

ANAIIS DO
I COLÓQUIO NACIONAL EM ÊXITO ESCOLAR,
EMPODERAMENTO E ASCENSÃO SOCIAL
II SEMINÁRIO LUSOBRASILEIRO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
III SIMPÓSIO INTERDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
SOCIAIS E HUMANAS



ORGANIZAÇÃO

Constantin Xypas
Maria Betânia Ribeiro Torres
Marcos de Camargo Von Zuben
Joaquim Gonçalves Barbosa
Rosa Adeyse Silva
Antônio Edson Oliveira Honorato



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitor

Pedro Fernandes Ribeiro Neto

Vice-Reitor

Fátima Raquel Rosado Moraes

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

Chefe da Editora Universitária – EDUERN

Anairam de Medeiros e Silva



Comissão Científica

Albino Oliveira Nunes (IFRN)

Ana Lúcia Oliveira Aguiar (UERN)

Ana Maria Moraes Costa (UERN)

Antonia de Abreu Sousa (IFCE)

Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama (UFSCar)

Constantin Xypas (UERN)

Francisco das Chagas Souza Silva (IFRN)

Gabriela Rodella de Oliveira (UFSB)

Geovânia da Silva Toscano (UFPB)

Iracema Santos do Nascimento (USP)

Izabella Mendes Sant'Ana (UFSCar)

Joaquim Gonçalves Barbosa (UERN)

José Manuel Vieira Soares Resende (UNL- Portugal)

Léia Adriana da Silva Santiago (IF Goiano)

Lenina Lopes Soares Silva (IFRN)

Márcio Adriano de Azevedo (IFRN)

Maria Betânia Ribeiro Torres (UERN)

Maria dos Anjos Lopes Viella (IFSC)

Neide Luzia Rezende (USP)

Olívia Moraes de Medeiros Neta (UFRN)

Paulo Alberto Santos Vieira (UNEMAT)

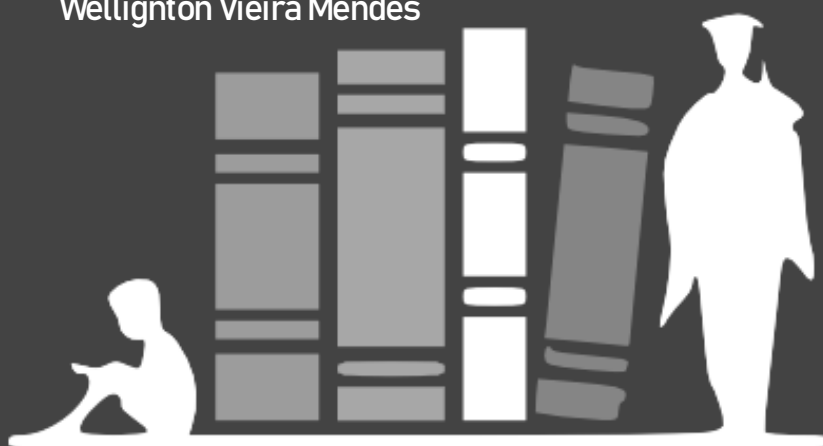
Rosa Aparecida Pinheiro (UFSCar)

Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

Conselho Editorial das Edições UERN



Emanoel Márcio Nunes
Isabela Pinheiro Cavalcante Lima
Diego Nathan do Nascimento Souza
Jean Henrique Costa
José Cezinaldo Rocha Bessa
José Elesbão de Almeida
Ellany Gurgel Cosme do Nascimento
Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho
Wellington Vieira Mendes



ESPAÇO RESERVADO PARA A CATALOGAÇÃO DA PUBLICAÇÃO NA FONTE

APRESENTAÇÃO

A Rede Interdisciplinar e Interinstitucional Êxito Escolar, Empoderamento e Ascensão Social (RIEAS), tem a satisfação de apresentar os anais do I COLÓQUIO NACIONAL EM ÊXITO ESCOLAR, EMPODERAMENTO E ASCENSÃO SOCIAL/II SEMINÁRIO LUSOBRASILEIRO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO/III SIMPÓSIO INTERDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS. Evento realizado na cidade de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte, nas dependências da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN/Mossoró), nos dias 11, 12, 13 de junho de 2018.

O Colóquio objetivou reunir pesquisadores e pesquisadoras, profissionais ou estudantes, que estão desenvolvendo estudos e pesquisas sobre a temática “Êxito escolar, Empoderamento e Ascensão Social pelos estudos de pessoas de origem popular”, especialmente em nível de pós-graduação, para debater mecanismos sociais, procedimentos educativos e políticas públicas que permitem a estudantes de origem popular, afrodescendentes, com deficiências, alcançar êxito escolar e promoção social.

O evento se assenta na RIEAS, rede composta de equipes de pesquisadores de universidades brasileiras e europeias, como a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Université Catholique de l'Ouest (UCO\França), Universidade Nova de Lisboa (UNL/Portugal) e Universidade do Minho (Uminho\Portugal). Nela estão comprometidos os programas de pós-graduação stricto sensu das universidades parceiras, nas áreas das ciências sociais e humanas.

Nesta Iª edição, o evento foi organizado pela UERN e pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), com a participação dos programas: Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN), o Programa de Pós-

Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), o Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/IFRN) e o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (IFRN).

Três aspectos merecem destaques para enfatizar a relevância quanto a realização do evento proposto: 1/ o caráter científico inovador, tanto para estudos brasileiros quanto realizados no exterior, dialogando com a teoria sociológica de Bourdieu sobre a escola; 2/ o caráter profissional no sentido da programação de mesas redondas, grupos temáticos e minicursos centrados em inovação pedagógica, formação de docentes e gestores, êxito de alunos com deficiência, de alunos afrodescendentes, permanência no ensino superior de alunos da escola pública, contribuindo assim para proposição de novas políticas públicas em favor do êxito; 3/ o caráter institucional, contribuir para a consolidação dos Programas de Pós-Graduação existentes na UERN, de Ciências Sociais e de Educação e demais programas envolvidos.

O Colóquio Nacional de Êxito Escolar, Empoderamento e Ascensão Social teve como propósito fomentar discussões e estudos científicos em torno da Sociologia do Improvável que busca compreender como os estudantes conseguem o êxito escolar, apesar de tantas dificuldades ao longo do percurso, como miséria, analfabetismo, moradia na zona rural ou nas periferias das cidades etc. Casos desse tipo são estatisticamente improváveis, contradizendo a sociologia geral que estabelece uma correlação entre, por um lado, o êxito escolar e a posse pelas famílias de capital cultural, linguístico, econômico etc. e, por outro, o fracasso nos estudos com a falta desses capitais. No âmbito da Sociologia do Improvável o presente Colóquio enfoca o Êxito Escolar, Empoderamento e a Ascensão Social de alunos de origem popular que enfrentam condições desfavoráveis, que segundo a sociologia geral produzem fracasso. Portanto, você, pesquisador ou pesquisadora, profissional ou estudante, engajado na problemática que envolve o debate aqui proposto, sinta-se convidado(a) a interagir, a criar networks e a difundir temáticas de interesse da RIEAS.

SUMÁRIO

GRUPO TEMÁTICO 1 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM RELAÇÃO AO ÊXITO ESCOLAR LOCAIS	12
O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADE PARA O ÊXITO ESCOLAR DAS CRIANÇAS EM BARAÚNA/RN	13
AGENTES DE LEITURA, MULTIPLICADORES DE VOZES E PROPAGADORES DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS	25
DIÁRIO DE PESQUISA, PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	37
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA.....	50
SEGUNDA LEGAL: INICIANDO A SEMANA DE FORMA LÚDICA.....	62
O PROJOVEM URBANO EM NATAL/RN: ANÁLISE DO RECURSO DIDÁTICO UTILIZADO NA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CEMURE (2015/16)	72
GRUPO TEMÁTICO 2 GESTÃO ESCOLAR: DESAFIO PRÁTICO/EPISTEMOLÓGICO	84
GESTÃO ESCOLAR: ESPAÇO DE REFLEXÃO	85
NOVA GESTÃO PÚBLICA E RESPONSABILIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL	95
REGULAÇÃO ESTATAL E MERCADO EDUCATIVO NA GESTÃO DE ESCOLAS PERNAMBUCANAS	106
POLÍTICA E GESTÃO ESCOLAR: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO	116
EDUCAÇÃO NO FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA: POSSIBILIDADE PARA O ÊXITO ESCOLAR.....	129
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO EDUCACIONAL MUNICIPAL: UM ENFOQUE NO MUNICÍPIO DE AFONSO BEZERRA/RN	138
CONHECIMENTO PRUDENTE EM DOCUMENTOS CURRICULARES DA EJA.....	150
CONSELHO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RELAÇÕES COM O ÊXITO ESCOLAR.....	160
O DIRETOR ESCOLAR, A ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL E ÊXITO ESCOLAR	172
MAPEAMENTO DE ARTIGOS NA RBPAE: O QUE DIZEM SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÕES EXTERNAS E A QUALIDADE DO ENSINO?	184
GESTÃO ESCOLAR E DESIGUALDADES: NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	189
GESTÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: NOTAS SOBRE O TEMA.....	194

INCLUSÃO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA.....	200
AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E AS MUDANÇAS OCASIONADAS PARA A GESTÃO ESCOLAR PÓS LDB	205
MAPEAMENTO DO TEMA SUCESSO ESCOLAR EM TRABALHOS ACADÊMICOS	211
GRUPO TEMÁTICO 3 ASCENSÃO SOCIAL POR MEIO DOS ESTUDOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	216
ASCENSÃO SOCIAL POR MEIO DOS ESTUDOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: DA EDUCAÇÃO BÁSICA ATÉ A UNIVERSIDADE	217
TRANSFORMAÇÃO DE MIM NO ENTRELAÇE DAS NARRATIVAS DE HISTÓRIA DE VIDA: EXPERIÊNCIAS DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL	227
A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO IFRN CAMPUS CAICÓ: PARTILHANDO EXPERIÊNCIAS	239
ASCENSÃO SOCIAL POR MEIO DOS ESTUDOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NÃO APARENTE: UMA REVISÃO DO ESTADO DA ARTE.....	252
RELATO DE EXPERIÊNCIA: O ÊXITO ESCOLAR DO ALUNO AUTISTA.....	263
A ARTE DE SABER E FAZER NA INVENÇÃO DO COTIDIANO: NO AROMA DO MARACATU PIMPÕES E BILUCA.....	276
HISTÓRIAS DE VIDA COMO DIMENSÃO REFLEXIVA PARA A COMPREENSÃO DO ÊXITO SOCIAL DOS SUJEITOS EM PERMANENTE FORMAÇÃO	287
ASCENSÃO SOCIAL POR MEIO DOS ESTUDOS DE UMA ESTUDANTE SURDA: DA EDUCAÇÃO BÁSICA ATÉ A UNIVERSIDADE.....	297
ÊXITO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM MOSSORÓ-RN.....	308
ASCENSÃO SOCIAL POR MEIO DOS ESTUDOS DE ALUNO COM BAIXA VISÃO: CAMINHOS (AUTO)BIOGRÁFICOS	313
NARRATIVAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REGULAR.....	325
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS A PARTIR DO USO DA TECNOLOGIA MÓVEL	337
“HOJE VOU FALAR DOS MEUS DIREITOS”: MEMÓRIAS DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA SOBRE SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR.....	349
GRUPO TEMÁTICO 4 ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS DE ORIGEM POPULAR NA UNIVERSIDADE.....	360
IMPROVÁVEL SIM - IMPOSSÍVEL NÃO! O SUCESSO ACADÊMICO DE ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS QUE INGRESSARAM NA UERN POR MEIO DA POLÍTICA DE COTAS	361

“PARA ALÉM DOS MUROS DA ACADEMIA”: UM ESTUDO SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ATRAVÉS DO PAMIN (PATRIMÔNIO, MEMÓRIA E INTERATIVIDADE).....	375
PESQUISA: A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA- IFRN.....	387
POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS/AS NEGROS/AS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO – CAMPUS PAU DOS FERROS.....	398
POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: QUANDO O ACESSO E A PERMANÊNCIA SÃO MARCADOS PELA DIFERENÇA	410
ACESSO E ÊXITO DOS ALUNOS DE ORIGEM POPULAR NO CURSO DE MATEMÁTICA NO IFRN-CAMPUS SANTA CRUZ.....	421
SUCESSO ESCOLAR DE PESSOAS ORIUNDAS DE ESCOLAS DO CAMPO	431
ESTUDO DO PERFIL DOS ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E EAD: REFLEXÕES EM CURSO	444
O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM DEBATE ENTRE O PLANO E SUA EFETIVAÇÃO	450
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM OLHAR A PARTIR DA VISÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE UPANEMA-RN	454
GRUPO TEMÁTICO 5. COMO ALUNOS DE ORIGEM POPULAR CONSEGUEM ÊXITO ESCOLAR?	459
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ALUNAS QUE CONCLUÍRAM O PROJOVEM CAMPO EM MOSSORÓ-RN: POR QUE NÃO DESISTIRAM?	460
A LONGEVIDADE ESCOLAR DE FILHOS DE AGRICULTORES CONSTITUÍDA ENTRE O CAMINHO DA ESCOLA E O DO ROÇADO	470
A BIOGRAFIA DE UMA MÃE SOLTEIRA COM PERCURSO ESCOLAR ATÍPICO LONGO.....	481
NARRATIVA E TRAJETÓRIA ESCOLAR: O ÊXITO E SEUS CONDICIONANTES INDIVIDUAIS E SOCIAIS NA VIDA DE ESCOBAR	491
DO ÊXITO AO ABANDO E EVASÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO PROJOVEM URBANO EM NATAL (RN).....	503
ENTRE A CANETA E A ENXADA: A HISTÓRIA DA MENINA AGRICULTORA QUE CONSEGUIU ÊXITO ESCOLAR CURSANDO DUAS FACULDADES AO MESMO TEMPO	514
SUCESSO ESCOLAR E INVESTIMENTO PEDAGÓGICO DOMÉSTICO DE FAMÍLIAS POPULARES	519
SUCESSO ESCOLAR INESPERADO: O CASO DE UM JOVEM APODIENSE, DE ORIGEM POPULAR, QUE SE TORNOU EXITOSO ATRAVÉS DOS ESTUDOS.....	530

<i>ILLUSIO</i> , JOGO E ÊXITO ESCOLAR DE ALUNOS DE ORIGEM POPULAR: RELENDO PIERRE BOURDIEU	543
DO SERTÃO AO CANADÁ: APORTES PARA COMPREENSÃO DO ÊXITO ESTUDANTIL EM LÍNGUA INGLESA	557
DA FLORESTA AMAZÔNICA À UNIVERSIDADE DO SEMIÁRIDO: A TRAJETÓRIA DE UM MENINO INDÍGENA QUE ALCANÇOU O DOUTORADO EM ENGENHARIA	570
SUCESSO ESCOLAR E ASCENSÃO SOCIAL DA FILHA DE UM MAGAREFE: UM ESTUDO DE CASO	586
PRÁTICAS FAMILIARES E DESEMPENHO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM BAIXO NÍVEL SOCIOECONÔMICO.....	599
O QUE FAZEMOS DAQUILO QUE FAZEM A NÓS: A TRAJETÓRIA DE UMA MENINA NEGRA E DE ORIGEM POPULAR ATÉ SE TORNAR PROFESSORA UNIVERSITÁRIA.....	612
O DESEJO DE APRENDER E OUTRAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UMA PROFESSORA UNIVERSITÁRIA DE ORIGEM POPULAR	623
A <i>ILLUSIO</i> DOS PAIS ENQUANTO FATOR DE ÊXITO DOS FILHOS	636
GRUPO TEMÁTICO 6. NARRATIVAS EDUCATIVAS, ESCRITA DE SI, RESISTÊNCIA E EMPODERAMENTO.....	654
A NARRATIVA PESSOAL COMO PROCESSO DE EMPODERAMENTO: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE MULHERES DO PROGRAMA MULHERES MIL, DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, CAMPUS MOSSORÓ – RN	655
UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA A PARTIR DA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA: O QUE O TEMPO GUARDA? E AGUARDA?	667
SOMOS MAIS FORTES EM COMUNIDADE: NARRATIVAS DE EMPODERAMENTO DOS MORADORES DA COMUNIDADE DO ROSADO/RN	676
TRAVESTILIDADE NA EDUCAÇÃO: A PERSPECTIVA DO OLHAR DOCENTES DO PIBID	688
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: DESAFIOS NOS PRIMEIROS ANOS DE ATUAÇÃO	699
PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL.....	703
O OLHAR DO DOCENTE SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	704
ENTENDENDO O OUTRO NAS SUAS DIFERENÇAS: RESISTÊNCIAS E DESAFIOS	711
O MEMORIAL COMO FONTE DE REFLEXÃO E FORMAÇÃO.....	722
“ESTUDAR PARA SER GENTE” OU POR QUE PROBLEMATIZAR O MUNDO?	731
CAMINHAR PARA SI: DE ATOR A AUTOR-CIDADÃO	741
O PROFESSOR E SUA IDENTIDADE: NOS FIOS DA HISTÓRIA	753

ANCESTRALIDADE AFRICANA NO MARACATU: UM ESTADO DA ARTE	761
A COMPREENSÃO DO MUNDO: PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS DISSERTATIVOS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	771
NAS TRILHAS DA VIDA, MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO DE UM SERTANEJO	781
ÊXITO ESCOLAR E A APRENDIZAGEM FILOSÓFICA: A EXPERIÊNCIA DE SI ...	790
MATERNIDADE PRECOCE E ÊXITO ESCOLAR: A arte de reinterpretar obstáculos ..	805
ÊXITO NA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA.	816
DIÁRIOS DE LEITURA COMO ESCRITAS DE SI: EXPERIÊNCIAS EM TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO.....	820
GRUPO TEMÁTICO 7 CUIDADO AMBIENTAL E ÊXITO ESCOLAR LOCAL	825
REFEITÓRIO: UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM ALIMENTAR QUE PODE INCIDIR NO SUCESSO ESCOLAR.....	826
CUIDADO SOCIOAMBIENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR: PROJETO DESENVOLVIDO NA ESCOLA MUNICIPAL MONSENHOR, MOSSORÓ/RN.....	831
REUTILIZAÇÃO DA ÁGUA DOS APARELHOS DE AR CONDICIONADO PARA IRRIGAÇÃO DE JARDINS EM ESCOLA DE FORTALEZA-CE	836
OFICINA ÁGUAS CINZAS: AJUDANDO O PLANETA UMA GOTA POR VEZ	847
SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM PARA O ÊXITO ESCOLAR: UMA INVESTIGAÇÃO EM ESCOLA PÚBLICA	852
GESTÃO ESCOLAR E CUIDADO SOCIOAMBIENTAL: UM ESTUDO DA ESCOLA MUNICIPAL ROTARY MOSSORÓ/RN.....	858
O ESPAÇO ESCOLAR COMO AGENTE DO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	865
GRUPO TEMÁTICO 8 TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL ..	876
A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E PROJETOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	877
DE MESTRES DE OFÍCIO A DOUTORES: O PERFIL DOCENTE DOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PROFISSIONAL DO IFRN	889
O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO GLOBAL DO INDIVÍDUO.....	902
PENSAMENTO PEDAGÓGICO E DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	914
EMANCIPAÇÃO E DEPENDÊNCIA: DO CONHECIMENTO AO AMOR.....	925
TRABALHO EM SAÚDE: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	936
A TEORIA DE GALPERIN NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ESTADO DO CONHECIMENTO	948

COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS: O MAPEAMENTO DAS COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS E TALENTO DOS DISCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR	961
ESTUDO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DOS INDICADORES E METAS DO MAPA EDUCACIONAL NA GESTÃO ESCOLAR DE MOSSORO/RN...	975
A METODOLOGIA SALA DE AULA INVERTIDA COMO ALTERNATIVA PARA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EPT	986
PRÁTICAS CORPORAIS E A PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE LIMOEIRO DO NORTE/CE.....	999
APRENDER EMPREENDENDO: UMA PRÁTICA DE ENSINO EMPREENDEDOR PARA DISCENTES DO ENSINO MÉDIO.....	1008
UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DAS MULHERES NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFRN – CAMPUS SANTA CRUZ.....	1020
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA ORDEM CAPITALISTA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL.....	1025

GRUPO TEMÁTICO 1



INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM RELAÇÃO AO
ÊXITO ESCOLAR LOCAIS

O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADE PARA O ÊXITO ESCOLAR DAS CRIANÇAS EM BARAÚNA/RN

GT 1: Inovação Pedagógica em relação ao êxito escolar

Edilene da Silva Oliveira – UERN

Pedagoga (UERN); Mestranda em Educação (POSEDUC/UERN/ Mossoró/RN/Brasil)

E-mail: edilene12oliveira@hotmail.com

RESUMO

O estudo propõe discutir sobre o que o município de Baraúna/RN tem proposto para contribuir com o êxito escolar no ciclo de alfabetização. Para fundamentar o estudo foi realizada revisão bibliográfica em autores como: Mortatti (2010; 2004), Soares (1998), que discorrem sobre alfabetização e Xypas (2017), que estuda sobre êxito escolar. Realizamos pesquisa documental no Plano Municipal de Educação de Baraúna/RN (2015-2025), visitamos a Secretaria Municipal de Educação para saber o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município em 2015, e em duas escolas de anos iniciais localizada na zona urbana de Baraúna/RN para descobrir qual delas obteve o melhor IDEB. Realizamos pesquisa nos relatórios escolares dos alunos de quatro turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola com IDEB mais alto, e selecionamos aquele que consideramos o melhor, em seguida, foi feita uma análise dos relatórios da criança dos anos 2015, 2016 e 2017 a fim de saber se ela obteve avanço no ciclo de alfabetização. Pedimos o consentimento da mãe da aluna para realizar atividades com a criança na intenção de compreender se ela obteve êxito escolar ao final do ciclo de alfabetização. Realizamos pesquisa documental no PME de Baraúna/RN, para conhecer o que ele tem proposto para que as crianças tenham uma aprendizagem com sucesso nessa fase. A pesquisa mostrou que o PME tem uma meta voltada para alfabetização das crianças, o município aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como uma das formas de oferecer formação continuada aos professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Ciclo de Alfabetização. Plano Municipal de Educação. Êxito Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Segundo o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases LDB/1996 (BRASIL, 1996), a educação é entendida como um dever da família e direito do Estado, sendo este último norteado pelos princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do aluno, assim como o preparo desse para o exercício da cidadania.

O ingresso da criança aos seis anos na Educação Infantil ao Ensino Fundamental, que passou a ser até nove anos, é um tema bastante relevante nas formações continuada de professores, o que têm levado muitos a aprofundarem os estudos em teorias atualizadas sobre o ensino da língua e a refletirem sobre sua prática pedagógica.

A palavra “ciclo” é utilizada na Educação Brasileira para indicar os níveis em que se divide o tempo do ensino público. Destacamos que os “ciclos de alfabetização” foram criados pelo Ministério da Educação (MEC) no período entre os anos 2004 e 2006, levando em consideração a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o que gerou o ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental. Isso tem proporcionado um novo desafio para a escola e para os professores, levando-os a estudarem teorias sobre o ensino da língua, assim como refletir sobre sua prática pedagógica (BRASIL, 2012).

O ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental (anos iniciais), tem um tempo sequencial de três anos, sendo este período sem interrupções, tendo em vista a complexidade da alfabetização, considerando ainda que nem todas as crianças conseguem construir as habilidades de leitura e escrita alfabética em um ano. Dessa forma, o ciclo de alfabetização traz possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização construa o conhecimento de maneira tanto contínua, quanto progressiva no decorrer dos três anos.

É necessário que os professores que atuam no ciclo da alfabetização respeitem os diferentes ritmos das crianças, pois cada uma tem o seu ritmo de aprendizagem, ao mesmo tempo, ao passo que se considera fundamental que ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental todas as crianças estejam alfabetizadas (BRASIL, 2012).

Justificando ainda que a implementação do ciclo está diretamente relacionada à meta de alfabetizar/letrar todas as crianças do Brasil até seus oito anos de idade, Meta Cinco do Plano Nacional de Educação (2014-2024). O Município de Baraúna no Estado do Rio Grande do Norte, tem esta proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), visando à qualidade do ensino nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O ciclo de alfabetização e a implementação do PNAIC, é uma política voltada para a formação continuada dos professores alfabetizadores que tem contribuído com a aprendizagem das crianças dessa fase.

Vale salientar como ponto positivo para o município de Baraúna à criação do Plano Municipal de Educação em 2015, que traz em uma de suas metas a questão da alfabetização das crianças no máximo até o 3º ano do Ensino Fundamental, estando em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Dessa forma, este trabalho é parte de algumas reflexões dos nossos estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, o qual almejamos descobrir se as crianças têm obtido êxito escolar logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental na cidade de Baraúna/RN. Para tanto, esse estudo parte da seguinte pergunta norteadora: O que o município de Baraúna/RN tem proposto para contribuir

com o êxito escolar no ciclo de alfabetização? Com o objetivo de discutir sobre o que o município de Baraúna/RN tem recomendado para contribuir com o êxito escolar no ciclo de alfabetização.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Morttati (2010), a alfabetização das crianças nos primeiros anos escolares é compreendida como um processo de ensino e aprendizagem da leitura, assim como da escrita em língua materna, é entendida como um processo complexo e multifacetado que abrange ações humanas como, por exemplo, ações políticas, garantidas como dever do Estado e direito do cidadão.

Dessa forma, podemos citar como exemplo de políticas públicas que visam superar as dificuldades de alfabetização e contribuir com o êxito escolar das crianças, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), é um programa que foi instituído pelo Governo Federal, através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, e tem como objetivo garantir a alfabetização das crianças brasileiras até os oito anos, ou seja, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, almejando ainda a realização avaliações anuais – como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada através da Portaria nº 482, de 7 de julho de 2013 – voltada para aos alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental e aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é o primeiro indicador nacional de alfabetização escolar lançado pelo governo brasileiro. Ressaltamos ainda que, o PNAIC, está em consonância com a meta cinco do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que é “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014). Outra característica do PNAIC, é propiciar a formação continuada para os professores que atuam no ciclo de alfabetização. O PNAIC tem como ênfase a alfabetização e o letramento das crianças.

Para Morttati (2004), a utilização da leitura e da escrita nas práticas sociais da sociedade em que estamos inseridas é fundamental para a participação efetiva e cidadã dos indivíduos, são compreendidas como uma maneira de inclusão social, cultural e também política da democracia. Dessa forma, depreendemos que o domínio da língua oral e escrita amplia nossas perspectivas, proporcionando-nos, principalmente o acesso à informação e à produção do conhecimento, além de possibilitar a capacidade criativa e o posicionamento crítico do mundo no qual vivemos.

Segundo Soares (1998, p. 47) “[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no

contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. A autora faz uma distinção entre os termos alfabetização e letramento, para Soares (1998), o primeiro termo está voltado para o processo pelo qual se adquire uma tecnologia, ou seja, a escrita alfabética, assim como as habilidades de utilizá-las para ler e escrever. Quanto ao termo letramento, esse está relacionado ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita.

Compreendemos que o processo de alfabetização das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental é de suma importância para que o aluno consiga seguir aprendendo e construindo saberes nos demais anos escolares, nos quais ele passa a ser o sujeito do seu aprendizado.

Para Xypas (2017, p. 07) o êxito escolar dos alunos:

[...] depende principalmente da educação que a família dá aos filhos: por um lado, pela transmissão de capital cultural e de capital linguístico e por outro, pela transmissão de um habitus compatível com a escola e favorecendo a aprendizagem. Em fim, pela existência na família de um projeto de promoção social pelos estudos.

Segundo esse autor, o êxito escolar de alunos estudantes de escolas públicas também está relacionado à educação que os alunos recebem, está interligada também a cultura e a forma que os indivíduos percebem o mundo em que vivem. Diante do que foi mencionado, surge à necessidade dos professores alfabetizadores contribuírem para que os alunos construam um pensamento critico-reflexivo sobre a sociedade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, pois de acordo com Minayo (1996) trabalha com uma ampla área de questões voltadas à compreensão de crenças, valores, significados e motivações. Para Richardson (2008), a pesquisa qualitativa serve para compreender com mais detalhamento as questões relevantes na discussão realizada, dando significado ao estudo.

Primeiramente, realizamos uma breve revisão bibliográfica para a fundamentação teórica e pesquisas documentais. A pesquisa documental será desenvolvida fundamentada na percepção de Gonsalves (2007), para a autora “[...] A noção de documento corresponde a uma informação organizada sistematicamente, comunicada de diferentes maneiras (oral, escrita, visual ou gestualmente) e registrada em material durável”. (GONSALVES, 2007, p. 37). A análise documental foi realizada do documento orientador Plano Municipal de Educação de Baraúna/RN (2015-2025), e dos relatórios analíticos das competências e habilidades adquiridas pelos alunos. Para fundamentar o estudo, foi realizada uma breve revisão bibliográfica em

autores como: Mortatti (2010; 2004) e Soares (1998) que discorrem sobre alfabetização e Xypas (2017) para discutir sobre o êxito escolar como alternativa de alfabetizar de maneira sistemática e humanizadora.

Dessa forma, visitamos a Secretaria Municipal de Educação de Baraúna/RN com o intuito de obter informações sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Município de 2015 até 2017, a fim de descobrirmos se houve teve avanço na educação do município. No entanto, destacamos que segundo o pessoal que trabalha com esses dados na Secretaria de Educação de Baraúna/RN, o IDEB que está disponível para consulta é somente o de 2015, por isso, dessa forma ao observamos os dados optamos em focar e realizar uma pesquisa nos relatórios de crianças no ciclo de alfabetização apenas de uma escola das duas escolas que são localizadas na zona urbana da cidade que oferta Ensino Fundamental (anos iniciais), sendo esta a com a nota do IDEB maior.

A escola em que iremos realizar a pesquisa dos relatórios analíticos das competências e habilidades adquiridas pelos alunos é uma escola de porte pequeno composta de dez salas de aula que funcionam nos turnos matutino e vespertino com turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental nos dois horários.

Para realização das pesquisas documentais, optamos por realizar a pesquisa no Plano Municipal de Educação de Baraúna/RN (2015-2025), no que se refere ao ciclo de alfabetização dos alunos, com o intuito de saber e compreender o que ele tem proposto para contribuir com o êxito escolar dos alunos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, realizamos também uma pesquisa nos relatórios escolares de quatro turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental do ano 2015 da escola mencionada anteriormente com a finalidade de sabermos se as crianças do ciclo de alfabetização tem obtido êxito escolar, tendo em vista que foi no ano 2015 que o Plano Municipal de Baraúna/RN foi implementado.

A partir das leituras dos relatórios optamos em selecionar apenas o relatório de uma aluna sendo um dos que chamou mais a nossa atenção pelo seu desempenho, escolhemos apenas um tendo em vista a demanda de tempo que teríamos que ter para analisar vários relatórios escolares. Dessa forma, realizamos uma análise documental dos relatórios escolares da aluna do primeiro, segundo e terceiro ano (Ensino Fundamental) do ano 2015 em que ela iniciou o ciclo de alfabetização ao ano 2017 que ela concluiu, com a finalidade de saber se ela continuou tendo um bom desempenho no decorrer desses anos. A pesquisa documental realizada nos relatórios escolares ocorreu nos dias 24 e 25 de maio de 2018, no período vespertino. Para tanto, solicitamos a autorização da mãe da criança para realizar esse trabalho e entramos também em contato com a professora e com a criança para pedir o consentimento delas, esse contato foi

realizado no dia 25 de maio de 2018. No dia 28 de maio de 2018, realizei atividades de leitura, escrita e interpretação com a aluna que atualmente está cursando o quarto ano do Ensino Fundamental na mesma escola para saber se ela obteve êxito escolar no ciclo de alfabetização, ou seja, se ela está alfabetizada.

Durante as discussões dos resultados da pesquisa, a aluna investigada será identificada por nome fictício para garantir a privacidade da identidade da participante e da instituição para isso, iremos utilizar o nome de uma criança que é personagem da Novela “Carinha de Anjo” sendo este Dulce Maria quando falamos sobre a aluna, já a escola em que realizamos a pesquisa dos relatórios será identificada pelo nome da escola desta mesma novela que é “Colégio Doce Horizonte”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Município de Baraúna/RN elaborou o seu Plano Municipal de Educação (2015-2025) um ano depois da aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), sendo este aprovado em 15 de junho de 2015 através da Lei Complementar nº 007/2015. Teve como referência na elaboração o PNE (2014-2024), ressaltamos que o PME (2015-2025) é composto de 20 metas.

Dessa forma, para a elaboração do PME (2015-2025) foram realizadas análises situacionais da realidade educacional baraunense para depois elaborar as diretrizes, metas e suas respectivas estratégias, e servirem como norteadoras para o avanço da educação dessa cidade no período de dez anos. É necessário enfatizar que, o documento traz indicações para o acompanhamento e também a avaliação do plano, isso possibilita a realização periódica de ajustes, o que pode contribuir para garantir o cumprimento do que está previsto na lei.

Podemos destacar que o Plano Municipal de Educação (PME) de Baraúna/RN (2015-2025) é um Plano que almeja a qualidade social da educação no município. De início podemos destacar que, foi criado um Grupo Colaborativo, sendo este formado por cinco pessoas e contou com representantes do executivo, legislativo, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, representantes do Conselho Municipal de Educação e também com a representação do Programa Saúde na Escola (PSE). Destacamos ainda que, o PME de Baraúna/RN teve um processo de elaboração participativo e democrático com a participação de pessoas da comunidade na elaboração.

Na elaboração das metas do Plano Municipal de Educação de Baraúna-RN vimos a preocupação com a alfabetização das crianças, criou-se então a meta cinco do PME (2015-2025) que é: Alfabetizar 100% das crianças, até os 08 anos de idade, no máximo ao final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental. Ela é composta por 9 estratégias com várias

preocupações para alfabetizar as crianças desde a reestruturação dos processos de alfabetização, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, e ressalta sobre a valorização dos professores, coordenadores pedagógicos, alfabetizadores, com o intuito de garantir a alfabetização plena de todas as crianças, até no máximo o final do terceiro ano.

Diante do que observamos nas pesquisas documentais e da nota obtida no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2015, compreendemos que as medidas adotadas pelo município mediante aprovação do PME e a participação dos professores alfabetizadores no PNAIC tem contribuído para o êxito escolar dos alunos.

No município de Baraúna/RN, o IDEB em 2015 nos anos iniciais da rede municipal atingiu a meta e cresceu, mas não alcançou 6,0. Frisamos que, o IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos tanto em Português quanto em Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

O Município tinha como meta para 2015 atingir 3,7, no entanto, o seu IDEB ultrapassou o que era desejado obtendo 4,3. Destacamos que este pode melhorar ainda mais para garantir mais alunos aprendam e com um fluxo escolar adequado. A escola Doce Horizonte em que os relatórios foram pesquisados obteve o IDEB 4,6.

Segundo Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014, p. 61) na meta sete que fala sobre “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” no Ensino Fundamental (anos iniciais) para 2015 IDEB 5,2, em 2017 é de 5,5, já para 2019 a expectativa é de 5,7 e em 2021 é de 6,0. No entanto, ressaltamos que, o resultado do IDEB nacional brasileiro em 2015 foi de 5,5 tendo obtido avanços maiores do esperado pela meta que era de 5,2.

Quanto aos relatórios analíticos das competências e habilidades adquiridas pela aluna Dulce Maria no decorrer do ciclo de alfabetização, durante os anos 2015, 2016 e 2017, estão distribuídos em quadros por ano. Por isso, iremos destacar alguns pontos dos relatórios da aluna os quais achamos bem significativos para o êxito escolar dela no decorrer desse ciclo de aprendizagem.

Quadro 1- Relatórios de Dulce Maria em 2015

1º semestre parcial	2º semestre conclusivo
Escreve o próprio nome completo; diferencia letras de números; identifica as letras do alfabeto e escreve quase todas. Tem obtido alguns avanços, consegue escrever o alfabeto completo; identifica e escreve os numerais até 20; lê algumas palavras simples; reconhece a importância da água para a vida; compreende valores como: amor, amizade e	Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta e compreende; produz pequenos textos omitindo algumas letras e participa da produção de textos orais; associa a contagem de objetos ordenados ou não, à sua respectiva representação numérica; resolve problemas com ações de juntar, separar, acrescentar e retirar; efetua adição e subtração; compreende o significado do Natal e dos

respeito; identifica seres vivos e não vivos; diferencia zona urbana de zona rural. Tem habilidades em pintura, recorte e colagem. Participa de atividade que envolve jogos e brincadeiras. Sua leitura está no nível alfabético e a escrita no silábico.	símbolos natalinos. Quanto à leitura está alfabetizada e sua escrita é alfabética.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Segundo os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental no eixo análise linguística (apropriação do sistema de escrita alfabética), conforme o relatório da aluna Dulce Maria, ela iniciou o ano escolar escrevendo o próprio nome completo e diferenciando letras de números, o que já é um avanço para a aluna, pois de acordo com os direitos de aprendizagem a criança poderia iniciar, aprofundar e consolidar no decorrer do ano letivo esses dois item mencionados no decorrer do ano letivo. Ao longo do ano, foi percebido que a aluna consegue escrever o alfabeto completo, no eixo leitura da Língua Portuguesa, podemos destacar também que ela começou a fazer a leitura de palavras simples.

Ao final do ano escolar de 2015, Dulce Maria obteve bons avanços, pois no Eixo Leitura de Língua Portuguesa ela consegue “lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta e compreende”, iniciou essa capacidade que é para ser iniciada no primeiro ano segundo os direitos de aprendizagem do PNAIC. No Eixo de Número e Operações ela consegue elaborar, interpretar situações-problemas do campo aditivo (adição e subtração), utilizando e comunicando suas estratégias pessoais, o que é para ser iniciado nesse ano. Ao concluir o relatório a professora destaca que a Dulce Maria em relação à leitura está alfabetizada e que na escrita está alfabética.

Quadro 2 – Relatórios de Dulce Maria em 2016

1º semestre parcial	2º semestre conclusivo
Escreve o seu nome completo. Na escrita de quarto (04) palavras e uma (01) frase encontra-se no nível alfabético. Escreve e reconhece todas as letras do alfabeto e identifica o seu valor sonoro das letras nas palavras. Reconhece e nomeia as partes do corpo humano e as funções dos órgãos dos sentidos. Sabe da importância da moradia para todas as pessoas. Identifica figuras geométricas planas, compara e ordena números naturais. Identifica em que época do ano a festa junina é realizada.	Lê textos com fluência e entonação; argumenta sobre a mensagem dos textos lidos. Produz textos coerentes, segmenta palavras no texto. Resolve problemas que demandam as ações de juntar, acrescentar e retirar quantidades. Compreende o valor posicional dos algarismos na composição dos números. Tem consciência sobre os cuidados que pedestres e motoristas devem ter no trânsito. Compreende que os ambientes mudam ao longo do tempo e a importância da preservação do meio ambiente para o futuro do planeta. Reconhece características da rua onde mora.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quanto ao relatório de Dulce Maria no segundo ano do Ensino Fundamental realizado em 2016, iremos destacar os avanços que ela teve para não repetir o que ela aprendeu no primeiro ano escolar, ou seja, para não ficar repetitivo. Iniciou o ano letivo com a escrita alfabética o que tem relação com o diagnóstico no final de 2015, no eixo leitura de língua portuguesa consegue identificar o valor sonoro das letras nas palavras. No eixo de matemática, números e operações efetua a comparação e ordenação dos números, que é para ser consolidado nesse ano escolar, já no eixo espaço e forma/geométrica de matemática realiza a identificação de figuras geométricas planas.

Destacamos com base no relatório que ao final desse ano letivo, a aluna nos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização no eixo leitura em língua portuguesa, consegue realizar a leitura de textos com fluência e entonação e argumenta sobre os textos lidos. No eixo produção de texto, escreve texto com coerência e segmentação de palavras o que é para ser iniciado e também aprofundado no segundo ano. Já no eixo matemático números e operações compreende o princípio posicional de sua organização, compondo e decompondo números. Observamos que a aluna teve progresso no decorrer no ano, principalmente na escrita.

Quadro 3 – Relatórios de Dulce Maria em 2017

1º semestre parcial	2º semestre conclusivo
A aluna apresenta um bom desenvolvimento na aquisição da leitura e da escrita, reconhecendo todo sistema alfabético e lendo palavras e frases de contexto em estudo. Representa, conta, ler e registra os numerais até 99 e relaciona número e quantidade. Nomeia os planetas do sistema solar, estações do ano. Compreende valores essenciais a vida como amor ao próximo e solidariedade. Realiza atividades de recorte-colagem, pintura, desenhos e participa de brincadeiras e jogos propostos. Que a família continue incentivando e orientando no que for necessário.	Lê com fluência qualquer tipo de texto e interpreta sem maiores dificuldades. Constrói o conceito lógico-matemático, realizando cálculos com as operações fundamentais com autonomia. Reconhece e nomeia as partes do corpo humano, animais e plantas medicinais. Compreende a história do RN, a cultura, população e costumes. No mapa do Brasil destaca o estado, a região e a cidade em que mora. Reconhece valores essenciais a vida como partilha e justiça e realiza atividades de teatrinho e de fantoches, jogos recreativos. A aluna obteve um ótimo desempenho em todas as áreas de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No último ano do ciclo de alfabetização teve um bom desenvolvimento no eixo números e operações, consegue identificar, representar e escrever os numerais até cem. Ao final do ano, o diagnóstico realizado da aluna Dulce Maria destaca que ela lê com fluência diferentes tipos de textos e consegue interpretá-los, consolidando os eixos leitura e produção de textos da Língua Portuguesa expostos nos direitos de aprendizagem. Realiza cálculos com as operações. Obteve êxito em todas as disciplinas. Segundo Brasil (2012) os três anos no ciclo de alfabetização são

importantes para que as crianças participem de situações com as práticas relativas à linguagem, a apropriação do sistema de escrita e das demais áreas curriculares.

Quanto ao momento em que tivemos contato para realizar atividades com a aluna, utilizamos no primeiro momento do contato o livro “Os três porquinhos”, realizamos a leitura do livro e pedimos para que ela prestasse atenção para depois comentar sobre alguma lição de vida que o livro possa retratar, segundo a compreensão dela, ao final da leitura ela retratou questões como a união, para resolver certas situações que vivenciamos no dia a dia e sobre a importância de termos coragem de trabalhar, pois no texto apenas um porquinho não era preguiçoso.

Outra atividade que realizamos com a aluna foi para ela montar um texto em retalhos, cujo título era: “O patinho feio”, foi feita uma cópia do texto para que ela fizesse a leitura e identificação das partes do texto para montá-lo, a aluna conseguiu realizar essa atividade de forma rápida. Utilizamos ainda uma tabela numérica até 200, Dulce Maria fez a identificação dos numerais em diferentes localizações. Quanto a escrita da aluna, pedíamos para ela escrever um breve texto sobre alguma das temáticas que ela havia estudado recentemente, escreveu sobre a violência contra as crianças, pois uma semana antes a escola tinha trabalhado esse assunto referente ao dia 18 de maio (Dia Nacional do Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes).

O texto que Dulce Maria produziu teve por título: “Ladrões de órgãos”, conta a história de uma menina chama Ana que tinha 11 anos e foi sequestrada por um homem mau, foi levada para um bar e lá deram bebida a ela, a mãe dela ligava para o celular e não chamava, pois não tinha área, mataram Ana e tiraram o coração, os órgãos para vender e enterraram ela, a sua mãe não aguentou de tanto chorar e morreu de infarto. Pelas atividades realizadas com a aluna, podemos concluir que ela obteve um bom desempenho ao concluir o ciclo de alfabetização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse estudo partiu das reflexões no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, durante as disciplinas: “Tópicos Especiais em Educação I: Gestão Educacional e Perspectivas Epistemológicas Contemporâneas” e da disciplina: “Seminário de Pesquisa em Política e Gestão da Educação”, principalmente das ideias para compor o nosso trabalho dissertativo sobre as políticas de alfabetização das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental

(ciclo de alfabetização). Essa pesquisa tem como finalidade saber o que o município de Baraúna/RN tem feito para contribuir com o êxito escolar das crianças nessa fase.

Percebemos que PME de Baraúna/RN em sua elaboração preocupou-se em elaborar uma meta voltada para a alfabetização das crianças, no máximo, até ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental que é a meta cinco, em consonância com políticas nacionais como o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Destacamos ainda que, o município de Baraúna/RN aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como uma forma de ofertar formação continuada para os professores alfabetizadores.

Através da leitura dos relatórios analíticos das competências e habilidades dos alunos da Escola Doce Horizonte e mais precisamente, por meio da leitura do relatório selecionado da criança, compreendemos ter sido um dos melhores, diante da realização da leitura. Percebemos também que os alunos têm obtido êxito escolar no ciclo de alfabetização, uma prova disso é que o IDEB em 2015 da cidade subiu, ano em que o PME (2015-2025) foi implementado.

Ainda mencionamos que, o contato diante das atividades realizadas com a aluna na escola, foi bem significativo, pois percebemos que Dulce Maria obteve um bom desempenho e sucesso no ciclo de alfabetização. No entanto, percebemos que a educação do município carece de mais melhorias, a exemplo disso, citamos a necessidade de ser realizada uma reforma e ampliação na escola em que realizamos a pesquisa documental para que os alunos possam ter salas de aula mais amplas.

Compreendemos ainda que o professor tem que usar toda a criatividade para despertar o interesse dos alunos pelo que estar sendo ensinado, partindo sempre do conhecimento prévio das crianças, pois o meio social influencia no comportamento destas, no aprendizado e no modo de agir dos alunos.

No decorrer do estudo, percebemos a importância dos professores do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental a necessidade de uma formação continuada para atuar neste cenário. Tendo em vista que nesse ciclo a criança começa uma outra etapa da vida escolar, buscando novos interesses e a descobrir horizontes que jamais poderiam imaginar e vivenciar. A criança, por meio de hipóteses, constrói ideias, reflexões e questionamentos que são construídos no decorrer do tempo, contribuindo para a formação da sua personalidade enquanto ser íntegro, autônomo e produtivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Baraúna, Lei Complementar nº 007/2015**. Baraúna, 2015.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30. Acessado em: 28 Mai. 2018.

BRASIL. Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acessado: 05 Mar. 2018.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORTATTI, M. R. L. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo. UNESP, 2004.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 44, maio/ago. 2010. p. 329-410. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>. Acessado: 20 Mai. 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

XYPAS, Constantin. **Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular**. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2017.

AGENTES DE LEITURA, MULTIPLICADORES DE VOZES E PROPAGADORES DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

GT 1: Inovação Pedagógica em relação ao êxito escolar

Francisca Ramos-Lopes/ Doutora em Estudos da Linguagem/
UERN/ PROFLETRAS/PRADILE/ CAWSL/
Açu, RN/Brasil/ franciscaramoslopes48@gmail.com

Lúcia de Fátima Araújo dos Santos/ Mestre em Letras/
Professora da EEFM Dr. César Cals Fortaleza, CE, Brasil
UERN/PROFLETRAS/PRADILE/CAWSL/Açu, RN/BR/
luciasantossasso@gmail.com

Meiridiana de Oliveira Queiroz/ Mestre em Letras
Professora da Escola José Bessa, Beberibe, CE
UERN/PROFLETRAS/PRADILE/CAWSL/Açu, RN/BR/
mdioliveira15@gmail.com

RESUMO

Essa pesquisa é um recorte da dissertação: Leitura e práticas discursivas étnico-raciais em aulas de língua portuguesa (SANTOS, 2018). Nessa, a autora defende que a escola assume uma importante e fundamental responsabilidade no processo de construção de práticas discursivas e saberes que nela circulam. Nessa linha de pensamento, propusemo-nos a trabalhar práticas de leitura e de escrita interativa focando na construção de práticas antirracistas no ambiente escolar, de reconhecimento e de valorização do legado histórico, social e cultural dos negros brasileiros, como mediadora da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais. A partir dessa junção, questionamos qual a posição discursiva de discentes do ensino fundamental a respeito de suas vivências com a temática da diversidade étnico-racial? Metodologicamente, seguimos a pesquisa-ação em sua abordagem qualitativa, de caráter intervencionista. Os dados foram construídos por meio da aplicação de oficinas, utilizando-se contos de temática africana. Os sujeitos foram alunos do 8º ano de uma escola pública, localizada na cidade de Fortaleza, CE. Teoricamente, as reflexões se amparam em estudos da área de leitura, escrita e das relações étnico-raciais. Os resultados são reveladores de que a prática docente intermediada por debates, reflexões, identificação e valorização da cultura do povo negro, direcionam a formação de agentes de leitura, multiplicadores de vozes e propagadores de práticas antirracistas.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade. Práticas discursivas. Leitura. Escrita.

1 INTRODUÇÃO

Compreendemos que as instituições escolares podem despertar do sonho de que todos são iguais e usufruem dos mesmos direitos. Elas necessitam, com urgência, mudar o pensamento de que não existem práticas discursivas excludentes e começar a traçar programas

de ensino reais para auxiliar os considerados diferentes, tais como os discentes negros, os homossexuais, os deficientes, dentre outros, na construção de uma socialização extrafamiliar, na qual sejam aceitos e respeitados, posto que o discurso, como salienta Foucault (2012, p.10) “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.”

Consideramos que a escola precisa educar nossas crianças com outro olhar: fazendo-as perceber a beleza e a riqueza que existe nas diferenças; apresentando as crianças negras e não negras a verdadeira história da escravidão e a cultura africana; desmistificando a imagem do negro como um ser inferior, sem inteligência e com capacidade apenas para o trabalho braçal.

Os educandos precisam saber que do povo negro foi usurpado o direito de ascender socialmente, como os brancos, por puro egoísmo e falta de respeito daqueles que possuíam as correntes e viam nelas um meio de enriquecer as custas do suor, do sangue e, não rara as vezes, com a própria vida de homens e mulheres negros.

Nosso objetivo geral é trabalhar práticas de leitura e de escrita interativa focando na construção de práticas antirracistas no ambiente escolar. Especificamente questionamos e identificamos a posição discursiva de discentes do ensino fundamental a respeito de suas vivências com a temática da diversidade étnico-racial. Metodologicamente, fazemos uso da pesquisa-ação, em sua abordagem qualitativa, de caráter intervencionista. Os dados foram construídos por meio de uma oficina pedagógica, realizada em quatro aulas, de cinquenta minutos.

O trabalho apresenta relevância social e acadêmico posto que inserir na escola esse desafio da abordagem com a temática da diversidade étnico-racial é efetivar a lei 10.639/03 e aproximar os discentes da história e cultura de um povo que, contra sua vontade, aportou nessas terras e deixou um vasto legado de conhecimentos e aspectos culturais que forma e transforma saberes e identidades. Pesquisar a cultura de diferentes povos é ter oportunidade de conhecer a história do outro, é respeitá-los e valorizá-los.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica dessa pesquisa respalda-se em estudos advindos da concepção foucaultiana de discurso e poder (FOUCAULT, 2002, 2005), da temática da diversidade étnico-racial (CAVALEIRO, 2005, CHAGAS, 2008, RAMOS-LOPES, 2010, 2016), e do ensino-

aprendizagem da leitura (LAJOLO, 2003, 2005, LEFFA, 1996) e da escrita (ANTUNES, 2003). Desse modo, nessa seção, apresentaremos um item discursivo norteador de cada temática. A saber:

2.1 Discurso e poder

Foucault (2002, p. 238) aponta que as práticas discursivas geram enunciados que são resultantes da maneira como os sujeitos enxergam o mundo, portanto, tais práticas perpassam as questões meramente linguísticas. O pensador se posiciona a partir de duas pontes que se articulam e que substituem a dicotomia *langue/parole* de Ferdinand Saussure, formando a seguinte teia funcional: *discurso/fala*.

Observa-se que há práticas discursivas e não discursivas. Aquelas, dizem respeito à maneira como vemos e observamos o mundo ao nosso redor, enquanto estas se formam a partir das diversas condições aos quais os sujeitos são submetidos, tais como situação histórica, econômica, política, social dentre outras.

As diversas maneiras de um indivíduo se ver, se relacionar e conviver com os outros são geradas, inconscientemente, a partir das relações de poder respingadas pelos discursos. O poder de que ora falamos é aquele poder resultante de mecanismos das práticas de relações sociais, não se trata de consentir ou não determinada ação, antes, porém, trata-se de pequenas atitudes e discursos que vão se emaranhando e tecendo o muro da desigualdade entre as pessoas, excluindo-as, rotulando-as e descartando-as, para que sirvam de massa de manobra e, muitas vezes, instrumento na construção de identidades, projetadas para fins de aprisionamento em si mesmo.

A mola impulsionadora das relações de poder, também está a serviço da construção de positivities, levando-nos, não raras vezes, a uma epifania de revelação de verdades e vontades que norteiam nossas práticas, nossos saberes e as nossas instituições, e a partir desse emaranhado, a tessitura do sujeito vai sendo produzida. Sobre a produção do saber que emana da força do poder, Foucault (2005, p. 29, 30) afirma:

Temos de admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados, que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder.

Assim, falar em identidade de sujeitos é aventurar-se pelas práticas de saberes e de poderes revelados nos enunciados discursivos e, ser capaz de reconhecer uma série de

circunstâncias que dão forma e sentido aos discursos atuando como molas propulsoras de micropoderes que, direta ou indiretamente, formam e/ou deformam as identidades dos sujeitos.

Nessa perspectiva, alguns discursos propagados na escola carregam poderes de influenciar na formação dos discentes e os condicionar para que se tornem passivos, manipulados e “escravizados” pelo modelo capitalista de sociedade em que vivemos. São ferramentas de poder disciplinar que aprisiona o sujeito e o molda de acordo com o que se pretende formar.

2.2 Diversidade étnico-racial

Os estudos de Ramos-Lopes (2010, 2016) defendem que para um grupo ou uma sociedade ser harmoniosa não significa que os sujeitos sejam todos iguais, a começar pelo fenótipo, mas que haja reconhecimento e aceitação da singularidade de cada um, respeitando-se as práticas e crenças do outro. O discurso idealista que reina em nosso país é o de que somos uma nação sem preconceito de cor, vivemos uma “democracia racial”, onde todos têm os mesmos direitos amparados pela constituição. No entanto, quanto a sua aplicabilidade em relação aos brasileiros afrodescendentes esses discursos ficam no mundo das ideias, o que prevalece é um discurso estigmatizado, internalizado há muito tempo por nossa sociedade, de que a raça negra é inferior à raça branca e, portanto, deve ser subjugada, explorada e descartada.

Em vários espaços da sociedade, principalmente nas instituições escolares, o sujeito negro ainda é tratado como ser inferior. Discursos permeados de preconceito e racismo silenciam, anulam, violentam e fazem com que a criança e o adolescente negro passem a negar suas origens adotando a estratégia do branqueamento na qual a estética, beleza e segmento cultural remetem ao padrão europeu, no sentido de ser aceito pelos demais.

Outros preferem ficar “invisíveis” dentro do espaço onde deveria ajudá-los a assumir sua identidade, mediante o reconhecimento e a valorização de suas raízes, de conscientização da contribuição significativa do povo negro para a construção e formação de nosso país. Cavalleiro (2005, p.67) aponta:

A dinâmica brasileira das relações raciais materializa, em toda a sociedade, uma lógica de segregação amparada em preconceitos e estereótipos raciais disseminados e fortalecidos pelas mais diversas instituições sociais, entre elas: a escola, a Igreja, os meios de comunicação e a família, em especial.

A sociedade precisa mudar seu pensamento, discurso e ação em relação ao outro para poder lidar com a temática da diversidade étnico-racial. A escola e todos os seus atores precisam

trabalhar não apenas a cultura branca, mas também a negra e a indígena para que haja respeito e valorização do outro.

Chagas (2008, p.17) alerta sobre a não substituição de legado histórico, mas a valorização da diversidade cultural do país. Ele afirma que

Inserir a temática cultura afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio, não significa substituir a história dos europeus pela dos africanos, mas representa legitimar na sala de aula mediante os conteúdos a diversidade cultural que caracteriza o Brasil

Nessa perspectiva, muitos estudos e debates com representantes de vários segmentos de nossa sociedade foram realizados resultando na elaboração de valiosos documentos que dão um novo olhar para o sistema de ensino no país. Dentre esses documentos destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) com a temática da Pluralidade Cultural e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação básica no relatório dedicado à Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013).

2.3 Leitura na escola

As práticas de leitura no espaço escolar ainda ocorrem sem atrativo para crianças e adolescentes em função de vários aspectos relacionados às abordagens, às funções dessa atividade, à má formação docente no que concerne ao desenvolvimento de habilidades leitoras e, o mais agravante, a falta do hábito de leitura por parte da maioria desses profissionais que não sabem como trabalhar um texto literário. Para Lajolo (1993, p. 11): A precariedade de tal situação costuma ser resumida nos clichês e conceitos que afloram quando vêm à baila temas que relacionam *jovem, leitura, professor, escola, literatura e similares*.

A escola atual tem uma variedade de desafios a vencer e muitas barreiras devem ser ultrapassadas para que as práticas de leitura tenham sentido. Como alerta Lajolo (1993, p. 15) “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas”.

Um desses desafios sem sombra de dúvidas se refere à concepção de leitura adotada por todos nas instituições educadoras. Quando falamos “todos”, é devido ao fato de ser necessário pontuar que a formação leitora não é apenas responsabilidade dos professores de língua portuguesa, mas compete a todos os professores, independentemente das disciplinas ofertadas no currículo.

É extremamente relevante o planejamento das atividades para serem aplicadas antes, durante e depois da leitura (LEFFA, 1996). É necessário que os objetivos da leitura sejam claros, que haja predisposição para a leitura e que os docentes estejam capacitados para nortear o caminho facilitador da compreensão leitora.

2.4 Escrita interativa e social

Na escola, o aluno precisa ser estimulado para a prática da escrita enquanto ação interativa, social e propagadora de novos saberes. É necessário planejar o antes, o durante e o depois. Se pretendermos que seja exteriorizado o sentir e o pensar dos jovens, então que sejam desenvolvidas estratégias que os auxiliem no momento de materializar as ideias.

A respeito da função da escrita, recorremos a Antunes (2003, p 48) “a escrita possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam”.

Eles precisam, também, saber que seus escritos serão valorizados, pela escola, enquanto forma de expressão e não apenas ferramenta de avaliação. Em relação a esse pensamento Antunes (2003, p 61) destaca: A produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam “sentir-se sujeitos” de certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para refletir sobre as práticas de leitura e escrita na escola, entrelaçadas a temática da diversidade étnico-racial, optamos pela metodologia da pesquisa-ação. Xavier (2010, p.47) a define:

É aquela em que o pesquisador faz intervenções diretas na realidade social que se apresenta com algum problema. Ele interage de forma intensa com os sujeitos pesquisados e com a realidade que o cerca. Além de constatar o problema e suas causas, ele procura agir para solucioná-los de modo prático e conscientizar os sujeitos envolvidos sobre a melhor forma de evitar a ocorrência de tais problemas.

Segundo Santos (2018) esse tipo de pesquisa requer um olhar cuidadoso que brotou a partir da concepção de que para conviver e para compreender o outro se faz necessário atravessar a contramão do viver alheio para que possamos ser vistos, respeitados e ouvidos. A autora defende que é necessário mudarmos em nosso discurso o verbo superar, para o verbo

enfrentar e despertar no outro, não pertencente à raça negra, uma maneira positiva de lidar com as diferenças, valorizando e respeito os que não lhe parecem iguais.

Nesse tipo de pesquisa, recorreremos a abordagem qualitativa em seu caráter de intervencionista, uma vez que ao darmos vez e voz para os participantes da pesquisa, ampliamos nossa visão sobre problemas que geralmente não conseguimos ver no cotidiano de sala de aula pois é possível construirmos ideias mais detalhadas de como os alunos enxergam a leitura e como possíveis atitudes racistas interferem na socialização e formação dos discentes. Assim, buscamos nesse artigo responder ao seguinte questionamento: qual a posição discursiva de discentes do ensino fundamental a respeito de suas vivências com a temática da diversidade étnico-racial?

O campo da pesquisa foi a Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals, localizada em uma área central da cidade de Fortaleza, atende público de diversas áreas e diferentes perfis. Há alunos oriundos de bairros da periferia, de comunidades de risco, como também alunos de bairros com melhor estrutura, enfim, alunos pertencentes às mais variadas classes sociais e com os mais variados históricos familiares.

Os participantes dessa pesquisa-ação são a professora-pesquisadora com Licenciatura em Letras Português, Inglês e Literaturas, pela Universidade Federal do Ceará e Especialista em ensino de língua inglesa. Declara-se amante dos livros, afirmando que “esse caso amoroso começou na casa de meus avós maternos” e uma turma de 20 alunos, com faixa etária variando de 13 a 14 anos de idade, em sua maioria, de cor branca e, aparentemente, convivem de maneira harmoniosa e respeitosa.

A construção dos dados se deu por meio de oficinas, observando-se a relação entre teoria e prática. Também destacamos que por meio delas, é possível proporcionar aos discentes um ambiente didático propício às práticas coletivas de leitura e escrita, rompendo assim com o modelo de aulas centrado na figura do professor. Candau (2013) afirma que a aplicação de oficinas na escola é produtiva, posto que resulta em um trabalho dialógico entre parceiros com mais experiência e outros com menos experiência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Profissionais da área da educação presenciam cotidianamente práticas racistas, mas muitos desses profissionais não sabem como desenvolver ações preventivas e educativas contra a discriminação e o racismo no ambiente escolar. Muitos, inclusive, desconhecem a criação da

Lei nº 10.639/2003 que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e Cultura Afro-Brasileiras e africanas.

Atualmente, por conta da referida lei, muitos materiais didáticos foram, e ainda estão sendo elaborados e disponibilizados para serem trabalhados nas instituições escolares, como por exemplo, a produção de curtas com a referida temática cujos dirigentes contam com o apoio do Ministério da Educação e Cultura. E um desses materiais, foi utilizado em nossa oficina. Nela, tivemos a oportunidade de projetar o curta brasileiro **Vista Minha Pele**, cujo tema é sobre discriminação racial.



Fonte: google imagens

O filme é dirigido por Joel Zito Araújo e patrocinado pelo CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Foi lançado em 2003, pertence ao gênero Ficcional Educativo e tem duração de 24 minutos.

A oficina teve três momentos e foram necessárias quatro aulas de 50 minutos: primeiramente houve a exibição do curta, na sala de vídeo da escola. No segundo momento, retornamos para a sala de aula e foi promovido um debate com toda a turma. E no terceiro momento, contamos com a parceria da professora de Arte, Lilianny Queiroz da Silva Rodrigues Machado, na produção de telas utilizando caixas de pizza, para recriar pinturas famosas com elementos temáticos da diversidade étnico-racial.

Porém, antes de projetar o filme, promovemos um momento de inferências, a partir do título, sobre que ideia eles tinham da temática que o filme iria apresentar. Muitos acreditaram se tratar de um filme sobre ficção científica. Foi surpreendente para a turma quando um menino se pronunciou falando que achava que deveria se tratar de algo “tipo a gente se colocar no lugar do outro porque em todas as aulas que a tia tirou a gente da sala foi sobre coisas de negros”. Preferi não me manifestar e avisei que iríamos dar início à exibição.

Imagem de uma cena do curta exibido: Vista a minha pele



www.google.com.br/search?q=filme+vista+minha+pele+capa+do+dvd&tbm

O filme apresenta a população branca como seres que foram escravizados e que até hoje lutam por reparações e contra as práticas racistas, enquanto que a classe dominante é representada pela população negra. No elenco, jovens artistas conhecidos do público alvo, que são adolescentes na faixa etária de 12 a 16 anos.

Muitos dizeres em relação à realidade sobre a discriminação racial, sobre o fato da maioria da população negra ser pobre e desvalorizada e nos momentos finais uma calorosa salva de palmas para o desfecho que traz como protagonista uma jovem branca, pobre que estuda em um excelente colégio da rede privada graças à bolsa de estudos.

A garota escuta sempre do pai que não deve sonhar com o que não pode ter, é hostilizada pelos colegas e sua única amiga é uma garota negra, rica, filha de diplomata, que por ter morado em países pobres, que no filme, por exemplo, são Inglaterra e Alemanha, e os países ricos são África do Sul e Moçambique, possui um olhar mais atencioso para essas questões da desigualdade social. Por conta dessa vivência a garota se coloca no lugar da outra e procura elevar a autoestima da amiga.

O filme é um excelente suporte didático para se trabalhar a temática da desigualdade social, diversidade étnico-racial, construção e transformação de identidades dos sujeitos. Impossível, a cada cena, não se ver no outro e não se inquietar com as mazelas oriundas do racismo.

Após a exibição do curta, constatamos que algumas jovens enxugavam as lágrimas do rosto. Falaram que foi emocionante o depoimento da protagonista no final do filme e que se todos se colocassem no lugar das pessoas que sofrem algum tipo de preconceito, o mundo seria menos cruel com as minorias.

A seguir, a transcrição de alguns discursos acerca das impressões provenientes da temática do curta. Usaremos a letra **A** para designar cada aluno (a), seguida por numeração em ordem crescente.

Eu achei muito importante porque ajuda os brancos a se colocarem no lugar de pessoas negras. Eu espero que um dia acabe todos os tipos de preconceitos, até porque somos iguais, independente de cor, raça, classe social. (A1).

Eu realmente espero que a sociedade mundial tenha mais inclusão e menos preconceito, não importando seu gênero, religião, orientação sexual, cor da pele, lugar de origem; não importa. Eu tive a sorte de nascer em uma época em que o racismo não é tão forte,

comparado a antigamente, e eu espero que meus filhos cresçam em uma sociedade menos preconceituosa. Como os Beatles diriam: All we need is Love. (A2). O filme que acaba de ser assistido é sobre o racismo no Brasil. É a história de uma menina branca que sofre racismo por ser branca e ser de uma classe financeira baixa. E ela quer falar no filme que: será que um dia esse racismo vai acabar? Será que todos um dia vão ser tratados de forma igual? Isso que a gente viu é o inverso da realidade, pois são os negros que sofrem esse preconceito. (A3).

As reações e discursos dos discentes, evidenciam que na sociedade em que vivemos a discriminação racial se materializa nos mais diversos espaços sociais, disseminados e fortalecidos pelas instituições sociais. (CAVALHEIRO, 2005). Observem-se o discurso de A1: eu espero que um dia acabe todo tipo de preconceito; o de A2 quando destaca: eu espero que meus filhos cresçam em uma sociedade menos preconceituosa e o de A3 ao questionar: será que um dia esse racismo vai acabar? Será que todos um dia vão ser tratados de forma igual?.

Reflexões como as expostas ancoram-se no ao discurso de Chagas (2008) quando evidencia que os curriculares escolares precisam trabalhar a cultura e atentar para sua diversidade étnica, perceber os africanos e os negros como protagonistas e não como coadjuvantes da história como sempre foram tratados, e por fim desconstruir a ideia de passividade histórica dos negros e de que a África é um continente sem história.

Assim é relevante que a escola em suas práticas de leitura e escrita organize projetos de ensino em que seja possível desconstruir discursos que inferiorizam as pessoas negras em nossa sociedade. Em seu depoimento, A6 revela:

Eu acho que, outros filmes como esse, deviam ser mais reproduzidos pra mostra as pessoas que não somos melhores ou piores que alguém, somos apenas diferentes e ao mesmo tempo iguais.

O discurso de A6 é revelador de que na escola há carência educacional em um trabalho voltado para a perspectiva de desconstrução de ideias negativas que inferiorizam as pessoas. Acreditamos pois que é possível desconstruir tais discursos a partir da inclusão de projetos voltados para a leitura e a escrita em uma perspectiva social, uma vez que com as práticas de leitura, podemos auxiliar o educando a desenvolver seu raciocínio, reflexão, pensamento crítico e auto avaliativo.

Nesse sentido, retomamos a posição discursiva de Ramos-Lopes (2010) quando afirma que a escola assume uma importante e fundamental responsabilidade na transformação dos sujeitos envolvidos em todo o processo de construção e reconstrução de práticas, saberes e identidades posto que como afirma Foucault (2012) a educação é, inegavelmente, uma poderosa ferramenta mantenedora ou modificadora de discursos. Discursos esses que vão além da representatividade da luta e dos sistemas de dominação, posto que estão carregados de

ideologias, crenças e que nas práticas discursivas atravessam a formação do sujeito, ora os condicionam, ora os transformam

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, propusemo-nos a trabalhar práticas de leitura e de escrita interativa como mediadora da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais. A partir dessa junção, observamos a posição discursiva de discentes do ensino fundamental a respeito de suas vivências com a temática da diversidade étnico-racial, tanto na comunidade na qual estão inseridos, como na própria escola.

No tangente a proposta das DCN (2013) ficou evidente que no cenário do ensino brasileiro é preponderante uma implantação educacional inclusiva e reparadora para os brasileiros negros; é fundamental a criação e aplicação de políticas públicas que, de alguma forma, compensem os séculos de exclusão social, preconceito, racismo e desigualdades em nosso país.

Com a aplicação das oficinas tivemos a oportunidade de observar a maneira como os discursos racistas são produzidos e enfrentados pela comunidade escolar, bem como a forma pela qual as identidades dos sujeitos estão sendo construídas e reconstruídas, visto que a identidade é produto inacabado por estar em constante processo de transformação.

Foi gratificante perceber o amadurecimento gradual da turma para com a necessidade de se debater as questões relacionadas às práticas racistas, foi libertador e edificante participar do crescimento de meninos e meninas em se tratando de enxergar o amanhã menos desigual.

Portanto, compreendemos que quando nos omitimos a refletir sobre práticas racistas que acontecem em nossa sociedade e, quando a sociedade não constrói formas, ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores, estamos contribuindo para a reprodução do racismo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, MEC, 2013.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Brasília, DF, 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 17 de janeiro 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo.** In: **Educação antirracista caminhos abertos pela Lei Federal nº 10. 639/03.** Brasília Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. **Formação docente e cultura afro-brasileira.** Revista África e Africanidades, Ano I, n. 3, Nov. 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Arqueologia do saber.** Traduzida por L. F. B. Neves. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

_____. **Linguagem e letramento em foco: meus alunos não gostam de ler, o que eu faço?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

RAMOS-LOPES, Francisca Maria de Souza. A constituição discursiva de identidades étnico-raciais de docentes negros/as: silenciamentos, batalhas travadas e histórias (re) significadas. **Tese de doutorado:** PPgEL-UFRN, Natal, RN, 2010.

RAMOS-LOPES, Francisca Maria de Souza. **Família, escola, amigos e profissão:** espaços de (re) significação de docentes negros/as. Rio de Janeiro: CBJE, 2016.

SANTOS, Lúcia de Fátima Araújo dos. Leitura e práticas discursivas étnico-raciais em aulas de língua portuguesa. **Dissertação de Mestrado:** PROFLETRAS: UERN, 2018

VISTA A MINHA PELE. Direção: Joel Zito Araújo. Ficcional educativo. Brasil, 2003. 24 min. Disponível em <https://www.youtube.com/watch>. Acesso em 17 de janeiro de 2018.

XAVIER, Antonio Carlos. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos.** Recife: Editora Rêspel, 2010.

DIÁRIO DE PESQUISA, PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

GT 1: Inovação Pedagógica em relação ao êxito escolar

Helder Cavalcante Câmara – UERN¹
Mestre em Ciências Sociais e Humanas - PPGCISH, Docente do Curso de Educação Física (CEF/UERN/ Pau dos Ferros/Rio Grande do Norte/Brasil)

RESUMO

O presente trabalho consiste em um relato de experiência da prática experienciada no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus de Pau dos Ferros-RN, envolvidos em um processo de formação, tendo como eixo orientador a abordagem multirreferencial; trata de forma mais pontual, de duas itinerâncias desses bolsistas, que desenvolveram seus estudos nessa perspectiva formativa plural. Tem como objetivo apresentar como os alunos em formação assumem sua condição autoral (autor-cidadão) como resultados de estratégias pedagógicas pautadas na multirreferencialidade: Fundamentam-se nesta abordagem, apresentando-a como possibilidade formativa na escola, utilizando-se dentre outras estratégias, o Diário de Pesquisa (DP) como instigador para uma formação enquanto autor-cidadão. A abordagem multirreferencial, portanto, se apresenta no espaço formativo escolar como uma possibilidade da condição instituinte dos sujeitos imersos nesse espaço.

Palavras-chave: Multireferencialidade. Formação docente. Diário de Pesquisa. Autoria.

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A abordagem multirreferencial nem sempre esteve presente em mim. Fui apresentado a ela pelo professor Joaquim Gonçalves Barbosa², propiciando a ampliação do meu modo de ver a vida e dos diversos aspectos nela presentes. Desse marco inicial, aproximações com a referida abordagem foram feitas, o que me fazia, cada vez mais, ser tomado por suas proposições. Interessante é que não é uma pura aprendizagem conceitual, mas torna-se corpo e dela não se desprende.

¹ A construção desse trabalho fez-se em coautoria com o professor Joaquim Gonçalves Barbosa, acompanhando todo o seu processo de reflexão e elaboração. É Doutor em História e Filosofia pela PUC/SP e atualmente encontra-se vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC-UERN) como Professor Visitante.

² A apresentação foi feita em roda de conversa realizada no Grupo de pesquisa do Pensamento complexo, vinculado ao Curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e sob a liderança do professor Ailton Siqueira de Sousa Fonseca. É importante destacar que o professor Joaquim Gonçalves Barbosa é uma das principais autoridades do assunto, sendo reconhecido internacionalmente.

Fincadas as bases, outras caminhadas tornaram-se possíveis, inclusive a intenção de disseminar essa perspectiva a outros em formação. Nesse intuito, partindo da ideia da coordenação do subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID³, do Campus Avançado professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), foi criada uma estratégia didático-pedagógica para permitir a aproximação entre a multirreferencialidade e os bolsistas do programa, estratégia essa que emergiu do diálogo, mais uma vez, com o professor Joaquim Gonçalves Barbosa e com a coordenação do subprojeto.

Na proposição, procurou-se levantar reflexões acerca do processo de formação do professor, tendo como eixo a abordagem multirreferencial. Dessa tentativa, muitos frutos foram colhidos, o que nos faz enfatizar a validade dessa estratégia nos espaços formativos. Partindo desse pressuposto, nos propomos a construir esse trabalho, que tem a intenção de apresentar como os alunos em formação assumem a condição de autoria, através de estratégias pedagógicas pautadas na multirreferencialidade.

É preciso ressaltar que a opção pela abordagem multirreferencial se deu porque não considera a realidade a partir de óticas lineares, mas propõe perceber a complexidade que perpassa a realidade. Para Ardoino (1998, p. 24), a abordagem multirreferencial,

Assumindo plenamente a hipótese da complexidade, até mesmo da hipercomplexidade, da realidade a respeito da qual nos questionamos [...], propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referência distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não-redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos.

A heterogeneidade e a natureza plural vão se constituir como pilares importantes para a abordagem multirreferencial e ainda ajudarão a instituir um entendimento de complexidade, não como característica do objeto, mas como qualidade de quem observa (ARDOINO, 1998). Isto permite que os fenômenos, como os pertencentes à área educacional, não sejam percebidos sob uma ou poucas perspectivas, pautados em modelos de racionalidade técnico- científica.

2 A EXPERIÊNCIA

³ A coordenação do PIBID estava, na época, sob a responsabilidade da professora Suênia de Lima Duarte, que propôs e fez germinar o que havia idealizado.

O presente trabalho consiste em um relato procurando descrever a experiência vivida por um grupo de bolsistas do PIBID ao ter acesso à abordagem multirreferencial e ao Diário de Pesquisa (DP). No entanto, nesta investigação, direcionamos nossa atenção de forma mais atenta para aqueles que assumiram essa proposição como aporte teórico-metodológico a ser utilizado no espaço escolar onde atuavam. Portanto, trata-se de alunos que vivenciaram um momento de formação e outro de ação no chão da escola, sob a mesma ótica do olhar plural.

No momento formativo, inicialmente foram oferecidos referenciais aos bolsistas com enfoque em discussões relativas à complexidade, à prática pedagógica e à multirreferencialidade. Após esse aporte teórico inicial, adentrou-se em uma abordagem que procurava uma formação na perspectiva que nos propomos — uma formação do ser professor, considerando a perspectiva multirreferencial/plural. Esta obedeceu à seguinte organização:

1. Realização de círculos de conversa acerca da abordagem multirreferencial e do DP;
2. A elaboração de uma breve história de vida que, após orientação e construção, foi também debatida pelo grupo;
3. Escrita do DP, que foi realizada por todos os bolsistas, resultados de todos os momentos por eles experienciados ao longo desta proposta, assim como em todos aqueles em que houve o desejo de elaboração de reflexões relativas à experiência vivida;
4. Produção de uma proposta de pesquisa com enfoque em discussões acerca da educação escolar, a qual foi apresentada e discutida coletivamente por todos em um círculo de discussão. Esse momento possibilitou o afloramento de questões, reflexões e sugestões para o seu refinamento;
5. Reelaboração da proposta a partir das discussões e reflexões realizadas no momento anterior e, após essa produção, uma nova apresentação ao grupo, a fim de se buscar novas contribuições relativas ao projeto;
6. Por fim e partindo das contribuições levantadas, foi elaborado um texto maior, que deveria conter todos os elementos de um projeto de pesquisa, além de incluir a sua história de vida e as reflexões que partiram do DP.

Desses projetos, alguns deles ganharam fôlego, transformando-se em trabalhos de conclusão do curso, defendidos no Curso de Educação Física de Pau dos Ferros-RN, assim como outros foram apresentados e publicados em eventos acadêmico-científicos.

Segundo Ardoino (1998), para pensar o ser em formação é necessário considerar a existência de um tríptico, agente-ator-autor, que estaria presente em suas ações. Em suas reflexões, este representaria três formas de pensar e agir perante a vida: o agente é concebido como formas de ser e agir pautadas em fortes influências externas; o ator estaria um pouco mais

provido de consciência e iniciativa e, por isso mesmo, capaz de pensar estratégias de ação, no entanto, ainda influenciadas pelas macroestruturas; já ser autor estaria mais associado a um maior grau de liberdade perante aos determinismos, constituindo-se o autor como fundador de seus atos.

A autorização para Ardoino (1998, p. 28) pode ser entendida como “a intenção e a capacidade conquistada de tornar-se a si mesmo seu próprio coautor, de querer se situar explicitamente na origem de seus atos e, por conseguinte, dele mesmo enquanto sujeito”. É esse transcurso que precisa ser feito e parece estar presente nos trechos dos bolsistas.

Outro aspecto a considerar é que o domínio conceitual da multirreferencialidade já começava a ser percebido e foi ganhando força a tal ponto que, trabalhos de conclusão de curso foram produzidos, dos quais podemos destacar: *Um caminho a ser escrito: o jornal de pesquisa e os desafios do início da pesquisa em educação física* (ANDRADE, 2015); *O ensino das lutas na Educação Física escolar: um olhar complexo para a formação da autoria* (SILVA NETO, 2016) e *Abordando o corpo: uma prática pedagógica na Educação Física escolar sob o olhar multirreferencial* (OLIVEIRA, 2016), sendo que desses três autores, dois já cursam mestrado e discutem suas temáticas sob o prisma da multirreferencialidade.

Tendo origem nas abordagens realizadas no PIBID do Curso de Educação Física – CEF/CAMEAM/UERN, o que parece estar evidente é que a perspectiva multirreferencial adentra seus fios na referida instituição, como podemos visualizar na monografia intitulada *O esporte enquanto conteúdo pedagógico nas séries finais do ensino fundamental II* (SILVA, 2017), que tinha como objetivo analisar a multirreferencialidade enquanto proposta pedagógica ao ensino do esporte escolar, buscando identificar se esta prática contribui para o desenvolvimento do olhar plural e no fortalecimento da autoria dos alunos. Essa abrangência, no entanto, ainda não atinge um grande público no curso, pois ainda são poucos os interlocutores que levam o olhar plural aos discentes em formação. Mesmo assim, acreditamos que o que tem sido feito tem se firmado como produção de qualidade.

Dos trabalhos que elencamos, direcionamos nosso olhar para os de Silva Neto (2016) e Silva (2017). A escolha destes deve-se porque foram por mim orientados e partiram de discussões acerca da prática pedagógica em Educação Física, tendo, em suas bases teóricas, discussões referentes à abordagem multirreferencial, as quais mantinham aproximação com a dissertação por mim produzida — com o título, *Educação física na escola: in(corpo)rando um olhar plural e complexo* (CÂMARA, 2014) — que era pautada teórico-metodologicamente na complexidade, na multirreferencialidade e na bricolagem, e que originou-se de uma grande questão: “é possível uma prática da Educação Física na escola que possibilite a formação do

aluno capaz de perceber a complexidade da realidade em que está inserido e, com ela, interagir ativamente, desenvolvendo o sentido de autoria de si mesmo que possibilite um modo pensar e agir aberto e livre?”. O estudo, de natureza bibliográfica, propôs, em seu quinto capítulo, uma ação pedagógica ao ensino da Educação Física na escola, que recorria à complexidade, à multirreferencialidade e à bricolagem. Colocava em diálogo algumas perspectivas metodológicas dessa disciplina, buscando proporcionar uma formação fundada na constante reflexão, no questionamento, no ato de apropriação dos conhecimentos e, consequente, no desenvolvimento de um olhar mais amplo sobre a realidade e no desenvolvimento da autonomia para um agir reflexivo.

O trabalho desenvolvido por Silva Neto (2016), *O ensino das lutas na Educação Física escolar: um olhar complexo para a formação da autoria*, teve a intenção de verificar se há contribuições à formação da autoria nos alunos, a partir da vivência com o conteúdo *lutas*, sistematizado a partir de uma fundamentação pautada no paradigma da complexidade e da multirreferencialidade. Consistiu em uma pesquisa-ação, desenvolvida em 08 blocos de 04 horas/aulas, contabilizando um total de 32. Atendeu a 15 alunos dos anos iniciais de uma escola do município de São Miguel-RN, sendo que 04 deles participaram ativamente de todas as aulas e, por esse motivo, foram alvo de análise mais efetiva⁴.

Durante as aulas foram desenvolvidos o conteúdo *lutas*, abordando: aspectos históricos; os principais mestres do judô, do karatê e da capoeira; algumas artes marciais; o MMA (Artes Marciais Mistas); o UFC (*Ultimate Fighting Championship*). Arelados a esses saberes, estiveram presentes questões relativas ao respeito, ao se esforçar para alcançar suas metas, ao acreditar em si, a confiar no outro, a refletir sobre a realidade, entre outras. Ainda optou-se por uma abordagem com ênfase no diálogo, na exibição e na análise de documentários e filmes, na vivência de jogos, na aprendizagem de algumas técnicas de artes marciais e na aquisição de noções gerais de defesa pessoal, assim como na ênfase do processo criativo, os quais eram instigados a criar, sugerir, opinar e, inclusive, a conduzir atividades. Além do mais, todos receberam um caderno e um lápis no qual escreviam, ao final de cada aula, seus jornais de pesquisa.

É preciso frisar que uma característica uníssona de todos que chegaram às aulas era que pouco se expressavam. Estavam constantemente calados, obedecendo piamente às ordens

⁴ Os 11 alunos que também participaram da pesquisa-ação tiveram muitas ausências, o que impediu uma participação e um desempenho mais satisfatórios.

dadas. O que nos parece é que eram acostumados com uma dinâmica fixa nas aulas de karatê⁵, na qual o falar e o se expressar não eram partes de sua rotina, o que os tornava sujeitos passivos. A aula tradicional fazia-se corpo e colhia seus frutos, tolhendo suas capacidades de ser e agir. Inicialmente só falavam quando eram questionados e, mesmo assim, muitas vezes era necessário fazer várias e várias indagações.

No transcurso do desenvolvimento das atividades, o acesso às diferentes referenciais, a dinâmica adotada nas aulas — estimulando o desenvolvimento de uma postura mais ativa e reflexiva — possibilitou, de forma manifesta, em parte dos envolvidos nas atividades, mas em especial naqueles que estiveram assiduamente presentes, uma ressignificação das suas formas de ser e de agir. Excertos de suas falas, provenientes da própria dinâmica das aulas, mas em especial dos jornais de pesquisas, podem evidenciar nossas afirmações. Algumas falas ressaltaram o afeto positivo desenvolvido pela participação nas aulas, como também identificam a relevância do DP:

*Nunca vi essas brincadeiras na vida, são legais demais, nunca imaginei uma aula assim. **Gostei de falar e de escrever, gosto de resolver situações e de lutar Karatê** (Frodo⁶, grifos nossos).*

***Acho legal está escrevendo isso aqui por que sei que vai ter uma pessoa que vai ouvir o que eu penso e sinto** (Hemione, grifos nossos).*

*As atividades foram muito boas, **eu gosto de ser desafiada** e nunca tinha imaginado uma aula dessas, foi muito bom. **Ao ter que falar eu me esqueci o que queria dizer, mas quando me lembrei disse tudo o que eu pensei** (Alice, grifos nossos).*

Quanto à escrita do DP, o que nos parece é que esta abriu uma porta, um caminho para oportunizar a expressão livre, como autores de histórias, enfatizando os sentidos que foram significativos nas experiências que vivenciaram. De acordo com Barbosa (2010, p. 34), o DP se constitui como uma possibilidade de “escrita pessoal, despreocupada, criadora, como registros livres, ao mesmo tempo significativo para o sujeito que escreve, no momento em que escreve, mas que trás em seu bojo a possibilidade e o desejo de se tornar pública”.

A própria escrita do DP, assim como ressalta Barbosa (2010), consiste em uma estratégia formativa que participa diretamente do processo de autorização. Todavia, essa autorização não se fez somente nesse momento. Também esteve presente de forma efetiva ao longo do transcurso da proposição pedagógica, na qual os alunos passaram de uma postura

⁵ Parte significativa dos alunos que participaram das aulas eram vinculados ao Programa Mais Educação, no qual tinham aulas de karatê.

⁶ Todos os nomes dos investigados são fictícios, a fim de preservar a suas identidades.

passiva para se instituírem como sujeitos do processo ensino-aprendizagem e, ao nosso ver, para a vida. Essa mudança foi, inclusive, percebida e por eles expressa em entrevista⁷.

*Minha vida mudou, agora estou gostando mais do jeito que estou sendo, **estou respeitando meus pais e minha professora, estou dando minha opinião.** Todo mundo está gostando desse jeito de ser. Na escola, **quando tem uma atividade que eu não estou entendendo eu pergunto, quando tem uma letra no quadro que eu não estou entendendo eu pergunto a professora. Quando tem um texto que eu nunca li, que eu nunca soube do que era eu pergunto para a professora. Eu faço as perguntas do que não sei. Em casa também, eu agora estou perguntando mais a minha mãe, agora eu estou perguntando sobre um monte de coisa** (Frodo, grifos nossos).*

*Antes eu não perguntava nada e ficava calada ou então perguntava a minhas amigas com vergonha de perguntar a professora, hoje, por exemplo, quando a Professora está explicando a atividade e eu não entendo, aí eu me levanto para perguntar a Professora, ao invés de estar perguntando às minhas amigas. **Acho que eu estou mais à vontade do que antes** (Alice, grifos nossos).*

*[...] eu estou perguntando mais o que eu tenho dúvida para a professora, eu falo com meus amigos e antes eu não falava muito com eles, em casa eu dou a minha opinião, **pergunto as coisas** (Daenerys, grifos nossos).*

*[...] eu percebi que é importante dar opinião, percebi que isso é importante para que minha voz tenha espaço e assim eu posso tornar os lugares onde estou melhores. Na escola mudou, antes eu não perguntava e ficava calada, agora pergunto e eu estou mais à vontade nas conversas, não converso muito por que eu conversava muito mesmo. **Estou tornando melhor as aulas, estou prestando mais atenção, tendo interesse** (Hermione, grifos nossos).*

O que podemos perceber é que há uma relação imbricada entre a formação propiciada nos processos propriamente escolares e a formação para a vida, visto que, conforme destacou Barbosa (*apud* BARBOSA, 2000, p. 18), “é possível não diferenciar a busca pela autonomia (acadêmica) por parte do autor, da busca da autonomia (social) dos autores (autores) na medida em que, na raiz, trata-se de um mesmo processo de autorização”.

O processo de autorização se fez presente, visto que as estratégias utilizadas possibilitaram o despertar do ser autor, antes adormecido. Não se pode pensar uma proposta pedagógica em que a ação ativa dos alunos seja destituída ou fique à margem, visto que a formação para a autoria pouco ganharia assento. Por esse motivo, as asserções feitas por Barbosa e Ventura (2004, p. 84) nos parecem bastante consistentes:

Do ponto-de-vista, para o professor a dificuldade de se autorizar está em permitir ao aluno ser, errar, vaguear em busca de ligações possíveis com as ideias novas com as quais entra em contato, enfim, possibilitar ao aluno sentir-

⁷ A entrevista foi realizada com os alunos mais assíduos: Frodo, Alice, Hermione e Daenerys.

se autorizado a realizar suas experiências de aprendizagens, a brincar, a ousar em suas errâncias.

O estimular da formação para a autoria, ou coautoria, como já pontuado, também se fez presente no trabalho de Silva (2017), *O esporte enquanto conteúdo pedagógico nas séries finais do ensino fundamental II*, o qual teve como objetivo analisar a multirreferencialidade enquanto proposta pedagógica aplicada ao ensino do esporte escolar, buscando identificar se esta prática contribui ao desenvolvimento do olhar plural e no fortalecimento da autoria dos alunos. A investigação materializou-se através de uma pesquisa-ação que foi realizada em uma escola no município de Serrinha dos Pintos-RN. Foi desenvolvida no período de julho a agosto de 2017, nas turmas dos 8ºs “A” e “B”. Essas atendiam a alunos compreendidos na faixa etária dos 13 aos 16 anos, sendo 34 alunos na turma “A” e 32 na “B”. A implementação da proposta foi feita em 10 encontros, sendo 05 em cada turma.

Aulas expositivas, dialógicas, exibição de filmes, apresentação de imagens (fotografias), escuta e reflexão de músicas, como: *Uma partida de futebol (Skank)* e *Brazuca (Gabriel o Pensador)*, constituíram-se como pontos de partida para o estímulo à reflexão, à ampliação dos olhares para inserção de posturas mais ativas no processo ensino-aprendizagem. É importante frisar que os alunos, ao final de cada intervenção, faziam a escrita do jornal de pesquisa, uma das estratégias utilizadas para identificarmos o alcance dos objetivos pretendidos.

A abordagem da temática – esporte – fez-se em cinco momentos, os quais representam cada encontro. Estes consistiram em: a) levantamento dos conhecimentos dos alunos acerca do esporte; b) discussão sobre o esporte como fator de alienação; c) reflexão acerca do esporte enquanto possibilidade de superação; d) apresentação do levantamento de imagens representativas do esporte, enquanto espaço de superação das adversidades; e) abordagem do esporte e suas possíveis interfaces com a saúde. O que se pode perceber é que o esporte é abordado sob diferentes óticas, a fim de ampliar as percepções dos alunos.

Ainda há de se ressaltar que, nas duas turmas (8ºs “A” e “B”), o diálogo esteve fortemente presente e o constante estímulo à expressão. Escutar e considerar os saberes dos alunos é condição ímpar, o que muitas vezes nas escolas não ganha assento. A fala de Ronaldinho representa muito bem o sentimento de valorização de si mesmo, o que fortalece a autoconfiança, subsídio ao fortalecimento da autoria.

Além do mais, os conhecimentos abordados, como já dito, fazem-se fundamentais à reflexão e a assumir posicionamentos mais seguros. O olhar que se pluraliza é condição para a construção de nossas próprias percepções, as quais, agora, como base mais sólida, emerge como

lente para melhor compreender a imbricada teia de relações que permeia a realidade. A escrita dos jornais de pesquisa dos alunos demonstra a presença de reflexões e posicionamentos que antes seriam mais difíceis de serem manifestos.

Em minha opinião, um grande avanço para o mundo são as paraolimpíadas, graças a elas muitas pessoas vencem seus obstáculos e tornam-se mais fortes. O esporte consegue chegar a essas pessoas por se tratar de algo magnífico que traz muitos benefícios para a saúde, tornando as pessoas mais resistentes, mais saudáveis. O esporte é importante, todos devemos lutar por ele, pois o mesmo traz muitos benefícios. Sejam todos defensores e praticantes desse bem (Marie, turma “A”).⁸

[...] para a gente praticar esporte não precisa ser perfeito, precisamos ter força de vontade, também não precisa ser um bom jogador, o importante é participar, vencer os nossos medos (Magal, turma “B”).

As falas de Marie e Ciello, tratadas na aula a partir da reflexão sobre a música de Gabriel o Pensador, são sementes que germinam saberes que suplantam a norma. Superam um entendimento do senso comum que nos prende sem nem mesmo precisar de algemas. A estratégia utilizada poderia ser, de certa forma, como disse Nietzsche (2007), um canto aos solitários e aos que têm ouvidos para as coisas inauditas, de modo que estas confranjam o coração. A nosso ver, é preciso despertar para uma maior aproximação com a verdade, desfazendo a névoa entre nós e o real.

Em se tratando da participação dos alunos houve uma melhora, sendo uma tônica bastante presente em suas falas. Expressavam constantemente a mudança do comportamento em virtude da forma de como as aulas iam se manifestando, assim como podemos perceber:

Mais uma aula, nossa cara, ele consegue fazer a sala ficar calada mesmo, mas será que é ele ou a sala está com medo da Professora Antonieta? (Risos) [...] eu to gostando das aulas dele. Hoje a sala não fez muito barulho (Arnaldo, turma “A”).

*Eu falo sobre as aulas de Lucas, eu adoro as aulas dele, porque é bem legais, e ele faz perguntas aos seus alunos e **todos cooperam e os alunos participam da aula** e tem aulas que os alunos não participam, mas na dele **todos participam e os alunos quando eles gostam de alguma aula eles participam**, por isso que as aulas dele são boas (Sara, turma “A”, grifos nossos).*

[...] eu pude perceber que o comportamento dos alunos mudou um pouco, eles ficavam só conversando e não prestavam atenção, mais nessa aula eles estavam prestando atenção (Magal, turma “B”).

⁸ É importante frisar que, para preservar as identidades dos alunos, todos os nomes que são apresentados neste trabalho são fictícios.

A participação foi impulsionada por estratégias em que os alunos iriam, pouco a pouco, acreditando em suas potencialidades e desenvolvendo uma maior autonomia para ser e agir, através da apropriação ativa dos saberes da Educação Física. Essa efetiva participação foi ressaltada por Silva (2017), ao destacar que a turma B, na escola era tachada de trabalhosa, no entanto, já a partir do segundo encontro, sua participação melhorou, a tal ponto que, ao final de implementação da proposta não era possível dizer que havia uma turma melhor ou pior do que a outra.

Essas estratégias possibilitaram a imersão em uma condição de coparticipante do processo educativo, não se limitando à mera memorização e reprodução de saberes previamente definidos pelo professor. Mais uma vez, a escrita do DP pôde se estabelecer como lentes de uma história vivida e construída pelos alunos, a qual retrata o percurso de cada um no processo de autorização, seja perceptível ou não por esses sujeitos.

*Hoje foi o dia das apresentações, **eu apresentei as minhas imagens, mais eu estava com muita vergonha, mais foi muito bom, foi a minha primeira vez** (Maradona, turma “B”, grifos nossos).*

*Essa aula tivemos apresentações dos trabalhos, foi uma aula muito boa e de grande importância, **alguns dos colegas conseguiram se superar tanto na explicação, quanto na produção dos cartazes.**” (Zeus, turma “A”, grifos nossos).*

*O meu grupo foi o terceiro a apresentar, foi uma apresentação boa, **todas as histórias contadas foram muito tocantes e serviu de lição para nós.** A aula hoje foi muito produtiva (Suedna, turma “A”, grifos nossos).*

*A aula hoje foi diferente, **fomos nós alunos quem falamos mais,** o professor estava somente observando e escrevendo, enquanto a turma apresentava as imagens, [...]. A nossa apresentação foi feita apenas pelas imagens, nós não trouxemos resumo, **explicamos como tínhamos entendido e também pelo o que o professor já havia dito** (Sandra, turma “B”, grifos nossos).*

Por fim, a fala da aluna Cris Castro pode retratar de forma satisfatória o momento vivido propiciado por Silva (2017), que até mesmo ressalta o processo de escrita, necessariamente associado a reflexão sobre o vivido.

Hoje foi o último dia de aula, bom o que falar? Eu só tenho a agradecer por esse momento, pois nós nunca tínhamos tido um estagiário de Física, opa Educação Física, meu professor falou que o certo era Educação Física, e não Física como eu dizia. Eu gostei dessa ideia de escrever, apesar de que antes eu não tinha muito costume, por isso quando vou escrever esse jornal fico um bom tempo pensando em como escrever, as aulas foram muito boas, aprendi muito e criei um novo sentimento pela disciplina, eu hoje vejo como algo positivo, e o esporte que tanto falamos é muito maior do que eu pensava, tem muita coisa boa nele (Cris Castro, turma “B”).

O jornal de pesquisa permite àqueles que o escrevem a possibilidade de aventurar-se em suas próprias histórias e, nessa aventura, encontrarem-se, interrogarem-se e reviver o vivido, fazendo-se autores de suas histórias, portanto, totalmente nelas implicados (BARBOSA, 2000).

Tanto nos trabalhos de Silva Neto (2016), como no de Silva (2017), o DP esteve presente como estratégia de investigação dos autores, mas foi muito mais que isso. Estabeleceu-se como espaço de reflexão das práticas realizadas e momentos de autorização, embora não tenha sido utilizado pelos pesquisadores com ênfase para esse fim, visto que não fazia parte de suas proposições a leitura desse recurso pelos alunos, a fim de que eles pensassem sobre suas trajetórias, o que seria algo bastante positivo. No entanto, é possível dizer que nessas investigações, o DP pode efetivar-se como eficaz meio formativo e sua produção, considerando as faixas etárias pesquisadas, não se fez aspecto limitante, o que nos permite dizer que é possível ser trabalhado em diversos públicos e grupos etários.

O percurso dado em nossa discussão ao longo desse texto retrata momentos vividos e percebidos que tiveram como eixo a multirreferencialidade. A inserção em um certo momento está, necessariamente, atrelada a aprendizagem de certos saberes, os quais me permitem melhor lidar com a dada realidade em que estou inserido (HESS, 2004).

3 ANOTAÇÕES FINAIS

A ação docente pautada na abordagem multirreferencial, com ênfase na formação do aluno é, ao mesmo tempo, espaço/tempo de formação do professor, pois está constantemente em busca de estratégias que, sem desconsiderar outras que existem, procuram superar as estruturas objetivas do mundo, o que refina a qualidade do olhar, de ser e estar no mundo, assim com bem advertiu Barbosa:

Ao trabalhar no limiar da objetivação de sua vida cotidiana ao mesmo tempo que abre espaço para o subjetivo, para a imaginação e o simbólico, sem dúvida, o professor abre espaço para dar novo entendimento a seu próprio existir e, conseqüentemente, a seu trabalho e espaço de cidadania (escola) (BARBOSA *apud* BARBOSA, 2000, p. 15).

Superar as objetivações é se autorizar, assumindo sua coautoria de si mesmo. É promissor o uso de estratégias formativas que possibilitem a assunção dos sujeitos em formação e, a multirreferencialidade, conforme aponta Sicardi (2000), desponta como alternativa, visto

que se efetiva como um diálogo que extrapola as dimensões disciplinares instituídas pela ciência moderna.

O meu momento está se fazendo, mas outros sujeitos encontram no meu os seus momentos, ganhando as cores da multirreferencialidade. A profundidade do mergulho dependerá, no entanto, do quanto sentirem na pele o toque da multirreferencialidade nesse mergulho e, quanto mais profundo forem, mais conhecerão e se farão plurais, autores de si e do mundo. Mas essas histórias não serão por mim contadas, nem mesmo sei até que ponto e como se farão. Só cada um deles, em seus universos pessoais, dialogando com a realidade circundante, que poderão construir e contar suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosiane Aires Queiroz de. **Um caminho a ser escrito**: o jornal de pesquisa e os desafios no início da pesquisa em educação física. Pau dos Ferros/RN, 2015. Monografia – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multireferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multireferencialidade nas ciências e na Educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves e VENTURA, Cristina de F. O pensamento plural e a instituição do outro. **Educação e linguagem**. São Bernardo do Campo: UESP, Ano. 7, n. 9, p. 13-25, 2004. ISSN 1415-9902.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. O diário de pesquisa: entendimento e prática. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves e HESS, Remi. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivros, 2010.

CÂMARA, Helder Cavalcante. **Educação física na escola**: in(corpo)rando um olhar plural e complexo. Mossoró, 2014. Dissertação de mestrado – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

HESS, Remi. A teoria dos momentos contada aos estudantes. **Educação & Linguagem**. São Bernardo do Campo: UESP, v. 1, n. 1, p. 26-44, 2004. ISSN 1415-9902.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Tradução: Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2007.

OLIVEIRA, Francisco Vieira de. **Abordando o corpo**: uma prática pedagógica na Educação Física escolar sob o olhar multirreferencial. Pau dos Ferros/RN, 2016. Monografia – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

SICARDI, Bárbara C. Moreira. A ação docente dentro da instituição escolar sob a ótica da multirreferencialidade. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Autores Cidadão**: a sala de aula sob a perspectiva multirreferencial. São Carlos: São Bernardo: EdUFSCar: EdUMESP, 2000.

SILVA, Lucas Eduardo da. **O esporte enquanto conteúdo pedagógico nas series finais do ensino fundamental II**. Pau dos Ferros/RN, 2017. Monografia – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

SILVA NETO, Pedro Carolino da. **O ensino das lutas na educação física escolar: um olhar complexo para a formação da autoria**. Pau dos Ferros/RN, 2016. Monografia – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

GT 1: Inovação Pedagógica em relação ao êxito escolar

Risoleide Rosa Freire de Oliveira

Professora do Departamento de Letras Língua Portuguesa e do Mestrado Profissional em Letras na
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

E-mail: risoleiderosa@gmail.com

Francisca Maria de Souza Ramos-Lopes

Professora do Departamento de Letras Língua Portuguesa e do Mestrado Profissional em Letras na
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

E-mail: franciscamoslopes48@gmail.com

Nádia Maria Silveira Costa de Melo

Professora do Departamento de Letras Língua Portuguesa e do Mestrado Profissional em Letras na
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

E-mail: solinadia@gmail.com

RESUMO

Este artigo é produto do projeto de extensão *Práticas de leitura e escrita no ensino fundamental: interação universidade-escola*, em sua terceira edição, direcionado a professores e estudantes do ensino fundamental, com vistas a estabelecer diálogo entre a universidade e as escolas públicas, de forma a renovar suas práticas de linguagem. As ações extensionistas têm como objetivos promover oficinas com atividades que envolvam a produção, a circulação e a recepção de gêneros discursivos em situação escolar e extraescolar; subsidiar teórico e metodologicamente os docentes para atividades de leitura e escrita junto aos seus alunos; oferecer ferramentas para a ampliação das práticas teórico-metodológicas docentes no ensino da língua portuguesa; contribuir para elevar, em escolas públicas potiguaras, o índice no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) quanto às práticas de leitura e escrita no ensino fundamental. Os resultados das ações realizadas demonstram a necessidade da promoção de oficinas de leitura, escrita e revisão de textos sob a perspectiva dialógica como espaços de articulação e reflexão sobre o ensino de produção textual.

Palavras-chave: Práticas de linguagem. Gêneros discursivos. Interação universidade-escola.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho parte da noção da extensão como uma das ações mais eficientes da universidade para a formação de sujeitos preparados para enfrentar dificuldades profissionais, escolares e/ou cotidianas. Compreendendo assim a necessidade de interação com a população do entorno, é que se sugere a promoção de oficinas de leitura, escrita e revisão de textos entre docentes e discentes do ensino fundamental em escolas públicas potiguaras.

Desse modo, trabalha-se com um número significativo de docentes que tenham o anseio de melhorar suas práticas pedagógicas e metodológicas em sala de aula adotando estratégias mais efetivas e inovadoras, mas que ainda apresentam limitações de ordens didática e epistemológica a serem superadas. Essas lacunas advêm de “[...] sucessivas medidas que levam à desvalorização dos profissionais da educação e ao sucateamento das instituições superiores públicas voltadas à formação de professores” (BRZEZINSKI, 1999, p. 83), tendo como consequência a atuação de profissionais que, por sua vez, fomentarão uma educação básica medíocre, sem profundidade conceitual e apropriadas estratégias de ensino ou práticas dialógicas – as quais apresentam-se como fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, além desta seção introdutória que contextualiza a importância das ações extensionistas, este artigo apresenta, nas duas seções seguintes, as bases teóricas e metodológicas que subsidiam tais ações. Em seguida, discute os resultados alcançados junto a professores e alunos nas oficinas de práticas de leitura, escrita e revisão e, na seção final, tece as considerações das autoras quanto às ações desenvolvidas.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

As ações propostas pautam-se na concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011; VOLOCHINOV, 2017), assim como nas perspectivas também dialógicas de ensino e aprendizagem da língua (BAKHTIN, 2013), de produção textual (OLIVEIRA, 2001) e revisão de textos (OLIVEIRA, 2011; 2016), uma vez que consideram em suas propostas a interação sociodiscursiva presente nas atividades em âmbito escolar e extraescolar. Por meio das práticas de leitura e (re)escrita desenvolvidas no projeto extensionista, é possível como propõe Bakhtin (2013, p. 08), “promover outra mudança na linguagem escrita dos alunos, de modo que de novo ela se aproxime da linguagem oral vivaz e expressiva, a língua da vida real”.

Para tanto, as práticas de linguagem propostas tomam como base conceitos-chave desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, especialmente a noção de enunciado concreto como unidade de interação discursiva (VOLOCHINOV, 2017) e a de gêneros discursivos como

enunciados relativamente estáveis que apresentam regularidades determinadas pelo contexto sócio-histórico (BAKHTIN, 2011).

A concepção de enunciado concreto implica a alteridade, ou seja, a interação com o outro, haja vista que “[...] cada enunciado é um elo da cadeia complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 291), o que implica as condições de produção, recepção e circulação em que é produzido. Isso porque a linguagem se constitui no processo de interação discursiva entre sujeitos, cujos enunciados revelam a existência de outros enunciados. Essa noção de elementos externos ao discurso e a interação entre sujeitos sócio-historicamente constituídos demonstra a necessidade de o sujeito assumir uma posição responsiva, tanto na esfera escolar quanto extraescolar. Para tanto, precisa compreender a noção de enunciado como

uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Nessa perspectiva, não há qualquer neutralidade por parte dos interlocutores, que sempre assumem uma posição responsiva, podendo interferir, criticar, fazer deduções, enfim, concordar ou discordar do enunciado com o qual dialoga. Logo, ao se analisar um enunciado, é necessário observar que ele é constituído tanto por vozes alheias anteriores, quanto por respostas que ele pode provocar, pois como afirma Volóchinov (2017, p. 249): “O ‘discurso alheio’ é o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado”.

A concepção de gêneros discursivos como enunciados relativamente estáveis, ou seja, a relativa estabilidade dos gêneros se dá “pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Além disso, determinado contexto social, de algum modo, normatiza o gênero. Apesar dessa regularidade, a diversidade dos gêneros do discurso é inesgotável já que seus interlocutores os dinamizam, tendo em vista que surgem e se desenvolvem para suprir uma necessidade de interação específica, como afirma Bakhtin (2011, p. 261-262): “os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...] a riqueza e a diversidade

dos gêneros do discurso são infinitas [...]”. Logo, os gêneros discursivos são específicos em cada uma das esferas sociais, sendo muitas as possibilidades de (re)formulação.

Isso acontece porque cada um desses gêneros discursivos é marcado pelas condições de produção, circulação e recepção do discurso em determinada atividade social, conforme salienta Casado-Alves (2012, p. 308):

[...] os gêneros apresentam um caráter sócio-histórico, uma vez que estão diretamente relacionados a diferentes situações sociais. Dado esse caráter, não são estáticos, imutáveis ou formas desprovidas de dinamicidade. Relativamente estáveis, eles mudam com as práticas sociais, alteram-se com a aplicação de novos procedimentos de organização e de acabamento do todo verbal em conformidade com o projeto de dizer dos sujeitos nas interações as mais diversas.

Assim, o que determina esses gêneros discursivos é a necessidade de cada uma das esferas sociais, uma vez que eles surgem para suprir demandas de interação específicas, permitindo “a tão necessária relação entre o mundo da escola e o mundo da vida”, conforme afirma Casado-Alves (2012, p. 319),

Logo, as noções de enunciado concreto e gêneros do discurso desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin – nas quais o diálogo se configura como um traço decisivo da linguagem, não se limitando a considerar apenas os aspectos linguísticos e estruturais, mas a levar em conta tudo que comunica e assume a posição autoral diante do mundo –, são fundamentais uma vez que possibilitam conceber as atividades de leitura e de escrita na perspectiva dialógica, em que os sujeitos envolvidos são ativos e responsivos.

REFERENCIAIS METODOLÓGICOS

Para trabalhar a produção textual na perspectiva dialógica, realizam-se oficinas de acordo com a Linguística Aplicada, área de conhecimento inter e transdisciplinar que se atém a questões de linguagem em espaços escolares e extraescolares, considerando as propostas intervencionistas de Moita-Lopes (1996) e de Candau et al. (2013).

A escolha pelas oficinas como principal recurso metodológico se dá por seu caráter coletivo, além de relacionar a teoria e com a prática. Por meio delas, é possível proporcionar aos discentes um ambiente didático propício às práticas coletivas de leitura e escrita, rompendo assim com o modelo de aulas centrado na figura do professor.

Esse trabalho dialógico entre parceiros com mais experiência e outros com menos experiência, é bastante produtivo, conforme afirmam Candau et al. (2013, p. 162), ao explicarem a origem e o significado do conceito de oficina:

[...] desde a Idade Média, as oficinas se configuram como o ambiente do artesão, o lugar daquele que desempenha seu ofício com as mãos. Este artesão ou artesã, em geral, integra em sua oficina artesãos menos experientes ou menos inexperientes, como é o caso dos aprendizes [...]. Neste sentido, do ponto de vista histórico, as oficinas se constituíram em local de trabalho e também de ensino-aprendizagem.

Os autores apresentam quatro dimensões das oficinas com foco pedagógico: ver, saber, comprometer-se e celebrar. Na dimensão do ver, "[...] é importante para ter presente que todo e qualquer ser humano em processo de aprendizagem tem algum conhecimento sobre o tema a ser estudado [...]. A segunda dimensão, a do saber, "relaciona-se mais propriamente a aprendizagem do novo". A penúltima dimensão, comprometer-se, "indica um retorno à realidade já vista na primeira dimensão, no entanto, não é uma volta ao mesmo. Esse retorno deve ser iluminado pelo novo conhecimento construído através da dimensão do aprofundamento". Já a última dimensão, celebrar, "[...] tem como marca a alegria pelas conquistas, a admiração em relação ao novo [...]". (CANDAU et al., 2013, p. 165-166).

A prática dessas quatro dimensões pelo mediador das oficinas possibilita aos estudantes desenvolverem sua autonomia como leitor e produtor de textos, pois, como diz Paulo Freire (1997, p. 52), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

As oficinas temáticas (Quadro 1 e Figuras 1, 2 e 3) são ministradas por docentes da UERN com experiência nos temas abordados, assim como professores mestrando /ou egressos do Proletras que atuam no ensino fundamental, e contam com a mediação de alunos bolsistas e voluntários do curso de Letras junto aos alunos do ensino fundamental.

Quadro 1 – Oficinas temáticas

Oficina	Tema
1ª oficina	Linguagem e língua
2ª oficina	Gêneros do discurso
3ª oficina	Práticas de leitura I: desenvolvendo o gosto e a imaginação
4ª oficina	Práticas de leitura II: temáticas étnico-raciais

5ª oficina	Texto: aspectos discursivos e estruturais
6ª oficina	Produção textual I: os gêneros cotidianos
7ª oficina	Revisão textual I: análise discursiva e linguística de gêneros cotidianos
8ª oficina	Produção textual II: os gêneros escolares
9ª oficina	Revisão textual II: análise discursiva e linguística de gêneros escolares
10ª oficina	Práticas de leitura e de produção de textos na perspectiva de multiletramentos
11ª oficina	Práticas de leitura e escrita: gêneros literários
12ª oficina	Práticas de escrita I: revisão e reescrita individual
13ª oficina	Práticas de escrita II: revisão e reescrita coletiva

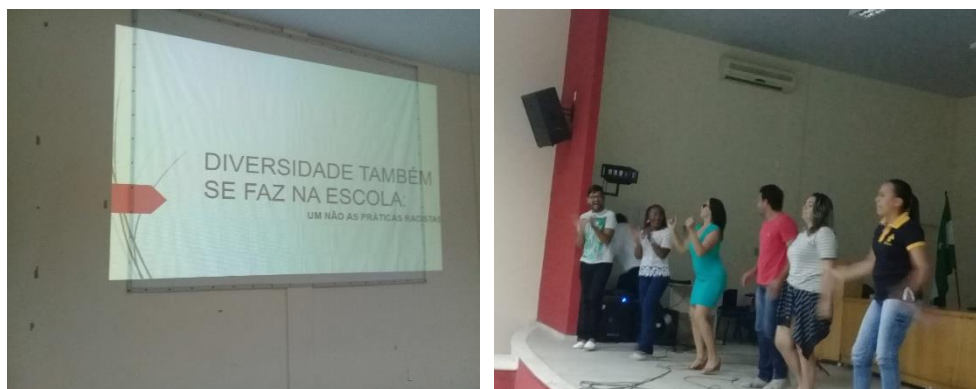
Fonte: Autoras do projeto

Figura 1 – Oficina 4: Práticas de leitura II: temáticas étnico-raciais



Fonte: Arquivo do projeto (2017).

Figura 2 – Oficina 4: Práticas de leitura II: temáticas étnico-raciais



Fonte: Arquivo do projeto (2017).

Assim, de acordo com Candau et al. (2013) essas oficinas (Figuras 1, 2 e 3) sobre as questões étnico-raciais (RAMOS-LOPES, 2010; 2011; 2016), em que se estimulam os atos de ver, saber, comprometer-se e celebrar, são fundamentais para a reconstrução do ensino-aprendizagem no que se refere às práticas de leitura e escrita utilizadas em sala de aula. Tal temática, além de outras com as quais os professores se deparam no dia a dia, se bem direcionada sob uma perspectiva dialógica, possibilita orientar os alunos ao entendimento de como os gêneros discursivos se constituem, se transformam, funcionam e significam na contemporaneidade, incluindo-se os multimodais que circulam em âmbito também digital e que exigem uma escola mais conectada com a vida extraescolar (ROJO, 2013).

No que se refere mais especificamente às práticas de escrita, a qual é mais trabalhada da oficina 7 a 13, é preciso envolver tanto alunos quanto professores nas atividades de produção textual, pois como diz Oliveira (2016) a interação entre eles faz com que os discentes compreendam, por meio da orientação docente, o que se precisa ajustar em determinado texto no processo de escrita, reescrita e revisão.

Antunes (2003, p. 115-116) também afirma ser o professor o principal mediador na fase de reescrita, pois é seu papel orientar os discentes a “[...] vivenciar a experiência de: primeiro planejar, depois escrever [...]; e, em seguida, revisar e reformular seu texto conforme cada passo, para deixá-lo na versão definitiva”. A revisão, desse modo, precisa ser proposta nas disciplinas de produção textual como um meio de o discente aprimorar a sua criticidade diante dos fatos, exercendo uma autonomia, pois, conforme afirmam Pasquier e Dolz (1996, p. 37), a revisão é “[...] um dos momentos fortes da aprendizagem da produção de um texto”.

Nesse sentido, todas as oficinas abordam a importância de o aluno ser responsável pelo próprio texto, assumindo uma postura crítica e responsiva no processo de leitura e escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Articulada entre ensino e a pesquisa, a extensão é uma das práticas mais eficientes da universidade no que cerne à formação de cidadãos aptos a contornar entraves laborais, escolares e cotidianos. Partindo-se do princípio de que a formação e a qualificação profissional vão além dos muros da academia, compreendendo também a necessidade de interação com a população do entorno, é que considera-se que as oficinas de leitura, revisão e (re)escrita promovidas entre docentes e discentes do ensino fundamental em escolas públicas potiguaras apresentam resultados positivos. Com isso, constata-se a necessidade da articulação entre as ações extensionistas com o ensino e a pesquisa, o que possibilita desenvolver atividades com os outros setores da esfera civil, no caso deste projeto, a escola.

O entendimento de tal proposta pelos docentes é de substancial valor não apenas em sua formação inicial como também ao longo de toda a formação continuada, pois, de acordo com Liberali (2008), o objetivo da academia nos tempos atuais deve ser o de formar docentes crítico-reflexivos que despertem a autonomia de seus alunos.

Dentre as dificuldades apresentadas no ensino, evidencia-se o conceito de linguagem fortemente arraigado à perspectiva estruturalista, que se restringe aos aspectos formais da língua como código, sendo ainda muito utilizada na escola e tida como um dos pilares da prática docente. Em contraponto a isso, é importante que o ensino seja subsidiado pela perspectiva dialógica de linguagem e de gêneros discursivos por meio dos quais fala-se e escreve-se nas diferentes situações sociodiscursivas. Essa articulação entre linguagem e gêneros do discurso se faz necessária porque, como afirma Bakhtin (2011, p. 284), mesmo que muitos sujeitos dominem a língua, em algumas situações sociais sentem-se inseguros para se posicionarem “[...] precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas”. Logo, compreende-se que somente abordagens teórico-metodológicas como as das oficinas temáticas apresentadas neste artigo podem possibilitar que os alunos passem a dominar o repertório dos diversos gêneros e se empoderar para enfrentar as diversas interações discursivas que vivenciam em suas práticas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto neste artigo, as práticas de leitura, escrita e revisão textual por meio de oficinas podem desenvolver a criticidade e a autonomia dos estudantes tanto no ensino fundamental quanto dos docentes no âmbito profissional, contribuindo efetivamente em suas

atividades cotidianas. Para os estudantes, porque estimula-os a se responsabilizarem com criticidade, autonomia e responsividade diante de diversas situações vivenciadas em suas práticas sociais e discursivas nas esferas escolar e extraescolar. Para os docentes, as novas ferramentas de trabalho, além de representarem um avanço em suas práticas pedagógicas, podem surtir resultados mais bem-sucedidos no desenvolvimento dos seus alunos em outras disciplinas, assim como alcançarem melhor aproveitamento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Na realidade, a formação de professores de língua portuguesa em serviço precisa ser reforçada tanto em relação às práticas de leitura, revisão e escrita de seus alunos quanto no que se refere à produção, à circulação e à recepção de gêneros discursivos em diversas situações de interação no ensino fundamental. Avaliando isso, espera-se que os docentes assistidos por este projeto de extensão partilhem os conhecimentos construídos com os demais professores no que se refere à problemática da produção textual, pois, como diz Neves *et al.* (2006), a responsabilidade pelo ensino da leitura não se restringe ao professor de uma única disciplina. Ou seja: apenas uma abordagem interdisciplinar poderia desenvolver práticas de leitura e escrita que atendam às demandas da contemporaneidade.

Por fim, considera-se que o projeto *Práticas de leitura e escrita no ensino fundamental: interação universidade-escola* que originou este artigo é bem-sucedido, uma vez que sua terceira edição, realizada pelo curso de Letras Língua Portuguesa em parceria com escolas públicas e com o apoio do Mestrado Profissional em Letras, tem expandido o diálogo entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e as escolas de ensino fundamental, o que pode ser constatado pela sua atuação em escolas públicas em municípios potiguares como Açu e Angicos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólcova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail [1979]. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, 1999. p. 80-108.

CANDAU, Vera Maria; PAULO, Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; SACAVINO, Suzana; AMORIM, Viviane. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CASADO-ALVES, Maria da Penha. **O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos**. v. 24, n.2, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/19172>>. Acesso em: 10 maio 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. 4. ed. São Paulo. Paz e Terra, 1997.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das letras, 1996.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al.* **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 7. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Relações dialógicas, vozes, instauração do outro e o ensino da produção textual. **Boletim da ABRALIN**, v. 26, 2001.

OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. **Revisão de textos**: da teoria à prática. Natal, RN: EDUFRN, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21448>. Acesso em: 15 out. 2017.

OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. Práticas de reescrita e revisão de textos na sala de aula. In: VI Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros textuais, 2011, Natal/RN. **Anais...** Natal/RN: EDUFRN, 2011. p. 1-8.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo.

RAMOS-LOPES, Francisca Maria de Souza. **A constituição discursiva de identidades étnico-raciais de docentes negros/as**: silenciamentos, batalhas travadas e histórias (re) significadas. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – UFRN, Natal, RN, 2010.

RAMOS-LOPES, Francisca Maria de Souza. **Família, escola, amigos e profissão**: espaços de (re) significação de docentes negros/as. Mossoró: Edições UERN, 2011.

RAMOS-LOPES, Francisca Maria de Souza. **Travessias de vidas:** enfrentamentos e conquistas de mulheres negras. Rio de Janeiro: CBJE, 2016.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo, SP: Parábola, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin N. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

SEGUNDA LEGAL: INICIANDO A SEMANA DE FORMA LÚDICA

GT 1: Inovação Pedagógica em relação ao êxito escolar

Milena Fernandes de Araújo
Professora na U.E.I. Rosa M. P. da Nóbrega
E-mail: milena_fernandes88@hotmail.com

Rita Neirijane dos Reis Silva
Coordenadora pedagógica da U.E.I. Rosa M. P. da Nóbrega
E-mail: neirijanesilvadosreis@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho discorre a respeito do projeto Segunda Legal, ação que está em andamento na Unidade Educação Infantil Rosa Maria Pinto da Nóbrega, situada no município de Mossoró-RN, objetivando apresentar como o mesmo é desenvolvido, e quais os impactos iniciais percebidos. O trabalho justifica-se pela necessidade de proporcionar às crianças momentos significativos e prazerosos, que até então eram escassos, tais como: contação de história por meio de recursos didáticos, músicas e movimento, assim na segunda-feira após o momento que se canta o hino do município e o hino nacional, sempre há esse momento. A oportunidade propicia às crianças interação, conversação, movimento, dentre outras situações significativas, que na maioria das vezes resultam numa sequência didática, efetivada por cada docente nos seus espaços educativos. Mediante as observações já realizadas, o projeto tem sido positivo, tanto para as crianças, que iniciam a semana empolgadas, quanto para as professoras que posteriormente o exploram nos seus espaços educativos, realizando atividades adaptadas aos seus níveis de ensino, aplicando a temática proposta na Segunda Legal.

Palavras-chave: Segunda Legal. Aprendizagem Significativa. Ludicidade.

1 INTRODUÇÃO

O referido trabalho objetiva apresentar o projeto “Segunda Legal”, como uma ação significativa e relevante para a dinâmica pedagógica do ensino, na unidade onde o mesmo é realizado. Seu desenvolvimento ocorre, de forma lúdica, por meio do uso da música, da dança, da contação de história, interações e socializações vivenciadas pelas crianças e pelas professoras durante esse momento da rotina.

O projeto é realizado todas as segundas-feiras, na Unidade de Educação Infantil Rosa Maria Pinto da Nóbrega, instituição da rede pública municipal de Mossoró-RN. Na rotina pedagógica da instituição, propõe-se às crianças o momento de ouvir e de cantar o Hino de Mossoró e o Hino Nacional Brasileiro toda segunda-feira, como forma de propiciá-los desde a infância o sentimento de amor e respeito à pátria, bem como um primeiro contato com a apreciação musical, como está posto em Brasil (1998, p.65) “o contato das crianças com

produções musicais diversas deve, também, prepará-las para compreender a linguagem musical como forma de expressão individual e coletiva e como maneira de interpretar o mundo.”

Percebeu-se que as crianças vinham agitadas, dispersas, muitas vezes com sono, ou até mesmo não frequentavam a unidade no primeiro dia letivo da semana, e ainda que os momentos extra-sala eram raros. Sentiu-se então a necessidade de propiciar um momento mais lúdico, que pudesse envolver a todos. Diante desse cenário, surgiu a ideia de planejar atividades que promovessem mais concentração, atenção, momentos de descontração, socialização de conhecimento, interação interpessoal, vivências prazerosas e propícias à esse seguimento do ensino, desta forma surgiu a proposta da Segunda Legal. Um momento muito produtivo e significativo para as essas crianças, que geralmente estão ligados à temática escolhida e planejada pela coordenadora e pelas docentes, seguindo o projeto pedagógico vigente, com Vygotsky (1991 p.44) vê-se que “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.” O que reforça ainda mais a relevância desses momentos de interação e estímulo da linguagem.

Esse momento ocorre com o envolvimento de todas as crianças reunidas no espaço que chamamos de salão, que é o maior espaço disponibilizado na instituição, o que contabiliza cerca de 100 crianças em cada turno e dura cerca de uma hora de atividade. Neste dia, a rotina da unidade se desenvolve da seguinte forma, as professoras recebem as crianças, fazem a acolhida e os momentos iniciais da rotina de aula, em seguida vão para o 1º lanche, e quando todas as turmas lancham, se dirigem para o salão e se organizam em filas para a execução do hino do município e do hino nacional, logo após se faz a contação da história do dia, em seguida há alguns questionamentos ou mediações acerca de facilitar a compreensão e apropriação do conhecimento do texto, por meio da temática proposta, logo após há o momento da dança ou ginástica, ambos com música, a música está sempre presente seja como forma de apreciação, ou como motivador para o movimento, que às vezes é dirigido, às vezes é enfatizado com a letra da música ou até mesmo de forma livre, para que a criança possa expressar-se, posteriormente cada turma se dirige ao seu espaço de aprendizagem, onde a professora media uma roda de conversa acerca do tema abordado na Segunda Legal, interligando com o conteúdo proposto, e em seguida desenvolve a atividade planejada para o dia, que terá suporte em tudo que foi discutido.

A princípio a ação, não era um projeto, mas posteriormente, foi organizado e sistematizado, visando promover avanços dentro e fora da Unidade de Educação Infantil, ações de solidariedade, de resgate de valores de cidadania, tolerância, respeito mútuo entre crianças, professoras e equipe pedagógica. Bem como propiciar, por meio da temática abordada, diálogos

acerca dos conteúdos e habilidades que serão explorados durante a semana, e que estão previstos pelo projeto didático vigente em cada bimestre.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Embora o ato de alfabetizar não esteja a cargo da educação infantil, como lembra Soares (2011, n.p.), “na Educação Infantil, a criança deve pelo menos descobrir o princípio alfabético: descobrir que, quando escrevemos, registramos o som das palavras, e não a coisa sobre a qual estamos falando.” Assim é função da mesma, propiciar ações que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, para que a mesma não apresente grandes dificuldades e possa alfabetizar-se na idade certa. Segundo Roncato e Lacerda (2005, p. 217) “a proposta do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil pretende que, com a mediação do professor, a criança se torne um falante cada vez mais capaz de argumentar, questionar e negociar sentidos.” Portanto, o momento de oportunizar a exposição do pensamento, da compreensão e da opinião, em público, quando estão reunidas no mesmo ambiente, no momento da conversação, da música e da dança, mediado pelas educadoras, é de suma importância pra o desenvolvimento integral da criança.

A contação, a leitura e a encenação de histórias infantis, é o carro chefe desse projeto, proposta por meio do uso de fantoches, brinquedos, bonecos, avental, imagens coladas na cartolina, imagens no palito, dentre outros recursos pedagógicos, o que com certeza mexe com o imaginário infantil. Como dizem Sousa e Straub (2014, p.124) “a Literatura Infantil vai além do prazer que a criança sente em ouvir histórias. Essa literatura pode auxiliar a construção dos primeiros sentimentos da criança como valores e ideais.” O projeto se adequa a essa proposta, utilizando a leitura, contação ou encenação como instrumento facilitador para o desenvolvimento dessas habilidades. Nesse primeiro semestre desenvolvemos dois projetos, que foram: Quem somos? Diferenças que nos unem! (englobando as discussões de identidade, diversidade e bullying) e também o projeto “Crescer com saúde” (que aborda temas como higiene, alimentação, hábitos saudáveis, para viver mais e melhor). Nestes projetos utilizamos algumas obras literárias, que veremos a seguir:

Obras e autores	Discussões propostas
Bichos pra quê te quero? (Salizete Freire)	Organização do contexto familiar, tomada de decisão na família, opiniões, posicionamento e características da família.

Menina bonita do laço de fita. (Ana Maria Machado)	Valorização da beleza, das diferenças de cor da pele, do jeito, tamanho e tipo de cabelos, da cor dos olhos e características físicas. Combate ao bullying.
Era uma vez... Um gato xadrez (Bia Vilela)	Apreciação da diversidade, das diferenças de cada um e do que é bonito para cada um.
A verdadeira história dos três porquinhos (Jon Scieszka e Lane Smith)	Apresentação da história sob a visão do lobo, identificação dos alimentos que aparecem na história, e quais são indicados para os animais e para os seres humanos, levando em consideração a realidade.
O menino que não gostava de sopa (Cidália Fernandes)	Dialogando sobre os alimentos que gostam e não gostam, e da importância desses alimentos para a saúde.

A música também está inserida nesse contexto, é indispensável na educação infantil, estando sempre presente no cotidiano dos espaços educativos, seja durante a contação de história, com auxílio de instrumentos musicais, de aparelho de som ou não. É um elemento de suma importância para o desenvolvimento da oralidade, da linguagem, dos ritmos e movimentos infantis, geralmente nestes momentos as crianças tendem a dançar, criar coreografia, ou até mesmo seguir os gestos que as professoras realizam, mesmo que as mesmas não solicitem. “A música tem a capacidade de fazer a criança ou até mesmo o adulto expressarem suas vontades, suas angústias com naturalidade (CORTONEZZI; ALEXANDRE, 2013, p.105).” O que pode ser percebido por meio das expressões, movimentos ou falta deles, quando se propõe ouvir, cantar ou acompanhar a música. “A escuta musical deve estar integrada de maneira intencional às atividades cotidianas dos bebês e das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p.64).” Seja ela de forma dirigida ou não. Durante esse semestre, com os projetos já mencionados, introduziram-se as seguintes canções:

Músicas e cantores
Como é bom ser diferente (Turminha do Tio Marcelo)
Normal é ser diferente (Jairzinho Rodrigues)
Você é especial (Aline Barros)
Somos todos iguais (Cristina Mel)
Ana e as frutas (Turminha da Natureza)
Rock das frutas (Turma do seu Lobato)
Lavar as mãos (Palavras cantadas)

A dança, o alongamento, a ginástica dirigida, fazem parte desse projeto, seja de forma livre ou coreografada, por um adulto ou por uma criança, é muito importante para o desenvolvimento motor do indivíduo. Nesse momento as crianças costumam extravasar suas energias, pulam, se remexem, fazem círculos ou trenzinhos, repetem os movimentos dos adultos que também dançam, ou propõem movimentos corporais cada um a sua maneira, como se sabe, na educação infantil da escola pública na maioria dos casos não há um profissional para realizar a atividade física, então os próprios pedagogos pesquisam e desenvolvem essas ações, assim no projeto Segunda Legal, busca-se proporcionar esses momentos de movimentos e brincadeiras corporais, que ao mesmo tempo explorem as habilidades pensadas para essa fase da infância, em Brasil (1998, p.30) vê-se que “as brincadeiras que envolvam o canto e o movimento, simultaneamente, possibilitam a percepção rítmica, a identificação de segmentos do corpo e o contato físico.” Dessa forma, percebe-se que essas atividades dentro do projeto contribuem de forma significativa para formação integral da criança. Durante esse semestre propôs-se atividades físicas de movimento por meio da:

Dança/Ginástica
Ginástica historiada: A fuga do palhaço
Cabeça, ombro, joelho e pé (Xuxa)
Desengonçada (Bia Bedran)
Vem que eu vou te ensinar (Xuxa)
Tchutchuê (Xuxa)

Durante o planejamento deste momento, leva-se em consideração a temática abordada no projeto didático vigente, portanto esses elementos estão sempre interligados de forma interdisciplinar ao tema que será proposto na Segunda Legal, geralmente proporcionando o desenvolvimento de uma sequência didática significativa para a aprendizagem das crianças, que pode durar uma semana, ou no máximo duas. O que é de fato muito proveitoso para as docentes que selecionam nos seus planos anuais, juntamente com as outras do mesmo nível, conteúdos e habilidades para trabalharem durante o mesmo período, possibilitando assim, um trabalho em consonância. Vale ressaltar que cabe ao professor no seu espaço educativo, fazer essa adaptação didática para os conteúdos e as habilidades que pretende mediar. Zabala reforça esse pensamento, quando afirma que

Em tudo isto desempenha um papel essencial a pessoa especializada, que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que já se conhece e o que se dever saber, que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que propõe o novo conteúdo como um desafio interessante, cuja resolução terá alguma utilidade (ZABALA, 2008, p.63).

O projeto está em andamento, e ainda há interesse por parte de suas idealizadoras, perceber por meio de uma pesquisa sistematizada, como as educadoras e as crianças da unidade avaliam o mesmo, a fim de aprimorá-lo para futuras parcerias. *A priori*, de acordo com as observações já realizadas pela coordenadora, e dos relatos das professoras, pode-se inferir que o mesmo tem sido bastante satisfatório, para o entrosamento e a participação das crianças durante esse momento da rotina, e também para aprendizagem.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto encontra-se em andamento, e ainda não tem nenhum registro oficial, por meio dos instrumentos de pesquisa, porém é possível identificar o estudo como sendo de cunho qualitativo, e para afirmar que esse projeto já traz contribuições positivas para as crianças, foi preciso observar o comportamento das mesmas durante os encontros a cada segunda-feira, bem como as atividades desenvolvidas e os relatos informais das docentes nos espaços educativos, após esse momento. Os registros fotográficos dessas ações, postos nas redes sociais que são usadas pela equipe docente da Unidade, como forma de comunicação, já confirmam o quanto esse momento é significativo e como reforçam o ensino e a aprendizagem por meio das suas ações.

A partir da participação no projeto e o acesso aos registros fotográficos e relatos extraoficiais feitos, pode-se inferir que, houve a utilização do método de observação participante, que Minayo (2013, p.70) define como “um processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica.” Justamente como tem acontecido, a observação participante, ou observação ativa, permite ao pesquisador ter contato direto com a ação, atividade ou projeto que está acontecendo. Gil (2008) confirma que este tipo de pesquisa, consiste na aproximação real do conhecimento na vida da comunidade, neste caso da comunidade escolar, do grupo ou de uma situação definida.

Inicialmente buscou-se organizar o projeto, enquanto ação pedagógica, e como seria desenvolvido, posteriormente foi observada a receptividade desse projeto, e futuramente para consolidar o estudo, serão realizadas entrevistas com as crianças de algumas turmas e com as educadoras, utilizando uma amostra, acerca de como avaliam o projeto. Faz-se necessário

mostrar aos envolvidos, a relevância de serem sinceros quanto a sua opinião, pois como indica Goldenberg (2004, p.87) “o indivíduo pesquisado, precisa ser convencido da importância de sua resposta para o sucesso da pesquisa.” Desse modo obterá uma avaliação real do projeto, com fins de melhorá-lo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De posse de alguns elementos que servem de registro para as primeiras hipóteses e conclusões resultantes do desenvolvimento do projeto, já pode-se inferir o quanto está sendo positiva esta ação. É perceptível o envolvimento das crianças nos momentos de contação de história, os mesmos ficam atentos em sua grande maioria, nos momentos em que é solicitada a participação das crianças, eles se empolgam para responder, opinar e participar. O que os leva a mostrar que estão compreendendo a obra e o que se passa. Zilberman (2009, p.18) diz que

O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado.

Embora a autora se refira ao momento em que a própria criança já leia convencionalmente, e possa deleitar-se sozinha, a criança que ainda não lê convencionalmente também vivencia esse deleite por meio do leitor, daí a pertinência de ler com entonação adequada, de encenar ou até contar uma obra com empolgação, dessa forma é perfeitamente possível o acontecimento desse momento de fruição da obra. O momento de apreciação musical ou de dança e movimento, posterior a este, também apresenta boa receptividade, embora as crianças gostem de cantar e ouvir, por serem muitas há certa dificuldade em concentrar-se.

Apresentam gosto pela dança e ginástica, geralmente gostam que esse momento seja dirigido pelos adultos, buscando reproduzir os gestos e movimentos solicitados. Durante essa ação também são propiciados os momentos de movimentos corporais livres, como forma de expressão, porém há certa resistência de algumas crianças em usar o corpo para a dança, algumas delas brincam de correr atrás dos colegas, porém buscamos organizá-los e orientá-los para alcançar o objetivo proposto para essa atividade, Tourinho e Silva (2004, p. 20) aconselham que “a prática corporal é um caminho transformador, e deve ser entendida como um fenômeno conscientizador a partir da vivência de experiências individuais, históricas e, até mesmo, coletivas.” Partindo desse pressuposto, é que são proporcionados esses momentos orientados e livres de consciência corporal.

A Segunda Legal, não para com o término da atividade no salão, como já foi dito, o projeto busca contemplar os conteúdos programados anteriormente, no plano anual e previstos pelos projetos pedagógicos elaborados pela instituição, geralmente as docentes dão continuidade em seus ambientes de aprendizagem, por meio de uma sequência didática, a temática discutida na Segunda Legal. Zabala(2008) chama a atenção para a pertinência da sequência didática e dos conteúdos implícitos, para a aprendizagem dos alunos, o mesmo ressalta a importância de avaliar essa sequência.

As docentes afirmam como um momento significativo, pois facilita a roda de conversa inicial temática, introduzindo questões e opiniões relativas a história proposta para o dia, em média as sequências duram uma à duas semanas, onde as professoras possuem total autonomia para planejar sua sequência de acordo com a necessidade e faixa etária da turma. Algumas docentes narram como a sequência baseada no momento da Segunda Legal se torna mais relevante, uma vez que as crianças conseguem estabelecer uma relação como os fatos discutidos e até liga-los com fatos do cotidiano, e assim participar melhor das atividades que são propostas na rotina.

O projeto vem sendo desenvolvido da melhor maneira possível, buscando trazer momentos atrativos, coletivos e divertidos. Mostrando assim, que vem alcançando o objetivo inicial de sua principal idealizadora, que era programar ações que são primordiais na educação infantil, mas que acontecia raramente, no formato que foi proposto, as próprias docentes despertaram para dar continuidade à outras atividades lúdicas e significativas no desenrolar da semana. Como qualquer projeto nas instituições de ensino, ainda apresenta algumas fragilidades, tais como: momento para planejar e executar a ação da Segunda Legal e produzir recursos, espaço e recursos adequados para as atividades que são propostas, bem como acervo literário voltado para as temáticas de discussão previstas nos projetos pedagógicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Segunda Legal, é fruto de um experimento vivenciado num dia de aula comum, cujo objetivo foi proporcionar naquele momento, uma atividade prazerosa para a segunda-feira, tirando as crianças dos espaços educativos, trazendo-as para o grande grupo, vendo a reação positiva por parte das crianças, pensou-se em fazê-lo todas as segundas-feiras, desde então aconteceu regularmente, somente depois de um período de sua realização, foi que houve a ideia de organizar e registrar de forma sistemática e embasada teoricamente o projeto escrito.

Essa ação tem permanecido cumprindo o objetivo proposto, caminhando sempre em fase de aprimoramento, buscando a participação e o envolvimento das demais docentes da Unidade, durante a contação, leitura ou encenação das histórias, nos momentos de canção e de dança. As crianças participam também auxiliando quando solicitadas, nesse momento se sentem valorizadas e ativas, observa-se ainda, que ficam atentas a esse momento, pois relatam na roda de conversa posteriormente, fatos relativos à contação de história, conseguem muitas vezes estabelecer ligação com acontecimentos do seu cotidiano ou discussões de temáticas em sala de aula, o que demonstra ser uma aprendizagem significativa. Infere-se, portanto, que esse projeto vem alcançando os objetivos aos quais se propôs.

O texto aqui percorrido, buscou apresentar o projeto, como o mesmo é desenvolvido e as primeiras conclusões acerca do que já foi trabalhado até então, portanto conclui-se que o mesmo atingiu seu objetivo, quando mostrou em suas sessões, como o projeto está organizado, o público-alvo, que atividades são desenvolvidas, como são desenvolvidas, algumas obras e músicas propostas, as primeiras percepções dos partícipes do projeto e como chegou-se a essas considerações.

REFERÊNCIAS:

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CORTONEZI, Jéssica Priscila Vieira. ALEXANDRE, Ivone Jesus. **EDUCAÇÃO INFANTIL: a música como instrumento pedagógico. Revista Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso, v.4, n.1, p. 101 - 108, mar. – jul. 2013. Disponível em:< <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1184/842>. Acesso em: 01 de Maio de 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo :Atlas, 2008.
- GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais** - 8 ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.
- MINAYO, Maria. Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.
- RONCATO, Caroline Cominetti. LACERDA Cristina Broglia Feitosa. **Possibilidades de desenvolvimento de Linguagem no Espaço da Educação Infantil**. Distúrbios da Comunicação, São Paulo, 17(2): 215-223, agosto, 2005. Disponível em:< <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/viewFile/11715/8439>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

SOARES, Magda. **Aprendizagem lúdica**. Revista Educação, 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/aprendizagem-ludica-240352-1.asp>>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

SOUSA, Franciele Ribeiro de. STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. **A arte de contar histórias na Educação Infantil**. Revista Eventos Pedagógicos, Campinas, v.5, n.2 (11. ed.), número regular, p. 122 - 131, jun./jul. 2014. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/download/1483/1109>> Acesso em: 01 de maio de 2018.

TOURINHO, Ligia Losada. **Um estudo de construção da personagem a partir do movimento corporal**. 2004. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284814/1/Tourinho_LigiaLosada_M.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, nº 14 Dez/2009. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

O PROJovem URBANO EM NATAL/RN: ANÁLISE DO RECURSO DIDÁTICO UTILIZADO NA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CEMURE (2015/16)

GT 1: Inovação Pedagógica em relação ao êxito escolar

Silvânia Francisca Dantas – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) – IFRN. Natal/RN
E-mail: silvaniafrandantas@gmail.com

José Mateus do Nascimento – Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – IFRN. Natal/RN
E-mail: zenmateus@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre os recursos didáticos utilizados pelos professores do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano em Natal/RN. Para uma melhor compreensão, o texto divide-se da seguinte forma: no primeiro momento discorre sobre a introdução do tema; em seguida, desenvolve conceituações sobre o Projovem Urbano; no momento seguinte, desenvolve uma análise do recurso didático utilizado na experiência de formação docente no Centro Municipal de Referência em Educação Aluizio Alves CEMURE (2015/16), e por fim, apresenta considerações finais. A metodologia adotada sustenta-se pela realização de pesquisa bibliográfica e documental. Quanto aos resultados da pesquisa, identificamos que no processo de ensino-aprendizagem, os docentes utilizam esses recursos didáticos em salas de aula com muita frequência. Esses recursos didáticos apresentam linguagem adequada com textos curtos, diretos e de fácil compreensão e representam instrumentos motivadores capazes de estimular e enriquecer a vivência diária dos discentes e docentes.

Palavras-chave: Projovem Urbano. Recurso didático. Formação docente. Publicação.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, discorreremos sobre o Projovem Urbano em Natal/RN: análise do recurso didático utilizado na experiência de formação docente no CEMURE (2015/16). Os recursos didáticos específicos do Programa analisados para a realização deste artigo foram os seguintes: Guia de Estudo Integrado, Agenda do Estudante, Manual do Educador, Caderno de Registro de Avaliação, Caderno do Plano de Ação Comunitária e o Guia de Estudo de Formação Técnica. Estes foram utilizados como recurso didático para a realização dos planejamentos quinzenais de formação continuada dos professores do Projovem Urbano.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens foi criado no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por meio da Medida Provisória Nº 238/2005, convertida na Lei Nº 11.129, de 30 de junho de 2005, mediante a qual o Programa foi devidamente instituído enquanto Programa de Educação destinado à elevação da escolaridade de Jovens e Adultos. O objetivo do Projovem Urbano é realizar a certificação de conclusão do Ensino Fundamental juntamente com a qualificação profissional

Inicialmente, o Programa era destinado aos jovens de 15 a 29 anos de idade que ainda não haviam concluído o Ensino Fundamental. Contudo, em 2008, com a promulgação da Lei Nº 11.692 de 30 de junho de 2005, é feita uma alteração no que se refere à idade do estudante para acesso ao Programa, passando a ser destinado a Jovens e Adultos com idade entre 18 a 29. Conforme disposto em seu Art. 12. “O Projovem Urbano atenderá a jovens com idade entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental”.

O Projovem Urbano em Natal teve sua primeira edição no ano de 2005. Foi neste mesmo ano que o Programa foi inserido em outros estados do Brasil também pela primeira vez. Porém, resolvemos dar maior ênfase ao Projovem referente ao Edital 2015/16, Programa este que se constitui o principal objeto da nossa pesquisa.

2 OS RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES NO PROJOVEM URBANO

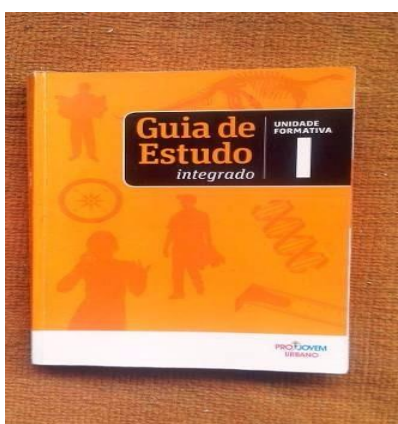
Considerando a diversidade de recursos didáticos pedagógicos, existentes no Projovem Urbano, compreendemos que esses recursos são utilizados como auxílio no ensino – aprendizagem dos conteúdos propostos pelos docentes. Esses recursos didáticos são importantes no processo de desenvolvimento cognitivo dos discentes.

De acordo com Souza (2007, p.111): “Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino - aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. É importante entender que os recursos didáticos precisam ser bem utilizados, o docente deve planejar de que forma vai utilizá-los, para que não sejam usados de qualquer jeito, sem um objetivo.

➤ O Guia de Estudo Integrado

Refletimos, primeiramente, sobre o Guia de Estudo Integrado. Este é considerado um dos recursos mais utilizados pelos estudantes do Programa, uma vez que os discentes utilizam-no durante a maioria das aulas das disciplinas. A seguir, na Figura 01, visualizamos a capa do Guia de Estudo Integrado:

Figura 01: O Guia de Estudo Integrado



Fonte: Disponível em: <<https://www.google.com.br/guiadeestudodoprojovemurbano>> Acesso em: 27/05/2018

Observamos que a capa do Guia explicita representações sobre a prática da leitura por meio da figura de um adulto lendo jornal; sobre a prática da comunicação pela silhueta de uma mulher falando ao telefone; sobre a empregabilidade e oportunidades no mundo do trabalho pela imagem de um homem que provavelmente caminha para o trabalho. Ainda vemos as representações das ciências humanas e da natureza pela presença das figuras de um dinossauro (História), bússola (Geografia), DNA (Ciências) e uma régua (matemática).

Durante o curso, os discentes recebem seis Guia de Estudo Integrado. Cada um corresponde a um período de três meses, e foram O Guia escritos para auxiliar o aluno nas aulas do Programa. Além de apresentar desafios com relação à compreensão de conteúdos, ele ajuda a localizar informações importantes para o estudo de cada Unidade Formativa.

A Unidade Formativa consiste na junção dos componentes curriculares Ciências Humanas, Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências da Natureza, Participação Cidadã e Informática. No Sumário o discente encontra indicações dos tópicos abordados desses componentes curriculares e o número das páginas que iniciam cada um deles.

A denominação “Integrado” na capa do Guia está relacionada ao fato de que as disciplinas estão juntas no mesmo Guia e, além disso, o tema principal é trabalhado em cada

um dos seus componentes, por exemplo, um tema principal é trabalhado dentro dos conteúdos de Língua Portuguesa e Ciências Humanas, e este tema é também usado para a realização de uma das atividades avaliativas no final da unidade, a Síntese Integradora. A questão da integração se confirma dentro das atividades realizadas em sala de aula. Como nos mostra o exemplo abaixo da primeira Unidade Formativa:

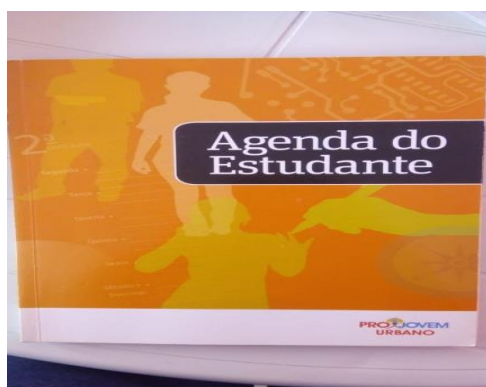
Nesta primeira Unidade Formativa, que estamos chamando de **Juventude e Cultura**, seus estudos vão ter como assunto central as atividades, os conhecimentos, as ações, os sentimentos e as crenças do ser humano. Isso tudo quer dizer Cultura! Cultura não significa apenas teatro, cinema, literatura, música erudita (muitos dizem música clássica), espetáculos de balé etc. Significa muito mais. Tudo que os seres humanos fazem em seu dia a dia, seu modo de viver, de trabalhar, de alimentar-se etc. é cultura. Todos os grupos humanos fazem cultura e todas as culturas são importantes. A cultura de sua comunidade é importante e você deve valorizá-la, sem desprezar as culturas de outros grupos. Todos são seres humanos e, portanto, têm cultura! Veja como você vai estudar esse tema nos diversos componentes do currículo. (SALGADO, 2012, p.12).

Podemos dizer que o tema principal correspondente a cada Unidade Formativa é considerado um “tema gerador” pelo fato de ser trabalhado por todos os docentes dentro de conteúdos de diferentes disciplinas. O referido Guia está organizado em seis volumes, um para cada unidade.

➤ A Agenda do Estudante

Outro recurso oferecido ao Projovem Urbano é a Agenda do Estudante. A agenda é um recurso didático utilizado pelos discentes para ajudá-los na organização das atividades diárias do Programa. Na Figura 02 visualizamos a Agenda que traz em sua capa representações de pessoas jovens interagindo com as tecnologias, presença de calendário e a prática da escrita.

Figura 02: Agenda do Estudante



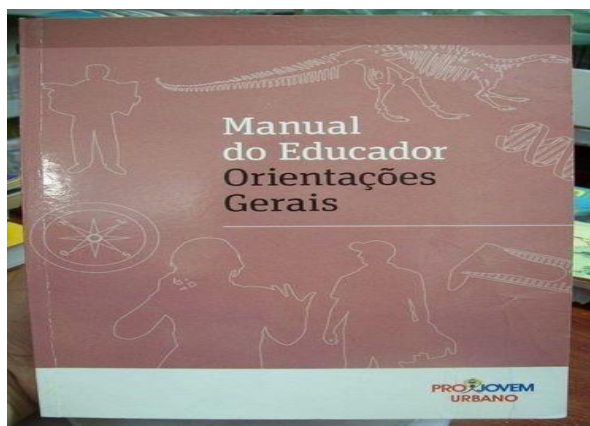
Fonte: Disponível, em: <<http://www.google.com.br/agendadoestudantedoprojovemurbano>> Acesso em: 27/05/2018.

Esta é composta por 140 páginas divididas da seguinte forma: nas páginas de 1 a 23 o discente encontra informações sobre o Projovem Urbano; da página 20 a 24 o estudante anota todos os dados referentes ao seu núcleo, como, por exemplo, endereço da escola, educadores e horários de aula e de atividades; nas páginas 26 a 139 a agenda dispõe de um espaço para anotação dos planejamentos e tarefas semanais. Ao longo da agenda, são apresentadas dicas de estudo e reflexões sobre estratégias para alcançar os objetivos do Projovem Urbano. Ainda na página 140 da agenda o discente encontra informações úteis e também o calendário do ano. A Agenda do Estudante representa a organização de atividades e controle do tempo.

Manual do Educador: orientações gerais

O Manual do Educador (Figura 03) oferece subsídios para a atuação docente, preparando-o para as funções simultâneas de professor especialista e de professor orientador. Seu objetivo é ajudar o educador do Projovem Urbano a se apropriar de informações gerais do Programa.

Figura 03: Manual do Educador: orientações



Fonte: Disponível em: <https://www.google.com.br/manualdoeducadororientacesgeraisprojovemurbano>. Acesso em: 20/05/2018.

O Manual está dividido em cinco capítulos, o primeiro, traz informações sobre a gênese histórica do Projovem Urbano 2012/13. Nesse capítulo, há informações sobre o Projovem original, o contexto histórico do Projovem Urbano, o público-alvo do programa, assim como

sobre o esquema de Qualificação Profissional. O segundo capítulo traz informações sobre o PPI, o currículo integrado, o significado de inclusão social, sobre a proposta curricular do Projovem urbano, sobre as diretrizes curriculares, sobre recurso de ensino e aprendizagem e avaliação. No terceiro capítulo são descritas orientações a respeito da formação básica dos docentes; descreve sobre a função de professor especialista, a função de professor orientador da turma; orienta sobre as sínteses integradoras (redações), o ensino de informática, o acompanhamento do desempenho dos orientandos; e define sobre os Educadores de Qualificação Profissional e Educadores de Participação Cidadã.

Os educadores de Qualificação Profissional são os responsáveis pelos cursos de Qualificação Profissional dos discentes, esses cursos, variam de estado para estado. No Projovem de Natal, RN edição 2015/16, por exemplo, foi oferecido o curso de Operador de micro, Telemarktin, Help desk e assistente de vendas. Por outro lado, os docentes de Participação Cidadã, são os responsáveis por elaborar um Plano de Ação juntamente com os discentes, conforme a necessidade do bairro. Por exemplo, um plano de combate à violência no bairro, combate às drogas, orientação sobre gravidez na adolescência, ou seja, o projeto de elaboração do Plano de ação vai depender da demanda de cada bairro.

No quarto capítulo, intitulado o Projovem Urbano em Ação, há esclarecimentos acerca de como exercer a profissão de professor especialista e saber como é realizado o trabalho com os textos específicos presentes no Guia de Estudos. Há também considerações sobre o processo de ensino e aprendizagem dos diversos componentes curriculares: ciências humanas, língua portuguesa, inglês, matemática, ciências da natureza, qualificação profissional e participação cidadã. Ainda, nesse capítulo, são feitas orientações sobre a organização pedagógica para o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem. Para isso, são criadas estratégias de acompanhamento, como por exemplo, grupos de estudo formados, segundo as necessidades evidenciadas pelos estudantes.

➤ **Caderno de Registro de Avaliação**

O Caderno de Registro de avaliação é destinado ao professor para fazer as anotações das atividades e das avaliações realizadas pelos discentes. O referido caderno, Figura 04, dispõe de fichas de acompanhamento de desempenho e de avaliação de aprendizagens dos alunos em cada ciclo.

Figura 04: Caderno de Registro de Avaliação



Fonte: Disponível em <https://www.google.com.br/cadernodeavaliacaodoprojovemurbano>. Acesso em: 19/05/2018.

O objetivo das fichas de avaliação é fazer uma avaliação contínua da prática pedagógica. As fichas são:

[...] o ponto de partida para a reflexão sobre os resultados obtidos e indicam pontos positivos ou negativos relacionados à aprendizagem dos alunos, ao recurso pedagógico, às atividades desenvolvidas pelos cursistas e pelos professores e ao desenvolvimento do planejamento feito pela equipe do núcleo. Essas informações direcionam as intervenções que fazem desnecessárias durante o processo, de modo a orientar os alunos em suas dificuldades específicas. (BRASIL, 2012, p.03)

Desse modo, as fichas são utilizadas para fazer a sistematização dos registros das avaliações dos discentes. Com base nos registros feitos com o preenchimento dessas fichas, o docente percebe as dificuldades, problemas ou deficiências no processo de aprendizagem dos alunos. Vale destacar que o preenchimento das fichas é compartilhado por todos os educadores de cada núcleo.

É importante compreender que a avaliação no processo de ensino não deve levar o discente ao medo de ser avaliado e à evasão escolar. O processo avaliativo deve ser conduzido de maneira adequada, como algo positivo na aprendizagem do discente. Nesse sentido, Luckesi (2011) discorre sobre avaliação e destaca que:

Uma avaliação escolar conduzida de forma inadequada pode possibilitar a repetência e esta tem consequências na evasão. Por isso, uma avaliação escolar realizada com desvios pode estar contribuindo significativamente para um processo que inviabiliza a democratização do ensino. (LUCKESI, 2011, p.101).

A avaliação deve ser compreendida como um processo utilizado para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno e possibilitar uma melhor qualificação da aprendizagem do educando.

➤ Caderno do Plano de Ação Comunitária

Com o Caderno do Plano de ação Comunitária os discentes são orientados, por exemplo, a refletir sobre o sentido da participação cidadã, a contribuir para o reconhecimento de seus direitos e deveres de cidadania e promover a participação na vida pública.

Figura 05: Caderno do Plano de Ação Comunitária



Fonte: Disponível em:

<<https://www.google.com.br/cadernodeplanodeacaocomunitariadoprojovemurbano>>. Acesso em: 19/05/2018.

Observamos que a capa do Caderno de Plano de Ação Comunitária explicita representações sobre a prática de Ações desenvolvidas fora da escola, como o grupo de discentes cantando, o discente plantando árvore e outra figura mostrando um discente separando o lixo. São ações comunitárias sócio-educativas realizadas durante as aulas, com o objetivo de sensibilizar os jovens para os problemas sociais de sua comunidade, levando-os a refletir sobre suas ações.

Essas representações na capa do livro significa que o PLA é o espaço para se trabalhar com a interdisciplinaridade. As ações do PLA promovem uma integração de conteúdos da educação básica agregada à realidade do jovem, e ao mesmo tempo é o espaço em que o Programa interage com a comunidade por meio da experiência prática de atuação social dos jovens na realidade local.

O Plano de Ação Comunitária (PLA) é outro importante instrumento de integração do currículo do Projovem Urbano; trata-se de um plano a ser elaborado, desenvolvido, avaliado e sistematizado ao longo do curso, no componente curricular Participação Cidadã.

O Planejamento consiste na tomada de decisões sobre as ações que deverão ser desenvolvidas durante o curso. O Planejamento de conteúdos em uma escola é uma tarefa que envolve tanto docentes quanto diretores e coordenadores pedagógicos, profissionais pertencentes à escola.

Segundo Libâneo (2017, p. 245) o planejamento escolar é:

Uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (LIBÂNEO, 2017, p.245).

Nesse contexto, as ações planejadas pelo docente do PLA se iniciam pela construção de um mapa de desafios da comunidade, realizado com os discentes do Projovem, no bairro em que estudam, justamente por que exige o conhecimento da cidade, especialmente da realidade social (ou local) em que os jovens estão inseridos. . São usados conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes do currículo, quer os de Formação Básica, quer os de Qualificação Profissional e de Participação Cidadã.

➤ **Guia de Estudo da Formação Técnica Geral**

O Guia de Estudo da Formação Técnica Geral é um dos materiais do Projovem Urbano utilizado pelo docente de Qualificação Profissional. O referido Guia contribui nas orientações sobre a Qualificação Profissional do Programa. Tem a intenção de preparar os jovens para atuar no mundo do trabalho com base na Formação Técnica Geral e dos Arcos Ocupacionais (cursos), além disso, trabalha a sociabilidade e a efetividade dos alunos, amplia as opções dos jovens em relação ao trabalho e à geração de renda.

Na capa do referido Guia, percebemos a presença de imagens que representam algumas profissões, como por exemplo, a figura de um cabeleireiro, de um jovem plantando, dentre outras profissões.

Figura 06: Guia de Estudo da Formação Técnica Geral



Fonte: Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=+Guia+de+Estudo+da+Formação+Técnica+Geral>. Acesso em: 20/05/2018.

A Formação Técnica Geral - (FTG) é dividida da seguinte forma:

- Primeiro ciclo – UF I – Juventude e cultura. Neste primeiro ciclo, foram trabalhados os tópicos: a FTG, mobilidade de trabalho. UF II – Juventude e cidade. Foram abordados os tópicos: atividades econômicas na cidade, organização do trabalho, o trabalho e seus resultados.
- No segundo ciclo, a UF III foi percorrida sobre o tema juventude e trabalho, os tópicos apresentados foram: o processo de trabalho, planejamento, programação e controle da produção. O tema da UF IV foi juventude e comunicação, os tópicos estudados foram: outras possibilidades de trabalho, comunicação e trabalho.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta-se em investigação bibliográfica, esta compreende algumas fases distintas, como, por exemplo, a seleção dos autores, o fichamento dos textos e a redação.

Na análise documental, a pesquisa se restringe a análise de documento, estes são abordados como fonte de informação, de esclarecimentos, por exemplo. No caso da nossa pesquisa, os documentos analisados foram os seguintes: Guia de Estudo Integrado, Agenda do Estudante, Manual do Educador: orientações gerais, Caderno de Registro de Avaliação, Plano de Ação Comunitária, Guia de Estudo da Formação Técnica Geral.

Nesse contexto, o primeiro passo foi realizar uma busca de referenciais de alguns autores para nos ajudarem no aprofundamento teórico sobre o Projovem Urbano. Em seguida,

fizemos mais uma pesquisa, dessa vez para discorrermos sobre o recurso didático utilizado na experiência de formação docente no CEMURE (2015/16).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante a análise realizada, identificamos que no processo de ensino-aprendizagem, os docentes utilizam esses recursos didáticos em salas de aula com muita frequência. São recursos didáticos que apresentam linguagem adequada com textos curtos, diretos e de fácil compreensão e com propostas de atividades para serem feitas em sala de aula.

Há uma apresentação estética além de um glossário/dicionário disponíveis para o discente. De acordo com os resultados obtidos, vimos que tais recursos são considerados adequados, pois representam instrumentos motivadores capazes de estimular e enriquecer a vivência diária não só dos discentes, mas também dos docentes.

O Programa apresenta material para diferentes seguimentos envolvidos: o estudante, o professor, a coordenação pedagógica e integrantes da comunidade escolar. Notamos destaque para os docentes das disciplinas de Participação Cidadã e de Formação Técnica Geral que utilizam outros materiais, são eles: o Caderno de Plano de Ação Comunitária e o Guia de Estudo Formação Técnica Geral.

Em síntese, todos os recursos didáticos são imprescindíveis para os docentes, discentes, a coordenação pedagógica e a comunidade escolar. Todos esses participantes utilizam esses materiais para desenvolver suas aulas, para realizarem os planejamentos, para dar orientações gerais a respeito da proposta do ensino-aprendizagem do Projovem Urbano.

Nesse contexto, dentre a diversidade de materiais didáticos do Projovem Urbano, constatou-se que esses materiais são motivadores dos docentes e discentes, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Compreendemos ainda que os recursos didáticos devem ser diversos, assim como são diversas as formas de se aprender e de compartilhar conhecimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, conclui-se que o Projovem Urbano dispõe de vários recursos didáticos que são utilizados por docentes e discentes do referido Programa. Com base nesses materiais didáticos, os docentes são informados sobre diversos aspectos referentes ao Programa, como, por exemplo, o perfil do jovem atendido, o objetivo e finalidades, e sobre as dificuldades dos discentes para a permanência no Programa.

Nesse contexto, para o docente que começa a atuar no Projovem Urbano em Natal/RN é fundamental conhecer os recursos didáticos, pois estes servirão de base para a realização das aulas durante o período do curso e são considerados imprescindíveis para o desenvolvimento das aulas.

REFERÊNCIAS

BRASI. **Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 de junho de 2008.

_____. **Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano, 2008.

_____. **Medida provisória N. 238, de 1º de fevereiro de 2005**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL, Lei Darcy Ribeiro. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/ 96**. Brasília, 2014.

LIBÊNO, José Carlos. **Didática**. São Paulo Cortez, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

Manual do Educador. Orientações Gerais. Brasília, 2012.

SALGADO, Maria Umbelinda Caifa. **Guia de Estudo: Unidade Formativa III**. Brasília, 2012.

SOUZA, Salete Eduardo de. **O uso de recursos didaticos no ensino escolar**. 2007.

Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>>.

Acesso em: 32/05/2018.

GRUPO TEMÁTICO 2



GESTÃO ESCOLAR: DESAFIO
PRÁTICO/EPISTEMOLÓGICO

GESTÃO ESCOLAR: ESPAÇO DE REFLEXÃO

GT 2: Gestão Escolar: desafio prático/epistemológico

Adailza Mendes Holanda Pimenta – UERN.
E-mail: adailzaholanda@hotmail.com

Joaquim Gonçalves Barbosa - UERN.
E-mail: joaquim.barbosa60@gmail.com

RESUMO

Este trabalho busca refletir sobre a minha experiência de gestão em uma escola pública de periferia da cidade de Mossoró/RN, para uma construção reflexiva, evidenciando os desafios presentes nesse espaço. Para tanto, tomo como instrumento norteador o Diário de Pesquisa, apresentado pelo Professor Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa, na disciplina Pesquisa em Educação, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN e em reuniões com gestores da 12ª DIREC (Diretoria Regional de Educação), nas quais se discutiu sobre gestão, o Professor Joaquim Gonçalves Barbosa apresentou o Diário de Pesquisa, denominado neste estudo Diário da Gestão, sendo um recurso eficaz no desenvolvimento da ação reflexiva do sujeito diante de suas práticas. Assim, o objetivo deste artigo é compartilhar as dificuldades de atuação, considerando as ações pedagógicas, quanto a ação humana no ambiente escolar. Para isso, utilizaremos o registro escrito da minha atuação como gestora, que possibilita ao diretor escolar a oportunidade de se perceber sujeito em construção e de realizar uma autorreflexão sobre sua atuação enquanto gestor. Os aportes teóricos autores dedicados ao assunto, com destaque para Barbosa (2010), Formiga (2007), Medeiros (2002). Podemos frisar que não temos resultados, pois é uma atuação em processo de construção.

Palavras-chave: Diário de Pesquisa. Gestão educacional. Gestão escolar.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca compartilhar, a partir das narrativas do meu cotidiano como diretora, as dificuldades de atuação, considerando as ações pedagógicas, quanto a ação humana no ambiente escolar, possibilitando uma reflexão das ações por mim desempenhadas, tendo como estratégia metodológica o uso do Diário de Pesquisa (BARBOSA, 2010), aqui denominado Diário da Gestão (DG).

Elaborando o Diário de Gestão, tomei conhecimento desse recurso, por meio da leitura do livro de Barbosa (2010), durante os encontros do Grupo de Gestores, coordenado pelo próprio professor Joaquim Gonçalves Barbosa. O referido grupo tinha pretensão de discutir e compartilhar ideias a partir da realidade vivenciada com gestores escolares que atuam na rede estadual de ensino, na cidade de Mossoró/RN. Ao tomar conhecimento, tive o interesse de fazer

parte desde grupo, éramos quatro gestores, durante os encontros fomos percebendo as ausências, e hoje, sou a única do grupo que continuei com o diário.

O envolvimento com o Diário de Gestão foi tomando novos rumos, convidamos o professor Joaquim Barbosa para participar de uma roda de conversa com professores do turno matutino, onde todos os professores receberam um exemplar do livro e se prontificaram em fazer a leitura.

Atualmente temos professores que fazem a escrita do seu diário, refletem sobre sua prática e a partir do mesmo, percebemos um envolvimento e um comprometimento maior com o que fazem. A utilização do Diário, proporciona a nos vermos como sujeitos pensantes e construtores de conhecimento, visto que ao escrever passamos a refletir sobre a nossa própria atuação.

Ainda pensamos em um passo maior: Poder oferecer ao nosso estudante a oportunidade de conhecer e querer construir o seu próprio diário, proporcionando uma autorreflexão, no que se refere ao conhecimento de si.

Assim, para auxiliar no conhecimento da importância do DG veio uma carta a um jovem investigador em Educação, que contribuiu muito para as nossas convicções referente ao uso do Diário. A carta escrita pelo Professor Antônio Nóvoa (2015), admite que “sem viagem não há conhecimento”. Desde então, tenho utilizado o Diário de Gestão como recurso eficaz na busca de caminhos para a construção de conhecimento e para o aprimoramento de minha prática como diretora. A escrita das minhas ações tem permitido perceber a mim mesma, bem como pensar, descobrir, questionar e buscar compreender o que me cerca.

O desejo de produzir este texto se configurou a partir de encontros com outros gestores, onde, sob a coordenação do professor Joaquim Gonçalves Barbosa, discutíamos sobre nossas práticas, no intuito de aperfeiçoá-las. Nesses momentos, tomamos como norte dos debates a leitura do livro *Diário de Pesquisa*, escrito pelo professor (BARBOSA, 2010), bem como outros autores dedicados à temática.

Dessa forma, o propósito é apresentar relatos do meu Diário de Gestão, entrelaçando-o com a proposta dos autores, entre eles Formiga (2007), desenvolve um diálogo sobre gestão escolar a partir das proposições apresentadas por outros estudiosos. Assim, apresentamos que existem inúmeras atribuições postas para um gestor de uma escola pública, pois vai além da capacidade de administrar recursos, mediar conflitos, animar os processos de construção pedagógicas, monitorar resultados do trabalho educativo, com vistas em programas estabelecidos pelas secretarias de educação. Os problemas emergem no chão da escola, no

cotidiano escolar, configuram-se em uma ação humana, como pessoa que está vivenciando detalhes no dia a dia, que ficam distante do que é posto ou visto.

É relevante considerar que a postura profissional de um gestor entrelaça com o seu “eu” diante de alguns contextos cada vez mais contraditórios, tanto os objetivos da escola são inerentes ao seu espaço, ultrapassam os muros, como o espaço em que ela está inserida, ou seja, o contexto social a qual está inserida. Dessa maneira, buscamos a reflexão e a escrita do diário, como forma de compartilhar e refletir, e nos indagamos: como a escola pode contribuir para formação de jovens críticos e reflexivos diante de tantos conflitos existentes? Sendo necessário ajuda de órgãos concedendo apoio.

Medeiros (2002) discute a relação entre o administrativo e o pedagógico na interconexão. A autora estabelece um diálogo com teóricos da literatura brasileira e propõe romper o paradigma empresarial no contexto escolar, deixando claro que o administrativo escolar é um processo em permanente construção no espaço escolar, uma intersubjetividade de todos os envolvidos na ação pedagógica. Ainda para a autora, o objetivo de trabalhar o pedagógico é a principal razão de ser da educação, para isso, é relevante considerar a amplitude das abordagens de uma administração democrática, o qual não compartilha somente com o pensamento empresarial, mas acreditar que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo têm o direito de participação na organização do trabalho escolar e melhoria do mesmo.

Alarcão (2001) discute uma ideia de escola reflexiva, mostrando a importância da mesma para o desenvolvimento de suas atividades, onde os professores precisam ser efetivamente atores críticos e exigentes, e os seus dirigentes escolares sentirem a necessidade de mobilizar a capacidade de liderança e o desejo de partilhar ideias com vistas a uma real gestão dos serviços e dos recursos disponíveis. Assim, a escola precisa desenvolver a cultura de pensar por si própria, ter autonomia. Professores e gestores não podem compreendê-la como pronta e acabada, mas devem admitir que a sua realização acontece nos desafios do cotidiano para poder aprimorar as vivências pedagógicas desenvolvidas no seu espaço.

Segundo Barbosa (2006), a realização da ação pedagógica por parte do gestor educacional e/ou escolar implica em não perder de vista a relação humana e a questão do sentido no interior do processo administrativo. Ele propõe uma ruptura epistemológica, assumindo, então, o pensamento plural e multirreferencial, conforme apresentado por Jacques Ardoino (1998).

Concernente a minha experiência como gestora de uma escola pública e o uso do Diário de Gestão, posso afirmar que tem sido algo extremamente agradável e novo, tanto do ponto de vista da compreensão, como de sua prática, no sentido de, através da escrita, me perceber

enquanto sujeito em construção, me permitindo desenvolver um processo de autorreflexão sobre minhas ações como diretora escolar.

Ainda para Barbosa (2010), o Diário de Pesquisa permite a todos que fazem a escola brasileira, o aprendizado. Mas, deve-se frisar que aprender é uma tarefa árdua, pois exige saber. Atualmente, a escola tem se colocado no lugar não do que ensina, mas de quem cobra uma aprendizagem realizada.

De acordo com Freire, “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. ” (FREIRE, 1996, p. 39). Dessa maneira, o posicionamento sobre gestão escolar em compartilhar soluções para os problemas por ela vivenciados surge conforme necessidade de construção de significados, uma forma de comprometimento dos mesmos em relação à realização de cada um dos passos planejados pelo coletivo no ambiente escolar.

2 Diário de Pesquisa: reflexão como possibilidade

O Diário de Pesquisa propõe a escrita, atividade esta que não tem sido valorizada na cultura escolar, mas que merece ser facilitada e arduamente buscada, visto que somente o seu exercício cotidiano poderá promover uma cultura de forma a pensar e praticar a escrita naturalmente (BARBOSA, 2010).

Ciente da importância dessa atividade, busco, através do Diário de Pesquisa - onde tenho registrado a realidade vivenciada no contexto escolar -, desenvolver uma interlocução com autores que defendem sua prática. Pensar em gestão em uma escola da rede pública de ensino não é tarefa fácil, mas, compartilhar momentos da escrita do meu diário de gestão está sendo prazeroso, por me permitir refletir sobre minhas ações. Segue, pois, um trecho do meu Diário da Gestão, onde exponho uma de minhas angústias como gestora:

Inicia o mês de maio, hoje é exatamente dia dois, o que mais me angustia como gestora que as coisas fogem do nosso controle, pois ainda estamos sem professor na turma do segundo ano. Para os alunos não perderem tanto, encontramos a seguinte “solução” eu ficaria três dias na sala pela manhã e dois dias a professora do Atendimento Educacional Especializado- AEE, dividiria com as meninas das salas de apoio. Mas na prática tudo é muito complicado, muitos assuntos administrativos para resolver, acabo me ausentando mesmo estando em sala e o déficit continua do mesmo jeito. Fico a analisar como pode uma turma ficar sem professor desde o mês de fevereiro, isso e muitos outros dilemas nos deixam impotentes diante da situação.

Assim, tudo vai além do que queremos ou imaginamos. [...]. (Diário de Gestão da autora, 02 de maio de 2018).

Dialogando com Barbosa, sobre o Diário de Pesquisa, fui buscando sentido sobre minha prática, percebendo que todo o processo ocorre em diferentes espaços, seguindo uma história pessoal, social e em grupo. Nesse processo, observei que o diário proporciona a capacidade de fazer de si mesmo o seu próprio autor. Além disso, conduz ao entendimento de que considerar o outro no decorrer do caminho é, se ver na pesquisa e conhecer a si próprio.

A escola é um espaço social onde não só ocorrem processos de ensino/aprendizagem, ou seja, nela está presente um conjunto de relações intersubjetivas que produzem efeitos e exigem a atenção dos atores envolvidos, no sentido que exigem diversas ações e articulação a partir da realidade da comunidade escolar. Conforme consta no meu relato do diário de gestão.

Mais uma segunda inicia, chego à escola às 7 horas da manhã, vou verificar na cozinha como está a questão do lanche para semana, se estava tudo tranquilo e uma das funcionárias que mora no bairro me indaga com a seguinte pergunta: Você fez alguma denúncia? Eu falei: - Não! Por que o que está acontecendo? É por que a polícia estava dentro da escola ontem à noite. Eu sorri e disse ainda bem que era a polícia, não vejo problema. Ela começou a contar que na escola tinha dois foragidos da polícia passando a noite na escola, achava que a polícia estava atrás dos mesmos e que tinha denunciado. Ao chegar na minha sala, fiquei pensando...ela mora no bairro, trabalha aqui, quem são esses rapazes foragidos? Mas ao mesmo tempo pensei que não poderia me envolver além do que podia, pois se realmente tivesse ocorrido não seria um problema para eu resolver e sim a polícia, fiquei na minha. Continuei com meu dia normalmente, o que chamo de normalmente são problemas corriqueiros, aquele entra e sai de pais, problemas com sistemas, entre outras situações. Chega o turno vespertino, meu maior problema esse ano, me deparo diariamente com diversas situações que fogem do nosso controle, como falta de professor por doenças ou outras prioridades, isso deixando os discentes livres no âmbito escolar e acabam destruindo “tudo”. [...]. (Diário de Gestão da autora, 07 de maio de 2018).

Formiga (2007) traz reflexões que a escola é uma organização complexa, bem como ser diretor de uma escola pública não é uma tarefa fácil. Concordamos com a autora, ocupamos essa função, considerada por muitos e abordado pela autora, apontado como um burocrata a serviço das regras administrativas, visando, assim, cumprir as diretrizes superiores. Ainda para autora, o diretor passa a ser responsável pelo sucesso ou fracasso da escola em que atua, devendo gerir tantos os processos formativos dos alunos como os recursos administrativos, humanos, financeiros, patrimoniais e a relação com a comunidade na qual a escola está inserida. Assim, segue mais um trecho do Diário de Gestão.

O que fazer diante dessa situação? Me questiono diariamente. Hoje chegou um senhor querendo falar com a diretora e ele disse: -A senhora não se preocupa com aquele buraco no muro? Fiquei com cara de “paisagem”, ou seja, sem entender, pois não tinha conhecimento do buraco, mesmo andando toda escola diariamente, não tinha visto buraco no dia anterior, disse que iria olhar, ele parecia preocupado, pois disse que tinha uns rapazes estranhos entrando na escola. Saio e vou em busca, ao chegar no espaço onde é o campo de futebol, me deu um desespero na alma, em ver que nossos próprios alunos haviam cavado ou feito aquele buraco, eu passava por ele. Ao chegar me deparei com um rapaz conversando com um de nossos alunos e vários outros ao redor, esse nosso aluno disse a diretora está aqui...quando ele entra que me ver, diz olhando para um de nossos alunos: __ Eu não esqueci, você me paga. Eu como diretora, mandei todos circularem e fui conseguir um pedaço de quadro quebrado para tentar tapar o buraco naquele momento, depois chamei o aluno para conversar visto que me preocupei com a situação, ele só ria e dizia que era brincadeira. Como estou lidando com menores, mandei chamar a mãe para comunicar e ela falou que ele era ameaçado de morte. O que fazer? Tudo realmente foge de nosso controle, fui falar com o coronel da Polícia, solicitar apoio através de ofício e a partir do dia seguinte a polícia ficou frequentando a escola nos dois turnos, isso quando pode chegar, pois a nossa segurança está sucateada, não tem homens suficientes para trabalhar e nem transportes para locomoção, números bastantes resumidos. Não tinha verbas para tapar os buracos, pois fizeram outros, no dia seguinte minha missão era ver como fazer para fechar o quanto antes aquele acesso. Chega à noite, já peço ajuda aos professores e funcionários pelo grupo do WhatsApp, fiquei feliz pela disposição de muitos em ajudar com uma cota entre professores e profissionais da escola para fechamos os buracos do muro. Termina o dia hoje na esperança que amanhã seja um dia melhor. (Diário de Gestão da autora, 09 de maio de 2018).

A reflexão está sendo um dos elementos essenciais nas minhas atitudes como gestora pública em um bairro da periferia, onde assuntos que acontecem na comunidade estão bem presentes no nosso meio, lugar em que sabemos de fatos, os quais, para nós, parece coisas de novela, fico a questionar como eu professora/gestora, posso auxiliar/ajudar a esses alunos a perceber que eles podem fazer a diferença.

Ao entrar em uma sala de aula para conversar, quando somos solicitados por um professor, sempre na minha fala mostro para eles que somos sujeitos de possibilidades, estamos aqui para ajudar e que a educação, o estudo, o conhecimento são bens que ninguém pode roubar de nós. Na tentativa de fazê-los enxergar que tudo pode ir além do que queremos ou imaginamos, mas é necessário querer, tomar uma atitude.

Nós professores/gestores somos, ou ocupamos um papel social e político para o desenvolvimento da aprendizagem dos nossos alunos. Segundo Alarcão, os professores devem ser seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional e que a escola, por sua vez, deve estar organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas (ALARCÃO, 2011, p. 83).

Saes e Alves (2004), também citados por Formiga (2007), apresentam conflitos funcionais no seio da comunidade escolar relacionados às atividades-meio (administrativo) e atividades-fim (ensino). Esses conflitos envolvem funcionários da escola e a comunidade escolar, de onde surgem defensores do princípio democrático e defensores do princípio burocrático, bem como defensores do princípio democrático- representativo (diretor eleito e equipe administrativa) e defensores do democrático-participativo (alunos, professores e pais).

A análise sociológica apresentada por Saes e Alves (2004 apud FORMIGA, 2007) sugere que os conflitos estão relacionados à existência de condições ideológicas e políticas, ligadas à estrutura da sociedade capitalista. Os autores refletem que, na atual escola pública do Brasil, os papéis de direção administrativa e pedagógica tendem, na prática, a se fundirem, sendo assumidos por um único personagem, que passa a viver, do ponto de vista pessoal e psicológico, um drama profissional, cuja raiz é a sua submissão à divisão de trabalho.

No meu diário como gestora, relato que é possível perceber a realidade que é apresentada na escola, ela vai além do burocrático e do ensino. A escrita sobre minha atuação, nesse sentido, possibilita perceber diferentes situações nas quais, muitas vezes, é preciso considerar que esteja acertando. O trecho abaixo traz o registro de uma experiência por mim vivenciada e que reflete a cobrança por parte de profissionais na tomada de decisão.

Vinte e nove dias do mês de maio de dois mil e dezoito, nos reunimos em caráter extraordinário, após um acontecimento de extrema gravidade, envolvendo o aluno matriculado na turma do 6º ano “B” vespertino. Por diversas vezes a equipe pedagógica e gestora foi solicitada a se dirigir a sala do 6º “B” para intervir em situações em que o aluno estava envolvido em práticas de mal comportamento, falta de respeito com professores e colegas, depredação do patrimônio público (sala de aula), atrapalhando as aulas com brincadeiras de mal gosto e ameaças aos colegas de classe, chegando ao ponto de um colega precisar ser transferido de turno, por medo do mesmo. Também, recebemos a visita de um pai relatando situações em que sua filha surda foi constrangida através de atos libidinosos por parte do aluno. Dentre outras situações podemos citar o uso de entorpecentes no ambiente escolar causando desconforto a toda comunidade escolar, além da falta de respeito com funcionários através da utilização de palavras depreciativas. Diante dessas ações, necessitávamos tomar uma atitude, assim foram enviados recados através da madrastra e do tio, como também, telefonemas ao pai e a avó solicitando a presença de um responsável na escola a mais de uma semana, contudo, caracterizando-se por tentativas sem sucesso. Sendo, portanto, diante de tal situação, necessário um registro escrito, devidamente situado no livro de ocorrência da escola, página 41. Tudo isso, nos faz relatar por que hoje durante a aula da professora de História mais uma vez o aluno interrompeu o andamento da aula com brincadeiras e desrespeito. A professora não obtendo sucesso através de diálogo previamente estabelecido através de pedidos incessantes na busca por mudanças positivas no comportamento, solicitou a presença da diretora (eu) para retirar o aluno da sala de aula. Vale salientar

que o mesmo não poderia estar presente na aula, devido à ausência de um responsável, condição previamente informada como consequência de acontecimentos anteriores. No decorrer desse processo, foram realizadas diversas conversas com o aluno, sendo concedida a oportunidade do acompanhamento regular das aulas ministradas, mesmo a escola estando à espera da visita de seus responsáveis. (Diário de Gestão da autora, 29 de maio de 2018).

Diante do exposto, percebo que é mais do que complexo ser gestora de uma instituição pública, onde apenas uma turma temos vários alunos com o perfil acima citados, tornando difícil o andamento dos processos educacionais. Segundo Formiga (2007), para romper o discurso legitimado na teoria e prática, todos devem fazer a escola acontecer. Desse modo, fica mais difícil se o diretor tiver status de “dono da verdade” e todos terão oportunidades de problematizar, questionar, criticar. As decisões devem, pois, ser tomadas a partir de reunião pedagógica, nas quais o diretor se torna um falante-ouvinte que sugere, critica e argumenta. Assim feito, pois o “problema não era só meu, era da escola, estávamos diante de uma situação onde era preciso uma tomada de decisão”, por esse motivo a reunião.

[...] Diante de tantos conflitos e o ocorrido de hoje, a equipe da escola junto com o Conselho Escolar se reuniu para registrar o fato e solicitar o apoio dos órgãos competentes: 12ª Direc, Conselho Tutelar, Promotoria da Infância e Adolescência e Delegacia do Menor. Onde todos os funcionários participantes da reunião extraordinária, solicitava apoio e ajuda para com o momento que estamos vivenciando. Esse solicitado aos órgãos citados seria afim de estabelecermos junto à comunidade escolar, a segurança necessária a condução das atividades didático-pedagógicas próprias de uma instituição escolar que visa a formação do cidadão em sua integralidade[...] (Diário de Gestão da autora, 29 de maio de 2018).

No que se refere ao entendimento da gestão educacional e suas implicações na prática cotidiana, Barbosa (2006) adota uma concepção plural, admitindo a complexidade entre o administrativo e o pedagógico. Pactuamos com o autor onde a prática cotidiana torna-se complexa diante da vivência.

O Diário de Pesquisa é um recurso possível ao exercício de uma gestão, pois possibilita a autoria e a tessitura de olhares plurais sobre o processo de registrar as impressões, angústias, desejos, questionamentos e aprendizagens constantes, nos fazendo refletir sobre a própria ação praticada na interação com os atores escolares. Nesse sentido, o Diário de Pesquisa é um importante dispositivo para nos fazer exercitar o processo de uma escrita autoral e multirreferencial, observando cada detalhe nos vários momentos do dia-a-dia. (BARBOSA, 2006)

A seguir, relato um dos momentos vivenciados na escola e que, hoje, ao refletir sobre ele, aprendo muito:

Fico a imaginar a amplitude que é uma gestão e responsabilidade em estar atuando. Hoje trago na minha escrita, mais uma vez a realidade que vai além do que pensamos ou imaginamos, ao perceber que estamos no meio do ano letivo, praticamente, e ver que, agora, no final do mês de maio, temos a certeza de uma preocupação de situações que vão além do administrativo e pedagógico, mas que estão entrelaçados com o entorno da escola, isso nos preocupa, porque vai além do que podemos fazer. Envolve o entorno a comunidade, o meio em que nossos alunos estão inseridos. Ainda quero acreditar que os nossos alunos são vítimas do meio social em que vivem. Ao analisar cada caso, vemos que as suas famílias são ameaçadas de morte, eles são ameaçados e nós funcionários reféns dessa situação. Algo que vai muito além de um problema social, falo de gente, de ser gestora, após um dia cansativo procurando apoio no Conselho Tutelar, Direc, Promotoria e Delegacia do menor, vejo diante desse percurso do dia me questiono: até que ponto precisamos ou necessitamos estar à frente dessa escola? Somos realmente capazes de enfrentar situações que podem valer a nossa vida? Os órgãos podem garantir nossa segurança? Hoje, fico aqui analisando o que fazer, pois nos cobram números enquanto “desconhecem” o que acontecem no chão da escola... (Diário de Gestão da autora, 30 de maio de 2018).

Fazer um relato e publicitar meu Diário de Pesquisa oportuniza a ter voz e refletir sobre minhas ações práticas, que transcende os próprios escritos. A reflexão norteia as decisões que vão sendo pensadas e tomadas, permitindo me ver como sujeito em construção, que busca aprimorar a cada dia o olhar comigo mesma de forma crítica, com o outro, desenvolvendo um olhar plural.

3 ANOTAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo compartilhar as dificuldades existentes, considerando as ações pedagógicas como atuação humana em uma escola pública da cidade de Mossoró/RN, com o auxílio do Diário de Pesquisa. A gestão é um desafio, busco refletir sobre minhas ações, tentando melhorias, mesmo com exigências burocráticas.

A cada dia, percebo que a construção do Diário vem nos proporcionando a perceber-se como um sujeito dinâmico e em constante transformação. Sempre em busca de melhorar como pessoa e profissional, diante do desafio que é a gestão escolar, pois enfrentamos diariamente momentos de conflitos, mas também temos momentos prazerosos e de realizações, quando

percebemos o envolvimento da equipe, na busca de um só objetivo, que é o processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o Diário proporciona ver que, no decorrer da caminhada, as satisfações se unem às frustrações, pois cada barreira existente se transforma motivo para continuar seguindo, buscando sempre alternativas de melhoria na minha prática. Assim posto, continuo na escrita, buscando proporcionar essa releitura de minha própria prática cotidiana em gestão.

Dessa maneira, me reconheço como professora, pedagoga, atuando em gestão, com o propósito de compreender, avaliar e lidar com as dificuldades existentes no cotidiano escolar e de, a cada dia, buscar um direcionamento sobre a prática a partir da escrita do meu Diário de Gestão.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Coord). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

_____. HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e o seu processo formativo**. Brasília: Liber Livro, 2010.

_____; FORTUNA, Maria Lucia Abrantes; MEDEIROS, Arilene Maria de. Gestão escolar e a formação do sujeito: proposições a partir de diferentes perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 22, n. 1, jan/jun 2006.

FORMIGA, Maria das Graças Freire. **O administrativo e o Pedagógico na Gestão Escolar**. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Administração educacional: definição de uma racionalidade administrativa democrática e emancipatória**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2002.

NÓVOA, Antônio. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**- IIª série, número 3, 2015.

SAES, Décio Azevedo Marques; ALVES, Maria Leila. Problemas vividos pela escola pública: do conflito social aos conflitos funcionais. **Linhas Críticas**, UNB, v.10, n. 19, jun a dez. Brasília, DF, 2004.

NOVA GESTÃO PÚBLICA E RESPONSABILIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL

GT 2: Gestão Escolar: desafio prático/epistemológico

Allan Solano Souza

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com Estágio Científico Avançado no Instituto de Educação, da Universidade do Minho (Braga-Portugal).
Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN.

RESUMO

O presente trabalho tem se fundamentado a partir de uma perspectiva sociológica, em que objetiva contribuir com uma reflexão crítica sobre as implicações desse modelo gerencial no setor público educacional. Os caminhos percorridos para essa construção consistiram na leitura do referencial teórico e exploração do documento do CLAD. Constatou-se que as estratégias de responsabilização são possíveis respostas da Nova Gestão Pública para a crise do modelo burocrático. Nas políticas educacionais brasileiras têm se incorporado com mais intensidade a partir da década de 1990, principalmente, considerando as consequências dos resultados das avaliações externas para os sistemas educacionais.

Palavras-chave: Crise do modelo burocrático. Nova gestão pública. Responsabilização. Políticas educacionais.

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre a responsabilização é bastante complexo, pois implica em conceber a natureza etimológica da própria palavra, por um lado. E por outro lado, esclarecer sobre a dimensão política que esta possui, considerando a sua materialização na administração pública. Porém, este trabalho opta por realizar um percurso teórico-metodológico em que são apresentados os seus principais elementos considerando o referencial teórico da Nova Gestão Pública.

Ao sinalizar o horizonte da Nova Gestão Pública, a responsabilização com o sentido inglês de *accountability* ganha força na agenda política da América Latina do século XXI, em que as políticas, sociais, econômicas, culturais, entre outras, são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalhos adequadas, bem como são sempre objeto de alguma forma de tradução ou de leitura ativa, sendo o Estado um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos.

O presente artigo tem como objetivo desenvolver uma reflexão sociológico acerca da responsabilização enquanto dimensão gerencial do referencial teórico da nova gestão pública, considerando as suas implicações nas políticas educacionais. Os autores que dão suporte teórico-metodológico a este trabalho são: Pinho e Sacramento (2009), Araújo (2010) Rocha (2011), Verger e Normand (2015), entre outros.

Do ponto de vista metodológico o documento *La responsabilización en la Nueva Gestión Pública Latinoamericana*, elaborado pelo Conselho Latinoamericano de *Administración para el Desarrollo-CLAD*, foi consultado, e de onde foram extraídos os fundamentos que orientam o reordenamento das organizações afim de implantar a competição administrada, o controle de resultados e o controle social no setor público, ou seja elementos da responsabilização na administração pública.

Com base nesses encaminhamentos teórico-metodológicos, o artigo ficou organizado em quatro seções. A primeira é introdutória. A segunda seção objetiva realizar uma reflexão sobre a crise do modelo burocrático tradicional, e as possíveis respostas para este problema na Administração Pública. A terceira seção discorre sobre a responsabilização como resposta da nova gestão pública para a crise do modelo anterior, considerando em seguida, suas implicações para as políticas educacionais. E finalmente, traz algumas conclusões.

2. A NOVA GESTÃO PÚBLICA E RESPONSABILIZAÇÃO

A compreensão do modelo burocrático revela as suas principais características e mais tarde os motivos que levaram esse modelo à crise. Com base nisso, essa seção tem como objetivo delinear a concepção de burocracia weberiana, em seguida apresentar os elementos que caracterizam a sua crise e às respostas encontradas para esse problema.

De acordo com Weber (1978), a burocracia consiste em uma construção no tipo ideal fundamentado na autoridade racional legal, cujo padrão de racionalidade se intensifica nos meios para justificar os fins, calculados de modo a alcançar o melhor meio. As categorias fundamentais são

- 1) Uma organização contínua de cargos, delimitados por normas; 2) Uma área específica de competências. Isso implica: a) uma esfera de obrigações no desempenho das funções, diferenciadas como parte de uma sistemática divisão do trabalho; b) atribuição ao responsável da necessária autoridade para desempenho das funções; c) definição clara dos instrumentos necessários de coerção e limitação do seu uso a condições definidas. Uma unidade organizada de tal forma que no exercício da autoridade será denominado órgão administrativo” (WEBER, 1978, p. 16-17).

Entretanto, esse modelo não foi capaz de extirpar o patrimonialismo, nem de consolidar uma burocracia profissional, na redefinição de carreiras e de um processo sistemático de abertura de concursos públicos para a administração pública. Assim, o enrijecimento burocrático extremo, como no caso do Brasil, dava sinais de que a crise estava se constituindo, evidenciando a necessidade de sistematizar respostas para os problemas desse processo (BRESSER-PEREIRA, 1996). O gerencialismo foi uma possibilidade que se materializou nas reformas implantadas.

Com a crise modelo burocrático tradicional, que se centrava nos procedimentos, para o gerencial, o foco do controle se deslocou para o resultado. Nesse contexto, a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização se tornaram fundamentais. Por essa razão, formas de desempenho governamental e participação foram incluídas com o intuito de induzir uma maior eficiência nos serviços prestados pelo Estado, assim como a autonomia gerencial dos administradores público (PINHO; SACRAMENTO, 2009).

A introdução de instrumentos de melhoria do desempenho governamental possui matrizes de sentido democrático, mas que vêm se reconfigurando na história, também merecendo destaque: Orçamentos Participativos, Conselhos gestores de políticas públicas de controle social, Organizações Não Governamentais ligadas à transparência, o papel da imprensa. Outros regulamentos vêm sendo implementados a fim de barrar a corrupção, tendo em vista que atualmente a Lei da Ficha Limpa impede que presidente, deputados, senadores, prefeitos e vereadores concorram a eleições se ficar provada a existência de crimes eleitorais, como compra de voto, uso da máquina pública para angariar eleitores etc. Esses movimentos contribuem para haver uma visão panorâmica que vem sendo construída para uma cultura de *accountability* no Brasil. Esses movimentos contribuem para haver uma visão panorâmica que vem sendo construída para uma cultura de *accountability* no Brasil.

Verifica-se que há algumas rupturas entre o modelo burocrático e a nova gestão pública. A primeira ruptura⁹ reside no pressuposto de que a administração pública tradicional é ineficaz porque seus controles focam recursos e procedimentos e não resultados; desse modo, para escapar dessa ineficiência, é necessário controlar resultados, tendo em vista que o modelo de mercado é superior ao modelo burocrático. A segunda ruptura diz respeito à concepção de cidadão como consumidor e cliente, em que o administrador-empresário é o modelo de gestor. Esse gestor tem por imposição levar a empresa a apresentar os melhores resultados possíveis,

⁹ O processo de ruptura a que se refere não é total, mas relativo.

ter autonomia e decidir quais as melhores formas de atingir os seus objetivos. Nessa perspectiva, a ação do governo deve ser atender as preferências de seus clientes.

A terceira ruptura está na ênfase em privatizar a oferta de serviços públicos e tornar o fornecedor privado desses serviços o responsável pela sua prestação de contas. Com isso, é possível enxergar que há uma mudança da perspectiva da *accountability* pública para uma *accountability* privada, caracterizada tipicamente por uma visão de mercado. Na perspectiva da nova gestão pública, a implementação de qualquer política pública irá exigir do administrador decisões políticas e poder discricionário. O poder discricionário está relacionado com os desvios de poder e atos praticados com finalidades diversas, inclusive proporcionar vício jurídico e ético. Nesse último, evidencia-se a intenção de enganar, mentir e violar os princípios da legalidade e da moralidade (ROCHA, 2011).

Esses problemas são preocupantes, pois reverberam nos processos de responsabilização pelo controle de resultados, burlando a prestação de contas e o controle social. Na tentativa de encontrar soluções para esses alentos demonstrados na América Latina, o Centro Latino-americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) buscou uma saída para responder a essas questões, em que um dos mecanismos encontrados para resolver os problemas se deu por meio de uma concepção de *accountability* horizontal.

El remedio para esto se encuentra, en gran medida, en los mecanismos de *accountability* horizontal, tales como el control parlamentario, las auditorías financieras externas y la acción de los promotores públicos y del Poder Judicial. Es importante enfatizar que tales mecanismos se encuentran en la actualidad poco desarrollados en la mayoría de las naciones de la región¹⁰ (CLAD, 2000, p. 2).

A concepção de participação social nessa perspectiva se torna peça-chave para a governabilidade democrática, a qual envolve a representação de diferentes espaços da sociedade, embora seja uma concepção de política que foi pouco desenvolvida. A política é a declaração de algum tipo de decisão sobre como fazer coisas no sentido de “ter” uma política, que pode ser puramente simbólica, mostrando que há uma política ou que uma política foi formulada (BALL; MAINARDES, 2011). Nas considerações do CLAD, as políticas de responsabilização se aproximam da análise de Brooke (2006), que entende que esse tipo de política promove determinações legais sobre parâmetros legais para o trabalhador.

Desse modo, verifica-se que a ruptura como um modelo de *accountability* hierárquico não é total, mas relativa, pois é a remanescente nesse processo, uma vez que ao administrador

municipal, em particular da educação, cabe acompanhar a execução da política junto ao Poder Executivo para impor premiações às organizações escolares que conseguem cumprir todos os requisitos da lei, recebendo um décimo quarto salário ou uma comenda simbólica por meio de certificação. Por outro lado, para alcançar os resultados desejados, os administradores escolares precisam ter poder de decisão e autonomia para mobilizar a comunidade escolar a fim de atingir os resultados.

Considerando as diretrizes do Conselho Latinoamericano para o Desenvolvimento foi possível perceber que as diferentes formas de responsabilização foram apresentadas em documento denominado *La responsabilización en la Nueva Gestión Pública Latinoamericana*, que evidencia, dentre várias possibilidades, o controle por resultados e a aproximação dos serviços às demandas da população como mecanismos para melhorar o desempenho governamental e a prestação de contas (CLAD, 2000).

Nessa ótica, o modelo de gestão unilateral, ou burocrático, é modificado por seus gestores, e passa a alcançar novos objetivos organizacionais, que se concentram no alcance da satisfação dos cidadãos, mais conhecido como modelo gerencial. Essa perspectiva está baseada nos princípios de mercado, considerando a competitividade e o esforço da responsabilidade individual para melhorar os resultados da instituição. Nesse sentido, a matriz neoliberal encontra espaço para se materializar enquanto projeto político, econômico, e social para governos que buscam referenciais de modernização. Deste modo, tem como prerrogativa se tornar uma alternativa para a ineficiência dos serviços públicos, que foi atestada pelos processos de avaliação.

A lógica gerencial nos serviços públicos se ressignificou se aproximando dos princípios da democracia, principalmente, reiterando a necessidade dos governos prestarem contas de sua probidade e de suas promessas de campanha, e da efetividade de suas políticas. Portanto, um modelo flexível, baseado na autocrítica e portador de um certo hibridismo.

Considerando a responsabilização como parte desse processo de reforma gerencial, as suas formas podem variar de acordo com as particularidades locais onde o modelo é implementado e por definição da agenda governamental. Comumente o termo responsabilização tem sido utilizado com o sentido de atribuir responsabilidade a alguém (PIMENTA, 2009), acrescido da ideia de que este pode ser recompensado ou punido com base na publicação dos resultados.

Percebe-se que são apontadas duas formas clássicas e três formas modernizadoras para se alcançar a responsabilização. Assim sendo, as formas clássicas são o controle de procedimentos e o controle parlamentar, enquanto as modernas chamam para o controle por

resultados, controle por concorrência administrada e controle social (SCHNEIDER; NARDI, 2013).

As formas mais conhecidas no contexto da NGP são as que se concretizam: a) por meio de procedimentos clássicos de controle – planejamento, organização, direção e controle (GROISMAN e LERNER, 2006); b) através do controle parlamentar (ANASTASIA, 2006); c) mediante introdução da lógica dos resultados na administração (QUIRÓS, 2006); d) mediante concorrência administrativa (administrada) (ABRUCIO, 2006); e) através do controle social (GRAU, 2006). Essas formas, por sua vez se constituem marco teórico-metodológico para a análise da política de responsabilização porque auxiliam na construção de um modelo de análise como possibilidade de estudo nas ciências sociais e humanas que se interessam por essa problemática. Diante das formas apresentadas, opta-se por discorrer sobre a responsabilização pelo controle de resultados. Essa forma tem como premissa o fato de que uma gestão orientada para os resultados possui mecanismos de aferição do desempenho, de satisfação do usuário e de controle social, com incentivos vinculados a produtividade e eficiência, que, articulados, configuram as condições necessárias para a responsabilização dos gestores públicos.

Esta representa uma mudança radical na forma de prestar contas da ação pública à sociedade que contemple aspectos de eficiência, eficácia e efetividade da ação pública. Um conceito essencial nessa discussão é a contratualização, pois, através dela, se estabelecem o resultado desejado e as condições almejadas para o seu alcance. De acordo com Araújo (2010), configura-se um processo de responsabilização na administração pública baseado em um modelo contratual.

Um modelo contratual tem que incluir, necessariamente, metas, meios, controle e incentivos. Metas bem definidas servem para orientar a ação de gestão; os meios criam condições para o alcance das metas; o controle permite acompanhar os processos, a alocação de recursos, avaliar as dificuldades, enfim, avaliar a implementação das ações; e os incentivos constituem os elementos mobilizadores do comportamento humano em direção às metas. A vinculação entre metas, meios, controles e incentivos constituem, então, o cerne dos contratos de gestão (2). Assim, a contratualização deixa em segundo plano o controle burocrático e coloca em foco os resultados a serem obtidos. A obtenção de resultados é decorrente da pactuação entre as partes, que acordam entre si, além do desempenho esperado, os padrões de qualidade, o custo, a duração, as sistemáticas de avaliação e as formas de renovação do contrato (ARAÚJO, 2010, p. 230).

Diante dessa afirmativa, o controle pelos resultados deve dar respostas às seguintes perguntas: quem decide quais resultados serão produzidos? Como o processo funciona? Quem pode ser cobrado? Quem responde pelo processo de prestação de contas?

Araújo (2010b) elenca quatro tipos de análises em responsabilização pelo controle dos resultados. Uma delas está na responsabilização de uma gestão pautada por indicadores de desempenho. Com base em Yalta, essa autora afirma que indicadores permitem estabelecer um conjunto de controles sobre as atividades públicas sob óticas distintas, cobrindo um amplo leque de possibilidades de avaliação. Outra vertente de análise vincula o tema da responsabilização à prática sistemática de avaliação enquanto mecanismo sistemático capaz de produzir mudanças de atitude em relação aos mecanismos de melhora da ação governamental e também um debate político mais bem informado sobre as políticas, capaz de produzir *accountability*.

Outra questão a considerar na análise é a que engloba tanto os aspectos da contratualização e de indicadores de desempenho como os de avaliação. No caso da gestão pública, tem o objetivo de “oferecer elementos de informação e intervenção aos responsáveis pela administração pública, contribuir para a melhoria da capacidade de prestar contas das organizações públicas, ajudar na alocação de objetivos e responsabilidades e possibilitar a avaliação de desempenho dos gestores públicos” (ARAÚJO, 2010, p. 231).

Por esse viés, observa-se que a tarefa de responsabilização pelo controle de resultados não é fácil, por isso, embora o discurso da responsabilização tenha ganhado destaque no debate sobre a Reforma do Estado, ainda predomina a forma convencional de prestação de contas, em que se privilegiam os aspectos processuais e legais, deixando de lado os aspectos vinculados a metas ou a indicadores previamente pactuados entre os diversos atores na formulação de políticas (ARAÚJO, 2010).

3. NOVA GESTÃO PÚBLICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Em suma, os princípios da NGP podem ser sintetizados da seguinte maneira: gestão profissional no setor público; estabelecimento de padrões e medidas de desempenho explícitas; ênfase no controle de resultados; dividir o setor público em unidades menores; maiores níveis de competência; ênfase no estilo de gestão do setor público com base no modelo do setor privado; maior disciplina e avaliação dos recursos (HOOD, 1991).

Ao relacionarem esses princípios da NGP com a educação, Verger e Normand (2015) à luz dos estudos de Gunter e Filtzgerald (2013) adaptam um quadro que expressa a relação entre esses princípios e as políticas educacionais:

PRINCIPIOS NGP	POLÍTICAS EDUCACIONAIS
Gestão Profissional dos Serviços públicos	- Profissionalização e emponderamento dos diretores escolares
Normas e medidas de desempenho mais explícitas	- Definição de indicadores de qualidade e de benchmarks sobre “êxito” educativo - Normas Comuns Curriculares
Ênfase no controle de resultados	- Avaliação externa dos resultados e do rendimento escolar
Desagregar o setor público em unidades de gestão menores	- Autonomia escolar, <i>school-based management</i>
Maior competição no setor público	- Subsídios públicos as escolas privadas - Financiamento per capita - Publicação dos resultados das escolas obtidos em exames estandarizados
Copiar o estilo gerencial do setor privado	- Flexibilidade da escola na contratação e demissão - Estilos gerenciais de gestão escolar
Maior disciplina/economia no uso de recursos	- Financiamento de escolas com base nos resultados - Remuneração docente baseada em critérios de mérito/produtividade

Fonte: Verger e Normand (2015), à luz de Hunter e Filtzgerald (2013). (Tradução Nossa)

Embora esses princípios sejam comuns, é importante ter claro que a NGP assume configurações diversas, frequentemente ambíguos e por ter uma conotação unívoca, pró-mercado ou neoliberal. As políticas educacionais da contemporaneidade são direcionadas com esses fundamentos. O reforço da prestação de contas ritualística é um exemplo desse processo, tendo em vista que sua função tem sido mais induzir os gestores a extraírem os resultados e publicá-los nos murais das organizações, em vez da discussão e deliberação na definição dos próximos passos com a comunidade local. Os instrumentos da NGP estão centrados em uma lógica de desempenho e gestão por resultados (VERGER; NORMAND, 2015). Os autores verificam que o trabalho docente está cada vez mais condicionado à prestação de contas e à implantação de premiações, vinculadas ao desempenho dos alunos em testes cognitivos e padronizados, mais conhecidos como testes de larga escala ou exames nacionais.

Ressalta-se que a NGP influenciou na introdução de processos de responsabilização na gestão da educação, com a resignificação de conceitos democráticos, como participação e descentralização, entre outros, reiterando a lógica de quase-mercados educacionais, aumentando o controle administrativo que é sublimado pelo controle social e reforçando a competição entre as organizações educativas, com o intuito de proporcionar ações que induzam à melhoria dos resultados nas avaliações internas e externas.

4. CONCLUSÕES

Na administração pública tradicional, o termo *accountability* se caracteriza por uma ideia hierárquica, formal e jurídica. Aos agentes públicos não eleitos não cabe discutir e decidir sobre políticas públicas, mas implementá-las segundo as leis e regras procedimentais, a fim de garantir o bom funcionamento do sistema, que sejam responsáveis (*accountable*), quanto à conformidade com as regras e procedimentos estabelecidos. Foca nos administradores da *accountability* institucional pensar e decidir sobre a elaboração de políticas, bem como estabelecer padrões de ação objetivos, fixados pela lei, regulamentos e normas procedimentais. Possui atuação centrada nos tradicionais padrões de controle. Há uma separação real entre administração e política, e é sob esse aspecto que reside o déficit de *accountability*, como atesta Rocha (2011), principalmente por falta de previsão dos objetivos propostos e obtidos ao longo das políticas públicas. Isso resultou em fortes críticas nos anos 1980 e gerou pressões por mudanças e uma resposta para os problemas desse modelo.

As políticas gerenciais têm impulsionado os sistemas educacionais e às escolas públicas a adotarem a agenda neoliberal e incorporar em suas práticas, tendo como base as orientações da NGP, de modo que são ressignificadas e implantadas para alcançar os objetivos da eficiência, eficácia e efetividade com a prestação de serviços educacionais ofertados nas escolas públicas. A lógica da responsabilização gerencial tem ressaltado os problemas, porém pouco tem feito para melhorar os resultados e as condições objetivas de realização do trabalho na escola. O receituário neoliberal para a solução dos dilemas enfrentados por essas organizações não consegue passar da dimensão prescritiva, pois na prática as escolas continuam funcionando em situações adversas. Se por um lado as organizações escolares são responsabilizadas com base em padrões homogêneos, o mesmo não pode ser dito em relação às condições de funcionamento, pois os desafios de melhoria na infra-estrutura, gestão democrática, e na valorização dos profissionais da educação permanecem. O controle e a competição entre as escolas aumentam, assim como a desmoralização do magistério, na medida em que aos professores têm sido atribuída a culpa pelos baixos resultados alcançados. Entretanto, se essas políticas visam resolver somente os problemas das escolas, como se estivessem localizados apenas nas suas unidades, é imprescindível compreender que as soluções se encontram tanto nesse espaço como externas.

É imprescindível ter clareza acerca da retomada da função do papel do Estado na oferta de serviços públicos de qualidade, propiciando as condições de financiamento, a formação de profissionais, e reduzindo as desigualdades entre as escolas, os seus profissionais, e alunos. Ou

seja, o Estado não pode se desresponsabilizar das suas funções, nem transferir a sua responsabilidade pela garantia do direito a educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, pois é um direito de todos, e compõe responsabilidade juntamente com a sociedade por sua garantia.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Responsabilização pela competição administrada. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunnil. **Responsabilização na Administração Pública**. São Paulo: CLAD; Fundap, 2006. p. 217-262.

ANASTASIA, Fátima. Responsabilização pelo controle parlamentar. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunnil. **Responsabilização na Administração Pública**. São Paulo: CLAD; Fundap, 2006. p.113-164.

ARAÚJO, Maria Arlete D. Responsabilização pelo controle de resultados no Sistema Único de Saúde no Brasil. **Revista Panam Salud Publica**, Washington, n. 27, v. 3, p. 230-236, 2010.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRESSER-PEREIRA, Luiz C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, n. 1, v. 120, jan.-abr. 1996.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização Educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

CLAD. *La responsabilización en la nueva gestión pública latinoamericana*. Buenos Aires: Eudeba, 2000.

GRAU, Nuria. Responsabilização pelo controle social. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunnil. **Responsabilização na Administração Pública**. São Paulo: CLAD; Fundap, 2006. p. 263-307.

GROISMAN, Enrique; LERNER, Emilia. Responsabilização pelos Controles Clássicos. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunnil. **Responsabilização na Administração Pública**. São Paulo: CLAD; Fundap, 2006. p. 71-112.

PIMENTA, Roberto da Costa. **Responsabilização na administração pública brasileira: estrutura e relações no campo da função pública**. 2009. Tese (Doutorado em Administração) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. Rio de Janeiro.

PINHO, José A. G.; SACRAMENTO, Ana R. S. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 43, v. 6, p. 1343-1368, nov./dez. 2009.

QUIRÓS, Mario Mora. Responsabilização pelo controle de resultados. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunnil. **Responsabilização na Administração Pública**. São Paulo: CLAD; Fundap, 2006. p.165-216.

ROCHA, Arlindo Carvalho. *Accountability* na administração pública: modelos teóricos e abordagens. **Revista de Contabilidade, Gestão e Governança**, Brasília, v. 14, n. 2, p. 82-97, maio/ago. 2011.

SCHENEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O potencial do IDEB como estratégia de accountability da qualidade da educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 29, n. 1. p. 15-26, 2013.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. *Nueva gestión pública e educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global*. **Educación e Sociedad**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 573-840, jul./set. 2015.

WEBER. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Eduardo. **Sociologia da Burocracia**: organização, introdução e tradução de Edmundo Campos. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 15-28. (Biblioteca de Ciências Sociais).

REGULAÇÃO ESTATAL E MERCADO EDUCATIVO NA GESTÃO DE ESCOLAS PERNAMBUCANAS

GT 2: Gestão Escolar: desafio prático/epistemológico.

Arlane Markely dos Santos Freire
Professora do Município do Crato
Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Daiana Araujo de Oliveira
Professora do Município do Crato
Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

Prociana Ferreira da Silva
Professora das Faculdades Integradas de Patos (FIP)
Gestora Escolar na Rede Estadual de Pernambuco
Mestre em Gestão nas Organizações Aprendestes pela Universidade Federal da Paraíba –
(UFPB)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar o modelo de gestão escolar implantado pelo governo do Estado de Pernambuco, no ano de 2007, em sua rede de ensino, observando sua finalidade e implicações para o cotidiano escolar, bem como, sua relação com as proposições da chamada Nova Gestão Pública- NGP. Fundamentada em conceitos gerencialistas com foco na eficiência, controle e resultados quantificáveis, a NGP, tem marcado o campo educacional através da regulação estatal e constituição de um mercado educativo. Para compor o fazer investigativo a revisão da literatura foi o primeiro passo da pesquisa, seguido da pesquisa documental que se constituiu da análise do documento intitulado como Termo de Compromisso e Responsabilidade, do qual é assinado pelos diretores escolares e firmado frente ao atingimento de metas preestabelecidas para cada escola. Os resultados apontam para uma abordagem crítico reflexiva sobre como tais medidas afetam de forma a prática do gestor escolar.

Palavras-chave: Gestão escolar. Nova Gestão Pública. Estado de Pernambuco.

1 A NGP, O CAMPO EDUCACIONAL E O MODELO DE GESTÃO EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO

A globalização, como fenômeno multidimensional, obedece a condições econômicas e políticas, através das quais influenciam direta ou indiretamente diversas nações. As forças políticas estruturam em âmbito internacional a economia e determinam os modelos de

sociedade em escala global através da institucionalização de padrões e valores socioculturais característicos da ocidentalidade, principalmente a forma europeia e a norte-americana (SILVA, 2016, p. 39).

As políticas de ‘modernização’ e ‘racionalização’, assim como, as de ‘desregulação’, ‘desestatização’ e ‘liberalização, preconizadas pelos organismos internacionais (BIRD, FMI) e corporações transnacionais em geral orientadas pelo neoliberalismo, norteiam e disciplinam o uso de recursos, a modernização de instituições nas suas formas e práticas, a fim de aperfeiçoar e dinamizar para a produção de capital.

Por volta da década de 70, foi colocada em pauta, em diversos países, a reforma do Estado,

a fim de atender aos interesses exigidos pelo processo de globalização da economia mundial. Essas reformas visavam substituir o modelo burocrático de administração pelo modelo gerencial, a fim de responder à crise do Estado e como estratégia para reduzir o custo e tornar mais eficiente a administração dos serviços que cabiam ao Estado. Exemplo disso foi a implantação de uma série de programas reformistas na Grã-Bretanha, em 1979, no governo de Thatcher e nos EUA, e em 1980, no governo de Reagan. (SILVA, 2016, p 39)

Nesse contexto, por volta da década de 90, o Brasil vivenciou a reforma de seu serviço público visando transformar a administração burocrática em gerencial. Segundo Bresser Pereira (2006b, p. 21-22), essa reforma teria o objetivo de possibilitar "uma administração pública moderna e eficiente, compatível com o capitalismo competitivo".

No campo educacional essas reformas se efetivaram através da criação do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em 1990, do qual é formado por um conjunto de avaliações em larga escala, que foi desenvolvido visando criar mecanismos para formular, reformular e monitorar as políticas públicas, no sentido de contribuir para melhorar a qualidade do ensino brasileiro (BRASIL, 2015).

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, onde passou também a compor o SAEB, com o objetivo de monitorar o andamento das políticas públicas pela análise combinada do desempenho dos alunos nos exames Prova Brasil e das taxas de aprovação de cada escola.

O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da

Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (BRASIL, 2018).

Desse modo, no ano de 2006, o Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), segundo o qual o Estado de Pernambuco encontrava-se com o pior índice, nas 5ª e nas 8ª séries, em relação aos demais estados brasileiros. Além disso, apresentava um alto percentual de defasagem idade-série, elevados índices de evasão e de repetência e altas taxas de analfabetismo. Na tentativa de corrigir esses índices, em 2007, é implantado um modelo de gestão de educação baseada em resultados e se desenvolvem diretrizes, estratégias e planos operativos nas áreas de Saúde, Segurança Pública e Educação (SILVA, 2016, p. 20).

Na pasta da Educação, foi implantado o Programa de Modernização da Gestão: metas para a Educação - PMGE-ME, apoiado pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). Esse modelo de gestão tem como foco a política de responsabilização educacional, que estabelece responsabilidades no âmbito das escolas, das Gerências Regionais e da Secretaria de Educação. As estratégias de responsabilização se efetivam ao serem estabelecidas as metas anuais por escola, a partir do Índice de Desenvolvimento de Pernambuco (IDEPE).

Entre as estratégias de responsabilização criadas pelo Estado de Pernambuco, está o Termo de Compromisso. Um documento elaborado pelo próprio governo, do qual através da assinatura de um contrato entre o diretor escolar e a Secretaria de Educação do Estado, este assume o compromisso de garantir a elevação dos indicadores educacionais da escola, a partir de metas de desempenho pré-estabelecidas (IDEPE) a serem alcançadas no ano.

É a partir dessas circunstâncias que o presente estudo busca analisar o modelo de gestão escolar implantado pelo governo do Estado de Pernambuco, no ano de 2007, em sua rede de ensino, observando sua finalidade e implicações para o cotidiano escolar, bem como, sua relação com as proposições da chamada Nova Gestão Pública - NGP. Fundamentada em conceitos gerencialistas com foco na eficiência, controle e resultados quantificáveis, a NGP, tem marcado o campo educacional através da regulação estatal e de constituição de um mercado educativo.

Para compor o fazer investigativo, a revisão da literatura foi o primeiro passo da pesquisa, seguido da pesquisa documental que se constituiu da análise do documento intitulado como Termo de Compromisso, do qual é assinado pelos diretores escolares como compromisso

firmado frente ao atingimento de metas preestabelecidas para cada escola. Esse compromisso é firmado anualmente, sem alterações em seu conteúdo, e disponibilizados as unidades escolares.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando outra técnica, seja desvelando aspectos relevantes de determinado tema ou problema. Assim, entendemos como documentos ou 'fontes' tudo o que é vestígio do passado (distante ou recente), tudo o que serve de testemunho (CELLARD, 2008, p. 297).

Ressaltamos ainda que este trabalho foi desenvolvido na disciplina de Gestão Escolar, ministrada no curso de especialização em Educação Infantil e Fundamental das Faculdades Integradas de Patos, Unidade Crato, onde a partir de discussões e estudos realizados na mesma, aprofundamos as pesquisas sobre como a regulação estatal pode influenciar de forma direta o trabalho dos gestores escolares.

2 A NGP: REGULAÇÃO ESTATAL E MERCADO EDUCATIVO

A partir dos anos 80, a problemática da reforma e reestruturação do Estado constituiu tema central do debate político, em diversos países. Isso deveu-se as medidas políticas que afetaram a administração pública em geral e, conseqüentemente, a educação. É o caso, por exemplo: da descentralização e autonomia das escolas; do reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas; da contratualização da gestão escolar e da prestação de determinados serviços; etc.

É nesse contexto que, na educação, se promovem, se discutem e se aplicam medidas políticas e administrativas que estão a alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar com uso intensivo de recurso e dispositivos de mercado. As medidas implantadas obedecem a critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado. Desse modo, a “new public management” (Nova Gestão Pública – NGP), é justificada por imperativos de natureza política, e segue projetos neoliberais e neoconservadores.

No Brasil, a política educativa evidenciada nos últimos anos tem deslocado da esfera de movimento para a democratização para o universo do gerencialismo como se esta se estivesse constituída como uma aquisição plena e, objetivos educacionais alcançados que agora busca uma racionalização e otimização.

De acordo com Afonso (2012, p. 187)

Numa perspectiva mais global, quando acompanhamos as mudanças políticas, sociais, culturais e educacionais desde os anos 80 até ao momento atual, verificamos que, em muitos países, mantiveram-se e sofisticaram-se certas orientações ideológicas neoliberais e, noutros casos, ao contrário, essas orientações foram fortemente contestadas. Do que conheço do Brasil, e na minha perspectiva, há hoje um hibridismo muito maior em termos de orientações educacionais, o que permite, simultaneamente, a expansão e criação de novas formas de privatização (neoliberal) da educação, a par de alguma resistência dos movimentos sociais que continuam a pressionar pela defesa da escola pública.

Durante trinta anos a existência de um amplo consenso social a respeito do papel do Estado favoreceu o sucesso contínuo, contudo com a crise dos anos 70 se começa a se esfacerar as dimensões econômica, social e administrativa. O modelo gerencial passa ser considerado como um novo paradigma mundial que surgir em contexto de crise fiscal e onde o Estado está com menos recursos e poder, sobre isso Abrucio (1997, p. 13) afirma que foi neste contexto de escassez de recursos públicos, enfraquecimento do poder estatal e de avanço de uma política privatizante que o modelo gerencial se implantou no setor público.

No governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 90 é publicado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, trata-se de um documento sancionado pelo então presidente, que logo em sua introdução deixa expresso que são inadiáveis as reformas econômicas orientadas para o mercado, o ajustamento fiscal duradouro e entre outras medidas voltadas para mudanças das políticas públicas. A reforma do Estado propõe que o mesmo passe a manter o papel de regulador e provedor, subsidiando os serviços sociais e buscando o controle direto. Contudo salientamos que nesta nova perspectiva também ocorre a descentralização vertical para os níveis estadual e municipal na prestação de serviços sociais, além de citar que a inexistência de indicadores de desempenhos claros para os diversos órgãos da administração direta e indireta e da necessidade de um sistema de profissional. Sobre isso o documento ressalta que o mecanismo por excelência de motivação, na administração pública burocrática, é o da promoção por mérito em carreiras fortemente estabelecidas (Pág.39)

Essa condição de intervenção do Estado na condução de políticas públicas faz emergir o termo regulação do qual demanda novos significados no papel do Estado consagrado outro estatuto à intervenção estatal baseada na rígida avaliação da eficiência e eficácia dos resultados pré-estabelecidos. Desse modo, a modernização difundida no campo educacional é instituída a partir de uma racionalidade técnica oposta a racionalidade emancipatória através do controle e mensuração de resultados de aprendizagem de estudantes.

De acordo com Afonso (2012, p. 188)

Os novos processos de regulação social são, de algum modo, causa e consequência das mudanças ocorridas nas últimas décadas, quer ao nível do Estado, quer ao nível

mais global, com destaque para o papel crescente das organizações internacionais e supranacionais. É o caso, [...] certas políticas e programas concretos, [que] tem sido posto em prática no âmbito da União Européia e dos seus Estados-membros. Mas poderia também falar de uma regulação pelo conhecimento que, segundo autores como João Barroso e outros colegas de pesquisa, tem caracterizado importantes programas de avaliação comparada internacional, como é o caso do PISA da OCDE.

Assim, está em curso, na educação, o que Afonso (2001, p. 25) afirma ser “a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida, que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto regulação das instituições educativas”. É esse panorama que faz suscitar o Estado-avaliador, que, por meio de avaliações sistemáticas, avalia o nível de aprendizagem dos alunos e o nível de ensino dos professores. A presença do Estado-avaliador expressa a promoção competitividade que se torna explícito através das pressões exercidas sobre as escolas, com as avaliações externas “através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos” Afonso (2001, p. 26).

Assim, a autonomia dos estabelecimentos de ensino se caracteriza pela avaliação e a responsabilização de seus atores, cujos resultados visam promover uma nova representação sobre o Estado que, a cada dia, distancia-se das funções de bem-estar social e das obrigações que assumira quando ainda era o principal provedor de bens e serviços (SILVA, 2016, p. 44).

Essa prática tem suas origens em território norte-americano. Nos E.U.A realizam-se testes para recolher e publicar resultados em que o desempenho acadêmico dos estudantes são usados como critério para avaliar escolas e os próprios professores, incluindo sanções e/ou recompensas. Esses resultados são publicados de acordo com o *ranking* das escolas, que é exposto à opinião pública e dá margem a diversas opiniões e contrassensos. Em muitos casos, as escolas passam a considerar esses resultados como um diagnóstico para adotar medidas pedagógicas em defesa da melhoria do ensino, bem como, projetam a imagem da instituição de ensino e dos docentes que nela atuam (Afonso, 2009b).

Em muitos estados brasileiros, e especialmente, em Pernambuco, os resultados obtidos pelos estudantes nos testes, somados com outros indicadores, podem gerar para os professores um bônus salarial, o que contribui para que haja uma competição entre eles e as escolas. Além dessa consequência, o sistema de recompensa, seja simbólica ou real, provoca o que Afonso (2009b) chamou de 'introdução de mecanismos de mercado' nas políticas educacionais. Segundo o autor, a ideologia de mercado é facilmente observada nas diferentes esferas da vida social, e isso se deve à implantação de governos que articulam as ideologias neoconservadoras

e neoliberais. Essa orientação tem sido voltada para privatizar alguns organismos do Estado e adotar modelos e instrumentos de gestão que valorizam o individualismo competitivo (SILVA, 2016, p 79).

3 O QUE DIZ O TERMO DE COMPROMISSO FIRMADO ENTRE DIRETOES E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO

Para Bonamino e Souza, no Brasil a análise dos desempenhos das avaliações é identificada em três gerações, a primeira que tem caráter diagnóstico, a segunda contempla a divulgação dos resultados e a terceira são as que se referem as políticas de responsabilização e fazem uso de mecanismos de remuneração. Dentro deste contexto as autoras afirmam que a avaliação de políticas e programas públicos ganham, assim, um lugar de destaque como meio para mensurar seu desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade. Nesta perspectiva, a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, a promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização. As autoras ainda acrescentam que em Pernambuco, que também possui seu sistema próprio de avaliação, há presente tais características ressaltando a questão da concessão de bônus de desempenho educacional às escolas que cumprem metas. Uma das medidas adotadas pelo Estado dentro de uma perspectiva gerencial na administração pública será a adoção de alguns mecanismos de responsabilização, entre eles o Termo de Compromisso e Responsabilidade celebrado entre a Secretária de Educação de Pernambuco e as Unidades Escolares representadas pelo seu diretor. Trata-se de um documento destinado a cada gestor escolar, onde o mesmo ao assinar se compromete a cumprir a metas previsto no mesmo, bem como outras obrigações.

Ao verificarmos o Termo de Compromisso notamos que, em seu texto que as metas pactuadas por meio do mesmo têm como escopo garantir a melhoria da qualidade do ensino, as quais foram traçadas com base nos resultados do IDEPE. É importante citar que o Termo menciona este índice estadual como um retrato mais recente das realizações das escolas nos últimos dois anos, tanto que para isso o documento apresenta um quadro demonstrativo com as médias na área de língua portuguesa e matemática, onde expõe as notas de dois anos diferentes e ainda demonstra a diferença destes números que ele denomina de esforço da escola. Acrescenta-se que o desempenho dos estudantes é medido pelo Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco-SAEPE. Podemos assim perceber que os exames passam a ser utilizados para o cálculo que determinam a nota final do aluno, inclusive o próprio Termo cita

que os padrões mínimos de desempenho propostos pela Secretaria de Educação correspondem ao nível básico das escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

Ao analisarmos as metas presentes no documento o que nos chama atenção é sua relação com as responsabilidades que são atribuídas a direção da escola, pois quem assina o mesmo é o próprio gestor escolar, cujo nome é citado logo no início do documento junto ao número de sua portaria de nomeação. Entre as funções destinadas ao gestor está a de mobilizar o corpo docente a fazer uso das informações disponíveis no portal do SAEPE, cumprir o que está previsto na legislação nacional e na Política Educacional do Governo de Pernambuco, implantar a matriz curricular, desenvolver o Projeto Político Pedagógico e Plano de Ações de forma a favorecer uma gestão democrática. Ao que se refere as avaliações compete a direção da Unidade Escolar buscar formas de garantir a participação de todos os alunos nas provas do SAEPE, acrescentando que a ausência de um número elevado de discentes acaba que prejudicando a escola. Compreende-se assim que as escolas devem responsabilizar-se pelos resultados que produzem e caberá a gestão junto aos professores buscarem formas de favorecer índices mais elevados. É importante citar que no caso pernambucano os alunos acabam tendo um maior número de provas, pois as séries avaliadas também as são por meio do SAEB. Ao tratar sobre, Afonso ressalta que

(...) o excesso de avaliação pode ser considerado obsessivo e tendencialmente unidirecional quando a sua utilização se torna relativamente indiferente à natureza político partidária dos governos e quando acaba maximizando, de forma duradoura, a função de controle e de legitimação em prejuízo evidente do apoio a mecanismos democráticos de prestação de contas e de responsabilização, os quais por sua vez, deveriam ser mais valorizados enquanto processo de participação, de justificação de investimentos públicos na educação e de promoção e justiça social e educacional." (Pág. 21)

Dentro da lógica do chamado quase mercado que vem sendo implementado nas políticas educacionais no Brasil, muitos estados e municípios, ao criarem nestas propostas de avaliação tem colocado os desempenhos dos alunos nas avaliações de larga escala como expressão de qualidade, entendendo que avaliação gera competição e competição gera qualidade. Sousa (acrescentar o ano) revela que a noção de sistemática de avaliação, que integra fluxos concomitantes e complementares de informação e decisão, procura concretizar a noção de avaliação como um meio que contribui ao propósito de melhorar a qualidade da educação. Neste contexto o próprio Termo de Compromisso e Responsabilidade prevê que aqueles que alcançassem as metas receberiam o que ele denomina de Bônus de Desempenho Educacional,

destinado a todos os funcionários da unidade escolar que alcançarem índice superior a 50% do esforço da escola. É ainda previsto no mesmo que ocorra um acompanhamento por parte da Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais afim de desenvolver ações necessárias para a realização do SAEPE, bem como acompanhar os resultados do IDEPE e do Bônus por Desempenho Educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as discussões levantadas neste trabalho podemos afirmar que as avaliações em larga escala, são utilizadas dentro da lógica de mercado que o Estado passou a incorporar através da importação de modelos de gestão privada para administração pública, o que acaba afetando de forma direta o trabalho desenvolvido pelos gestores escolares. Assim é notável que tal avaliação mantém uma relação com uma dada concepção de qualidade. Contudo é importante acrescentar que as iniciativas de responsabilização apresentam ricos para o currículo, como a situação conhecida de ensinar para o teste, pois a avaliação também pode aparecer como um elemento de pressão. Em outras palavras os novos exames passam a ser utilizados como um dispositivo de controle para promover pressões competitivas, tratando-se assim de introduzir a lógica de mercado no próprio espaço público e afetando de forma direta o funcionamento da própria unidade escolar e gerando mais cobranças sob quem está em sua direção.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública**: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Cadernos ENAP. Brasília ENAP, n 10, 1997.

AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do Estado e políticas educacionais**: entre a crise do Estado-nação e emergencial da regulação supranacional. Educ. Soc. Campinas, v.22, n 25, p 15-22, ago.2001.

_____. **Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável**: crítica a accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 13, p. 13-29, jul. 2009b.

_____. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. Educ. Soc. Campinas. v. 33, n. 119, p 471-484. 2012

BONAMINO, Alicia. and SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil:** interfaces com o currículo da/na escola. Educ. Pesqui. [online]. 2012, vol.38, n.2, pp.373-388. Epub Feb 14, 2012. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>>. Acesso em: 01/06/2018.

BRASIL. Saeb. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 05/06/2018.

_____. Ideb. Apresentação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb> Acesso em: 05/06/2018.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.- P.; GROULX, L.- H; LAPERRIERE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. (Orgs). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Procianna Ferreira da. **Mecanismos de accountability no cenário competitivo de sistemas escolares.** 2016. 252f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/8766?mode=full>>. Acesso em: 05/06/2018.

SOUSA. Sandra Zákia de. **Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. Avaliação.** Campinas - Sorocaba- SP. v 19, n 2, p. 407-420. Jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf> >. Acesso em: 05/06/2018.

POLÍTICA E GESTÃO ESCOLAR: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO

GT 2: Gestão Escolar: desafio prático/epistemológico

Maria da Conceição Fonseca - UERN
Mestranda em Educação, POSEDUC (FE/UERN/Mossoró/RN/Brasil)
E-mail: mcffonseca@gmail.com

Arilene Maria Soares de Medeiros - UERN
Doutora em Educação, UFSCar, POSEDUC/Professora (FE/UERN/Mossoró/RN/Brasil)
E-mail: arilene.medeiros@bol.com.br

RESUMO

Este artigo objetiva compreender qual o sentido de política construído pelo gestor no espaço da escola. Para tanto, a pergunta norteadora que desenvolve o presente trabalho é: *qual o sentido de política construído pelo gestor escolar no exercício da gestão?* É a partir dessa questão que guiará no espaço escolar o desenvolvimento dos princípios ligados a gestão democrática e a própria democracia como um exercício no cotidiano da escola. Como referencial teórico utilizamos a base epistemológica da compreensão arendtiana de política, a qual consiste em um exercício de liberdade de ação, e teóricos como Lima (2001), Jardim (2011), Duarte (2010), entre outros que venham contribuir para o desenvolvimento deste artigo. No que diz respeito as considerações finais, compreendemos que para o gestor escolar a política é um aspecto utilitário associado à obediência totalitária do Estado e que a compreensão desse conceito influenciará no desenvolvimento de sua ação gestora.

Palavras-chave: Política. Participação. Liberdade. Ação. Gestão.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo está vinculado a um trabalho de dissertação ainda em processo de elaboração, do Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação. A dissertação está relacionada ao pensamento de Hannah Arendt, principalmente no que consiste a compreensão de natalidade política e sua relação com a gestão escolar.

O pensamento de Arendt o qual utilizamos como base epistemológica é voltado para a filosofia e a política, cabendo à orientadora e à orientanda a tarefa de traduzir e vincular as ideias arendtianas à gestão escolar, esse é o exercício que estamos realizando em nossa dissertação de mestrado, na perspectiva de contribuir com um debate novo na área. Tomaremos como ponto de partida uma questão de fundamental importância: o sentido de política para o gestor escolar.

O pensamento de Arendt sobre política basicamente não aparece na compreensão dos gestores escolares como aspecto inerente à sua atuação (NASCIMENTO e GARCIA, 2015). A ausência do pensamento político permite que façamos uma reflexão sobre o que é política para o gestor que está em exercício no espaço da escola. A noção de política como participação, princípio fundante da gestão democrática, não é evidente em seus escritos, mas manifesta-se como uma linha-guia que conduz seus pensamentos.

Apoiado nessas considerações, o presente artigo objetiva compreender qual o sentido de política construído pelo gestor no espaço da escola. A proposta do trabalho consistiu em ampliar os conhecimentos a respeito da natalidade política e sua relação com a proposta de gestão. Os diretores participantes deste estudo são de escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental que atuam no município de Assú-RN, os quais implantaram e direcionaram suas gestões a partir das orientações de empresas privadas, cujos discursos foram registrados por meio das reuniões administrativas no espaço escolar.

O caminho metodológico organizado para a pesquisa foi constituído por dois momentos: teórico-bibliográfico e empírico. O primeiro versa acerca das discussões sobre política na concepção de Hannah Arendt (2017) e de outros autores que trabalham o pensamento arendtiano de política, apresentando as categorias de liberdade, ação e participação, e o segundo compreende a fase empírica da pesquisa, a qual envolveu dois gestores escolares de escolas públicas no município de Assú/RN que pudessem apresentar sua compreensão do aspecto investigado.

Esses gestores estão desenvolvendo nos espaços escolares onde atuam propostas de ação de gestão a partir das orientações do campo empresarial. Nesse momento, buscamos estabelecer uma relação entre a compreensão do gestor, a perspectiva teórica e as práticas políticas desenvolvidas na gestão da escola. Essa etapa compreendeu, portanto, a decisão de participar das reuniões administrativas no espaço da escola, exercendo o gestor a condição de articulador. Nesse sentido, optamos em participar das reuniões com a articulação do gestor por compreender que ele tem condições de agregar em um espaço de decisão os sujeitos que trabalham ou vivenciam o espaço da escola, além de implantar novas práticas no processo da gestão (PARO, 2000).

Nessa perspectiva, nos preocupamos como o gestor epistemologicamente concebe a política na esfera da gestão escolar e qual o sentido de política que ele traz para a sua gestão. Não é um questionamento sem uma intencionalidade epistemológica, uma vez que exige atenção e cria uma perspectiva para o pesquisador de uma consistência dos conhecimentos construídos, no sentido de assegurar o rigor e a qualidade do processo, mas trata-se de um olhar

provido de um contexto que considera interesses e do sentido atribuído à compreensão política dada pelo gestor.

Respalado nesse entendimento, há uma questão norteadora que problematiza o presente artigo: *qual o sentido de política construído pelo gestor escolar no exercício da gestão?* A atualidade do pensamento de Hannah Arendt e sua contribuição para o contexto político, com posterior tradução para a educação e a gestão escolar, possibilitará a compreensão do que nos propomos a entender que é a natalidade política do gestor.

A pesquisa aponta o tamanho do desafio que a compreensão do gestor poderá nos indicar e os possíveis caminhos adotados por esse sujeito para materializar a compreensão da política. Todo o material presente na estrutura do texto e na forma de discurso foi colhido em reuniões administrativas através de observações, anotações e questionamentos. Desse modo, os resultados confirmam que a compreensão dos gestores a respeito de política é um dos impedimentos para a concretude da gestão democrática e a materialidade dos princípios dessa gestão. Igualmente, evidenciamos a pertinência da concepção e do entendimento da necessidade de natalidade política do gestor para o caminho da democracia escolar.

Quanto à estrutura do artigo este subdivide-se em três tópicos: o primeiro trata a respeito do aspecto político da gestão embasado na concepção arendtiana e da participação fundamentada na compreensão de Lima (2001); o segundo aborda a parte empírica da pesquisa, a qual nos possibilitará compreender o que o gestor entende sobre política; e, finalmente, no terceiro tópico analisamos a concepção do gestor a partir do pensar de Hannah Arendt.

2. POLÍTICA NA CONCEPÇÃO DE HANNAH ARENDT¹¹

Hannah Arendt foi uma singular pensadora do aspecto político nas instituições. Na obra “Origens do Totalitarismo” (2012) a autora tenta recuperar a dignidade da política desvalorizada com as transformações ocorrentes na década de 1920 - o nazismo alemão e o comunismo soviético. Já no livro “Condição Humana” (2017b), a autora faz uma reflexão a

¹¹ Hannah Arendt (1906-1975) nasceu na Alemanha e se destacou como pensadora política. Apresentada muitas vezes como filósofa recusou essa designação, preferindo ser denominada como politóloga. A recusa a essa designação apresenta-se como um posicionamento crítico, por compreender que não há uma lacuna radical entre filosofia e política, entre vida do espírito e o espaço da ação, com dura crítica às concepções de política de origem platônica. A alemã vivenciou grandes transformações políticas do século XX, o que fez com que estudasse a formação dos regimes autoritários instalados no período, como o nazismo alemão e o comunismo soviético, e a levaram a defesa incondicional da liberdade, da política como dimensão fundante da condição humana em oposição as sociedades de massa e sua tendência a privatização dos indivíduos na vida em sociedade, potencializando os crimes contra a pessoa. Sua obra é fundamental para entender e refletir sobre os tempos atuais, dilacerados por guerras localizadas e por nacionalismos. Para a autora, compreender significava enfrentar sem preconceitos a realidade e resisti-la, sem procurar explicações em antecedentes históricos (OLIVEIRA, 2014).

respeito do caráter instrumental da política, cuja crítica aparece sobre o aspecto de utilização da temática como satisfação das necessidades vitais.

Logo, compreender esse percurso desenhado por ela e, posteriormente, traduzi-lo para a educação, principalmente para a gestão escolar, possibilita vislumbrar o grande risco que essa área pode estar sendo submetida, qual seja: a um caráter utilitário de sua função com intensa contribuição para esse aspecto por parte da gestão escolar.

Com a submissão das escolas as parcerias do público-privado a razão mercadológica busca alcançar resultados quantitativos que justifiquem a utilização volumosa de recursos na educação pelas empresas privadas e que traduza esses números em qualidade de aprendizagem, cuja ênfase está nas avaliações em larga escala que possibilita ranquear instituições e premiar profissionais.

Nesse aspecto, a educação está presa aos objetivos traçados pelas políticas neoliberais e aos resultados expressos por indicadores e índices estatísticos. Assim, compreendemos que esses aspectos são indicativos de que essa suposta melhoria nas estatísticas educacionais justifica os investimentos, possibilita o ingresso ao ensino superior ou configura como um meio de difusão de competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho, é nesse momento que percebemos o grande vazio da condição política nas escolas, na educação e na gestão contemporânea e a percepção de que a educação pode está confirmando ou conformando-se ao caráter utilitário.

Para Arendt (2017c), a perda do caráter político da educação coloca em risco inúmeras condições, como a liberdade, a ação, o discurso crítico, a participação, o conflito e um posterior entendimento. Nesse sentido, a política está relacionada a pluralidade humana e possibilita organizar e regular o convívio entre aqueles que são diferentes, surge entre os homens e tem a ver com o fato da liberdade da ação, ou seja, ocorre no espaço público do livre agir (NASCIMENTO e GARCIA, 2015).

Essa observação nos leva a compreender que o homem é, em sua essência, apolítico, não há uma substância política que o determina enquanto ser naturalmente político. Desse modo, a política é um fenômeno externo ao homem, construído em um espaço público de ação e configurado em uma natalidade.

A concepção arendtiana aparece nos escritos de Torres (2007, p. 236). De forma clara, a autora se propõe a discutir o artigo “O sentido da política em Hannah Arendt” e afirma:

[...] baseado no pensamento de Hannah Arendt, de que a política não é domínio, de que não se baseia na distinção entre governantes e governados e nem é mera violência, mas ação em comum acordo, ação em conjunto, sendo reflexo da condição plural do

homem e fim em si mesma, já que não é um meio para objetivos mais elevados, como, por exemplo, a preservação da vida, significa liberdade.

O que podemos afirmar é que a pluralidade humana comporta homens distintos e a dimensão política pode ser imaginada como um palco de ação, discurso, troca de opiniões. No âmbito escolar cada sujeito aparece para o outro, mostra e reafirma sua singularidade. Assim, pode-se deduzir que o fato de poder falar, ser visto e ouvido, participar das discussões, viver o conflito, argumentar e contra-argumentar no espaço da gestão escolar é a possibilidade em que todos têm de mostrar sua identidade e expressar sua opinião, estimular o interesse pela política e decidir juntamente os rumos que a escola seguirá, isso configurará como uma decisão de muitos que se interessam pela instituição.

No espaço da escola há uma infinidade de “eu” (gestor, professores, alunos, pais) que não pode ser ignorada. Cada um desses sujeitos é único e sua contribuição não pode ser invisibilizada, uma vez que a política não pode negligenciar a diversidade. O espaço público se fundamenta no âmago dessas diferenças entre os cidadãos e o interesse por essa distinção une e impulsiona os homens a esfera pública e possibilita resguardar suas singularidades.

É nessa concepção que Arendt (2017c, p. 191) argumenta que “para as questões da política, o problema da liberdade é crucial”. Essa liberdade está inteiramente relacionada a participação ativa dos sujeitos que têm interesse pela gestão escolar, ou seja, um ambiente plural e comum a todos. Assim, “[...] onde inexistente esse tipo de liberdade, inexistente espaço verdadeiramente político” (ARENDT, 2016, p. 185).

Aparentemente isso pode ser utópico, considerando o que as escolas públicas estão vivenciando nos seus espaços em virtude da razão mercadológica atuante que ronda as escolas estaduais do Rio Grande do Norte, inclusive as que são campo de nossa pesquisa, como se fosse a expressão viva da eficiência, eficácia institucional. São tempos sombrios para a gestão escolar e, principalmente, para a política na gestão da escola.

Desse modo, como compreender uma gestão que em seu exercício de liberdade está minado por uma ideologia de mercado? Torna-se extremamente difícil para o gestor escolar acreditar nos princípios regidos pela democracia, como a participação, a autonomia e a autoridade, quando o próprio Estado o incentiva a obediência de suas determinações. Pela forma como está sendo instaurado os objetivos dessa nova forma de gestão é fácil compreender por que o gestor tem uma avaliação negativa da vida política no espaço escolar, em que política e liberdade estão aparentemente dissociados. A política se veste em um contexto utilitário e a liberdade, podendo aqui e na contemporaneidade ser traduzida pela autonomia, está minada.

A ausência de uma obediência ao Estado é sinônimo da instauração de poder-violência que se instala por meio do medo de ser punido juridicamente. O gestor da escola pública, portanto, acolhe e está disposto a efetivar as finalidades, as metas, os objetivos e as ações definidas pelo Estado através das políticas educativas neoliberais.

Para Jardim (2011, p. 69), essa concepção de obediência à instituição estatal constitui um preconceito da compreensão de política, baseado na “crença de que o Estado é a sua sede” e os sujeitos responsáveis pela ação de gestão no âmbito das instituições escolares devem simplesmente obedecer.

Isso nos permite compreender que o pensamento de política ligado ao Estado possibilita dizer que a política tem serventia, satisfaz aos objetivos de uma instituição que mantém o poder sobre a escola, que historicamente vem se mantendo mesmo diante das experiências de gestão democrática. Para esses gestores, essa instituição garante uma ordem pública, assegura o poder dos governantes e distribui benefícios sociais.

A política não aparece no espaço escolar como uma forma de assegurar as atividades das escolas, muito menos assegurar os princípios da gestão democrática por meio da qual os gestores foram eleitos, a relação de política com liberdade, como liberdade de culto, de expressão, de pensamento e de ação, inexistente. Jardim (2011, p. 73) diz que:

Era preciso, então, proteger, em toda parte, essas liberdades contra o Estado, o que significa defendê-las da política. Para o público a que Hannah Arendt se dirigia, não apenas a liberdade não estava associada à expressão política, mas era mesmo o seu contrário. Um abismo parecia separar política e liberdade. No entanto, Hannah Arendt continuava a crer que o sentido da política é a liberdade.

Esse pensar deixa claro que para Arendt a liberdade, através de palavras e ações, é o sentido da política, e que a gestão escolar precisa resguardar esse espaço para que a participação de todos seja a garantia do alcance da liberdade. Logo, a participação é essencial na gestão escolar, no nascimento político do gestor e na instauração da política. Não precisamos eliminar o caráter utilitário da gestão, mas compreender que há outro aspecto relacionado a ela que precisa ser visibilizado, que a política e a compreensão que o sujeito da gestão tem dela podem fazer a diferença entre instituições escolares tão iguais, mas tão plurais, também.

Em Novaes e Carneiro (2018, p. 97), encontramos a compreensão dos gestores quando “executam os procedimentos de gestão a partir de referências diversas, não apenas orientações das políticas oficiais, mas também o sentido constituído a partir de aspectos subjetivos”. Nesse sentido, a gestão não é apenas instrumental, há um aspecto do próprio gestor que caracteriza a gestão como sua, que é o sentido que ele tem da política desenvolvida no espaço escolar.

Assim, está no sentido de gestão, na compreensão de política como liberdade de ação, o elemento fundamental para o processo de participação no âmbito da gestão. Segundo Klein (2012), no livro “Comentários as obras de Kant: Crítica da Razão Pura”, o conhecimento estritamente objetivo, despojado de qualquer subjetividade, não é possível ser alcançado. Portanto, é a compreensão do que seja a política um dos caminhos para determinar as possibilidades do exercício de uma gestão democrática, o que implica em participação e liberdade (autonomia), princípios determinantes de ação da gestão democrática.

3. POLÍTICA NA COMPREENSÃO DOS GESTORES ESCOLARES

As questões foram elaboradas com base nas reuniões administrativas, como um momento esclarecedor para a pesquisadora sobre o posicionamento assumido pelo gestor quando estava organizando e discutindo o cotidiano da escola sob as orientações da instituição privada, que assumiu o projeto de melhoramento das condições da escola e possíveis elevações de índices externos.

Apresentamos algumas anotações selecionadas nessas reuniões, evidenciando os argumentos arrolados em torno do esvaziamento da concepção de política e da perda de referência quanto a concepção de gestão democrática.

A respeito da compreensão que os gestores têm acerca do exercício da política na gestão demonstram total sintonia com a obediência ao Estado. Ora, se política para Arendt é liberdade cabe-nos afirmar que os gestores escolares estão praticando um exercício da política que se conforma às prerrogativas estatais. Assim, alicerçado nos discursos dos gestores, vejamos seus argumentos a respeito dessa questão:

Eu compreendo a política como se fosse o administrativo da escola. Aqui na escola eu consigo dividir essas tarefas com a vice-diretora, eu fico com o administrativo e político e organizo as coisas que o Estado solicita como, por exemplo, a prestação de contas e as reuniões da DIREC e a Secretaria de Educação, e a vice cuida do pedagógico junto com a Coordenadora Pedagógica e eu com o Coordenador Administrativo (GESTOR 01).

Entendo a política como algo da própria gestão. Assim... é... sem separação; no aspecto das decisões da escola, quando todo mundo participa e dá opinião. Mas, também, digo quando a gente tem que obedecer ao Estado... também acho que ali tem política. O próprio Estado é político, então obedecer a ele é política” (GESTOR 02).

Tentando avançar nas discussões sobre a dimensão política no âmbito da gestão questionamos os gestores acerca dos princípios políticos adotados que mais percebem funcionar. Observemos suas respostas:

Cumprir com as tarefas do dia-a-dia, participar das reuniões, aqui na escola ou fora dela, representar, na verdade, a escola em qualquer lugar. Também que a votação que me colocou na direção da escola (GESTOR 01).

Os princípios podem ser a eleição de diretor, onde todos têm que votar. O Conselho de Escola, mesmo que pouco atuante, só vem a escola quando a gente chama para resolver as coisas, e... acho que o Projeto Político Pedagógico da escola (GESTOR 02)

Finalmente, buscando compreender como os profissionais que atuam na direção das instituições educativas estabelecem a relação entre a política e a gestão escolar, obtivemos os seguintes argumentos:

Como eu disse, para mim política é o administrativo, e é a relação que o Estado desenvolve com a escola, então eu penso que se eu faço aquilo que o Estado pede, eu mantenho uma relação política com ele. Então, é assim a minha gestão e a política do Estado. Sendo assim, cada vez que a gente cumpre o que o Estado solicita, eu faço também a parte política (GESTOR, 01)

Bom, acho que a gestão da escola tem política. Quando penso na participação de todo mundo, dos professores, dos alunos, dos pais, ali tem política. Mesmo que, às vezes, a reunião fique eufórica, porque todos querem falar, mas aí a gente acalma, cada um fala e temos a votação para determinar as coisas. Tem também a eleição para diretor. Todos da escola votam, mas têm professores que não aceita seu candidato perder e aí fica calado, às vezes, até torcendo contra o diretor, porque não é seu candidato. Esse não contribui muito. Também tem política quando estamos juntos revendo os documentos da escola e todos apontam o que querem, e também quando o Estado determina alguma coisa e precisamos cumprir. Acho que tem política em tudo” (GESTOR 02).

O discurso dos diretores, a partir das três questões feitas - compreensão do que é política, dos princípios da política no âmbito da gestão e da relação entre política e gestão escolar - apresenta inúmeras situações que aparentemente assumem um caráter de normalidade da escola, como se esta não apresentasse nenhum aspecto que precisasse de compreensão que motive aquela realidade.

Primeiramente, analisamos que os gestores questionados compreendiam sobre o exercício da política na gestão. As respostas apresentam como ponto central “a obediência ao Estado”, embora não se reduza a isso. Nesse caso, poderíamos até dizer que eles têm uma compreensão fundamentada no senso comum da realidade.

Na atualidade, o papel que o Estado desempenha na relação com a escola e que pode ser traduzido em uma relação de obediência-submissão termina por destruir o espaço político da gestão, sua presença não significa a presença da política, ou o exercício desta, mas a falta de liberdade e autonomia, que é o sentido principal da política (ARENDT, 2012). Quanto mais obediência e submissão ao Estado menos os gestores assumem a liberdade e a autonomia profissionais para contribuírem com o desenvolvimento e a consolidação de uma gestão democrática.

O Estado, para cessar a ação da escola, a liberdade de atitudes, organiza leis, decretos e portarias que controlam a ela e sua comunidade por meio do temor jurídico, e, também, como controle, utiliza a crise da educação (BARROSO, 2003). Esse controle se dá através do temor jurídico e de uma ideologia de crise, cujo ato pode ser compreendido por um fenômeno denominado de despolitização da gestão e o esquecimento ou opacidade da experiência democrática que colocou os gestores no cargo da direção da escola. Isso pode ocorrer mediante a privatização indireta das escolas e do espaço público, tornando-se em um espaço de trocas econômicas e de crescente perda de autonomia e de política (DUARTE, 2010).

A segunda pergunta é apresentada em resposta a questão sobre os princípios políticos adotados pela gestão e a relação dos espaços de exercício dessa gestão. Nas respostas, os diretores relacionam esses princípios aos espaços da gestão, presentes na eleição, no Projeto Político Pedagógico e no Conselho Escolar. Essas sistematizações eclodem como se os espaços de democracia da comunidade escolar fossem sinônimo de princípios da democracia, traduzidos em liberdade (autonomia) e participação. Na realidade, a eleição, o Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar são mecanismos de democratização da gestão que, na maioria das vezes, se burocratizam e se esvaem em suas possibilidades democráticas, porque a própria gestão escolar para atender as demandas estatais faz deles “espaços de carta marcada”.

Os espaços de democracia apresentados pelos gestores são para Arendt o espaço público onde a liberdade e a ação precisam se desenvolver, pois são espaços onde a política pode materializar-se. Sem eles não há liberdade e muito menos ação, logo não há política. Já os princípios da política se materializam através da participação de todos os que estão na escola e também da autonomia construída no cotidiano da instituição (BARROSO, 2003).

No terceiro questionamento, a relação entre política e gestão aparece subordinada ao Estado, a desistência de uma possível participação. Essa submissão às imposições do Estado não pode ser denominada democrática, mas configurada como relação de poder. A instituição estatal se impõe no cotidiano da escola retirando da gestão sua autoridade e autonomia. Assim, os sujeitos que compõem a instituição de ensino percebem a fragilidade da gestão mediante

poder do Estado, sentindo-se sufocados pelas orientações e determinações impostas pela instituição governamental e posterior confirmação do caráter utilitário da educação.

Assim, mesmo acreditando que a participação seja essencial pouco tem acontecido nas escolas, justamente pela falta de credibilidade da comunidade na gestão, que se manifesta por meio de dois caminhos: uma resistência silenciosa (ação política estratégica) ou uma crença ingênua. A resistência silenciosa é uma manifestação no espaço que pode se opor ao Estado e também contra a gestão, por não aceitar tão passivamente as determinações e não encontrar espaço para a participação. Já no que diz respeito a crença ingênua também pode se manifestar com o Estado ou a gestão, acreditando acriticamente as imposições sem nenhuma análise do contexto em que está inserido (OLIVEIRA, 2014). Logo, é comum que nessa crença a participação seja controlada por meio da relação de poder, como participação controlada e autonomia decretada. Nesse sentido, tanto a resistência silenciosa quanto a crença ingênua fazem parte da realidade de nossas escolas na atualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento político de Hannah Arendt é pautado na experiência da *polis* grega e da *república* romana, traduzida como experiências da comunidade, de espaço público e de participação, tendo como objetivo o alcance da liberdade ou da ação livre. Desse modo, para que a política alcance seu objetivo a participação seria o princípio político de maior importância, configurada em um exercício permanente de diálogo, argumentos e contra-argumentos até chegar ao ponto do entendimento, o exercício da política não poderia assumir um caráter utilitário, mas um caminho para a liberdade.

Compreender a política como um exercício de poder não seria adequado para a escola, que traz a concepção de democracia em sua gestão, mesmo tendo consciência de que este aspecto pode ocorrer, caso se instale termos uma relação por parte de quem controla a instituição e subordina os sujeitos não-controladores aos seus desejos. O que precisa ser instalado no ambiente escolar é a autoridade decorrente da capacidade humana de agir em conjunto com os outros, construindo uma vontade comum (ARENDT, 2017), coletiva que seja tradutora da gestão democrática.

A política por parte da gestão ou da escola deve reconhecer que o poder em questão decorre de um contrato firmado entre as pessoas que compõem a instituição e considera que o diálogo entre os sujeitos, pautado em argumentos e contra-argumentos, é condição para a

instituição da política. Portanto, que esse caminho promova a possibilidade de uma ação política mais democrática.

A perspectiva de política arendtiana pode ser encontrada na concepção de gestão democrática descrita por Lima (2001), quando apresenta como um processo político, de governo, que está articulado diretamente com ações que se sustentam em princípios democráticos. É preciso, por tanto, que se estabeleça a capacidade para construir ações democráticas, processos participativos de tomada de decisões e uma educação política com condições de criar e recriar alternativas mais democráticas no cotidiano.

Assim, para que a perspectiva da política arendtiana se instale na escola é preciso, inicialmente, que os gestores construam a consciência política voltada para a liberdade e a autonomia, que consigam pensar e agir não apenas no plano da obediência ao Estado.

Há uma aposta de que a eleição de diretores possa ser um canal catalisador da liberdade e autonomia. Tal aposta não vem se concretizando nas escolas públicas estudadas, o que dificulta, sobremaneira, a natalidade política dos gestores escolares. De todo modo, cabe ressaltar que a obediência e a submissão cega aos interesses estatais não refletem a compreensão política que os gestores precisam desenvolver na perspectiva de uma gestão escolar democrática.

O pensamento de Arendt sobre a política nos faz avançar na compreensão de que gestão democrática não se faz apenas com eleições, com a criação de colegiados, mas com a presença de gestores que almejem, acima de tudo, liberdade e autonomia. Como expressão de liberdade, necessita que ele tenha sua natalidade política e mais tarde possa consolidar a democracia no espaço escolar, é esse sujeito que muitas vezes não é consciente do que seja política ou que a entende como uma obediência à instituição estatal, o que configura uma apatia política; que entende que política se faz em comunidade e com todos os que atuam no espaço escolar.

Para Lima (2001), a participação de quem compõe a comunidade escolar é elemento importante da prática democrática. Na gestão da escola, essa participação é condição *sine qua non* para a efetivação da democracia, manifesta-se como “palavra-chave onipresente nos discursos políticos, normativos e pedagógicos” (LIMA, 2001, p. 69).

O que compreendemos é que todos os discursos desejam ampliar a participação nos processos de tomadas de decisões. Nesse sentido, temos uma infinidade de leis, decretos e portarias que garantem a efetivação da participação, que é normativa e pode ser controlada pelo Estado, como se fosse algo decretado ou tutelado.

O que se busca é uma participação nascida no espaço escolar e que vá além das tomadas de decisões, é como construir a participação no espaço da escola para além das normas de

participação. Medeiros (2007), possivelmente, poderá nos apontar os possíveis caminhos de uma participação construída no espaço escolar, como conflito, argumentos, contra-argumentos, consenso. Compreender a política, a participação e os caminhos da participação seja, talvez, a construção da gestão exitosa.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo e totalitarismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____, H. **A promessa da política**. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

_____, H. Perspectiva. Que é liberdade? In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 8ª ed. São Paulo: 2017a.

_____, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 13ª ed. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2017b.

_____, H. **O que é política?** Tradução de Reinaldo Guarany. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017c.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das classes e a flexibilização da gestão escolar em Portugal In: NAURA, C. F. **Gestão democrática da educação**: atais tendências, novos desafios. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, A. **Vidas em risco**: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

JARDIM, E. **Hannah Arendt**: pensadora da crise e de um novo início. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

KLEIN, J. T. (org.). **Comentários às obras de Kant**: Crítica da Razão Pura. Florianópolis: NEFIPO, 2012.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, A. M. S. **Administração educacional e racionalidade**: o desafio pedagógico. Ijuí: Unijuí, 2007.

NASCIMENTO, L. A. e GARCIA, C. B. **Hannah Arendt**: vínculos e distinções entre educação e política. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

NOVAES, I. L. e CARNEIRO, B. P. B. **Enlaces entre subjetividade, percepção e produção de sentido na gestão escola**. Educação e contemporaneidade, Bahia, v. 27, n. 51, Jan./abr. 2018.

OLIVEIRA, L. **10 lições sobre Hannah Arendt**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000.

TORRES, A. P. R. **O sentido da política em Hannah Arendt**. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 30(2): 235-246, 2007.

EDUCAÇÃO NO FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA: POSSIBILIDADE PARA O ÊXITO ESCOLAR¹²

GT 2: Gestão Escolar: desafio prático/epistemológico

Jorgilene Virgínia Barreto de Lima
Mestranda em Educação pela UERN
E-mail: virginia.barreto@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho visa trazer reflexões e percepções sobre o debate acerca do papel da educação na formação humana e no processo de conscientização política necessária à prática social e instrumentalizadora do exercício da cidadania ativa, pressuposto da vida democrática. Frente a essas questões, pode-se pensar uma educação para o êxito escolar e suas imbricações histórico-sociais, num contexto de formação para a democracia. Há investigações acerca da função social da educação numa perspectiva histórica, analisando quais papéis ela vem cumprindo na sociedade e que características ideológicas ela assume. A partir de revisão de literatura, observou-se a escola enquanto ferramenta de reprodução da ordem hegemônica, portanto como inegável força formadora. O presente estudo conclui que a reformulação das finalidades educativas e a substituição ideológica podem conduzir os sujeitos a superar a reprodução, avançando à análise e consciência da ordem política vigente, condição para alcance da autonomia fundamental para a transformação e fortalecimento da democracia.

Palavras-chave: Educação; Consciência Política; Democracia.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma perspectiva sobre a relação entre o papel da educação na formação humana e sua influência na consciência política e no exercício da democracia. A educação protagoniza discussões sobre cidadania e democracia há séculos, figurando enquanto ferramenta relevante de reprodução da ordem. A condição de reprodutora do *status quo* acaba, por vezes, numa visão de escola sob perspectiva positivista. A análise de sua gênese revela sua força como agência de hegemonia e, ao mesmo tempo, pode denotar seu potencial de transformação social.

A discussão fará necessária uma avaliação da democracia estabelecida no seio do capitalismo moderno e a diluição de seu significado como pressuposto da sobrevivência do

¹² Trabalho apresentado na Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior da Fadire, sob a orientação da professora Mestre Francineia Reis Mateus. Para este evento fiz alguns acréscimos para adequá-lo ao tema central do **I Colóquio Nacional Êxito Escolar, Empoderamento e Ascensão Social**. Esta nova versão foi revisada pela professora Doutora Arilene Maria Soares de Medeiros, orientadora de minha dissertação.

sistema de sustentação legal das desigualdades entre os homens, em que pese o papel das políticas ideológicas hegemônicas, entre as quais a própria educação figura, como mantenedoras do exercício dos privilégios da classe dominante sobre as classes trabalhadoras.

Para atingir nosso objetivo, convém ampliar a discussão em torno da educação e, para tal, este estudo apresenta-se dividido em três partes: a primeira estabelece uma trajetória histórica do papel da educação e a gênese de suas instituições como *agência pública de hegemonia*¹³¹. A segunda parte apresenta como transformações sociais, políticas e econômicas concentram a potencialidade de formação humana na educação formal frente ao enfraquecimento dos demais agentes educacionais da sociedade; e as transformações que essa educação, cada vez mais universal, vem sofrendo na direção de ampliar a consciência política de seus sujeitos. A terceira parte pretende vislumbrar a transformação social a qual a educação – não responsável por si só, mas grande instrumentalizadora – pode ter a chance de ajudar a construir, ao passo que difunda nova ideologia, em que se experimentem novas vivências comunitárias, ampliadoras e fortalecedoras da democracia.

2 EDUCAÇÃO COMO REPRODUÇÃO DA ORDEM

Firme-se que nossa discussão situar-se-á em torno de três eixos fundamentais, os quais o presente estudo pretende relacionar: 1) papel da educação na formação humana e a importância de sua finalidade, em geral relacionada com o exercício da cidadania, em que o caráter ideológico aparece como determinante dos resultados atingidos; 2) a partir desta finalidade educativa, o ‘modelo’ que se atinge, ou seja, o tipo de cidadão que é formado, o nível de consciência política que ele tem e a quem esse modelo interessa; e 3) a democracia construída do exercício político deste cidadão. A partir desses eixos, pensaremos a educação e a cidadania para o que chamamos democracia efetiva.

Em ordem inversa, comecemos pelo último eixo apresentado acima, que passa pelo conceito de democracia, em que a soberania popular e a igualdade parecem irrefutáveis. Para Miguel (2002), “um regime em que o poder político está, de alguma maneira, nas mãos do povo comum” (p. 505). O autor apresenta este conceito numa profunda análise da democracia moderna, em que a batiza de domesticada, não aleatoriamente referindo-se à castração historicamente imposta ao exercício efetivo da soberania popular.

¹³ Expressão utilizada pelo autor Haroldo Abreu. (ABREU, 2008, p. 124).

Ellen Wood (2006) afirma, em seu *Democracia contra Capitalismo*, que essa diluição de significado da democracia foi a maneira viável de conciliar o avanço de uma ordem social em que o trabalho assalariado e sem propriedade privada se tornava o modo dominante de trabalho com a desigualdade e exploração econômica que o capitalismo moderno estabelece, e que coexiste com a liberdade e igualdade cívicas.

A partir deste cenário em que está intacta a exploração de classe, pensemos o segundo eixo que apresentamos: o tipo de cidadão formado para viver essa democracia. Cidadania é um conceito com relação ao qual ainda se está longe de um acordo consensual a respeito do seu conteúdo semântico, segundo Rodrigues (2001), para quem historicamente o essencial do ponto de vista teórico expôs-se na *pólis* grega e é permanente e universal: a cidadania se constrói nos fundamentos da liberdade, da autonomia e da responsabilidade.

Para ele,

O cidadão é livre porque está certo de que sua vontade não será impedida de ser proclamada por injunções que lhes são externas. Ele sabe que essa vontade implica responsabilidade e se articula às vontades de todos os outros cidadãos reunidos no mesmo espaço e tempo social. Seguindo esse rastro, a ideia de formação para a cidadania começa a ser dimensionada. Tendo em vista que as condições da cidadania são construídas, a Educação ganha papel central nesse processo. (RODRIGUES, p. 238, 2001).

Rodrigues estabelece a relação entre a cidadania e a educação, que é o nosso terceiro eixo. A educação aparece, então, como fornecedora das condições para que o indivíduo se capacite ao exercício cidadão, dotando-os dos instrumentos necessários para tal. O autor apresenta os instrumentos, relacionados inclusive pela política oficial de educação pública brasileira, expressa na atual Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), como: “organização e distribuição de conhecimentos e habilidades disponíveis num certo momento histórico, preparação para o trabalho, acesso ao desenvolvimento tecnológico, participação crítica na vida política.” (RODRIGUES, 2011, p. 251)

Refletindo sobre a tensão existente no Brasil entre as políticas de Estado e as medidas governamentais em matéria educacional, Araújo e Oliveira (2014) observam que a “educação como política de Estado é algo constitutivo da sociedade moderna, ainda que, por força ou inoperância de seus governos, tais políticas possam ser mais ou menos estáveis, duráveis e abrangentes” (2014, p. 167).

Assim, para os autores,

O recurso à normatização legal das conquistas dos direitos de cidadania configura-se como importante estratégia de convertê-las em garantias permanentes, dando-lhes estatuto de políticas de Estado. Assim, o direito à educação, inscrito em lei, é condição para as políticas educacionais: seus limites, assim como sua abrangência deverão estar previstos no sistema legal do país (ARAÚJO e OLIVEIRA, 2014, p.167)

Os instrumentos primeiros anunciados na política de educação pública, no caso específico do nosso país, mas consonante com a realidade mundial, pautam-se na finalidade mesma da prática educativa exercida no capitalismo moderno, com finalidades ao mercado de trabalho, em que o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades é a finalidade máxima. Como bem denuncia Guareschi (2005), “o tipo de escola que possuímos hoje, nos países capitalistas dependentes, é o tipo de escola necessária para que o capital possa se expandir e ter muitos lucros”. (GUARESCHI, p. 102).

Não poderia, para o propósito do atual estudo, deixar de me ater à última assertiva anunciada a respeito dos instrumentos necessários ao exercício da cidadania. Pensar a capacitação do sujeito discente à “participação crítica na vida política” é o aspecto que pode nos conduzir ao próximo ponto, em que pensamos a educação como análise da ordem.

3 EDUCAÇÃO COMO ANÁLISE DA ORDEM

Pensada originalmente para contornar uma crise de legitimidade e de obediência social do capitalismo liberal, o sistema de ensino aparece como instituição formal e pública de reprodução hegemônica no século XIX, mesclando os papéis de criar uma identidade coletiva, diminuir a consciência política e de classe das massas trabalhadoras e manter a reprodução da ordem, é o que afirma Haroldo Abreu (2008). Segundo o autor,

A reprodução da ordem não podia mais depender exclusivamente das leis, dos magistrados e dos aparatos coercitivos. A obtenção do consentimento e da obediência dos subalternos aos fundamentos hierárquicos da ordem social supunha agora organizar (ou pelo menos disputar) o sentido e a direção do processo de participação e de formação da consciência das massas proletárias por meio das organizações civis. O sistema de ensino e as diferentes organizações civis criadas tornaram-se o que Gramsci denominou de “trincheiras da sociedade civil”. (ABREU, 2008, p. 121).

A partir desse período, a democracia dos países capitalistas vem sendo palco dessa disputa ideológica travada em torno da consciência das massas. O sistema capitalista passa a exigir um número cada vez maior de pessoas escolarizadas. O modo de vida e rotina das pessoas

nesse sistema também se altera, dado o volume de tempo que a produção capitalista demanda de seus agentes. Os agentes de formação humana como família, instituições religiosas e comunitárias se enfraquecem e a escola centraliza as ações educativas, movimento que se manteve até os dias atuais.

Não se pode deixar de mencionar os avanços conquistados, não sem lutas, como afirma Miguel (2002), “as liberdades e direitos individuais (de consciência, expressão, imprensa, associação, manifestação, movimento etc.) não podem ser desdenhados como apenas “formais””. Para ele, esses avanços criam um ambiente político incomparavelmente melhor do que o de regimes em que estão ausentes, embora ainda falte muito para que se aproxime do que era entendido por democracia até o século XIX, com o poder nas mãos do povo.

Há que se ressaltar, dado o interesse deste artigo, os avanços ocorridos especialmente na teoria da educação. Para Guareschi (2005), são duas as matrizes principais que englobam as teorias de aprendizagem e elas revelam bastante sobre as ideologias que carregam e a quem atendem. A primeira seria a matriz comportamental, pela qual se vê educação como aplicação de estímulos que chegam ao aluno carregados de conteúdo, ao que eles respondem com reprodução, repetição. (GUARESCHI, 2005).

Para Guareschi, essa visão do sujeito que recebe conteúdos e reproduz, sem pensar, refletir, forma um homem repetidor, reproduzidor do que lhe é transmitido e teria papel desumanizador. Desumanização que interessa ao modo de produção do sistema capitalista, que deseja um trabalhador rápido e eficaz. Ainda predominante, tal ideologia produz cidadãos pouco conscientes de sua existência enquanto ser político, social e histórico e mantendo-o partícipe do modelo de democracia que reduz a atividade política à prática eleitoral.

A outra matriz seria a dialogal, perspectiva na qual a aprendizagem é vista como um processo dialético. Guareschi se refere a Piaget como maior expoente desta corrente pela contribuição teórica, especialmente de seus conceitos de assimilação e acomodação, que basicamente anunciam que o aprender se dá quando um esquema lógico interno é colocado em contradição por um agente externo e obriga o aluno a se reequilibrar. Assim, aprender “é a superação qualitativa do esquema lógico anterior”. (GUARESCHI, 2005, p. 105).

Essa visão de educação que respeita o conhecimento prévio do educando e admite a aprendizagem do educador no mesmo processo tem ganhado força e foi difundida fortemente no Brasil pela obra do autor Paulo Freire. Ele afirma,

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem

ensina aprende ao ensinar em quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2013, p. 25).

Conhecido e aclamado pela sua educação popular, seu método inovador de partir da realidade do aluno e respeito aos seus conhecimentos prévios, Freire defende e aponta o caminho para a superação do que ele chama de “educação bancária”, em que pessoas são coisificadas como depósitos de saberes utilitários. É nesse raciocínio que seguimos ao próximo ponto que vê a educação como transformação da ordem.

4 EDUCAÇÃO COMO TRANSFORMAÇÃO DA ORDEM

A perspectiva de educação que queremos ter nesse momento fundamenta-se na apresentação dessa possibilidade de superação da democracia representativa, da formação de cidadãos reprodutores e da educação “bancária”, voltada apenas a preparar mão-de-obra para o capital e reproduzir as relações de dominação e de exploração.

Num período de hegemonia de mercado, como afirma Santos (1999), “a mercantilização do modo de estar no mundo está a converter-se no único modo racional de estar no mundo mercantil” (p. 19). O autor indica, ao discutir a crise do Estado, que seria seu papel na promoção de intermediações não mercantis entre os cidadãos o que está falhando.

Ainda sobre o contexto de crise e reforma do Estado, Santos (1999) destaca a noção de empresa que “ocupa hoje uma hegemonia no discurso contemporâneo sobre a reforma”. Debate que não é central no presente artigo, mas é relevante para a compreensão dos impactos dessa reforma na educação e as nuances empresariais que impulsionaram um movimento por metas e resultados que invadiram as redes públicas de ensino, levando a um movimento por eficiência que seria também contrário à proposta de educação dialogal discutida aqui.

A educação dialogal aparece fortemente crítica e formadora de consciência. Para Guareschi, um sistema autoritário não pode aceitar uma prática educativa dialogal, pois cedo ou tarde essa prática iria questionar as relações básicas, fundamentais, do sistema.

E aqui se coloca a grande força duma prática educativa dialogal: ela leva à mudança das relações existentes na sociedade, pois ela fornece um novo modelo de vivência social. (...) Eis a grande chance duma escola: ela pode ser o laboratório onde se forjarão novas vivências verdadeiramente comunitárias, de onde poderão surgir transformações profundas e radicais em todo o corpo social. (GUARESCHI, 2005, p. 110).

Para Freire, a educação pode e deve construir sujeitos conscientes de sua historicidade, que enquanto sujeito do mundo tem responsabilidades e, com suas escolhas, faz também história. Essa consciência geraria nos sujeitos o senso de uma responsabilidade ética que, construída – embora não negue os condicionantes genéticos, culturais, sociais – reconhece “que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhece que a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*” (FREIRE, 2013, p. 20). Ainda, para o mesmo autor:

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender (...) que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. (FREIRE, 2013, p. 27).

Essa formação humana focada na autonomia seria o caminho para a crescente superação de reprodução da ordem, construção de criticidade e consciência política e de classe, que importam ao exercício pleno da cidadania e para o fortalecimento da democracia, no sentido original em que pese a participação popular ativa, consciente e efetiva nas decisões e movimentos sociais. É na perspectiva de uma formação voltada para a consciência política – na qual os sujeitos reconhecem sua condição no mundo, nas relações sociais do trabalho e nas demais relações desencadeadas socialmente – que estamos pensando em educação voltada à democracia e à cidadania. Assim, teríamos uma educação exitosa.

Aqui, o êxito educacional não se reflete nos números, nas estatísticas, nos rankings preconizados pelas políticas neoliberais. O êxito é um exercício subjetivo, cuja dimensão de reconhecimento das condições sociais e individuais é seu pressuposto básico.

A educação denominada em Freire de Pedagogia da Autonomia (2013) pode ser efetuada através ou apesar da escolarização formal, por meio de conscientização e formação política dos docentes – característica que vem se fortalecendo nos cursos de graduação e capacitação por todo o país, do fortalecimento dos movimentos sociais e apoio a quaisquer manifestações de educação popular – que vem tomando força também em todo o Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES

A educação enquanto sistema de ensino formal nasce como ferramenta de manutenção da ordem hegemônica e exerce papel despolitizante no sentido da diminuição da consciência de classe sob a forte influência da estrutura hierárquica que visa estabelecer e reproduzir as relações de exploração e de dominação. Conforme já mencionamos, uma educação exitosa sob a perspectiva transformadora estaria voltada à consciência política dos sujeitos, por meio da qual há o reconhecimento das condições concretas da existência humana. O êxito educacional não é aquilo que se apresenta nos Índices de Desenvolvimento da Educação (IDEB), nos resultados da Provinha, da Prova Brasil, do ENEM, do ENADE, do PISA¹⁴, da ANA¹⁵. De sorte que o êxito educacional, de um modo geral, é buscado a partir dos índices e medições.

Enquanto ambiente de disputas ideológicas pelos valores intelectuais e morais e pela consciência coletiva dos subalternos, a educação segue sendo palco das lutas e das disputas institucionais das organizações civis que tinham, para Abreu, “ou a finalidade de transfigurá-los em uma cultura de massa, compatível com a justiça civil privada, a disciplina hierárquica e o fetichismo da mercadoria, ou de organizá-los de modo crítico e contrário a eles”. (ABREU, 2008, p. 121).

As perspectivas do processo de aprendizagem através dos quais se pensa e planeja a educação revelam muito sobre sua ideologia e a quem sua manutenção interessa. Nesse sentido, a perspectiva comportamental forma sujeitos reprodutores, imprescindíveis à manutenção do modo de produção do capitalismo, ao passo que a perspectiva dialogal permite ver o sujeito como autônomo no processo de aprendizagem e capacita-o ao exercício da cidadania, por fomentar seu senso de responsabilidade ética.

Assim, o discurso de uma educação dialogal aparece, não como solução, mas como um caminho, uma ferramenta para a transformação social – que não pode se dar sem passar pela transformação de sujeitos – necessária à efetivação da democracia, no sentido do real exercício da soberania popular. Conclui-se, portanto, que a consciência política dos indivíduos é passo importante para o fortalecimento da democracia e da cidadania pode ser forjado nas experiências comunitárias propiciadas também pelas relações da prática educacional. Ou seja, é fundamental ao êxito educacional.

¹⁴ Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) consiste em avaliar, medir o nível educacional de jovens de 15 anos, nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. De três em três anos, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) promove os testes, cujo objetivo é produzir indicadores que contribuam com as discussões em torno da qualidade da educação básica, de modo a favorecer políticas nacionais de melhoria da educação Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206

¹⁵ Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) consiste em testes que aferem os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. São testes aplicados pelo INEP. Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>

REFERÊNCIAS

ABREU, Haroldo. **Para além dos direitos**: cidadania e hegemonia no mundo moderno. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

ARAÚJO, Heleno e OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação entre os planos de governo e as políticas de Estado: o foco no financiamento e a questão docente. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Ângela Maria. (Org.). **Planos de Educação no Brasil: Planejamento, políticas, práticas**. São Paulo: Loyola, 2014. P. 167-181.

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia crítica**: alternativas de mudança. 57. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MIGUEL, Luis Felipe. **A democracia domesticada**: bases antidemocráticas do pensamento democrático contemporâneo. Dados, v. 45, n.3, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano XXII, n. 76, p. 232-257, out. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Reinvenção Solidária e Participativa do Estado**. Coimbra: Oficina do CES, 1999

WOOD, Ellen. **Democracia contra Capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2006.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO EDUCACIONAL MUNICIPAL: UM ENFOQUE NO MUNICÍPIO DE AFONSO BEZERRA/RN

GT 2: Gestão Escolar: desafio prático/epistemológico

Mistênio Bertuleza de Araújo
Graduado em Pedagogia pela (ULBRA), Graduado em Marketing pela (UnP) e Pós-Graduado
em Gestão da Educação Municipal pela (UFPB).
Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - PRADIME
mistenio.ulbra@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como tema Desafios e Perspectivas da Gestão Educacional Municipal: um enfoque no Município de Afonso Bezerra/RN, onde enfatizamos o Planejamento Educacional para efetivação da melhoria da qualidade da educação e apresentamos também informações relevantes sobre o Planejamento Estratégico da Gestão Educacional Municipal do município de Afonso Bezerra/RN. Nossa pesquisa deu-se diante da necessidade de buscar novos embasamentos sobre os desafios e as possibilidades que existem na Gestão Educacional Municipal no município de Afonso Bezerra/RN, em plena sociedade do conhecimento, com isso realizamos a pesquisa bibliográfica e documental referente ao período 2013 a 2016, juntamente a Secretaria Municipal de Educação visto a necessidade de contextualizar nosso objeto de trabalho. Para fortalecer nossa pesquisa nos respaldamos nos estudos dos teóricos de Libâneo (2005), Luck (2000), Parente (2001) e Boeck (2005), dentre outros, que discorrem sobre a relevância do planejamento educacional e desenvolvimento organizacional para uma Gestão Educacional significativa. Como resultado desta pesquisa, vimos que o presente trabalho nos fez ter uma nova visão, que neste momento que é de reflexão e de inspiração para novos rumos, os gestores devem pensar nos caminhos que podem seguir para avançar em qualidade, enriquecendo o trabalho da gestão educacional e construindo, conjuntamente, ações planejadas e soluções para os desafios que precisam ser superados, e as perspectivas para a educação pública municipal. Neste sentido, este estudo pretende oferecer elementos para uma reflexão capaz de contribuir com os estudos da temática.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Planejamento Educacional. Rede Municipal de Ensino.

INTRODUÇÃO

Na Contemporaneidade, a Gestão Educacional Municipal, está permeada por significativos desafios quanto às inúmeras mudanças advindas com às rápidas mudanças que acontecem no mundo e nas relações sociais. Intrinsecamente relacionado a esses desafios e mudanças, a escola necessariamente precisa romper os paradigmas tradicionais para superar a

demanda advinda da sociedade do conhecimento, esta situação mostra-se como sendo um dos principais desafios dos gestores educacionais.

Ao falarmos em Gestão Educacional compreendemos que o Planejamento Educacional e Estratégico da Educação Municipal, tem suma relevância no direcionamento das ações a serem planejadas, executadas e avaliadas no âmbito da rede pública municipal de ensino, e este planejamento está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico e da gestão educacional, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos, objetivando a superação dos desafios e busca de novas oportunidades para a educação em uma sociedade cada vez mais exigente e globalizada.

O Gestor Educacional tem por missão elaborar, implementar e gerir políticas públicas educativas que garantam o desenvolvimento físico, social, econômico, político e cultural de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos como seres ao mesmo tempo únicos e plenos. Além de competências técnicas, o gestor precisa ter clareza sobre suas responsabilidades administrativas, políticas e sociais com a causa que abraça, isto é, a causa de gestor público que considera a educação pública um direito humano fundamental.

Diante de um cenário educacional exigente e competitivo, surge a necessidade da gestão educacional ser cada vez mais democrática e participativa, partindo desse pressuposto, é válido ressaltar que estamos vivenciando a era da informação e do conhecimento, e a Educação é um dos mais complexos desafios da sociedade contemporânea, pois, está ligada à consolidação da democracias, à participação social, à conquista da cidadania, à tolerância e à convivência pacífica, à qualidade de vida, à inserção ao mundo do trabalho, a capacidade de inovar e produzir conhecimentos, dentre outros aspectos.

Relacionado com a perspectiva da Gestão Educacional Municipal baseada na ação reflexiva, a presente investigação tem como problemática identificar quais os desafios e as perspectivas da Gestão Educacional da rede municipal de ensino do município de Afonso Bezerra/RN? Desta forma, faz-se preterível inserir uma contribuição acadêmica e social ao tema, pois a gestão educacional é um dos principais eixos do desenvolvimento dos resultados educacionais.

Nossa pesquisa deu-se diante da necessidade de buscar novos embasamentos sobre os desafios e as possibilidades que existem na Gestão Educacional Municipal no município de Afonso Bezerra/RN, em plena sociedade do conhecimento, com isso realizamos a pesquisa bibliográfica e documental, juntamente a Secretaria Municipal de Educação visto a necessidade de contextualizar nosso objeto de trabalho. Assim, o objetivo geral da pesquisa é discutir os

desafios e as perspectivas da Gestão Educacional Municipal da rede municipal de Afonso Bezerra/RN. De forma integrada, os objetivos são os seguintes: Discutir o Planejamento Educacional para efetivação da melhoria da qualidade da educação e apresentar o Planejamento Estratégico da Gestão Educacional Municipal para a Rede Municipal de Ensino do Município de Afonso Bezerra/RN.

O trabalho também se justifica pela oportunidade de levar os gestores educacionais a terem uma visão ampla da importância da sua atuação para o desenvolvimento de um trabalho pautado na qualidade, na intenção de conduzir a compreensão de que o aprimoramento dos seus conhecimentos e da sua atuação profissional, são imprescindíveis para um trabalho mais significativo em prol da melhoria da educação.

O presente trabalho nos fez ter uma nova visão que neste momento, que é de reflexão e de inspiração para novos rumos, os gestores devem pensar nos caminhos que podem seguir para avançar em qualidade, enriquecendo o trabalho da gestão educacional e construindo, conjuntamente, soluções para os desafios que precisam ser superados, na consolidação de uma educação pública de qualidade. A gestão do sistema educacional deve ser democrática e participativa, além de estar empenhada em garantir a universalização do acesso, a permanência do aluno na escola e a conclusão na idade certa com sucesso, portanto uma gestão com foco na qualidade social, para que efetivamente funcione harmônica e sistematicamente. Melhorar a qualidade da educação básica continua sendo um grande desafio – e uma questão estratégica da União, de cada estado e de cada município – para o desenvolvimento econômico e social do país, e que precisa ser enfrentado por todos os municípios.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA EFETIVAÇÃO DA MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

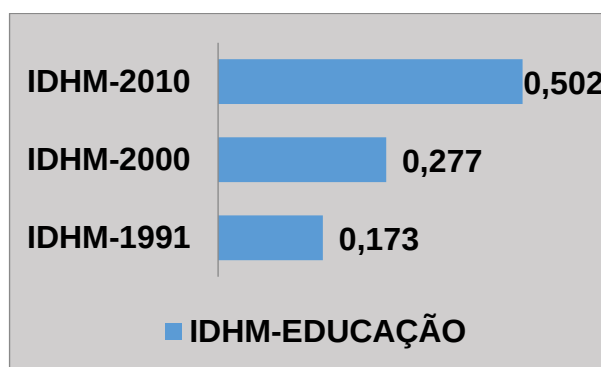
O Município de Afonso Bezerra situa-se no Estado do Rio Grande do Norte – RN Brasil, localizado na microrregião de Angicos. Sua população, estimada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano 2017 é de 11.211 habitantes. Área territorial de 576,25 km². A criação do município se deu através da Lei nº 20, de 27 de outubro de 1953, tendo sido desmembrado do município de Angicos. Afonso Bezerra é certificado pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância - UNICEF como município aprovado pelo Selo Unicef (Edição 2013-2016), ou seja, tem uma expectativa para com as crianças e os adolescentes da cidade nas áreas de educação, saúde, esporte e lazer entre outras. A cidade também se destaca

pelos seus lençóis freáticos, que ajudam a abastecer por meio de carros-pipa as cidades circunvizinhas. Sua grande bacia de água doce se encontra do na zona rural do município. Flor do Sertão, como é conhecida tem uma boa produção de barris de petróleo, o que gera muitos recursos para a cidade. Destaque também pela indústria eólica, Afonso Bezerra é sede de umas das maiores produções de energia eólica do estado.

A rede pública municipal de ensino de Afonso Bezerra-RN, dispõe de 10 escolas, sendo 02 localizadas na zona urbana e 08 na zona rural, atendendo a aproximadamente 1800 alunos, matriculados nas seguintes etapas e modalidades: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Educação de Jovens e Adultos – (EJA).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Afonso Bezerra é 0,585, em 2010. Entre 2000 e 2010, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi a Educação (com crescimento de 0,225), seguida por Renda e por Longevidade. (Fonte: PNUD/IPEA e FJP).

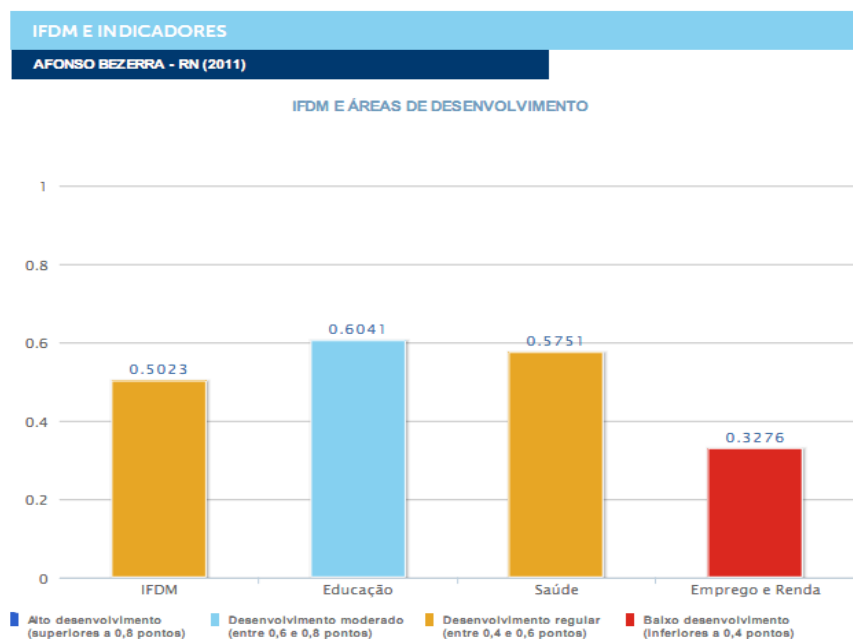
Gráfico 1 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) referente a área da Educação do Município de Afonso Bezerra/RN.



Fonte: PNUD/IPEA e FJP (2014)

O Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal IFDM, realizado pelo Sistema FIRJAN do Rio de Janeiro tendo como Base o Ano 2011, e divulgado no ano de 2014, coloca a dimensão Educação do Município de Afonso Bezerra/RN, com um nível de desenvolvimento moderado, acima do regular com um índice de 0.6041.

Gráfico 2 - Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal IFDM - referente a área da Educação do Município de Afonso Bezerra/RN.



Fonte: Firjan/2014

O Planejamento Educacional da Educação Municipal evidencia-se como impreterível no delineamento das ações a serem planejadas, executadas e avaliadas no âmbito da rede pública municipal de ensino, e é preciso ser construído de forma democrática e participativa, sendo de fundamental relevância estarem preparados para os desafios e as oportunidades em uma sociedade cada vez mais exigente e globalizada. Sendo assim, não é possível pensar e administrar uma rede ou um sistema de ensino e suas complexidades de forma improvisada, sem planejamento. Além disso, não é qualquer tipo de planejamento que ajudará na busca de soluções. De certa forma, tais questões enunciam o maior desafio que temos hoje: fazer uma educação de qualidade para todos e para cada um.

Em se tratando do planejamento na Gestão Educacional, segundo Perfeito (2007, p.53):

Planejar implica um comprometimento com a ação. O planejamento só tem significância quando é implementado e avaliado de acordo com a consecução de seus objetivos; caso contrário, resumir-se-á a uma coletânea de intencionalidades que não trazem benefícios reais à organização. Um dos grandes desafios da gestão das instituições de ensino é desenvolver uma maior capacidade de resposta às demandas externas. Para isso, é necessário que seus gestores sejam capazes de utilizar diferentes abordagens de planejamento, a fim de que as instituições possam atingir seus objetivos e cumprir sua missão.

O processo de desenvolvimento e organização escolar dispõe de funções e atividades comuns ao sistema organizacional de uma instituição, em que pelas quais definem-se as ações e procedimentos necessários ao funcionamento institucional. Libâneo (2005), fala que são quatro as funções constitutivas desse sistema: planejamento, organização, direção e avaliação. O planejamento consiste em ações e procedimentos para tomada de decisões a respeito de objetivos e de atividades a serem realizadas em razão desses objetivos. É um processo de conhecimento e de análise da realidade escolar em suas condições concretas, tendo em vista a elaboração de um plano ou projeto para a instituição. Desta forma, toda organização precisa de um plano de trabalho que indique os objetivos e os meios de sua execução, superando a improvisação e a falta de direcionamentos.

A educação pública municipal tem apresentado, nos últimos anos, uma tendência pela atuação urgente no planejamento educacional e estratégico, e implementação de ações voltadas ao desenvolvimento dos processos sócio-políticos-educacionais das instituições de ensino, especialmente aquelas ações direcionadas à promoção da aprendizagem dos alunos, incluindo o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica de qualidade na idade certa, e com êxito na aprendizagem.

O principal desafio do gestor educacional na sociedade do conhecimento é o de gerenciar o planejamento, a execução e a avaliação do projeto pedagógico de sua instituição. Essa incumbência exige contínuo aprendizado do gestor para conviver na divergência, monitorar desempenhos e tirar o máximo proveito da diversidade para aprimorar processos educativos e promover melhores resultados de aprendizagem. Um dos atuais desafios da nossa educação é buscar a qualidade do ensino, tornando-a um importante instrumento de transformação na vida dos cidadãos, permitindo que, com o acesso ao aprendizado, as pessoas possam construir o seu protagonismo.

A sociedade do conhecimento está a exigir uma nova gestão educacional para um novo tempo de mudanças, em uma geração cada vez mais desafiadora e conectada. Desta forma Libâneo (2005), diz que atualmente, o modelo democrático-participativo tem sido influenciado por uma corrente teórica que compreende a organização escolar como cultura e identidade organizacional. Esta corrente afirma que a escola não é uma estrutura totalmente objetiva, calculável, independente das pessoas, ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão as coisas em quanto significados socialmente produzidos e mantidos.

Sabemos que ofertar uma educação de qualidade, é indispensável para a garantia do papel social e político da educação. É necessário criar uma cultura de educação que tenha

compromisso com o sucesso dos alunos. As ações realizadas devem ter como pano de fundo a concepção de educação como um direito de todos, que deve ser garantido ao longo de toda a vida, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. De certa forma, tais questões enunciam o maior desafio que temos hoje: fazer uma escola de qualidade para todos e para cada um. Para isso, existem diversas ações importantíssimas e eficazes de Planejamento Educacional sendo executadas no Município de Afonso Bezerra/RN em Regime de Colaboração, no sentido no sentido de criar condições favoráveis a garantia do direito à uma educação de qualidade, que são elas: O Plano Municipal de Educação – PME e o Plano de Ações Articuladas – PAR.

O Plano Municipal de Educação – PME é uma ferramenta de planejamento da política educacional brasileira, de fundamental relevância para o desenvolvimento das ações da educação nos municípios em regime de colaboração, dentre outros, dessa forma, e em conformidade com as 20 Metas do PNE, o PME (2015- 2025) de Afonso Bezerra/RN nas suas dimensões, traçou metas e estratégias, numa linha crítica-reflexiva que atenda à política educacional e em consonância com a legislação nacional, estadual e municipal, atendendo a realidade e as particularidades do município. Tornando-se um importante instrumento para o fortalecimento das políticas educacionais, subsidiando a ação planejada e contribuindo para que a sociedade exerça melhor controle social. Outra ação importantíssima trata-se do Plano de Ações Articuladas – PAR, que é fundamental para o planejamento em educação por contemplar iniciativas de gestão, formação, práticas pedagógicas e infraestrutura escolar para a rede de ensino, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. O município de Afonso Bezerra já foi contemplado via PAR com a aquisição de ônibus escolares, mobiliário escolar, construção de creche Proinfância e construção de escola de ensino fundamental, entre outras ações, em regime de colaboração, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais.

O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DAS AÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE AFONSO BEZERRA/RN.

Acreditamos que é impreterível e urgente a importância do debate educacional, de forma integrada, coletiva e mais abrangente acerca dos Desafios da Educação Pública em que discutam-se a qualidade, o currículo, a formação dos professores, o direito a aprendizagem, o rendimento escolar, a duração da jornada escolar, a inclusão escolar, a organização da escola, o aperfeiçoamento da gestão escolar, o acesso, permanência e conclusão da etapa escolar na

idade certa com sucesso na aprendizagem, entre outros temas. Lutar por uma educação escolar digna é responsabilidade das esferas governamentais, e exige o firme envolvimento da sociedade civil. Diante disso, a Secretaria de Educação e as Escolas precisam pensar em novas perspectivas de organização. Há necessidade de se ter um planejamento pautado por desafios, metas e estratégias, que precisam ser construídos a partir da análise de seu contexto, por meio de um instrumento, como por exemplo: o “Planejamento Estratégico da Gestão Educacional Municipal”.

Segundo Godoy et al. (2011, p.87), trazendo para o contexto da gestão escolar,

Um dos maiores desafios dos gestores educacionais, bem como, de suas instituições, é conceber e elaborar um processo contínuo, dinâmico e participativo de planejamento, principalmente adquirir a cultura estratégica, para tratar as possíveis situação-problema e ter uma visão objetiva dos resultados esperados.

Para Luck (2000, p.2), o que se observa, muitas vezes, no ambiente escolar é que: [...]

Não tão raramente, gestores e profissionais em geral que se lamentam de estarem trabalhando como quem está “apagando incêndios”, isto é, de estarem “sempre correndo atrás do prejuízo” e sendo conduzidos pelas situações variadas do cotidiano, pelas demandas inesperadas, tendo que responder rapidamente a elas e de tal forma que “não têm tempo para pensar, quanto menos para planejar”. Esta forma de administrar por crise é estimulada e orientada por descobertas ocasionais e espontâneas, de caráter imediatista, por uma visão de senso comum e reativa da realidade e, portanto, limitada em seu alcance, muito influenciada pela tendência de se agir por tentativas e erros. Nesse caso, os acontecimentos determinam a ação de dirigentes escolares, em vez de, como seria próprio, os dirigentes, por meio de uma ação competente influenciarem os acontecimentos e a realidade.

O planejamento estratégico tem a função de coordenar e monitorar decisões a serem executadas por diversos atores, mas que supõem a participação e o comprometimento de todos os envolvidos e interessados (PARENTE, 2001). Segundo Boeck (2005), a participação das pessoas no desenvolvimento do processo proporciona o entusiasmo para implementar as decisões. Portanto, quanto maior for a participação das pessoas nos processos decisivos, mais democrática será a gestão.

Destacamos o Planejamento Estratégico Municipal como de fundamental relevância para a organização e execução das ações da Gestão Educacional Municipal, e diante disso, elencamos alguns desafios do Município de Afonso Bezerra/RN nas seguintes áreas: gestão pedagógica, planejamento e gestão, gestão de pessoas e mecanismos de avaliação dos

resultados educacionais, pois, possibilitará a potencialização do processo de planejamento, monitoramento e avaliação da rede pública de ensino de forma contínua e integrada.

Ressaltamos alguns dos desafios para a rede pública municipal de ensino de Afonso Bezerra/RN na área de Gestão Pedagógica: Aquisição de materiais didáticos e pedagógicos específicos para cada modalidade de ensino, apropriado para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem com alunos fora de faixa escolar; discussão e implementação de ações em conjunto com a área de saúde e com a rede de proteção social do município para a busca ativa de crianças que estejam fora da escola; desenvolver atividades para reverter a situação de fracasso escolar por meio da implementação de um programa de correção de fluxo escolar.

Registramos os principais desafios nas áreas de Planejamento e Gestão: Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas às normas de acessibilidade, programa reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas. Para atingir a universalização da oferta de uma educação de qualidade, faz-se necessário o entendimento amplo e profundo de que a infraestrutura escolar e seus insumos são condições indispensáveis para a garantia dos processos de ensino e de aprendizagem.

Na área de Gestão de Pessoas, consideramos alguns desafios como: Autonomia no poder de tomada de decisões administrativas; implantação do plano de avaliação de desempenho dos professores e profissionais da educação; informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e Secretaria de Educação, dentre outros desafios.

Evidenciamos também, alguns dos desafios na área de Gestão de Mecanismos de Avaliação dos Resultados Educacionais: Elaborar indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino.

O Planejamento Estratégico da Gestão Educacional Municipal é realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Afonso Bezerra, junto às escolas da rede municipal de ensino, com periodicidade anual, com a execução do Plano de Ação Educacional com ações, estratégias e metas da educação municipal, onde realizam uma avaliação dos resultados do Ano Letivo anterior, tomando como base os indicadores educacionais internos e externos, e seus aspectos qualitativos e quantitativos, e também são analisados outros dados que servem como base para realização do planejamento estratégico da rede municipal de ensino, que são: avaliação dos resultados e taxas de rendimentos do processo educacional, aferido pela aprendizagem dos alunos e avaliação dos profissionais da educação, identificando as demandas

e as necessidades de formação continuada. Tendo como norteador principal desenvolver ações e diretrizes buscando subsidiar mecanismos para a melhoria na qualidade da educação pública oferecida aos alunos, favorecendo o direito a aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo moderno tem trazido diversos questionamentos relacionados à Gestão Educacional, propondo, com isso, sua redefinição. O impacto da tecnologia da informação e das comunicações na educação sobre os processos educacionais, advindos também com a globalização, tem colaborado para esse repensar. Vimos que é imprescindível que os gestores educacionais busquem sempre adentrar as novas possibilidades de conhecimento, as novas concepções sobre a educação e as teorias mais atuais de desenvolvimento educacional. O profissional moderno no mundo da competitividade, onde o domínio da ciência e da tecnologia da informação e comunicação faz-se imprescindível, pois, com isso vislumbra novas perspectivas para o desenvolvimento da educação, bem como o fortalecimento do processo educacional para superação de desafios.

Acreditamos que a Gestão Educacional Municipal em sentido ampliado e abrangente possibilita a partilha de decisões que envolvem a educação pública, considerando os múltiplos olhares sobre problemas detectados e as alternativas concretas para resolvê-los, empreendimento a ser enfrentado coletivamente. Só pensando no conjunto das políticas públicas para a educação, sempre voltadas à crescente inclusão escolar e social, consegue coordenar o processo de reflexão sobre o que é possível fazer, confrontando o campo da realidade com o campo das possibilidades. Por isso evidenciamos que o Planejamento Educacional da Educação Municipal, caracteriza-se como de fundamental relevância no delineamento das ações a serem planejadas, executadas e avaliadas no âmbito da Gestão Educacional da rede pública municipal de ensino.

A Gestão Educacional exige a necessária conscientização de que a elaboração, o monitoramento e a avaliação do planejamento educacional são atribuições precípuas de todos os gestores que atuam na educação. Durante nossa investigação constatamos que no município de Afonso Bezerra/RN existem ações importantíssimas de Planejamento Educacional sendo executadas no Município de Afonso Bezerra/RN através do Plano Municipal de Educação – PME e o Plano de Ações Articuladas – PAR. O que nos fortalece, nos instiga, deixa-nos felizes, em saber que a gestão educacional, compreende que essas ações são relevantes no sentido de criarem condições favoráveis a garantia do direito à uma educação de qualidade.

Constatamos que o Planejamento Estratégico é indispensável a gestão educacional, pois é um instrumento que possibilita a gestão identificar as oportunidades e ameaças em um contexto educacional cada vez mais globalizado e competitivo como o atual. Diante de todas essas constatações apontadas na nossa pesquisa, vimos como perspectiva que no Município de Afonso Bezerra/RN o Planejamento Estratégico é realizado anualmente através da Secretaria Municipal de Educação junto às escolas da sua rede de ensino, e é considerado como de relevante importância, para o estabelecimento de metas, a superação de desafios e a execução de ações educacionais, **pois**, possibilita a potencialização do processo de planejamento, monitoramento e avaliação da rede pública de ensino de forma contínua e integrada.

Os resultados deste estudo permitem aferir que é através do caminho da Educação que devemos vislumbrar a superação de paradigmas, no sentido da incessante busca pela garantia da qualidade da educação ofertada na Rede Pública Municipal de Ensino, com isso colaborando na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde os gestores educacionais são uns dos principais atores das transformações sociais, que tão bem marcam a trajetória de cada ser humano, na conquista ampla dos seus direitos, pela cidadania e amplitude da liberdade democrática, facilitando o processo de desenvolvimento. Portanto, é imprescindível que a Gestão da Educação Municipal busque dinamizar ações estratégicas inovadoras, para enfrentar os desafios da educação pública, bem como buscar oportunizar mecanismos de gestão participativa e descentralizada junto às escolas. Por todo o exposto, acredita-se ter contribuído com os estudos acerca da gestão educacional, e seus desafios e possíveis aprimoramentos.

REFERÊNCIAS

- BOECK, E. C. **A visão de futuro como ferramenta de gestão**. 2005. 195 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.
- GODOY, Valdir A.; ROSA, Marcelo R. BARBOSA, Flávio L. **O planejamento estratégico como ferramenta para a gestão educacional no processo decisório dentro das IES**. Revista Científica, Vol. 3, nº 3, p. 77-89, 2011
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar, políticas, estrutura e organização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCK, H. **Gestão Escolar e a Formação de Gestores**. Brasília: Ed. Azeredo, 2000.
- _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- PARENTE, J. **Planejamento estratégico na educação**. Brasília: Plano, 2001.

PERFEITO, Cátia D. F. **Planejamento Estratégico como Instrumento de Gestão Escolar.** Revista Educação Brasileira. Brasília, v. 29, n. 58 e 59, p. 49-61, jan./dez. 2007.

CONHECIMENTO PRUDENTE EM DOCUMENTOS CURRICULARES DA EJA

GT 2: Gestão Escolar: desafio prático/epistemológico

Rayda Cristina Lopes

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus Avançado de Assú/RN. Bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC). Endereço eletrônico: raydalopes@hotmail.com

Francisco Canindé da Silva

Doutor em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) e do Curso de Pedagogia – Campus de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Endereço eletrônico: caninprof@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho de pesquisa aborda questões de como o conhecimento em documentos curriculares da EJA vem sendo produzido e disseminado em contextos de práticas pedagógicas cotidianas. Objetiva reconhecer, por meio destes documentos, indícios de conhecimento prudente específicos ao público desta modalidade de ensino, que apresenta necessidades diferenciadas em função do tempo de formação inicial a que são submetidos. Para este reconhecimento utilizamos como procedimento metodológico de pesquisa a análise documental, articulada às concepções de conhecimento social, assumidas por Santos (2009) e do método do ciclo de política de Ball (2011), que ajudaram na compreensão dos referidos documentos, especificamente no que se refere ao conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação, ambos propiciadores de conhecimento prudente para uma vida decente. Resulta desse processo de investigação reflexões que anunciam maneiras diferentes de pensar, encaminhar e praticar conhecimento na educação de jovens, adultos e idosos em contextos de influência, de texto e de prática.

Palavras-chave: EJA. Conhecimento-Regulação. Conhecimento-Emancipação. Conhecimento prudente.

1. Iniciando o debate, apresentando o *sistema-de-interesse* ¹⁶

¹⁶ Silva (2016) defende a proposição de sistema-de-interesse, especificamente por “possibilitar a compreensão do *objeto* de forma multirrelacional e interconectado à rede que o constitui e à qual contribui para constituir” (p. 18).

Este trabalho desenvolve de maneira reflexiva uma análise documental acerca da compreensão de como se dá a construção de conhecimentos em documentos curriculares da educação de jovens, adultos e idosos (EJA). O interesse centra-se em saber como as propostas curriculares podem influenciar práticas pedagógicas cotidianas nesta modalidade de ensino, percebendo de que maneira o conhecimento está sistematizado, que características de conhecimento-regulação e de conhecimento-emancipação (BOAVENTURA SANTOS¹⁷, 2009) apresentam e que relação discursiva podemos estabelecer entre os contextos de influência, de texto e de prática.

O trabalho em desenvolvimento é um esforço empreendido por meio do projeto de pesquisa PIBIC 2017/2018 – edital n. 003/2016-DPI/PROPEG/UERN, no qual trazemos uma reflexão sobre as intenções políticas e pedagógicas presentes nos documentos curriculares da EJA.

Inicialmente, fazemos uma análise reflexiva acerca do que estamos compreendendo por conhecimento, conhecimento-regulação, conhecimento-emancipação e conhecimento prudente para uma vida decente (BOAVENTURA SANTOS, 2006; 2009); em seguida relacionamos estas compreensões aos documentos curriculares, considerando sobre estes, a maneira como são apresentados, quais as perspectivas trazidas em seu contexto de influência e contexto de texto (BALL, 2011). Entre as questões, destacam-se: como a EJA é pensada no âmbito escolar? Que recomendações são feitas acerca da relação educador e educando? Que possibilidades de conhecimento-emancipação são apresentadas no discurso do texto? Há indícios de conhecimento prudente na organização dos documentos curriculares analisados?

Para finalizar, sem concluir, enlaçamos as diferentes concepções de conhecimento estudadas no contexto dos documentos curriculares, traduzindo as reflexões em contribuição para o campo da EJA, seja enquanto possibilidades de contestação, desconstrução e de novas significações ao material trabalho, seja reconhecendo estas possibilidades enquanto conhecimento prudente à modalidade educativa.

2. Sobre conhecimentos e conhecimentos em documentos curriculares da EJA

Inicialmente, queremos deixar claro que não entendemos que exista uma única maneira de compreender e produzir conhecimento – todas as maneiras adotadas e defendidas são decorrentes de contextos de uso cultural, social, político e epistemológico. Portanto, não

¹⁷ Preferimos a escrita Boaventura Santos pela distinção epistemológica e amorosa que os dois nomes traduzem ao cientista.

fazemos objeção a específicas práticas de conhecer, ao contrário, somos favoráveis a diversidade de saberes existentes no mundo e, por conseguinte, a sua valorização e preservação, desde que a intencionalidade filosófica não hierarquize na tentativa de inferiorizar saberes outros.

Por isso, a concepção de conhecimento que defendemos no percurso do projeto de pesquisa e dos resultados que dele emergem se articulam a ideia de conhecimento social plural. As noções de *conhecimento-regulação*, de *conhecimento-emancipação* e de *conhecimento prudente* defendidas pelo sociólogo português Boaventura Santos (2002; 2005; 2006; 2009) ajudam-nos a contestar formas hegemônicas de conhecimento enraizadas pelo paradigma científico dominante (ciências naturais; filosofia racionalista – iluminista e positivista) em práticas sociais, especificamente em práticas educativas.

O conhecimento é designado por Boaventura Santos (2006) como toda e qualquer forma de racionalidade decorrente da experiência social em sua amplitude e diversidade. O conhecimento confere inteligibilidade a uma determinada sociedade (grupo, período e contexto) atribuindo-lhe sentido e direção, mas, não está, segundo o referido autor distribuído equitativamente. Logo, percebe-se que todo conhecimento social é uma forma de privilégio epistemológico e sociológico, justificado ou contestado pela maneira como impacta sobre a vida em sociedade.

Nesse sentido, a ciência moderna tem sido a forma privilegiada e incontestável de conhecimento assumido pelas sociedades ocidentais, desde o século XVII quando das primeiras revoluções científicas (copernicanas, newtonianas, baconianas, cartesianas, etc.). A ciência moderna se edifica por meio de processos metodológicos explicativos, com regras e fórmulas próprias objetivando aproximar-se cada vez mais da representação fiel da realidade que existe, não admitindo contestação e nem muito menos outras compreensões fora do seu rigor.

[...] a ciência moderna se arroga pressupõe que a ciência é feita no mundo, mas não é feita de mundo. A ciência intervém tanto mais eficazmente no mundo quanto mais independente é dele. A ciência opera autonomamente segundo as suas próprias regras e lógicas para produzir um conhecimento verdadeiro ou tão próximo da verdade quanto é humanamente possível. (BOAVENTURA SANTOS, 2005, p. 18)

Conhecimentos resultantes de outras experiências e práticas sociais (filosóficas, religiosas, artísticas, do senso comum, etc.) são subjugadas e excluídas do debate, predominando apenas o conhecimento científico produzido sob efeito de métodos e procedimentos exequíveis, factuais e controláveis. Esse tipo de conhecimento não somente

propôs compreender e explicar o mundo, mas também transformá-lo e do resultado desse processo se eximir. (BOAVENTURA SANTOS, 2006).

Em crítica feita a esse tipo de racionalismo cientificista moderno, que opera de forma indolente em relação a diversidade epistemológica do mundo, Boaventura Santos (2009) afirma haver em processo um grande desperdício de experiências sociais, para o qual são necessárias outras maneiras de desinviabiliza-las, reconhece-los e valoriza-los.

Nesse contexto, o paradigma da modernidade agrega duas maneiras principais de conhecimento: *conhecimento-regulação* e *conhecimento-emancipação*, ambos realizam trajetos progressivos entre pontos denominados por Boaventura Santos (2009) de ignorância e saber. No primeiro caso, a trajetória ocorre a partir de um saber identificado como *caótico*, para um estado de saber designado por *ordem*. No segundo caso, a trajetória feita ocorre no sentido da *ignorância-colonialismo* para um estado de saber *solidário*.

O conhecimento-emancipação tem de converter-se num senso comum emancipatório: impondo ao preconceito conservador e ao conhecimento prodigioso e impenetrável, tem de ser um conhecimento prudente para uma vida decente (BOAVENTURA SANTOS, 2009, p. 107).

Diante do exposto, nossa questão é saber: o que seria um conhecimento prudente para uma vida decente, de acordo com Boaventura Santos? Primeiro, é preciso deixar claro que a ciência do paradigma dominante, inscrita na modernidade como conhecimento-regulação não atende mais a diversidade epistemológica e a multiplicidade de práticas sociais existentes-possíveis no mundo; depois, é preciso reconhecer que essa diversidade e multiplicidade capturada pelo paradigma emergente, simultaneamente, só pode se configurar como via especulativa. “Enquanto atitude epistemológica, a prudência é de difícil execução porque verdadeiramente só sabemos o que está em jogo quando está, de facto, em jogo” (BOAVENTURA SANTOS, 2009, p. 80).

Assim, provisoriamente, poderíamos afirmar que a solidariedade, abertura ao diálogo, aceitação das diferentes culturas e da multiplicidade de conhecimento construídos no mundo é, na perspectiva sociológica de Boaventura Santos – Conhecimento prudente para uma vida decente.

3. Articulação entre as diferentes dimensões do conhecimento

Com base nos pressupostos anteriormente apresentados, desenvolvemos uma compreensão do que é conhecimento em alguns documentos curriculares da EJA. Iniciamos essa relação com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, Segundo

Segmento do Ensino Fundamental, especificamente com o Caderno 1 – Introdução. Posteriormente, nos dedicamos a compreensão das diretrizes curriculares para a educação de jovens, adultos e idosos contidas no Parecer CEB nº 11/2000.

Na proposta curricular do segundo segmento da EJA, percebemos em seu *contexto de texto* (BALL, 2011) a recomendação para construção de uma educação básica direcionada a jovens e adultos numa perspectiva cidadã, da integração e inserção consciente dos sujeitos no mundo, respeitando a pluralidade cultural. O documento, não assegura apenas o acesso dos jovens, adultos e idosos ao processo de escolarização e a certificação, mas possibilita um ensino comprometido com a qualidade e dignidade humana.

Uma característica que nos chamou atenção na leitura e interpretação do referido documento foram as pesquisas realizadas acerca deste público: dados de evasão, repetência, perfis dos alunos e questões sociais, bem como o perfil de professores que trabalham com esta modalidade, tipo: tempo dedicado ao trabalho; dificuldades que encontram para realizar suas aulas; área em que trabalham; dificuldades encontradas para lecionar as disciplinas, entre outros pontos.

Os dados recenseados e apresentados no documento refletem a preocupação de se pensar e Educação de jovens, adultos e idosos (EJA), a partir do reconhecimento de suas experiências de vida, a fim de compreender melhor seus sistemas de interesse. Percebemos, a partir da apresentação dos dados recenseados que as recomendações apontam para aquilo que estamos denominando com Boaventura Santos de conhecimento *prudente*, ou seja, a proposta de considerar a constelação de saberes dos diferentes sujeitos pode tornar a prática educativa acolhedora, fazendo com que esses sujeitos se compreendam mutuamente e não sejam apenas meros receptores de conhecimento, mas criadores, tradutores e amplificadores de saberes e suas respectivas culturas. “[...] este saber das nossas trajetórias e valores, do qual podemos ou não ter consciência, corre subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos não-ditos do nosso discurso científico” (BOAVENTURA SANTOS, 2009, p. 84).

Outro sinal que nos remete a uma prática educativa prudente, encontrado no referido documento é a maneira respeitosa e inclusiva de enlaçar os interesses dos estudantes jovens, adultos e idosos no documento curricular. Estas pessoas retornam às salas de aula iniciam seus estudos por razões muito específicas, locais e individuais. A busca por um certificado formal pode garantir ascensão social. Para muitos o que parece ser tão *pequeno*, para estas pessoas tem uma enorme importância: saber ler e escrever, por exemplo, implica em autonomia para fazer simples leituras, tipo: leitura de bula de remédio, de recibo de luz elétrica, etc.

Percebemos ainda, no livro 1 Introdução, da Proposta Curricular a recomendação de se desenvolver projetos educacionais intramuros, compartimentados com e no coletivo social. Assim, é necessário reconhecer as diversas necessidades desses sujeitos, compreendendo sua localização dentro da comunidade e a sociedade em que estão inseridos, como processo de reequilíbrio fazendo com que se compreendam parte da sociedade em que vivem, e não apenas reforçar condições de desigualdades.

De acordo com Boaventura Santos (2009), a ciência moderna reconheceu o homem como objeto de estudo, mas o excluiu enquanto sujeito empírico. Essa distinção não deve ser reconhecida, uma vez que não é possível uma distinção epistemológica entre essas, pois o objeto é a continuação do sujeito. Compreendemos que não existe uma separação entre esses pois, para que exista conhecimento se faz necessário reconhecer o sujeito como ponto de partida.

Compreendemos que o documento apresenta uma perspectiva de ensino e aprendizagem *prudente* ao reconhecer o contexto pedagógico em que a atividade educativa pode acontecer. Para isso defende a ideia de uma formação de professores, considerando a conjuntura da formação permanente e continuada como pressuposto fundamental a este processo. O documento enfatiza a importância de desenvolver processos formativos com os professores de maneira crítica e reflexiva, visando dentre outras questões uma prática docente que reconheça a especificidade do público atendido.

No Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11/2000, outro documento que se caracteriza como curricular a EJA, observamos inicialmente que as diretrizes asseguram a garantia de direitos a estas pessoas que por diferentes motivos não frequentaram a escola no período da infância, de forma gratuita, respeitando suas especificidades, e designando tratamento adequado e coerente em todas etapas do ensino fundamental e médio.

Reconhecemos parecer uma relevante crítica feita por seu relator ao se referir a atenção e o respeito de como é identificada esta modalidade, principalmente no Brasil. O texto faz referência a uma educação dicotômica baseada entre dois pares: *oficial e real*, e *tradicional e moderno*, reforçando essa divisão na atualidade, principalmente quando se trata dos divisores alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados.

Nesse contexto, são os muitos que ainda não tem tiveram oportunidade de acesso a escrita e leitura. Mesmo os que o tem, muitas vezes ainda de forma precária sequer são capazes de fazer uso coerente e consciente em seus cotidianos.

O relator do referido parecer organiza, em função dessa dívida histórica que o Brasil tem com este público, três funções que considera imprescindíveis para o trabalho com a

educação de jovens, adultos e idosos: A *função reparadora*, a *função equalizadora* e a *função transformadora*, compreendidas em nossa análise como propulsoras de conhecimento-emancipação e de conhecimento prudente para uma educação qualitativa.

A *função reparadora* consiste em garantir, com caráter de urgência, o desenvolvimento de políticas e epistemologias específicas para este público de jovens, adultos e idosos sem alfabetização e escolarização inicial. Garantir possibilidades de acesso e domínio das tecnologias da leitura, escrita, da Matemática e das demais ciências significa inclui-los nas relações sociais contemporâneas com maiores níveis de consciência política.

[...] a função reparadora exigirá, para sua efetividade, a criação de um projeto pedagógico específico, a fim de garantir a jovens e adultos inserção positiva nos processos de alfabetização e de escolarização, respeitando a diversidade cultural e trajetórias singulares de vida. Ler, escrever, sistematizar saberes deverão estar em relação com a história de vida de cada estudante e nunca hierarquizados, separados, hegemônicos (SILVA, 2016, p. 111).

A segunda função pauta-se como promotora da igualdade de oportunidades de homens e mulheres com vida social e educativa acidentadas – a *equalizadora*. Aqueles que por diferentes situações não frequentaram o espaço educativo escolar serão oportunizados, tendo em vista a participação eficaz e equitativa no mundo do trabalho, em espaços sociais, culturais, de comunicação, assim como os demais jovens e adultos de trajetória similar.

A *função qualificadora* relaciona-se aos desafios sociais, culturais que os sujeitos criam ou a que são submetidos permanentemente, em função das interações que estabelecem com o meio para sobreviver dignamente. Qualificar passa a ser entendido como uma ação contínua, como é contínuo o processo de viver.

A esse respeito, Oliveira (2009), ressalta a importância de no processo ensino e aprendizagem serem reconhecidas as conexões que cada sujeito estabelece, levando em consideração suas experiências e saberes anteriores. Desse modo é importante perceber a importância de formular novas propostas curriculares dialógicas, nas quais os diversos saberes entre educadores e educandos possam considerar os fios que se relacionam.

Ressalta para nossa reflexão, o cuidado com esses educandos, de modo que não se sintam intimidados por sua faixa etária, pois muitas vezes são compatíveis com a dos educadores, e o cuidado com a infantilização das propostas curriculares e o modo de aprendizagem dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

Mediante contextos, constatamos provisoriamente que as diretrizes e recomendações contidas nos documentos trabalhados – Proposta curricular e Parecer CEB, apresentam indícios,

sinais de conhecimento prudente que em contexto de prática (BALL, 2011), pode conduzir os sujeitos da EJA (alunos e professores) a práticas educativas emancipatórias.

Por meio da análise documental realizada acerca das propostas curriculares, começamos a compreender como os discursos se organizam, ajudando-nos a refletir sobre tais documentos e as contribuições trazidas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos jovens, adultos e idosos da EJA.

O documento curricular do Segundo Segmento do Ensino Fundamental demonstra uma formulação flexível e adaptável às diferentes realidades dos educandos, levando em consideração suas necessidades. Percebemos também intencionalidades com o educando de desenvolver autonomia e espírito coletivo e empreendedor nos contextos sociais de uso. Reforça também princípios de solidariedade, igualdade e diversidade no desenvolvimento das práticas educativas, de maneira a reparar, equalizar e qualificar os jovens, adultos e idosos da EJA.

As propostas entendem os processos educativos para além dos marcos regulatórios, conteudísticos que separam a realidade social dos alunos da realidade escolar. Consideram, principalmente, a ideia de uma educação continuada que respeite todas as características sociais e culturais destes indivíduos.

A reflexão possibilitou perceber que os documentos curriculares trazem mais indícios de um conhecimento-emancipação do que propriamente uma proposta de conhecimento-regulação. O contexto de texto reconhece os sujeitos da EJA como produtores de saberes e de cultura, alertando para o enlace de currículos pré-estabelecidos com conhecimentos intramuros escolares.

4. Para finalizar, sem concluir...

No contexto de análise de documentos curriculares da EJA, percebemos que as preocupações, reflexões e recomendações estão mais relacionadas ao reconhecimento de saberes produzidos na experiência social dos sujeitos desta modalidade, e não simplesmente na transmissão de conteúdos estéreis que deveriam ser ensinados por meio de disciplinas, separadas do cotidiano dos educandos.

A análise documental nos levou a uma dimensão mais compreensiva dos currículos pré-estabelecidos para a EJA, nos fazendo pensar acerca de alguns *porquês*: por que ainda existe tantas opressões disfarçadas de saberes? Por que são considerados como absolutos, únicos, verdadeiros? Por que ao invés de libertar mais aprisionam? Poderíamos, a partir destas reflexões

pensarmos de como podemos contribuir, mesmo de maneira inicial, na construção de saberes e reflexões que contestem os modos absolutos de saberes curriculares existentes em muitas propostas oficiais.

Na contemporaneidade, a produção de saberes acontece em diversos e diferentes momentos, espaços e lugares, simultaneamente e de maneira implicada. Não é mais concebível eleger um determinado conhecimento como legítimo e verdadeiro. Essa proposta de currículo e de conhecimento unilateral exige de educadores (professores e gestores da educação) uma análise crítica e complexa, no sentido de contestar por que esse conhecimento e por que não agregar tantos outros, relativamente importantes a vida de seus praticantes?

Um conhecimento prudente para uma vida decente, como nos ensina Boaventura Santos reconhece a multiplicidade de saberes produzidos contingencialmente em contextos invisibilizados por racionalidade obscurantistas. Quando pensamos na modalidade EJA, é impossível excluir a diversidade de saberes que têm e que se perpetuam em suas experiências sociais.

A construção de conhecimento prudente na educação de jovens, adultos e idosos torna-se possível quando seus currículos são pensados e refletidos conjuntamente entre professores e alunos – sujeitos de múltiplas experiências sociais. Não é prudente transmitir, repassar e inculcar conteúdos e valores consagrados a este público, sem antes estabelecer um diálogo com suas experiências de mundo – com suas leituras de mundo, como nos ensinou Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n. 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.** Campinas, vol.27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: algumas reflexões**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental – 5ª a 8ª série**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 2002. (vol. 1).

SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Transição Paradigmática**: da Regulação a Emancipação. oficina n. 25, disponível em:
estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/10932/1/A%20Transi%C3%A7%C3%A3o%20Paradigm%C3%A1tica.pdf

SILVA, Francisco Canindé da. **Práticas pedagógicas cotidianas na EJA**: memórias, sentidos e traduções formativas. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ, 2016.

CONSELHO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RELAÇÕES COM O ÊXITO ESCOLAR

GT 2: Gestão Escolar: desafio prático/epistemológico

Rosemeire de Araujo Gomes.
Mestranda-POSEDUC/UERN
rosemeiredearaujo@hotmail.com

Orientadora : Prof. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros
FE/POSEDUC/UERN
arilene.medeiros@bol.com.br

RESUMO

Nesse artigo, pretendemos trazer à tona um dos mecanismos existentes na escola que tem papel importante na tomada de decisões dos processos pedagógicos: O Conselho Escolar. Interessa-nos investigar: como o fortalecimento do grupo (o órgão colegiado) pode contribuir para o êxito escolar? Que ações e proposições este órgão colegiado vem realizando que possam ser consideradas como “promotoras” no percurso para se chegar ao êxito escolar? Dessa maneira pretendemos desenvolver uma revisão de literatura respaldada em Lück (2013;2015;2017), Fortuna (2000), Medeiros, Fortuna e Barbosa (2006), Oliveira (2012), bem como uma revisão dos documentos pertinentes ao Conselho Escolar e à Educação Infantil. As discussões envolvendo a gestão democrática e Educação Infantil são bastante oportunas, haja vista a concentração das discussões no Ensino Fundamental. Bem como as reflexões sobre o Conselho Escolar na Educação Infantil como grupo que adere ao pertencimento, às lutas coletivas, que respeita a subjetividade dos seus parceiros contribuindo para a escola que ganha em qualidade e êxito.

Palavras chaves: Conselho Escolar; Gestão democrática; Educação Infantil; Subjetividade.

1- INTRODUÇÃO

Quando pensamos em êxito, vem à nossa mente a certeza de prosperidade, de resultado, de final satisfatório, sucesso, consequência e efeito de ações exitosas. Especificamente na educação, é um processo que envolve diferentes fatores e requer o desenvolvimento de inúmeras ações que vão desde a criação de políticas educacionais, que impulsionem o fazer pedagógico nas escolas até o emprego de energias dos grupos, que no fazer diário validem e façam acontecer a tão almejada qualidade da educação, que nessa perspectiva seria o êxito. Nesse artigo, pretendemos trazer à tona um dos mecanismos existentes na escola que tem

papel importante na tomada de decisões dos processos pedagógicos: O Conselho Escolar. Interessa-nos investigar: como o fortalecimento do grupo (o órgão colegiado) pode contribuir para o êxito escolar? Que ações e proposições este órgão colegiado vem realizando que possam ser consideradas como “promotoras” no percurso para se chegar ao êxito escolar? Sobre essas questões, desenvolvemos nossas reflexões, cruzando os autores com os documentos pertinentes ao Conselho Escolar e à Educação Infantil.

De um lado, é fundamental registrar que as discussões envolvendo a gestão democrática e Educação Infantil são bastante oportunas, haja vista a concentração das discussões no Ensino Fundamental. De outro, consideramos importante trazer algumas reflexões sobre o Conselho Escolar como grupo que adere ao pertencimento, às lutas coletivas, que a escola ganha em qualidade e êxito.

2- METODOLOGIA

Nossa pesquisa encontra-se dentro da abordagem qualitativa e como metodologia escolhemos para esse artigo a revisão de literatura. Esta revisão encontra-se respaldada nas obras de Luck (2013;2015;2017), analisando os três volumes da Série Cadernos de Gestão- volumes I,II &III; Fortuna (2000) Gestão Escolar e subjetividade, aliado ao artigo “A gestão escolar e a formação do sujeito: três perspectivas, dos autores Arilene Maria Soares de Medeiros, Maria Lúcia de Abrantes Fortuna e Joaquim Gonçalves Barbosa. Para somar a discussão, ainda pontuaremos as contribuições de Oliveira (2012) sobre a educação infantil considerada por ela como “*um campo de disputa e de concepções*” e traremos alguns dados pertinentes encontrados nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil -v.2 , nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e nos Cadernos 1 e 10, do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares que coadunam como nossa revisão de literatura investigando dessa maneira, as possíveis influências do conselho escolar da educação infantil na promoção do êxito tendo como pano de fundo a subjetividade do grupo. É o, cruzamento entre os autores e os documentos pertinentes ao Conselho Escolar e à Educação Infantil.

Consideramos que *o contato com esses outros estudos pode ser produtivo para inspirar o pesquisador sobre o que fazer em sua própria pesquisa, como planeja-lá, o que perguntar em uma entrevista, etc.* (FLICK;2009,p.64). Neste momento, torna-se pertinente investigar o que se tem produzido em termos de conselho escolar, gestão democrática, tendo a subjetividade como pano de fundo e estabelecer as possíveis relações desse entrelaçar com o êxito escolar. Pois,

Aqui, a literatura existente torna-se relevante para a fundamentação da argumentação do pesquisador, no sentido de demonstrar que suas descobertas estão de acordo com as pesquisas existentes e que essas descobertas ultrapassam, ou contadizem as pesquisas anteriores. (FLICK;2009,p.66)

Assim, trilhamos nosso percurso de investigação e descoberta nas leituras de obras de autores e documentos da legislação brasileira que julgamos pertinente a discussão que agora nos propomos. Nas obras de Heloiza Luck (2013;2015;2017) analisamos os três volumes da *Série Cadernos de Gestão- volumes I,II &III* por tratarem da gestão, dos processos e concepções democráticos e da participação nas escolas. Contribuições pertinentes para entender e somar as questões do êxito e das relações com o conselho.

Em Fortuna (2000;2006), Medeiros (2006) e Barbosa (2006) buscamos embasamentos pra tratar da subjetividade, da importância das relações, da vontade coletiva, dos sujeitos, da importância do grupo dentro da gestão democrática.

Nos documentos Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares - cadernos 1 e 10 (2004;2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - volume 2 (2008) e as Diretrizes Curriculares da Educação Educação Infantil (2013) investigamos a questão dos conselhos, sua legalidade e papel da gestão democrática e a participação da comunidade dentro dos colegiados.

E Oliveira (2012) que traz considerações sobre a educação infantil, sendo por ela considerado um campo de disputa de concepções, que por meio de muitas lutas hoje tem seu lugar reconhecido.

Após o contato com esses referenciais, buscamos estabelecer proposições que venham contribuir para as discussões acerca do êxito escolar tendo o conselho como mais um mecanismo na caminhada desse almejado objetivo.

3- RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e as discussões serão apresentados em três tópicos, considerados fundamentais ao entendimento das questões que pretendemos responde-las ao longo deste artigo: como o fortalecimento do grupo (o órgão colegiado) pode contribuir para o êxito escolar? Que ações e proposições este órgão colegiado vem realizando que possam ser consideradas como “promotoras” no percurso para se chegar ao êxito escolar?

3.1- Conselho Escolar: um fio condutor

Julgamos oportuno situar o Conselho dentro das ideias da gestão democrática. Compreendemos que a gestão se configura como um todo compartilhado, sendo necessária a participação das várias forças que compõem a escola no estabelecimento de metas, objetivos, da implementação, monitoramento e avaliação do Projeto Político Pedagógico, na tomada de decisões, ou seja, de todos os fazeres necessários ao processo educacional. O Conselho Escolar é um importante mecanismo que contribuiu para a gestão democrática nas instituições escolares. Encontra-se inserido nas escolas como uma possibilidade de articulação da comunidade tendo como base a participação e a democracia contribuindo para o processo de gestão da instituição. Logo:

A atuação consistente desses Conselhos implica a consideração e o apoio a outras lutas, tais como as desenvolvidas por condições materiais satisfatórias de infra-estrutura das escolas, valorização efetiva dos profissionais da educação (formação continuada e salários dignos), entre outras, que devem ser igualmente fortalecidas e encaminhadas pelos organismos sociais competentes (sindicatos, associações de educadores, entidades acadêmico-científicas da área educacional). Certamente, esse tipo de programa não pode substituir políticas públicas de maior amplitude e alcance, mas ele poderá plantar sementes que alimentarão uma nova prática escolar, prática esta que, a depender da vontade política e da ação concreta dos envolvidos no processo, poderá ter desdobramentos muito positivos no dia-a-dia das escolas e das comunidades por ele atingidas. (BRASIL;2004. p.31)

Seu valor se dá pela representatividade dos diferentes segmentos da comunidade escolar participando nas ações de deliberar, fiscalizar, consultar, mobilizar, fazeres que contribuem e são necessárias para o bom funcionamento da escola e que consequentemente impulsionam o êxito escolar. Legalmente, estes colegiados encontram-se assegurados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96, no Art. 14 como um dos elementos base para a efetiva construção de uma gestão democrática. Este artigo propõe como um dos princípios desse modelo de gestão a *participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes*. Dessa maneira também partilharmos, o que assinala Luck (2013, p.22):

O conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o **êxito de uma organização social** depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo **trabalho associado**, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma **vontade coletiva**. (Grifos nossos)

Vemos aqui a convocação da comunidade a adentrar nas instituições escolares e tomar parte desse local que por direito é nosso, construindo um coletivo que fomentam o êxito escolar. De acordo com Luck (2013) “a qualidade do ensino depende de que as pessoas afetadas por decisões institucionais exerçam o direito de participar desse processo de decisões, assim como tenham o dever de agir para implementá-las.”

Assim, os Conselhos são instancias em que as pessoas da comunidade, numa ação de co-responsabilidade se envolvem e contribuem para o trabalho educativo escolar, essa é sua essência. Um local em que as pessoas se juntam para contribuir com a construção de uma escola que se preocupa com a emancipação humana, com os processos de aprendizagem significativos. Onde,

O alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido ampla, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização. (LUCK, 2013, p.22)

Assim a caracterização desse grupo, as ações que ele implementará nesse processo de gestão democrática implica perceber esses sujeitos, seus contextos, histórias de vidas e sobre tudo como se constituem grupo.

3.2- Conselho Escolar na Educação Infantil

Aqui não iremos aprofundar o percurso histórico da educação infantil, porém achamos oportuno abrir um parênteses para resgatar e legitimar as muitas lutas pelas quais essa primeira etapa da educação básica passou para garantir seu espaço e sua importância no contexto da educação nacional. Oliveira (2012) define a educação infantil como um campo de disputa de concepções por todo o caminho trilhado na construção da Educação Infantil no Brasil. Lutas que foram travadas ao longo dos anos que perpassam pelas concepções sobre o desenvolvimento da criança, o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e dos órgãos governamentais da educação.

O fato é que frente a evolução dessas concepções e o engajamento da sociedade e a criação de políticas de Educação, hoje temos uma Educação Infantil que foi reconhecida na Constituição de 1988, como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino e a LDB 9394/96 assenta a legalidade a educação em creches e pré-escolas como primeira etapa da Educação Básica. Dessa maneira, supera-se a visão assistencialista das creches e pré-escolas e foca-se no direito da criança a um espaço educacional que ampliem e

considerem o desenvolvimento integral desse sujeito. Com a compreensão da Educação Infantil como parte da Educação Básica, criam-se novas legislações que irão respaldar o fazer pedagógico e a organização das instituições.

Contudo, apesar de todos os ganhos essa etapa da educação ainda muito tem a conquistar, no que se refere à efetivação de instituições de Educação Infantil com princípios democráticos em que a participação das pessoas da comunidade na gestão democrática, nos espaços e canais de participação dos colegiados sejam vivenciados. A Educação Infantil, no tocante as pessoas que a fazem ainda precisam avançar e congregar sua comunidade para ocupar os espaços democráticos existentes. Talvez isso ainda seja um ranço desse passado assistencialista. Nessa perspectiva encontramos nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil - volume 2 (2008) dentro das competências dos sistemas de ensino em nível municipal, cabendo que as Secretarias Municipais de Educação

Garantam a gestão democrática com ***a implantação de conselhos nas instituições públicas de Educação Infantil, aprimorando formas de participação da comunidade;*** (BRASIL;2008,p.22 grifos nossos)

Ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, no texto de Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, coloca-se como necessária e fundamental a parceria com as famílias. Assim :

Outros pontos fundamentais do trabalho com as famílias são propiciados pela participação destas na gestão da proposta pedagógica e pelo acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança. A participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança. Nesse processo ***os pais devem ser ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado como também como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas.*** (BRASIL;2013,p.92)

Analisando esses dois documentos, percebemos que a participação é garantida na legislação pela gestão democrática e os órgão colegiados. Essa participação deve ser fomentada para dar maior credibilidade e consistência a essa etapa da educação e as instituições públicas. O implicar-se nesses colegiados e na gestão das escolas constituem-se maneiras de ecoar as vozes a favor de uma educação de qualidade, é tomar para si o que é seu direito. Fazemos aqui o chamamento para que os pais, as famílias e os responsáveis, para que esses sujeitos se autorizem a participar das decisões que influenciarão no êxito da Educação Infantil, que se vá

além dos discursos e dos documentos, que possamos enquanto grupo somar na proposição de uma escola de todos e para todos desde a mais tenra idade, que as nossas crianças possam de fato ter uma instituição de educação infantil com o objetivo principal promover

O desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade ***garantindo a cada uma delas acesso aos processos de construção de conhecimento e aprendizagem de diferentes linguagens***, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (BRASIL;2013,p.88 grifos nossos)

Os conselhos - nas instituições de Educação Infantil - devem se fazer presente, as famílias, os profissionais da educação (professores, gestores, coordenadoras, funcionários) devem apropriar-se da importância desse mecanismo dentro da instituição nos fazeres necessários a proposição de uma escola comprometida com suas crianças. Dessa maneira, sabendo da importância desse colegiado, interessa-nos saber quais ações e proposições esse grupo poderia desenvolver para ajudar na busca pelo êxito. Salientando que nossas contribuições, ao analisarmos os documentos e as ideias dos autores estudados, não configuram-se como receitas, mas tem o intuito de sinalizar e apontar ações que possam ser implementadas ou, pelo menos vistas, como possibilidades de agregar nas ações dos conselhos nessa caminhada pelo êxito nas instituições escolares.

A questão do êxito, como já posto aqui, perpassa por muitos fatores e constituiu-se em um grande desafio que requer que todos se envolvam para que esse objetivo seja alcançado. A escola é um local, espaço de formação para o exercício da cidadania, que acontece no hoje e no agora e que influenciará no amanhã, palco de diferentes relações que se canalizam para o alcance desse objetivo e o conselho insere-se nessa busca vinculado a gestão democrática e aos processos de ensino-aprendizagem. O conselho, enquanto grupo que tem a representatividade dos diferentes segmentos da comunidade escolar, tem peso e importância nas ações que são necessárias a construção do êxito. Pois:

Tem sido várias as iniciativas oficiais e de instituições da sociedade civil que visam estimular as comunidades a assumirem um papel central na história de construção de seu território. Isso tem sido feito mediante o investimento em situações que propiciem a formação da consciência crítica e induzam a ampliação da democracia representativa no sentido da ampliação da democracia participativa. (BRASIL;2006,p.16)

Contudo, é necessário que esse grupo se autorize, assumam para além protagonismo posto nos documentos, tomem para si esse poder, que deve ser consolidado no grupo e possam através da vontade coletiva intervir nos processos de decisão da escola. É necessária organização, participação crítica, controle social para exigir e contribuir para a qualidade da educação ofertada as crianças. Sabemos das inúmeras dificuldades de se fazer uma educação de qualidade ainda no Brasil, um país que muito ainda tem a avançar, marcado pelas desigualdades sociais, por questões políticas e econômicas. Porém, não podemos ficar na inércia das coisas e aceitar que essas questões nos paralisem, devemos fazer nossa parte, afinal a escola é nossa

A escola está situada em um determinado espaço e pode desempenhar um papel importante no seu entorno visando contribuir para o exercício coletivo da cidadania. ***Dependendo do nível de inserção compromisso com a comunidade, a escola constitui um espaço estratégico para o desenvolvimento de ações coletivas que materializam o exercício de sua função social.*** (BRASIL;2006,p.40)

Sabemos da importância da parceria escola x família e que essa relação contribuí efetivamente para a construção de meios, caminhos que fortaleçam o trabalho desenvolvido na instituição escolar infantil e o conselho é um desses caminhos institucionalizados pelos documentos e legitimados na escola. Os colegiados se inserem nos contextos escolares como ferremanta para debater, fiscalizar, mobilizar, consultar as situações, as decisões de cunho pedagógico e administrativas que emergem no fazer diário das instituições infantis.

3.3 Um grupo, dos sentidos e significados à vontade coletiva: o êxito.

Sabendo que o Conselho é composto por diferentes pessoas, com suas singularidades, experiências de vida precisamos caminhar no sentido de compreender como essas histórias de vidas se cruzam, enlaçam para que esse grupo progrida e dê conta de sua função. Aqui as relações de poder encontram-se postas essencialmente de maneira horizontalizadas, todos são iguais tem vez e voz e somente juntos tem o poder de decisão através do voto. De acordo com o ***Caderno 1 – Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania***, material didático do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares:

Devem fazer parte dos Conselhos Escolares: a direção da escola e a representação dos estudantes, dos pais ou responsáveis pelos estudantes, dos professores, dos trabalhadores em educação não-docentes e da comunidade local. Como todo colegiado, o Conselho Escolar toma decisões coletivas. ***Ele***

só existe enquanto reunido. Ninguém tem autoridade especial fora do colegiado só porque faz parte dele. (BRASIL; 2004;p. 44 grifos nossos)

Logo, fica claro que o coletivo é quem faz o Conselho e entendemos aqui os germes para o nascimento do grupo. Ao candidatar-se a vaga de conselheiro, está implícito o desejo de fazer parte desse grupo, o que já se constitui um caminho, pois o desejo é propulsor. Uma vez que na maioria das realidades

(...), as pessoas não estão disponíveis para participar dos colegiados e outros espaços escolares, seja porque não acreditem na sua efetividade, não tem tempo, ou porque os processos democráticos se banalizaram e se transformaram em “faz-de-conta”. (MEDEIROS; 2006,p.113)

O que fazer para quê esses conselheiros não se percam no caminho? Como fomentar, alargar esse envolvimento? Acreditamos que as contribuições de Medeiros (2006) sejam promissoras nesse caminho ao investigar a gestão sobre a ótica das relações, por meio das quais as pessoas sejam reconhecidas e a multiplicidade de vozes sejam representadas de forma coletiva. Essa forma coletiva consolida-se no grupo, entendido na visão de Fortuna (2000, p. 120) que embasada em Freud propõe que “os indivíduos, quando transformados num grupo, adquirem uma espécie de mente coletiva que nos faz sentir, agir e pensar de maneira muito diferente do que quando individualmente, em estado isolado.” Logo, a mente coletiva é por nós entendida como a vontade coletiva. Nesse caso, específico seria o êxito escolar. Assim, as pessoas se candidatam ao conselho com o desejo de contribuir, através desse colegiado com a promoção da qualidade da educação. Trazem consigo toda a sua energia e subjetividade, se unem nesse ideal, se relacionam e lutaram por ele. Esta seria a vontade coletiva: o êxito.

Para tanto, é preciso considerar esses sujeitos, envolvê-los, dar visibilidade, investir nas relações que irão se formar naquele espaço e dar consistência ao grupo. É preciso cuidar desse grupo, promover o *contagio positivo*, posto por Fortuna como favorável para o progresso deste. É preciso considerar esses sujeitos do grupo, entendendo-os na perspectiva de autor-cidadão posta por Barbosa (2006) sujeito autorizado perante si mesmo, sujeito capaz de encontrar sentido em nossa existência, ser capaz de chamar para si o desafio de se ver sujeito e autor de um processo individual e social simultâneo. “Sentem-se parte orgânica de uma realidade e não apêndice da mesma, ou simples instrumento para realizar objetivos institucionais determinados por outros” (LUCK,2013,p.23). Nessa perspectiva acreditamos ser fundamental que antes de se pensar nas questões que norteiam os conselhos como as prestações de contas, implementação de planos, aprovação de calendário e outros, se faz necessário que esse grupo tenha sentido e

objetivos compartilhados, que esses conselheiros se percebam partícipes, protagonistas e que esse desejo que vemos no ato de candidatar ao colegiado não se perca. Pois, acreditamos que o fortalecimento do grupo é uma possibilidade para se ter um conselho que possa atuar nas diferentes atividades que cabem a essa instância, dentre as quais destacamos:

- a) Participar da elaboração e acompanhamento do projeto pedagógico da escola;
 - b) Envolver-se na realização de atividades pedagógicas da escola;
 - c) Participar de círculos de pais, para trocar experiências sobre a educação dos filhos;
 - d) Apoiar iniciativas de enriquecimento pedagógico da escola;
 - e) Colaborar com ações de parcerias e trabalho voluntário na escola;
 - f) Auxiliar na promoção da aproximação entre escola e comunidade;
 - g) Participar da gestão de recursos financeiros da escola.
- (LUCK;2017,p.67)

Nota-se a dimensão ampla desse mecanismo de gestão dentro do cenário escolar e por essa amplitude apontamos como possibilidade que de posse dessa missão o grupo deva ser fortalecido e canalizem suas energias para que sua participação na gestão seja para além de questões burocráticas. E que principalmente, esse colegiado como bem coloca Luck (2017) consiga ser ponto de partida para que todos os pais se envolvam com os trabalhos da escola, cabendo aos primeiros buscar os meios para promover esse envolvimento (o que Fortuna denomina como contágio coletivo). Nesse contágio, teríamos uma maior participação dos pais na vida escolar e conseqüentemente a escola estaria integrada à comunidade. Nessa relação de integralidade escola/comunidade seria para Luck a base para a maior qualidade do ensino.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caminhada para o alcance do êxito escolar é uma percurso de muitas estradas, que ora são bem asfaltadas, ora esburacadas, com encruzilhadas e diferentes direções. O mapa ainda não está pronto, porque esse caminho ainda não está definido. As energias imprimidas, postas tanto das pessoas que fazem as políticas educacionais como as das pessoas que vivem o chamado “chão da escola” é que farão a diferença e apontam como uma possibilidade de promoção do êxito escolar.

Nesta artigo, buscamos compreender o Conselho Escolar, um mecanismo que já faz parte da gestão democrática, como um grupo articulador das ações mobilizadoras, fiscalizadoras, consultivas e deliberativas para o alcance da tão sonhada qualidade da educação. Não se trata de um receita, porque aqui lidamos com sujeitos, que trazem consigo sua

subjetividade, sua história de vida, seus desejos. Que ao adentrarem os conselhos, juntam-se gerando a vontade coletiva, o objetivo comum e comungam o desejo de se ter uma escola de qualidade, que considere o aluno no hoje e no agora, que atue no hoje e que pense nesse amanhã dessa escola que se almeja essa escola viva dentro dessa nossa realidade dinâmica e complexa. O fortalecimento do grupo tendo como possibilidade de ser autor de sua história, de se considerar a subjetividade, os valores, os contextos, os sentimentos, as diferenças e as questões sociais e culturais, entre outros são questões que devem ser posta no palco, para que o conselho se sustente enquanto grupo como um mecanismo para além de questões burocráticas.

Desejamos que o conselho seja vivo, atuante, que na escola se envolva, que tenha sentido e significado para os que o fazem e para quem ele serve. Nessa perspectiva, de autorizar-se, esse grupo muito tem a contribuir para a promoção do êxito escolar, essa vontade coletiva que para além dos discursos, esta na alma de quem acredita na educação infantil pública e de qualidade. Entendemos que qualidade é êxito; êxito é qualidade que não reflete nos números das políticas gerencialistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília-DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares e a relação entre escola e o desenvolvimento com igualdade social**. Brasília-DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**.v.2. . Brasília-DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica** . Brasília-DF, 2013.

Fortuna, Maria Lúcia de Abrantes. **Gestão Escolar e subjetividade**. São Paulo: Xamã; Niteroi: Intercontexto, 2000.

Flick, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Luck, Heloísa. **A Gestão Participativa na escola**. Série Cadernos de Gestão.v.III.11 ed.. – Petropolis , RJ: Vozes,2013.

_____. **Gestão Educacional uma questão paradigmática**.v.I. 12ª ed. Série Cadernos de Gestão.11 ed.. – Petropolis , RJ: Vozes,2015.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Série Cadernos de Gestão.v.II.9ª ed.. – Petropolis , RJ: Vozes,2017.

Medeiros, Arilene M. S.; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; FORTUNA, M. L. **A gestão escolar e a formação do sujeito: três perspectivas.** In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação -RBPAE.. V.22,n.1,109-123, Jan/jun. 2006.

Oliveira, Zilma Ramos(Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo:Biruta, 2012.

O DIRETOR ESCOLAR, A ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL E ÊXITO ESCOLAR

GT 2: Gestão Escolar: desafio prático/epistemológico

Rosiane Aires Queiroz de Andrade
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação- POSEDUC-UERN
roseaneaires_12@hotmail.com

Joaquim Gonçalves Barbosa
Professor Visitante do Programa de Pós-Graduação Em Educação – POSEDUC-UERN
joaquim.barbosa60@gmail.com

RESUMO

Uma figura importante durante a nossa itinerância escolar é o gestor da escola, o diretor. Alguém que vai além das funções de administrador, mas que consiga enxergar a educação por vários ângulos em uma perspectiva plural. O objetivo desse artigo é refletir sobre a atuação do diretor da E.E.F.M Dep. Joaquim de Figueiredo Correia da cidade de Iracema-Ce, compreendendo êxito da escola a partir da sua gestão e como o mesmo desempenha suas funções de administrador, gestor e educador. A partir do olhar Multirreferencial de Ardoino (1998) e tendo como principal referência o texto *Interiorizando a Pós-Graduação Stricto sensu* em Educação no Rio Grande do Norte: Desafios e Perspectivas (2011) nas ponderações o professor Joaquim Barbosa. Utilizamos como fonte documentos encontrados na secretaria escolar e no blog particular da escola e a narrativa como forma de ouvir o diretor. Foi possível compreender que com o passar de 17 anos a frente da Escola Figueiredo Correia, e com muito trabalho, a escola foi ganhando credibilidade, prêmios importantes que proporcionaram melhorias em sua infraestrutura, proporcionando assim crescimento e sua consolidação. Nos dias atuais apresenta IDEB de 3,98, tem o maior número de alunos do ensino médio do município, e aqueles que desejam estudar na escola chegam cedo solicitando matrícula, além de apresentar alto índice de alunos que ingressam no ensino superior. Como vimos o diretor Marcos Lima consegue administrar bem as funções administrativas e pedagógicas, acreditando que é possível relacioná-las e não esquecendo de sua função primordial a de educador.

Palavras-chave: Diretor escolar. Multirreferencialidade. Êxito escolar.

INTRODUÇÃO

A itinerância escolar e a formação acadêmica de um sujeito revela muito sobre ele. A educação criativa ou castradora que tivemos aquela que nos fazia ir entusiasmados ou infelizes para as aulas, as oportunidades que aproveitamos ou deixamos de aproveitar durante os anos letivos, as pessoas envolvidas durante esse trajeto como pais, professores, diretores nos possibilita entender quem um pouco sobre nós mesmos.

Seguindo o pensamento de Barbosa (2011) no texto *Interiorizando a Pós-Graduação Stricto sensu* em Educação no Rio Grande do Norte: Desafios e Perspectivas que afirma que

“a escola também é um lugar onde a vida acontece”, não vejo apenas como preparação para o futuro que muitas vezes pode não se concretizar como a escola deseja, mas certamente influenciado pela escola vivida. Entender a nossa formação acadêmica como uma vida vivida a cada dia com intensidade e com significado, pode nos fazer entender um pouco mais de nós mesmos, nossas escolhas e como chegamos ao momento atual.

Revelo agora um pouco da minha itinerância escolar, como estive envolvida com diversas atividades que extrapolaram a sala de aula e como essas vivências me fizeram entender melhor sobre o caminho que sigo enquanto professora de Educação Física e mestranda em Educação. Desde a Educação ao ensino superior frequentei escolas e universidades da rede pública de ensino, os anos finais do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio estudei na E. E. F. M. Dep. Joaquim de Figueiredo Correia, localizada na cidade de Iracema-CE, escola da qual me orgulho ter feito parte, lugar de possibilidades e vivências plurais. Sempre fui boa aluna, com notas acima da média escolar, incentivada pela família, professores e pela gestão da escola na figura do diretor, participava em diversas atividades oferecidas na escola, desde “aulões” extras oferecidos aos alunos, como em grupos teatrais, grupos de dança, aulas de música, e projetos que vinham para a escola.

Rubens Alves fala no livro *Pinóquio às avessas* (2000) que “há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas” onde seu papel não é ensinar a voar simplesmente dizendo como se fazer, mas encorajar o voo, acreditando, incentivando e possibilitando novas aprendizagens. A escola Figueiredo Correia foi asa me dando coragem para conseguir voar e seguir o caminho que desejasse, me fazendo perceber capaz mesmo sendo de uma realidade sem privilégios. É possível ver esta atuação gestora no contexto proposto por Barbosa quando afirma que,

a finalidade da educação, principalmente a do educador-gestor, é a instituição de processos relacionais de modo que os sujeitos possam se fazer e se perceber fazendo-se cotidianamente, como condição de sobrevivência com o mínimo de qualidade em um mundo tão diferente daquele para o qual fomos treinados e condicionados. (BARBOSA, 2011, p. 71)

Uma figura importante durante a nossa itinerância escolar é o gestor da escola, o diretor. Muitas vezes visto como ameaçador, o chefe e o ‘chato’ da escola que só pensa em papeis e como atingir objetivos cobrados pelo Estado, sem considerar os sujeitos em sua complexidade e a si mesmo como parte do processo. O diretor da escola Figueiredo Correia Marcos Lima aparece como peça importante em minha formação escolar, sempre o admirei por saber dialogar com os diversos segmentos da escola (professores com autonomia em suas aulas e alunos com voz ativa em escolhas importantes como escolha da direção, grêmios estudantis ativos) ainda conseguia desenvolver uma boa relação entre o educativo, o social, o burocrático e o pedagógico;

não seria equivoco afirmar que não deve ser fácil estar a frente de uma gestão escolar e apresentar uma visão que considere as diferentes vertentes de toda a complexidade que envolve esse universo, é mais apropriado do que apresentar uma visão única que vê um só lado. Durante a gestão do diretor Marcos Lima, a escola Figueiredo Correia teve um grande avanço, um progresso incontestável, deixando de ser uma escola com índice do IDEB 2,7 e número de alunos abaixo desejado para se tornar uma escola de referencia na cidade e região.

Para Libâneo (2001) o diretor escolar é definido como:

O dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc). Em outros tempos, muitos dirigentes escolares foram alvo de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continue existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação. (LIBÂNEO, 2001, p. 181).

Alguém que vai além das funções de administrador, mas que consiga enxergar a educação por vários ângulos “em uma direção plural é possível enxergar a educação no sentido de referencias quando sobre o mesmo tema ele sugere debruçar olhares de diferentes perspectivas (BARBOSA, 2011, p. 73). Assim o objetivo desse artigo é compreender a atuação do diretor da E.E.F.M Dep. Joaquim de Figueiredo Correia da cidade de Iracema-Ce, entendendo o êxito da escola a partir da sua gestão.

CAMINHO METODOLÓGICO

A partir do olhar multirreferencial apresentado por Ardoino (1998) e tendo como principal referência para o diálogo as ponderações apresentadas pelo professor Joaquim Barbosa (2011) no texto *Gestão da pós-graduação stricto sensu e a formação de sujeitos* onde reflete sobre a atuação do diretor escolar a partir da perspectiva multirreferencial. De acordo com Jardim (2000), a multirreferencialidade é uma abordagem que propicia redimensionar a discussão sobre a educação e suas práticas. Complementam essa concepção Barbosa e Ventura (2004), ao destacarem que multirreferencialidade é tentar trilhar novos caminhos, descobrir atalhos e articular ideias e significados, constituindo uma forma de olhar para a realidade.

Escolhemos a narrativa como forma de ouvir o diretor, pois compreendemos que através das narrativas os acontecimentos relatados tomam da totalidade os seus significados. Esse todo narrado vai sendo, então, tecido a partir das partes selecionadas, “[...] portanto, a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que

narra” (DELORY, 2012, p. 82). Assim, a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo. Mais do que analisar “[...] é preciso aprender a ver os rostos, os gestos, as roupas, os objetos, as paisagens, as casas, os caminhos...” (MORIN, 1984, p. 134), ou seja, uma tentativa de ver na gestão em questão, além do progresso da escola sua visão plural sobre tudo que a envolve. Assim também conseguimos informações importantes a partir de documentos encontrados na secretaria escolar sobre a história da Escola Figueiredo Correia como também no blog particular da escola que contém notícias sobre os avanços e conquistas da instituição.

METAMORFOSE: A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA FIGUEIREDO CORREIA

Acredito ser importante fazer um breve histórico da escola para entendermos melhor o seu progresso e como uma escola de pequeno porte, localizada num bairro da periferia, com IDEB 2,7 abaixo do ideal teve um grande avanço, desde a estrutura da escola, o aumento do numero de alunos até o índice do IDEB que agora é 3,98.

A Escola de Ensino Fundamental e Médio Deputado Joaquim de Figueiredo Correia foi criada no dia 24 de fevereiro de 1986, durante o Governo Estadual do Senhor Luís de Gonzaga Fonseca Mota e reconhecida, pelo Conselho de Educação do Ceará- CEC, para lecionar o Ensino Fundamental em 28 de abril de 1989. Está situada a rua Antonio Holanda Moraes nº 136, Bairro Holandino. As primeiras professoras a lecionarem nesta Instituição foram Antônia Célia Almeida e Souza, Jesuíta de Holanda Machado, Maria do Socorro Guerra e Vera Maria Magalhães Silveira. Para que a escola iniciasse precisava de alunos, desse modo as citadas educadoras fizeram um mutirão e, acreditando que seria possível passaram a procurar na comunidade crianças e jovens que desejassem fazer sua matricula na nova escola que nascia. Inicialmente a professora Vera Maria Magalhães Silveira esteve a frente da escola exercendo a direção/coordenação extra-oficialmente até fevereiro de 1988 e para realizar os trabalhos de Secretária Escolar veio a Senhora Ana Bília Leão, pertencente a rede pública municipal.

No ano de 1996 as mudanças estabelecidas pela Secretaria da Educação Básica do Ceará, no Governo Estadual do Senhor Tasso Jereissati, apostaram na Democratização da Gestão das Escolas Públicas como ponto de partida para construção de uma Educação de Qualidade para Todos. Com base no princípio, só se educa para democracia educando-se pela democracia, aconteceu em 1996 a primeira eleição direta para diretores, assegurando a participação da comunidade na gestão escolar.

Neste processo foi eleita a professora Maria de Fátima Bessa da Silva, que compôs a sua equipe com as seguintes Diretoras adjuntas: Maria do Socorro Jacob e Maria Edvan

Magalhães, sendo a Secretária a senhora Maria Araújo Beserra Nunes. É necessário ressaltar que a experiência de eleger, diretamente, seus gestores escolares demonstra a importância de a comunidade participar, continuamente, das atividades realizadas na escola, desde as pedagógicas às administrativas-financeiras, acompanhando o Plano de Desenvolvimento da Escola. Concluída essa gestão em 1998 e de acordo com a legislação vigente, foi realizada nova seleção para Núcleo Gestor (Diretor, Coordenador Pedagógico, Secretário Escolar, Coordenador Financeiro de Articulação Comunitária). Nenhum candidato foi aprovado para concorrer ao cargo de Diretor na Escola Figueiredo Correia. Desse modo, foi designada para o cargo a Professora Maria de Fátima Bessa da Silva, que convocou o Professor Alex Ney Diógenes Almeida, que foi exonerado do seu cargo após seis meses como coordenador pedagógico, tendo sido substituído provisoriamente pela professora Maria do Carmo Biserra Chaves, até o final do primeiro semestre 2001, época em que numa nova seleção, o professor Antônio Marcos Lima de Oliveira é convidado a assumir o cargo de coordenador pedagógico uma vez que foi aprovado na seleção.

Encerrada a gestão em dezembro de 2001, tendo esta equipe exercido o mandato até o final de 2001, época que foi realizado novo concurso e nova eleição para escolha do novo núcleo gestor. Desta vez candidato único, é eleito diretor o professor Antônio Marcos Lima de Oliveira, após ter sido submetido e aprovado no exame técnico. Em dezembro de 2004 chega ao fim desta gestão. No início de 2005 foi de grandes dificuldades, a escola Figueiredo Correia inicia o ano letivo sem núcleo gestor, pois não foi autorizada eleição na escola porque foi classificada como escola de CO-GESTÃO II porque chegou ao número reduzido de matrículas e pela ociosidade de espaço físico e com um IDEB de 2,7. Desse modo, o turno da manhã ficou emprestado na forma do acordo para rede municipal que trouxe os alunos da escola Abdom Xavier para estudar na escola Figueiredo Correia.

A professora Norma Holanda interessada na reconstrução e na gestão da escola convidou também o professor, diretor da gestão anterior Marcos Lima, que retornou a escola para participar da reconstrução da escola. Assim, foi feito um pacto entre os gestores em março de 2005 e fica composto o novo grupo gestor para o quadriênio 2005 a 2008: Diretor: Antônio Marcos Lima de Oliveira, Coordenadora Pedagógica – Norma Holanda Oliveira Bezerra e Secretária Escolar – Maria Araújo Beserra Nunes. Antes do final de 2005 a escola já foi contemplada com uma reforma no valor aproximada de R\$ 135.000,00 (cento e trinta e cinco mil reais), proveniente de empréstimos do governo do estado junto ao banco mundial. Esse investimento trouxe grande impacto positivo para o crescimento da escola e consideramos a base do novo começo.

Ao longo da gestão de 2005 a 2008 foram se concretizando o desejo e sonho de ver a escola Dep. Joaquim de Figueiredo Correia ser escolhida pelas famílias para matricular seus filhos para nela estudarem revertendo o quadro de rejeição. Fim da gestão 2005-2008, fim da Co-gestão II em janeiro de 2009 e a escola, começa uma nova gestão em 2009 após o processo de seleção da SEDUC: prova escrita/prova de títulos e eleição. Foi eleita, candidata única, a professora Norma Holanda como Diretora para o quadriênio 2009-2012 que teve a oportunidade de formar o grupo gestor entre os aprovados e classificados na seleção para gestores da SEDUC. Ficou assim composto: Diretora- Norma Holanda Oliveira Bezerra; Coordenador Escolar- Antonio Marcos Lima de Oliveira. A História desta Escola nos transmite a lição de que quando se consegue enquanto gestor ser exemplo nas ações, associar a vontade política dos administradores com o desejo de melhoria pôr parte da equipe escolar e da comunidade envolvida, a escola responde na direção da mudança positiva.

A escola Dep. Joaquim de Figueiredo Correia vem se destacando cada ano que segue seja na mídia local, estadual e até nacionalmente. Conseguiu oportunizar e saborear muitas vitórias. Nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012 consolidaram o crescimento da escola. Está nos dias atuais com o maior número de alunos do ensino médio do município, e aqueles que querem estudar na escola chegam cedo solicitando matrícula. É conhecida pela organização e zelo pela disciplina com os alunos. Sejam os alunos da SEDE como os alunos da nossa extensão de ensino (Bastões) (03) turmas e ensino médio.

A professora Norma Holanda permaneceu na gestão da Escola até 30 de junho de 2013, quando entrega ao diretor eleito, professor Marcos Lima, uma Escola organizada, no que se refere a parte legal, e ainda bem-conceituada. Entrega recursos suficientes para que o mesmo possa empreender as mudanças necessárias para o início do ano letivo de 2014 e o plano jovem de futuro, que trouxe a Escola o quantitativo de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais). O Diretor Marcos Lima climatizou salas de aula, implementou os projetos pensados pela ex-diretora e luta para que a Escola permaneça com o mesmo nível de credibilidade alcançada.

A instituição é muito bonita, rodeada de muitas árvores, possui cinco salas de aula convencionais, sala de professores, cantina, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de multimeios, sala de projeção/vídeos, banheiros masculinos e femininos, além de quadra de esportes, rádio escola, um enorme pavilhão e espaço físico, no qual nossos jovens brincam e gastam suas energias. O Conselho Escolar e Grêmio Estudantil também aguardam a construção de (02) salas para reuniões e estudos bem um depósito/almojarifado, bem como os recursos para dar continuidade ao processo de Acessibilidade; construção de auditório, construção da biblioteca escolar, construção do refeitório, construção de área de serviço,

construção de vestiário e outra arquibancada para quadra coberta e uma construção de uma nova sala para os professores.

Conseguiu oportunizar e saborear muitas vitórias como, por exemplo quando ganharam o Causos do ECA, o prêmio nacional de educação em direitos humanos, ainda o prêmio de gestão para equidade do fundo *Baobá* e um prêmio do fundo *Elas* com o Projeto “Elas nas Ciências”, havendo assim um crescimento e consolidação da escola. Nos dias atuais está com o maior número de alunos do ensino médio do município, e aqueles que querem estudar na escola chegam cedo solicitando matrícula, além de apresentar alto índice de alunos que ingressam no ensino superior.

O DIRETOR ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA PLURAL: Diretor, gestor, administrador, educador.

Agora é o momento de olharmos para a figura do diretor da E.E.F.M Dep. Joaquim de Figueiredo Correia, Marcos Lima de Oliveira compreendendo sua atuação e entendendo o êxito da escola a partir da sua gestão. Através da narrativa contou um pouco de sua itinerância. Antonio Marcos Lima de Oliveira, é licenciado em história pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN – Campus Central, tem especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA, especializado em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - IFJF, e em Gestão Escolar pela Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC.

No caminho até pleiteou cargos na Educação Pública cearense como professor do Ensino Médio, professor Polivalente através do Projeto Telensino (orientador de aprendizagem), professor Coordenador de Área – PCA, Coordenador Pedagógico, também foi coordenador Escolar e diretor escolar. Até chegar aos dias de hoje onde atualmente exerce o cargo de diretor da EEM Deputado Joaquim de Figueiredo Correia aqui em Iracema/CE. Como vimos o caminho até se tornar diretor da escola Figueiredo Correia foi longo e certamente não foi fácil, os momentos vividos o trouxeram até onde está, nesse sentido (HESS, 2006, p. 35) diz que “o momento é feito de numerosas ramificações, tomadas aqui e lá, reunidas um pouco em torno de nossos momentos já presentes”.

A sua itinerância na Escola começou em 2001 quando foi convidado pela Professora Fátima Bessa, então diretora da EPSG Deputado Joaquim de Figueiredo Correia, para assumir o cargo de coordenador pedagógico; logo após assumiu a direção da Escola e da lá para cá vem assumindo ora a coordenação escolar, ora a direção geral da Escola. Nos conta entusiasmado

que logo que chegou a instituição pode perceber o seu potencial educacional e se apaixonou por toda a comunidade escolar indo além das dimensões físicas. Barbosa (2011) também acredita que a escola é muito mais do que um lugar de quatro paredes, mas sim um lugar de ressignificação, de relação entre sujeitos.

Ao contar sobre o progresso que a escola e qual a sua contribuição nessa evolução, o diretor nos conta:

Dediquei boa parte da minha vida a esta Instituição de Ensino e imagino que o sucesso está aí; um misto de dedicação exclusiva, compromisso, responsabilidade e muita vontade de oferecer o melhor aos nossos estudantes. (Diretor Marcos)

Ele também fala sobre alguns prêmios que a escola conquistou e que isso ajudou a escola a evoluir, tanto em aspectos físicos, estruturais e de qualidade do ensino.

Penso que tive muita sorte ao conquistar prêmios importantes e que nos deu recursos para mudar a cara da Escola. Ganhamos o Causos do ECA, depois o prêmio nacional de educação em direitos humanos, ainda o prêmio de gestão para equidade do fundo baobá e um prêmio do “fundo Elas” com o Projeto Elas nas Ciências. Acredito que precisamos ter paixão por aquilo que fazemos e dedicação. Outro fator importante é a honestidade e zelo com o recurso público. (Diretor Marcos)

Acreditamos que um dos grandes desafios enfrentados pelo diretor escolar é fazer a relação entre o educativo e o pedagógico, sobre esse ponto o diretor Marcos Lima acredita que a escola precisa funcionar em torno das ações pedagógica e que toda a prática educativa precisa de intencionalidade. Em todo o momento e em todas as situações na escola, é ocasião e espaço para ensinar e aprender. Para Barbosa (2011, p. 68). “O pedagógico, mais que um conjunto de tarefas e serem realizadas, é uma forma de ver e de se instituir enquanto interlocutor nesse processo relacional que se apresenta como conteúdo por excelência para o profissional de educação”.

Sobre como ele faz essa separação entre o burocrático e o pedagógico ele relata:

É verdade que existem os aspectos burocráticos da Escola, mas aqui, como em toda escola, tudo precisa estar a serviço do processo de ensino e aprendizagem. Não faz sentido em uma escola ter olhares que não foquem no ato de aprender e ensinar. Na escola não pode existir essa diferença ou separação, pois por mais que exista a burocracia, ela deve ser superada em prol da aprendizagem dos alunos. Isso para mim nunca foi um problema. (Diretor Marcos)

É importante manter um olhar no qual o burocrático e o pedagógico contribuam para uma visão plural do ambiente escolar, uma vez que o processo administrativo não se desconecta do pedagógico. Assim, para José Augusto Dias (1967), o diretor é

[...] antes de tudo, um educador. Sua forma de conduzir a vida escolar tem repercussões profundas, se bem que nem sempre aparentes, na formação dos alunos.

Tudo seria mais simples se a influência da escola na personalidade dos estudantes se fizesse sentir apenas através da atuação dos professores, mas na realidade não é isto que acontece. A administração não é um processo desligado da atividade educacional, mas, pelo contrário, acha-se inextricavelmente envolvido nela, de tal forma que o diretor precisa estar sempre atento às consequências educativas de suas decisões e de seus atos. Quando desempenha sua função, quando decide alguma coisa [...]. (DIAS, 1967, in PARO, 2015, p. 27).

Ardoino (1998) também acredita que é possível nos aproximarmos das práticas educativas referentes a gestão escolar com um olhar plural, admitindo diferentes perspectivas e de análise. O pensamento multirreferencial não desconsidera a perspectiva técnico-racional presente na vida escolar, mas a enriquece possibilitando aos atores exercitarem a condição de autores, viabilizando, portanto, ao diretor olhar de forma não reducionista para os fenômenos da vida escolar. Ao falar sobre essa relação tive uma curiosidade de saber como ele se considera: um administrador, um gestor ou um educador e como você faz essa relação entre esses aspectos, sem demorar a responder ele diz:

Sou um educador e sou um professor que está gerindo uma Escola Pública e seus poucos recursos, mas tudo que faço ou as metas que traço junto com minha equipe busca o foco na aprendizagem dos estudantes. Se estou gerindo ou administrando a Escola é para que o foco esteja no ato de ensinar e aprender. A burocracia, as normas e regras são importantes para que os gestores andem naquela margem discricionária e fazermos isso com toda a cautela, transparência, honestidade e muita competência. Assim dá para administrar toda a parte burocrática, buscando sempre, como já afirmei, a qualidade no ato de aprender e ensinar. (Diretor Marcos)

Aprender a superar essas dicotomias entre ser apenas gestor, administrador ou educador parece impossível, precisamos assim de perspectivas que nos ajude a abordagem multirreferencial que pode nos ajudar a lidar nestes aspectos “na direção plural é possível enxergar a educação no sentido de referências quando sobre o mesmo tema ele sugere debruçar olhares de diferentes perspectivas” (BARBOSA, 2011, p. 73).

Como vimos o diretor consegue se ver em diversos papéis e não tem dificuldade em separá-los procurando ver as potencialidades de cada ação, ampliando os olhares sempre em busca de uma educação de qualidade, e esse é um grande desafio, pois conforme Barbosa levando em conta o pensamento de Barbier (1985) a mudança na educação só acontece quando nos incluímos nesse processo enquanto sujeitos que somos, com todas nossas implicações. Em uma fala bastante significativa o diretor relata sobre esse processo de olhar para si enquanto olha também para os outros

Sempre faço minhas reflexões e auto avaliação a respeito da minha postura enquanto gestor, administrador e educador. Ao olhar um pouco a nossa história, me vejo tendo cometido muitos erros na condução do processo pedagógico dessa escola, no entanto penso que também acertei muito. Educação é assim a vida, projetos, realização profissional e pessoal de um sujeito.

Seguindo o pensamento de Barbosa (2011) que acredita que nós enquanto formadores precisamos nos ver enquanto formamos os outros. É possível nos apropriarmos do sentido que o trabalho de formação sobre os outros tem para nós mesmos. O diretor Marcos completa contando sobre fatos que acontecem o tempo todo em seu dia a dia enquanto gestor onde vê que o seu trabalho é árduo, mas significativo na vida dos alunos.

Ontem recebi o convite de uma ex-aluna nossa para que participássemos da solenidade de formatura e isso nos deixou de certa forma emocionados, mas hoje fomos surpreendidos com a notícia do assassinato de outro ex-aluno, este último desistente e que não encontrou na escola respostas aos seus anseios. Comemoramos as conquistas da escola e da nossa juventude, mas nos entristecemos quando algum se perde. Somos cientes da enorme tarefa que ainda tem pela frente e que não podemos desistir. (Diretor Marcos)

Com certeza, a finalidade da educação, especialmente a do educador gestor, é a instituição de processos relacionais de modo que os sujeitos possam se fazer e se aperceber fazendo-se cotidianamente, como condição de sobrevivência com o mínimo de qualidade em um mundo tão diferente daquele para o qual fomos treinados e condicionados. (BARBOSA, 2011, p. 71). Chegando ao fim da nossa conversa o diretor Marcos Lima disse que foi um prazer para ele contribuir com ex-alunos. “Você, agora no posto de pesquisadora, é um exemplo do sucesso da escola pública e isso nos dá muita alegria”

“O grande problema são aqueles que só tem a Escola como referência e que por vezes são lançados fora, vítimas da incompreensão e das poucas condições que tem a escola para atender todos os anseios e projetos de vida. Nossa escola tem obtido muito sucesso, mas estamos longe de desempenhar a sua função social e conseguir efetivamente oferecer uma educação libertadora. Isso só será possível com muito amor”. (Diretor Marcos)

Afinal a escola deveria ser não um lugar que irá nos preparar para o que está fora dela, para um futuro que é incerto, mas sim como “um lugar onde a vida acontece” (BARBOSA, 2011, p. 74). Termina citando uma frase de Paulo Freire (1998) que traduz bem o que ele pensa a respeito do ato de educar de que a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate; análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Com um sorriso de agradecimento da minha parte e um olhar de orgulho da parte do diretor, encerramos nossa conversa.

CONSIDERAÇÕES

Enxergar a escola por vários ângulos, estar na direção de uma instituição escolar onde tantas outras funções são entranhadas em uma só, ser gestor, administrador e educador.

Alcançar o êxito escolar não é nada fácil, uma vez que não depende só de si mesmo, mas existe toda uma conjuntura complexa que a envolve. Ainda mais ser diretor de uma escola de pequeno porte no interior do Ceará, com todas as suas dificuldades. Aqui falamos sobre o diretor Marcos Lima de Oliveira, atual diretor da E.E.F.M. Dep. Joaquim de Figueiredo Correia, que em 17 anos de história respira esta escola com muita dedicação, empenho e amor. A escola teve um percurso difícil e na sua primeira gestão foi classificada como escola de CO-GESTÃO II porque chegou ao número reduzido de matrículas e pela ociosidade de espaço físico e com um IDEB de 2,7. Os anos foram passando e com muito trabalho a escola foi ganhando credibilidade, prêmios importantes que proporcionaram melhorias em sua infraestrutura, havendo assim um crescimento e consolidação da escola. Nos dias atuais está com IDEB de 3,98 tem o maior número de alunos do ensino médio do município, e aqueles que querem estudar na escola chegam cedo solicitando matrícula, além de apresentar alto índice de alunos que ingressam no ensino superior.

O cargo de diretor escolar traz consigo a responsabilidade e complexidade de enxergar nas dimensões administrativas e pedagógicas suas relevâncias e atuar de forma a refletir como essas práticas interconectadas podem atingir o que é devido para a educação. A postura desse diretor será então pedagógica, administrativa, educativa no possibilitando um olhar plural e reflexivo para todo o processo educacional que o envolve esse universo, proporcionando entender a complexidade de processo educativo por meio de um olhar mais humano que considera a subjetividade dos sujeitos, como se relacionam com o meio, com o outro e como enxergam a si mesmos.

Como vimos o diretor Marcos Lima consegue desempenhar bem as funções administrativas e pedagógicas, acreditando que é possível relacioná-las, não esquecendo sua função primordial a de educador. Mantem-se sempre atento ao papel da sua instituição na vida dos alunos e na sua também, haja vista, apesar dos tantos afazeres, sua atenção aos inúmeros convites de formatura que recebe, como também, participação em momentos importantes referentes a ex-alunos como, por exemplo, notícias de falecimento.

REFERENCIAS

ARDOINO, J. (1998). **A formação do educador e a perspectiva multirreferencial**. p.15 Minicurso ministrado na Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, de 15 a 16 de outubro. Mimeo.

DELORY, M. C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, M. (Org.). **Dimensões epistemológicas e**

metodológicas da pesquisa (auto) biográfica: Tomo I. Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, 2012. p. 71-93.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Alunos da Escola Figueiredo Correia, em Iracema, participam de Feira Internacional de Ciências nos EUA.** Disponível em: GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Projeto da EEFM Dep. Joaquim de Figueiredo Correia mostra alternativa para remoção de petróleo em água.** Disponível: <http://www.ceara.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/13895-projeto-da-eefm-dep-joaquim-de-figueiredo-correia-mostra-alternativa-para-remocao-de-petroleo-em-agua> acesso em: 26/02/2018 <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/200-noticias-2016/11170-alunos-da-escola-figueiredo-correia-em-iracema-participam-de-feira-internacional-de-ciencias-nos-eua>

JARDIM, Alex. **Alguma coisa está fora de ordem:** educação multirreferencialidade e transgressão do instituído. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Autores cidadãos:** a sala de aula na perspectiva multirreferencial. São Carlos/São Bernardo: EdUFScar/EdUFSMESP, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 31-186.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de; ABRANTES, Maria Lúcia Abrantes Fortuna e BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Gestão escolar e a formação do sujeito: três perspectivas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBPAE). Porto Alegre: ANPAE, 1997 – v.13, n.1 (jan/jun, 1997).

MEDEIROS, Arilene Maria Soares. BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Org.). **Interiorizando a Pós-graduação Stricto sensu em Educação no Rio Grande do Norte:** Desafios e Perspectivas. Edições UERN. MOSSORÓ. 2011.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MAPEAMENTO DE ARTIGOS NA RBPAE: O QUE DIZEM SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÕES EXTERNAS E A QUALIDADE DO ENSINO?

GT 2: Gestão Escolar: desafio prático/epistemológico.

Ana Gabriela de Oliveira Silva

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/CAMEAM. E-mail: gabisilva.go22@gmail.com.

Allan Solano Souza

Professor Doutor do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/CAMEAM. E-mail: asolanosouza@gmail.com.

RESUMO:

Este trabalho objetiva contribuir para construção de um quadro teórico-metodológico capaz de trazer luz as relações entre avaliação externa da educação com o debate da qualidade da educação. A pesquisa detém como encaminhamento metodológico algumas orientações do materialismo histórico dialético, buscando compreender as contradições e as transformações desses fenômenos, considerando a historicidade dos processos sociais e dos conceitos de avaliação externa em educação. Do ponto de vista procedimental realiza compilação de artigos científicos disponíveis nas bases de dados da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), onde contatou-se que os exames em larga escala que deveriam representar um momento vivenciado pela escola, passa a ser considerado como um instrumento de gestão gerencial, desconsiderando-se os contextos e se enfatizando os resultados.

Palavras-chave: Avaliação. Qualidade da educação. Políticas.

1. ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Este trabalho se propõe partilhar aprendizados vivenciados através do projeto “*Avaliação externa da educação em revistas científicas: articulações teóricas e tendências*”, pertencente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, com bolsa de estudo pela Universidade do Estado do Rio Grande Norte (PIBIC/UERN), que tem proporcionado ao acadêmico um contato direto com a atividade de pesquisa científica, no campo das políticas educacionais.

As avaliações estão presentes em todos os processos educacionais, sendo utilizada como instrumento de aferição de diagnósticos ou como forma de intervenção pedagógica nas práticas desenvolvidas pelos professores, partindo destes princípios surgem as reflexões sobre a relação das avaliações externas com a qualidade da educação. Com base nisso conduzimos a nossa pesquisa inicialmente com levantamentos bibliográficos a partir de periódicos obtidos através da revista *Brasileira de Políticas e Administração da Educação*. Para uma melhor organização

do trabalho estruturamos o estudo em tópicos, a princípio apresentamos a metodologia utilizada, em seguida partimos para as discussões e resultados encontrados, ficando evidente que há uma crescente busca por mecanismos cada vez mais sofisticados de aferição de resultados e desempenho das escolas e estudantes, abarcando desde instrumentos do âmbito local, as avaliações externas, a mecanismos transnacionais. Por fim apresentamos as nossas conclusões, onde compreendemos que o número considerável de periódicos coletados que tratam da temática avaliação externa demonstram a importância do tema para o campo educacional, já que elas influenciam na criação de políticas e na revisão curricular do ensino.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa detém como encaminhamento metodológico algumas orientações do materialismo histórico dialético, buscando compreender as contradições e transformações dos fenômenos, considerando a historicidade dos processos sociais e dos conceitos de avaliação externa na educação. Para Frigotto (2000) a dialética em uma perspectiva materialista histórica não pode denominar-se como uma doutrina, está abrange o que é a totalidade e ao mesmo tempo aquilo que é específico, a estrutura e a dinâmica dos fenômenos. A pesquisa em uma postura materialista histórica não busca somente as categorias do objeto, os conceitos, mas sim se propõe a compreender as leis fundamentais que estruturam o objeto, as suas raízes e dinâmicas.

Buscando compreender as transformações e contradições desses fenômenos considerando a historicidade dos processos, pretendemos construir um aporte teórico referente as tendências de avaliação externa e suas articulações com a qualidade da educação presentes em publicações e periódicos qualificados da área de educação, para isso realizamos um recorte temporal, recorrendo a publicações nos últimos dez anos.

Do ponto de vista procedimental, foram definidos descritores de consulta no site da Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação, considerando inicialmente o cenário das publicações sobre a avaliação externa da educação, sendo possível coletar o total de 8 trabalhos que tratam da temática avaliação e qualidade da educação. Ao serem definidos os trabalhos para investigação, compilamos os periódicos em fichas de análises, dividida em 9 quesitos. Sendo estes a base consultada, título, autor, ano de publicação, referência bibliográfica, link de acesso, data de acesso, palavras-chaves e resumo. Sendo observado o ano com maior publicação, as metodologias encontradas, o autor com maior número de publicações, e as palavras-chaves que mais se repetiam. A partir destes levantamentos partimos para as discussões dos resultados obtidos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As avaliações externas da educação tem sido alvo de grandes debates, envolto em um cenário de mudanças nas formas como o estado vem atuando, no que se chama de Nova Gestão Pública. Nessa nova forma de se administrar o setor público as avaliações surgem como eixo estruturante, no setor educacional os exames aplicados entre alunos, professores e gestores, segundo autores como *Schneider e Rostirola (2015)* vem atuando como instrumento regulador dos governos para a produção e regulação das políticas públicas. Segundo esta perspectiva se é apontado que durante as últimas três décadas as políticas de avaliação tem contribuído para se implementar mecanismos de “quase-mercado” para o setor educacional, o que acarreta em uma mudança no papel do Estado na definição de políticas públicas e também no posicionamento das escola referente ao processo de ensino-aprendizagem. Os aspectos de consolidação do que se chama Estado Avaliador, que seria a adoção de uma lógica de mercado para o campo educacional, adota-se modelos de gestão do setor privado para o setor público, onde o foco está no produto que o sistema educacional produz e nos resultados. Como *Schneider e Rostirola (2015)* afirma:

Dada a centralidade das avaliações como estratégia para assegurar determinado referencial de qualidade, sociólogos do campo afirmam que estamos presenciando a conformação de nova fase nos desdobramentos do papel do Estado, denominada Estado avaliador (AFONSO, 2009; NEAVE, 2001; BALL, 2004). Em sentido amplo, essa expressão significa que o Estado passou a admitir “a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos.” (AFONSO, 2009, p. 49). Trata-se, na visão do autor, de um novo *darwinismo social*, que tem na avaliação um dos pontos centrais das recentes reformas na administração pública. (*Schneider e Rostirola, 2015, p.494*)

O que se percebe é que cada vez mais os países vem buscando mecanismos mais sofisticados de aferição de resultados e desempenho das escolas e estudantes, que envolvem desde instrumentos do âmbito local, que seriam as avaliações em larga-escala, a mecanismos transnacionais. Estas configurações do Estado-avaliador tem como objetivo atender e garantir os projetos de desenvolvimento capitalista. A implementação desse sistema avaliativo no campo educacional tem se caracterizado por três fases, o primeiro estágio estaria vinculado as ideias neoliberais, os aspectos de *accountability*, de testes padronizados, prestação de conta e de responsabilização. A segunda fase é marcado por avaliações e indicadores internacionais, com o surgimento de organizações internacionais que constroem e idealizam políticas de avaliação nacionais, nessa fase é dado ênfase as avaliações comparativas, onde se adotam modelos e exemplos de políticas educacionais e avaliativas de um outro país, com a finalidade

de se melhorar a educação por meio de práticas que funcionaram, em uma espécie de consenso no uso das avaliações. A terceira fase estaria marcada por um distanciamento cada vez maior do âmbito nacional, permitindo uma maior regulação internacional, enfatizando a privatização e mercantilização. Apesar de se constituírem por três fases distintas, não significa que estas não possam coexistirem juntas.

Verifica-se que o crescimento do uso das avaliações como instrumento para a gestão da educação e como um mecanismo para a melhoria da qualidade do ensino está ligada e pautada em resultados de proficiência, constatada por meio de provas padronizadas. De acordo com Vieira, Vidal e Nogueira (2015) as avaliações em larga escala surgem nas escolas em forma de produto e de processo. Em forma de produto na medida em que é executada por meio de provas e pelos resultados que são obtidos, já enquanto processo as avaliações impactam e são incorporadas no cotidiano das escolas de diferentes maneiras, onde os professores são os principais responsáveis pela implementação dos processos e pelo produto, os resultados das aprendizagens dos alunos. Ainda segundo o mesmo estudo, é apontado que algumas escolas consideram as avaliações externas como fontes de inspiração, norteadora do trabalho docente, já outras permanecem desenvolvendo o mesmo trabalho de sempre, não considerando os resultados das avaliações e índices, entretanto essa prática gradativamente está sendo extinta, já que cada vez mais os gestores e docentes são cobrados, possuem metas, onde são premiados pelo alcance ou até mesmo punidos.

Prestes e Faria (2014) debatem que as discussões em torno das avaliações em larga escala podem possuir diferentes facetas e interpretações, na medida em que apesar dos indicadores muitas vezes desconsiderarem fatores importantes do contexto escolar, vindo a reforçar as desigualdades das condições de competição, estas refletem as demandas e as necessidades da escola, podendo ser capaz de abrir espaço para que tais problemas sejam superados, contribuindo para a criação de medidas e políticas que busquem oferecer oportunidades de acesso a uma educação de qualidade.

4. CONCLUSÃO

Com base nos dados dos artigos analisados foi possível compreender que a escola como um bem público da sociedade precisa prestar conta, mostrar seus resultados, como vem atuando. Isso se revela por meio do sucesso na aprendizagem, entretanto, o problema está na forma e no uso que se vem fazendo das avaliações externas, onde se constrói por meio de uma gestão gerencial o ranqueamento entre as instituições, quando se incentiva a competição de mercado, e se deixa de lado o caráter democrático e de equidade, quando a aplicação dos exames em larga

escala, que deveriam representar apenas um diagnóstico de um momento vivido pela escola, passar a representar o todo, se desconsiderando os contexto e se enfatizando apenas os dados quantificáveis.

Desta forma foi possível perceber o avanço dos mecanismos de avaliação como instrumento utilizados pelos governos para se aferir e proporcionar um ensino de melhor qualidade. No entanto muitas vezes isso não ocorre na realidade escolar, já que as políticas de avaliação externa insistem em princípios baseados em evidências, índices e metas, para se proporcionar uma melhoria na qualidade do ensino, contudo o que se percebe é que até se pode melhorar os índices numéricos do IDEB, mas isso não está necessariamente associado com a melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista Historica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P.09-27.

PRESTES, Emilia Maria da Trindade; FARIAS, Maria da Salete Barboza. **Face(s) da avaliação da educação em tempos de incertezas**. Revista Brasileira de política e administração da educação (RBPAE) - v. 30, n. 3, p. 571 - 582. 2014.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. **Estado avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil**. Revista brasileira de política e administração da educação (RBPAE) - v. 31, n. 3, p. 493 - 510. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia; NOGUEIRA, Jaana Flavia Fernandes. **Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes**. Revista Brasileira de política e administração da educação (RBPAE) - v. 31, n. 1, p. 85 - 106. 2015.

GESTÃO ESCOLAR E DESIGUALDADES: NOTAS INTRODUTÓRIAS

GT2: Gestão Escolar: desafio prático/epistemológico

Débora Raquel Araújo Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
E-mail: raqueldebora0@gmail.com

Erika Leticia de Almeida Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
E-mail: erikalet92@gmail.com

Orientadora: Prof^a Ma. Iasmin da Costa Marinho
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
E-mail: iasmincostamarinho@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho provém de uma pesquisa maior intitulada "Desigualdades Intraescolares e Gestão: estudo comparado em escolas públicas de Mossoró (RN)", construindo a etapa de revisão bibliográfica da pesquisa, o trabalho em tela tem como objetivo apresentar notas introdutórias sobre a temática da Gestão Escolar e as Desigualdades. Se caracterizando como pesquisa bibliográfica e documental, foram realizados levantamentos de textos que tratam da temática nos Portais como o *Scientific Eletronic Library Online (Scielo)*; e *Google Acadêmico*, bem como leituras pontuais, resumos dos textos lidos e uma tabela organizada por título, autor e resumo, no total foram analisados 9 trabalhos. Para esta análise pontuamos a desigualdade enquanto dimensão a ser observada no interior das escolas, observando também os fatores externos a ela. Parte-se do pressuposto, que pesquisas com este enfoque, ajudam a perceber problemas e possíveis soluções a diminuição ou extinção de práticas de segregação de alunos entre escolas com melhor ou pior desempenho.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Políticas de Avaliação. Desigualdades Intraescolares

Introdução

A pesquisa ora apresentada é recorte de Projeto maior intitulado: "Desigualdades Intraescolares e Gestão: estudo comparado em escolas públicas de Mossoró (RN)"¹⁸, tendo como base a etapa de revisão bibliográfica e documental sobre as categorias de análise do

¹⁸ Projeto de Fluxo Contínuo sob coordenação da Prof^a Mestre Iasmin Marinho (FE-UERN), que tem como objetivo investigar as relações possíveis entre gestão escolar e desigualdades intraescolares, com vistas a observar os mecanismos/estratégias produzidos pela gestão e como eles incidem ou não na desigualdade no interior das escolas públicas de Mossoró (RN). Tal proposta tem como base quatro categorias norteadoras para análise: Território, Políticas Educacionais, Gestão Escolar e Desigualdades Intraescolares.

estudo, quais sejam: Gestão Escolar; Políticas de Avaliação e Desigualdades Intraescolares. O trabalho em tela tem como objetivo apresentar notas introdutórias sobre a temática da Gestão Escolar e as Desigualdades.

Para a realização desta investigação utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental. Estes recursos metodológicos possibilitam uma recuperação do conhecimento científico acumulado sobre um problema. Foi realizado breve levantamento de publicações sobre o tema investigado, em Portais como o *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*; e *Google Acadêmico*, bem como em literatura complementar, considerando as discussões acerca da gestão escolar e da desigualdade educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988, e referendado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394 de 1996), apresenta, enquanto função social da escola, formar para o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Enquanto direito, em sua dimensão normativa, coloca para o país um dever de garantia de acesso à educação, oportunizando uma rede equitativa de oportunidades por meio dos processos educativos e da expansão e oferta da educação escolar.

Ainda que o discurso da garantia de direitos à educação esteja presente na Legislação Brasileira, o movimento não é suficiente para que de fato ocorra. Entre o discurso legal e a prática há distâncias de cunho histórico e político que atravessam o exercício dos direitos humanos, como a educação, entre outros. Outra dimensão do direito à educação tem sido amplamente discutida na literatura, de forma polissêmica e algumas vezes ambígua, que é a qualidade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Dessa forma, entende-se que a ampliação da oferta e garantia da educação perpassa o dever de ofertá-la com qualidade. Nesse sentido, o Brasil tem caminhado para a tentativa da padronização da qualidade do ensino ofertada nas escolas, ainda sem sucesso, visto que se apresentam dados da necessidade de universalização de toda a Educação Básica, pontuando aspectos acerca da baixa escolaridade média dos brasileiros, das taxas de analfabetismo que a longo prazo tem provocado efeitos perversos, principalmente a população mais carente (CASTRO, 2009).

Tais necessidades estão postas no conjunto das 20 metas do Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024), que também registram carências históricas a serem sanadas em um prazo de 10 anos, e que se encontram, na atualidade, em risco de não serem cumpridas após a

implementação da Proposta de Ementa Constitucional 241/55 (AMARAL, 2016). Nesse tocante, registra-se a desigualdade educacional latente no país e que precisa ser tomada como urgência nos discursos e ações governamentais e dos demais atores envolvidos no processo educativo.

Sobre o conceito da desigualdade educacional, entende-se que este apresenta múltiplas dimensões, podendo ser observado pelo *acesso aos diferentes níveis educacionais, de tratamento, desempenho*, dentre outros (SAMPALIO; OLIVEIRA, 2015). Tais dimensões do conceito de desigualdade centram-se nas discussões da esfera macro de oportunidades e garantias do direito à educação, em seus processos de formulação das políticas públicas e de tomada de decisão. No entanto, para fins dessa análise pontuamos a desigualdade enquanto dimensão a ser observada no interior das escolas. As desigualdades no interior da escola podem ser apreendidas em dois aspectos: os fatores externos à escola e os fatores internos. Os **fatores externos** são mais citados pelos estudos, quais sejam: família, raça, gênero, capital cultural, nível socioeconômico, violência, dentre outros. Os **fatores internos** são mais difíceis de serem apreendidos, como observamos na definição acima. Eles acontecem de forma velada ou explícita e, apreendê-los, torna-se uma tarefa cuidadosa, uma vez que são fatores ligados ao clima escolar, relação comunidade e escola, organização e administração, recursos financeiros e estruturais, dentre outros (MARINHO; DANTAS, 2015).

Na introdução do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, o governo trouxe à tona a preocupação de diagnosticar e monitorar o aprendizado da população escolarizada no Brasil. Como a implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, esse acompanhamento se deu de forma ainda mais atuante, levando em consideração a mobilização de diretores e professores para a melhoria da qualidade do ensino. Tal mobilização ocorreu, no entanto, em movimento diverso em suas proposições, provocando efeitos variados no nível de sistemas e suas escolas (MACHADO, 2012; 2013). Estudos apontam para alguns movimentos de redução e indução curricular de acordo com as matrizes das avaliações externas; criação de Sistemas de Avaliação no âmbito de Estados e Municípios, bem como, introdução de políticas de bonificação para escolas e professores de acordo com os resultados obtidos (MACHADO & ALAVARSE, 2014; VIEIRA & VIDAL, 2014). Nesse sentido, o gestor pode apresentar papel relevante na implementação e mediação da política educacional no *chão da escola*, como figura de liderança construindo a participação ativa dos outros atores da escola, ou fortalecendo novas lideranças e ressignificando interesses e papéis na organização da escola. No entanto, mediar o fazer pedagógico com vistas ao bom desempenho acadêmico pode vir a negar outros fatores externos à escola que influenciam as

formas de ensinar e aprender, reproduzindo desigualdades. A tarefa da educação em meio a este quadro de interferências é superar diferenças promovendo a equidade, condições iguais a todos (GAMORAN, 1989).

Na corrida pela eficácia dos serviços escolares podemos barrar na garantia dessa equidade, construindo modelos antidemocráticos de melhoria escolar (WRIGLEY, 2003) e de organização e gestão. Como exemplo dessas influências, há alguns estudos desenvolvidos sobre os fatores que incidem nas desigualdades intraescolares, Soares (2004); Alves e Soares (2007); Costa e Koslinski (2008); César e Soares (2001); Borman e Dowling (2010). Esses autores intitularam essas influências como efeito escola. No conjunto de variáveis identificadas como integrantes do efeito escola, a administração e organização escolar são relevantes (MARINHO; DANTAS, 2015). A gestão pode assumir influência positiva e negativa no efeito escola, segundo as pesquisas. As influências positivas são de fatores ligados ao clima escolar, desempenho dos alunos, melhor uso dos recursos, parcerias com a família e comunidade, etc. Em relação às influências negativas, podem-se destacar: a execução de práticas como a seleção de alunos. Essa seleção pode se dar de três formas: 1) Agrupamento interno, alocação de estudantes de maior habilidade e desempenho em turmas separadas dos demais; 2) Seleção de alunos para participação dos testes padronizados; 3) Seleção de alunos¹⁹ na entrada da escola pública (MARINHO; DANTAS, 2015).

Conclusões

Ressalta-se, portanto, o caráter introdutório do estudo ora apresentado, lançando notas sobre as relações entre gestão escolar e desigualdades, pontuando a polissemia desse conceito, aqui observado no âmbito da escola pública, decorrentes da constante *corrida por resultados*. Destaca-se também que seria prematura apontar conclusões, visto que o estudo encontra-se em fase de desenvolvimento, estando aqui recortes dessa trajetória de pesquisa.

Parte-se do pressuposto, que pesquisas com este enfoque, ajudam a perceber problemas e possíveis soluções a diminuição ou extinção de práticas de segregação de alunos entre escolas com melhor ou pior desempenho (WILLMS, 2003). Este trabalho não se encerra aqui, servindo de base à novas reflexões e ações do Projeto maior em que se embasa esse recorte de análise, e para o campo das pesquisas em Gestão Escolar, Política e Desigualdade Intraescolar.

¹⁹A seleção de alunos no ingresso à escola é melhor observada nas instituições privadas de ensino, pois conforme a Legislação e a Constituição Federal (1988) vigentes, selecionar alunos na escola pública é uma prática ilegítima e fere aos preceitos democráticos de acesso à educação por todos e para todos. No entanto, devido às novas demandas exigidas pela política educacional vigente, mecanismos desta ordem têm sido percebidos pelos estudos mais atuais acerca das desigualdades.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: A “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de **diminuição dos recursos Educacionais**. RBPAE - v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- CASTRO, Jorge Abrahão de. **Evolução e desigualdade na educação brasileira**. Educ. Soc. [online]. 2009, vol.30, n.108, pp.673-697. ISSN 0101-7330.
- FERNANDES, C. F. R. **O IDEB no município de Vitória-ES: um estudo sobre variações e variáveis no sistema e nas escolas (2005-2007)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. – 2010. 189 f. : il.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Avaliação e gestão democrática na regulação da Educação Básica brasileira: uma relação a avaliar**, Educ. Soc., Campinas, 2007.
- FREITAS, D. N. T.; REAL, G. C. M. (Orgs.). **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais**. Dourados: UFGD, 2011. 368 p.
- OLIVEIRA, R. ; ADRIÃO, T. **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2001.
- MARINHO, Iasmin da Costa. **A Relação Gestão Escolar e Desigualdades Intraescolares: Uma aproximação ao tema**. 2015
- MARTINS, Angela. SOUZA; Sandra Zákia. **Avaliação Educacional e Gestão de Sistemas e de Escolas: Estado do Conhecimento**, 2011.
- OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. CARVALHO, Cythia Paes de. **Gestão escolar, liderança do diretor e resultados Educacionais no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, 2018.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão, avaliação e sucesso Escolar: recortes da trajetória Cearense**, 2007.
- VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. **Gestão Democrática da Escola no Brasil: Desafios à implementação de um novo modelo**. Revista Ibero-Americana de Educação, N.º 67 (2015), pp. 19-38 (ISSN: 1022-6508).
- VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. **Gestão e Sucesso Escolar: Visão de Diretores Versus Indicadores**. 2010.
- VIDAL, E. M; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011.
- VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M.; VIEIRA, M. M. A. **Gestão Educacional em Cenário de Escassez: a experiência do Ceará**. 2007.

GESTÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: NOTAS SOBRE O TEMA

GT 2: Gestão Escolar: desafio prático/epistemológico

Erika Leticia de Almeida Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
E-mail: erikalet92@gmail.com

Débora Raquel Araújo Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
E-mail: raqueldebora0@gmail.com

Orientadora: Prof^a Ma. Iasmin da Costa Marinho
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
E-mail: iasmincostamarinho@gmail.com

RESUMO

A pesquisa ora apresentada é recorte de Projeto maior intitulado: "Desigualdades Intraescolares e Gestão: estudo comparado em escolas públicas de Mossoró (RN)"²⁰, tendo como base a etapa de revisão bibliográfica e documental sobre as categorias de análise do estudo, quais sejam: Gestão Escolar; Políticas de Avaliação e Desigualdades Intraescolares. Esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma breve revisão sobre o tema da Gestão e Avaliação Educacional, revisitando artigos, livros e documentos oficiais, apresentando notas para a discussão. Para a realização desta investigação utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental. Foi realizado breve levantamento de publicações sobre o tema investigado, em Portais como o *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*; e *Google Acadêmico*, bem como em literatura complementar, considerando as discussões acerca da gestão escolar democrática e avaliação educacional. Contudo, à partir destes estudos percebemos que a desigualdade produzida no interior da escola pública pode alterar de forma significativa o percurso e futuro de seus alunos, consequentemente retrata mecanismos que incidem sobre as desigualdades internas a ela, e na sociedade.

Palavras chaves: Gestão educacional. Avaliação educacional. Desigualdades intraescolares.

INTRODUÇÃO

Gestão Escolar Democrática, é princípio defendido na Constituição Federal de 1988 e referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394 de 1996) para o ensino público brasileiro. Tal princípio tem como base de sua implementação a participação de todos os atores envolvidos na escola, para com as tomadas de decisões das políticas institucionais e das demandas advindas da Gestão dos Sistemas. Há que se destacar as

²⁰ Projeto de Fluxo Contínuo sob coordenação da Prof^a Mestre Iasmin Marinho (FE-UERN), que tem como objetivo investigar as relações possíveis entre gestão escolar e desigualdades intraescolares, com vistas a observar os mecanismos/estratégias produzidos pela gestão e como eles incidem ou não na desigualdade no interior das escolas públicas de Mossoró (RN). Tal proposta tem como base quatro categorias norteadoras para análise: Território, Políticas Educacionais, Gestão Escolar e Desigualdades Intraescolares.

diferenças entre a Gestão Escolar e a Gestão de Sistemas ou Gestão Educacional, compreendendo que a primeira está no circuito micro de implementação das políticas, a escola, e a segunda está no circuito macro, caracterizado pela presença das Secretarias de Educação, à nível de Estados, Municípios e Distrito Federal; e, do próprio Ministério da Educação (MEC). Diante disso este trabalho centra-se nas discussões de âmbito da Gestão Escolar e suas relações com a Avaliação Educacional, ou sistêmica, também apresentada na literatura sobre o tema como Avaliação Externa ou de larga escala.

METODOLOGIA

O projeto maior tem como caráter uma metodologia mista, abrangendo aspectos quantitativos e qualitativos (GREENE, Et. al., 1989; MORSE, 1991; CRESWELL, Et. al., 2007; FLICK, 2009; TASHAKKORI, Et. al., 2003). De cunho bibliográfico e documental, esta pesquisa tem o objetivo de realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema objeto de estudo, foram feitas leituras de artigos, livros e documentos oficiais. Foi realizado breve levantamento de publicações sobre o tema investigado, em Portais como o *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*; e *Google Acadêmico*, bem como em literatura complementar, considerando as discussões acerca da gestão escolar democrática e avaliação educacional. Após o levantamento dos textos, realizamos leituras e elaboramos resumos para uma melhor compreensão dos textos. Em seguida elaboramos uma tabela no Word, mapeando por título, autores e os resumos elaborados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As políticas de avaliação surgem no Brasil no início da década de 1990, com a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e seus desdobramentos, como a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), criada em 2005, também conhecida como Prova Brasil, e, a Avaliação Nacional de Educação Básica (Aneb). A Prova Brasil são avaliações em larga escala de Português e Matemática, aplicadas no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, e 3º ano do Ensino Médio. Em 2013, soma-se ao SAEB, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que tem como objetivo aferir o nível de alfabetização e letramento de crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental. Essas avaliações são realizadas no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que atualmente tem destacado o empenho em implementar uma nova avaliação em larga escala para a Educação Infantil, a Avaliação Nacional da Educação Infantil, cujo objetivo é primeiramente avaliar as condições dessa etapa de ensino, com expectativas de sua primeira

edição em 2021. Em 2007, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que é resultado do cálculo do rendimento avaliado pela Prova Brasil, mais as taxas de rendimento.

O IDEB é criado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Governo Lula, que institui 28 diretrizes para a melhoria da educação nacional. Os resultados do IDEB estão publicados na plataforma do INEP para o Brasil, Estados, Municípios e Escolas. A partir de sua implementação observou-se novos comportamentos dentro das redes escolares, o que estudos revelam como uma “corrida por resultados”. Esses resultados provocam também questionamentos acerca das pesquisas que tendem a investigar o “sucesso” e “fracasso” em escolas e sistemas de ensino, que apontam a gestão como figura de destaque na reforma e mudança em que está inserida, no que tange os resultados produzidos por elas (DOURAD, 2007; CURY, 2002; FERREIRA, 2004; FREITAS, 2007; OLIVEIRA, 2008; SOUZA, 2007). Outra tendência que pode ser observada, é que para se exercer uma gestão democrática, e garantir o direito de uma educação para todos; as escolas podem apresentar resultados de menor desempenho.

As políticas de avaliação e seu constante alargamento para todas as etapas da Educação Básica, bem como, as novas configurações do papel da gestão por/para resultados, também conferiram mudanças nas organizações das escolas, em especial a função dos gestores e autonomia docente. Sabendo disso, percebe-se que conceitos (liderança, clima escolar, participação, trabalho colaborativo, gestão da aprendizagem, gestão por/para resultado) se associam a função democrática da gestão como numa tentativa de descrever como fazê-la, utilizando exemplos de sucesso e eficiência, ou mesmo de bons resultados. Para citar alguns estudos que apontam esses conceitos-chave temos: Mc Kinsey (2007, 2010); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2012); dentre outros. Alguns prêmios como: O diretor nota dez (FVC), Prêmio de Inovação (INEP), Prêmio Gestão Escolar (Consed), apresentam também em seus documentos e publicações exemplos de iniciativas de sucesso que abrangem esses conceitos.

A princípio, visualiza-se uma tendência em observar o bom cumprimento de demandas (fazer o que precisa ser feito) ou o sucesso em resultados, quando a questão central é fazer da gestão escolar uma organização que propicie a vivência da democracia no espaço escolar (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007). Pesquisa desenvolvida em 2008 sobre **Bons Resultados no Ideb: um estudo exploratório de fatores explicativos**²¹, com o apoio do Observatório da

²¹ A Pesquisa Bons Resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos esteve inserida no âmbito do Observatório da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Educação do INEP, apresentou resultados de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Ceará, acerca de escolas de bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Segundo a pesquisa, o IDEB, tem gerado comportamentos estranhos a democratização do ensino, tais como: a redução e indução curricular, a “corrida por resultados”, gestões centradas no índice, dentre outros. Ações que tem como centro a escola e a melhoria do desempenho destas, pouco tem incidido na diminuição das desigualdades entre as classes sociais (BALL, 2010). Observou-se por meio de breve levantamento sobre Gestão e Avaliação Educacional, crescentes publicações sobre o tema que tendem a investigar essas relações e seus desdobramentos a funcionalidade da escola, e da gestão dos sistemas (FREITAS, 2007; VIEIRA, 2007; OLIVEIRA, 2008; FERNANDES, 2010; FREITAS, 2011; VIEIRA, 2015).

CONCLUSÕES

Torna-se importante salientar que a literatura tem apontado para a responsabilização do gestor no cumprimento de metas para alcançar os resultados desejáveis na sua escola, e, por conseguinte melhorar os índices nos sistemas. Um processo de verticalização e hierarquização da busca por resultados, tem centrado na escola, e por consequência nos atores envolvidos na instituição, cobranças e demandas que podem vir a interferir na função social da escola, e reforçar a desigualdade no seu interior. A desigualdade produzida no interior da escola pública pode alterar de forma significativa o percurso e futuro de seus alunos. Em suma, a escola é importante para retratar mecanismos que incidem sobre as desigualdades internas a ela, e por consequência na sociedade. Este trabalho não se encerra aqui, servindo de base à novas reflexões e ações do Projeto maior em que se embasa esse recorte de análise, e para o campo das pesquisas em Gestão Escolar, Política e Avaliação Educacional.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **New class inequalities in education: Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class.** International Journal of Sociology and Social Policy, v. 30, n. 3-4, p. 155-166, 2010. Disponível em: <http://>. Acesso em: mar. 2014.

Participaram da iniciativa a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE), com apoio financeiro pela CAPES. O estudo se propôs a analisar as razões que motivaram bom desempenho de um conjunto de trinta municípios, localizados em três estados brasileiros (SP, MS e CE) no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), nos anos de 2005 e 2007.

BRASIL. MEC/INEP. **Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino.** PARANDEKAR, Suhas D; OLIVEIRA, Isabel de Assis Ribeiro de; AMORIM, Érica (orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BRASIL. MEC/UNICEF. **Aprova Brasil – o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas para Prova Brasil.** Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: mar. 2013.

BRASIL. MEC/UNICEF/UNDIME. **Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender.** Brasília: MEC, s.d.

BRASIL. MEC/INEP. **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil.** Brasília, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CURY, C.R.J. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios.** Revista Brasileira de Política e Adm. da Educação, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.

DOURADO, Luis F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em [http:// www.cedes.unicamp.com.br](http://www.cedes.unicamp.com.br).

FERNANDES, C. F. R. **O IDEB no município de Vitória-ES: um estudo sobre variações e variáveis no sistema e nas escolas (2005-2007).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. – 2010. 189 f. : il.

FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman & Artmed. 2009.

FREITAS, D. N. T.; REAL, G. C. M. (Orgs.). **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais.** Dourados: UFGD, 2011. 368

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Avaliação e gestão democrática na regulação da Educação Básica brasileira: uma relação a avaliar,** Educ. Soc., Campinas, 2007.

GREENE, J. C., CARACELLI, V. J., & GRAHAM, W. F. (1989) “**Toward a Conceptual Framework for Mixed-method Evaluation Designs**”. Educational Evaluation and Policy Analysis, vol 11, Nº 3, pp 255-274.

McKINSEY & COMPANY. **Educação – como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom? E como um sistema de bom desempenho pode atingir o nível de excelência?** s. d. Disponível em: <[http://www.mckinsey.com/clientervice/ Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/~media/Reports/SSO/ Education_Intro_Standalone_Nov24_Portuguese.ashx](http://www.mckinsey.com/clientervice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/~media/Reports/SSO/Education_Intro_Standalone_Nov24_Portuguese.ashx)> Acesso em: jan.2013.

MORSE, Janice M. **Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation**. *Nursing Research*: March-April 1991 - Volume 40 - Issue 2 - ppg 120-123

OLIVEIRA, R. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 661-690.

OLIVEIRA, R. **Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos**. São Paulo, 2008. Projeto realizado no âmbito do Observatório da Educação. Ministério de Educação (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

SOUZA, Ângelo R. 2007. **Perfil da Gestão da Escola no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUC-SP.

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C.(Eds.) **The Sage Handbook of Mixed Methods Research in Social & Behavioral Research**, London, Sage , 2003.

VIEIRA, S. L. VIDAL, E. M. Gestão Democrática da Escola no Brasil: desafios à Implementação de um novo modelo. In: REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 67 (2015), pp. 19-38 (ISSN: 1022-6508)

_____.;ADRIÃO, T. **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão, avaliação e sucesso Escolar: recortes da trajetória Cearense**, 2007

_____. **How the world's best-performing school systems come out on top (Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo)**. Disponível em:<[http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~/_media/Reports/UKI/ Education_report.ashx](http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~/_media/Reports/UKI/Education_report.ashx)> Acesso em: jan. 2013.

INCLUSÃO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

GT2: Gestão Escolar: desafio prático/epistemológico

Sandyeva Francione Silva Araújo, IFRN *Campus* santa Cruz,
E-mail: sandyevasilva15@gmail.com

Rita de Cássia Paulo dos Santos, IFRN *Campus* santa Cruz,
E-mail: ritinhaesed@hotmail.com

Maria Emília Barreto Bezerra, IFRN *Campus* Natal Zona Norte,
E-mail: emilia.bezerra@ifrn.edu.br

Nelson Cosme de Almeida, IFAP *Campus* Macapá,
E-mail: nelson.almeida2503@gmail.com

RESUMO

A produção científica aqui apresentada trata da vivência em uma escola pública situada na cidade de Santa Cruz/RN, na condição de observadora. Discorre um recorte da rotina na relação escola-aluna através de pontos específicos de acompanhamento idealizados pelas autoras, aspectos profissionais e sociais dos atores deste ambiente, vigente nos Parâmetros Curriculares Nacionais; o qual tem papel importante na construção cidadã, além de munir os alunos com conhecimentos necessários para seguir na vida acadêmica. A aluna foco desta pesquisa tem 14 anos e é portadora de necessidades especiais em decorrência da deficiência intelectual. Portanto, este trabalho tem como objetivo dar visibilidade à importância do tema inclusão escolar, assim como provocar a reflexão e debate a tanto tempo deixado de lado, mesmo com professores e demais agentes da educação se sentindo despreparados para enfrentar esse desafio que se torna cada vez mais frequente. Por fim, apesar de descrito aqui apenas uma experiência, há muito a ser feito para alcançarmos uma sociedade mais igualitária e solidária.

Palavras-chave: Inclusão. Observação. Ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo impulsionar o debate acerca do posicionamento e prática profissional quando se trata da inclusão no ambiente escolar. Traz uma visão prática da educação inclusiva a partir da observação em sala de aula, tendo como finalidade investigar a relação aluno-professor-ambiente escolar, apreciar o comportamento dos agentes envolvidos e identificar se a escola visitada apresenta uma estrutura minimamente adequada a esses alunos.

Segundo Hehir et al. (2016), “A atitude e a formação de professores devem ser levadas em consideração, assim como a estrutura administrativa da escola.”.

Não devemos confundir o ato de incluir com o de integrar. Incluir não é apenas colocar na mesma sala de aula pessoas com e sem deficiência. Vai muito além, incluir é um ato político em busca de transformações, como explica Boaventura de Souza Santos,

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades. (SANTOS, B.de S., 2003. p. 56).

METODOLOGIA

A atividade foi desenvolvida na Escola Estadual José Bezerra Cavalcante, localizada no município de Santa Cruz/RN. A vivência aconteceu com uma turma de 6º ano, turno matutino, observando uma aluna de 14 anos, portadora da deficiência intelectual.

Foi construído um plano de observação a partir de orientações encontradas no material disponibilizado na disciplina de Educação Inclusiva, oferecida na matriz curricular do curso de Licenciatura Plena em Física do IFRN *Campus* Santa Cruz, o roteiro seguido foi montado pelos autores deste trabalho, abrangendo características nas quais devíamos nos debruçar durante as visitas na escola supracitada. Principais aspectos observados:

- Características individuais da aluna;
- Comportamento da aluna em momentos de atuação coletiva;
- Comportamento dos colegas com quem a aluna convive na sala de aula;
- Posicionamento do ambiente escolar perante as necessidades da aluna;
- Dinâmica das aulas na proposta de sala inclusiva;
- Preparação profissional e social dos docentes;

O Plano de observação envolveu duas etapas: o primeiro contato foi realizado nas aulas das disciplinas de Educação Física e Arte, com duração de 4 horas; e o segundo foi realizado no dia seguinte, também com duração de quatro horas, nos horários das disciplinas de Ciências e Matemática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na primeira etapa, durante a aula de Educação Física, o professor realizou uma atividade voltada para jogos educativos, trabalhando com a divisão da turma em pequenos grupos. Pôde-se perceber o envolvimento do mesmo com todos os alunos, não deixando que ocorresse de forma isolada, sendo perceptível a preocupação em se manter próximo e disponível à aluna especial.

Fato muito importante, já que a Educação Física é fundamental, pois desenvolve o processo educativo como um todo, associando o corpo e a mente, aprimorando as habilidades físicas, morais e sociais do educando; se bem aplicada é uma excelente forma de inclusão. Segundo os PCN'S (1997, p. 30) "Na escola, portanto, quem deve determinar o caráter de cada dinâmica coletiva é o professor, a fim de viabilizar a inclusão de todos os alunos. Esse é um dos aspectos que diferencia a prática corporal dentro e fora da escola".

Em um breve diálogo com o professor, ele relatou que a aluna em questão quase não fala, porém dá para perceber que ela gosta de atividades em dupla, pois o diálogo se torna mais fácil com alguns colegas e ela se sente mais à vontade. Em relação ao rendimento acadêmico, o professor relatou que a aluna apresenta dificuldade em conhecer as palavras necessitando de ajuda, mas que sempre recorre aos colegas, que estão sempre dispostos a ajudá-la.

Durante o intervalo para o lanche a aluna observada permaneceu sentada e quieta, enquanto os demais alunos brincavam e interagiam. Tais episódios merecem ser considerados para que possa ser retratado da melhor forma a difícil transição e permanência da aluna na escola de Ensino Fundamental.

Os últimos horários eles foram destinados a disciplina Arte. Os estudantes de um modo geral ficaram apáticos, provavelmente por resistência à essa disciplina ou talvez por não se sentirem motivados com a maneira como as aulas são conduzidas. A estudante observada permaneceu reservada, muito quieta.

O professor quis saber de algumas atividades que ele solicitou em aulas anteriores que fossem realizadas. Tais atividades comporiam parte da nota bimestral. A aluna especial havia, com muito esforço, feito as atividades. No entanto, a falta de cuidado do docente ao se dirigir a ela fez com essa dicente se sentisse, segundo ela mesma, com medo de mostrar as atividades dela ao professor. Esse momento é oportuno para refletirmos sobre a falta de sensibilidade e de capacitação do docente para lidar com questões dessa natureza. Às vezes a rispidez, o mau humor, a incompreensão do professor pode aniquilar o desejo que existe no estudante em querer participar da vida estudantil.

Às vezes é preciso mais do que o conhecimento técnico, às vezes dar atenção ao estudante e fazê-lo se sentir importante, como de fato é, pode ser transformador no melhor

sentido que este vocábulo pode ter. O estudante precisa compreender que, assim como os demais agentes da escola (diretores, pedagogos, professores etc.) ele é parte fundamental na construção do conhecimento. Talvez seja isso que falta ao professor de Arte dessa escola.

Na segunda etapa, que foi realizada no dia seguinte, durante a aula de Ciências a professora sugeriu que os alunos se direcionassem para a biblioteca, mas a garota não quis participar da atividade, preferindo ficar na sala de aula por se sentir mais à vontade naquele ambiente, não havendo incentivo por parte da professora para que a menina se juntasse aos colegas.

Nos horários seguintes, na aula de Matemática, ela apenas observava a explicação do professor que se mostrou atencioso e preocupado acerca de sua compreensão sobre o conteúdo: operações com números decimais. Sua reação era sempre a mesma, fala baixa, poucos movimentos no corpo e um olhar envergonhado.

A escola possui uma infraestrutura calamitosa, não oferecendo, portanto, condições de realizar um trabalho decente. Embora essa última afirmativa seja verdadeira, há pontos de contrassenso, pois a escola possui uma sala multifuncional que é muito importante para o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência/ necessidades educacionais especiais. Contudo, sua utilização esbarra nos mesmíssimos problemas qual seja a falta de um profissional especializado para esse atendimento ou de professores treinados para alcançarem essa mesma finalidade. Em resumo, a sala multifuncional quase nunca é utilizada.

CONCLUSÃO

Pode-se citar que alguns obstáculos, na prática da inclusão de alunos da educação básica, são a falta de preparo/capacitação profissional o que inclui uma forma de avaliação que se adapte às condições dos alunos de acordo com suas particularidades; a falta de infraestrutura das escolas; e a escassez de materiais didáticos.

A julgar pela pouca experiência vivenciada, existe uma alternativa possível. O professor poderia trabalhar com projetos em pequenos grupos, o que ajudaria a sistematizar o trabalho feito facilitando sua avaliação acerca do retorno da metodologia adotada no âmbito coletivo e individual, e buscando articular a teoria dos manuais com sua prática efetiva.

Portanto, todo profissional da Educação precisa ser dotado de conhecimento técnico e especializado, precisam cooperar para com o desenvolvimento intelectual de seus estudantes. Também é preciso que a própria equipe pedagógica não recue e nem desanime diante dos muitos obstáculos, tampouco os ignore. A escola tem o poder de transformar vidas e ajudar a

construir uma sociedade que reflita, que se importe e que cujas ações sejam respeitar e cuidar do bem-estar do outro.

REFERÊNCIAS

CORNÉLIO, M. SILVA, M. **INCLUSÃO ESCOLAR: REALIDADE OU UTOPIA?** São Paulo: Lins, 2009. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/PO17408053808.pdf>

HEHIR, T. Et al. **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência.** Inst. Alana, São Paulo: Agosto, 2016. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

SANTOS, B. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E AS MUDANÇAS OCASIONADAS PARA A GESTÃO ESCOLAR PÓS LDB ²²

GT 2: Gestão Escolar: desafio prático/epistemológico

Tayná da Silva Sales
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
E-mail: taynasales.ts@gmail.com

Francisca Aurilene Dantas da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
E-mail: lenna-mossor2011@hotmail.com

Profº Francisco José Alencar
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
E-mail: fjalencar2009@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho buscou investigar os aspectos ligados a gestão escolar anterior a LDB 9.394/96 e os diversos apontamentos voltados a ideia de administração/gestão trazidos pela lei e seus aspectos de mudanças em relação as noções de gestão atuais, de modo a compreender os processos pelos quais levaram a instituição escolar passar a ser vista como uma prestadora de serviço e os alunos como clientes. Frente às diversas mudanças que o cenário da educação brasileira enfrenta no campo de reformas educacionais, desde o início de uma ideia de educação formal iniciada pelos Jesuítas em solo brasileiro, este trabalho visa estabelecer as diferenças trazidas através das reformas para o desenvolvimento da gestão escolar pós LDB, e até onde essas reformas interferem na gestão de qualidade na prática das escolas e busca identificar como a escola passa a ser vista. Até onde as reformas educacionais interferem na atuação do gestor frente à escola? Para responder a essas questões, buscamos compreender a maneira com a qual as escolas são atualmente administradas/geridas, fazendo uma relação temporal de como funcionava a instituição escolar antes e após a promulgação da LDB e quais as principais mudanças em relação a gestão escolar trazidas, principalmente para a equipe gestora.

Palavras-chaves: Reformas educacionais. LDB. Gestão escolar.

INTRODUÇÃO

Manter padrões de qualidade em momentos não favoráveis é uma tarefa árdua que se acarreta ao longo dos anos na educação do país, gestores mal preparados, que provoquem uma

²² Trabalho apresentado à disciplina: Gestão dos processos educativos.

barreira de distanciamento entre os segmentos que compõem a escola, ou até mesmo desmotivados acabam por atribuírem a escola a um nível de qualidade extremamente baixo e oferecem aos seus alunos uma educação sem perspectivas algumas. As reformas criadas no setor das políticas públicas mostram uma preocupação constante sobre o tema, sempre buscando melhorias, por outro lado sempre faltando investimentos na área, ou tem o investimento, porém mal gerenciado, isso faz com que os esforços se tornem praticamente inúteis. Frente a essa problemática busca-se uma solução para essa possível desordem que vem em contraste ao ensino nas escolas. Estamos vivendo diante de um retrocesso na educação, que parece que foi totalmente invalido todo o esforço e todo o planejamento criado ao longo de décadas, na tentativa de construir uma educação com um modelo que saísse da teoria e passasse a ser vida na pratica. Sobre essas transformações Lück afirma:

O ensino público no Brasil está experimentando transformações profundas. Reformas nacionais juntamente com iniciativas em âmbito estadual e municipal estão alterando as práticas pedagógicas e a organização escolar, na tentativa de dar eficácia à escola e universalizar o seu acesso. Nunca antes na história do Brasil a questão da educação pública foi tão evidente na mídia, na vida, na política e na consciência do cidadão comum. Vem-se reconhecendo amplamente que a educação é um elemento fundamental no desenvolvimento social e econômico e que o ensino no país [...] (LÜCK. et.al. 2005, p.9)

A qualidade está sendo subtraída diante de novas reformas do governo direcionada a educação, sabe-se que poucos gestores conseguem obter êxito na sua gestão, mas dá um passo atrás ira tornar inalcançável a meta por uma gestão de qualidade que consiga abranger família, escola e sociedade como um todo. Sendo assim, a gestão compartilhada é uma saída na tentativa de sanar ou melhorar os índices escolares, de modo que se planeje a escola de acordo com a sua realidade local no contexto do seu educando, para a obtenção de êxito no processo de ensino-aprendizagem e para isso é necessária a integração entre, escola, nas pessoas de alunos, professores, funcionários que compõem esse quadro, como ainda, agir em articulação com a própria comunidade, em busca de melhorias e contextualização do ensino ofertado.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi construído a partir da disciplina de Gestão dos Processos Educativos, no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, turma do 4º período noturno, objetivando primeiramente a continuidade e aprofundamento sobre os sistemas de gestão escolar discutidos anteriormente em sala de aula,

e posteriormente para obtenção para a nota da 3ª unidade do semestre letivo 2016.2. A pesquisa realizada é de cunho bibliográfico, na qual fizemos uso de obra de autores como: LIBANÊO (2004), BRASIL (1996), VIVAN (2008), para atribuir o caráter qualitativo da pesquisa, como ainda o uso da análise documental da Lei de Diretrizes e Bases de 20 de Dezembro de 1996 (LDB/96) no que versa a gestão escolar, para qualificar o dado da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As mudanças educacionais no Brasil ocorrem desde a instituição de um conceito de educação formal, cunhado pelos Jesuítas no país a serviço da coroa de Portugal, com objetivos de formar a classe dominante de Portugal. De modo que em um primeiro momento da história a educação no país era tida como tradicional, centrada no professor como autoridade e a “administração” da escola Jesuítica era atribuída à classe dominante Portuguesa, que eram quem comandavam o tipo de ensino e modelo de educação ofertado. Posteriormente vem o período da Escola Nova, e a forte disputa entre ensino público e privado toma a discussão em torno da administração das instituições que advinham dos ideais de educação liberais, contrariando assim a educação tradicional anterior, e com isso, adquirindo, os primeiros sinais de preocupação em torno do avanço da educação. Após isso, vem o período pós Constituição Federal de 1988, que declara a “Educação para todos” e traz o preceito de educação como um direito a todo cidadão, caracteriza como dever do Estado.

Sabendo que a gestão escolar consistiu-se por um grande período tempo versado a um conceito de administração no campo educacional trazendo conceitos anteriormente utilizados para com as empresas e corporações, frente a necessidade da melhoria da instituição e do ensino ofertado, nasce a partir da LDB 9.394/96 (Lei de diretrizes e bases) o conceito não mais de “administração escolar”, mas o da gestão escolar, que com isso, passa a ser uma categoria de destaque dentro de um bom funcionamento do espaço escolar, e com isso, formula-se o ideal de gestão democrática:

Neste princípio está presente a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como a forma de viabilização dessa participação: a interação comunicativa, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo. (LIBANÊO, OLIVEIRA, 2004, pag. 458)

A escola pensada do ponto de vista administrativo versa campos limitados de atuação sem a consideração das especificidades dos sujeitos envolvidos nessa ação, de modo que se pensa em aspectos da escola vista como empresa, de forma sistemática, que enxerga seus alunos como clientes e que alimentam a competitividade do mercado através da escola não como

instituição, mas como prestadora de serviço, muitas vezes rompendo com o principal objetivo que é a transmissão de conhecimentos, valores, ensinamentos, formação e capacitação de seus alunos. Para a escola pensada como empresa prestadora de serviços é necessário que se estabeleça um papel de líder, capaz de sanar os problemas vigentes dentro da instituição para que a mesma possa se manter em um mercado competitivo como cita Pestana (2003):

[...] É fundamental que o corpo diretor da escola (empresa) entenda que os seus alunos (clientes) representam a razão da existência da sua escola, que o seu maior patrimônio são funcionários e professores. E principalmente, na condição de prestadores de serviços, precisam investir continuamente em recursos humanos, científicos e tecnológicos. Nenhuma organização, seja ela política ou econômica, pode fechar os olhos a essas mudanças. A empresa de hoje não se limita mais ao seu tamanho físico ou poder econômico. A estrutura jurídica que quiser ultrapassar os próximos dez anos deve estar comprometida com a sua rua, o seu bairro, a sua cidade, o seu país. (PESTANA, 2003 p.22)

Portanto, a gestão (democrática) é de suma importância para o bom funcionamento da escola de modo que a mesma se constitua de um bom funcionamento, alcance dos objetivos da instituição, a centralidade como instituição de além de ensino, mas, como também de prática social e inclusão, tanto do corpo escolar, com funcionários, professores e alunos, como também pais e comunidade se façam presentes no planejamento, organização, com o sistema de gestão integrada. Para que isso se consolide se faz necessário que a escola possua uma gama de profissionais e pessoas que possam entender a instituição e a relevância dos processos educativos de dentro para fora da escola, de modo se visualize a escola de maneira ampla, além das dependências da mesma, mas também o campo que se está oculto pela realidade de seus integrantes. A integração entre escola, pais e comunidade, está assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), art. 12º, inciso V, quando pontua:

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
[...] V - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; (BRASIL, 1996)

Desta maneira, a gestão escolar só passa a ser concebida no Brasil, após a promulgação da LDB/96, porém isso, implica mais ainda em um processo mais assertivo nas tomadas de decisões sobre determinados problemas locais, a alteração dos currículos e na própria forma de avaliação, ainda sobre as decisões de uso dos recursos financeiros nas escolas. De modo que para a que a instituição obtenha o êxito esperado, não se faz necessário apenas uma estrutura adequada, mas como também, um sistema organizacional adequado, envolvendo mudanças

além da estrutura, mas como, na própria cultural organizacional e ainda contemplando as relações interpessoais que coexistem nas instituições LIBANÊO (2004).

CONCLUSÕES

Constatamos através deste trabalho a importância acerca da nova ideia da gestão escolar para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos ensinos, de modo a não se pensar a escola como um campo competitivo e empresarial que se busca por resultados individuais, mas como uma instituição que preza pela aprendizagem e desenvolvimento social e cognitivo de seus alunos e colaboradores como um todo. Dessa maneira foi possível analisar as mudanças que ocorreram no âmbito da gestão escolar após a LDB/96, quando, anterior a LDB/96 não se pensava em uma gestão para a escola, mas em um modelo de administração que carregavam conceitos empresariais, de forma que os alunos eram tratados como clientes, ou seja, eles eram controlados, para que fosse possível um retorno positivo. A gestão escolar se faz parte fundamental para um funcionamento de qualidade de uma escola, como constatado, que a partir da interação entre os agentes formadores da instituição escolar, como gestores, professores e os educandos, devem estar em uma constante integração e com isso promover um sistema de cooperação, colaboração e complementaridade entre eles.

Desse modo, a escola funciona como uma gestão integrada em que todos participam avidamente desde o planejamento de conteúdo, atividades, até o planejamento e execução do plano financeiro para a escola, de modo que a integração escola-comunidade atende de forma mais ampla as necessidades reais da escola, as implantações de projetos, por exemplo, versando o contexto social e econômico do seu aluno, a partir da interação escola-comunidade, propiciando assim, uma educação para a vida social com significado real a estes. As mudanças nos conceitos de gestão escolar advêm da promulgação da LDB/96 que traz mudanças que transformam o interior e exterior a escola, do que se pensa sobre gerir uma instituição de ensino, frente a própria realidade anterior vivida por administradores da educação, passando assim a ser gestão da educação, onde há a valorização da autonomia, incentivando a participação, tanto do educador, como a do aluno, dando ênfase a uma atuação democrática, no qual educadores, alunos e até os pais como comunidade, podem, assegurados por lei, com a mediação da gestão escolar, dispor de uma presença indispensável no desenvolvimento do campo de atuação da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

PEDROZA, Sâmia. **A Evolução da Educação**: Necessidade de uma nova Gestão Escolar. Universidade Estácio de Sá.

LIBANÊO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOCSHI, Mirza S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ª ed. São Paulo. Cortez. (4ª parte – capítulo II – O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática), 2004.

VIVAN, Dirceu. **A Gestão Escolar na Educação Democrática**: Construção Participativa da Qualidade Educacional. Londrina: UEL, 2008. 118p. Centro de estudos sociais aplicados especialização em formulações e gestão de políticas públicas. Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2008.

MAPEAMENTO DO TEMA SUCESSO ESCOLAR EM TRABALHOS ACADÊMICOS

Tayná da Silva Sales

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

E-mail: taynasales.ts@gmail.com

Mariana Crisostomo Delfino de Brito

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

E-mail: marianadebrito1@hotmail.com

Maria Edgleuma de Andrade – Orientadora

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

E-mail: andrade.edgleuma@gmail.com

GT 2: Gestão Escolar: desafio prático/epistemológico

RESUMO

Este trabalho é proveniente de uma pesquisa em andamento, do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) intitulada “O sucesso escolar como objeto de estudo na produção acadêmica” desenvolvida na Universidade do estado do Rio Grande do Norte – UERN. A pesquisa é constituída por três planos de trabalho, desenvolvidos por três alunas do curso de Pedagogia, sob orientação da Profa. Dr^a Maria Edgleuma de Andrade. A pesquisa consiste em um estudo bibliográfico que tem como objetivo analisar os conceitos de “Sucesso Escolar” em teses e dissertações desenvolvidas em Programas de Pós-graduação em Educação. O estudo foi feito a partir do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A primeira fase da pesquisa consistiu em uma oficina dos operadores booleanos para busca avançada na plataforma utilizada, seguido de leitura prévia das bibliografias que tratam do Sucesso Escolar, posteriormente realizamos as pesquisas das teses e dissertações na plataforma BDTD, para a pesquisa foram utilizados os descritores, SUCESSO ESCOLAR, ÊXITO ESCOLAR, CAMADAS POPULARES, TRAJETÓRIA ESCOLAR, LONGEVIDADE ESCOLAR, sendo utilizado também cruzamentos dos mesmos descritores. A pesquisa busca compreender como o sucesso escolar é trabalhado nas teses e dissertações de alunos concluintes dos programas de pós-graduação, compreendendo os conceitos formados, e a sua importância na produção do conhecimento acadêmico e social, pois, os problemas relacionados ao sucesso escolar envolve além dos sistemas de escolarização, os meios sociais, econômicos que levam ao alcance deste.

Palavras-chave: Sucesso escolar. Produção Acadêmica. Política Educacional.

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo dessa pesquisa consiste em analisar as teses e dissertações encontradas na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) que tem como temática o sucesso/êxito escolar. O objetivo central é mapear as produções acadêmicas que tem como objeto de estudo o sucesso escolar entre os anos de 2011 a 2016. Temos como fundamento conhecer as compreensões a respeito do sucesso escolar abordadas por diferentes autores encontrados nas produções acadêmicas mapeadas, bem como, observar onde esses autores coincidem e divergem em suas concepções a respeito do sucesso escolar. Com isso, nossa pesquisa, traz como aporte teórico autores que discutem a temática de diferentes formas, Charlot (2000), Bordieu (2007), Lahire (1997), Patto (1990), Viana (1998), Arroyo (2005).

METODOLOGIA

A pesquisa é classificada como descritiva e quantiquantitativa, onde se procura estabelecer relações de aproximação ou distanciamento teórico do conceito de sucesso escolar abordados nas produções mapeadas. A pesquisa conta com três planos de trabalho divididos entre o período de 2011 a 2016. No primeiro momento foram realizadas leituras prévias a respeito da temática em questão e oficina ministrada pela coordenadora da pesquisa sobre como utilizar os operadores booleanos (AND, OR, NOT). No segundo momento foram elaboradas tabelas utilizando a ferramenta Excel, para organizarmos os trabalhos, com isso, iniciamos os levantamentos quantitativos dos trabalhos na BDTD, utilizando os descritores: sucesso escolar, êxito escolar, camadas populares, trajetória escolar, longevidade escolar. No terceiro momento elaborados uma nova tabela com a mesma ferramenta da anterior para inserir os resumos dos trabalhos encontrados e tabulamos os mesmos por: tipo de pesquisa, aporte teórico, objetivos, procedimentos metodológicos e subtemáticas. No quarto momento elaboramos a terceira e última tabela, até então, para identificarmos quais os conceitos de sucesso escolar que os autores trazem, a tabela ficou definida com os seguintes itens: título, pergunta norteadora, a concepção de sucesso identificada e aporte teórico da categoria sucesso escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram encontrados no recorte de 2011 a 2016 o total de 41 trabalhos, entre eles 32 dissertações e 9 teses, a busca foi realizada entre os meses de Janeiro a Março de 2018, no período de 2011 a 2012, foi possível encontrar 7 trabalhos, dentre eles 6 dissertações e 1 tese, no período de 2013 a 2014, encontramos 3 dissertações e 4 teses. A partir das leituras dos resumos foi possível identificar em 65,8% dos trabalhos todos os itens que definimos para a

tabulação (tipo de pesquisa, aporte teórico, objetivos, procedimentos metodológicos e subtemáticas). Com isso vemos claramente, um crescente interesse pela temática “sucesso escolar” “êxito escolar” no decorrer dos anos pesquisados.

No período entre 2015 à 2016, foram encontrados 27 trabalhos ao todo, o período em que mais se encontrou trabalhos no tema entre os anos pesquisados, dentre eles, 12 dissertações e 1 tese com o descritor de “sucesso escolar”, apenas 1 dissertação com o descritor “longevidade escolar”, 1 dissertação com o descrito de “camadas populares”, 1 dissertação e 1 tese com o descritor de “êxito escolar”, e 8 dissertações com o descritor “trajetórias escolares”.

CONCLUSÕES

A partir dos dados analisados foi possível perceber que houve um crescimento da quantidade de trabalhos produzidos a partir de 2015 e vimos com isso um maior interesse pela temática. Os autores mais citados foram Bourdieu (2008c, p.42) que discute quê “A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural da família e o êxito escolar da criança”, Lahire (1997) onde afirma que:

Todas as crianças parecem ter interiorizado precocemente (...) o sucesso escolar como uma necessidade interna, pessoal, um motor interior. Assim, elas têm menos necessidades de solicitações e de advertências externas do que outras crianças, e até parecem, às vezes, mais mobilizadas do que os pais (p. 197).

E Charlot considera que:

O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 16).

Nos trabalhos do recorte temporal de 2011 a 2012 as concepções de sucesso escolar encontradas relacionam a temática a alguns aspectos na perspectiva de LAHIRE (1997) afirmando que é necessário que a família esteja presente e invista no processo de escolarização do aluno, pois os casos de fracassos escolares são de solidão dos alunos no universo escolar, na perspectiva de ARROYO (2005) falando especificamente dos alunos da E.J.A. que trata do movimento intencional que o próprio aluno faz ao buscar a escola, de VIANA (1998) que aponta como principal indicador de sucesso escolar o acesso ao ensino superior e a permanência na escola até esse grau, BOURDIEU (2007) que aponta algumas variáveis que estão relacionadas ao sucesso educacional dos estudantes como a formação cultural dos ascendentes, o local de residência da família (centro ou periferia), o tipo de instituição de ensino que o estudante frequentou, o número de filhos e a trajetória social do chefe do grupo familiar, como

também a noção de capital cultural como hipótese de explicar o sucesso escolar e o que BOURDIEU e BOURDIEU (2006) denominou do ethos familiar predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento escolar, ou seja, um sistema de valores implícitos profundamente interiorizados, de forma mais indireta que direta que se configura como fator importante para o aluno obter o sucesso.

No período de 2013 a 2014, a maioria dos trabalhos dialogam com autores que entendem sucesso escolar como permanência no sistema escolar até o ensino superior (VIANA, 1998), atribuição do sucesso/fracasso escolar como responsabilidade do aluno. (PATTO, 1999), o êxito escolar tem influência do capital cultural da família e aluno. (BOURDIEU, 2008c) e outros com a importância do ambiente social e familiar que o aluno está inserido como fator precursor para o sucesso escolar (LAHIRE, 1997), (GODDARD; TSCHANNEN; HOY, 2001).

No período entre 2015 e 2016, grande maioria dos autores das teses e dissertações atribuem o sucesso escolar a permanência desses alunos nas escolas, sendo dotados de boas notas e conseguindo atingir o ensino superior e ainda convergem em respeito aos meios para se atingir o êxito, concordando que não há receita, cada indivíduo traça seu percurso escolar de um jeito diferente, o que existem são fatores que associados podem induzir esses indivíduos ao ideal de sucesso escolar, como, participação familiar, do professor/escola e o próprio indivíduo com sua motivação (CARVALHO, 2010). Apontam em muitos momentos o sucesso escolar ligado ao capital cultural da família cunhado por BORDIEU (2008), e em como este pode favorecer a trajetória escolar exitosa. O sucesso escolar como principal responsabilidade a do indivíduo (aluno) que deve saber aproveitar as oportunidades (CHARLOT, 2008).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia & GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. Pierre Bourdieu, **Escritos de educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007b. p. 41-64.

BOURDIEU, P; BOURDIEU, M. C. O camponês e a fotografia. Rev. Sociol. Polit., Curitiba, In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008c.

CHARLOT, B. "O fracasso escolar" Um objeto de pesquisa inencontrável. In: _____ (org) **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 1331.

GODDARD, D. Roger; TSCHANNEN, M. Megan; HOY, K. Wayne. A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents urban elementary schools. Elementary school journal, v. 102, n. 1, p. 3-17, 2001

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: a razão do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

PATTO, Maria Helena. **A Produção do Fracasso Escolar** – Histórias de Submissão e Rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996. (1990)

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

GRUPO TEMÁTICO 3



ASCENSÃO SOCIAL POR MEIO DOS
ESTUDOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

ASCENSÃO SOCIAL POR MEIO DOS ESTUDOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: DA EDUCAÇÃO BÁSICA ATÉ A UNIVERSIDADE

GT 3: Ascensão social por meio dos estudos de alunos com deficiência

Camila Moraes da Rocha

Discente do curso de Serviço Social na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,
UERN, Campus Central, bolsista no projeto de pesquisa – PIBIT/CNPq.
E-mail: camilamoraes.r@hotmail.com

Ana Lúcia Oliveira Aguiar

Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte, UERN.
E-mail: oliveiraaguiarpetro@gmail.com

RESUMO:

Este presente artigo se originou a partir do Relatório Parcial de um Projeto de Pesquisa, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e da Diretoria de Pesquisa e Iniciação Científica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN com o título “Ascensão social por meio dos estudos de estudantes com deficiência: da Educação Básica até a Universidade”. Tivemos como objetivo geral a compreensão dos mecanismos de ascensão de estudantes com deficiência, por meio dos estudos, do Ensino Básico ao Ensino Superior, em que usamos para obtermos as coleta de dados rodas de conversa, entrevistas, em que durante as narrativas dos discentes, identicamos os aspectos e estratégias as quais esses discentes utilizaram e utilizam para a sua ascensão social, através dos estudos. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, e da qual o Brasil é signatário, em seu Preâmbulo, reconhece que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos, proclamam e concordam que toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades, ali estabelecidas, sem distinção de qualquer espécie.

PALAVRAS – CHAVE: Ascensão Social. Pessoa com Deficiência. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

Nos Marcos Político Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orientados pela mesma Convenção, e em seus Marcos Normativos, estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino e em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão e que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação da deficiência.

Na Educação Superior, a Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Diz o Plano Nacional de Educação para a próxima década (2104-2024), em sua apresentação, que “Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania”.

Por sua vez a Meta 12 sinaliza para a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Soma-se a supracitada meta que a democratização do acesso à educação superior, com inclusão e qualidade, é um dos compromissos do Estado brasileiro, expresso nessa meta do PNE. Inclusão e qualidade implicam, por seu turno, o acesso de todos e de todas, sem discriminação e eliminação pela condição de diferenças.

Sendo essas orientações dos dispositivos legais, como um estudante com deficiência pode ascender através da escolaridade básica ao ensino superior? Qual o significado da escolaridade com a presença de discentes com deficiência na sala de aula regular no Ensino Superior? Com a mesma pertinência a presença de discentes com deficiência nas salas regulares de ensino em todos os níveis exige uma reflexão da formação docente considerando a atualização histórica dos sistemas de ensino. A Meta 12, do Plano Nacional de Educação para a década 2014-2024 afirma que a elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Fato é que presenciamos em muitos encontros locais, regionais, nacionais questões relativas as aprendizagens quando, nos debates propostos, grupos de trabalho, mesas, minicursos e conferências apontam as tensões para a prática de uma educação inclusiva voltada para os estudantes com deficiências, quanto ao cumprimento das adaptações exigidas pelos dispositivos legais. Os limites e impossibilidades são colocados pelos profissionais da educação, de forma mais presente, que “nos não fomos formados para ensinar na presença de alunos com deficiências. Não temos preparo, prática, estudo e condição emocional para atender a essa demanda”. “Nem sabemos como chegar perto de um discente com deficiência intelectual, por exemplo,”.

É cotidiano o sentimento de aflições, de inquietações dos professores. Presenciamos rejeições ao outro, costas viradas, e exclusões, principalmente atitudinais em relação aos discentes com deficiência e resistências emblemáticas tais como aquelas que duvidam da possibilidade da pessoa com deficiência poder conviver com os demais em sala de aula. Tais assertivas estão presentes, no cotidiano da academia e outras relativas aos seus desdobramentos, tais como, as dificuldades de adequação metodológicas, as leituras, as aproximações. A realidade da Escola Básica não é diferente. Sabemos das plurais dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos. Como estudantes com deficiências lograram êxitos nos estudos, ascensão nos estudos, a despeito das barreiras vivenciadas?

Sendo esse um dos desafios centrais em todos os sistemas de ensino, na contemporaneidade, pertinente, sobretudo, o é, a urgente aproximação da comunidade acadêmica à dimensão da prática da docência diante da presença de alunos com deficiências em sala de aula. É uma questão que provoca a formação humana para o desenvolvimento profissional docente, sua formação e importa trazer à discussão a necessidade de levar a efeito o presente estudo sobre Ascensão social por meio dos estudos de estudantes com deficiências: da Educação Básica até a Universidade.

Miranda (2007) corrobora, com nossa preocupação, em seu trabalho sobre a inclusão de pessoas com deficiência na universidade, aludindo ao que objetiva os dispositivos legais, deixando claras as recomendações da lei sobre as condições que devem existir nas universidades no sentido da superação de barreiras arquitetônicas e curriculares. Destaca, a autora, três aspectos que devem ser assegurados para que ocorra não só o acesso, mas a permanência com sucesso. São eles: Condições arquitetônicas, adaptações curriculares e profissionais preparados. Profissionais preparados, do ponto de vista central, grifo nosso, em preparação contínua de uma prática para a humanização nos bancos escolares e acadêmicos.

Mosquera (1990) *apud* Volpi (1996) situa que é imprescindível que a universidade não se descuide da formação integral dos acadêmicos e que essa formação vá mais além da competência técnica, mas sim que resgate o compromisso com o humano. Acreditamos ser a estrada da síntese do profissional com o ser humano residente nele, para um destino: a prática dos valores inerentes ao ser humano e na direção de uma educação de valores, capaz de erguer-lhes uma postura e posições éticas para assumir seu papel numa sociedade em constantes modificações, inclusiva e com respeito ao princípio das diferenças.

Este estudo será erguido pelas orientações prescritas pela Constituição Federal do Brasil de 1988, quando afirma, em seus fundamentos, dentre outros, a dignidade da pessoa humana, com as disposições da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, e seu Protocolo Facultativo, aprovado em 2006 do qual o Brasil é Estado Parte signatário, ao sinalizar para os direitos de acessibilidade e pelo exercício do direito sem discriminação sob alegação da deficiência. Citamos, ainda, o que rege as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/Conselho Pleno-CP nº 8/2012 que, sobre a Educação em Direitos Humanos nas IES, evidencia a responsabilidade dessas instituições com a formação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, da defesa dos direitos humanos e dos valores da democracia, além da responsabilidade de gerar conhecimento mundial buscando atender aos atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza, do preconceito e da discriminação (BRASIL, 2012). Somamos o inteirado no Plano Nacional de Educação para a década 2014-2024, o tratar da democratização do acesso à educação superior, com inclusão e qualidade, como um dos compromissos do Estado brasileiro, expresso nessa meta do PNE. Pelos Marcos Político Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (2008) ao pontuar sobre a educação inclusiva constituída sob o paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção de exclusão dentro e fora da escola. Acrescentamos um dos pilares da educação para o Século XIX, o Aprender a Conviver, a Aprendizagem de Convivência Pacífica, um dos pilares o Relatório da Comissão Internacional para a UNESCO (DELORS, 1998). É um dos pilares importantes, como aponta o aprendizado fundamental na valorização do aprender a viver, a viver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, a ter prazer no esforço comum.

Paulo Freire (1992), em suas Primeira Palavras nos ensina que uma das tarefas do educador, educadora, progressista, através da análise política e concreta é desvelar as

possibilidades não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos enquanto desesperançosos ou desesperados a nossa é uma luta suicida, é um corpo a corpo puramente vingativo. A Pedagogia da Esperança de Paulo Freire será central nessa experiência, pois nos ensina que a esperança está nas ruas, está no corpo de cada um e em cada um de nós e que uma Pedagogia da Esperança enquanto necessidade ontológica ancora-se prática. Ensinar exige risco, diz o educador Paulo Freire. Risco de se jogar para o outro e não ter medo de se ver no outro. Risco de nos depararmos com nossos limites, nossos preconceitos, nossas impossibilidades, nosso não-fazer, nosso não-querer fazer, dizemos nós. Educação exige aceitação do novo.

Assim colocado pelos dispositivos trazidos neste projeto, pretende-se à discussão sobre quais os mecanismos de ascensão de estudantes com deficiência por meio dos estudos. É de responsabilidade educacional e social acompanhar e estimular as demandas internas, formar pessoal qualificado para o exercício de atividades, sobretudo, que se encontrem compatíveis às novas exigências sociais e educacionais que se espera de um profissional da educação no âmbito da Educação Especial. Diante desta relevância, espera contribuir para a construção e consolidação da cidadania rumo à continuidade do êxito para o mercado de trabalho.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa, exploratória e descrita com procedimentos em pesquisa de campo no espaço da academia.

Como procedimento investigativo sinaliza duas etapas. Na primeira, propõe-se um mapeamento bibliográfico sobre formação docente no Brasil, um percurso diante das bases da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em particular no Ensino Superior, no âmbito da Legislação brasileira e da literatura, para refletir as representações de professores da educação superior, na cidade de Mossoró. Pretende-se uma revisão dos Marcos Político Legais na Perspectiva da Inclusão no âmbito da história da formação docente diante do que orienta os dispositivos legais, com o objetivo de trazer o caminho e as orientações da referida Política de Inclusão e como o professor da educação superior tem enfrentado, na prática, os desafios impostos por uma formação.

Para a pesquisa documental, da legislação, buscou-se no site do MEC (www.mec.gov.br), documentos relacionados à legislação brasileira e a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino superior.

De tal forma que o estudo ora proposto terá como foco a relação na zona de fronteira entre os seguintes marcos legais: Constituição Federal Brasileira de 1988, Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência, aprovado pela ONU em 2006 do qual o Brasil é Estado Parte signatário, o Plano Nacional da Educação (PNE) para a década de 2014-2024, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015 e o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Para a pesquisa documental, da legislação, buscou-se no site do MEC (www.mec.gov.br), documentos relacionados à legislação brasileira e a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino superior.

Em sua segunda fase, rodas de conversa onde serão construídas as narrativas (Auto) Biográficas pelos estudantes com deficiências da UERN/Mossoró. No campo de formação docente a pesquisa (auto) biográfica é compreendida como uma metodologia que explora a subjetividade e a memória como elementos constitutivos para o (re) conhecimento da realidade das práticas pedagógicas, escolares e principalmente do sujeito professor. A revisitação de memórias centradas no processo de aprendizagem ao longo da vida e a tomada de consciência do que foi formador são recursos oferecidos ao professor para compreender sua trajetória de construção identitária e suas ações profissionais, possibilitando modificá-las (JOSSO, 2010).

É com esta compreensão que acessaremos as reflexões acerca de trajetória dos estudantes sujeitos a pesquisa. A presença do percurso (auto) biográfico como estudantes com deficiências expressará uma ruptura consciente com paradigmas internalizados por vivências e leituras que privilegiavam a fragmentação, as generalizações e as leis universalizantes que anulam, em seus pressupostos, o ser humano regente da investigação científica. O ato de (auto) narrar-se ou escrever acerca de si mesmo é uma experiência formadora que contribuiu significativamente para a nossa consistência e domínio da aplicação das entrevistas em profundidade junto aos professores. Tem-se dessa forma a constituição de rodas de conversa. Tomamos como campo de investigação uma instituição pública de ensino superior da cidade de Mossoró, a UERN. Entrevistaremos seis estudantes que narrarão a partir da constituição de seis rodas de conversa dos cursos de: Administração, Medicina, Pedagogia, Educação Física, Serviço Social, Direito, selecionados dentre os estudantes advindos de maior dificuldade econômica e social. Para cada roda de conversa teremos o espaço da academia, em específico no espaço do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memória, (Auto) Biografia e Inclusão (GEPEMABI) onde os estudantes narrarão de si. As narrativas (auto) Biográficas serão gravadas, com a concordância dos sujeitos da pesquisa, transcritas e arquivadas, com um código nominal fictício, em computador do GEPEMABI, específico para a preservação das identidades dos sujeitos da pesquisa, guardadas, com zelo, as informações construídas. Os

sujeitos da pesquisa são seis estudantes escolhidos dentre aqueles que estão envolvidos diretamente com o acompanhamento na DAIN e vai considerar como esses estudantes tem (re) significado sua prática diante dos mecanismos de ascensão aos estudos.

A UERN é uma universidade do centro urbano da cidade de Mossoró que atende como única Instituição de Ensino Superior do Estado a quase totalidade das cidades Potiguaras, com o *Campus* Central, localizado em Mossoró, e de *Campi* e Núcleos Avançados, situados nos municípios de Assu, Pau dos Ferros, Patu, Natal, Caicó, Alexandria, Apodi, Areia Branca, Caraúbas, João Câmara, Macau, Nova Cruz, Santa Cruz, São Miguel, Touros e Umarizal.

Atualmente, a UERN possui quatorze cursos de Licenciatura (50% do total de cursos) nas áreas de Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química, Pedagogia, Educação Física, Letras (língua portuguesa), Letras (língua inglesa), Letras (língua espanhola), Música e Ciência da Religião, além de um curso de Licenciatura em Enfermagem. Estes cursos estão presentes nos diversos *campi* e núcleos da Universidade.

Soma-se que o agendamento de seis sessões com o grupo de estudo composto pelos estudantes selecionados para a pesquisa será combinado dentro da possibilidade de cada um deles. Os estudantes serão estimulados a falar, de palavras geradoras como os conceitos de: família, Inclusão, deficiência, aprendizagem, subjetividades, e como tem sido sua (re) significação frente aos desafios da sala de aula regular. Ao término das sessões inicia-se o momento da elaboração de um quadro, que servirá para análise. Esse quadro permitirá o destaque das representações dos mecanismos que os estudantes fazem da (re) significação da sua formação.

Por fim, com o material e sua análise será elaborado um relatório final onde seja possível identificar e refletir sobre os mecanismos de ascensão de estudantes com deficiências do Ensino Básico ao Ensino Superior.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Diante feita as leituras das obras que ao longo desse projeto iremos utilizar, vemos a importância que estes discentes com deficiência utilizam os estudos para sua ascensão social, sabendo que em nossa sociedade, uma formação educacional e profissional são objetivo de grande parte da sociedade, visando que só atrás deste meio, consegue-se “ser alguém na vida”, tem uma vida bem sucedida e plena.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até esse momento podemos concluir que tanto bibliograficamente, quanto na vida cotidiana, os estudos são meios para uma ascensão social, sendo ela, um caminho que muitos utilizam para terem uma vida bem sucedida e plena.

Sabemos que vivemos em uma sociedade que até hoje discrimina e se tem preconceitos com pessoas com deficiência, porém, muitos de ‘nos’ utilizamos os estudos para que sejamos inclusos socialmente, fazendo a vida escolar/acadêmica uma grande companheira, um método que melhor expressa nossa capacidade de potencialidade como qualquer outra pessoa, com ou sem algum tipo de deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 02 de 24 de Fevereiro de 1981. Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1981. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_81.pdf>. Acesso em: 06 jan.2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, 11 set. 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2014.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

_____. Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008b. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoa-deficiencia/Decreto_legislativo_186_2008>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. Decreto nº 3.296 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>> Acesso em: 04 jan. 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2014 Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. Decreto nº 10.146, de 06 de julho de 2015. Presidência da república. **Legislação Brasileira de Inclusão.**

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. -Brasília : Secretaria de Educação Especial, - 2010.

GOFFMAN Erving. (1975). **A representação do eu na vida cotidiana**; tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis:Vozes.

_____(1988). **Estigma**. Rio de Janeiro: Guanabara.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em escola reflexiva**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

DOMINICÉ, Pierre. **O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais**. In: Nóvoa,

António; Finger Mathias. O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.).

O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FINGER, Mathias. **As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico**. In: NÓVOA, António & FINGER, Matthias. O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALBWACHS, Maurice. (1990). **A memória coletiva**. Presses Universitaires de France
JOSSO, Marie-Christine. **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação**. In: FINGER, Mathias;

NÓVOA, António. In: NÓVOA, A.; FINGER, Matthias (org.) O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 2010. P. 37-50.

_____. **Experiências de vida e formação.** 2ª ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b.

_____. **As histórias de vida como territórios simbólicos...** In: PASSEGI, M.C. (org.). *Tendências da Pesquisa (auto) biográfica.* Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. **Memória e formação de professores:** interfaces com as novas tecnologias. In: CATANI, Denice Bárbara et al. *Docência, memória e gênero.* São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010. MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais. Investigações em psicologia social.** 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores.* 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. **A formação tem que passar por aqui:** as histórias de vida no projeto prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação.* Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

_____. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2007.

_____. **Os professores e a sua formação.** 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1992. RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

TRANSFORMAÇÃO DE MIM NO ENTRELAÇE DAS NARRATIVAS DE HISTÓRIA DE VIDA: EXPERIÊNCIAS DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

GT 3: Ascensão social por meio dos estudos de alunos com deficiência

Charles Lamartine de Sousa Freitas

Graduado em Serviço Social (UERN) e em Teologia pelo Ateneo Pontificio Regina Apostolorum - Roma/Itália. Especialista em Metodologia e Docência do Ensino Superior (FVJ). Mestre em Teologia pela Pontifícia Universidade Gregoriana - Roma/Itália. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (UERN)

E-mail: charles.lamartine@gmail.com

Ana Lúcia Oliveira Aguiar

Graduada em Licenciatura em História (UFPE) Mestrado em Sociologia (UFPE), Doutorado em Sociologia (UFPB) e Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFC). É professora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação (UERN).

E-mail: oliveiraaguiarpetro@gmail.com

José Evangelista de Lima

Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Psicologia (UFPB). Especialização em Psicologia e Saúde (UFRN). Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar (UERN). É professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte(Mossoró). É Mestre em Educação (UERN).

E-mail: jlima_psicol@hotmail.com

RESUMO

Este artigo advém do Projeto Institucional de Iniciação Científica *Ascensão Social pelos Estudos de estudantes com deficiência de camada popular*, aprovado e financiado pelo CNPq, na Edição 2017/2018, pelo Edital 003/2016. Desdobra-se do Projeto Institucional *Ascensão Social pelos estudos de estudantes de camada popular* aprovado pela UERN, em 2017 e que envolve oito mestrandos do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Discute experiências de superação das barreiras vivenciadas por um estudante com deficiência visual em diálogo com os conceitos de *Memória* em sua dimensão do lembrar, nos termos de Halbwachs (1990), de Homem Ordinário nas lições de Certeau (1994) na Arte de Narrar de Benjamin (1994). Objetiva a partir, desses diálogos, compreender como se deu a ascensão social pelos estudos de estudantes como deficiência de camada popular. Utilizaremos como metodologia as narrativas orais na dimensão de sua reflexiva autoformativa.

Despertou curiosidade, refletiu sobre nossa prática, ensinar e aprender sobre as histórias de vida de estudantes com deficiência provocou nossos marasmos e resistências e verificar que no cotidiano da vida há pessoas simples, autores e atores, que nos dão oportunidade de mexer em nossos cotidianos como educadores. As narrativas de vida, pelo viés do exercício da narrativa de contar, falar, aguçar a escuta mostrou a relevância de exercitarmos o cotidiano dos espaços formativos para além da sala de aula para além dos textos teóricos que falam muito pouco sobre de experiências de pessoas do saber comum.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Práticas Educativas. Histórias de Vida. Inclusão

1.INTRODUÇÃO

Este estudo desdobra-se de um Projeto de Pesquisa Institucional intitulado *Ascensão Social por meio dos estudos de estudantes de origem popular: da Educação Básica até a Universidade*. Trará uma discussão com o mote *estudantes com deficiência* a partir do projeto *Ascensão social por meio dos estudos de estudantes com deficiências: da Educação Básica até a Universidade* aprovado com financiamento do CNPq, submetido ao Edital PIBIC 2017/2018 e que envolve oito mestrados do Curso de Mestrado em Educação da UERN. Tem como objetivo de compreender os mecanismos da ascensão social por meio dos estudos de estudantes com deficiências na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte tendo como base um estudante com deficiência visual acompanhado pela Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN), órgão suplementar da UERN, na perspectiva inclusiva.

A pesquisa foi proposta a oito mestrados do Mestrado em Educação, na disciplina de Seminário de Pesquisa dentro da linha de pesquisa Prática Educativa, Cultura, Diversidade e Inclusão. Foi utilizada a metodologia de sessões de narrativas orais, como uma prática reflexiva e de autoformação. Trabalhamos, para este artigo, com as narrativas de um estudante com deficiência visual do curso de Filosofia da UERN, em Rodas de Conversa, nomeadas de “aprender a viver juntos, para conhecer, ser e fazer”. Inspira-se, também, no Relatório apresentado à UNESCO pela Comissão Internacional para a Educação do Século XXI. Resultou na identificação, por meio das narrativas de histórias de vida, a ascensão social pelos estudos do estudante em tela o que permitiu a (re) significação da escolaridade e a perspectiva da quebra de barreiras atitudinais, físicas, procedimentais, conceituais para a efetivação de direitos. Confirmamos sobre a importância das narrativas (auto) biografia como prática reflexiva para a (re) significação da formação, pois permite o exercício do conhecer-se e vivenciar a abertura para a alteridade, tendo como pista a ascensão social pelos estudos dos referidos estudantes.

Discutimos as experiências de superação das barreiras vivenciadas ao longo da vida do estudante com deficiência visual em diálogo com os conceitos de *Memória*, contido nas lições

de Halbwachs (1990) em sua dimensão do lembrar, de *Homem Ordinário*, entendido, nos termos de Certeau (1994) como o homem comum da ordem do dia, e da *Arte de Narrar* cuja preocupação de Benjamin (1994) era com o desaparecimento do narrador. A partir desses diálogos na região de fronteira onde se tocam esses estudos, temos como meta central, a construção e reinvenção do cotidiano nas narrativas reflexivas do estudante com deficiência visual permitindo outro olhar para a construção do processo educativo e de vida, autoformativos, através do exercício de lembrar.

Assim colocado pelos dispositivos trazidos neste artigo, pretende-se à discussão sobre *quais os mecanismos utilizados para ascensão social por estudantes com deficiência por meio dos estudos?* Diante dessa relevância, esperamos contribuir para a construção e consolidação da cidadania rumo à continuidade do êxito para o mercado de trabalho e para a vida.

Trazemos um estudo descritivo com abordagem qualitativa, exploratória e descrita com procedimentos em pesquisa de campo no espaço da academia e fora da academia. É com esta compreensão que acessaremos as reflexões acerca de trajetória do estudante sujeito a pesquisa. A presença do percurso de vida de um estudante com deficiências visual expressará uma ruptura consciente com paradigmas internalizados por vivências e leituras que privilegiavam a fragmentação, as generalizações e as leis universalizantes que anulam, em seus pressupostos. O ato de (auto) narrar-se ou escrever acerca de si mesmo é uma experiência formadora que contribuiu significativamente para a nossa consistência e domínio do exercício de ouvir, contar, narrar como um via para conhecimento de si e do Outro, na perspectiva dos saberes da alteridade.

2.SOBRE O TRABALHO DA MEMÓRIA, O HOMEM ORDINÁRIO E A ARTE DE NARRAR

Os estudos da memória nos permitem reflexões plurais, sobretudo, pensar as histórias de vida de opressões, de banimentos, de aspectos socialmente sombreados. Abre ampla possibilidade de criarmos espaço de reflexões sobre trajetórias de sujeitos pelo exercício de lembrar o que pode levar a dar conta de situações de subjulgamento, dependência, e submissão da voz a uma história de poder. Ocorre falar em uma memória que é um ponto de vista da memória coletiva nos termos de Halbwachs (1990) quando reconhece a memória como construção social. Para sua construção realizamos uma longa sessão de narrativas reflexivas da história de vida do estudante com deficiência visual e uma dimensão social central em sua vida: ascensão social pelos estudos. O intuito foi de registrar a voz e, por meio dela, uma parte de sua

história de vida de superação com o alcance da memória pessoal que para Halbwachs (1990) é social, familiar, coletiva. Dispomos de suas narrativas construídas na interação entre o pesquisador e o informante cujas narrativas tiveram na autoridade de suas lembranças a consciência de cada etapa vivenciada e, para este artigo, as dimensões que proporcionaram seu êxito nos estudos levando-o à superação e a uma vida ativa em sociedade o que o destaca como um militante da luta pela efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. Vamos chama-lo de *Amor Armado*, nos temos de Freire (1996) por considerá-lo em permanente voltar-se para o Outro, como o desencadear seus saberes da alteridade.

Que documento utilizaremos? Sua voz, suas lembranças, suas recordações. A Oralidade e escritura da oralidade serão nossas dimensões centrais e referenciais. Certamente, nos depararemos com lacunas da memória, empréstimo da memória, organização da memória, seleção da memória, memória remanescente, o apelo à lembrança do outro que, sem dúvida, levará ao reconhecimento do caráter potencializador do trabalho da memória. O que nos importa é o que foi, narrado, lembrado. O que nos interessa é o lembrado para firmar a força da condição que o levou à quebra de barreiras e superação dos desafios construídos socialmente em sua trajetória de vida.

Apoiamo-nos em Halbwachs que para lembrar precisamos dos outros e o dos quadros sociais como referência. Temos, aqui, a história de estudantes com deficiência, dentro do quadro de referências da história, da escola, da família, de uma época, como dimensão formativa, a partir de suas histórias de vida. Trata-se, das lembranças do passado à luz das experiências do presente, o que permite compreender a continuidade do grupo no tempo. Trata-se, certamente, do passado vivido, bem mais do que o passado apreendido pela história escrita, sobre o qual poderá mais tarde apoiar-se sua memória Halbwachs, (1990). A viagem, na memória, do nosso sujeito da pesquisa, dura até hoje. A comunidade de afeto envolvida na trajetória de *Amor Armado* em suas lembranças lhe colocaram em alguns limites pelo silêncio que muitas vezes teve que sentir, pelo abuso da memória nas lembranças de passagens conflituosas, tensas, de impedimentos e limites do e no seu próprio corpo, marcadas pelas fortes passagens desde tenra idade, pelos tempos erguidos pela memória, em um exercício que até hoje está impregnada na sua vida cotidiana.

Em se tratando de *homens ordinários* ancoramo-nos em Certeau (1994) ao percorrermos o cotidiano reinventado do sujeito da pesquisa em suas narrativas de vida sendo uma pessoa com deficiência visual quando o autor expressa sua argumentação que muito contribuiu para se pensar um cotidiano permeado pelas práticas dos “homens ordinários” cuja criatividade,

segundo ele, está marcada por astúcias silenciosas, sutis e eficazes pelas quais cada um inventa para si mesmo uma maneira própria de caminhar.

Ao esboçar uma teoria das práticas cotidianas, Certeau, vai permitir a sensibilidade para buscarmos, na dinâmica da vida cotidiana, nos comportamentos mais simples, esse indivíduo que tece seu dia a dia e afirmar que esses momentos não são singulares, ao contrário, são momentos constantes, “majoritários” na vida social, em seu dizer, muitas vezes relegados e que só aparecem a título de resistência. Considera, ainda, que as astúcias, as táticas cotidianas dos praticantes compõem uma rede de antidisciplina.

Esse é um dos pontos pertinentes nos estudos de Certeau. A trajetória das pessoas com deficiência, trajetória não entendida, aqui, do ponto de vista da linearidade, que a própria palavra trajetória pode dar a entender, mas no sentido do percurso com atalhos, com dobras, com nuances, idas e vindas. Esta trajetória da pessoa com deficiência visual indica o lugar do desempenho dos indivíduos, aparentemente desprovidas de sentido, mas com efeitos consideráveis, pois os indivíduos se utilizam “práticas panópticas a partir de um lugar onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir” Certeau (1994 p. 100).

Em Benjamin (1994) a preocupação quanto ao fim da arte de narrar acrescentando que são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Com essa preocupação, anunciada e discutida ao longo do seu trabalho, Benjamin nos provoca uma possibilidade de reinventarmos os espaços da pesquisa instalando outro olhar para a construção do processo educativo através da busca de narradores. Ao mesmo tempo vimos amplas possibilidades práticas para um esvaziamento do espaço tradicional da aprendizagem. Em seu ensaio, Benjamin nos permite despertar curiosidade, refletir sobre nossa prática, ensinar e aprender fora do espaço escolar, colher histórias de vida de indivíduos que estão fora da escola, provocar nosso marasmo, relembrar fatos, reviver situações, reencontrar lugares que marcaram nossas vidas, verificar que mesmo no corre-corre da vida há pessoas simples que nos dão oportunidade de mexer em nossos “mesmos de todos os dias” como educadores.

Revirarmos, a partir de atividades práticas com o estudante com deficiência visual suas vivências e experiências cotidianas, o lugar da memória e da narrativa no aquecimento do fazer pedagógico permitiu não só romper com o estabelecido tentando outras possibilidades como encontrar tantos narradores anônimos à espera de uma escuta para iniciar sua narrativa, sua história de vida, sua autobiografia e ensinar que se aprende por outras vias. Raimunda, Antonio, Joaquim, Josefa, Francisco e tantos outros “perdidos” pelas ruas, pelas praças, pelas esquinas, nos mercados, nas feiras livres com um texto a ser provocado são aqueles sujeitos da prática

abrindo caminhos outros para entendermos que cada um de nós é um narrador por excelência à espera daquele que ofereça sua escuta e permita o aparecimento de medos, tensões, conflitos, angústias, tristezas, desafios, saberes como momentos especiais para o crescimento daqueles que são e dos que serão educadores.

As lembranças relatadas por *Amor Armado* e que dão início a este trabalho falam de história de vida do saber comum, que se constroem nas redes familiares, sujeitos da experiência do dia a dia, um saber dizer que aponta um lugar de vivência, um lugar de afetividades, um lugar dos antepassados, um lugar de trabalho, um lugar de resistência, um lugar de luta, de intervenções e mudanças. Esse entendimento permitiu, juntando-se à preocupação com “fim da narrativa”, citado nos parágrafos anteriores, criar várias possibilidades, plurais práticas para o processo ensino/aprendizagem, qual seja, o trabalho de buscar mudanças, sair do canto, levantar cadeira, sair das quatro paredes da sala de aula pisando as várias direções para pinçar as histórias diretamente vividas e contadas por quem as viveu.

O interesse, então, deste trabalho é provocar através do caminho da narrativa uma reflexão sobre sua pertinência para a prática educativa através do levantamento das vozes subterrâneas que estão ali bem próximas e bem distantes a partir do trabalho de construção de aluno que se permite a possibilidade de ouvir e contar suas histórias e as histórias dos seus outros. Na mesma direção, este artigo aguça a escuta e mostra a importância de exercitarmos o cotidiano da sala de aula pelo itinerário dos textos daqueles próximos e para além dos textos teóricos, distantes dos alunos, que falam muito pouco sobre suas experiências pessoais e os colocam distantes como sujeitos da dinâmica social. Por fim, pensamos ser a escuta outro exercício relevante que nos oportunizou deixar, como reflexão, o contrário do que Benjamin temia que a experiência da arte de narrar está em vias de extinção. Defendemos que o narrador está aí à procura de uma escuta. Professores e alunos podem ser narradores e escuta.

3.NARRATIVAS DE HISTÓRIAS DE VIDA NA ARTE DE SABER, FAZER E RESSIGNIFICAR

No processo de realização da proposta de pesquisa, dentro do cronograma de atividades, indicada aos oito mestrados, cada um iniciou a procura dos narradores pensando no objetivo do projeto *Ascensão Social pelos Estudos de Estudantes com Deficiência de camada popular*, a saber, compreender os mecanismos da ascensão social por meio dos estudos de estudantes com deficiências de camadas populares. A partir do que foi dito, este artigo é resultado de sessões de narrativas em função da procura do olhar antropológico para a dimensão do cotidiano

de vida de um estudante com deficiência visual, do Curso de Filosofia tendo como alternativa para aguçar esse olhar a o encontro com o narrador, através de atividades dirigidas aos oito alunos do Curso de Mestrado em Educação.

Em um primeiro momento para fomentar a dimensão da *Memória*, do *Homem Ordinário* e da *Arte de Narrar* realizamos sessões de leituras sobre Memória, Homem Ordinário e Arte de Narrar nos autores que fundamentam teoricamente este estudo citados no resumo e na introdução deste artigo. Os mestrandos envolvidos com as atividades deveriam aprofundar os conceitos que permitiriam ir à pesquisa. No segundo momento as atividades ultrapassam os portões da sala de aula e fomos ao encontro do narrador em um espaço fora da universidade. Nesse momento a sala de aula toma outra configuração física, transforma-se em uma rua, uma praça, uma biblioteca, um museu, um mercado, uma feira, uma estação ferroviária, seguindo a mesma orientação daquelas que são orientadas para o espaço convencional da sala de aula. Os mestrandos foram buscar seus narradores.

Durante o percurso em busca do narrador mergulhamos mansamente os olhares em um passeio pelo miúdo diante de um universo simbólico no qual é possível perceber que para além de carros, dinheiro, roupas, departamentos, lanchonetes, estacionamentos existem abraços, sorrisos, simpatias, gentilezas, aperto de mãos, existem vozes caladas, narradores anônimos, homens simples, esperando por alguém que possa dar conta de sua presença e possibilidade de fazer expressar sua memória, seu cotidiano, sua história: o narrador.

Desenvolvemos o exercício profissional de várias maneiras, por diferentes vias, por metodologias variadas. Optamos, então por construir a discussão do narrador, da narrativa e da memória dessa maneira: na prática. “Caçando” o narrador procuramos estabelecer o diálogo entre o passado e o presente e esse diálogo produzindo um discurso acreditando que vivenciar o cotidiano fora da sala de aula a partir de narrativas de pessoas que estão vivas, ali bem próximas, é um dos melhores exercícios pedagógicos de inclusão, saber escutar como nos ensina Paulo Freire (1996). A rota para a prática educativa buscada nesse exercício mais do que uma abordagem a partir do livro ou da aula expositiva, do que para bem próximo do desafio e crítica constante de nossa prática no exercício de busca ao outro.

Na postura de oferecer disponibilidade permanente para as atividades de estudo, pesquisa, para o Outro o estudante com deficiência visual, *Amor Armado*, aceita de imediato nosso convite para uma sessão de narrativas. No dia e hora agendados nosso narrador chega às 18h, no espaço de uma escola particular de Mossoró, local que seria mais central para a sessão

de narrativas, e mais próximo a sua casa. Feliz, satisfeito, radiante com a perspectiva de contribuir ele cumprimenta a todos e se acomoda para o início das narrativas.

Ao perguntarmos sobre sua persistência quanto à busca de superação das barreiras ao longo de sua vida, *Amor Armado* comenta:

Fui vendo que a persistência, acreditar em si mesmo, sabendo que a vida tem dificuldades, e que só vou conseguir vencer se eu permanecer nessa batalha foram experiências que eu obtive da minha família. Minha família me ensinou, desde cedo, que os estudos libertam. Ainda muito pequeno meus pais me estimularam a não esmorecer na vida e buscar a superação através dos estudos. (Narrativa de Amor Armado, Mossoró, 2017)

Temos que *Amor Armado* ancora na família suas primeiras lições: a persistência. Tem a família como base, embora não tivesse condições financeiras para ajuda-lo. A força advinda da família percebe-se ter sido o norte e dimensão da trajetória de estudos e ascensão. O estudo foi o centro de sua formação em casa. *Amor Armado* não transfere para outro a superação de seus desafios. Com consciência de uma construção a partir de suas necessidades que guiariam seu percurso vai adiante.

As lembranças de *Amor Armado* a partir do grupo família, sua família, corresponde aos ensinamentos de Halbwachs quando rejeita a ideia de que a memória seja algo apenas físico capaz de ser medida em laboratório. Sua noção de memória repousa na ideia de que ela está relacionada a representações coletivas estabelecidas por grupos sociais e que sua materialidade está na sociedade. Os indivíduos, para ele, não se lembram por si mesmos, e, para lembrarem, necessitam da memória coletiva, ou seja, da memória que foi construída compartilhada com outros indivíduos. Dessa forma, Halbwachs, apoiado nos quadros sociais da memória, procurou o significado do que era atribuído ao que era lembrado. O Estudante *Amor Armado* apoia-se na memória de sua família para reconstruir sua trajetória de vida e perceber onde estão os lugares de sua ascensão.

Em outra narrativa percebemos que pessoas da comunidade estiveram ao seu lado orientando para a vida e percebendo suas limitações. *Amor Amado* afirma que:

Um fato que costumo narrar, e estará também em um dos meus artigos, é que, certa vez, o “patrão” da comunidade chamou a mim e outros colegas que estavam na rua brincando de bola – e o patrão chamando, a gente tem que obedecer – e fomos à casa dele. Ele falou o seguinte: vocês têm duas escolhas na vida, ou vivenciam a vida que eu estou vivendo, que é praticamente sem volta, ou vão pelo caminho dos estudos. Então, esse sujeito segregado pela sociedade tinha essa noção de que a educação é algo que pode mudar a vida das pessoas, ele apenas não teve oportunidade e passou a ter sua subsistência por vias ilícitas. Tudo isso me focou a estudar. (Narrativas de Amor Armado, Mossoró, 2017).

As narrativas de uma pessoa da comunidade, a partir de sua própria condição de não ter ido buscar suas superações, são utilizadas para animar *Amor Armado* e colegas. Percebemos que pela via das fragilidades nos relatos da referida do “patrão da comunidade” a força para educar. *Amor Armado* reconhece sabedoria nas palavras do “patrão da comunidade”. Ao perguntarmos qual o momento que fez mais diferença para seu crescimento e amadurecimento, *Amor Armado* responde:

Outro fator que na minha educação fez toda a diferença que foi a fé. Desde pequenininho, a minha mãe dizia: “Filho, se você estiver com alguma dificuldade, fale com Deus”. Então, eu me ajoelhava e aprendi que Deus pode ser um amigo. Por ouvir sobre a infância subjugada da minha mãe, eu pude meio que sentir essa dor dela. Apesar da agressividade, é extremamente afetuosa, talvez na tentativa de não passar aos outros essa amargura. Mas sempre muito exigente e nervosa consigo mesma. Então passei a minha vida toda vendo as reações bruscas dela quando falhava em coisas simples, como deixar queimar uma comida, o que a faria arremessar longe a panela. Quando criança, eu chorava assustado (Narrativas de Amor Armado, Mossoró, 2017).

A Fé em Deus foi outra dimensão para as lutas diárias de *Amor Armado*. Busca nas palavras de sua mãe, em seus conselhos, seguir e aprender outros lugares para as amizades. Entende Deus como um amigo na caminhada. *Amor Armado*, no exercício de lembrar narra sobre as lições de fé. A fé em Deus é outro ponto de referência nas narrativas do nosso narrador. Como enfatizou Halbwachs (1990) com seus estudos, sobre a força dos diferentes pontos de referência que estruturam nossa memória e que a inserem na memória do grupo a que pertencemos por que vivências são compartilhadas observamos *Amor Armado*. O pensamento da família distante, dos saberes da tradição distante, dos costumes ausentes, pouco importava ausente materialmente para *Amor Armado*, pois ao lembrar esses quadros da memória consegue fortalecer sua trajetória em busca de efetivação de seus direitos e ascensão social.

Em outro momento do exercício de lembrar, *Amor Armado* tem consciência que a partir do saber comum de indivíduos submetido ao silêncio, rendidos pelo critério de uma ordem classificatória das pessoas e mecânica, como se as pessoas fossem uma coisa, há um processo de reflexão que, uma vez exercitado, e tendo como referência a memória sobre sua trajetória abafada, esta, pelo esquecimento e silêncio próprios da gestão da História tradicional, oferece uma força emancipatória por excelência. A história de *Amor Armado* história, reveladora de mecanismos de manipulação da memória coletiva e, mais do que um desafio, conforme colocamos no início desta seção, estimulante aos meus olhos é de grande contribuição para

aquecer novos estudos. Investigações que olhem para o pequeno mundo do dia a dia no qual observamos indivíduos construírem, tecerem, animarem-se, buscarem, traçarem suas rotas em meio ao peso da estrutura, para além do pensamento de ser instrumento das repetições e submissão da vida. *Amor Armado* reconhece o diferencial de um educador ao lembrar-se de um professor que o leu aos detalhes, percebendo-o com necessidades diferenciais e buscou adequações. Vejamos o que nos diz *Amor Armado*:

Lembrei-me de um professor de matemática que me marcou muito nesse período. Não me recordo o nome (dúvida entre Carlos e Adriano), mas ele era muito atencioso, apesar de sua postura bem séria. Como eu não enxergava o quadro, ele fazia as fórmulas no meu caderno, em letra grande e bem escuro, bem contrastante. Aí vejo a questão da metodologia inclusiva. Isso me marcou tanto que algumas fórmulas eu nunca esqueci (momento em que recita algumas fórmulas). Esse professor, além de me ensinar matemática, me auxiliava com fórmulas de física e química, disciplinas em que nas aulas próprias delas eu não aprendia, mas aprendia com ele. Eu importunava ele com outros conteúdos e ele tinha disponibilidade de me auxiliar. Eu sempre quis aprender, só tinha dificuldades, mas muita vontade. Até hoje é assim, sou curioso, assisto aula em outros cursos. Todo aprendizado pra mim é muito válido. Eu aproveito ao máximo, sou fascinado pelo conhecimento (Narrativas de Amor Armado, Mossoró, 2017).

Pelas mãos e sensibilidade do professor de matemática ocorre mais uma certeza da caminhada pelos estudos como uma dimensão de sua ascensão social. A sensibilidade do referido professor com uma metodologia sensível que o colocava como responsável pela inclusão. Um simples ato de ir até *Amor Armado* e de escrever as fórmulas em seu caderno denota o cuidado de um professor que não cumpria o papel de um transmissor de conhecimento, mas de uma educação das sensibilidades. Outro aspecto de crescimento de *Amor Armado* foi pela vida da pesquisa quando diz;

O contato com a pesquisa e as publicações me levou para um Congresso Internacional, inclusive com ajuda daquele professor do curso técnico. Ano passado eu tive a oportunidade de ministrar um minicurso em que apresentei a cerca de 15 pessoas cegas o manuseio dessas tecnologias. Em seguida, me emocionei com a ligação de um dos companheiros da ADVm compartilhando a alegria de poder ler livros, os quais ele havia passado a vida inteira tocando e querendo saber o que havia neles (Narrativas de Amor Armado, Mossoró, 2017).

Amor Amado expressa a certeza de que é pelo conhecimento a via de ascensão social o que foi, de fato, seu caminho. Ele esclarece:

É com conhecimento que temos o poder de mudar o mundo. Minha construção de saberes vem de todas essas experiências com a família, com a sociedade, os próprios

estranhamentos e a autoaceitação, que só se dá pelo contato pelas pessoas. Estou no 6º período de Direito e no comecinho do curso de Filosofia, além de estar em dois projetos de extensão (Narrativas de Amor Armado, Mossoró, 2017).

A Educação é para *Amor Armado* uma condição especial e central para o combate a qualquer forma de discriminação e preconceito. Leiamos o que diz:

A educação é para mim a única arma de combate a essa segregação e entendo que todos juntos podemos construir uma sociedade diferente. Por isso que eu sonho em ser professor. A educação é a minha inspiração e em nome de que eu até me privo de muitas coisas, hoje inclusive até de relacionamentos. Tanto porque estou focado na minha formação, como por muitas barreiras que eu tenho que quebrar na minha própria aceitação. Mas o foco é seguir nos estudos, ingressar numa pós-graduação e cumprir o prazo de até 2025 entrar no doutorado, que eu gostaria de fazer fora. Depois voltar e contribuir, quem sabe palestrar nas universidades (Narrativas de Amor Armado, Mossoró, 2017).

O pensar sobre seu dia a dia contribuiu para *Amor Armado* pensar um cotidiano permeado pelas práticas do exercício de se pensar, de mergulhar em seus dispositivos de vida cuja criatividade, está marcada pelas astúcias silenciosas, sutis e eficazes pelas quais vivenciou sua trajetória de vida e para si mesmo uma maneira própria de caminhar.

Em suas vivências e reflexão sobre a força dos estudos como lugar para ascender socialmente, *Amor Armado* se permitiu a sensibilidade para buscar, na dinâmica da vida cotidiana, nos comportamentos mais simples, a tessitura e afirmar que esses momentos não são singulares, ao contrário, são momentos constantes, “majoritários” na vida social, em seu dizer, muitas vezes relegados e que só aparecem a título de resistência. Por esses entre lugares *Amor Armado* caminhou por seus percursos, seus atalhos, suas dobras, suas nuances, idas e vindas. Esta trajetória indica o lugar do desempenho de estudantes, aparentemente desprovidas de sentido, mas com efeitos consideráveis, pois se utilizou de lugares, em sua trajetória de vida, onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir. *Amor Armado* pensa a transformação dos lugares em espaços legíveis pelo poder do saber que instrumentaliza os indivíduos em suas táticas, em sua arte de fazer, como espaço de conquista de um lugar que permite mobilidade dentro das falhas da conjuntura. Nesses espaços os indivíduos vão caçar criando surpresas conseguindo estar, com astúcia, onde ninguém espera. Para *Amor Armado* a educação é a única condição de combate a essa segregação e entende que todos juntos podem construir uma sociedade diferente. Por isso que seu sonho em ser professor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo procuramos, a partir das histórias de vida de um estudante com deficiência visual, refletir sobre suas narrativas reflexivas como via para a autoformação por meio dos estudos. Da mesma forma trazendo-a para um diálogo com o espaço da sala de aula foi possível revelar outra possibilidade para se ensinar e para se aprender com o estímulo à narrativa, com o exercício da escuta, com o exercício da fala. Atividades como as realizadas com os oito alunos do mestrado tomaram como referência histórias de vida de um estudante com deficiência visual. Baseando-se no conceito de *Memória* de Halbwachs, no conceito de *Homem Ordinário* de Certeau e no ensaio de Walter Benjamin, O Narrador, verificamos a presença viva do narrador e que é possível diminuir preconceitos, mudar olhares em formação, pensar que a prática é uma grande possibilidade para a descoberta e inserção de outros sujeitos no ato de ensinar e aprender.

O espaço institucional da arte de ensinar e aprender se transformou no encontro com o outro espaço não institucional que também é espaço para a arte de ensinar e aprender e proporcionou discussões sobre a vida, sobre a leitura, sobre a história, sobre a escrita, sobre a contação e recontação valorizando situações aquelas do *homem ordinário*, homem de todos os dias dando maior visibilidade à trajetória de superação e o lugar do estudo na ascensão social de estudantes com deficiência de camada popular, como é o caso de *Amor Armado* nosso narrador. O exercício de buscar as narrativas orais, construídas coletivamente entre aluno e professor, promoveu sensibilidade para com o outro, reconhecimento de si mesmo como outro aquecendo a alteridade e autoformação.

5. REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. (1994). **Magia, técnica e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura/Walter Benjamin. 7ª. ed.- São Paulo: Brasiliense.

CERTEAU, Michel de. (1994). **A invenção do cotidiano:** 1. artes de fazer/Michel de Certeau; tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ:Vozes.

FREIRE, Paulo. (1996). **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa/Paulo freire. 2ª Edição, São Paulo: Guerra e Paz.

HALBWACHS, Maurice. (1990). **A memória coletiva.** Presses Universitaires de France.

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO IFRN CAMPUS CAICÓ: PARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

GT 3: Ascensão social por meio dos estudos de alunos com deficiência

Débora Suzane de Araújo Faria – IFRN
Mestre em Educação – Pedagoga do IFRN/Campus Caicó
E-mail: debora.faria@ifrn.edu.br

João Batista Lucena- IFRN
Graduando em Licenciatura em Física - IFRN/Campus Caicó
E-mail: joao.batista.lucena@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa aborda a temática do Núcleo de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas – NAPNE, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – *Campus Caicó*. Tem por objetivo analisar as ações institucionais que estão sendo implementadas pelo NAPNE no âmbito do IFRN - *Campus Caicó* em relação às pessoas com deficiência matriculados no curso Técnico em Informática. Para consubstanciar a investigação, utilizamos metodologicamente os procedimentos da pesquisa bibliográfica, análise documental e o estudo de caso. Quanto aos resultados, constatamos que o NAPNE propõe a apropriação de propostas educativas e de recursos que possam oportunizar o acesso a uma educação de qualidade aos estudantes com necessidades específicas, o que está anunciado na Portaria que norteia a sua criação. Mediante a pesquisa, comprovamos que o NAPNE realizou ações institucionais residuais representadas pelo acolhimento ao estudante com deficiência.

Palavras-chave: NAPNE. Informática. Deficiência. Direitos. Vagas.

1 INTRODUÇÃO

As discussões em torno dos direitos da pessoa com deficiência se iniciam no século XX, se criando a concepção de que, ao invés de confiná-lo, as instituições deveriam prepará-lo para a reinserção e a integração na vida em sociedade. Essa mudança de concepção coloca em evidência o fato de que não são as pessoas com deficiência que devem se adequar à vida em sociedade, mas a sociedade é que deve procurar fornecer a essas, serviços públicos como hospitais e escolas que procurem lhes dar acesso a uma formação salutar, cultural e social.

Atualmente, a política educacional brasileira estabelece que a educação inclusiva é a mais adequada estrutura de educação que objetiva acolher a diversidade dos estudantes e superar as desigualdades sociais e econômicas que se reproduzem na escola.

Os estudantes com necessidades educacionais especiais - NEEs se incluirão nesse processo educativo. Contudo, o principal desafio para incluir esses estudantes em uma instituição verdadeiramente inclusiva parte, inicialmente, da transformação de sua cultura, das concepções dos gestores, do corpo docente e discente sobre o que seja educação especial. Esse trabalho tem o objetivo geral de analisar as ações do NAPNE em relação aos estudantes com deficiência matriculados no IFRN *Campus* Caicó, à luz da fundamentação teórica pertinente à área. Elencamos os seguintes objetivos específicos: analisar as características da deficiência intelectual, física e visual; especificar os procedimentos metodológicos usados para o acompanhamento aos estudantes com deficiência no *Campus* Caicó.

Na primeira seção do trabalho se apresenta a introdução. A segunda seção analisa as características da deficiência intelectual, física e visual. A terceira seção aborda a metodologia da pesquisa sobre a inclusão do aluno com deficiência no IFRN *Campus* Caicó, matriculados no curso Técnico em Informática Integrado ao ensino médio, período letivo 2018.1, pontuando metodologias para favorecer o seu processo de ensino e aprendizagem. A quarta seção discute os resultados da pesquisa e, por fim, a quinta seção dá as contribuições finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Deficiência Intelectual - D.I. teve outras nomeações, como retardo mental, retardado, deficiente, entre outros. A D.I. pode acometer crianças e adolescentes, se caracterizando pela redução no desenvolvimento cognitivo (VANCONCELOS, 2004).

Conforme Honora e Frizanco (2008, p. 103), “a deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro”.

A deficiência intelectual se caracteriza por um déficit cognitivo no processo de aprendizagem, o que não impede de ter acesso ao estudo. A esse respeito, Vigotsky, (2003) afirma que crianças mentalmente atrasadas devem receber junto às demais crianças, a mesma preparação para a vida futura.

Segundo Pimentel (2007), o estudante com deficiência intelectual inserido na sala de aula regular:

apresenta mais dificuldade de participar [ativamente das atividades da classe], o que pode ser explicado pelo seu processo de tempo necessário para organização de suas ideias. Como seus colegas apresentam mais “rapidez” na estruturação e verbalização do pensamento, as suas vozes predominam e (...) [ele] acaba por apenas acompanhar a discussão do grupo, necessitando ser envolvid[o] pela docente. Por isso, a mediação ou cooperação mais individualizada se mostra mais eficaz (...), pois se constitui num trabalho que “respeita” seu tempo de aprender e responder às demandas do contexto (PIMENTEL, 2007, p. 155).

Portanto, faz-se necessário o acompanhamento ao aluno que possui essa deficiência. Assim, entende-se que uma pessoa com deficiência intelectual pode ter comprometidos os processos cognitivos, o que não impede que se elabore um plano de atendimento educacional especializado.

Conforme o artigo 9º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

Nesse aspecto, o mais relevante plano de AEE que pode ser assegurado a esses estudantes é o currículo, que pode fundamentar a elaboração de atividades significativas para complementar e apoiar o desenvolvimento das potencialidades.

Nesse contexto, é imprescindível entender que o currículo não se relaciona apenas às disciplinas, competências a serem adquiridas, seleção de conteúdo, mas também à compreensão das normas e valores (MICHELS, 2005).

Para tanto, existe a necessidade de sua adaptação no sentido de operacionalizar mudanças para atender à pessoa com deficiência. Essas mudanças necessitam compreender a concepção de ensino que deve ser disponibilizada, que estratégias didáticas serão trabalhadas em sala de aula, visando o favorecimento da aprendizagem e que instrumentos serão utilizados para avaliar os conteúdos.

É consenso que a pessoa com necessidades educacionais especiais é beneficiada por interações sociais e culturais, sendo essas interações propulsoras de mediações e conflitos

necessários ao desenvolvimento pleno do indivíduo e à construção dos processos mentais superiores (VYGOTSKY, 2003).

A abordagem de Vygotsky (2003), afirma que no contato do indivíduo com deficiência com o mundo externo surgem conflitos que propiciam soluções alternativas qualitativas. Desta maneira, Vygotsky (2003), denota à aprendizagem escolar a promoção do desenvolvimento, reconhecendo o papel desempenhado pelo professor como mediador no processo de aquisição de conhecimento, na formação de conceitos científicos e no desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

Nas proposições de Vygotsky (2003), sobre o desenvolvimento anormal, a deficiência é concebida como uma anormalidade social e as diferenças no desenvolvimento passam a ser vistas como variações qualitativas.

Para Esteban (1989, p. 77), “a concepção que o professor tem de mundo e de homem tem relação com sua concepção sobre o processo de alfabetização, assim como a leitura que faz do desenvolvimento da criança tem relação com a qualidade da sua intervenção”. Nesse aspecto, para viabilizar a inclusão do aluno com deficiência, em 2011 entra em vigor um dispositivo legal prevendo que o Ministério da Educação apoie técnico e financeiramente as iniciativas voltadas ao atendimento educacional especializado.

A acessibilidade prevista na Lei nº 13.146 de 2015, afirma a importância da aprovação de financiamento pelo poder público em contribuir para a acessibilidade, direito garantido à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Sendo instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), se assegura e promove, em condições de igualdade, a inclusão social e cidadania à pessoa com deficiência, sendo primordial sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Maluf (2007), afirma que o diagnóstico sobre a deficiência intelectual pode ser dado a partir dos fatores, como:

início do comportamento ou atraso sempre na infância; - curso estável; - as funções afetadas incluem geralmente a linguagem, habilidades viso-espaciais e/ou condições motora; - há uma história familiar de transtornos similares e fatores genéticos têm importância na etiologia (conjunto de possíveis causas) em muitos casos (MALUF, 2007, p. 67).

Neste aspecto, o papel da escola em compreender como incluir o estudante que possui dificuldade de aprendizagem ou algum tipo de deficiência é extremamente importante, uma vez que é instituição responsável pela transmissão de conhecimentos, valores e cultura.

A tecnologia e a informática têm sido usadas como recurso para mediar a relação do aluno com deficiência intelectual ao mundo escrito, influenciando o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Paez (2001):

sua finalidade é servir de interface mediadora para facilitar na relação entre professor, aluno e conhecimento em um momento preciso da elaboração do saber. Porém, deve estar claro que os problemas educacionais não serão todos sanados com utilização apenas de recursos didáticos, outros fatores influenciam nesse processo [...] (PAÉZ, 2001, p. 30).

Conforme o exposto anteriormente, instrumentos tecnológicos poderão ser utilizados para facilitar a aprendizagem de alunos, mas outros fatores contribuirão para aperfeiçoar esse processo, como por exemplo, o professor aprender a procurar formas de intervir e motivar os estudantes a aprender.

A respeito da deficiência física, esta pode ser definida como:

[...] diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênicas ou adquiridas (BRASIL, 2004).

Corroborando com esse conceito, o Decreto nº 3.956/2001, compreende que a deficiência seja: “uma restrição física, mental ou sensorial de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

A esse respeito, Silva (2009, p 23) afirma que a pessoa com deficiência são aquelas:

[...] que apresentam alterações musculares, ortopédicas, articulares ou neurológicas que podem comprometer seu desenvolvimento educacional. Quando estas alterações acarretam dificuldades no processo de aprendizagem, o aluno deve receber atendimento psicopedagógico, recursos didáticos adaptados e equipamentos especiais que facilitem seu processo de construção de conhecimento.

Assim, de acordo com o exposto anteriormente, aponta-se a necessidade da escola promover adequações no seu ambiente e no currículo, considerando a especificidade da deficiência física e removendo os obstáculos que impedem a inclusão desse aluno. Outrossim, faz-se necessário que os educadores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem conheçam a diversidade dos tipos de deficiência física para que possam elaborar estratégias de

ensino visando o desenvolvimento de programas pedagógicos que focalizem as limitações, mas exaltem o potencial dos alunos.

Para haver ensino e aprendizagem é preciso uma comunhão de propósitos e identificação de objetivos entre o professor e o aluno, comungando com um constante equilíbrio entre os conteúdos de ensino, os objetivos, a metodologia e a avaliação da aprendizagem.

De acordo com BRASIL (1997):

escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (BRASIL, 1997, p. 5).

Nesse aspecto, salientamos que a instituição deve oportunizar ao aluno com deficiência um currículo que delimite estratégias de ensino e aprendizagem, apoiando-o em sua permanência na escola, visando seu maior aproveitamento e desempenho, bem como a integridade física e emocional. Para tanto, se faz necessário realizar um trabalho de sensibilização da comunidade escolar, de orientação e capacitação dos educadores, corpo docente e técnico, visando à prevenção de situações adversas que possam prejudicar a aprendizagem desses estudantes. Assim, a comunidade escolar estará preparada para receber esses estudantes à medida que, *à priori*, se assume enquanto uma instituição inclusiva.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As leituras realizadas possibilitaram um melhor entendimento sobre as metodologias, métodos e técnicas de pesquisa. Dentre esses métodos, a investigação qualitativa parte da premissa que por mais simples e evidente que os fatos pareçam, precisam ser observados para que, a partir deles, seja possível extrair informações importantes de situações que, “*à priori*”, pareçam comuns. Assim, entende-se que tudo pode ter sua parcela de contribuição na realização de uma pesquisa.

Por meio da pesquisa qualitativa se pode realizar as seguintes etapas: a observação, a descrição, a compreensão, o significado, e, por último, a descoberta. Nessa metodologia se relacionam o ambiente (a fonte dos dados); o investigador (instrumentalizador da pesquisa) e o objeto da pesquisa (o caso, a situação ou fenômeno). Nesse contexto, os investigadores se interessam mais pelo processo da pesquisa do que pelos resultados encontrados, pois o processo

se relaciona diretamente com as causas, fenômenos, consequências e motivações dos objetos pesquisados.

O estudo de caso se caracteriza como um método que pode ser aplicado em uma pesquisa qualitativa, delimitando o foco do objeto da pesquisa. Esse método tem características que podem contribuir para a proposta de pesquisa na área de educação inclusiva. Através do estudo de caso se pode identificar o objeto de pesquisa em sua singularidade para que seja possível interpretá-lo, partindo do geral para o particular. No estudo de caso, o investigador se assume como o principal instrumento de investigação, facilitando a interpretação e a compreensão das situações observadas. Por outro lado, é necessária atenção para não alterar o processo, considerando que o investigador deve assumir uma postura imparcial durante a investigação para que os resultados traduzam a real situação do objeto de estudo.

O fenômeno estudado permitirá fazer o **estudo de caso**, por ser uma unidade de ação flexível, contextualizar as questões propostas com as informações do grupo social através da **observação participante**. A investigação fomentará a elaboração e o manuseio dos instrumentos à luz dos dados, evidenciando com maior fluidez a literatura pertinente, associando assim, um processo de sincronia entre teoria/dado/teoria para compreender os fatores que poderão interferir na produção dos conhecimentos dos sujeitos da pesquisa.

A ética se caracteriza como superposta à conduta humana, pois todas as atividades que fazemos envolvem uma carga moral. Pode-se dizer que a ética é permanente e universal, partindo da premissa de que deve seguir regras e princípios teóricos.

Em todo trabalho de pesquisa devem ser adotados procedimentos e princípios éticos, como forma de preservar os sujeitos envolvidos no processo de investigação. Uma das formas de preservar os sujeitos na entrevista é fazer com que estes deem o consentimento, informando que aderem de forma voluntária à pesquisa e que estão cientes dos objetivos do estudo. Essa ação os protege contra qualquer espécie de dano moral. Respeitando o princípio da ética os sujeitos objeto dessa pesquisa serão nominados como Deficiente Físico –DFI; Deficiente Físico –DFII; Deficiente Físico –DFIII; Deficiente Intelectual I – DII; Deficiente Visual – DVI.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Lei nº 13.409/2016 dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, sendo que o art. 3º anuncia que:

em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por [...] pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de [...] pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016).

Baseado no texto de Lei, os Institutos Federais terão que ofertar vagas em seus cursos para pessoas com deficiência, sendo tal legislação colocada em vigor a partir do ano de 2018. Assim, o *Campus Caicó* passou a ofertar vagas para pessoas com deficiência em todos os cursos técnicos de nível médio integrado, subsequente, cursos superiores de Licenciatura e Tecnologias.

Os Institutos Federais foram contemplados com o NAPNE²³ (2018), fundamentando-se na cultura da aceitação da diversidade e, especificamente, buscando quebrar as barreiras de arquitetura, educacionais, de comunicação e atitudinais. A implantação do NAPNE, “à priori”, deu as condições para que cursos específicos fossem ofertados no *Campus Caicó* com o intuito de capacitar docentes e técnicos.

Contudo, ainda há muito o que se fazer em termos de formação docente e se tem muito a conhecer sobre o perfil da pessoa com deficiência, as redes de atendimento e as possibilidades que o IFRN pode dar para a sua inclusão social no Seridó do Rio Grande do Norte - RN. Nesse aspecto, o NAPNE busca promover condições de acessibilidade e aprendizagem para os estudantes com deficiência que estão matriculados em 2018 e, para novos estudantes ingressarem como alunos. Baseado nessa premissa, essa pesquisa em andamento faz um estudo de caso sobre as ações demandadas para com os estudantes com deficiência matriculados no curso Técnico em Informática Integrado ao ensino médio, buscando compreender suas limitações, competências e habilidades.

Essa concepção assumida no NAPNE, vai além do direito a uma educação de qualidade para todos e da ideia de que todos tenham os mesmos direitos e deveres, pois se embasa na concepção da equidade, que parte do princípio de educar conforme as diferenças e as necessidades individuais, não considerando que as condições demográficas, étnicas, geográficas, econômicas ou de gênero representem impedimentos para que se desenvolva a aprendizagem dos estudantes (CARVALHO, 2004).

²³ NAPNE: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, composto pelos seguintes membros: Psicóloga; Pedagoga; Docente; Assistente Social; Técnico em Educação; Discente e Público externo.

Mantoan (2003), acrescenta que a concepção da inclusão pretende abolir a segregação, tendo em vista que, fundamentando-se nessa concepção, os estudantes passariam a se desenvolver conjuntamente em um ambiente rico e variado. Contudo, alertamos para o fato de que, mesmo incluído em uma classe regular e integrado aos alunos típicos, não significa que este aluno está se apropriando da construção do conhecimento. Corroborando com esse aspecto, se precisa analisar o fato de que a necessidade da educação inclusiva acontece devido à sociedade não conseguir incluir todos os sujeitos no tecido social de forma homogênea. Assim, esse não atendimento uniforme faz com que ocorra a inversão social, em que o Estado pratica o modelo social da deficiência, pois não consegue incluir todas as pessoas e, nesse aspecto, obriga os sujeitos a se adequar a essa sociedade.

Amparando-se na Lei de Cotas nº 13.409/2016 o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus* Caicó, recebeu 05 (cinco) estudantes com deficiência aprovados no processo seletivo 2018.1, via edital nº 39/2017. Estes estudantes estão matriculados nas duas turmas do 1º ano do curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio 1V e 2V, cujas deficiências são nominadas na tabela abaixo.

Tabela 1 – Estudantes do curso Técnico em Informática Integrado

ESTUDANTE	CURSO	TIPO DE DEFICIÊNCIA	LAUDO MÉDICO
DFI	Informática	Física – Fenda labial	Lábio leporino, dificuldade em verbalizar as palavras.
DVI		Visual	Visão monocular, usa um olho de vidro.
DII		Intelectual	Atraso no desenvolvimento neuro-psicomotor, dificuldade na fala e déficit cognitivo. Necessidade de um tempo maior para fazer as atividades; Necessidade de realizar um avaliação diferenciada, considerando as limitações do aluno.
DFII		Física – cadeirante	Deficiente de membros inferiores.
DFIII		Física - Escoliose	Escoliose avançada e deformidade física.

Fonte: Documentos do NAPNE, 2018.

Considerando o discente com deficiência enquanto sujeito das ações a serem realizadas pela equipe do NAPNE do IFRN, torna-se necessário compreendê-lo em sua totalidade e, ao mesmo tempo, como um sujeito singular, o que permite uma visão mais compreensiva de suas particularidades existenciais. Para tanto, o trabalho realizado pela equipe do NAPNE visa assegurar ao estudante a permanência na escola, contribuindo na resolução de conflitos que interferem no processo de ensino/aprendizagem.

Conforme documento da equipe multidisciplinar (2018), as ações ocorrem por meio de diversos mecanismos, destacando-se:

-Atendimentos: os atendimentos são realizados mediante demanda espontânea, encaminhamento dos demais servidores da instituição, de profissionais de outros serviços, além de alunos e familiares. As principais demandas referem-se ao baixo rendimento acadêmico, bem como a conflitos pessoais e familiares do estudante. Esses atendimentos podem ser realizados individualmente ou coletivamente e dependendo da situação identificada faz-se o acompanhamento multiprofissional com registro no SUAP.

-Visitas Domiciliares: instrumental utilizado pela equipe do NAPNE, objetivando conhecer as condições de vida da pessoa com deficiência, proporcionando uma maior aproximação dos profissionais com a realidade sócio familiar. Durante as visitas é possível identificar as situações de vulnerabilidade socioeconômica, limites e possibilidades, fragilidade nos laços afetivos e, ainda, famílias sem condições de dar suporte e incentivo quanto à permanência desse aluno na instituição.

- Conselhos de Classe: momento em que professores, representantes de discentes e de pais, bem como a equipe do NAPNE se reúne com o intuito de avaliar o processo ensino-aprendizagem dos estudantes e propor alternativas de caráter didático pedagógico para solução dos problemas detectados após cada bimestre letivo. Alguns encaminhamentos surgem desse processo, o qual envolve o trabalho de todos os que compõe a equipe.

- Reuniões Pedagógicas: ocorrem semanalmente, sistematizadas na perspectiva de formação continuada e permanente. Envolve a direção acadêmica, os docentes e os demais técnicos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (ETEP, Serviço Social e Psicologia).

- Encaminhamentos à rede Inter setorial de atendimento: ao identificar alguma situação que demande atendimento das demais políticas públicas como saúde, assistência social, habitação, dentre outras, são realizados os devidos encaminhamentos tanto ao discente quanto à sua família, caso seja necessário, com o intuito que as necessidades individuais ou familiares sejam atendidas em um contexto mais amplo.

- Atividades coletivas de caráter socioeducativo: a partir dos atendimentos individuais com os alunos, e das discussões dos casos pela equipe, é possível perceber demandas inerentes a um grupo, turma ou mesmo ao conjunto dos alunos do *Campus*. Assim, são planejadas ações para a comunidade escolar que permitam à equipe atingir o maior número de alunos, a fim de refletir sobre questões que estejam afetando a coletividade (IFRN, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho da equipe do NAPNE é de suma importância no âmbito das relações interpessoais entre profissionais com visões diferenciadas e capacidades técnicas específicas. A soma e partilha dos conhecimentos e habilidades de cada área (Pedagogia, Serviço Social e Psicologia) do campus *Caicó* vem contribuindo não somente para o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência, mas sobretudo para o crescimento pessoal dos mesmos, enquanto indivíduos inseridos em uma sociedade diversa e repleta de desafios.

Contudo, embora as políticas do governo estipulem que todos os *Campi* possuam o NAPNE e, por isso, sejam contemplados com salas multifuncionais para auxiliar na formação dos alunos com NEEs, disponibilizando recursos para que esses alunos recebam o suporte necessário para a obtenção de sua formação, o *Campus Caicó* ainda está longe dessa realidade.

Assim, apesar de algumas ações estarem sendo implementadas ainda se tem muito por fazer para que a instituição seja realmente considerada inclusiva.

Essa pesquisa ajudou-nos a perceber que a instituição está imbuída para aceitar as diferenças. Por fim, acredita-se que a educação desses sujeitos será possível no momento em que, por meio das instituições profissionalizantes, mostrarmos que esse caminho é viável. Esse é o caminho que uma instituição deve trilhar para se tornar inclusiva, assumir os desafios e as responsabilidades, buscando um direcionamento eficaz e seguro para dar a todos os alunos, e, em especial, àqueles que apresentam necessidades educacionais específicas, o acolhimento e o atendimento que tem direito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. Senado Federal. *Decreto 5 296 de 02 de dezembro*: Brasília, 2004.

_____. Senado Federal. *Decreto nº 3.956/2001*. Trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC/SEESP, 2001.

_____. *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2. ed., 1997.

_____. *Lei nº 13.409/2016*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em 02 de junho de 2018.

_____. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 28 de agosto de 2018.

_____. *Lei nº 13.146 de 2015*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-pl.html>. Acesso em 28 de agosto de 2018.

CARVALHO, R. É. *Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ESTEBAN, M. T. *Repensando o fracasso escolar*. Caderno de Pesquisa – CEDES. 28, 1989, 73-86.

HONORA M. e FRIZANCO M. L. *Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva*. Ciranda Cultural, 2008.

IFRN. Documento sobre ações da equipe multidisciplinar, Campus Caicó, 2018.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U. 1996.

MALUF, M. R. *O psicólogo escolar e a alfabetização*. MITJÁNS, A. M. (Org.). *Psicología Escolar e Compromisso Social*. Campinas: Alinea, 2007.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MICHELS, M.H. *Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 11, n. 2, p.255-272, 2005.

NAPNE. <http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/nucleo-de-inclusao>. Acesso em 20 de março de 2018.

PÁEZ, S. M. C. *A integração em processo: da exclusão à inclusão*. Escritos da criança, 6, p. 29-39, 2001.

PIMENTEL, S.C. *(Con) viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos*. 2007, 214 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SILVA, L. M. G. *Educação especial e inclusão escolar sob a perspectiva legal*. Universidade Federal de Uberlândia, 2009. Disponível em: www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP05.pdf. Acesso em: 01 de junho de 2018.

VYGOTSKY, L.S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ASCENSÃO SOCIAL POR MEIO DOS ESTUDOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NÃO APARENTE: UMA REVISÃO DO ESTADO DA ARTE

GT 3: Ascensão social por meio dos estudos de alunos com deficiência

Eliane Cota Florio – POSEDUC/UERN
E-mail: elianeegge@hotmail.com

Geraldo Mendes Florio – UNP/RN
E-mail: geraldoflorio@hotmail.com

Stenio de Brito Fernandes – SEEC/RN
E-mail: steniondre@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, faremos um levantamento documental a partir de uma revisão do Estado da Arte, que, nos últimos quinze anos no Brasil, e em outros países, vem mostrando um caráter desafiador de mapear e discutir as produções acadêmicas em vários campos do conhecimento. O estudo tem como objetivo de mapear as produções acadêmicas através de leituras nos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos selecionados para contribuir no desenvolvimento da pesquisa em andamento. Utilizamos a pesquisa de cunho qualitativo, apoiado nos estudos de Bogdan e Biklen (1994). Assumimos como metodologia a pesquisa de caráter documental com base em Gil (2008), a partir de um levantamento nas produções teóricas pesquisadas. Para o aprimoramento do conhecimento das novas perspectivas inclusivas, foi feito um mapeamento em teses e dissertações dos bancos de dados da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e nas instituições acadêmicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA), foram encontrados trinta e três trabalhos relacionados ao tema em questão, entre 2010 a 2017. Dos trabalhos pesquisados, somente seis trabalhos foram selecionados, pois, tinham aproximações com a temática sobre ascensão social por meio dos estudos de estudantes com deficiência não aparente de camada popular. No caminhar desta pesquisa, o Estado da Arte permitiu um levantamento nas produções acadêmicas que, contribuíram para o crescimento e desenvolvimento da pesquisa em construção.

Palavras-chave: Educação Superior. Deficiência não aparente. Ascensão social. Escolarização. Estado da arte.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, faremos um levantamento documental a partir de uma revisão do Estado da Arte, que, nos últimos quinze anos no Brasil, e em outros países, vem mostrando um caráter desafiador de mapear e discutir as produções acadêmicas em vários campos do conhecimento. Ao começar o primeiro capítulo da dissertação, a orientadora pediu que fizéssemos um levantamento das produções acadêmicas através do Estado da Arte a partir do mapeamento com base em teses e dissertações das bibliotecas digitais da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e nas instituições acadêmicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal da Maranhão (UFMA).

O estudo tem como objetivo de mapear as produções acadêmicas através de leituras nos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos selecionados para contribuir no desenvolvimento da pesquisa em andamento. Utilizamos a pesquisa de cunho qualitativo, apoiado nos estudos de Bogdan e Biklen (1994). Segundo os autores, a investigação qualitativa é descritiva, os investigadores qualitativos buscam interesses simplesmente pelos resultados. Os pesquisadores qualitativos estão a analisar os seus dados com o significado de importância na abordagem qualitativa. Assumimos como metodologia a pesquisa de caráter documental, com base em Gil (2008), que aponta à pesquisa documental com base em levantamentos de materiais já elaborados, constituídos principalmente de produções científicas. O Estado da Arte tem a intenção de mapear as produções acadêmicas que, contribuirão para o crescimento e desenvolvimento da pesquisa em construção, a partir dos autores como Romanowski e Ens (2006) e Rossetto (2016).

Nas teses e dissertações dos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e nas instituições acadêmicas UERN, UFBA, UERJ e UFMA, foram encontrados trinta e três trabalhos relacionados ao nosso tema de estudo, ao ler e analisar os títulos, resumos e palavras-chave desses trabalhos, somente seis trabalhos foram selecionados, pois, tinham aproximações com o tema proposto entre os anos de 2010 a 2017.

Nesta pesquisa, faremos esse percurso através do Estado da Arte, na intenção de proporcionar um novo viés, por meio das leituras de estudos de pesquisadores que poderão acrescentar produções teóricas para o crescimento da temática da pesquisa em andamento, sobre ascensão social por meio dos estudos de estudantes com deficiência não aparente de camada popular. No caminhar desta pesquisa, torna-se essencial as reflexões sobre o Estado da Arte na busca de compreender que, esta temática se aproxima de pesquisas anteriores.

Esse artigo encontra-se organizado em duas partes: na primeira, abordaremos as contribuições da revisão do Estado da Arte nas produções acadêmicas selecionadas. Na segunda parte, análise das produções acadêmicas para o desenvolvimento e construção da pesquisa em andamento.

2. CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO DO ESTADO DA ARTE NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SELECIONADAS

Com as teses e dissertações selecionadas, enfocamos o nome do autor, título do trabalho, o ano da publicação, os resumos de cada trabalho, se é tese ou dissertação, a instituição educacional em que a pesquisa foi realizada. Através da revisão do Estado da Arte, a pesquisa foi realizada nos bancos de dados da CAPES e nas instituições acadêmicas Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal da Maranhão (UFMA), foram encontrados trinta e três trabalhos relacionados ao nosso tema de estudo, ao ler e analisar os títulos, resumos e palavras-chave desses trabalhos somente cinco trabalhos foram selecionados, pois, tinham aproximações com o tema proposto entre os anos de 2010 a 2017.

Para a contribuição do fortalecimento teórico da pesquisa que enfoca a temática sobre ascensão social por meio dos estudos de estudantes com deficiência não aparente de camada popular, encontramos entre esses trabalhos propostas pertinentes para a construção da pesquisa em andamento. As leituras dos resumos permitiram considerar ou desconsiderar trabalhos, que traziam outras questões ou pouco mencionavam o tema de interesse. Segue abaixo os trabalhos selecionados.

1. Mifra Angélica Chaves da Costa, ano: 2014. Universidade do Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Título: Relação pedagógica professor, intérprete de Língua Brasileira de Sinais e aluno surdo do curso de pedagogia da UERN. Mobilizados pelas discussões atuais, vivências de estudo com alunos surdos na graduação, cresce o desejo de problematizar a inclusão no Ensino Superior público, na perspectiva de possibilitar a esses estudantes melhores condições de ensino e atendimento. A Relação Pedagógica Professor, Intérprete de LIBRAS e Aluno Surdo do Curso de Pedagogia da UERN, uma intérprete de LIBRAS e um discente surdo egresso do Curso de Pedagogia, Campus Central da UERN. Foram realizadas sessões (auto) biográficas com os sujeitos narradores e relatores de sua história de vida, anotações, gravações. Contribui com o ingresso e a permanência do discente surdo e de um novo olhar

sobre o trabalho do profissional intérprete em todos os níveis de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-graduação.

2. Sônia Alves Bezerra Lins, ano: 2014. Universidade do Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Título: Da trilha do redimensionamento da formação docente à inclusão do aluno com surdez na UERN: (auto)biografia da educadora Apoena. Entretanto, a instituição de ensino não se desfez das diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, continuístas, transmissora, seletora, individualista. Desse modo, dificulta-se o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o insucesso acadêmico e o estigma de que as pessoas com deficiência, especialmente, sensoriais e intelectuais, são incapazes de ascender aos estudos. Diante do acesso de alunos com surdez no ensino superior, objetivou-se analisar a trajetória da educadora conclusão na graduação do curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Utilizando-se o método (Auto) Biográfico, a pesquisa. A pesquisa contribuiu para a formação continuada da educadora. O ser humano tem esse direito. Palavras-chave: Formação Docente. (Auto) Biografia. Educação Inclusiva.

3. Francisco Maycon Passos Costa, ano: 2017. Universidade do Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Título: Narrativas da inclusão de um aluno autista: as crianças e seus modos de fazer inclusivos no contexto escolar. Durante anos as reflexões e práticas inclusivas estiveram distantes do cotidiano escolar. Para atendermos a nossa proposta assumimos o método (Auto) Biográfico, por entender a importância de seu caráter (auto) formativo para todos os sujeitos da pesquisa. A pesquisa foi realizada com um aluno diagnosticado com TEA e as crianças que estudam com esse aluno. Fazer inclusivos das crianças fortalecidos pela não existência de barreiras atitudinais nesses sujeitos, que percebem a pessoa com deficiência enquanto um sujeito com possibilidades e não com limitações, além de sensibilidade para compreender o outro. Palavras-chave: Inclusão; Transtorno do Espectro Autista; (Auto) Biografia; criança.

4. Cristina Borges de Oliveira, ano: 2011. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Título: Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na educação superior. A tese trata da política de ações afirmativas para pessoas com limitações oriundas de deficiência na educação superior problematizando os fatores que dão sustentabilidade, aperfeiçoam ou dificultam o acesso, a acessibilidade e a permanência de estudantes com tais características neste nível educacional. Referência para a construção de protocolos que deem sustentabilidade a inclusão deste grupo na educação superior; discutir as bases sobre as quais se assentam o direito à reserva de vaga para este grupo social; investigar,

aportada na acessibilidade, fatores facilitadores e dificultados para o acesso e a permanência de estudantes cotistas com deficiência ao longo do processo de formação.

5. Thelma Helena Costa Chahini, ano: 2010. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Título: Atitudes sociais em relação à inclusão de alunos (as) com deficiência na educação superior. Analisaram-se as atitudes de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior. Os participantes foram 15 alunos com deficiência; 100 alunos sem colegas com deficiência em sala de aula; 100 colegas de alunos com deficiência; 42 professores de alunos com deficiência; 100 professores sem alunos com deficiência em sala de aula. Os professores aceitam a inclusão dos alunos com deficiência na Educação Superior, no aspecto ideológico, mas quanto à operacionalização das práticas pedagógicas visando garantir a permanência com êxito desses alunos na instituição, suas atitudes já não são tão favoráveis.

Para essa pesquisa, as informações obtidas por esse levantamento documental através das produções acadêmicas, com destaque para o tema supracitado, contribuíram para a construção e ampliação do conhecimento deste estudo, que, permitiu um mapeamento nos trabalhos de teses e dissertações disponíveis nas bibliotecas digitais da CAPES e nas instituições acadêmicas UERN, UFBA, UERJ e UFMA que possibilitaram uma reflexão quanto às produções teóricas produzidas entre 2010 a 2017.

3. ANALISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS PARA O DESENVOLVIMENTO E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA EM ANDAMENTO

O Estado da Arte, segundo Romanowski e Ens (2006), abrange toda uma área do conhecimento nos diferentes aspectos que, geraram produções. Destaca-se uma vasta produção de teses e dissertações das inúmeras universidades acadêmicas das regiões do Brasil, através da pesquisa documental, mapeadas nas bibliotecas digitais da CAPES e nas instituições acadêmicas Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA). No processo de reflexão sobre o percurso deste estudo a partir do Estado da Arte nas produções acadêmicas, mencionadas acima, foram analisados os seis trabalhos selecionados que, versam com a pesquisa em andamento. Segue a análise dos trabalhos abaixo.

O primeiro trabalho é de autoria de Mifra Angélica Chaves da Costa, ano de 2014, uma dissertação de mestrado em educação, com o título: Relação pedagógica professor, intérprete de Língua Brasileira de Sinais e aluno surdo do curso de pedagogia da UERN, esse

encontra-se com o estudo desenvolvido sobre inclusão de uma pessoa surda, que geralmente é uma pessoa com deficiência não aparente, tem a possibilidade de entrar em um ensino publico, através de suas lutas e conquistas e buscar seus direitos para voar mais alto.

O segundo é uma dissertação de mestrado em educação de autoria de Sônia Alves Bezerra Lins, ano 2014, intitulado: Da trilha do redimensionamento da formação docente à inclusão do aluno com surdez na UERN: (auto)biografia da educadora Apoena. É uma pesquisa pertinente a minha porque além da auto biografia, tem a finalidade de contribuir com a continuidade do discente no ensino superior, aproximando do nosso trabalho as dificuldades que os deficientes de camada popular tem em permanecer refletir e buscar a ascensão social.

O terceiro trabalho pertence a Francisco Maycon Passos Costa, ano 2017. Universidade do Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Título: Narrativas da inclusão de um aluno autista: as crianças e seus modos de fazer inclusivos no contexto escolar. A dissertação aborda as dificuldades da educação básica, mostrando que é preciso entender para compreender a inclusão das crianças com um olhar diagnosticado, através de uma equipe que possa proporcionar o melhor nessa idade (a infância) tão importante, falaremos através de historia de vida sobre a infância de deficiente e suas necessidades.

O quarto trabalho é uma tese de Cristina Borges de Oliveira, ano 2011. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Com o título: Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes através de limitações por deficiência na universidade. A aproximação com a nossa pesquisa está relacionada às limitações do sujeito se ver ao entrar em um Ensino superior, as dificuldades, de acesso e as barreiras atitudinais, colocando também a responsabilidade na instituição, das quais se omitem em ter gastos para oferecer a esse aluno os direitos que já foram adquiridos, como um tradutor de Libras.

O quinto e último trabalho é uma tese de autoria de Thelma Helena Costa Chahini, ano 2010. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Título: Atitudes sociais em relação à inclusão de alunos (as) com deficiência na educação superior. A pesquisa analisa as atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior. Os resultados apontam que as atitudes sociais em relação à inclusão dos alunos com deficiência que ingressaram na Universidade pelo Concurso Vestibular tradicional, não se diferenciam significativamente das atitudes dos alunos com deficiência que ingressaram pelo sistema de cotas; já as atitudes sociais em relação à inclusão dos colegas de alunos com deficiência são mais favoráveis que as atitudes dos estudantes que não têm colegas com deficiência em sala de aula.

A Universidade Federal do Maranhão tem buscado soluções para a questão do acesso e da permanência de alunos com deficiência na Educação Superior, mas precisa ainda efetivar medidas que valorizem as diferenças, garantindo oportunidades iguais de acesso ao conhecimento sócio cultural construído, sem discriminações e/ou segregações, bem como contribuir para a superação dos estigmas ao qual se encontram os alunos com deficiência, para que possam nela ingressar e participar da construção desse conhecimento.

Destacamos um artigo entre as teses e dissertações, pois, trata-se de uma produção de autoria de Jean Mac Cole Tavares Santos e Syham Kafka Vitorino de Oliveira. Intitulado *Diálogo com a cultura surda e inclusão no ensino superior: avaliação e proposição*, publicado em 2014. Universidade do Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). O trabalho examina a inclusão na educação universitária de estudantes com perda de audição através do monitoramento de acesso e desempenho acadêmico de três estudantes de pedagogia na UERN. Tomamos como campo de premissa teórica da educação popular na sua prática de diálogo, que vê a educação como direito de todos e apenas realizável em uma educação que permite a construção de conhecimentos significativos para os alunos. No caminho, contamos o histórico do formulário de acesso à universidade, fizemos uma leitura crítica do anúncio do processo de seleção e procuramos compreender a escola diária de estudantes surdos e os ajustes ao curso para atender às suas necessidades de continuar construindo oportunidades de inclusão, diálogo, seguindo diariamente, recusando o acesso apenas como referência e percebendo que ainda estamos longe de alcançar o cidadão “fazer parte”, como defende Paulo Freire.

Esse artigo aponta algumas vertentes a ver com o nosso trabalho, quando é citada a promoção de estudantes com deficiência no ensino superior e êxito desses discentes ao resistirem todos os ventos fortes e permanecem de pé. Em meio às lutas cooperando para um resultado de continuação de busca de direito, sem naufragar. Esse trabalho aproxima-se da minha pesquisa, pois aborda a transformação social da pessoa com deficiência. Ao entrelaçar as pesquisas encontradas a partir do Estado da Arte, nos aproximou de conceitos relacionados à Narrativa (auto) biográfica, Memória, Inclusão, Educação Superior, Deficiência. Ascensão social. Êxito Escolar.

O livro intitulado: *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Foi organizado pelos seguintes autores: Félix Díaz; Miguel Bordas; Nelma Galvão e Theresinha Miranda. Editora da Universidade Federal da Bahia – EDUFBA. Salvador, 2009. Este livro contém os trabalhos apresentados e discutidos durante a realização do I Congresso Baiano de Educação Inclusiva: a deficiência como produção social, que teve como objetivo discutir as relações sociais e suas implicações no processo de desenvolvimento da

pessoa com deficiência. Esse enfoque decorre da relevância de que o contexto sociocultural em que a pessoa está inserida serve de parâmetro para classificá-la como normal e anormal e enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem. Discutem o contexto familiar e a relação com a escola que podem favorecer o sucesso da inclusão escolar. Necessidades especiais e requerem atenção educacional específica durante o processo educacional e demonstram dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares, implementação das políticas públicas de inclusão, nas atividades acadêmicas e na qualidade e diferenciação dos processos inclusivos dos alunos.

Essa obra está ligada principalmente a alguns dos meus objetivos na perspectiva de encontrar as formas e condições dos recursos e apoio proporcionando o sucesso do aprendizado, a importância do apoio dos professores e departamentos almejarem a inclusão dos alunos com deficiência na Educação Superior. A operacionalização das práticas pedagógicas a intentar e garantir a permanência com êxito desses alunos na instituição, suas atitudes. Sob esse viés, buscarei na construção da dissertação narrar sobre as práticas pedagógicas inclusivas dentro do espaço acadêmico..

Segundo Romanowski e Ens (2006), o interesse por pesquisas que abordam o Estado da Arte deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. Por isso, os autores, afirmam que os estudos com Estados da Arte, que vem se desenvolvendo nos últimos quinze anos, promovem balanços que possibilita contribuir com a organização e análise da definição de um campo, uma área, podendo oferecer uma contribuição relevante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento.

Podemos estar vendo teses, dissertações, livros, artigos e periódicos, em que devemos não só identificar a produção, mas categorizar, analisar, a fim de perceber os enfoques e perspectivas. Nos estudos abordados sobre o Estado da Arte, Messina (1998), *apud* Rossetto (2016) define como um mapa que nos permite continuar caminhando. É uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro momento se apresentam como descontínuos, ou contraditórios. A autora afirma que nos estudos do Estado da Arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e a prática de um campo do conhecimento.

Romanowski e Ens (2006) conceituam os estudos do Estado da Arte, quando objetivam a sistematização da produção numa determinada área de conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os autores explicam que os estudos de Estado da Arte, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área

do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominados de estado do conhecimento.

Os trabalhos abordam temáticas que, envolvem a inclusão como: deficiência, ascensão social, camadas populares e êxito social, que para Mantoan (2006), a educação inclusiva deve acolher todas as pessoas, sem exceção, respeitando as diferenças e garantindo o direito a educação, incluir construindo uma sociedade para todos. De forma didática, a autora define inclusão escolar, discute as razões pelas quais esse tema tem sido proposto, quem são seus beneficiários e conclui debatendo sobre os possíveis caminhos para se concretizar a inclusão em todas as salas de aula de todos os níveis de ensino.

A intenção deste estudo é de trabalhar as narrativas (auto) biográficas de história de vida e educacional de um estudante com deficiência não aparente de camada popular da UERN, que tem o objetivo de desenvolvem o êxito social através dos estudos desde a educação básica até a universidade. Esse trabalho abre espaços para o estudante com deficiência não aparente, contar sua trajetória, os desafios e as possibilidades na vida familiares, escola, academia e nas relações sociais, para alcançar sua dependência, autonomia, sua vida e trabalho através do estudo.

A deficiência não aparente é aquela que, não pode ser percebida visualmente, o que aumenta o preconceito sofrido e a discriminação. Por essa razão, é proposta uma discussão mais profunda do problema, com o intuito de encontrar saídas para vencer a discriminação e aumentar no sujeito o empoderamento e autonomia para superar esse tipo de deficiência. Almeja-se que suas atitudes vislumbrem, através da ascensão social, um percurso de muitos saberes e construção de aprendizados e conhecimentos.

É necessário citarmos as pesquisas levantadas através da pesquisa do Estado da Arte, pois torna-se relevante para os trabalhos acadêmicos, porque norteiam o desenrolar de outras áreas de pesquisa, sem contar com a disponibilidade de informações, que contribuem para a clareza de várias questões levantadas no âmbito acadêmico. O estudo em andamento supracitado, após todo o processo de análise, se encontra em fase inicial de elaboração, considerando que, os trabalhos, aqui pesquisados, são de uma grande relevância para a pesquisa que estamos construindo e esperamos poder está contribuindo para as futuras produções nessa área do conhecimento.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nos diferentes espaços de saberes, aprendizados e conhecimentos, é relevante compreender através das narrativas (auto) biográficas, como um aluno com deficiência não perceptível, vem superar os obstáculos na trajetória de estudos e desenvolver suas potencialidades. Considerando como um ponto inicial, a temática sobre ascensão social por meio dos estudos de estudantes com deficiência não aparente de camada popular. Esse estudo a partir da revisão do Estado da Arte tem como objetivo de mapear as produções acadêmicas através de leituras nos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos selecionados para contribuir no desenvolvimento da pesquisa em andamento.

Para o aprimoramento do conhecimento das novas perspectivas inclusivas, foi feito um mapeamento em teses e dissertações dos bancos de dados da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e nas instituições acadêmicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA), foram encontrados trinta e três trabalhos relacionados ao tema em questão, entre os anos de 2010 a 2017.

Dos trabalhos pesquisados, somente seis trabalhos foram selecionados, pois, tinham aproximações com a temática sobre ascensão social por meio dos estudos de estudante com deficiência não aparente de camada popular. No caminhar desta pesquisa, o Estado da Arte tornou-se possível um levantamento nas produções acadêmicas que, contribuíram para o crescimento e desenvolvimento da pesquisa em construção.

Ressaltamos mais uma vez, a pertinência do Estado da Arte para a construção e ampliação do conhecimento. Através do mapeamento em teses e dissertações, foi possível uma reflexão quanto às produções teóricas, pois, a partir das pesquisas encontradas e analisadas, observamos diferentes possibilidades teórico-metodológicos para o crescimento de pesquisa nessa área do conhecimento.

5. REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto Carlos e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais em relação à inclusão de alunos (as) com deficiência na educação superior**. UFMA, 2010. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Marília. 2010.

COSTA, Mifra Angélica Chaves da. **Relação pedagógica professor, intérprete de Língua Brasileira de Sinais e aluno surdo do curso de pedagogia da UERN**, 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Mossoró. 2014.

COSTA, Francisco Maycon Passos Costa. **Narrativas da inclusão de um aluno autista: as crianças e seus modos de fazer inclusivos no contexto escolar**, 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Mossoró. 2017.

DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma e MIRANDA, Theresinha (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**, 1 ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia – EDUFBA, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://professores.faccat.br/>. Acesso em: 25 jun 2012.

LINS, Sônia Alves Bezerra. **Da trilha do redimensionamento da formação docente à inclusão do aluno com surdez na UERN: (auto)biografia da educadora Apoená**, 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Mossoró. 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. **Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na educação superior**, 2011. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin e ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, vol. 6, nº 19, Curitiba, 2006. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/>. Acessado em 09 out 2016.

ROSSETTO, Gislaine. A. R. da S; FIGHERA, Adriana. C. M; SANTOS, Eliane. G. dos; POWACZUK, Ana. C. H e BOLZAN, Doris. P. V. **Desafios dos estudos “estado da arte”: estratégias de pesquisa na Pós-Graduação**. Gislaine A. Disponível em: [icesp.br/revistas-eletronicas/](https://www.icesp.br/revistas-eletronicas/). Acessado em 11 out 2016.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares e OLIVEIRA, Syham Kafka Vitorino de. Diálogo com a cultura surda e inclusão no ensino superior: avaliação e proposição. **Revista Holos**, Ano 30, Vol. 5 UERN, 2014. Disponível em: www2.ifrn.edu.br/. Acessado em: 18 maio 2018.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O ÊXITO ESCOLAR DO ALUNO AUTISTA

GT 3: Ascensão social por meio dos estudos de alunos com deficiência

Érica Patrícia da Silva Galvão Medeiros

Mestranda do Programa de Pós-graduação da UERN/Professora da Educação Básica –

POSEDUC – Mossoró/RN – Brasil

E-mail: ericapsgm@hotmail.com

Maria Antônia Medeiros dos Santos

Mestranda do Programa de Pós-graduação da UERN – POSEDUC - Mossoró/RN

E-mail: mariamams@hotmail.com

Giovana Carla Cardoso Amorim

Professora do Programa de Pós-graduação da UERN – POSEDUC atuante na área da

Educação Infantil - Mossoró/RN – Brasil

E-mail: giovana_melo@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo configura-se como um relato de experiência que objetiva apresentar as vivências da prática pedagógica em sala de aula regular, como professora de educação especial de um aluno autista, em que estas se fizeram relevantes pelo fato de conduzir o aluno a conquistas significativas em sua vida. O relato traz o espaço da sala de aula de uma escola estadual da cidade de Assu/RN, onde desde o ano de 2016 realizamos o acompanhamento de um aluno Autista. Com abordagem qualitativa, utilizamos como instrumentos observações, memórias e registros das atividades desenvolvidas durante os dois anos de trabalho. Dialogamos com a literatura de autores como Mantoan (2011), Silva (2012), Orrú (2011), Chiotte (2013), Carvalho (2008) e com os documentos legais (BRASIL, 2001 e 2012), por discutirem conceitos sobre autismo e o papel do professor que promove a inclusão em todo processo de ensino/aprendizagem. Concluímos por hora que os relatos mostraram a construção de um caminho de possibilidades para vida de todos envolvidos, nesse processo, de aprender, ensinar, ser e viver dentro de uma esfera educacional inclusiva. Ao se constatar as dificuldades do Cientista Curioso, podemos almejar oportunidades de realizações pessoais, acadêmicas e profissionais a partir de uma reciprocidade verdadeira.

Palavras-chaves: Autismo. Educação especial. Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é a palavra de ordem e os principais documentos que subsidiam a formulação de políticas públicas de Educação Especial - a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994), e a Lei n. 9394 de Diretrizes e Bases da

Educação (1996) - subsidiam a igualdade e o direito à educação para todo cidadão. Diante desses documentos legais trazemos o aluno autista como cerne dessa discussão, o autismo considerado uma deficiência compreende um amplo espectro de transtorno do desenvolvimento, com ele há três déficits cada um com seus domínios: Déficit na sociabilidade, Déficit na linguagem e Déficit no comportamento.

A inclusão desse aluno na sala de aula regular, traduz avanços significativos para própria escola, na quebra de paradigmas e na necessidade de oferecer ao aluno autista, interações com outros e estímulos de suas habilidades. O professor de educação especial nesse sentido possui o papel de mediar o conhecimento desse aluno em sala. Ao passo que o professor se mostra disponível a lhe ensinar, e não apenas, o ensinar que já conhecemos, mas, buscar mecanismos de mediar os conhecimentos funcionais a eles, e nessa atividade a paciência e persistência são palavras essências e constantes para conduzir a aula e chegar em uma relação de afetividade e acadêmica ao aluno autista.

Com isso, o nosso trabalho pautou-se na literatura de autores como Mantoan (2011), Silva (2012), Orrú (2011), Chiotte (2013), Carvalho (2008) e sobre os documentos legais Brasil, (2001 e 2012), que dialogaram a partir de uma perspectiva de nos esclarecer conceitos sobre autismo, trazer compreensão sobre o direito do autista na sala regular e do papel do professor para inclui-lo em todo processo de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, o trabalho justifica-se pela necessidade de apresentar o relato de experiência vivenciada na prática pedagógica de sala de aula regular, como professora de educação especial de um aluno autista, pois estas se fizeram relevante por conduzir o aluno a conquistas significativas em sua vida. Objetivamos socializar o trabalho do professor de educação especial colaborando com o desenvolvimento do aluno autista e relatar as contribuições da escola na ascensão pessoal e social do aluno autista.

Este trabalho possui relevância para a academia por consideramos que, a partir desses relatos, estaremos fomentando novas perspectivas de pesquisas na área da educação especial, a sociedade estará olhando para a pessoa com autismo de maneira respeitosa e acreditando que são capazes de ser e de fazer aquilo que desejar, quando se dar oportunidades para isso acontecer. Acreditamos que rompemos paradigmas que sempre estigmatizaram e rotularam o autismo como sinônimo de incapacidade, os relatos de experiências reais e de propostas pedagógicas sérias, trouxeram para o centro da educação, da sociedade e do profissionalismo a visibilidade necessária para considerarmos a educação como um dos meios relevantes para mudanças na vida de todo sujeito.

2 ESTOU EM SALA SIM! A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA REGULAR.

Desde a Constituição Federal de 1988 que a educação no Brasil passou a ser direito de todos, ou seja, sem distinção de raça, cor, condição social, condição física ou neurológica. Porém, ao direcionarmos essa fala para os alunos com deficiência, percebemos que praticamente nas últimas duas décadas é que esse grupo de alunados vem desfrutando desse direito.

As lutas por uma educação de qualidade e universal dentro do âmbito da Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, se confronta com muitos problemas que por vezes são simples, diante de perspectivas coletivas, quando nos referimos a uma sociedade, muitas vezes excludente. Entretanto, ao passo que as políticas públicas apresentam-se adentrando as escolas e a outros setores educativos, constitui e assenta de maneira legal os direitos educacionais da pessoa com deficiência, lhe proporcionando oportunidades plurais de escolarização, autonomia e desenvolvimento pleno.

A partir da democratização no Brasil, as leis sofreram alterações e a partir da Constituição de 1988, percebemos que os objetivos básicos se norteiam do pressuposto da inclusão de maneira ampla. Essa melhoria na legislação implementou a garantia de direitos das pessoas com deficiência, trazendo a visibilidade, o direito delas a igualdade. Na década de 90, especialmente em 1994, foi elaborado o Documento que trouxe objetivos para oportunizar diretrizes básicas para a formulação e atualização de políticas educacionais para o movimento de inclusão social. Esse documento foi elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha. Constituindo-se em um marco essencial para a luta dos direitos da pessoa com deficiência e tratando-se exclusivamente em educação, diante dessa Conferência fundamentou-se oportunidades legais de ingresso a educação básica e superior para os alunos com deficiência, levando em consideração suas necessidades de adaptação curricular. Sendo assim, cada vez mais pais conscientizam-se da necessidade de seus filhos estarem em sala de aula regular, independentemente de suas deficiências, pois não somente conseguirão desenvolver-se cognitivamente, mas socialmente também. Segundo Mantoan (2011, p. 18),

O direito à educação tem peculiaridades. Não é qualquer tipo de acesso à educação que atende ao princípio da igualdade de acesso e permanência em escola (art.206, 1, CF) [...]. Isto significa que, conforme todos sabem, não se pode estudar em qualquer lugar sem se cumprir certos requisitos legais”.

Com efeito ao que Mantoan preconiza ao se falar de escola que se titule inclusiva, não pode confiar a essa instituição uma “educação por educação”, é imprescindível todos os ajustes possíveis e necessários que possam atender as necessidades do aluno deficiente, sem segregá-lo em sala de aula ou até mesmo sem aceitar seu processo de aquisição dos saberes necessários a sua formação escolar e cidadão.

Neste cerne, os documentos legais para educação instituíram e vigoraram leis, decretos e portarias que preceitua a matrícula e as adaptações curriculares ao aluno deficiente, para que o mesmo possa ter acesso a educação de maneira justa, levando em consideração suas limitações, porém, estimulando avanços e visibilizando suas potencialidades.

Mais um documento dialoga com a nossa discussão, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica ressaltando, no Art. 2º, que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é enfática quando menciona a importância da matrícula dos alunos com necessidade educacionais especiais/deficiente. Com isso acreditamos que não é apenas matricular, mas fazer valer o direito a aprendizagem que esses alunos têm, e esse direito se institui genuíno. Ao estarem em sala, os sistemas de ensino, seja estado, município ou particular enquadram-se na filosofia inclusiva, assim a aprendizagem é assegurada por meio de uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade e outro órgãos, instituições que estejam dispostas a unir forças em parcerias educacionais e sociais para contribuir no pleno desenvolvimento do aluno deficiente.

Contudo, ao tornar-se uma escola regular inclusiva, as intuições escolares iniciam um trabalho de combate à discriminação, exclusão e realizam a acolhida a todas as crianças, sem levar em conta suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, pois compreende que a escola é um lugar de aceitação e valorização da heterogeneidade.

3 AUTISMO: EM TODOS OS ESPAÇOS, INCLUSIVE NA ESCOLA

Quando partimos da premissa de que a escola é um lugar para todos, os alunos deficientes consideram-se incluídos nesse processo de formar-se, com isso, a deficiência não define quem é o sujeito aluno, pois este possui sua identidade, sua subjetividade e sua construção de vida. Evidenciando o Transtorno do Espectro Autista ou o Autismo, compreendemos que o aluno autista é único, é singular e, portanto, merece ser considerado como tal por toda comunidade escolar, aluno como outro qualquer.

Nesse contexto, podemos discutir um pouco a respeito de conceitos simples e bem definidos do que seja o Autismo. Para Silva (2012), o autismo é um transtorno global que se desenvolve na infância, antes dos três anos de idade e que permanece por toda a vida. As principais características são: as dificuldades de socialização, de comunicação e de comportamento. Segundo Mantoan (2011), o Autismo compreende um amplo espectro de transtorno do desenvolvimento, com ele há três déficits cada um com seus domínios: Déficit na sociabilidade, Déficit na linguagem e Déficit no comportamento.

Existem características marcantes que indicam os traços autistas, tais como: não responder ao seu nome, não sabe explicar o que pensa e o que quer, parecer ouvir algumas vezes, mas outras não, ter acessos de raiva intensos ou violentos, apresentar comportamentos e movimentos raros, ter dificuldades em fazer contato social, parece estar em seu próprio mundo.(GÓMEZ; TERÁN, 2014). É relevante ressaltar que para cada pessoa autista essas características manifestam-se com intensidades variadas e singulares considerando a subjetividade de cada um. Dentro dessa perspectiva, afirma Orrú (2011, p.32):

Assim como qualquer um de nós, a pessoa com autismo também tem sua individualidade, desejos e necessidades que vão além das características do Transtorno. Logo, nem tudo, que venha a dar resultado para uma pessoa com autismo, serve de referência positiva à outra pessoa autista.

Essas características que por vezes são marcantes no autista, configura-se pontos específicos que necessitam ser trabalhadas de maneira que diminuam a intensidade de inferência na vida desse sujeito, com isso a escola é considerada um dos espaços com capacidade para realizar essa tarefa, como bem vimos. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista, consagrada pela Lei nº 12.764/2012, a qual dispõe que os autistas passem a ser considerados oficialmente pessoas com deficiência, proporciona a este aluno, o direito de gozar de todas as políticas de inclusão e o direito a educação encontrasse como um deles, e com isso concede-se o direito de estar na escola junto aos demais.

Por ser um transtorno que interfere no desenvolvimento do comportamento, da linguagem e da sociabilidade, o Autismo precisa de um espaço propício e estimulador desses

processos, o espaço como a escola, é visto como lugar de importância, pois nele as múltiplas aprendizagens acontecem com a mediação de professores e dos outros alunos que interagem com o aluno autista. Nesse sentido, as limitações que o autismo provoca tornam-se inferiores a gama de habilidades que são exploradas e desenvolvidas no aluno autista. Chiotte (2013, p.20) descreve claramente sobre essa questão:

A inclusão escolar possibilita à criança com Autismo o encontro com outras crianças, cada uma em sua singularidade, o que muitas vezes não acontece em outros espaços pelos quais circula, que frequentemente priorizam um atendimento individual. O espaço escolar possibilita a vivência e as experiências infantis a partir da relação com outras crianças. A escola é o lugar da criança.

O aluno autista aprende ao passo que o professor se mostra disponível a lhe ensinar, buscando mecanismos de facilitador os conhecimentos funcionais a eles, e nessa atividade, a paciência e persistência são palavras essenciais e constantes para conduzir a sua aula chegando numa relação de afetividade acadêmica ao aluno autista.

4 METODOLOGIA

Para a realização do nosso trabalho, optamos pela utilização de uma abordagem de relato de experiência como Professora de Educação Especial com cunho qualitativo. A escolha pela abordagem qualitativa se fundamenta pela necessidade de entender a relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos no processo de relatos da experiência vivida e sentida (GODOY 1995).

O relato traz o espaço da sala de aula de uma escola estadual da cidade de Assu/RN, onde vem sendo vividos os anos de 2016 (desde 09 de maio), 2017 e agora de 2018 com o acompanhamento de um aluno Autista que hoje encontra-se com 18 anos na 2ª série do Ensino Médio. Com o objetivo de apresentar as práticas pedagógicas inclusivas realizadas em sala de aula regular que desenvolveram a aprendizagem participativa e ativa do aluno autista o fazendo acreditar em sua ascensão através dos estudos. Descrevemos os resultados como processo de construções das dimensões apresentadas como Eixos de apresentação da prática realizada durante os dois anos de experiências no acompanhamento. Utilizamos como instrumentos as observações, memórias e registros escritos e fotográficos das atividades desenvolvidas durante os dois anos de trabalho. Na análise, o relato do trabalho realizado e vivido foi entendida como uma possibilidade de produzir significações para a experiência do professor. Neste sentido, se evidencia o registro de vida, de memória como recursos formativos, já que “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se.” (PASSEGGI, 2011, p. 147).

Por fim, dialogamos os Eixos de apresentações das construções das dimensões experienciadas com a literatura de Carvalho (2008), Santos e Lima (2013) e Mantoan (2011), a fim de gerar compreensões teóricas sobre o relato da formação e superações, de maneira expressiva e reflexão da nossa prática e vivências.

5 EIXOS DE APRESENTAÇÕES DO TRABALHO TRILHADO: CONHECENDO, CONTRIBUINDO E NOS ALEGRANDO

Nesse tópico do trabalho discutimos três momentos de experiências que marcam desde 2016 até o referente ano a nossa prática enquanto professora de Educação Especial na sala de aula regular. De acordo com o ofício 06/2016 as atribuições do professor de Educação Especial são de acompanhar o aluno autista em sala de aula facilitando sua aprendizagem e compreensão do conteúdo, a partir de metodologias diferenciadas por meio de instrumentos (jogos, técnicas, materiais impressos, etc.) como também mediar a sociabilidade e comunicação deste aluno com toda comunidade escolar. O aluno teve a ideia de se denominar por “Cientista Curioso”, o mesmo escolheu esse codinome por gostar de estudar e de pesquisar, considera-se uma pessoa curiosa e isso o faz conhecer e saber mais.

5.1 O momento do achado: a sondagem dos saberes, das dificuldades de aprender e de ser com o outro.

Conhecer o aluno e entendê-lo é uma responsabilidade e uma necessidade para que possamos ter uma relação de aprendizagem recíproca, uma relação de afetividade saudável e uma confiabilidade verdadeira. Isso implica em vários momentos de descoberta do outro e aproximação da prática pedagógica com a receptividade de quem deseja aprender. A nossa primeira dimensão de experiência assenta-se em relatar em linhas gerais o primeiro momento de sondagem e conhecimento dos aspectos de aprendizagens e dificuldades de comportamento, afetividade social do nosso aluno.

Todo início de ano especificamente na primeira semana de aula, que acontece na segunda semana de fevereiro realizamos um momento de (re)conhecimento das potencialidades e dificuldades nas áreas acadêmicas, relacionais, de autonomia e da participação do Cientista Curioso. Necessitamos está revendo ou descobrindo de maneira plural e clara essas áreas para que possamos produzir o Plano Escolar Individual do aluno, documento que consta as dificuldades, metodologias de trabalho, avanços, retrocessos e avaliação do mesmo. Esse momento é algo relevante, pois em sua subjetividade existem nuances que o mesmo aos poucos

apresenta e que elas interferem em sua aprendizagem, sendo em muitos casos norteadoras da ação pedagógica que será desempenhada com ele. Nesse viés Carvalho, (2008, p.111) diz, “o aluno é o sujeito do processo ensino-aprendizagem. Suas diferenças individuais, traduzidas como diferentes características e necessidades pessoais, devem ser conhecidas e respeitadas para a organização do ensino, com vistas à qualidade de sua aprendizagem”.

Nesse sentido, apresentaremos o quadro 1 onde constará as especificidades do desenvolvimento do Cientista Curioso, essas informações vem sendo diagnosticadas durante dos dois anos de acompanhamento.

QUANDO 1 – CARACTERIZAÇÃO DAS DIFICULDADES E POTENCIALIDADES ENCONTRADAS NA APRENDIZAGEM DO CIENTISTA CURIOSO

Ano	2016, 2017 e 2018
Materiais de avaliação	Observações durante as aulas, observações do seu material (cadernos, livros), conversas com o aluno e professores, encontros com a responsável (mãe).
A cognição do Cientista Curioso	
O aluno possui facilidade para compreensão e tem aptidão de matérias da área de exatas (matemática); Tem ótima articulação de ideias de forma oralizada, e alto nível de assimilação de conhecimento	
Dificuldades e potencialidades encontradas	
Área acadêmica	área da Linguagem (escrita e oral, pronuncia e dicção de palavras); Caligrafia ilegível; Erros de ortografia e gramaticais; Separação de letras de sílabas na escrita; Ausência ou aglutinação de letras na escrita de palavras; Desorganização textual e de estrutura; Troca de letras na pronuncia de palavras (L por R).
Área relacional	Um pouco introspectivo, elencando poucas pessoas como colegas de grupo. Não gosta de ser contrariado querendo sempre estar com a razão.
Área de autonomia	o aluno é autônomo em suas ideias e vontades, possui senso crítico frente as discursões dos assuntos tratados em sala de aula; realiza atividades práticas do dia-a-dia sozinho, se locomovendo sem auxílio. Mas pedi de permissão para tudo.
Área da participação	Ativamente participativo das atividades em sala, culturais e esportiva da escola; assíduo e sociável; gosta de participar das programações da escola e da cidade.

Fonte: produzido por Galvão, 2018.

Ao diagnosticar esses pontos marcantes da subjetividade da aprendizagem do Cientista Curioso, iniciamos um processo de planejamento de como poderíamos juntos, professor de Educação Especial e professor da sala regular realizar atividades significativas e inclusivas que viessem atender as necessidades desse aluno, é certo que boa parte dessa pratica estaria ancorada nas minhas atividades, mas sempre vislumbrando a mediação dentro de um conjunto de oportunidades.

De maneira afetuosa, sensível e com alteridade íamos realizando as primeiras observações, ouvindo as primeiras conversas e aos poucos compreendendo que estávamos ao lado de um adolescente e portanto a postura, não poderia ser de uma professora com um aluno infantil, dessa forma as práticas teriam que ser revistas, pensadas, analisadas e redimensionadas, pois como diz Santos e Lima (2013, p.115), esse é um processo que demanda: “[...] paciência, dedicação, amor e sensibilidade para adaptar as práticas de acordo com a necessidade e as conquistas da criança”, no meu caso, de um adolescente. E nessa ação-reflexão-ação fomos juntos realizar ações, construindo conhecimentos juntos, sempre tivemos em mente que esse aluno conseguiria ir muito além do que ele acreditava e isso me motivava e motiva todos dias e instiga-lo a acreditar em seu potencial.

5.2 Do achado ao trabalhado: estratégias utilizadas para diminuir as dificuldades de aprender e de ser com o outro.

Uma vez encontradas as necessidades mais específicas do Cientista Curioso, intervimos nas mesmas de maneira lúdica, mas levando em consideração a sua idade, pois o mesmo já era adolescente e nesse quesito poderia ser tratado de maneira infantilizada. O quadro 2 apresenta as estratégias utilizadas nas áreas afetadas, na tentativa de superar as dificuldades. Vejamos:

QUADRO 2 – ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA DIMINUIR AS DIFICULDADES PARA O DESENVOLVIMENTO.

Ano 2016, 2017 e 2018	Dificuldades e potencialidades encontradas
Área acadêmica	Orientações aos professores sobre o Autismo e como trabalhar com as especificidades do aluno; Conversas com os alunos da sala e com o corpo docente e gestão de toda a escola. Para atender a necessidade de melhorias na caligrafia: Aquisição de caderno de caligrafia; Alfabeto móvel com letra cursiva e bastão

	Orientações durante a escrita nas atividades Para atender a ortografia e gramática: Ludo alfabético de palavras complexas Ditado de palavras e frases com encontro consonantal e dígrafos Para atender a organização textual e de estrutura: Pesquisas sobre temáticas que o aluno se interessa, Processo de escrita: pré, durante e pós a escrita Pesquisa e produção sobre tipos de textos
Área relacional	Conversas e comparações de consequências.

Fonte: produzido por Galvão, 2018.

Como vimos acima as dificuldades maiores são na área da linguagem e assim o trabalho pedagógico voltou-se para atender essa necessidade de escrita, leitura e organização de ideias na compreensão do registro dissertativo. Ao iniciar as atividades com os materiais e estratégias apresentadas, o Cientista Curioso, sempre se mostrou receptivo e confiante, o mesmo sempre aceitou a necessidade de estarmos realizando as atividades, revendo sua escrita, e dessa forma se esforça e colabora com os momentos. Os professores possuem um entendimento claro e eficaz sobre a inclusão colaborando com a mediação e articulação entre professor especial e professor regular e o interesse em conhecer novas metodologias, abordagens de avaliações, e aproveitamento das potencialidades do aluno é algo que acontece até hoje. Mantoan (2011, p. 87) ressalta, “é importante que esse momento de aprendizagem parta de princípios de reconhecimento de múltiplas aprendizagens e formas de lidar com os conhecimentos” [...].

No cotidiano desses momentos observamos que existiam múltiplas maneiras de colaborar na vida e na formação do Cientista Curioso, e o mesmo ao seu modo, demonstra que acredita no trabalho coletivo que poderemos desenvolver. A nossa relação se constituiu com confiança e generosidade, pois ao passo que nos conhecemos, ele apresenta com desprendimento suas fragilidades e nos deixa à vontade para tentar juntamente com ele desenvolver estratégias de superação.

5.3 Ascensão pessoal, educativa e social: a educação como colaborador dessas conquistas

A partir dos recursos utilizados para obter avanços e melhorias na aprendizagem e desenvolvimento pedagógico do Cientista Curioso, durante os anos de 2016, 2017 e no decorrer de 2018, pudemos perceber avanços imensuráveis nos aspectos acadêmicos, relacionais, de autonomia e participação do mesmo, esses avanços são garantias de um envolvimento colaborativo entre aluno e professor que nesta conjuntura, se constitui em parceria e respeito. Nesse contexto, apresentaremos o quadro 3 que abordará os avanços significativos e as conquistas pessoais e sociais do Cientista Curioso:

QUANDO 3 – CARACTERIZAÇÃO DAS CONQUISTAS DO CIENTISTA CURIOSO

Ano 2016/2017/2018	Êxitos escolar e social
Área acadêmica	A letra está mais legível cerca de 85%, os erros de ortografia estão menos acentuados, não escreve com separação de sílabas, como as aglutinações na escrita não acontecem mais. Conecta as ideias com mais facilidade na escrita de um texto. Compreende e interpreta os conteúdos de outra língua como o Inglês. Na língua portuguesa de forma geral possui as habilidades e competências dentro de um nível de 85%. *Conquistou a medalha de melhor apresentação de projeto (1º lugar), na Feira de Ciências da EEJK e a Credencial para a VI Feira Regional de Ciências e Tecnologia da 11ª DIREC. *Participou do Curso Básico de LIBRAS, oferecido pelos professores de LIBRAS da Escola Estadual Juscelino Kubistchek; *Ganhou premiação de melhor aluno na aula de português;
Área relacional/ social	*Foi eleito 2 vezes pela turma para ser o líder de classe. *Está solícito em ajudar aos colegas. *Profere falas relatando sua evolução dentro da condição de autista;
Área de autonomia	* Possui senso crítico frente as discursões dos assuntos tratados em sala de aula *Resolve situações problemas do cotidiano, relacionados a compras.
Área da participação	Ativamente participativo das atividades em sala, culturais e esportiva da escola; assíduo e sociável; gosta de participar das programações da escola e da cidade. *Participou do JERN'S na cidade de Assú e em Natal, representando a escola na modalidade de Atletismo e ganhou medalha em 2º e 3º lugar na classe de arremesso de peso. *Participa de Assembleias com temáticas sobre a Reforma educacional, em espaços acadêmicos da cidade, na UERN Assú.

	*Participou da caminhada ao Combate à exploração infantil, promovida pela Prefeitura da cidade.

Fonte: produzido por Galvão, 2018.

Durante esse tempo o aluno Cientista Curioso tem demonstrado compromisso e interesse em buscar avanços em sua aprendizagem e diminuir suas dificuldades acadêmicas, a prova de seu empenho é que durante as aulas o mesmo sempre participa, questiona e recorre a nossa ajuda quando necessário. Todas as conquistas apresentadas sem dúvidas são méritos desse aluno. que sempre participa das atividades escolares desenvolvendo de maneira exemplar, sua condição em nenhum momento o limita de ser Mais, e querer Mais, e o mesmo relata: *“ser autista é uma das minhas armas secretas, para aprender, crescer e vencer”*. É certo que ainda existe alguns aspectos e competências que precisam ser alcançados para que seu processo de desenvolvimento educacional se fortaleça mais, porém este trabalho tornar-se a cada conquista, uma vitória e sucesso na construção de conhecimentos do aluno.

Desta feita, as apreciações que se fazem diante da ascensão pessoal, educativa e social de um aluno autista nos possibilitam compreender a real importância do papel da educação, pois além das contribuições que a mesma favorece e oportuniza, pode-se evidenciar a sua relevância na constituição do sujeito que, suas limitações não são mais relevantes que suas potencialidades.

6 CONCLUINDO POR HORA

Após os relatos de experiências apresentados, concluímos que tudo que foi vivido desde o primeiro momento de encontro com o nosso aluno foi construindo um caminho de possibilidades para vida de todos envolvidos nesse processo, de aprender, ensinar, ser e viver dentro de uma esfera educacional inclusiva. Ao se constatar as dificuldades do Cientista Curioso, podemos almejar oportunidades de realizações pessoal, acadêmica e profissional dentro de uma reciprocidade verdadeira. Sempre uma única faça “vamos superar tudo juntos”.

No cotidiano da sala as estratégias elencadas para vencer obstáculos acadêmicos, comportamentais e sociais se fizeram aliados de maneira surpreendente, quem poderia imaginar que algo simples surtiria feitos significativos de transformações? Pois é o Cientista Curioso acreditou e esses instrumentos tornaram-se propulsores de ascensões holísticas em sua vida.

Assim, ao deixar as nossas palavras nessa última folha do trabalho em todo esse tempo de vivências, sentido experiências a vida, o ser Professora de Educação Especial me

proporcionou oportunidades para que eu pudesse me reinventar todas as tardes, todos os dias, a cada situação de tristeza, desanimo e medo. E isso geraram mudanças na minha subjetividade e transformações de visões de mundo, de educação. Visões sociais e humanas que o cotidiano junto ao Cientista Curioso sempre me proporcionou.

Vivências que se fizeram no “chão de uma sala de aula”, entre sonhos e desafios, alegrias e olhares desacreditados, foram reafirmando que a educação afetuosa-sincera é capaz de transpor barreiras e alcançar outros horizontes.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 03 de abr. de 2015.

. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07/10

CARVALHO, R E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: mediação, 2008.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. Editora Cultural. 2014.

MACEDO, C.R.S.; NUNES, D.R.P. **Aprendizagem mediada na escolarização de educandos com autismo**. Rev. Educ. Questão, v.54, n.42, p.135-160, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n42ID10956>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (organizadora). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ORRÚ, Ester Silva. **Autismo: o que os pais devem saber?** – 2. ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PASSEGGI, M. C. **A experiência em formação**. Educação. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio Janeiro: Objetiva, 2012. 287p.

A ARTE DE SABER E FAZER NA INVENÇÃO DO COTIDIANO: NO AROMA DO MARACATU PIMPÕES E BILUCA

GT 3: Ascensão social por meio dos estudos de alunos com deficiência

Euclides Flor da Silva neto

Estudante de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC na Universidade do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró-RN, Brasil. E-mail: euclidesbudista@gmail.com

Ana Lúcia Oliveira Aguiar

Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Ceará (UFC). É professora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: oliveiraaguiarpetro@gmail.com

RESUMO

A pesquisa parte da minha relação enquanto brincante popular dos carnavais de rua. Dos maracatus, lugares recheados de vínculos e afetos, aromas, cheiros, cores, formas e texturas que criam sentimentos de pertencimentos onde habita a ancestralidade e preservação de saberes da tradição. Lugar em que habitei e através do corpo no cortejo do maracatu pude perceber os processos formativos e de resistência da cultura afro brasileira. Caminhos estes que me ajudaram na construção da minha identidade negra. Optar por esta pesquisa permite trazer as vozes dos sujeitos que compõem o maracatu, as vibrações, sensações, rituais e símbolos na compreensão da dinâmica atravessada pelos cortejos, construídos nas experiências individuais e coletivas, no desenrolar dos seus múltiplos significados. Neste território marcado pelas narrativas de ancestralidade africana, brincadeiras, saberes e fazeres, nos grupos, na rua, com o povo, no estar junto, marcou profunda e sólida minha existência. A metodologia utilizada na pesquisa, de caráter qualitativo, desenvolvida através do método (auto) biográfico, se valendo das histórias orais de dois importantes sujeitos do carnaval de Mossoró/RN, Cristina Gomes Paulista conhecida como “Cristina dos Pimpões” e Francisca Maria de Souza, “Dona Biluca”. maracatucando, é que a pesquisa pretende reconstruir as narrativas culturais das raízes afrodescendentes, mais especificamente sobre as manifestações locais que envolvem o maracatu, para tanto os convido a maracatucá. O enfoque central vem a ser o cenário interpretativo do maracatu, como espaço de aprendizagem em que circulam ideias, significados e sentidos que dialogam com o corpo, arte e educação.

PALAVRAS CHAVES: Educação. Cultura. Saberes. Maracatu. Pimpões e Biluca.

1. A ARTE DE SABER E FAZER NA INVENÇÃO DO COTIDIANO

O Maracatu Às de Ouro, manifestação artística e cultural da região urbana da cidade de Mossoró/RN, remonta antigas coroações de rainhas e reis africanos, mais especificamente do congo, composto por pessoas da comunidade do Bairro Bom Jardim²⁴. Neste território marcado pelas narrativas de ancestralidade africana, brincadeiras, saberes e fazeres, nos grupos, na rua, com o povo, no estar junto, teço considerações iniciais, a pertença com o maracatu que marca profunda e sólida a existência de cada brincante. Num desfile cadenciado no som do bumbo, reis e rainhas do maracatu; indíos, baianas e brincantes do Axé, povos que estabelecem a base carnavalesca mossoroense que conhecemos hoje. Na riqueza e brilho dos seus trajes resplandece a diversidade cultural no rosto de cada brincante. Convido-os a conhecer a cultura ancestral do maracatu no brincar com duas figuras carnavalescas: “Cristina dos Pimpões” e “dona Biluca”. Estas responsáveis por manter acessa e viva a cultura popular, o carnaval de rua.

Seguida ao passo de antigas traduções, o Às de ouro desfila pelas ruas de Mossoró num cortejo real, remontando antigas coroações de rainhas e reis africanos, mais especificamente do congo, composto por pessoas da comunidade do bairro Bom Jardim²⁵. Costa (1974, p. 215) na descrição do maracatu no livro *o Folk-lore* conceitua:

Um cortejo régio, que desfila com toda a solenidade inerente à realeza, e revestido, portanto, de galas e opulências. Rompe o préstito um estandarte ladeado por arqueiros, seguindo-se em alas dois cordões de mulheres lindamente ataviadas, com os seus turbantes ornados de fitas de cores variegadas, espelinhos e outros enfeites, figurando no meio desses cordões vários personagens, entre os quais os que conduzem os fetiches religiosos, - um galo de madeira, um jacaré empalhado e uma boneca de vestes brancas com manto azul;- e logo após, formados em linhas, figuram os dignitários da corte, fechando o préstito o rei e a rainha. Estes dois personagens, ostentando as insígnias da realeza, com coroas, cetros e compridos mantos sustidos por caudatários, marcham sob uma grande umbela e guardados por arqueiros. No coice vêm os instrumentos: tambores, buzinas e outros de feição africana, que acompanham os cantos de marcha e danças diversas com um estrépito horrível.

Esta forma de expressão carnavalesca traz em seu legado heranças e resistências da cultura negra, pois ressalta a (re) construção das identidades e ancestralidades africanas. DaMatta, (1997, p. 30-31) ressalta: [...] “O carnaval está, portanto, junto daquelas instituições perpétuas que nos permite sentir (mais do que abstratamente conceber) nossa própria continuidade como grupo”. Ao som ritmado, distribuídos em cordões ou alas no compassado

²⁴ Bairro situado na região urbana da cidade de Mossoró/RN.

²⁵ Bairro situado na região urbana de Mossoró/RN.

da percussão, surge a cadência do passo através da dança e da música que são ferramentas fundamentais nesta performance.

É terça de carnaval; na sede o grupo Às de ouro prepara-se para o desfile; o cortejo real. Na Rua Juvenal Lamartine, no bairro Santo Antônio²⁶, o povo começa a chegar com cadeiras e bancos. Vão se aproximando para assistir o maracatu do bloco passar. Já com vestidos e fantasias há o anúncio ao som dos tambores, alfaias e bumbo que vai começar o batuque do maracatu, momento este tão esperado por todos os que ali assistem. Emoção e festa contagiam o clima de alegria. Tudo chama atenção, as indumentárias, os adereços, o brilho das fantasias, os bordados atrativos detalhados, o movimento dos brincantes que dão vida ao espetáculo. Neste instante, há um folião apreciado pela plateia, pousando para fotos. Neste universo encantador, no luxo e na cadência, parece que somos transmutados para outra dimensão, outro mundo, o mundo dos maracatus. Cada detalhe compõe este cenário, até a hora que chega o momento do rufar dos tambores, do triângulo, abrindo o cortejo entra a figura da baliza, mensageira do maracatu, evoluindo numa coreografia percussiva. Nesse sentido comparo esta personagem o Exu²⁷, entidade do candomblé. Em seguida, aparecem dois sentinelas, cada qual com dois candelabros acessos, clareando o estandarte, a bandeira do maracatu, com o nome, data de sua fundação e o símbolo o qual é representado.

Na primeira ala do cortejo, ilustrado pela figura um, aparecem os índios, com grandes penas, arcos, flechas pinturas, cocares, dançando em círculos com a figura do pajé, representando os guerreiros e nativos, os primeiros habitantes da terra brasilis²⁸. Em seguida vêm as negras escravas trazidas do continente africano, seus trajem se baseiam em turbantes e vestidos brancos. Depois as baianas, ao som da música dançam girando com grandes saias de babados e de renda. Representando a fertilidade da natureza, a fartura, a abundância, com um enorme cesto na cabeça, eis o balaieiro. O preto velho e a preta velha ambos curvados, com baforadas e cachimbadas, trazendo no rito a incorporação de ancestrais africanos, representam esta ligação com a divindade. No desenrolar do cortejo surge a dama do passo, esta traz em um dos braços a calunga, a qual anuncia a chegada da corte. A ala da corte, com roupas brilhantes, todas de luxo, vem com princesas e príncipes, abrindo caminho para personagem real mais

²⁶ Bairro situado na região urbana da cidade de Mossoró/RN.

²⁷ Orixá que liga os humanos ao *mundo dos orixás*, sem Exú nenhuma comunicação com o *mundo espiritual* é possível, não há proteção para o terreiro nem para seus filhos. Disponível em: <http://www.raizesespirituais.com.br/orixas/exu/> Acesso em 17/10/2017.

²⁸ Nome dado pelos portugueses ao Brasil. Disponível em: <http://webartigos.com/artigos/terra-brasilis-brasil-quem-descobriu-quem/132503> . Acesso em 26/10/2017. Acesso em 17/10/2017.

importante de todo o cortejo, a rainha acompanhada do rei. Este é o momento mais solene de todo o ritual, pois no passar da rainha, tem-se a sua coroação por intermédio da preta velha, a rainha representa todo o continente africano, em outras palavras, a “mãe África”. Finalizando o cortejo surgem os tiradores de loas ou macumbeiros, logo depois os brincantes o povo do axé, também conhecidos como batuqueiros.

O universo encantador do maracatu, carregado de identidades, saberes fazeres, memórias, ritos, ancestralidade africana, batuques e batucadas faz percorrer caminhos, recheados de afetos, aromas, ideias, sentidos e significados que dialogam com o corpo arte e educação. A apropriar-se de novos saberes, de uma nova visão da história dos maracatus e através deste garantir aos afro-brasileiros e a todos/as, a construção de sua personalidade com referência em outros negros, promovendo a cidadania e igualdade racial, alcançáveis por meio de uma pedagogia multirracial. Josso (2007 p.419) escreve:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação.

Josso (2010) ressalta a história de vida enquanto reflexão e tomada de consciência sobre os caminhos percorridos nas histórias de vida dos sujeitos, um encontra-se. Estas narrações das histórias de vida como bem descreve Josso (2007) são formativas e acompanham no processo de ensino aprendizagem ao longo da vida, no agir e viver junto, ato transformador que desencadeia em criatividade inventiva.

2. NA MEMÓRIA DOS BRINCANTES NARRATIVAS CULTURAIS DAS RAÍZES AFRODESCENDENTES

O maracatu é uma manifestação cultural partindo de um cortejo, tendo por objetivo homenagear as rainhas e reis africanos, engloba teatro, música, dança, num universo encantador, de rainhas, reis, baianas, calungas, índios, pretos velhos, saindo às ruas mostrando a imponência e elegância em seus trajes. Trata-se de uma tradição cheia de representações, signos, símbolos e significados, na qual revela sua grande importância para a cidade de Mossoró/RN. Cada brincante é sujeito nesse processo, carregado de identidades, de modos de existir e de pensar, de múltiplas expressões, que compõe o cenário interpretativo do maracatu. Ao som do bumbo os brincantes seguem num imenso cortejo, que o corpo responde, fazendo

bater o coração e tocar a alma, numa harmoniosa e festiva brincadeira. Para tanto trago as contribuições do antropólogo DaMatta (1984), o qual aborda uma visão crítica dos festejos e ritos dos carnavais, da filósofa Merleau-Ponty (2004) e da pesquisadora na área da dança: Dantas (1999), os quais passeiam pelo corpo que dança e constrói formas, gestos, movimentos e memórias. Para tanto DaMatta (1984, p. 10) salienta:

Desta forma, o corpo é mais que físico, não representa apenas os músculos, ossos, articulações que se movem, são histórias, memórias, experiências, saberes que se interagem para expressar as histórias que elaboram gestos, atitudes em dança expressões.

O corpo neste sentido assume papel fundamental na dança do maracatu, carregado e apropriado de saberes, na qual expressa a elaboração subjetiva dos brincantes nas suas habilidades, emoções e sentimentos que trazem de sua herança cultural. Merleau-Ponty (2004, p. 43) afirma:

Um outro é esse corpo animado de todos os tipos de intenções, sujeito de ações ou afirmações das quais me lembro e que contribuem para o esboço de sua figura moral para mim. [...] e a aparência total desse corpo parece- -nos conter todo um conjunto de possibilidades das quais o corpo é a presença propriamente dita.

Nesse contexto Dantas (1999, p. 30) escreve:

O movimento no corpo que dança é transitoriedade e traço que deixa marcas; impulso e contenção; é velocidade e lentidão; é imobilidade e ação. O movimento é matéria-prima da dança, visto que a torna real ao conferir a ela visibilidade.

Assim como o corpo do brincante, a identidade é outro ponto relevante desta pesquisa, pois é praticamente impossível se pensar em memória e tradição sem falar em afirmações identitárias, construção de identidades. Desse modo para que haja o sentimento de identidade é essencial à memória, pois a identidade coletiva e pessoal são suas próprias fontes. Halbwachs (1990), descreve os conceitos de memória individual e coletiva, “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Pollak (1992) ressalta a constituição das memórias, nos lugares, pessoas, acontecimentos e personagens, “há uma ligação fenomenológica muito estreita entre memória e o sentimento de identidade” (POLLAK, 1989, p.12). E ampliando o estudo Durval (1994) pensa a história, a memória como arte de inventar

o passado. A memória é o começo para que se haja uma narrativa, neste aspecto Pollak (1992, p. 2) afirma:

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.

No que tange ao Maracatu de Pimpões e Biluca da cidade de Mossoró/RN, trazem consigo características mutáveis, flutuantes, da memória tanto individual quanto coletiva dos brincantes. Durval (1994, p. 8) descreve:

Esta aparente unidade que é a ‘memória individual’ e na verdade uma multiplicidade de correntes de pensamento coletivo. Por isso a ‘memória coletiva’ não é somatória das ‘memórias individuais, mas ao contrário, é um campo discursivo e de força em que estas memórias individuais se configuram. São os outros indivíduos que nos ajudam a fixar o conteúdo e a forma de nossas recordações, que acreditam nelas e nos responsabilizam por minudências de que nos recordávamos. A ‘memória coletiva’ recompõe magicamente o passado, ou seja busca reconstruí-lo como um contínuo de recordações aproximadas sempre da percepção que se tem do momento presente.

E essas memórias construídas coletivamente pelos brincantes do maracatu ou vividas pessoalmente, são acontecimentos que embora nem sempre as pessoas tenham participado, ou existam apenas em seu imaginário, elas carregam consigo pertencimento e identificação. Pollak (1992) afirma que: “a memória é um fenômeno construído tanto individual quanto coletivamente na qual grava, recalca, exclui, relembra, e segundo ele é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização”. Pollak (1992, p. 205) escreve:

[...] Podemos portanto dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

A memória é elemento fundamental para projeção do passado. No carnaval de Mossoró/RN, portanto existem as memórias dos foliões de suas personalidades sempre preservadas, lembranças, recordações, e identidades nas formações dos grupos. Halbwachs (2004, p. 75) esclarece:

A memória apoia-se sobre o ‘passado vivido’, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o “passado vivido”, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural, mais do que sobre o “passado apreendido pela história escrita.

E continua (HALBWACHS, op. cit., p. 159):

Não é certo que para lembrar-se, seja necessário se transportar em pensamento para fora do espaço, mas pelo contrário, é somente a imagem do espaço que em razão de sua estabilidade nos dá a ilusão de não mudar através do tempo e de encontro ao passado presente.

Nos locais onde acontecem os festejos carnavalescos, os cortejos do maracatu, são espaços da rua, nessa “imagem do espaço” como salienta Halbwachs (2004), nos fazem ter a ilusão que estamos entre o passado e presente, através do tempo, como se nos transportássemos para outro espaço.

Outro importante aspecto no que tange a memória é a referência que se faz a ancestralidade, ao rito do maracatu que se concretiza na ligação de várias raças, que num sentimento de pertencimento, convocam, enquanto dançam no cortejo todas as suas entidades, “seus santos”, caboclos e deuses para expressar de forma mágica a sua divindade, ancestralidade que se traduz no corpo leve que dança, na expressão do rosto, na transcendentalidade.

3. DO RITO À VIVÊNCIA CARNAVALESCA, PRESERVAÇÃO DOS SABERES DA TRADIÇÃO

O rito é peça fundamental, pois retoma as antigas expressões, incorporando elementos do passado embutidos nas figuras no imaginário nos personagens, fazendo com que o maracatu assuma também papel de religião, como bem salienta DaMatta (1936, p.30) “É como se o domínio ritual fosse uma região privilegiada para se penetrar no coração cultural de uma sociedade, na sua ideologia dominante e no seu sistema de valores”. E acrescenta:

O rito assim, entre outras coisas, pode marcar aquele instante privilegiado em que buscamos transformar o particular no universal (comemorando por exemplo, nossa independência de uma nação matriz, colonizadora); o regional no nacional (quando festejamos um santo local que, naquele momento pode representar todo o país) o individual no coletivo (como ocorre numa festa de aniversário, onde a ênfase é colocada nas relações entre gerações) ou, ao

inverso, quando diante de um problema universal mostramos como resolvemos, nos apropriamos dele por um certo ângulo e o marcamos com um determinado estilo)”.

Estas práticas culturais, em lócus o maracatu nos blocos carnavalescos, que envolvem saberes, memórias, e ancestralidades, despontam como ferramentas essenciais para o crescimento sócio educativo das pessoas, tendo, portanto caráter pedagógico, realizando-se “fora” da escola também chamada de educação não formal, para tanto dialogo com Gonh (2003) que fala: “que se desenvolvem usualmente extramuros escolares [...] nos programas de inclusão social, especialmente no campo das Artes, Educação e Cultura”. Não obstante, essas práticas culturais de caráter pedagógico geram modos de agir, pensar, sentir, na qual o maracatu é transmissor destes fazeres-saberes, seu aprendizado realiza-se na experiência prática, na vivência cotidiana, onde a base de todo conhecimento se pauta na experiência.

A ancestralidade por outro lado, traz consigo o sentimento de pertença, de inserção numa comunidade, alimentado pela capacidade de narrar as história e genealogia em coletivo. Na cultura negra a tradição é fundamental para a preservação de saberes simbólicos do grupo. Tomei para o estudo a explanação e o conceito de Oliveira (2003, p. 13):

A ancestralidade é o que estrutura a visão de mundo presente na história dos africanos e seus descendentes, sobretudo no que diz respeito às religiões. Sem o princípio de senioridade a organização social das comunidades de terreiro estariam esfaceladas. Sem a ancestralidade não haveria tradição. Sem a tradição não haveria identidade. A preocupação com a identidade e a legitimidade é uma das características mais notórias na dinâmica civilizatória africana, não apenas para demarcar a cultura negra, mas sobretudo para manter a originalidade da tradição. É aqui que a autenticidade exige a tradição. Essa autenticidade, no entanto, não significa a reificação da essência. Esta originalidade não significa unidade fechada de interpretação. Esta identidade não é uma totalidade arbitrária. A tradição africana atualizada pelos afrodescendentes é autêntica à medida em que é fiel à sua forma cultural, original à medida em que advém da experiência (ética) coletiva dos africanos. A tradição cria identidades pois ela é o manancial dos valores civilizatórios e dos princípios éticos (filosóficos) que singularizam a história dos afrodescendentes. Alegitimidade da tradição africana dá-se exatamente por ela não ser uma memória fossilizada no passado, mas uma experiência atualizada no calor das lutas dos afrodescendentes.

Em se tratando de ancestralidade o corpo é um centro, é tradição, é natureza, um templo para onde convergem elementos ancestrais. As africanidades nutrem-se de bases conceituais, formas culturais negro-africanas carregadas de identidades e tradição por meio da ancestralidade. Oliveira (2003, p.13) prescreve:

A tradição africana tem sua própria lógica. Tem sua forma cultural que lhe dá desenho e contorno. Com efeito, a tradição não existe sem a ancestralidade. Note-se o caráter integrativo desta cadeia de raciocínio. A ancestralidade, por sua vez, não é a afirmação do eu, egóico, narcisista; na ancestralidade o que conta é a história de um povo, o arsenal simbólico adquirido por este durante o percurso do tempo. Quem conta a história do eu é sua tradição. A história do eu está vinculada à história de seus ancestrais. O eu faz parte de um todo e é importante justamente à medida em que compõe esse todo, e não o contrário. É por isso que podemos dizer que sem ancestralidade não há identidade. A identidade é encontrada na tradição e não no olhar narcisista. A ancestralidade é o que estrutura a visão de mundo presente na história dos africanos e seus descendentes, sobretudo no que diz respeito às religiões. Sem a ancestralidade não haveria tradição. Sem a tradição não haveria identidade.

No maracatu, festejos ressaltam as memórias afrodescendentes por meio da ancestralidade, da cultura coletiva em comunidade, traços unem todos desta cultura, por meio dos rituais, das danças e da reciprocidade. Oliveira (2003, p.14) afirma:

A ancestralidade é a fonte de onde emergem os elementos fundamentais da tradição africana. Ela mesma é um princípio capaz de organizar a vida e as instituições dos africanos e seus descendentes. É a categoria principal da "dinâmica civilizatória africana", pois para além das relações de parentesco consangüíneo, a ancestralidade tornou-se o princípio organizador das práticas sociais e rituais dos afrodescendentes no Brasil. É a partir dela que se entende a lógica capaz de organizar os elementos estruturantes dessa cultura, pois tanto o universo, a palavra, o tempo, a pessoa e os processos de socialização são estruturados a partir da ancestralidade.

Assim Oliveira (2003) ainda destaca: “A tradição, por sua vez, é a malha que sustenta todos esses princípios historicamente produzidos. Trata-se aqui de uma tradição dinâmica, capaz de se moldar aos novos tempos e responder aos desafios contemporâneos”. Neste sentido aponta Oliveira (2009, p. 98-9):

A identidade étnica de um grupo é a base para sua forma de organização, de sua relação com os demais grupos e de sua ação política. A maneira pela qual os grupos sociais definem a própria identidade é resultado de uma confluência de fatores, escolhidos por eles mesmos: de uma ancestralidade comum, formas de organização política e social a elementos linguísticos e religiosos.

Em outras palavras a identidade de um grupo está ligada tanto a sua organização, ao rito, suas relações e experiências do cotidiano, herdada de uma vida de saberes através dos olhares, das falas de todos os sujeitos que pertencem à comunidade. “Formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e

significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social”. (JOSSO, 2010, p. 71).

Sendo uma festa em homenagem aos reis e rainhas do Congo, o maracatu remonta cortejos coreográficos, cultos congolezes, numa celebração de ritmos consagrados para a cultura africana, numa mistura de ritos e elementos da vida social dos negros que encontravam refúgio na música, na dança e no sincretismo religioso como forma de reelaboração simbólica, vivenciando seu elo perdido com a África, seu sentimento de pertença. Entre práticas sociais e costumes, divindades e identidades, os maracatuzeiros, trazem em sua formação étnica as antigas nações dos maracatus e dos escravos, vínculos e significados das raízes africanas que permanecem vivas no cotidiano dos foliões, na coroação dos reis e rainhas do Congo, nas tradições da cultura “nagô”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse chão semeado de saberes da tradição, memórias que educam, narrativas dos negros de sua formação atravessada pela preservação de sua trajetória, do sentimento de pertencimento que permeiam as relações culturais, formas e modos de viver e existir que se mantêm vivos, acessos nas histórias de vida dos brincantes e da comunidade maracatuzeira, compõem a promoção de aprendizagens e a construção das experiências históricas, na afirmação da identidade desses sujeitos do maracatu. A tradição permite essa construção simbólica de imagens e ritos como herança ancestral intrinsicamente ligada como raiz de uma árvore. Árvore sustentada pela raiz e alimentada. Por mas que não consigamos vê-las suas raízes, estão lá como alicerce fundamental para admiração e contemplação das folhas, dos frutos, do tronco e do perfume das flores que desabrocha dos galhos. Visualizo assim o maracatu, uma árvore sendo a raiz sua tradição. Tradição esta sempre em movimento, num dinamismo recheado de ressignificações, permite novas práticas pautadas nas antigas, expressões enriquecidas de manifestações folclóricas, assumem uma intenção viva, recuperam raízes fortalecendo a tradição.

No maracatu, a vivência desta identidade cultural nos seus usos e costumes, nas suas práticas com os brincantes, nos blocos e na avenida há sempre o sentimento de igualdade, não se fala em “eu”, mas sim em “nós” no coletivo, entre semelhanças e diferenças todos são iguais quando partem no cortejo ao som da batucada que faz pulsar e contagia o coração tanto de quem assiste como dos maracatuzeiros. Habita em cada um a memória dos pretos velhos, dos ancestrais, desenhadas pelas lembranças nas trilhas das histórias vividas, nas relações étnicas e

sociais do grupo, na manutenção e no caminho do processo de formação desta cultura centrada na compreensão de si e do outro.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Violar memórias e gestar a história: abordagem a uma problemática fecunda que torna a tarefa do historiador um parto difícil. In: **CLIO – Revista de Pesquisa Histórica de (UFPE)**, v. 15, p. 39-53, 1994.
- DA MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- _____, Roberto. 1936 – **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia de dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DANTAS, M. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.
- GOHN, D. **Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas**. São Paulo: Annablume, 2003.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.
- _____. **A Memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- _____. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2ª ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b.
- MERLEAU-PONTY, M. **Conversas-1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- OLIVEIRA, David Eduardo de. Africanidades na educação. **Educação em Debate**. Ano 25. V 2 - N°. 46 – 2003.
- OLIVEIRA, Sonia Maria Soares de. **Formação de professores e ensino de história da África e cultura afro-brasileira e africana: saberes e práticas** 11/03/2016 210 f.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- _____. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.
- JOSSO, M-Christine. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

HISTÓRIAS DE VIDA COMO DIMENSÃO REFLEXIVA PARA A COMPREENSÃO DO ÊXITO SOCIAL DOS SUJEITOS EM PERMANENTE FORMAÇÃO

GT 3: Ascensão social por meio dos estudos de alunos com deficiência

Francinilda Honorato dos Santos

Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Ceará (UFC). É professora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: oliveiraaguiarpetro@gmail.com

Ana Lúcia Oliveira Aguiar

Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Ceará (UFC). É professora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: oliveiraaguiarpetro@gmail.com

RESUMO

Este artigo nasce da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós- Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e intenta abordar o percurso identitário de uma mulher de sítio que nasceu no Sítio Cabeços, Município de Catolé do Rocha – PB, no fito de compreender, por meio de narrativas (auto) biográficas, como a mesma obteve êxito social pelos estudos em sua trajetória de história de vida e formação, através do diálogo com os saberes da experiência com os saberes acadêmicos. Utilizaremos o método de pesquisa (auto) biográfica e de história de vida, compreendido como um método investigativo que explora a subjetividade e a memória como elementos constitutivos para o (re) conhecimento da realidade das experiências de vida dos sujeitos em permanente formação. Os saberes da experiência em diálogo com os saberes acadêmicos contribuíram para atingir o êxito social de uma mulher de sítio em sua história de vida e formação em função da determinação de seus pais de que estudar seria o caminho para superação dos estigmas que levaram ao êxito social. Ressaltamos que os saberes da experiência e o êxito social, foram centrais na compreensão da trajetória de vida e formação refletida, bem como o entendimento da (auto) biografia como um método investigativo no processo de transformação do sujeito, no pensar em si, falar de si e escrever de si.

Palavras-chave: Êxito Social. Formação. Mulher de Sítio.

1.INTRODUÇÃO

Este estudo nasce da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós- Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e intenta abordar o percurso identitário de uma mulher de sítio que nasceu no Sítio Cabeços, Município de Catolé do Rocha – PB, com o objetivo de compreender, por meio de narrativas (auto) biográficas, como a mesma obteve êxito social pelos estudos em sua história de vida e formação, através do diálogo com os saberes da experiência com os saberes acadêmicos. Para início de diálogo, destaco que o Sítio Cabeços fica localizado no perímetro territorial que demarca a divisa dos Estados do Rio Grande do Norte com o Estado da Paraíba²⁹.

Início esta discussão trazendo algumas notas (auto) biográficas da minha história de vida e formação. Sou filha da zona rural, meus pais eram agricultores e sobreviveram na zona rural por um longo período com atividades oriundas da agricultura para o sustento familiar. No que toca à família, pontuo que a mesma se constituiu de 13 filhos, sendo 11 (onze) biológicos e 02 (dois) adotados. Em relação aos irmãos mais velhos, esses nasceram e permaneceram no Sítio Cabeços, Catolé do Rocha – PB, até a adolescência. Retomando a discussões sobre meu pai, pontuo que além de agricultor, ainda exerceu a função de vaqueiro, a qual vivenciou com muito amor e apreço.

Em relação à minha vivência estudantil, enfatizo que a mulher de sítio que narra, neste momento, a sua história escolar, começou ainda pequena. Ela e seus irmãos foram alfabetizados pela sua mãe, a qual cursou apenas a 3ª série do antigo Ensino Primário.

Na busca de melhores condições para a Educação de seus filhos, no ano de 1965 a família saiu de seu lugar de origem e pertença e migrou para a zona urbana do Município de Catolé do Rocha no Estado da Paraíba. Reafirmo como justificativa para a migração de meus pais para o perímetro urbano a preocupação com a Educação de seus filhos. Assim, o caminho encontrado foi vislumbrar condições para uma educação de qualidade, entendida por eles, no espaço urbano.

O presente estudo objetiva, por meio de narrativas (auto) biográficas, compreender como ocorreu o êxito social de uma mulher de sítio, tendo como dimensão maior a sua história de vida e formação. Desse modo, pretendo com isso, estabelecer um diálogo entre os saberes da experiência com os saberes acadêmicos. Conforme Tardif (2012) os sujeitos são construídos por muitos saberes, os quais constituem a totalidade identitária de si.

²⁹ O texto se encontra escrito na primeira pessoa do singular. Por se tratar de uma proposta de pesquisa (auto) biográfica, darei centralidade na autora e pesquisadora da investigação.

Sou, atualmente, funcionária da Faculdade de Educação de uma universidade pública do Estado do Rio Grande do Norte. Há muito tempo venho atuando na área educacional. Acredito, deste modo, que a pesquisa poderá somar em estudos que sigam na direção de estabelecer um elo entre a academia e a zona rural, dado que há um distanciamento entre esses espaços. De modo diferente, defendo que ambos se complementam e que podem produzir conhecimentos no âmbito das diferentes ciências e incluir sujeitos historicamente silenciados pelas esferas governamentais.

O interesse em trazer a presente discussão para a pós-graduação *stricto sensu* se deu, com realce, a partir da compreensão elucidada no parágrafo anterior. Sempre fui interessada nas leituras e estudos que a Faculdade de Educação, espaço em que atuo profissionalmente, me proporcionou. Fora isso participei de ações de extensão, a saber: os Encontros Regionais de Narrativas (Auto) Biográficas – ERNAB e os Seminários Potiguaros de Inclusão; que aos poucos me alimentaram o interesse em continuar a formação. Nesse entendimento, no ano de 2016, em conversa com a Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Oliveira Aguiar, fui motivada a continuar e a cursar a disciplina “Memória, Formação e Pesquisa (Auto) Biográfica”, na condição de aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN, oportunidade que me deixou entusiasmada com a possibilidade de retornar a estudar, principalmente, com a perspectiva metodológica vivenciada no componente curricular supracitado, o qual desenvolveu estudos e diálogos com histórias de vida, fato que aguçou, mais uma vez, meus sentidos para este estudo.

Após esse instante, passei a unir a minha experiência e vivência enquanto profissional e aluna aos novos conceitos estudados, acontecimento que me direcionou para a construção deste projeto investigativo, buscando o desafio de galgar este novo patamar de formação – a pós-graduação.

O referido estudo vislumbrou uma pesquisa de estudos realizados e publicizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Nosso interesse foi o de construir o “Estado da Arte”³⁰ sobre o tema, percebi que há ausência de investigações dissertativas e doutorais quanto ao tema. No quadro seguinte elenco algumas considerações.

Na totalidade dos trabalhos foram encontradas 34 produções. Para a busca, utilizei descritores que, diretamente, possuem uma relação com o objeto central desta pesquisa, quais

³⁰ Compreendo o “Estado da Arte” como uma metodologia investigativa que por meio de levantamentos documentais, inventaria a produção científica sobre um determinado tema em uma área ou contexto específico (FERREIRA, 2002).

sejam: “êxito social”, “mulheres de sítio”, “formação de mulheres de sítio” e “histórias de vida de mulheres de sítio”.

Como conclusão da busca, no espaço destacado, me deparei com investigações que abordaram o tema de forma genérica, porém, não delimitando seu olhar para a relação “êxito social, mulheres de sítio, histórias de vida e formação”. Nessa perspectiva, das 34 produções que consideraram os descritores apontados, apenas 06 trouxeram considerações para a proposta dissertativa elucidada neste documento.

Vimos que não há produções que tenham atentando para o foco desta investigação – o êxito social na história de vida e formação de mulheres de sítio. Este estudo traz também a importância de pensarmos sobre a efetivação do direito da escolaridade básica até a universidade. Inexistem, na busca que desenvolvi, dissertações e teses que tencionem esse caminho.

Optamos por adentrar na história de vida e formação de uma mulher de sítio, sua ascensão social por meio dos estudos, o diálogo entre os saberes da experiência e os saberes acadêmicos no decorrer de toda sua trajetória educacional. Entendemos, que este estudo pode contribuir para o campo das Ciências Humanas, por meio da investigação sobre a ordem dos fatores pessoal, social, histórico e político, haja vista, que parte da convivência pessoal e profissional.

2.UM CAMINHO PROPOSTO PARA NARRATIVAS DE HISTÓRIAS DE VIDA

O entendimento da (auto) biografia como um método investigativo no processo de transformação do sujeito, no pensar em si, falar de si e escrever sobre si, surge em um contexto de produção de conhecimentos científicos dinamizados pela invenção de si próprio e da valorização da subjetividade e das experiências privadas. Para Souza (2006), essa abordagem histórica, teórica e metodológica é entendida como pesquisa narrativa ou história de vida em formação. Com os estudos centralizados nas práticas de formação do sujeito em construção, este passa a ser protagonista da sua própria história de vida, no seu cotidiano na relação de si e com o outro.

Segundo Souza (2006), os dados para a construção da história de vida como um relato oral ou escrito podem ser obtidos por meio de entrevistas ou diários pessoais, isto é, se fazem de forma coletiva com muitos sujeitos em uma investigação, ou apenas como um participante, o que é o caso desta proposta de pesquisa. O objetivo é compreender uma vida, ou parte dela,

como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e socioculturais vividos pelo o Banco Mundial.

O método (auto) biográfico e de histórias de vida apresenta-se, portanto, como opção e alternativa para a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social. Nesse caso, Bueno (2006) afirma que o recurso às biografias se revela, assim, também fértil em possibilidades, mas, a autora justifica que também há dificuldades e limites que não podem deixar de ser considerados, tanto quanto às práticas de formação quanto às de investigação. Para esse estudo as histórias de vida de uma mulher de sítio, marcará sua passagem de formação ao logo da sua trajetória escolar até chegar à universidade. Nesse percurso, trazemos um diálogo entre os saberes da experiência e os saberes acadêmicos. Parte daí a importância da pesquisa (auto) biográfica para visibilizar através das narrativas toda a trajetória de vida e formação dessa mulher de sítio.

O caminho proposto pelo método (auto) biográfico e de histórias de vida é a narrativa que, segundo Josso (2010), permite explicitar a singularidade e, com ela, vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos em busca de uma (trans) formação de vida. As histórias de vida passam por momento singular e plural, a subjetividade permite diferentes interpretações do sujeito que narrar sua própria história de vida e formação, e isso, só é possível por meio da memória individual, mas também coletiva.

Abordarei também no caminhar desta pesquisa, conceitos centrais, como: saberes da experiência, com base na conceituação definida por Tardif (2012). Para o autor, os saberes da experiência são temporais, não estáticos, ou seja, se constroem em permanência com respaldo no que foi vivido e produzido no sentido da vida. Eles são as principais referências para práticas e ações cotidianas. O conceito de experiência trará para essa pesquisa, a discussão central que abordaremos no decorrer desse estudo. Os saberes da experiência de uma mulher de sítio em diálogo com os saberes acadêmico. Nesse diálogo, apontamos o êxito social na trajetória dessa mulher de sítio, que enfrentou as dificuldades para objetivar seu ingresso na universidade.

Vejo que os objetivos desta pesquisa me conduzem para outros conceitos. Para o conceito de saberes acadêmicos, trabalharei com as ponderações de Santos (2010). O autor define os saberes acadêmicos como saberes produzidos e socializados pela humanidade, por intermédio da produção científica, porém, eles devem ser validados como saberes sociais. Tais saberes são a marca, em termos de ciência, que a humanidade em sua evolução evidencia do que produziu e sistematizou. Não devem ser utilizados para fins de dominação ou benefícios de grupos, ao contrário, devem servir de canais para a melhoria da qualidade da vida terrestre.

Trabalhar as narrativas se faz necessário o uso da memória, as lembranças em cada contexto da vida nos remeti a memória. Para esse estudo o conceito de memória, referenciado a partir dos estudos de Pollak (1992) e Halbwachs (1999), nos ajudará a trazer lembranças que só a memória poderá nos auxiliar para tornar fértil as narrativas da história de vida e formação de uma mulher de sítio. Os autores percebem a memória como uma construção social, coletiva e ilustrativa de tempos, de espaços e de práticas culturais. A memória denota o que fez parte de uma cultura, em lugares e períodos históricos. Ela tipografa a experiência humana na terra. É através da memória que iremos mergulhar nas lembranças tanto individual como coletiva da trajetória de vida e formação do sujeito em construção.

Halbwachs (1999) complementa que a memória deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes em uma sociedade. A memória individual, para Halbwachs (1999), não está inteiramente isolada e fechada, pois, para evocar o passado, estamos frequentemente apelando para as lembranças alheias, onde recorremos as memórias da família através dos nossos avós, tios e pais. Com base, no ponto de vista do autor, trabalharei com o conceito de memória, enfocando as lembranças da minha trajetória de vida no sítio Cabeça, lembranças que se tornará viva nas narrativas de quem vivenciou uma história de superação e empoderamento para o êxito social.

Por último, reforço que utilizarei do conceito de êxito social. Charlot (2014), nessa discussão será central. Para o autor, o êxito social de um sujeito não pode ser delimitado unicamente às educacionais, isto é, às questões pedagógicas no espaço escolar. Muitos fatores contribuem no que é ensinado e na vida dos sujeitos. O autor lembra das questões sociais, culturais, econômicas e temporais de uma sociedade. Esse amalgama de fatores influem diretamente no que é ensinado e aprendido nas instituições escolares. Os sujeitos não estão apartados da dinâmica social da qual fazem parte. Concordamos com o que diz Bernard Charlot, o êxito social não está ligado somente ao sistema educacional, está no meio social como um todo. Na família, nos grupos, no convívio social do sujeito, que busca sua ascensão nas diversas faces da vida.

Considero que eles se desenvolvem com respaldo em suas práticas culturais, diárias, cotidianas e experienciais. A educação deve partir desse referente. De acordo com Freire (1999) a educação formal não deve se fazer alheia ao chão em que o sujeito pisa. Não pode tencionar formação desvalidando a historicidade dos sujeitos e de suas condições de vida. Tem que ser dialógica no sentido de integrar o que faz referência para o coletivo que pretende formar. A educação transforma o sujeito nessa busca da construção do conhecimento, estamos sempre

nesse processo do inacabado, a educação para uma mulher de sítio, marcou o ponto de partida para a construção de sua formação. As experiências vividas no sítio Cabeça fortaleceu o desejo de crescimento e perseverança, para seguir em frente e alcançar o êxito social.

Para ilustrar a intenção conceitual desta pesquisa, desenvolvi uma figura ilustrativa com os principais conceitos que prevejo utilizar no trabalho dissertativo.

3.POR UM CAMINHO PARA COMPREENSÃO DO ÊXITO SOCIAL DE UMA MULHER DE SÍTIO

Objetivamos compreender, por meio das narrativas (auto) biográficas, como uma mulher de sítio obteve êxito social em sua história de vida e formação, afim de estabelecer um diálogo entre os saberes da experiência com os saberes acadêmicos. Por essa compreensão, tenciono utilizar a abordagem qualitativa referendando-me em autores como Bogdan e Biklen (1994). De acordo esses autores, a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. Nesses diferentes contextos, situo a subjetividade dos sujeitos e, mais que isso, sua história de vida, ou seja, sua historicidade.

A abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), é utilizada com o objetivo de investigar os fenômenos sociais em toda a sua complexidade ou questões individuais, por ocasião, cito a referida proposta dissertativa. Os estudos dos autores possibilita uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável, entre o mundo objetivo e a subjetividade humana. É nessa subjetividade humana, adentaremos na história de vida e formação de uma mulher de sítio, tanto na sua trajetória escolar até o acesso a universidade, através do êxito social. Na pesquisa qualitativa o sujeito apresenta sua subjetividade no processo das vivências com o outro, nesses espaços de singular e plural, de diferentes saberes.

Definindo a abordagem de investigação do estudo, pontuo que intenciono utilizar do método de pesquisa (auto) biográfica e de história de vida, compreendido como um método investigativo que explora a subjetividade e a memória como elementos constitutivos para o (re) conhecimento da realidade das experiências de vida dos sujeitos em permanente formação. Através das narrativas de uma mulher de sítio, possibilitará tecer as respostas para as perguntas dessa pesquisa. No caminhar da pesquisa, dará a oportunidade de ouvirmos a voz do/a outro/a, de forma que seja respeitada a sua alteridade na reconstituição de sua memória e constituem as histórias de vida como um processo de formação em que se permite situar histórias particulares em contextos coletivos.

Aponto a (auto) biografia, registrada na escrita de si em narrativas (auto) biográficas, como técnica de coleta de informações. Por meio das narrativas (auto) biográficas pretendo chegar ao objetivo central da dissertação, qual seja: compreender, por meio de narrativas (auto) biográficas, como uma mulher de sítio obteve êxito social em sua história de vida e formação. Nessa linha de compreensão, válido que o sujeito cerne da pesquisa é a autora e pesquisadora do estudo, caracterizada como uma mulher de sítio, hoje funcionária do Programa de Pós-Graduação *lato sensu* de uma universidade pública do Estado do Rio Grande do Norte. Assim, a pesquisadora será participante da pesquisa e sua história de vida e formação se constituirão como objeto de investigação. Para Alberti (2005) a escolha do sujeito da pesquisa deve ser guiada pelos objetivos da pesquisa, fato que ocorreu na investigação dissertativa que penso desenvolver. Por se tratar de um estudo (auto) biográfico, considero que não há um *lócus* físico para estudar. Os espaços da pesquisa estão emaranhados na trajetória de vida do sujeito da pesquisa. São espaços que serviram de suporte para suas ações no decorrer de sua história vital. Assim, o sítio, a cidade de Mossoró – RN, local onde resido, e a Faculdade de Educação de uma instituição pública do Rio Grande do Norte, espaço no qual exerço minhas funções profissionais, servirão de reflexão.

Somando-se à (auto) biografia da pesquisadora, autora do estudo, nos termos de Souza (2006), considero relevante a participação – colaboração – uma mulher de sítio que tiveram trajetórias marcadas na zona rural e que, similarmente, obtiveram êxito social na vida acadêmica e profissional. A colaboração das duas pesquisadoras se dará com entrevistas de histórias de vida.

Para a escolha das colaboradoras da pesquisa, me referendo nas palavras de Alberti (2005). Segundo a autora, as razões de escolha dos participantes de um estudo devem ser pautadas, no próprio interesse da sua participação na pesquisa, em contribuir como sujeito do estudo, bem ainda da disponibilidade de tempo para a realização dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Para essa pesquisa entra em cena uma mulher de sítio, sujeito da pesquisa, que deseja narrar sua história de vida e formação, através da ascensão social pelos estudos, estabelecendo um diálogo com os saberes da experiência e os saberes acadêmicos.

Alberti (2005) complementa que a escolha dos participantes de um estudo, mesmo os colaboradores, não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do participante no grupo social que se pretende investigar, bem como do significado de sua experiência para a pesquisa. Trazer as narrativas de uma mulher de sítio visibilizará uma trajetória de vida e formação até alcançar o

êxito social. Essa mulher será protagonista da sua própria história de vida. O seu percurso educacional marcará sua ascensão social.

Concluo os aspectos metodológicos da pesquisa ressaltando que os saberes da experiência e o êxito social, serão centrais na compreensão da trajetória de vida e formação a ser refletida. Não vejo a experiência como um dado para análise científica, mas como uma possibilidade de entendimento da vida.

4. CONSIDERAÇÕES

O propósito deste artigo que nasce da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós- Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e intentou abordar o percurso identitário de uma mulher de sítio que nasceu no Sítio Cabeços, Município de Catolé do Rocha – PB, teve como objetivo de compreender, por meio de narrativas (auto) biográficas, como a mesma obteve êxito social pelos estudos em sua história de vida e formação, através do diálogo com os saberes da experiência com os saberes acadêmicos.

Com o método (auto) biográfico e de histórias de vida na perspectiva das narrativas (auto) biográficas, com ênfase nas experiências de uma mulher de sítio foi conduzido foi possível conduzir o estudo que abrirá condições, mais profundas no decorrer do estudo, para a autora e pesquisadora da investigação contar sua trajetória que é marcada por resistências e lutas, por caminhos erráticos e não lineares.

Os saberes da experiência em diálogo com os saberes acadêmicos contribuirão, na continuidade do estudo, para atingir as dimensões por onde passou a possibilidade do êxito social de uma mulher de sítio em sua história de vida e formação em função da determinação de seus pais de que estudar seria o caminho para superação dos estigmas que levaram ao êxito social. Ressaltamos que os saberes da experiência e o êxito social, foram centrais na compreensão da trajetória de vida e formação refletida, bem como o entendimento da (auto) biografia como um método investigativo no processo de transformação do sujeito, no pensar em si, falar de si e escrever de si.

5. REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.scielo.br/>. Acesso em: 15 abril 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Disponível em: www.dhnet.org.br/. Acesso em: 16 de abril de 2017.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 19ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. Disponível em: www.dhnet.org.br. Acesso em: 18 de abril de 2017.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Presses Universitaires de France, 1990. Disponível em: lelivros.website/book/a-memoria-coletiva-maurice-halbwachs/. Acesso em: 15 abril. 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2 ed. rev. e amp. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: www.slideshare.net/FrancilisEnes/memria-e-identidade-social-michael-pollak. Acesso em: 20 de abril de 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A Arte de Contar e Trocar Experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Disponível em: EC Souza - Revista **Educação em Questão**, 2006. Acesso em: 23 de abril de 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ASCENSÃO SOCIAL POR MEIO DOS ESTUDOS DE UMA ESTUDANTE SURDA: DA EDUCAÇÃO BÁSICA ATÉ A UNIVERSIDADE

GT 3: Ascensão social por meio dos estudos de alunos com deficiência

Glaedes Ponte de Carvalho Sousa – UERN
Mestra em Educação
E-mail: glaedestils@gmail.com

Marcos Randall Oliveira de Freitas – UERN
Mestre em Educação
E-mail: randall.ufc@gmail.com

Ana Lúcia Oliveira Aguiar – UERN
PhD em Educação
E-mail: oliveiraaguiarpetro@gmail.com

RESUMO

A educação é hoje um dos fatores principais de ascensão social para grupos menos favorecidos ou minoritários. A educação enquanto direito de todos têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. A pesquisa aqui apresentada é de cunho qualitativo. A partir desta pesquisa, poderemos identificar os motivos das escolhas de uma aluna surda da Faculdade de Educação da UERN por sua formação e como isso contribui para sua ascensão social. Poderemos também verificar suas crenças e valores fazendo assim um paralelo entre sua condição social, experiências e aprendizados durante a vida acadêmica. Para o nosso estudo, optamos pelo método (auto)biográfico, pois acredita-se que este método valoriza as vozes dos sujeitos dando a estes o direito de aprender com sua própria história ao ressignificar suas memórias individuais e coletivas favorecendo assim a reflexividade dos sujeitos frente às suas experiências sociais. O embasamento teórico que compõe este estudo e que dar sustentação à pesquisa e que se relaciona com as narrativas da aluna surda sujeito da pesquisa, destaca-se: Mantoan (2006); Quadros (2009); Skliar(1998); Freire (1996) Brasil (2004). Concluímos nesta pesquisa que Fatores externos e subjetivos são motivadores para o sucesso nos estudos de estudantes surdos e com seu sucesso na vida acadêmica este sujeito perpassa sua ascensão social.

Palavras-Chave: Ascensão Social. Surdos. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Ascensão social ocorre quando um indivíduo sobe de classe na sociedade, para entender melhor deve-se pensar em uma divisão dentro de uma sociedade, cada parte desta divisão chamou de classe social. Essa ideia de classe social não é nova, os humanos sempre viveram

em grupos, esses grupos eram necessários para a sobrevivência, pois um precisava do outro, um ajudava o outro, mas isso foi se perdendo no decorrer da história, a vida em grupo se modificou e um passou a não enxergar o outro, a não precisar do outro e a sobreviver de forma individual.

As classes sociais são uma divisão de grupos criados a partir de interesses comuns e de situação socioeconômica semelhante. Com o advento do Capitalismo, as diferenças sociais se tornaram muito mais fortes dando origem a vários problemas sociais como o desemprego, a falta de moradia, precariedade na atenção básica à saúde e várias injustiças sociais.

Nesse contexto, temos os grupos sociais minoritários que buscam constantemente por uma vida melhor. Essa busca constante leva muitas pessoas a jogar toda a sua esperança na Educação. É assim para muitos jovens surdos que buscam através da inclusão sua ascensão social.

Entretanto, como esses jovens têm conseguido chegar ao nível superior e mudado sua condição social em meio a tantos problemas de ordem política e educacional? Este artigo objetiva discutir sobre a ascensão social de uma discente surda da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e como esta discente conseguiu superar as dificuldades linguísticas e atitudinais para que sua condição social pudesse mudar.

Para o nosso estudo, optamos pelo método (auto)biográfico, pois acredita-se que este método valoriza as vozes dos sujeitos dando a estes o direito de aprender com sua própria história ao ressignificar suas memórias individuais e coletivas favorecendo assim a reflexividade dos sujeitos frente às suas experiências sociais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar a ascensão social do surdo em uma sociedade excludente é pensar em um futuro de esperança e acolhimento das diferenças. O desconhecimento a respeito do surdo e da Língua de sinais ainda é grande, gerando, uma política de resistência, desvalorização e desrespeito ao estatuto linguístico da Libras, língua está reconhecida oficialmente no país como a língua da comunidade surda Brasileira. O preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos fala que “a situação de cada língua... é o resultado da confluência e da interação de uma multiplicidade de fatores”, estes são “político-jurídicos; ideológicos e históricos; demográficos e territoriais; econômicos e sociais; culturais; linguísticos e sociolinguísticos; interlinguísticos; e, finalmente, subjetivos”. (UNESCO, 1996, p. 3).

Esta multiplicidade de fatores torna a língua de sinais uma língua de precisar ser vista,

aprendida e pesquisada como maior profundidade e interesse não só por seus aspectos estruturais, mas também os aspectos político-sociais.

Por muito tempo a comunidade surda vem lutando por seu direito linguístico, como toda minoria linguística os surdos necessitam de documentos norteadores que abram caminhos para a efetivação de seus direitos. Apesar de a Língua Brasileira de Sinais ter o reconhecimento e o status linguístico materializado em lei, muito ainda precisa ser analisado, um documento bastante relevante é a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Esse documento aborda a garantia do direito a língua.

A Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948) aborda sobre a importância da “fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, (...) independente de cor, sexo, raça ou religião”(....) e foi fundamentado nesta declaração que diversos especialistas em leis e linguistas de vários países se reuniram em Barcelona (1996) para discutir e elaborar a Declaração Mundial dos Direitos Linguísticos. A emergência dos Direitos Linguísticos advém da consciência de que é necessária uma:

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos que permita corrigir os desequilíbrios linguísticos com vistas a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social. (UNESCO, 2006, p. 3).

Os princípios da Declaração Universal Dos Direitos Linguísticos aplicam-se a seis esferas de ação: administração pública e organismos oficiais, ensino, onomástica, meios de comunicação e novas tecnologias, cultura e socioeconômica. Com a lei 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais ganhou status de língua; em seu artigo 1º vem informando que a Libras e outros recursos a ela associados, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão.

Entende-se como “Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002), sendo que hoje através do decreto 5626/2005, ao mesmo tempo em que tornou obrigatório o ensino de Libras nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior e nos cursos de Pedagogia e de Fonoaudiologia, recomenda sua inclusão progressiva nas demais licenciaturas do ensino superior, temos no decreto 5626/2005 que:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos

cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A Língua Brasileira de Sinais-Libras conseguiu este status depois de um histórico cheio de preconceito e barreiras linguísticas sem precedentes. A crescente popularidade da língua de sinais hoje se deve a conquista da própria comunidade Surda por seu direito linguístico. O reconhecimento da Libras tem hoje um claro impacto na vida cotidiana do sujeito Surdo e sua presença é hoje notada nas escolas, nas ruas, nos meios de comunicação, nas universidades enfim, em todos os aspectos sociais envolvidos na vida de todo cidadão brasileiro. No entanto paralelamente a essa conquista muitas barreiras tiveram de ser quebradas, para isso foi necessário compreender o que, historicamente, fez a comunidade surda ter que lutar pelo direito de usar sua própria língua.

Enquanto a sociedade caminhava para o progresso social e tecnológico uma camada de pessoas capazes de contribuir com o crescimento social era esquecida e tida como um problema a ser solucionado. No entanto, FREIRE (1997) traz uma visão de educação revolucionária por volta dos anos 50 e 60 um momento importante para a educação popular idealizada por ele, este educador realizou as primeiras iniciativas de conscientização política do povo, em nome da emancipação social, cultural e política das classes sociais excluídas e oprimidas. Para Freire (1997, p. 20):

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico assim o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza ‘não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais’. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Podemos então dizer que a formação humana através da educação transforma o ser e transforma o mundo ao redor de quem busca esta transformação, a educação portanto passa a ser uma prática permanente, as relações com o outro trás o crescimento mútuo e o desenvolvimento social. A escola passa a ser assim o espaço da cidadania que, desde o início da modernidade, tem disputado com as famílias a socialização dos das crianças e jovens, apesar disso vê-se hoje uma instituição confrontada com novas instâncias socializadoras e principal meio pelo qual a ascensão social acontece.

O fenómeno da globalização das sociedades, nesta fase de modernidade em que se vive hoje põe o saber e a educação institucionalizada em um patamar crucial de rupturas de velhos

paradigmas acentuando assim a importância do entendimento mais aprofundado sobre a educação voltada para o ser humano, visando não o que falta ou o erro e acerto, mas voltada para a valorização das potencialidades de cada sujeito.

Embora tenha sido difícil o percurso do surdo nos níveis escolares devido a falta de consenso sobre que educação utilizar para estes sujeitos, vemos um considerável avanço no que diz respeito ao reconhecimento da Língua e da modalidade de comunicação específica para os sujeitos surdos.

É hoje corrente a constatação de que “a instituição escolar tende a aparecer cada vez mais, tanto às famílias como aos próprios alunos, como um logro, fonte de uma imensa decepção coletiva” (Bourdieu & Champagne, 1993, p. 600).

Numa situação de crise generalizada de falta de emprego e renda, a escola torna-se, simultaneamente, um espaço de acomodação de crianças e de jovens, para que estes não estejam em uma situação de vulnerabilidade pior do que já se encontram por falta de oportunidade, e, para a maioria da população que não consegue garantir uma atividade remunerada para o futuro dos seus filhos, o espaço de quebra de barreiras colocadas no acesso a uma profissão e ascensão social. No entanto, a certificação por si só não garante que os sujeitos tenham um desenvolvimento pleno.

Deve-se refletir o que afirma Freire (1996, p. 62) “[...] aprender a ler e escrever não significa a memorização de sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre esse processo e sobre o verdadeiro significado da linguagem”. No caso dos surdos, apesar das conquistas legais muito ainda deve ser feito para a garantia de que esses direitos sejam realmente efetivados. Neste trabalho apresentaremos alguns fatores que podem contribuir para a ascensão do sujeito surdo através da vida escolar e acadêmica.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa aqui apresentada é de cunho qualitativo, percebe-se que segundo Minayo (1995, p. 21), “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Minayo (1995) é importante para esta pesquisa pois permite fazer uma investigação qualitativa sustentada na subjetividade e nas narrativas dos sujeitos, isso torna possível evitar a quantificação das vivências e compreensões suscitadas.

A partir desta pesquisa, poderemos identificar os motivos das escolhas de uma aluna surda da Faculdade de Educação da UERN por sua formação e como isso contribui para sua

ascensão social. Poderemos também verificar suas crenças e valores fazendo assim um paralelo entre sua condição social, experiências e aprendizados durante a vida acadêmica.

Optou-se por chamar a aluna de “Esperança” e foram realizadas sessões de narrativas (auto)biográficas, através das quais ela relatou sua trajetória desde a infância até sua idade adulta, dando-nos uma visão das diversas situações, caminhos e desafios durante o processo como aluna no ensino superior, as dificuldades que passou, como superou os obstáculos, sua aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, e como essas experiências refletem em sua ascensão social nos dias de hoje.

Com a abordagem (auto)biográfica, pretendeu-se analisar a construção da ascensão social da aluna surda Esperança através dos estudos, sobretudo no ensino superior, uma vez que este oferece apoios metodológicos que possibilitam o pesquisador compreender e analisar de forma mais consistente os sujeitos nas relações estabelecidas pelo contexto social. A pesquisa (auto)biográfica permitiu que a aluna Esperança narra-se suas vivências e, ao se perceber narrando, ela mesma atentou-se para os pontos positivos de sua trajetória.

Foram realizadas três sessões (auto)biográficas, de 1 hora em cada encontro com registros de vídeo, este registro tornar-se importante e necessário pela especificidade da língua brasileira de sinais- Libras utilizada pela aluna surda. Após as narrativas os vídeos foram traduzidos para a língua portuguesa escrita a fim de se fazer as análises de suas narrativas a luz dos teóricos aqui estudados.

O embasamento teórico que compõe este estudo e que dar sustentação à pesquisa e que se relaciona com as narrativas da aluna surda sujeito da pesquisa, destaca-se: (2010); Mantoan (2006); Quadros (2009); Skliar(1998); Brasil (2004).

O percurso de pesquisa ocorreu em três momentos sendo o primeiro momento uma pesquisa de fontes teóricas sobre o método (auto)biográfico e sobre conceitos de inclusão de surdos, ascensão social, êxito escolar, formação e educação especial, sendo realizadas leituras e fichamentos. Em seguida, foi feito o contato com a aluna surda, a fim de convidá-la a participar da pesquisa, mostrando a contribuição que esta pode dar para os estudos sobre a ascensão social do sujeito surdo, a partir dos seus relatos de vida. Em seguida foi realizada uma pesquisa (auto)biográfica, levando em consideração Alberti (2004, p. 29) em seu livro manual da história oral, que reflete: “de modo geral, qualquer tema desde que seja contemporâneo - isto é, desde que ainda vivam aqueles que têm algo a dizer sobre ele - é passível de ser investigado através da história oral.”

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A memória é algo esplendoroso, é onde compartilhamos as lembranças vividas durante toda a nossa existência, às vezes até lembranças de algo que não vivemos, mas que gostaríamos de viver um dia está guardado em algum lugar da memória, relembrar nos proporciona a auto-organização das experiências. A função social da memória na é um campo fértil de reencontro com emoções, eventos e situações que marcaram a vida da aluna Esperança. Sobre memória é interessante o que afirma Halbwachs (2013, p. 39):

Não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo.

Cada narrativa aqui exposta é enraizada a partir de experiências compartilhadas com o outro, daí a importância da convivência pacífica e das relações com outras pessoas pois é assim que se constrói a memória. Durante as sessões de narrativa com a aluna percebe-se a importância da sua memória misturada com a memória de outros sujeitos.

No sentido de deixar de forma objetiva, sintetizamos nossas análises, construímos um quadro com algumas das narrativas da Aluna Esperança. Essas análises trazem o percurso social e acadêmico da aluna na perspectiva do método (auto)biográfico, a seguir:

Quadro 1: Narrativas e análises

Narrativas da aluna Esperança	Análises
Meu nome é Esperança este é o meu sinal. Nasci no município de Areia Branca. Vou narrar meu histórico de vida. Minha mãe quando estava gestante de mim teve catapora e esse é o motivo da minha surdez, me lembro que aos seis anos de idade comecei a frequentar a escola, eu ainda não sabia escrever meu nome, com ajuda da professora eu fazia pinturas, era bem simples.	A figura da professora logo após ter citado a mãe dá à narrativa da aluna Esperança um grau de importância para estas duas figuras que foram essenciais em sua vida acadêmica. Em uma espécie de colaboração rumo a sua ascensão social.
Depois quando tinha mais ou menos 10 anos mudei para outra escola, e lá a professora começou a me alfabetizar, também contava com a ajuda do meus colegas, que juntamente com a professora me ajudava nesse processo, era muito difícil já que não se usava a língua de sinais, a professora comunicavam comigo apenas através de gestos.	Mesmo diante das adversidades, a A aluna Esperança não permaneceu no comodismo ou na zona de conforto. A cada nova experiência com os colegas e professora era uma oportunidade de aprendizagem principalmente por não ter ainda o domínio da língua de sinais.

Já com idade de 11 anos frequentei outra escola e assim como a escola anterior também foi muito complicado porque não usavam a língua de sinais para falar comigo, tudo era através de fala e gestos feitos pela professora, que sempre me perguntava se eu havia entendido eu respondi dizendo que havia entendido pouco, por que não conhecia a língua portuguesa bem na modalidade escrita, eu sabia apenas algumas palavras simples, quando através de outros meios interagiam comigo para me explicar melhor eu passava entender.	Aproximar-se com o outro/outros fez parte da caminhada da aluna Esperança. A sua inconclusão mesmo que de forma superficial por conta da falta de intérprete de Libras e mesmo pela falta de conhecimento da Libras motivou a sempre querer aprender mais na coletividade.
Depois de algum tempo precisamente no ano de 2014 eu fui a Natal e em Natal eu aprendi junto à comunidade surda língua brasileira de sinais eu achei super diferente, recebi meu certificado do curso e retornei, já com esses conhecimentos tive desejo de ingressar na vida pública através de concurso público, a prefeitura local publicou um edital para professores, e eu prestei esse concurso e consegui passar, fiquei muito feliz e hoje eu trabalho com alunos da primeira série até a quinta do ensino fundamental, são alunos surdos e ouvintes de diversas salas, atualmente estou cursando pela primeira vez pedagogia na Uern com a presença de intérprete	Enxergar nos diferentes espaços e nos múltiplos sujeitos situações de aprendizagem e de (auto)formação são caminhos que levam a aluna Esperança buscar a formação necessária para a aprendizagem da Língua de sinais o que possibilitou sua ascensão social através
A realidade desta trajetória de sofrimento foi mudando de cenário principalmente, quando ingressei na Uern campus Mossoró, pois foi a primeira vez que eu tive um intérprete de libras em sala de aula, sou muito feliz, é uma faculdade muito boa a de pedagogia. Sou muito agradecida à Uern e a intérprete de libras, gosto muito do curso de pedagogia, por esse histórico meu sem acesso a língua, histórico de sofrimento, foi a primeira vez que eu tive um intérprete em sala de aula, agradeço muito a professora Ana Lúcia, a Uern por esse curso de pedagogia.	Suas experiências com a faculdade de educação da UERN e seu engajamento com o curso de pedagogia ficam evidenciados em sua gratidão pelo curso e pela professora que a ajudou bem como pela intérprete de Libras. através da comunhão, das trocas de experiências.

Fonte: Elaboração da autora.

Mantoan (2003, p. 12) ao falar sobre inclusão diz que: “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. O

currículo escolar inclusivo tem a visão do ser humano em sua totalidade, em todo o seu potencial sem padrões de aprendizagem. Montoan (2003, p. 16) afirma ainda que:

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Percebemos a importância das mudanças nas escolas e no sistema de ensino sob o viés de uma proposta de educação inclusiva consistente e que faça diferença na vida não só dos alunos com deficiência, mas a todos os alunos de forma global. Assim identificar os fatores externos e subjetivos que a aluna Esperança enfrentou em sua trajetória acadêmica e social tornasse tão importante para entendermos os processos de ascensão social de estudantes surdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é hoje um dos fatores principais de ascensão social para grupos menos favorecidos ou minoritários. A educação enquanto direito de todos têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. Este direito foi reconhecido aqui no Brasil na Constituição Federal de 1988, é interessante notar que, antes disso, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros, vemos que o ensino público era tratado como uma assistência, pois só tinha direito à educação aqueles que podiam pagar. As responsabilidades do Estado foram repensadas então durante a constituinte de 1988 e a promoção da educação fundamental passou a ser seu dever.

A educação quando aberta para todos possibilita ao indivíduo uma formação que o capacite cognitiva, afetiva, econômica e socialmente. Apesar de a educação ser um direito, há fortes indicadores de exclusão social, econômica e financeira que torna esse direito algo ainda a ser conquistado e mantido ao longo da vida escolar.

Tomemos como exemplo a escolarização dos surdos em nosso país, apesar de todo um movimento para a inclusão destes alunos no meio acadêmico notamos uma disparidade descomunal entre o que o movimento da inclusão defende e o que de fato está contribuindo para a ascensão social desta camada de brasileiros.

Nosso país vem lutando com formas de incluir não apenas socialmente, mas também humanamente todas as pessoas nos mais variados espaços. Os mecanismos de ascensão de

estudantes com deficiência, por meio dos estudos, do Ensino Básico ao Ensino Superior têm sido produzidos através de inúmeros fatores que favorecem a inclusão destes alunos nas escolas e universidades.

A família tem um papel fundamental para o desenvolvimento dos surdos no âmbito universitário, pois, é através de toda a luta e engajamento das famílias que o sujeito surdo se encontra nos espaços múltiplos de convivência social. Além disso, pensar na inclusão de surdos sem pensar na formação de professores é não enxergar o óbvio que permeia a educação inclusiva que é a preparação desses professores para as salas de aula inclusivas e bilíngues no caso dos surdos. Fatores subjetivos são motivadores para o sucesso nos estudos de estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. **“Les exclus de l’intérieur”**. In: BOURDIEU, P. (Dir.), *La misère du monde*, Paris: Seuil, 1993.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência visual**. Brasília: MEC: SEESP, 1995.

_____. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

_____. MEC. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília, 1998.

_____. CN. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília/ Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 3 ed. 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. creaphis editions, 2006.

MINAYO, M. C. S. (organizadora) – **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade** - Petrópolis: Vozes, 1995.

MOURA, Maria Cecilia de; HARRISON, Kathryn M. Pacheco. **A Inclusão do Surdo na Universidade – Mito ou Realidade?**. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, 2010.

MOMBERGER, Christine Delory. **Biografia, Corpo, Espaço**. In: Tendências da pesquisa (auto) biográfica/Maria da Conceição Passeggi (Org.)- Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Artmed Editora, 2009.

_____, Ronice Muller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/Exclusão. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, jan. 2003.

SKLIAR, Carlos. **Os Estudos Surdos em Educação**: problematizando a normalidade. In: **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. et al. **Educação & Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

UNESCO. **Educação: um Tesouro a Descobrir**. Rio Tinto, Edições Asa, 1996.

ÊXITO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM MOSSORÓ-RN

GT 3: Ascensão social por meio dos estudos de alunos com deficiência

Lidiany Freire da Silva – UFERSA
Professora do ensino básico, Graduanda em Administração, UFERSA/Aluna
(Mossoró/RN/Brasil)
E-mail: lidianyfreire@hotmail.com

Antonio Edson Oliveira Honorato – UERN
Mestrando em Ciências Sociais e Humanas, UERN/Aluno (Mossoró/RN/Brasil)
E-mail: antonio.oliveira@ufersa.edu.br

Maria Cristina Rocha Barreto – UERN
Doutora em Sociologia, UERN/Professora (Mossoró/RN/Brasil)
E-mail: mcrbarreto@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo verificar as percepções e experiências de professores da educação especial com relação às dificuldades vivenciadas no processo de aprendizagem/ensino de alunos com deficiência. Para isso foi realizado um estudo de caso em uma Escola da Rede Estadual de Ensino Fundamental, em Mossoró-RN, junto a cinco professoras que trabalham com educação especial de alunos com deficiência na referida escola. Os resultados da pesquisa mostram que a Escola pesquisada possui alguns problemas de infraestrutura que acabam por dificultar o trânsito de alunos com deficiência física. Constatou-se também que há falta de investimento na aquisição de materiais e instrumentos, tecnológicos ou não, para serem utilizados como apoio ao ensino dos alunos. As professoras entrevistadas relataram que acreditam na possibilidade de êxito escolar dos alunos com deficiência, seja para dar prosseguimento ao ensino básico, fundamental e médio, mas também o superior. Contudo, elas reconhecem que há ainda muitos desafios e barreiras no caminho da educação inclusiva, e que devido a este fato nem todos conseguem tal êxito. Por fim, ressalta-se a importância da discussão de políticas públicas que visem o melhoramento das metodologias de ensino, da infraestrutura de escolas a fim de atender às necessidades dos alunos com deficiência, bem como o investimento em qualificação de professores para atuarem na educação especial de alunos com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação Especial. Alunos com Deficiência.

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido, nas últimas décadas, sobretudo no final do século XX, acerca dos direitos sociais, buscando sua efetivação, de modo que nossos direitos, como cidadãos,

sejam respeitados e valorizados. Essa discussão tem ganhado força nos debates educacionais, especialmente, no que se refere ao cumprimento dos direitos sociais para garantir ao cidadão, o direito à educação (SANTOS, 2010).

No Brasil, é a partir de 1990 que a inclusão escolar de alunos com deficiência começa a tomar forma, sobretudo devido ao fato de que, neste período, este assunto estava sendo amplamente difundido por órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (BEZERRA; ARAÚJO, 2011).

Levando em consideração esta inclusão tardia das crianças com deficiência ao ensino básico no Brasil, esta pesquisa tem como objetivo verificar as percepções, experiências, bem como os desafios vivenciados na rotina diária de professores de atendimento especializado para garantir o êxito escolar de crianças com deficiência em uma Escola Estadual de Ensino Básico em Mossoró-RN.

A exploração desses desafios é importante ser discutida e debatida para que haja a apresentação e difusão das diferentes metodologias utilizadas por professores para garantir um ensino básico de qualidade e de acordo com as necessidades individuais de alunos com deficiência, de forma que estes alunos possam ter assegurados seu direito à educação. Além disso, é importante que se mantenha entre os profissionais da área uma rede de colaboração e troca de informações sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) para que seja formada uma rede de ensino mais atuante no que se refere ao desenvolvimento de alunos com deficiência, assegurando-lhes igualdade entre os demais alunos.

METODOLOGIA

Quanto à abordagem esta pesquisa é caracterizada como descritiva, visando analisar e interpretar aspectos mais profundos sobre o tema apresentado. Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso, foi realizado em maio de 2018, junto a uma professora de Atendimento Educacional Especializado e quatro professoras auxiliares de uma Escola da Rede Estadual de Ensino Fundamental, localizada em Mossoró, interior do Estado do Rio Grande do Norte. Neste trabalho os profissionais participantes serão tratados como P1 (professor de Atendimento Educacional Especializado - AEE) e A1, A2, A3 e A4 (professoras auxiliares). Para coleta de dados fez-se uso do questionário e da entrevista semiestruturada, complementando a entrevista, realizou-se a observação *in loco*, a fim de analisar a rotina diária e as metodologias de ensino desenvolvidas pelos professores de educação especial para com os alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Escola pesquisada possui no total 25 alunos com demandas educacionais especiais, com idades entre 6 e 12 anos, sendo 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Destes alunos, dois possuem Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), dois alunos com Deficiências Múltiplas, dois alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), um aluno com Síndrome de Down, um aluno com baixa visão, um aluno com esquizofrenia e outros 16 alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, mas ainda não tiveram suas deficiências diagnosticadas.

A) Dificuldades vivenciadas no trabalho com alunos com deficiência

A professora P1 ressalta que há diversas dificuldades enfrentadas para trabalhar com alunos com deficiência, no seu comentário ela pontua algumas:

“São várias dificuldades: a dificuldade de aceitação pelos familiares sobre a deficiência dos filhos, alguns professores que resistem para trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais, falta de material e recursos com tecnologia, dentre outros.” (Entrevista P1)

Segundo a professora A1 a maior dificuldade seria a própria falta de recursos para trabalhar, tornando mais difícil executar um bom trabalho. Já a professora A4, comenta que falta uma orientação inicial ao professor para que ele tenha capacidade de trabalhar com alunos com diferentes deficiências. Tendo este fato, também já sido apresentado por Sant’Ana (2005, p. 231):

O relato dos participantes evidenciou a preocupação com a falta de orientação no trabalho junto aos alunos com necessidades especiais. Mesmo aqueles profissionais que recebem ou receberam algum tipo de orientação afirmaram que o que está sendo feito não é suficiente para atender às demandas surgidas durante o processo inclusivo. (SANT’ANA, 2005, p. 231)

Além da falta de recursos, a professora A3 expõe também a dificuldade de, em alguns casos, estimular o aluno com deficiência a participar das atividades:

“Uma das dificuldades que sinto, pelo menos com o meu aluno (com esquizofrenia), é a falta de interesse dele em aprender, já fiz e faço diversas tentativas com materiais pedagógicos diferentes, mas mesmo assim não o interessa.” (Entrevista A3)

Também podemos tratar como dificuldade, o fato relatado por algumas das professoras entrevistadas ao afirmarem que ainda é frequente na escola pais que não aceitam a deficiência do filho, tornando a relação entre a escola, alunos e pais mais difícil. Isso pode ser visto no comentário de A3, ao ser questionada sobre a participação dos pais na escola.

“Alguns pais que sabem e aceitam a condição de seu filho faz tudo para integrá-lo e receber o devido tratamento, ajudando no que for preciso. Mas tem outros que não aceitam e não procuram o atendimento especializado adequado para um melhor desenvolvimento da criança.” (Entrevista A3)

B) O êxito escolar de alunos com deficiência

As professoras participantes A1 e A2 veem a questão do êxito escolar de alunos com deficiência como algo que já avançou muito, mas que ainda precisa melhorar. A professora A1 acredita que a política de inclusão é perfeita na teoria, mas na prática surgem diversos problemas, que de certa forma, destoam do que defendem os programas de inclusão. A professora A2 avalia que quando o aluno tem um professor auxiliar para ajudá-lo em sala, seu desenvolvimento é melhor.

“Acredito que, com a presença dos professores auxiliares, esse quadro mudou muito, pois o aluno agora tem direito a um profissional que o ajuda nas atividades de forma individual e isso tem feito com que o aluno avance um pouco mais. Contudo muita coisa ainda precisa mudar, porém acredito que o aluno que tem auxiliar em sala tem avançado consideravelmente, levando em consideração seus limites e potencialidades.” (Entrevista A2)

Com relação a igualdade de oportunidades entre alunos com e sem deficiência, a professora P1 entende que, por meio do ensino inclusivo, eles podem ter as mesmas oportunidades, isso se o aluno com deficiência for avaliado por suas potencialidades e não pelas dificuldades. Já a professora A1 não acredita que eles possuam as mesmas oportunidades, mas considera o ensino inclusivo como um avanço para a educação do aluno com deficiência. E a professora A2 diz que cada aluno, com deficiência ou não, irá avançar de acordo com suas possibilidades e limitações.

“Eu acredito que com a inclusão no ensino o aluno avança de forma respeitosa e de acordo com seus limites e possibilidades, as oportunidades existem para todos, se as adequações forem feitas, independente do espaço em que estejam irão avançar, porém cada um dentro das suas possibilidades.” (Entrevista A2)

Os alunos da escola pesquisada são avaliados por meio de atividades adaptadas, observações e pelo laudo médico. O avanço do aluno a série seguinte é feito de forma

compulsória até o terceiro ano, ou seja, os alunos com deficiência, obrigatoriamente, não são reprovados; a partir do quarto ano, há reprovação, mas apenas para os alunos que não possuem laudo médico, os alunos com laudo continuam sem serem reprovados. As professoras entrevistadas, no geral, concordam com essa forma de avaliação.

“Avaliamos os alunos baseado no potencial de cada um através da adaptação das avaliações, e também temos em anexo o laudo médico do estudante.” (Entrevista P1)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se, por meio desta pesquisa, que apesar de haver bastante avanço no que se refere à inclusão de alunos com deficiência nas escolas, este tema continua sendo um desafio para os professores que trabalham com a educação especial. Como dificuldades as professoras mencionaram que existe falta de investimento por parte do governo em pontos importantes, como na infraestrutura da Escola, o que dificulta o acesso de alunos com deficiência física e também nos equipamentos, materiais e instrumentos que auxiliam o desenvolvimento dos alunos. Conforme relatado, há poucos materiais disponíveis na escola. Percebeu-se que as professoras entrevistadas estão engajadas com a causa da inclusão, buscando o desenvolvimento dos seus alunos para que eles possam alcançar as mesmas oportunidades dos alunos regulares e obter o êxito escolar. Contudo, elas reconhecem que o futuro escolar dos seus alunos com deficiência é ainda incerto, porém isso não quer dizer, de forma alguma, que eles não conseguirão ingressar na universidade ou exercer uma profissão.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. C. De volta a teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. **Educação em Revista**, v.27, n.02. p.277-302, ago. 2011.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SANTOS, M. L. **Permanência dos alunos com necessidades especiais em classes comuns: a ótica dos professores de 5ª a 8ª séries**. 2010. 93 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ASCENSÃO SOCIAL POR MEIO DOS ESTUDOS DE ALUNO COM BAIXA VISÃO: CAMINHOS (AUTO)BIOGRÁFICOS

GT 3: Ascensão social por meio dos estudos de alunos com deficiência

Marcos Randall Oliveira de Freitas
Mestre em Educação/UERN

Glaedes Ponte de Carvalho Sousa
Mestra em Educação/UERN

Ana Lúcia Oliveira Aguiar
PhD em Educação/UERN

RESUMO

Com respeito ao próximo e compromisso com o outro, é possível descolonizarmos metodologias, sentimentos e atitudes e assim, transformamos as escolas e universidades para atender aos diferentes tipos de alunos, em particular os alunos com baixa visão. Baseamo-nos no seguinte questionamento: Como docentes reconstruam suas práticas para a inclusão de discentes com baixa visão no ensino superior? Utilizamos o método (auto)biográfico como mecanismo de enaltecimento das vozes dos sujeitos que, no caso desta pesquisa, estão envolvidos na práxis pedagógica. Vozes, muitas vezes, esquecidas ou silenciadas por diversos contextos ou situações do cotidiano. Para a realização da pesquisa, selecionamos um docente do curso de Direito da UERN e um discente do curso de Direito. Realizamos sessões (auto)biográficas com os sujeitos narradores e relatores de sua história de vida, anotações, gravações. A fundamentação teórica está ancorada em Brasil (2004), Nóvoa (1995, 2010), Freire (1996, 2000, 2008), Josso (2010), Mantoan (2006), Nóvoa e Finger (2010), Sasaki (1997). As tessituras do enraizamento e do florescimento ampliam os nossos olhares em relação aos sujeitos e ao cotidiano, sendo assim, efetivar a inclusão de alunos com baixa visão na academia implica na ampliação de políticas públicas relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Dessa forma, é preciso ir além, debater, refletir, relacionar-se. Enxergar no outro a possibilidade de transformação e de aprendizagem. É preciso resistir, pois viver exige coragem.

Palavras-Chave: (Auto)formação. Ensino superior. Experiência Pedagógica. Inclusão. Baixa Visão.

1 INTRODUÇÃO

Ir à luta é construir possibilidades para a ressignificação das experiências e da nossa própria existência. Somos³¹ sujeitos sociais, históricos e culturais, por conseguinte, estamos nas

³¹ O texto foi escrito em duas pessoas verbais, pois consideramos que o trabalho traz momentos de narrativas de experiências pessoais do autor da dissertação e, em outros momentos, construções coletivas realizadas junto com a orientadora e os sujeitos da pesquisa. Desse modo, justifica-se o uso da primeira pessoa do singular para marcar

tessituras dos textos e contextos de cada vivência. Aprendemos na coletividade através da cultura de paz.

Enxergar o outro como agente de aprendizagem e de transformação social perpassa por entendimentos subjetivos e simbólicos entrelaçados na perspectiva da alteridade. Cada sujeito carrega consigo seus textos e seus contextos, constrói memórias sociais e cria vínculos de emancipação.

Esta pesquisa se baseou no seguinte questionamento: Como docentes reconstroem suas práticas para a inclusão de discentes com baixa visão no ensino superior? Para tecermos os fios do conhecimento, definimos o objetivo geral: analisar as práticas docentes para a inclusão de alunos com baixa visão no ensino superior, entrelaçado com os objetivos específicos: narrar de mim na esteira das marcas que trago no percurso de vida e formação; apresentar as bases legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; identificar as práticas docentes para a inclusão de discentes com baixa visão no ensino superior.

A inclusão de discentes com baixa visão no ensino superior relacionada à ressignificação das práticas de docentes amplia as possibilidades de discussão sobre a educação inclusiva na contemporaneidade, pois o processo de aprendizagem de discentes com baixa visão perpassa por caminhos férteis e frutíferos. Fazer ecoar as vozes silenciadas de sujeitos com baixa visão é enaltecer a diversidade e o respeito aos direitos humanos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apesar dos avanços, muitas pessoas ainda são vítimas de preconceito e exclusão em diversos ambientes, principalmente em escolas e universidades. Ao incluir, é necessário que os sujeitos envolvidos estejam conscientes do respeito às peculiaridades, à identidade e às pluralidades culturais de cada indivíduo. A defesa da inclusão dos sujeitos com baixa visão/cegueira é também a luta pela permanência dessas pessoas nos múltiplos ambientes, como mercado de trabalho, política, escolas e universidades.

O Decreto de Nº 5.926/04 (BRASIL, 2004, p. 2) diferencia cegueira e baixa visão:

[...] cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores [...].

o posicionamento do autor e a primeira pessoa do plural para representar as ideias construídas junto com a orientadora e os sujeitos da pesquisa.

Exclusão e exceção durante muitas décadas fizeram-se presentes no cotidiano das pessoas com deficiência, porém, com o avanço das leis, como, por exemplo, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006 e promulgada pelo Brasil em 25 de agosto de 2009, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Nº 13.146/2015, a ideia de autonomia e de respeito aos sujeitos com deficiência faz-se cada vez mais constante nos meios midiáticos, nas universidades, escolas, espaços formais políticos e nas ruas. De acordo com o Artigo 8º da Lei Brasileira de Inclusão (2015):

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Criar mecanismos para diminuir e acabar com preconceitos e diferenças entre os sujeitos não é favor de nenhum político ou cidadão, é além de respeito aos direitos humanos, uma compreensão do indivíduo com baixa visão em sua totalidade, com anseios, dificuldades, expectativas, desejos, ou seja, um sujeito em constante transformação e (auto)formação. De acordo com Sassaki (1997, p. 33):

O processo de inclusão, como veementemente venho enfatizando, é um processo de construção de uma sociedade para todos, e dentro dessa sociedade um dos direitos básicos de todo ser humano é a aspiração à felicidade ou, como outros lhe preferem chamar, à qualidade de vida.

Sobre inclusão, utilizamos o conceito definido por Sassaki (1997), pois o processo de inclusão envolve a participação de cidadãos e cidadãs em busca da construção de uma sociedade mais justa e harmônica através do diálogo e da cooperação. Incluir visa destruir as diversas barreiras sociais, históricas e culturais presentes em nossa sociedade. A qualidade de vida não é algo particular, mas uma construção coletiva. O empoderamento dos sujeitos com baixa visão contribui de maneira plena para que todos alcancem meios viáveis para inclusão, tolerância e respeito nos espaços escolares e não escolares.

O mercado capitalista moldou um modelo de universidade pautado nas relações racionais e na produtividade, o que dificulta o acesso ou a permanência de alunos com deficiência, entretanto, diversos teóricos e professores caminham na contramão dessa tendência, haja vista o aumento da quantidade de pesquisas relativas à inclusão e suas contribuições para a ressignificação das práticas docentes.

O ensino superior apresenta um universo de pessoas e espaços multifacetados, marcados por uma pluralidade cultural, histórica e religiosa e com orientações sexuais e etnias, além de vontades e ideologias, o que comprova o caráter democrático e formativo das universidades. Para Chauí (2003, p. 6), “[...] se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político [...]”.

A reflexão sobre o acesso e a permanência de sujeitos com baixa visão no ensino superior possibilita o redimensionamento da prática docente, pois promove a (auto)formação e as (re)adequações necessárias ao processo de aprendizagem, haja vista o papel essencial das universidades como formadores de sujeitos. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), item 46:

Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento [...].

Assim como ensino-aprendizagem são inter-relacionados, professor vidente e alunos com baixa visão estão, de forma subjetiva e social, também relacionados, visto que o processo pedagógico entre os dois sujeitos perpassa por momentos de inquietações e superações.

Em um período anterior às políticas de inclusão, havia uma preocupação em homogeneizar e padronizar os sujeitos com deficiência a partir de uma classificação que levava em consideração apenas a cegueira. A subjetividade do sujeito e todos os outros fatores sociais e cognitivos eram desconsiderados nesse processo. O desenvolvimento das pesquisas sobre cegueira e educação inclusiva possibilitou um repensar sobre essa prática. Hoje, sabe-se da relevância da análise prévia do sujeito cego de forma individual. Essa análise permite a elaboração de um modelo metodológico de aprendizagem que se adequa a realidade e as especificidades do aluno analisado.

O sujeito professor, como mediador do processo de aprendizagem, através de um olhar atento e sensível, necessitará da compreensão do sujeito com baixa visão de forma completa, que se alie às diferentes dimensões do ser humano.

Incluir implica em quebrar barreiras e diminuir diferenças existentes entre os sujeitos, para isso, urge a necessidade de compreendemos o outro como um sujeito de memórias, aprendizagens e possibilidades. Cada sujeito traz sua marca cravada em sua subjetividade.

A aprendizagem do discente com baixa visão requer a compreensão do que se está explicando através da exploração tátil com o fito de identificar/perceber/sentir as características do objeto estudado (BELZ, 2002). Esse processo permite o reconhecimento de detalhes relacionados à textura, ao olfato, à natureza física e à presença ou ausência de elementos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da pesquisa, selecionamos um discente do curso de Direito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Os critérios de escolha do discente com baixa visão dão-se a partir da disponibilidade em participar da pesquisa e as experiências no ensino, na pesquisa e na extensão. Optamos em discutir a educação inclusiva na UERN devido à grande quantidade de alunos com alguma deficiência, são 175 discentes hoje. A escolha pela baixa visão foi intencional, pois o sujeito com baixa visão e os sujeitos ao seu redor necessitam desenvolver de maneira mais efetiva as percepções sinestésicas, táteis, olfativas e auditivas, pois, geralmente, a perda de visão é gradual.

O encontro com o participante da pesquisa contou com o apoio da Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN), que forneceu informações relevantes para o estudo em questão. O procedimento foi realizado na sala do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memória, (Auto)Biografia e Inclusão (GEPEMABI) nas instalações da UERN e de acordo com a disponibilidade do docente e do discente.

Desenvolvemos a pesquisa em três etapas. Na primeira, para a construção desse estudo, serão utilizados procedimentos metodológicos de base qualitativa: revisão bibliográfica e documental. Essa fase abrangeu a leitura, análise e interpretação das ideias de Nóvoa (1988), Pimenta (2000), Freire (1987) e Mantoan (2003), periódicos nacionais e internacionais, marcos legais, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política de Inclusão da UERN e seu Plano Estratégico de Ação.

A segunda fase da pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa com abordagem (auto)biográfica. Nesse momento, realizamos a construção, gravação e escrita das narrativas orais do docente e do discente, a partir de três sessões de narrativas com o participante. As

entrevistas de profundidade permitirão, com a leitura, identificar elementos de inclusão, práticas pedagógicas e aprendizagem. Abordou aspectos das experiências de vida e o cotidiano dentro da sala de aula e da universidade. Os principais teóricos serão: Nóvoa (1995, 2010), Tardif (2002) e Freire (1979).

A última etapa constituiu-se da discussão das narrativas a partir das reflexões sobre a ascensão social por meio dos estudos. Contamos, nesse momento, com o arcabouço teórico proposto por Halbwachs (1968) e Freire (1996), com o fito de obtermos subsídios para a reflexão sobre o êxito escolar no processo de inclusão social dos discentes com baixa visão na UERN, pois a análise das narrativas possibilita o entrelaçamento entre as experiências coletivas e individuais na universidade.

A partir das reflexões debatidas neste estudo, os diferentes sujeitos sociais poderão compreender e dialogar no sentido de aproximar as esferas científica e social, entre o ideal e o real. O intuito não é o de esgotar tal temática, mas tornar a prática possível, apontar mudanças e coibir as práticas excludentes das pessoas com deficiência, contribuir para cada vez mais alcançar o maior número de respostas às várias perguntas que ainda surgirão, abrir caminhos de fomento para outras investigações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Guerreiro, nascido em 1993, tem origem de família pobre e tem baixa visão. Durante a infância, seus pais descobriram o glaucoma através de uma consulta com um médico oftalmologista, que visita os bairros esporadicamente em parceria com as óticas. A mãe dele resolveu levá-lo juntamente com o irmão. Após a consulta, descobriram que o irmão tinha miopia e que Guerreiro tinha um problema mais grave, chamada glaucoma³², que, inclusive, necessitava ser tratado com urgência.

Os pais de Guerreiro levaram-no à Fortaleza em busca de um tratamento especializado, pois em Icapuí as condições de saúde eram precárias. Na cidade grande, havia um médico muito famoso, chamado Leiria de Andrade³³. Então, o referido médico me encaminhou para a Sociedade de Assistência aos Cegos do Ceará³⁴, conhecida como Instituto dos Cegos de

³² Glaucoma é uma designação genérica a um grupo de doenças oculares distintas que provocam danos ao nervo ótico e perda da visão. (Retirado de <https://pt.wikipedia.org/wiki/Glaucoma> Acesso em 10 de outubro de 2017).

³³ Leiria de Andrade criou o Hospital de Olhos Leiria de Andrade, que hoje é um centro especializado em oftalmologia, reconhecido internacionalmente tanto pela excelência no tratamento dos distúrbios da visão como por aliar tecnologia de ponta à humanização no atendimento dos pacientes. (Retirado de <http://www.leiriadeandrade.com.br/o-hospital/#> Acesso em 10 de outubro de 2017)

³⁴ O **Instituto dos Cegos** foi fundado, em 1942, pelo oftalmologista Hélio Góes Ferreira e pelo padre Arquimedes Bruno. (Retirado de <http://tvdiario.verdesmares.com.br/programas/memoria-do-nordeste/instituto-dos-cegos-funciona-ha-72-anos-em-fortaleza-1.1073654> Acesso em 10 de outubro de 2017).

Fortaleza. Lá foram realizadas três cirurgias e, posteriormente, transferiram-me para o Hospital Geral de Fortaleza, onde foram realizadas outras cinco cirurgias.

Na escola, ainda no ensino fundamental, Guerreiro lembra que não conseguia visualizar os cálculos que estavam na lousa, muito menos conseguia ver as letras. Quando chegava a vez de fazer a leitura em voz alta, dizia que não sabia ler. Assim, a professora passava a oportunidade para outro colega de classe. Não havia por parte da professora ou da gestão da escola uma preocupação relacionada ao local em que ele sentava na sala de aula. Com todas essas dificuldades, Guerreiro atrasou o conteúdo.

Nesse período, minha mãe colocou-me no reforço, que me ajudou bastante no processo de alfabetização, fazendo com que minhas professoras da escola se surpreendessem. Até teve um concurso de cálculo na segunda série e eu fiquei em primeiro lugar. Ganhei a fama de ser um dos melhores alunos de minha escola. (Narrativa de Guerreiro, Mossoró/RN, UERN, 28 de setembro de 2017)

Nas narrativas de Guerreiro, podemos perceber a existência de muitas experiências que se convergem. Além da baixa visão, a família dele procurou, na infância, conciliar as atividades da escola com um reforço escolar. Essa escolha, em nossa visão, era influenciada devido à ausência da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas. Muitas vezes, o aluno era integrado ao sistema, sem a efetivação da aprendizagem.

Guerreiro trocava com frequência de óculos, pois naquele período fazia cirurgia com frequência, ou seja, a cada nova cirurgia, ele precisava de óculos diferentes. Antes de começar os procedimentos cirúrgicos, lembrou que escrevia torto com relação às linhas das folhas do caderno, chegava a escrever fora do espaço das linhas. Depois das cirurgias, ele falou que as professoras começaram a notar uma mudança significativa com o seu processo de escrita. Durante a infância, Guerreiro lembra que foi vítima de preconceito pelos colegas de classe. As situações de *bullying*³⁵ aconteciam na frente da professora. Os colegas chamavam-no de “ceguinho”, “olhos de fundo de garrafa”. Ele se sentia triste, porém, algumas vezes, revidava as brincadeiras preconceituosas.

Nas suas narrativas, percebemos que apesar de todas as discussões sobre a educação inclusiva e a legislação vigente, o preconceito sofrido pelas pessoas com deficiência ainda é muito frequente. São estigmas e estereótipos construídos a partir das características físicas ou

³⁵ *Bullying* é um termo da língua inglesa (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder.

até mesmo pela negativização da diferença. As diferenças são fundamentais para a construção de uma sociedade coletiva e colaborativa. Ao (auto)biografizar-se, Guerreiro coloca-se como crítico-reflexivo em busca da emancipação e do empoderamento.

No Ensino Fundamental II, Guerreiro estudava na Escola de Ensino Fundamental Professora Raimunda Lacerda Damião, em Icapuí. Para ele, durante esse período, o principal ponto negativo era a ausência das atividades práticas de Educação Física. Durante a disciplina, todos os alunos iam para a quadra brincar e praticar esportes, enquanto ele ficava na sala, na biblioteca ou na arquibancada assistindo aos jogos. Em casa, ele fazia atividades escritas para substituírem as aulas práticas.

Guerreiro cursou o Ensino Médio na Escola de Ensino Médio Professor Gabriel Epifânio dos Reis, também em Icapuí. A mudança de escola foi bem significativa para Guerreiro, pois na escola do ensino fundamental a estrutura era bem limitada, pois a escola era pequena e não tinha muita estrutura física. Ele lembra que havia uma rampa na entrada para alunos cadeirantes.

Já no Ensino Médio, a escola havia biblioteca e laboratório de informática com acesso a internet. As avaliações eram realizadas com letra ampliada, o que antes era considerado algo impossível de ser realizado. Nessa escola Guerreiro teve acesso a equipamentos, como a lupa, por exemplo.

No meu ensino médio, de início estranhei o fato de nas salas terem esses “quadros modernos”, pois no Ensino Fundamental se utilizavam lousas que facilitavam em muito a visualização através do alto contraste. Então, no Ensino Médio era esses quadros modernos de escrita com o pincel, o que dificultou a minha leitura em sala de aula. O que até os dias de hoje representa um desafio para mim. (Narrativa de Guerreiro, Mossoró/RN, UERN, 28 de setembro de 2017)

Guerreiro sempre gostou muito de atividades físicas e brincadeiras, por isso, ele enfatiza que as aulas de educação física do ensino médio eram bem parecidas com as aulas do ensino fundamental. Ele era dispensado das aulas práticas e realizava atividades escritas em casa para ser avaliado, como resumos e resolução de questões do livro didático.

Ao participar do Processo Seletivo Vocacionado, Guerreiro fez a solicitação de atendimento especializado para o dia da avaliação. A prova foi ampliada para atender as necessidades da solicitação. Após a aprovação, Guerreiro passou pela Junta Multiprofissional da UERN, na qual avaliou sua condição de deficiência.

Optou por não fazer nenhum curso preparatório para o ENEM, dentro das suas possibilidades e condições estudava de forma individualizada. Em nossa análise, a aprovação

no vestibular e a preparação individual domiciliar são encaradas pelo sujeito como uma vitória pessoal e familiar. É a comprovação de que cada sujeito pode conquistar seu lugar de fala a partir da sua consciência de empoderamento. Para Guerreiro, cursar Direito “[...] é superar as barreiras e os limites que, muitas vezes, a sociedade acredita existam, e que pouco tenha se preocupado a resistir e a quebrá-las”.

Conseguir fazer uma faculdade é de fundamental importância, pois isso testemunha que já pude superar algumas barreiras que muitos não acreditavam que pudesse conseguir. E por outro lado, é de fundamental importância, pois faz parte da própria realização pessoal. (Narrativa de Guerreiro, Mossoró/RN, UERN, 28 de setembro de 2017)

Antes de entrar no ensino superior, Guerreiro achava que cada curso universitário dialogava com as disciplinas do ensino médio, porém percebeu que há uma interdisciplinaridade dentro da mesma área. Ele enxergava a universidade na perspectiva econômica, ou seja, estava relacionada ao mercado de trabalho através do emprego. Guerreiro, desde seu ingresso na UERN, vislumbra uma universidade mais dinâmica, capaz de dialogar com diferentes setores sociais. Segundo ele, as universidades precisam cumprir seu papel social e estar engajadas com os diferentes sujeitos sociais.

Quando bolsista PIBIC³⁶ (Edição 2014/2015), Guerreiro atuou no projeto “Como vou aprender se sou cego: a experiência pedagógica de discentes com deficiência visual no ensino superior”. Durante a execução do projeto, foram realizados encontros com os alunos do Curso de Direito, História e Geografia para apresentar o projeto aos discentes com deficiência visual, e possibilitou o convite para participarem como sujeitos da pesquisa. Esses cursos foram escolhidos por terem alunos com deficiência visual matriculados.

Nos biênio 2015/2016 Guerreiro, como bolsista PIBIC, atuou no projeto “Narrativas, narradores e audiodescrição: acessibilidade para a inclusão cultural de discentes com deficiência visual”. O projeto baseou-se nos encontros com os alunos dos cursos de Direito, História e Geografia da UERN para apresentação, estudo, discussão e sistematização do processo de pesquisa com encontros de estudo para aprofundamento das leituras iniciais e das principais leis, decretos, declarações sobre Deficiência visual..

³⁶ Guerreiro atuou na bolsas PIBIC e PIBIT sob a orientação da Professora Ana Lúcia Oliveira Aguiar, PhD em Educação.

Durante o período que foi bolsista PIBIT³⁷ (Edição 2016/2017), Guerreiro participou do projeto “Para não dizer que não falei das flores: inovando práticas, tecendo metodologias e adequações para discentes cegos no ensino superior”. O projeto realizou uma análise crítico-reflexiva sobre as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores no cotidiano da sala de aula; e relacionando-se a fundamentação teórica sobre inclusão e deficiência visual com a análise das narrativas, a fim de perceber o processo de aprendizagem dos discentes com deficiência visual.

Além das atividades ligadas diretamente às bolsas PIBIT e PIBIC, Guerreiro buscou em sua trajetória acadêmica aproximar ensino, pesquisa e extensão, criou laços de aprendizagem e de autonomia. Além das participações nos eventos, Guerreiro busca, através das pesquisas e dos artigos publicados, refletir e discutir sobre inclusão e deficiência visual em diversos contextos, principalmente no ensino superior. A escolha dessa temática decorre das suas experiências pessoais e, também, de sua vontade em ajudar o próximo.

O número de discentes com deficiência no ensino superior aumentou, em contrapartida, o de docentes com deficiência ainda é tímido. Docente Direito relaciona essa constatação à cultura da produção. Talvez isso seja um fator de impedimento, pois privilegia a rapidez e a produção desenfreada. O tempo de cada sujeito é esquecido em troca de números e publicações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção dessa pesquisa permitiu-me vivenciar uma caminhada entre as ideias conhecidas e as novas possibilidades que surgiram no decorrer do processo acadêmico. Escolhi não chamar de conclusão ou considerações finais, pois acredito no nascimento de cada dia, saibamos (re)encontrar a felicidade. As tessituras do enraizamento e do florescimento ampliam os nossos olhares em relação aos sujeitos e ao cotidiano.

Discutir a inclusão das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais é uma atividade de cidadania, pois é através do aprofundamento constante dessa discussão que as vozes dos sujeitos são enaltecidas e seus direitos são aprimorados e garantidos.

Ao realizar o estado da arte, mergulhei no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES e no banco de dissertações e teses da UFRN e de dissertações da UERN para conhecer as ideias dos pesquisadores em relação à inclusão de pessoas com baixa visão. Percebi que existem algumas dissertações e teses sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual nas diferentes esferas sociais. Constatei, nessa

³⁷ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação.

minha busca, a existência de poucos trabalhos sobre a reconstrução das práticas para a inclusão dos discentes com baixa visão no ensino superior.

Nossa pesquisa é de base qualitativa e alicerçada no método (auto)biográfico. Deparamo-nos com resultados que se distanciam do positivismo e das ideias cartesianas. Nossos resultados são referenciados a partir das narrativas dos sujeitos e das análises das leis e do arcabouço teórico. Em nossa caminhada, encontramos bases legais e acordos referentes à inclusão de pessoas com deficiência significativos para fortalecer as políticas de inclusão, além de observarmos as mudanças nos paradigmas do docente no processo de aprendizagem do aluno com baixa visão.

No cotidiano da pesquisa e das experiências sociais, diversos pontos foram observados, porém escolhemos a formação docente, a inclusão de pessoas com baixa visão e a pesquisa (auto)biográfica como discussões centrais desta pesquisa. Outros elementos, como a descolonização do comportamento dos docentes em relação aos alunos com baixa visão e o olhar sobre o corpo da pessoa com deficiência, não foram de interesse de nossa pesquisa, mas são de grande relevância para outros pesquisadores em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

EDLER CARVALHO, Rosita. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 5ª ed. Porto alegre: Mediação, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática Educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

JOSSO, Marie Christine. **Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação**. In: Nóvoa, António; Finger Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998. Experiências de vida e formação. Lisboa: Educa, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza & SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 1993.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NARRATIVAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REGULAR

GT 3: Ascensão social por meio dos estudos de alunos com deficiência

Marecilda Bezerra de Araújo
Mestranda da UERN
marecilde@hotmail.com

Fábia Pereira de Medeiros Lira
Mestranda da UERN
fabiapmlira@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como finalidade narrar a experiência de uma escola diante da inclusão de uma aluna com deficiência visual no Ensino Fundamental no município de Jardim do Seridó- RN. Para embasar teoricamente este trabalho buscou-se aporte teórico em: Paro (1991), Luck (2008), Oliveira (2009), que discorrem sobre a gestão escolar democrática como aquela que exige um diálogo com seus pares, um conjunto de saberes pedagógico e tenha como foco o cidadão autônomo, participativo e reflexivo diante de sua realidade. Para compreender as narrativas buscou-se em Josso (2004), Nóvoa e Fringer (1988), reflexões e discussões para a construção de novos conhecimentos a partir das experiências do cotidiano escolar. Sassaki (1997), Mantoan (2004) enfatizam a importância da inclusão de pessoas com deficiência no espaço escolar como promoção da cidadania. As experiências estruturam-se em atitudes e práticas simples, éticas e comprometidas com os direitos de aprendizagem dos educandos. Esta reflexão contribuiu para a construção de novos conhecimentos diante do processo de inclusão e para fomentar as decisões quanto às práticas inclusivas de crianças que tem os mesmos direitos de aprendizagem que as crianças ditas normais.

Palavras Chaves: Gestão. Inclusão. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é mostrar através das narrativas a experiência de uma escola pública da rede municipal de ensino na efetivação das políticas públicas da educação inclusiva sobre o olhar da lei Brasileira de Inclusão (LBI) no Ensino Regular, destacando aqui a deficiência visual de uma menina referenciada neste trabalho por Yasmim, nome fictício que significa flor perfumada, em que a mesma chegou à escola pesquisada aos seis anos de idade para iniciar sua educação básica no primeiro ano do ensino fundamental.

O interesse pela temática justifica-se por minha atuação em vinte e cinco anos de trabalho escolar, dezoito destes tem sido na função de gestão (escolar e dirigente municipal de educação). A experiência aqui apresentada, narrada e discutida sob o olhar de vários autores permite que o sujeito fale se exponha e conte a outras pessoas fatos, sentimentos e emoções pelas quais passou. Para isso, teremos a presença de dois elementos muito fortes nesta pesquisa: a narrativa e a memória.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem narrativa assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo.

Para tanto, se fez necessário um estudo bibliográfico sobre o olhar de diferentes autores que utilizam esse tipo de pesquisa, para melhor compreensão da pesquisadora enquanto objeto de estudo. Do mesmo modo, foi realizada uma revisão literária sobre as políticas públicas de educação destacando a Gestão Democrática Escolar, como desencadeador de ações, programas, políticas educacionais voltadas para a melhoria do ensino e aprendizagem, edificando a qualidade da escola pública.

Considerando que a gestão escolar é uma ação coletiva que garante aos sujeitos envolvidos o conhecimento de todo o processo pedagógico, onde todos se sentem parte e contribuem para a construção do projeto educacional, se questiona: quais as ações que foram desenvolvidas na escola M. Profª Calpúrnia Caldas de Amorim que fortaleceram o processo de uma escola inclusiva?

Conforme Josso (2004) o desenvolvimento de uma história narrada tem como foco a subjetividades, identidades e formação levando em conta os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo que uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores.

Hoje no mundo acadêmico escrever sobre o que se faz e o que se sente tornou-se um recurso de pesquisa de suma importância para analisar o cotidiano e a prática profissional no contexto escolar. No âmbito da educação, as narrativas compõem um método de construção do conhecimento que fundamentam a reflexão-ação-reflexão (FREIRE, 1997) do fazer pedagógico e a ressignificação do saber e da prática.

Os resultados evidenciam fatores que inquietavam a escola naquele momento para a garantia do direito de aprender a uma criança com deficiência visual, sabendo de suas limitações enquanto instituição escolar de uma pequena cidade localizada no interior do estado, sem

recursos financeiros, humanos, formação continuada, conhecimentos, entre outros aspectos que articulam o ensinar e o aprender. É possível olhar para esta trajetória e perceber como foi desafiante construir uma escola inclusiva, viva, prazerosa e possível de existir em sua essência de emancipar o sujeito.

Desse modo, pensar em uma sociedade inclusiva onde se reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade, é pensar em todas estas condições que perpassam pelos aspectos econômicos, culturais e sociais, que muitas vezes tornam-se barreiras a serem enfrentadas, mas que podem ser vencidas a partir da criatividade e da busca por um espaço inclusivo. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos direitos humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.

2. ESCOLA INCLUSIVA: DA LEGISLAÇÃO A AÇÃO

A educação é um direito humano, que deve ser colocado a disposição de todos os seres humanos mediante o princípio de igualdade de acesso e permanência na escola (Art.206, CF), bem como a garantia do Ensino Fundamental e obrigatório (Art. 208, CF). Em se tratando de crianças e adolescentes com ou sem deficiência, seu direito à educação se efetivará mediante o ensino, no pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (Art. 205, CF).

O movimento de inclusão de pessoas com deficiência instigou a necessidade de mobilização de toda sociedade e preparação da escola para acolher e trabalhar o aluno com necessidades educacionais especiais como sujeito de possibilidades de aprendizagem e um cidadão de direitos com um papel social a desempenhar.

Oliveira (2009, p. 71) esclarece que:

No Brasil a educação inclusiva está presente como política educacional, no documento Política Nacional de Educação Especial, de 1994, e em outros textos oficiais, inclusive dos documentos dos Fóruns de Educação Especial das Instituições de Ensino superior, promovidos pela Secretaria de Educação Especial do MEC.

A legislação brasileira em seus diferentes documentos oficiais surgidos entre 1981 e 2001 apresenta referências, conceitos, nomenclaturas para referenciar os alunos com necessidades educacionais especiais e normatizar a escola comum e a escola especial. Com

tudo, a situação da inclusão escolar tem se arrastado e perpetuado desmandos e transgressão ao direito à educação, muitas vezes isso se dá, por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral sobre os procedimentos das escolas para ensinar, promover e atender adequadamente a todos os alunos (MANTOAN, 2004).

Poucos cidadãos podem participar dos espaços coletivos nos quais se socializa e se cria o conhecimento como forma de saber e instrumento de transformação de si e do meio em que estão inseridos. A materialidade de seus propósitos se configura na pedagogia da exclusão nos diferentes níveis e modalidades da educação, compreendendo não só os alunos com necessidades especiais, mas aqueles pertencentes a camada social menos favorecida. Essa exclusão vem sendo aperfeiçoada e constantemente exercitada, desde as origens mais remotas da civilização, de forma condizente com o modo em que estão sendo construídas as condições sociais da humanidade.

Neste aspecto Bordignon e Gracindo (2001, p.158) afirmam:

A gestão requer um enfoque que implique trabalhar decisões a respeito do rumo futuro e se fundamenta na finalidade da escola e dos limites e possibilidades da situação presente. Para isso trabalha visualizando as forças, os valores, surpresas e incertezas e a ação dos atores sociais neste contexto.

É importante que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, adotando métodos e práticas de ensino escolar adequado às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade dos alunos, além de recursos de ensino e equipamentos especializados, que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências, sem discriminações.

Neste sentido Sassaki (1997, p.41) enfatiza que:

Inclusão significa uma inovação em relação as práticas anteriores, o inaugurar em uma nova fase em que exigir-se-á a participação da sociedade; trata-se do processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais, gerias, pessoais com necessidades especiais e estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Observa-se que o aluno ao ingressar nas salas de aula do ensino regular, no primeiro momento ele apenas se faz presente, mas não interage com os outros alunos e nem com os professores, ou seja, não fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Neste caso o processo de inclusão não acontece. Esse desafio deve ser um compromisso de toda a comunidade escolar, de modo que possam integrá-lo no verdadeiro sentido da palavra.

Como se vê, as funções da escola são muitas e cada uma delas, enfatiza um campo de complexidade que a instituição precisa dar conta. Para que isso ocorra, é necessária uma gestão aberta, onde o dirigente permita que os diferentes segmentos se envolvam nas decisões e

responsabilidades diante do formar cidadãos críticos e participativos. É na prática que o homem vai aprendendo e exercitando sua cidadania. Precisa acontecer também o convite aos diferentes segmentos para que possa adentrar a um universo que não conhece, e uma vez aceitos, a motivação é outro elemento essencial na efetivação de uma gestão democrática.

Assim, para Nóvoa e Finger (1988, p. 116):

As histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’.

Falar da cotidianidade de uma escola pública e principalmente da formação do sujeito, é falar da diversidade e da complexidade humana. A escola tornou-se uma instituição onde os seus diferentes atores, em suas diferentes dimensões buscam completar-se num elo de ligação onde cada um torna-se dependente e co-responsável pelo outro.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa apresenta caráter qualitativo com abordagem narrativa, a qual permite conhecer através das fontes narradas, as dimensões formativas e a construção da identidade profissional auxiliando na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História.

A escola é, pois, uma instituição que existe num contexto histórico de uma determinada sociedade para atender as necessidades da comunidade a qual está inserida, tendo como função primordial o ensino. Assim a referida pesquisa aconteceu na escola Municipal Profª Calpúrnia Caldas de Amorim, Ensino Fundamental, situada à avenida Dr. Fernandez, nº 400, centro na cidade de Jardim do Seridó-RN.

A escola é mantida pelo poder local Municipal, através da secretaria municipal de educação, tem o programa Mais Educação, sala de atendimento especializado (AEE) e conta também com o Programa Dinheiro Direto na escola (PDDE), através do PDE interativo.

Para tanto, se fez necessário um estudo bibliográfico sobre o olhar de diferentes autores que utilizam esse tipo de pesquisa, para melhor compreensão da pesquisadora enquanto objeto de estudo. Do mesmo modo, foi realizada uma revisão literária sobre as políticas públicas da educação inclusiva destacando a Gestão Democrática Escolar, como desencadeador de ações, programas, políticas educacionais voltadas para a melhoria do ensino e aprendizagem, edificando a qualidade da escola pública.

Desse modo, foram sujeitos desta pesquisa 07 professores, 02 supervisores escolares, gestores e 04 funcionários efetivos por concurso público que atuaram na referida escola no período de 2000-2004. Participaram também a aluna Yasmim e seus pais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A matrícula da pequena Yasmim trouxe para a escola uma nova possibilidade, de ser realmente uma escola viva, inclusiva. As preocupações foram surgindo juntamente com as angústias diante do espaço físico, pois se tratava de uma escola com infraestrutura precária para funcionar uma escola. Uma arquitetura do século XVIII, com partes tombadas pelo patrimônio histórico do município, sem rampas, banheiros inadequados, piso, portas. E este foi o primeiro desafio. Decidiu-se (equipe gestora e pedagógica) que sua sala seria a primeira da entrada, uma sala ampla localizada nas proximidades das outras dependências da escola.

Outro desafio seria quanto ao professor desta turma. A preocupação de escolher não apenas uma excelente alfabetizadora, mas uma professora que tivesse um olhar humano as diferenças de seus alunos e que entendesse o que ecoava da alma do educando. A professora, entre tantas outras, se dispôs a receber esta turma e dar o melhor de si para alfabetizar Yasmim. Em cooperação com a escola, a mãe de Yasmim se colocou como colaboradora no processo de ensinar e aprender. Frequentava o Instituto dos cegos na capital do estado juntamente com Yasmim e aprendeu de imediato o Braille, que é o sistema de escrita utilizada para pessoas com deficiência visual, onde ajudava a professora em Jardim do Seridó-RN, com as atividades da criança. A professora por sua vez aqui vai ser chamada de Alice, inquieta, curiosa, se prontificou a aprender com a mãe de Yasmim o Braille, em horário contrário ao de seu trabalho. Mantoan (2004,) coloca que cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos e exigir dela uma transformação. Muitos são os aspectos legais que enfatizam a prioridade do aluno com necessidades especiais no ensino regular. No entanto faltam as ações que efetivem essa legalidade. A escola pode fazer a diferença nas suas atividades didático-pedagógicas buscando instrumentos necessários, simples, mas que viabilize a prática da inclusão.

De acordo com as narrativas percebe-se que esta relação foi muito proveitosa para o crescimento e fortalecimento do processo de alfabetização de Yasmim como também do início da construção de uma escola inclusiva. Durante todo o ano letivo, as pequenas mudanças foram acontecendo e a criança foi promovida com as competências necessárias para o segundo ano. Já que a professora Alice começava a dominar a linguagem do sistema Braille e do Soroban, a

ideia foi que a mesma acompanhasse a turma no segundo ano. Neste período, a professora já caminhava com autonomia diante de sua aprendizagem no processo de inclusão, ainda usando o material de Yasmim, o Braille, pois a escola não tinha condições de adquirir este material. Alice enquanto professora continuava firme em suas atividades de aprendizagem e preparava todas as atividades de Yasmim sem discriminação diante das atividades dos alunos ditos normais, foi um verdadeiro processo de inclusão diante do saber. Alice tinha o zelo de incluir Yasmim em todas as atividades, pedagógicas, culturais que desenvolvia com sua turma. Percebe-se na fala da professora que foi uma verdadeira dedicação além de seus limites como pessoa e profissional. Neste sentido (LUCKESI, 2000, p. 21) enfatiza que: “Acolher o educando significa estar aberto para recebê-lo como ele é. É só vendo a situação como é que podemos compreendê-la, para dialogicamente ajuda-lo”.

Os desafios maiores é que a escola não recebia livro didático, por mais que entrasse em contato com o MEC, cobrando este direito, pois era uma aluna do Censo escolar, este informava que a escola deveria entrar em contato diretamente com a editora que fornecia o livro didático, e segundo a gestão escolar todas as tentativas foram sem sucesso. Não tinha material didático apropriado, a escola criava alguns, com ajuda dos demais profissionais, mais o importante era que o ensino acontecia, a aprendizagem de Yasmim era consolidada, a inclusão acenava que valia a pena tentar.

Neste mesmo ano, chegam à escola os parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Especial, equipe gestora e pedagógica começaram a estudar este material e decidiram formar grupos de estudo com todos os funcionários da escola. Os estudos aconteciam a cada quinze dias, á noite, onde os módulos eram apresentados, discutidos, analisados e vivenciados diante do processo de inclusão. Cada encontro duas pessoas, quase sempre professores ficavam encarregados pelo dia de estudo. Uma dinâmica de interação entre os participantes. Percebia-se a necessidade da ampliação do currículo da escola como também a reestruturação do Projeto Político Pedagógico.

A escola é sem duvida, instigada o tempo todo a passar por um processo de mudança e transformação e esta motivação parte da equipe gestora, que, através de seu espírito de liderança consegue envolver todos os segmentos da escola na participação e cooperação de todas as ações a serem desenvolvidas em seu interior.

De acordo com Luck (2008, p.78):

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar de seus profissionais, bem como de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que

é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania, condições necessárias para que a gestão escolar democrática e práticas escolares sejam efetivas na promoção da formação de seus alunos.

No final deste ano letivo, os estudos em grupo tinham contribuído muito para um novo conceito de uma escola inclusiva que recebia alunos com diferentes deficiências. A partir do trabalho com Yasmim a escola tornava-se referencia no processo de inclusão e construía uma identidade de escola inclusiva. Yasmim foi promovida para o terceiro ano com as competências de aprendizagem necessária para este ano.

Para Mantoan (2004, p. 14):

A inclusão é uma saída para que a escola possa fluir novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo.

Assumindo uma postura de mudança e transformação, a escola demonstra que pode sim fazer a diferença, quando todos os segmentos entendem e assumem juntos, o compromisso e a responsabilidade na construção de uma nova escola capaz de receber todos os alunos que a ela chega, com suas especificidades e seus diferentes contextos sociais, econômicos e culturais.

Segundo os relatos da mãe Yasmim, a crinaça foi para o quarto ano em um trabalho pedagógico maravilhoso resultado da interação da família-escola, mas surgia um problema: A professora Alice já tinha passado três anos consecutivos com Yasmim no processo de alfabetização, não se via como professora dos anos finais do ensino fundamental, uma vez que sua prática se voltava para os anos iniciais. (Aqui entende-se que o gestor precisa respeitar a identidade de cada professor para lecionar). A professora do quarto ano não sabia Braille e demonstrou grande angústia diante da aprendizagem de Yasmim como também da cobrança de seus pais, pois acompanhava o processo de ensino a aprendizagem passo a passo, o que foi ótimo para o crescimento de Yasmim como também para à escola.

Para não prejudicar o desenvolvimento da aprendizagem da Yasmim a solução de imediato, foi que à professora Alice acompanhasse-a para o quarto ano, como professora auxiliar. Aqui são tecidas grandes discussões: Quebrar as regras da burocracia da escola, os recursos financeiros, a retirada de um professor alfabetizador de suas atividades, enfrentar o conselho do FUNDEB local, quando este não permite dois professores dentro de uma mesma sala de aula, entre outros fatores impactantes nesta caminhada.

De acordo com Paro (1991) o que a administração tem de “essencial” é o fato de ser mediação na busca de objetivos. Administração será, assim, a utilização racional de recursos

para a realização de determinados fins. A administração precisa adequar-se (nos métodos e nos conteúdos de seus meios) ao objetivo que pretende alcançar, diferenciando-se, portanto, à medida que se diferenciam os objetivos.

Novamente busca-se na reflexão de Paro (1991) quando este enfatiza que, como participante da divisão social do trabalho, a escola é responsável pela produção de um bem ou serviço que se supõe necessário, desejável e útil à sociedade. Seu produto, como qualquer outro (ou mais do que qualquer outro), precisa ter especificações bastante rigorosas quanto à qualidade que dele se deve exigir.

Desse modo a secretaria municipal de educação buscou o Instituto dos cegos na Capital do estado Natal-RN que os recebeu à escola e construíram um plano de formação para a referida escola. Este aconteceu durante dois anos consecutivos, duas vezes por mês com duração de oito horas cada encontro, que aconteciam à noite na escola onde Yasmim estudava. O convite foi extensivo à rede municipal e estadual de Ensino e cidades circunvizinhas mediante o interesse de cada um. Foi uma formação que aconteceu com recursos financeiros do próprio município como: Pagar mensalmente os formadores, material para os participantes como Braille e Soroban (instrumento do sistema de escrita e de números), deslocamento dos monitores da capital do estado para município e hospedagem, entre outras necessidades que surgiram no percurso da formação.

O que se percebe é que de todos os convidados a participar da referida formação, apenas os profissionais da escola o fizeram e em se tratando especificamente dos professores de 4º ao 9º ano, pois seriam as turmas que Yasmim iria frequentar. Dois professores de um município vizinho também participaram da formação. Bem como os professores da sala de atendimento especializado. Entendendo que os serviços de apoio especializado como os de professores de Educação Especial, intérpretes de língua de sinais, instrutores de Libras, professores de Português (segunda língua para os surdos), professores que se encarreguem do ensino e utilização do sistema Braille e de outros recursos especiais de ensino e de aprendizagem, não caracterizam e não podem substituir as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum de ensino regular;

O que chamou atenção, diante das narrativas foi que os professores dos anos iniciais se recusaram a fazer a formação, pois Yasmim já havia passado por este processo. Também os professores de uma escola estadual onde Yasmim iria frequentar cursando o ensino médio também não participaram, pois segundo eles haveria muito tempo pela frente até que a mesma chegasse a este nível de ensino. E aqui cabe algumas indagações: e se outra criança com deficiência visual chegasse a esta escola para iniciar sua vida acadêmica? Como instigar os

professores e demais profissionais da educação a participarem dos cursos de formação e aperfeiçoamento pedagógicos como instrumento de uma escola democrática, autônoma, em que todos buscam a transformação? A escola se torna inclusiva na medida em que todos participam deste processo de construção?

Desse modo, a inclusão escolar constitui-se numa proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, mas encontra sérias resistências, principalmente, contra a ideia de que todos devem ter acesso garantido à escola comum. A dignidade, os direitos individuais e coletivos garantidos pela Constituição Federal.

A formação foi um sucesso para aqueles que frequentaram todas as etapas, um sucesso para escola, família de Yasmim e para todos os munícipes de jardim do Seridó- RN. A escola realmente se tornou autônoma em relação ao processo de ensinar uma criança com deficiência visual. Yasmim caminhou para o 5º ano sem professor auxiliar e conseqüentemente para o 6º ano, os professores deste ano em diante estavam preparados para receber Yasmim sem precisar de um professor específico para ela. As atividades eram realizadas do mesmo jeito que os alunos ditos normais em todas as disciplinas e assim foi o ensino fundamental maior até o 9º ano. Os pais continuaram vigilantes em cada detalhe de todo o processo escolar. Cobravam cada atividade de sala de aula, participavam de todos os momentos e estavam sempre presentes na escola, ajudando, cooperando e buscando o que era necessário para a aprendizagem de Yasmim. Com o término do 9º ano e um grande desempenho na aprendizagem de Yasmim percebe-se que a escola enquanto instituição pública procurou oferecer um serviço de qualidade, entendendo que esta é a função de uma entidade pública se colocando a serviço da formação e emancipação do sujeito. A partir de uma articulação coletiva e uma ação comprometida com o reconhecimento das necessidades de cada um, a qual se inscreve no âmbito da construção de uma sociedade verdadeiramente humana, percebemos o quanto é possível construir uma escola inclusiva, uma educação pública de qualidade onde as pessoas possam se diferenciar e se desenvolver em busca de suas realizações.

5. CONTINUANDO...

Construir uma escola inclusiva deve ser um compromisso de toda a comunidade escolar, integrar no verdadeiro sentido da palavra, significa abrir as portas da participação social a todos os indivíduos indistintamente quer na educação regular quer no mercado de trabalho, nas atividades de lazer, de cultura, na política, assim como em todos os setores da vida social, o ser

humano precisa fazer parte, não apenas está nele, mas fazer-se nele, para sentir-se como um ser vivo em movimento, em transformação, crescimento e dígno.

Portanto, uma escola inclusiva nasce a partir do interesse de todos que fazem parte dela, pois precisam acreditar que incluir é destruir barreiras, e, acima de tudo, ultrapassar fronteiras, é descobrir novos caminhos, adquirir novos conhecimentos e compartilhar diferentes saberes. Esse é o desejo que nasce e renasce a cada dia, o de que todos estão sendo incluídos de verdade no contexto escolar e social, sem nenhum tipo de discriminação ou de segregação.

Entende-se que não precisa esperar por uma adaptação na infraestrutura do prédio, processo este que se pensa em primeiro lugar para receber um aluno com necessidades especiais, mas o primeiro passo será realmente receber este aluno de braços abertos e convictos de que uma nova missão está para ser assumida: a de buscar cada vez mais os instrumentos de adaptação sejam eles na infraestrutura, pedagógico, no interior de cada um que compõe a instituição e até mesmo na comunidade escolar como um todo.

Yasmim com suas necessidades educacionais especiais, trouxe para a escola uma nova visão: a de ver e entender os educandos com outro olhar, em outra dimensão que vai além dos métodos e técnicas de ensinar e aprender. Mostrou que é possível construir uma escola inclusiva, capaz de atender a todos em suas especificidades, singularidades, reconhecendo e valorizando a diversidade como características inerentes a constituição de qualquer sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasil: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 13.146**, De 6 De Julho De 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm > Acesso em: 07 de setembro de 2015

BORDIGNON, Genuíno e GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação: o Município e a escola**. In: AGUIAR, Marcia Angela. **Gestão da Educação. Impasses, perspectivas e compromissos**. 2ª ed. São Paulo. Editora Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

JOSSO, M. C. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Cadernos de Gestão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Depto. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. 1988.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação e avaliação de políticas públicas educacionais. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org). **Políticas e gestão e gestão no Brasil; novos marcos regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009.

PARO, Vitor. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1991.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão: **construindo uma sociedade para todos**. WVA, Rio de Janeiro, 1997.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS A PARTIR DO USO DA TECNOLOGIA MÓVEL

GT 3: Ascensão social por meio dos estudos de alunos com deficiência

Maria Suzana de Oliveira Pinheiro Menezes
Graduada em Letras/Português pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.
E-mail: mariasuzana04@hotmail.com

Débora Katiene Praxedes Costa Moraes
Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.
E-mail: debora-praxedes@hotmail.com

RESUMO

A partir do início do XXI, a legislação brasileira criou uma lei que contempla a pessoa com deficiência e, com isso, os alunos com deficiência também passaram a frequentar a escola regular. Todavia, podemos perceber que o processo de ensino-aprendizagem desses discentes nas escolas comuns ainda é muito precário, devido a muitos fatores, como a falta de professores qualificados para atuar nessa área, a ausência de metodologias e de materiais pedagógicos, entre outros problemas. Com isso, faz-se necessário repensar como trabalhar propostas de ensino-aprendizagem com esses alunos na escola pública regular. Pensando na atenuação de alguns desses problemas, o presente trabalho tem como objetivo propor práticas de letramentos com o uso da tecnologia móvel, mais especificamente o uso do celular dentro da sala de aula para alunos com deficiência. Na intenção de alcançar o objetivo proposto, adotamos algumas teorias dos seguintes estudiosos: Soares (1998), Kleiman (1995), Rojo (2012), Moraes (2015), UNESCO (2014), Rogalski (2010), Santos (2002), Souto (2014), Carvalho (2009), Montoan (2003), entre outros. Metodologicamente utilizamos a perspectiva de um estudo de caso e a modalidade de uma pesquisa-ação de natureza interventiva e interpretativa para verificar o uso da tecnologia móvel em sala de aula. Os resultados da presente pesquisa mostraram um maior interesse do aluno na realização e execução de práticas escolares, aprimoramento na escrita, maior rendimento na leitura (compreensão e interpretação) de textos, maior retenção de informações e de conteúdos trabalhados, mostrando uma aprendizagem efetiva advinda do método tecnológico.

Palavras-chave: Letramento. Tecnologias móveis. Aplicativos educacionais. Educação inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação tem vivido um momento marcante e nunca visto em termos de avanços legais em relação à educação inclusiva. A política de inclusão é aprofundada por meios de legislação, documentos e projetos, tanto em nível federal quanto em nível local (SILVA,

2014, p.15). Antes dessas políticas de inclusão, os alunos com deficiência eram segregados em escolas especiais e eram excluídos do convívio com alunos ditos “normais”. Contudo, no final do século XX, a questão de todos terem direito a uma educação igualitária começou a ser debatida de forma mais integral que nos anos anteriores.

A partir do início do XXI, a legislação brasileira criou uma lei que contempla a pessoa com deficiência e, com isso, os alunos com deficiência também passaram a frequentar a escola regular e a conviver com os alunos ditos “normais”, assim, sendo questionada a necessidade de construir uma escola em que a prática pedagógica fosse de forma igualitária e que abarcasse as necessidades de todos (VILLELA *et al.* 2013). Porém, mesmo depois dessas conquistas, no contexto escolar, podemos perceber que o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência nas escolas comuns ainda é muito precário, devido a muitos fatores, como a falta de professores qualificados para atuar nessa área, a precária estrutura escolar, entre outros problemas.

Pensando na atenuação de alguns desses problemas e na intenção de propor um ensino propício e significativo a esses alunos, pensamos em apresentar práticas de letramentos, tendo como suporte o uso da tecnologia móvel, especificamente, o uso do celular, para tentar mostrar que a educação inclusiva é sim possível. Pois, acreditamos que o uso da tecnologia móvel aliada à educação pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de capacidades cognitivas de educandos com deficiência.

Assim sendo, esta pesquisa busca demonstrar como o uso do celular em sala de aula pode contribuir com novas práticas de letramentos que poderão auxiliar no processo de ensino aprendizagem da educação inclusiva. Nesse contexto, o presente artigo, tem como objetivo propor práticas de letramentos com o uso da tecnologia móvel, mais especificamente, o uso do celular dentro da sala de aula para alunos com deficiência.

Na intenção de alcançar o objetivo proposto, o estudo realizou-se à luz das teorias dos principais teóricos: Soares (1998); Rojo (2012), Kleiman (1995), no que diz respeito ao surgimento e definições do termo letramento e de práticas de letramentos; sobre os multiletramentos, serão abordadas as visões de Rojo (2012) e Moraes (2015); sobre a Tecnologia móvel, especialmente o uso do celular e os aplicativos na educação, UNESCO (2014) e Moraes (2015), e a respeito da Educação inclusiva no cenário brasileiro, Rogalski (2010), Santos (2002), Souto (2014), Mantoan (2003), Carvalho (2009), entre outros.

Em relação à metodologia, utilizamos a perspectiva de um estudo de caso que consiste em analisar/estudar um determinado indivíduo que seja representativo do seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida, e a modalidade de uma pesquisa-ação de natureza

interventiva e interpretativa para verificar o uso da tecnologia móvel, em sala de aula, a favor de uma prática educativa inclusiva e mais eficiente para alunos com deficiência. Esta pesquisa foi desenvolvida com um aluno do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma Escola Municipal de Mossoró – RN.

Diante de todo esse contexto, primeiramente, abordamos a questão da educação inclusiva; na sequência, evidenciamos os letramentos, os multiletramentos e o uso das novas tecnologias a favor de um ensino mais produtivo; por fim, apresentamos práticas de letramentos inclusivas.

2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Nos últimos anos, a educação inclusiva vem ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional brasileiro. Hoje, nas escolas públicas, é possível ver alunos com deficiência convivendo tranquilamente com os alunos ditos “normais”. Porém, nem sempre foi assim.

A Educação Inclusiva no Brasil é resultado de muitas lutas, de organizações e de leis que favoreceram os deficientes. A mesma só veio ganhar impulso através da Declaração de Salamanca em 1994, a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996 (ROGALSKI, 2010, p. 3).

Na constituição de 1824, foi estabelecida a questão do direito à educação para todos os brasileiros, na época do Brasil Império. As constituições seguintes também afirmam a mesma garantia, porém, na prática, isso não acontecia.

Na década de 50, pouco se falava em Educação Inclusiva no Brasil. Somente por volta da década de 70 é que a Educação Especial começou a ser difundida. Nesse período, a Educação Especial era entendida como um modelo clínico. O governo em conjunto com a sociedade civil promovia e desenvolvia algumas obras tendo em vista as particularidades desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, porém, os alunos eram segregados. Esses alunos com deficiência eram atendidos de uma forma diferenciada através “de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular” (JANNUZZI, 2004 p.34), visando apenas uma melhoria em suas atividades rotineiras. Dessa forma, a Educação inclusiva ainda não era entendida como um sistema propiciador de conhecimentos.

Somente nos anos 90 é que a Educação Especial ganhou importância, quando esta foi debatida e aprovada pela primeira vez na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais*, organizada pelo governo espanhol em colaboração com a UNESCO,

na cidade de Salamanca, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994. Nessa conferência, foi elaborado um documento, que hoje é considerado o marco histórico da educação especial, denominado de *Declaração de Salamanca*.

Para Santos (2002, p. 114), a Declaração de Salamanca “representou um passo relevante na história da Educação, na medida em que redimensionou a educação especial em termos de seu alunado e de seu foco de ação”. Pois, foi através desta que a inclusão de alunos com deficiência no processo educacional passou a ser questionada e acolhida a fim de promover uma Educação para Todos. O documento tornou-se um dos principais referenciais sobre a inclusão em 88 países.

E após dois anos, conforme Souto (2014), “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDB/96 – é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças”, independentemente das diferenças, sejam elas “étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar” (SOUTO, 2014, p. 21).

A partir do início do XXI, a legislação brasileira criou uma lei que contempla a pessoa com deficiência. Houve uma ratificação e uma incorporação na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência a partir do Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008).

Mas, mesmo depois de todas essas conquistas na área da Educação Inclusiva, podemos observar que ainda há muitos obstáculos ao serem vencidos, pois, observamos que o aluno com deficiência está inserido nesse contexto de escola comum, convivendo com todos os demais alunos, mas ele está lá parado, sem um ensino que compreenda a sua real necessidade. De certa forma, ele continua excluído porque esse ensino não acontece de forma efetiva.

Segundo Carvalho (2009, p. 79), as escolas precisam “mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato”. Fundamentando-se nesse excerto, para se ter um sistema ideal de educação inclusivo, é necessário consentir ao educando: “O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais[...]” (CARVALHO, 2009. p.81). Dessa forma, as escolas seriam responsivas e de boa qualidade; e o direito de aprendizagem, de participação seriam cumpridos.

Contudo, isso, de fato, não é efetivado na prática. O aluno não tem esses direitos assegurados em virtude de diversos problemas ocorridos dentro do contexto escolar e/ou até mesmo fora deste ambiente. No contexto escolar, podemos perceber que o processo de ensino-aprendizagem de educandos com deficiência nas escolas comuns ainda é muito precário, devido

a muitos fatores como a falta de professores para atuar nessa área, a falta de projetos vinculados às famílias, a falta de estrutura e de materiais pedagógicos, entre outros problemas. Com isso, faz-se necessário repensar como trabalhar propostas de ensino-aprendizagem com esses alunos na escola pública regular.

Mantoan (2003, p. 34), uma das mais célebres defensoras da Educação Inclusiva no Brasil, ao falar sobre o atual sistema de ensino, ressalta que é necessário superar o sistema tradicional de ensinar e que isso deve ser um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. De acordo com a autora, “essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano”.

Dessa forma, acreditamos que a tecnologia móvel aliada à educação pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de capacidades cognitivas de alunos com deficiência, pois esta amplia o campo de aprendizagem, faz com que o ensino seja mais significativo e podem ser usadas para auxiliar em diferentes tarefas, mostrando que é possível o desenvolvimento de um novo paradigma educacional, como veremos mais adiante.

3 ORIGEM, ACEPÇÕES DO TERMO LETRAMENTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO BRASIL

Letramento é um termo relativamente novo no léxico da Língua Portuguesa. Segundo Soares (1998), o termo pode ser encontrado em um antigo dicionário da língua portuguesa, intitulado como “Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa”, de Caldas Aulete. De acordo com a autora supracitada, o termo que conhecemos hoje é uma versão traduzida para o português ao pé da letra da palavra da língua inglesa *literacy* e teria surgido no Brasil a partir da segunda metade dos anos 80 nos discursos dos especialistas das áreas da Educação e das Ciências Linguísticas (SOARES, 1998, p. 16).

Kleiman (1995, p. 15) afirma que o conceito de letramento teria surgido, primeiramente, “nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita”. Com o passar do tempo, os estudos de letramentos passaram a examinar as características sociais juntamente com a expansão da escrita. Posteriormente, os estudos foram ampliando-se e passaram a delinear as condições de uso da escrita, buscando identificar em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas os

efeito das práticas de letramentos, ou seja, daqueles grupos de pessoas que não dominavam completamente ou que ainda estavam começando a adentrar nesse universo da escrita que outrora era vista como uma ciência de comunicação e de transmissão dos grupos altamente letrados ou engajados no mundo tecnológico da escrita.

Na contemporaneidade, a autora citada define que o *Letramento* é visto “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Dessa forma, o termo pode ser entendido como a inserção nas práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, apropriação, utilização e manifestação concreta das práticas de leitura e de escrita.

Mas o letramento não está ligado somente às práticas sociais de leitura e de escrita. De acordo com Soares (1998, p. 24), “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma letrado”, pois o processo de letramento ocorre antes mesmo de o indivíduo se tornar alfabetizado e até mesmo entre aqueles que não são alfabetizados.

Porém, Kleiman (1995) alega que a escola, vista como a mais importante das *agências de letramento*, não se preocupa com o letramento, isto é, com a prática social, todavia se preocupa apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, isto é, o processo de aquisição de códigos que leva em conta apenas aspectos individuais necessários para o êxito ou a ascensão na instituição escolar, porém há diferentes agências de letramento como, por exemplo, a igreja, o trabalho, a família, entre outras, que apresentam diversas administrações de práticas de letramentos, que também deveriam ser incorporadas ao letramento escolar, provocando assim uma Pedagogia dos Multiletramentos, como veremos a seguir.

4 OS MULTILETRAMENTOS E AS CONTRIBUIÇÕES DAS NOVAS TECNOLOGIAS PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL

Devido ao surgimento das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) uma infinidade de textos passou a circular no meio social e midiático, tanto na forma de linguagem verbal quanto na forma de linguagem não-verbal. Com isso, os estudos de letramento se intensificaram e ganharam mais a atenção de estudiosos do momento, pois os textos da contemporaneidade colocaram novos desafios aos letramentos e às teorias.

Diante dessa diversidade de textos que circulam atualmente em nossa sociedade, nós, enquanto docentes, temos o dever de incorporá-los e trabalhá-los em sala de aula para que o aluno possa ter acesso aos diversos tipos de linguagens que circulam em nosso meio e através

das mesmas possam ler, interpretar, aprender ou até mesmo produzir textos que empregam meios semióticos distintos, sugerindo assim uma pedagogia dos multiletramentos.

A *pedagogia dos multiletramentos* foi sugerida, pela primeira vez, em 1996 por meio de um manifesto que seria o resultado de um colóquio organizado por um grupo de pesquisadores dos letramentos da cidade Nova Londres, o chamado Grupo de Nova Londres (GNL). Este grupo, após uma semana de discussões na cidade de Connecticut (EUA), teria publicado “um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais)” (ROJO, 2012, p.11-12). Embora, cada vez mais criticada nas escolas, os pesquisadores também defendiam a conectividade global porque os alunos já conviviam com diversas ferramentas que possibilitavam o letramento de caráter multimodal ou multisemiótico.

Aderindo essa abordagem, na atualidade, Morais (2015) propôs práticas sociais envolvendo a leitura, a escrita e a imagem com o uso da tecnologia móvel, na intenção de usar novas práticas sociais que promovam a pedagogia dos multiletramentos, e diagnosticou uma motivação e satisfação nos alunos, bem como vivenciou os aspectos dos letramentos abordados pelo Grupo de Nova Londres (GNL), como por exemplo, as abordagens criativas, críticas, pluralistas, culturais e democráticas.

Deste modo, surgem as novas tecnologias como um dos meios propiciadores desse processo de ensino-aprendizagem, pois estas comportam os diferentes usos da linguagem (sons, imagens, textos, áudios, placas etc.) que poderiam ser aproveitadas para serem trabalhadas na sala de aula, uma vez que o uso das novas tecnologias tem crescido muito nos últimos anos, tendo ganhado cada vez mais espaço e adeptos em nossa sociedade.

Através do uso do *celular*, do *computador* e do *tablet* é possível se divertir, estudar, jogar, aprender e até mesmo se comunicar com outras pessoas. Como podemos observar essas novas tecnologias, também conhecidas como Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), desempenham múltiplas funções.

Segundo as Diretrizes para as Políticas de Aprendizagem (UNESCO, 2014), a aprendizagem móvel é uma técnica de ensino que “envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar” (UNESCO, 2014, p. 8). Diante de diversas formas de representações de textos que as novas tecnologias nos conferem, podemos perceber que elas nos permitem ter acesso e possibilitam a um ensino mais significativo, pois essas ferramentas trabalham com diversos aspectos tais como imagens, cores, letras, sons etc., isto é, há uma multimodalidade de formas e de multiletramentos que podem

ser aproveitadas para melhorar tanto o ensino quanto a aprendizagem desses alunos. Entretanto, as escolas e os professores têm que perceber a importância dessas novas tecnologias para a aprendizagem na contemporaneidade. O que nos faz pensar que se levarmos estas para o contexto educacional, elas podem contribuir extraordinariamente para o processo de ensino-aprendizagem de educandos com deficiência.

Mantoan (2003, p. 34), ao refletir sobre o uso da tecnologia na contemporaneidade, destaca: “um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural.” Segundo a autora, redes cada vez complexas de relações estão rompendo as fronteiras das disciplinas e constituindo novos marcos de apreensão entre as pessoas e do mundo em que se vive.

Diante dessas novidades, Mantoan (2003, p.34) ainda afirma que “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos.” Consoante a autora, o aprender relaciona com as formas de representar o mundo, de expressar as origens, valores e sentimentos de cada indivíduo.

Deste modo, a autora sugere que a escola precisa abraçar essas mudanças e tentar adotá-las. Porém, no contexto educacional, essas novas TIC's, principalmente a tecnologia móvel, ainda não são tão bem aceitas. A maioria das escolas públicas e privadas de todo o país proíbem o uso do celular em sala de aula, pois elas atendem ao projeto de Lei nº 2246-A1, de 2007, porém, em meio a esse contexto contemporâneo, é preciso repensar no processo de ensino e aprendizagem em pleno século XXI. Pois o uso da tecnologia passou a ser uma ação inerente ao ser humano. Com isso, é preciso que os propiciadores do ensino-aprendizagem se adequem a essa nova realidade e busquem novas metodologias para ensinar a esses alunos.

Assim, não é por acaso que diversos teóricos, projetos e iniciativas estão defendendo o uso dessas tecnologias e adotando-as como formas de ferramentas pedagógicas inclusivas como poderão observar no tópico seguinte.

5 PRÁTICA DE LETRAMENTO: APLICATIVO APRENDEMOS E BRINCAMOS

A prática de letramento, que propomos e trabalhamos em nossa pesquisa com o aluno com deficiência, ocorreu a partir do aplicativo *Aprendemos e brincamos*, um *app* educativo, disponibilizado gratuitamente pela *Microsoft Lumia*.

O aplicativo é feito em formato de jogo educativo que funciona como uma espécie de

orientador (professor) móvel para autoestudo de vocabulário e de fonética em nível iniciante. Dentro dele, podemos observar uma lista de palavras especialmente elegidas a partir de vários temas utilizados dentro do contexto cotidiano.

Por meio de um suporte audiovisual, o *app* permite ainda aprender com eficácia a grafia e a pronúncia correta das palavras. Configura-se como uma espécie de jogo construído em duas etapas: Treinamento e *Quiz*.

Na etapa do Treinamento, o educando pode fazer a memorização do alfabeto, conhecer e estudar diversas palavras (substantivos, adjetivos, verbos e numerais) utilizando imagens com o apoio de transcrições fonéticas e de áudio a partir de diversos temas tópicos (legumes, frutas, animais, casa, roupas, cores, transporte, partes do corpo, entre outros.) utilizados no nosso cotidiano.

Na etapa do *Quiz*, há atividades em formato de jogos que são fáceis de executar e de aprender, nas quais o educando tem a possibilidade de testar e verificar as palavras estudadas. Essa parte foi organizada de um modo bem divertido, tudo pensando em proporcionar uma aprendizagem mais dinâmica, divertida e significativa para o aprendiz. O aplicativo permite e auxilia ao educando no aprimoramento das seguintes funções: a) Fazer leitura e associação de palavras e imagens: o educando pode selecionar a opção correta da relação entre a palavra e a imagem; b) Visualização de imagens e palavras: o educando pode selecionar imagens que se movem dinamicamente e se relacionam com a lista de palavras; c) Fazer Teste Ortográfico: o educando também pode escrever palavras e verificar a ortografia.

Como podemos notar é um aplicativo interessante que pode ser usado para trabalhar com crianças especiais, pois proporciona um ensino mais interativo capaz de expandir o estoque de palavras.

Para a UNESCO (2014), os aplicativos móveis são programas que podem auxiliar atividades pedagógicas, podendo ser usado na sala de aula ou em casa, pois trazem ferramentas como, por exemplo, anotação, cálculo, redação e criação de conteúdo que ajudam na aprendizagem, na aquisição da escrita e da leitura.

Dentro desse universo virtual, trabalhamos com o aluno práticas de Gramática relacionada aos seguintes tópicos “QUAL É A PALAVRA?” e “SOLETRANDO” que estão incluídas na parte do *Quiz*.

Dentro do contexto da sala, o celular foi usado como ferramenta pedagógica para que o discente tivesse contato com a prática nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Vejamos a prática de letramento disponibilizada no *app* (Figura 1):



Figura 1 - Prints 1, 2 e 3 - Fragmentos da prática de letramento relacionados ao tópico “Qual é a palavra?”

Fonte: Acervo da pesquisa

O aplicativo *Aprendendo e Brincamos*, como próprio nome enaltece, é uma forma divertida e prazerosa de se aprender um conteúdo e ao mesmo tempo brincar, pois todo o formato do *app* traz a aparência de um grande jogo educativo.

Nesse aplicativo, o educando com deficiência tem a possibilidade de exercitar e aprender a escrita, a pronúncia e grafia correta das palavras da língua que desejar. Porém, em nossa pesquisa, acabamos dando preferência à Gramática da Língua Portuguesa, devido ser a nossa área de atuação.

Para a UNESCO (2014, p. 39), os dispositivos móveis se “constituem como uma promessa especial para a educação, em grande parte porque a maioria das pessoas já tem acesso a eles”, pois é a TIC interativa mais presente em todo o planeta.

Os aparelhos móveis, especificamente o celular, podem melhorar consideravelmente a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva, deficiência visual e deficiências de aprendizagem sem fazer distinção entre comunidades com muito ou pouco recurso, pois estes aparelhos trazem programas (aplicativos) disponíveis gratuitamente que dispõem de funções tais como: leitura de textos em voz alta, transcrição de voz, edição de texto, localização, Serviço de Mensagens Curtas (SMS), entre outras funções que possibilitam ao educando com deficiência uma aprendizagem mais dinâmica, divertida e significativa (UNESCO, 2014).

Voltando para a prática, anteriormente exemplificada, o objetivo era fazer com que o aluno por meio da exposição da imagem, descobrisse e selecionasse a correta grafia, dentre as alternativas elencadas pelo *app*, correspondente a imagem exposta. Observamos que o educando se saiu muito bem nessa etapa e demonstrou por meio da prática tradicional ter compreendido o assunto estudado.

Em seguida, passamos, para o aluno com deficiência outra tarefa relacionada ao tópico seguinte (SOLETRANDO) do aplicativo. Nesse tópico, o educando precisava olhar a figura elencada aleatoriamente pelo aplicativo e, em seguida, escrever a palavra correspondente por meio do método da *soletração*. Vejamos alguns fragmentos da prática (Figura 2):



Figura 2 - Prints 4, 5 e 6- Fragmentos da prática de letramento relacionados ao tópico “Soletrando”

Fonte: Acervo da pesquisa

É importante ressaltar, que no início de nossa pesquisa, o aluno teve um pouco de dificuldade em relação ao cumprimento dessa atividade. Como já mencionado anteriormente, o educando com deficiência ainda não sabe ler e, na maior parte das vezes, esquece ou confunde algumas letras do alfabeto, o que acabou exigindo mais a nossa atenção. De forma interventiva, foi soletrado algumas sílabas das palavras para que o aluno pudesse procurar, no teclado do celular, o som pronunciado.

Dentro do contexto da sala de aula, o educando especial teve acesso às atividades acima exemplificadas, e, em seguida, foi submetido a atividades tradicionais para testar os seus conhecimentos em relação às práticas impostas através do aparelho móvel.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio à prática imposta na sala de aula, tendo como suporte o uso do celular, observamos que o aluno com deficiência demonstrou estar bem mais interessado a aprender o conteúdo e demonstrou, por meio das atividades tradicionais, ter aprendido, na maior parte das atividades aplicadas, os assuntos trabalhados.

Conclui-se, desse modo, que é possível sim educar alunos com deficiência por meio da utilização de dispositivos móveis, como o celular, pois surgem como um método de ensino

diversificado uma vez que o discente é estimulado no campo visual, auditivo, motor e cognitivo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm; acesso em: 14/08/2018.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4 ed. Porto Alegre: /Mediação, 2009.
- JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MORAIS, Débora Katiene Praxedes Costa. **Multiletramentos na escola: o uso do celular e do WhatsApp nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa**. 2015. Dissertação. PROFLETRAS. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Brasil. 2015.
- ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do Surgimento da Educação Especial. **Revista REI – Revista de Educação do Ideau**, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/yjNeUd>. Acesso em: 11 nov. 2016.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues; ALMEIDA, Eduardo Moura [orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, 2002, p. 103-118.
- SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões**. São Paulo: Paulinas, 2014.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOUTO, Maricélia Tomáz de. **Educação Inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, 2014.
- UNESCO. **O Futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas**. Brasília: UNESCO, 2014.

“HOJE VOU FALAR DOS MEUS DIREITOS”: MEMÓRIAS DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA SOBRE SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR

GT 3: Ascensão social por meio dos estudos de alunos com deficiência

Rosilene da Costa Bezerra Ramos

Graduada em Pedagogia (UERN). Especialista em Educação (UERN) e em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva (UNESP). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UERN). Professora da rede pública e particular dos municípios de Mossoró e Baraúna/RN. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas GEPEMABI (UERN).
E-mail: rosilenerb@hotmail.com

Rosa Maria da Costa Siqueira

Graduada em História e Serviço Social (UERN). Especialista em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva (UFERSA). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UERN). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UERN). Professora da rede pública estadual, alocada no Centro Regional de Educação Especial de Mossoró-RN. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas GEPEMABI (UERN).
E-mail: rosabenicio@hotmail.com

Silvana Maria de Lima Holanda

Graduada em Pedagogia pela UERN. Especialista em Educação pela UERN. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professora da rede pública do município de Mossoró.
E-mail: silvanaholanda17@hotmail.com

RESUMO

Este artigo³⁸ emerge das discussões na disciplina Tópicos Especiais Memória, Formação e Pesquisa (Auto)Biográfica do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio grande do Norte. Como objetivo vislumbramos, a partir da narrativa de história de vida na voz de um aluno com deficiência física em suas experiências escolares, compreender como se deu a ascensão social, desse estudante pelos estudos. Narra a experiência de escolaridade de um aluno com deficiência física percebendo o processo de inclusão ao longo do tempo e o que levou a superação de barreiras encontradas no ensino básico e a transição para o nível superior. Utilizamos o método (auto)biográfico em nosso estudo, considerando as narrativas orais como práticas de formação. As fontes orais subsidiaram esta pesquisa, que teve como base os estudos de Halbwachs (2006), Alberti (2004) e Certeau (2005). O estudo permitiu

³⁸ Texto previamente apresentado no XI Congresso Internacional de História Oral, realizado na Cidade do México, no período de 03 a 07/07 de 2017, e adaptado após as discussões para apresentação no I Colóquio Nacional em Êxito Escolar, Empoderamento e Ascensão Social, do II Seminário Luso Brasileiro em Ciências da Educação – IFRN e do III Simpósio Interdisciplinar de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas.

realizar uma reflexão sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação formal e na sociedade. O trabalho oferece visibilidade as pessoas excluídas da história oficial e se apresenta como contribuição para os espaços de formação.

Palavras-chave: História de Vida. Deficiência física. Práticas Educativas. Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

A história deste estudo tem início nas discussões da disciplina Tópicos Especiais Memória, Formação e Pesquisa (Auto)Biográfica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio grande do Norte. A motivação para o desenvolvimento deste trabalho surgiu da atuação docente com alunos com deficiência, como colaborador na construção de um espaço democrático onde todos os alunos possam alcançar os mais elevados níveis de ensino. Objetivamos a partir da narrativa de história de vida na voz de um aluno com deficiência física em suas experiências escolares, compreender como se deu a ascensão social, desse estudante pelos estudos. O estudo traz à tona a experiência de escolaridade de um aluno com deficiência física percebendo o processo de inclusão ao longo do tempo e o que levou a superação de barreiras encontradas no ensino básico e a transição para o nível superior, tomando como base a sua experiência de vida.

Destacamos a importância da História Oral, neste artigo, para Alberti (2004, p.10)

A história Oral tem o grande mérito de permitir que os fenômenos subjetivos se tornem inteligíveis – isto, é, que se reconheça, neles, um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quando qualquer outro. Representações são reais quanto meios de transporte ou técnicas agrícolas, por exemplo.

A História Oral nos permite entrar em contato com experiências e processos específicos vividos ou testemunhados pelos sujeitos em sua singularidade. A escolha dessa metodologia foi fundamental para a estruturação da narrativa por meio de uma reconstrução do vivido, com base nas lembranças de um aluno com deficiência física que no seu período de escolarização as dificuldades impostas pela falta de acessibilidade e barreiras atitudinais, reinventa o seu cotidiano a partir da superação.

Compreendemos a História Oral, segundo Paul Thompson (2002, p.9) como “a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta e do registro de suas lembranças e experiências. Nessa perspectiva, vislumbra e possibilita um exercício de escuta, uma ação na qual o sujeito da pesquisa escuta suas próprias experiências e analisa suas

ações e age sobre elas com intuito de mediar à construção de um conhecimento significativo para si e para o outro.

O artigo encontra-se dividido em dois momentos: Na primeira parte **Inclusão escolar: considerações sobre a base legal**, faremos uma discussão em torno do embasamento legal que assegura a educação regular para todos. Em seguida, **Narrativas, memórias e histórias de transformação**, traremos à baila a narrativa do aluno partir de suas vivências do ensino básico para o ensino superior. Suas narrativas (auto) reflexivas sobre a experiência de escolaridade no processo de superação de barreiras encontradas ao longo da vida escolar e a chegada no ensino superior.

O estudo permitiu realizar uma reflexão sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação formal e na sociedade. O trabalho oferece visibilidade as pessoas excluídas da história oficial e se apresenta como contribuição para os espaços de formação.

2. Inclusão Escolar: considerações sobre a base legal

Em seu processo histórico, a Educação Especial se apresentou, em várias situações, como uma modalidade para substituir o ensino regular.

Para se ter acesso ao percurso feito por esse modelo educacional, além da leitura de estudos realizados por autores dedicados à temática, foi imprescindível a análise de documentos legais, como a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; a Declaração de Salamanca de 1994; a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; o Decreto do MEC nº 6571 de 2008 - referente ao Atendimento educacional Especializado -; a Resolução do MEC nº 4, de 2009, sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/15).

De posse dessa teoria e dos documentos legais, entende-se que a inclusão educacional é um movimento mundial em defesa ao direito de todos os alunos de compartilharem juntos os mesmos espaços de aprendizagem, sem qualquer tipo de discriminação.

Para Mantoan (2006, p. 40):

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico- ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Esse olhar da inclusão como inovação, ainda não é compreendido por grande parte da sociedade, pois constata-se que a Educação Especial surgiu e se desenvolveu carregada de marcas de segregação. No século XVIII, a busca pela organização de serviços educacionais para as pessoas com deficiência representou importante conquista para essas pessoas, mas o enfoque das medidas educacionais centrava-se na concepção médica e clínica, com o objetivo de recuperá-las. Assim, os argumentos para o fortalecimento da segregação e exclusão das pessoas com deficiência ganharam força.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 veio para garantir o direito à matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, quando estabeleceu o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e garantia de atendimento educacional especializado.

Posteriormente, muitos outros documentos legais foram elaborados para ratificar os serviços dessa modalidade de ensino, redimensionando o seu papel, especificando o seu público alvo e sua função. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, reafirma a obrigatoriedade do atendimento a essas pessoas de forma gratuita.

Desde a normatização da educação especial, percebe-se, que a política de inclusão tem se difundindo pelo país em consonância com os acordos e documentos internacionais materializados pelas leis (KASSAR, 2006). No entanto, a inclusão dos alunos com deficiência ainda se constitui um grande desafio para o sistema de ensino brasileiro.

Na década de 1990, o movimento da inclusão escolar sofreu forte impacto, sobretudo a partir dos acordos internacionais, dentre eles a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em março de 1990, em *Jomtien*, na Tailândia, cujo objetivo foi discutir o direito universal de todos os cidadãos a uma educação de qualidade; e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha.

Sobre este último acordo, Lazzeri (2010, p. 21), em sua dissertação de mestrado, intitulada “Educação Inclusiva para Alunos com Autismo e Psicose: das Políticas Educacionais ao Sistema de Ensino”, afirma que:

Este é o documento que institui a educação inclusiva como compromisso mundial. Ela corrobora a importância de se respeitar as diferenças individuais de cada sujeito e a responsabilidade das instituições em promover as condições necessárias ao processo de aprendizagem.

Os movimentos internacionais e seus respectivos documentos para garantir a educação a todos tiveram forte repercussão no Brasil, onde a educação inclusiva é recente. Conforme

Laplane (2006, p. 703), “com a promulgação da Constituição Federal, é oficializado um dos princípios inclusivos: o de que os portadores de deficiências devem ser educados preferencialmente na rede regular de ensino”.

Esses documentos igualmente repercutiram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que, em seu capítulo V, aborda as disposições gerais sobre a Educação Especial. Em seu Art. 58, define a educação especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”. No mesmo artigo, nos parágrafos 1º e 2º, determina o serviço de apoio especializado, ou atendimento educacional especializado, na escola regular para atender a clientela de Educação Especial. Já no Art. 59, inciso I, afirma que os “sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específica para o atendimento às suas necessidades especiais”.

Após mais de uma década da promulgação da LDB- 9394/96, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sancionada em 2008, tem como objetivo *o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares*. Além disso, afirma a intenção, na perspectiva da inclusão escolar, de a educação integrar a proposta pedagógica da escola regular, com participação, aprendizagem e continuidade desses alunos nos níveis mais elevados do ensino: desde a educação infantil ao ensino superior e oferta do Atendimento Educacional Especializado.

De fato, a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é considerada um importante mecanismo para contribuir com o processo de inclusão, pois ressignifica os serviços do atendimento educacional especializado e redimensiona o seu público. Nessa nova perspectiva, os alunos avaliados como público alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (MEC/SEEP, 2008).

Na década atual, reflexo do momento histórico e da luta dos movimentos mundiais que ganharam força nos últimos anos, encontra-se em vigor a Lei nº 13.146/15, LBI- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Com base na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, essa lei destaca, em seu Art. 27, que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais.

3. NARRATIVAS, MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE TRANSFORMAÇÃO.

Kratos³⁹ é um jovem de 21 anos que nasceu na cidade de Mossoró/RN e desde a infância mora na cidade de Baraúna/RN. Em 2015, época da pesquisa, cursava o segundo período do Curso Letras/Língua Espanhola, na Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN). Ele tem atrofia espinhal tipo 3, uma doença neurodegenerativa de início na infância que afeta o corpo do neurônio motor no corno anterior da medula espinhal, ocasionando hipotonia e fraqueza musculares. Quando tinha dois anos de idade, a minha família começou a perceber que eu tinha essa doença.

O jovem conta-nos que apesar das limitações teve uma infância de muita interação e brincadeiras com as outras crianças:

A medida em que o tempo passava e eu sentia dificuldades em acompanhar as brincadeiras, eu e meus amigos adaptavam as regras ou jeitos do brincar. Eu me lembro muito bem, eu amava jogar futebol, só que chegou um tempo que eu parei de andar, não ficava nem em pé, uma forma deles não me tirarem da brincadeira eles me sentavam de frente para o gol e eu era goleiro, por incrível que pareça era um ótimo goleiro. (Entrevista feita com Kratos, Mossoró/RN, 2015)

Nessa narrativa é possível notar a percepção que Kratos tem sobre a inclusão, quando evidencia o modo como os colegas adequavam a atividade para que ele pudesse participar. Encontramos nessa fala a perspectiva de inclusão defendida por Mantoan (2005) “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Ao evocar as suas lembranças da infância, identificamos no fragmento acima, a reinvenção de práticas do cotidiano a partir das táticas de resistência, como sugere Certeau (2005).

Segundo Certeau (2005), os sujeitos comuns inventam para si um emaranhado de táticas que expõem astúcias e produzem invenções como forma de reagir, subverter e modificar os acontecimentos do cotidiano de suas vidas. Essas táticas são engendradas por Kratos e os colegas, ao recriarem os modos de brincar transformam espaços que poderiam excluir em oportunidades inclusivas. Nas pequenas resistências estabelecidas no cotidiano, as transformações são, de forma sutil, tramadas pelos sujeitos comuns.

Ao relatar a respeito do papel da família em sua trajetória de vida foi possível perceber a importância do papel da família para Kratos, apreendida como agente formador. Ambiente de

³⁹ Nome fictício para preservar a identidade do sujeito da pesquisa. Escolhemos Kratos por na mitologia grega **Kratos** significar a personificação da força. O nome do sujeito da nossa pesquisa se define por força, perseverança e superação.

aprendizagens significativas auferidas pelo entrelaçamento dos fios das relações afetivas, culturais e educativas. Ele faz questão de enfatizar o conflito que vive com a mãe, por esta querer protegê-lo de modo exagerado. Ao mesmo tempo reconhece “a minha mãe é uma peça fundamental na minha história de vida”.

Indagado sobre como fora recebido na escola primária, a narrativa remete a luta pela universalização do acesso à educação, expresso na fala:

Enfrentei muitas barreiras no ensino fundamental e médio. Das barreiras arquitetônicas, escolas sem acessibilidade, dificuldades por não possuir uma cadeira de rodas até a 6ª série do ensino fundamental. E também barreiras atitudinais. Os professores não estavam preparados. Escutava das pessoas para que eu iria estudar. A medida que o tempo passou eu fui ganhando a confiança dos meus professores. Comecei a conversar. Incentivei a eles estudarem mais o meu caso e de outras deficiências, por que não é só esse tipo de deficiência que se encontra na escola. Eu não podia desistir dos meus sonhos: queria estudar e provar que sou capaz. (Entrevista feita com Kratos, Mossoró/RN, 2015)

No momento dessa fala, nosso narrador reconstrói acontecimentos sociais importantes sobre o processo de inclusão. Kratos mostra como resistiu à exclusão. Como enfatiza Halbwachs (2006) toda história de nossa vida faz parte da história em geral. As contribuições do teórico referenciaram a feitura dos recortes vivências do nosso narrador. Os estudos do citado autor ancoraram a compreensão quanto ao entendimento do papel fundamental desempenhado pela memória coletiva nos processos que permitiram Kratos partilhar, por meio das narrativas de suas experiências, um conjunto de significados.

No recorte da narrativa acima, nosso narrador enfatiza a batalha que travou, por conta própria, com alguns professores resistentes à inclusão. No fragmento fica-nos claro o discurso que ecoa nas escolas da falta de preparo dos professores. Mesmo com todas as dificuldades, Kratos persistiu em alcançar o propósito de estudar. Ao alojar na educação o seu projeto de vida na permanente busca de ser mais (FREIRE, 1997), ele fez-se sujeito responsável pela sua história, ativo e atuante no seu processo de existência. Identificamos nesse exercício ávido, o participante da pesquisa projetar-se como indivíduo de sua própria história. Conversou muito com os professores, alguns não entendiam sua infrequência nas aulas, no período das viagens para as consultas. Orgulha-se por ter incentivado os professores a estudar sobre as limitações das pessoas com deficiência e sobre a diferença das pessoas com as quais convivemos na escola e na sociedade. Concordamos com o nosso narrador quanto ao incentivo à formação continuada dos educadores como uma das estratégias de garantia do direito ao acesso pleno aos alunos com deficiência na escola regular.

Em seu percurso de escolaridade, narra com emoção o que guarda na memória purgação uma lembrança que queria esquecer:

Foi no ano de 2009, a minha aprovação para informática e eu não pude cursar o ensino médio no IFRN. A minha cidade era desprovida de um ônibus adaptado. Foi uma coisa que me deixou bastante chocada, bastante para baixo, mas eu me recuperei e deixei isso no passado. (Entrevista feita com Kratos, Mossoró/RN, 2015)

Esse episódio trazido por Kratos, em sua narrativa, demonstra significativa capacidade em se reconhecer como sujeito em potencial e superação. Após passar por esse momento de impossibilidade de cursar o ensino médio no Instituto Federal por ter negada à acessibilidade, ele ingressa no ensino médio na Escola Estadual João de Abreu, na cidade de Baraúna, e ao concluir essa etapa de ensino obteve aprovação para o curso de Direito na Faculdade Federal da Paraíba. Para a sua família motivo de muita emoção e para ele, segundo suas palavras nosso narrador tece narrativas que o identificam na condição de superação de barreiras. Kratos urde suas memórias:

Um momento marcante de superação. Muita gente não acreditava que eu pudesse chegar a esse ponto, de ser universitário. Embora não tenha cursado, não tenha feito a matrícula, eu fiz o vestibular para provar que eu era capaz. As pessoas me rebaixavam, queriam que eu fizesse um curso técnico, pois o meio acadêmico seria muito pesado para mim que tenho limitações, então provei a eles que eu sou capaz. (Entrevista feita com Kratos, Mossoró/RN, 2015).

Estimulado a mencionar quem o instigava a lutar pela quebra de barreiras e o seu crescimento por meio dos estudos, em sua narrativa aponta:

Para a conquista do meu sonho de entrar na universidade e seguir os estudos, devo primeiramente a Deus, a fé no Senhor, que me dá força para que eu nunca desista diante das dificuldades, depois a minha persistência, sou um cara teimoso e grande parte de tudo a minha família. A minha é uma guerreira, bateu de porta em porta nas escolas, na secretaria de educação, nos hospitais e na Prefeitura de Baraúna sempre em busca dos meus direitos. Tenho também um irmão que em muitas situações da vida deixava de viver as suas coisas para me ajudar. Eu não tinha cadeira de rodas e esse meu irmão me levava pra escola de bicicleta e ficava comigo assistindo aula, até o fim, mesmo quando alguns professores se mostravam contra. (Entrevista feita com Kratos, Mossoró/RN, 2015).

As emoções e marcas evidenciadas pelas memórias do nosso narrador, mais uma vez, revelam o referencial da família como a seiva da vida, importante marco formativo. A fecunda

experiência da mãe e do irmão na luta pela acessibilidade e sua inclusão escolar foi edificante para o processo formativo e autoformativo do nosso personagem.

No relato a seguir, a narrativa de um momento charneira⁴⁰ em sua vida. Ele traz em suas lembranças uma professora do ensino que foi um diferencial em sua vida. Leiamos o que diz:

Eu tive na minha vida essas aprovações e para me achar no mundo acadêmico foi quando uma professora de Língua Espanhola do ensino médio me provocou a dar uma aula para ela. Ali, descobri para mim, que eu tinha o dom de ser professor, eu queria ser professor. Foi aí que prestei vestibular através do ENEM e passei e não é à toa que faço letras/Língua Espanhola. Assim, acredito poder lutar ainda mais pela inclusão, pois sou a prova de que a educação promove o crescimento do ser humano. (Entrevista feita com Kratos, Mossoró/RN, 2015)

Pela visão sensível de uma professora de Língua Espanhola, Kratos descobriu mais um caminho de crescimento por meio dos estudos, dessa vez pela descoberta do desejo de ingresso na carreira docente, interpretado por ele como um caminho de continuidade e fortalecimento da sua luta pela inclusão. Ele ergue a cabeça e narra as derradeiras palavras. Destaca em sua narrativa as conquistas consolidadas, o sucesso de obter aprovações em outros cursos como Ciências da Computação e Química. A superação e quebra de barreiras, pois, não precisou recorrer ao sistema de cotas. Hoje, além de ser universitário, trabalhar na área de informática e milita na luta dos direitos das pessoas com deficiência. Barreiras foram muitas, mas a perseverança e determinação do jovem Kratos foram cruciais na superação dos desafios e rompimento de barreiras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi mobilizado pelas discussões e momentos ímpares construídos na nas discussões da disciplina Tópicos Especiais Memória, Formação e Pesquisa (Auto)Biográfica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio grande do Norte. No transcorrer da referida disciplina descobrimos o quanto as histórias de vida dos sujeitos comuns de vozes silenciadas têm a nos ensinar.

⁴⁰ Expressão utilizada por Marie-Christine Josso (2010), que representa as vivências que possibilitam rupturas (auto)formativas no nosso modo de ser/fazer.

Ao longo do texto buscamos, a partir das histórias de vida de um estudante com deficiência física, refletir sobre suas narrativas (Auto) biográficas como instrumento para a autoformação por meio dos estudos.

Do presente estudo resulta a percepção de que com a força de vontade do sujeito, com o empenho dos professores e o apoio da família é possível obter sucesso da inclusão educacional, o que impede o desenvolvimento completo dos alunos com deficiência não é a limitação imposta pela deficiência em si, mas o que prevalece nas escolas e na sociedade. O preconceito e as práticas pedagógicas inadequadas, ineficazes e homogêneas, sustentadas por um modelo de tradição conteudista, de instrução e transmissão de conhecimentos cristalizadas em modelos excludentes.

O registro das lembranças do aluno com deficiência física em sua trajetória de escolarização até a chegada ao ensino superior, memórias e caminhos percorridos permitiu compreender as dificuldades enfrentadas quanto a sua inserção no contexto educacional e social e a perseverança do sujeito em enfrentar os desafios e romper barreiras. O sujeito da pesquisa apresenta um desejo forte de aprender, de superar dificuldades.

O estudo com base na história oral possibilita evidenciarmos a própria história da educação especial e sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação formal e na sociedade

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BRASIL. **Lei n 13.146. Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência**. Disponível em < <http://www.planalto.gov.br/ccivil>

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JOSSO, Marie Christine. Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (Auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988-2010.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

KASSAR, M. C. M. Integração/Inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA & BEYER. (org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LAPLANE, A. L. F. de. **Uma análise das condições para a implantação de Políticas de Educação Inclusiva no Brasil e na Inglaterra.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27., n. 96 – Especial, p. 689 – 715, out. 2006. Disponível em: < [http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 10 set. 2015

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose:** das políticas educacionais ao sistema de ensino. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: < www.int.gov.br>. Acesso em: 02 jan. 2016.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente na Escola. In: David Rodrigues (Org). **Inclusão: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**, São Paulo: Summus, 2005.

TOMPSOM, A. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. In: FERREIRA, M.M. ET alii. **História oral: desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: ED. Fiocruz (Casa de Osvaldo cruz), FGV (CPDOC), 2000.

GRUPO TEMÁTICO 4



ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS DE
ORIGEM POPULAR NA UNIVERSIDADE

IMPROVÁVEL SIM - IMPOSSÍVEL NÃO! O SUCESSO ACADÊMICO DE ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS QUE INGRESSARAM NA UERN POR MEIO DA POLÍTICA DE COTAS

GT4: Acesso e permanência de alunos de origem popular na universidade

Ana Maria Moraes Costa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Professora DCSP/FAFIC e do PPGCISH FAFIC/UERN

Doutora em Ciências Sociais – UFRN

E-mail: ana.moraes10@hotmail.com

Beatriz de Sousa Lima

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte /UERN

Estudante do curso de Ciências Sociais e membro voluntário do PIBIC/UERN

E-mail: biauosa14@hotmail.com

Guilherme Luiz Pereira Costa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte /UERN

Estudante do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas Sociais e Humanas –

PPGCISH/UERN

E-mail: guilhermelpcosta15@gmail.com

José Lucas Brito Souza

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte /UERN

Estudante do curso de Ciências Sociais e bolsista do PIBIC/UERN

E-mail: lukebrito@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo é parte dos resultados da pesquisa sucesso acadêmico de estudantes de origem popular que ingressaram na UERN por meio da política de cotas - PIBIC/UERN 2017/2018. A referida pesquisa tem como objetivo identificar fatores motivadores do sucesso acadêmico de estudantes cotistas com histórico de baixa inclusão social e vivência de preconceitos e discriminação relacionados à renda, etnia, gênero, sexualidade não heteronormativa e local de moradia. Nesse estudo apresentamos narrativas de estudantes do curso de ciências sociais cujo ingresso ocorreu em 2012 e 2013. Oito estudantes apresentam narrativas das suas trajetórias escolar e acadêmica destacando os seguintes pontos: origem, início da vida escolar, desafios, ingresso na UERN e fatores que contribuíram para o sucesso acadêmico. Consideramos nesse estudo como sucesso acadêmico estudantes que fizeram o curso no período regular com bom desempenho e que participaram durante o curso de processos seletivos para bolsas de PIBIC, PIBID e PET e que ao concluírem o curso foram aprovados em pós-graduações *stricto sensu*. Utilizamos a seguinte pergunta norteadora: Quais os fatores são apontados por esses estudantes como motivadores do seu desempenho acadêmico? Perpassa a análise das narrativas questões como educação como direito social, educação e desigualdade social, democratização do acesso à educação superior e as ações afirmativas.

Palavras-chave: Educação, Sucesso Acadêmico. Direito à Educação. Motivação.

1. INTRODUÇÃO

A educação e o acesso a ela constituem uma das tarefas mais importantes e imprescindíveis de toda e qualquer sociedade que se pretenda superar suas desigualdades e garantir mais justiça e oportunidades para o maior número possível de pessoas. Além de investimento em melhores escolas, melhor remuneração dos professores e condições de trabalho dignas, a busca por uma educação de qualidade passa também pelas oportunidades de acesso dos indivíduos, seja desde o acesso à escola elementar, até a universidade. O não acesso à educação de qualidade contribui para que se perpetuem as desigualdades sociais, pois a educação é, além de mera aquisição de conhecimentos, um veículo que permite a muitos melhorar de vida e ascender socialmente.

A Carta Magna do Brasil (CF 1988) assume essa compreensão e institui um conjunto de Direitos e Garantias Fundamentais que dão centralidade à educação como um direito humano inalienável indispensável para a conquista de outros direitos. Um bem público que não poderá ser sonogado, discriminado ou alienado da vontade popular.

Nas últimas décadas do Século XX, e principalmente, na primeira década do Século XXI foram incorporaram elementos do pertencimento e da diversidade cultural, por meio de ações de reconhecimento e reparação frente à construção histórica da desigualdade social no Brasil e aos preconceitos étnicos e raciais presentes na educação e no ambiente escolar.

Nessa direção, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), fundamenta a sua matriz conceitual, no direito à educação, qualidade da educação, ação afirmativa e diversidade, dentre outras concepções apresentadas. Adotamos nessa pesquisa a definição conceitual presente no PNE para pensar a situação dos alunos cotistas no curso de ciências sociais da UERN, o sucesso acadêmico dos mesmos, a permanência com êxito na Universidade, a política de ação afirmativa adotada pela UERN e apontar possíveis caminhos.

No presente trabalho trazemos narrativas de oito estudantes cotista com desmpenho acadêmico que os levaram a conquistar bolsas em programas formativos e de iniciação científica e o ingresso na pós graduação *stricto sensu*.

2. DIREITO A EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL

A escola (e também a universidade) não são indiferentes em relação às desigualdades sociais, mas são antes um espelho da própria sociedade, e refletem, na sala de aula, as desigualdades de fora dela. Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês, foi um dos que mais estudaram a relação entre a escola e a reprodução das desigualdades de classe. De acordo

com ele, é na escola que se transmite e se reproduz as condições de desigualdade e de dominação presentes na sociedade, isto é, a escola não seria neutra. Além disso, dentro da escola, as diferenças sociais entre os alunos são transformadas em diferenças escolares, devido não apenas a diferenças de renda entre as famílias, mas também pela diferença de condições e de capital cultural herdada pelos filhos. O capital cultural diz respeito a qualquer conhecimento ou habilidade adquiridos seja da própria família, seja da escola. Conforme o referido autor:

A acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital. (BOUDIEU, 1997, p.86)

Bourdieu e Passeron (2010), destacam que as instituições escolares e o sistema de ensino são reprodutores das desigualdades da sociedade. De forma que ao nascer numa determinada classe social, o indivíduo já tem determinada grande parte de seu destino. Isso por que:

[...] ao converter hierarquias sociais em hierarquias escolares, o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da ‘ordem social’ uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. [...]. (BOURDIEU, 2010, p. 311)

Porém estudos realizados por diversos teóricos como Lahire (1997), Bergier e Xypas (2013), Santos (2012), Xypas e Santos (2014) apontam que a mesma escola que reproduz as desigualdades sociais também apresenta casos de alunos que rompem as barreiras de sua origem popular e se destacam.

3. “NADA DE NÓS, SEM NÓS”: narrativas autobiográficas de estudantes cotistas egressos do curso de ciências sociais da UERN

A metodologia de investigação utilizada na pesquisa foi composta por vários aspectos, interdependentes e complementares, a saber: estudo do referencial teórico e metodológico, análise de documentos e o estudo, por meio das narrativas autobiográficas, das trajetórias dos estudantes cotistas que cursaram ciências sociais na UERN.

O método da Escuta Sensível desenvolvido por René Barbier, sugere ao pesquisador sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, compreendendo atitudes, comportamentos, sistemas de ideias, de valores, de símbolos, de mitos. Para o autor, (Barbier

2007) é fundamental a empatia, essa propicia nos colocarmos no lugar do outro e assim compreender a situação pela qual o outro passa, construindo assim, a aproximação necessária.

Para identificação dos fatores que impulsionaram o sucesso acadêmico desses estudantes fizemos o uso das narrativas. Para Ferraroti (2010) as narrativas biográficas são suficientes para compor uma pesquisa legítima e ao mesmo tempo mostrar a necessidade de uma renovação metodológica. Nessa direção argumenta Ferrarotti (2010 p. 46):

Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela pelo carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando as reações espontâneas de defesa. (FERRAROTTI, 2010, p. 46).

Como instrumento para a construção das narrativas foi elaborado pelos pesquisadores um roteiro semi-estruturado, visando atender o objetivo da pesquisa. Após a identificação dos colaboradores foi feito contato prévio por telefone, e-mail ou pessoalmente para a participação voluntária na pesquisa. Todos os colaboradores identificados aceitaram participar.

As narrativas estão organizadas seguindo os pontos sequenciais do roteiro, porém para o recorte das falas foi utilizado a amostragem por saturação, considerando que essa ferramenta possibilita uma finalização da amostra quando as informações obtidas passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, certa repetição, de forma que os dados fornecidos por novos colaboradores da pesquisa não acrescentariam muito mediante ao que já tinha sido colhido dos demais (FONTANELLA, RICAS e TURATO, 2008).

No tocante a identidade dos colaboradores essa será preservada e os mesmos aqui assumem nomes fictícios. Para a escolha dos nomes a equipe optou por homenagear pessoas que foram referências em várias áreas das lutas sociais e políticas, da sociologia, da

antropologia e da literatura. Assim os colaboradores serão aqui chamados de Milk⁴¹, Pierre⁴², Floestan⁴³, Darcy⁴⁴, Elizabeth⁴⁵, Nísia⁴⁶, Margarida⁴⁷ e Raquel⁴⁸.

Todos os colaboradores fizeram o percurso de formação em escolas públicas. Dentre os colaboradores, seis nasceram em municípios da região oeste e médio oeste do RN, sendo que uma dessas pessoas migra para Mossoró ainda criança, uma nasce em Mossoró e uma em um município do interior do Estado do Ceará. Quatro são do sexo feminino e quatro são do sexo masculino, sendo que dois desses se assumem como lgbt, um se auto identifica como homem gay e o outro se diz bicha e, complementa:

Confesso que as definições de orientação sexual e identidade de gênero estão em constante questionamentos em minha vida, por compreender as discursividades sociopolíticas nelas engendradas. Mas, por uma questão política de luta contra a invisibilidade social me afirmo enquanto uma bicha [gay] cisgênero, muito embora minha experiência cotidiana extrapole essas fronteiras (MILK mestrando em Antropologia na UFRN).

Com relação a etnias, três se autodeclaram como população negra (2 pretos, 1 pardo) e cinco como de cor branca. Dentre os oito colaboradores apenas a mãe de uma das pessoas tem formação superior, duas pessoas declaram que os pais têm ensino médio e cinco deles tem pais com o ensino fundamental, sendo a maioria desses, apenas o primeiro ciclo – 4º e 5º anos.

Na vida acadêmica, durante a graduação, sete foram contemplados com bolsas de programas de iniciação científica e programas formativos, na seguinte distribuição: uma pessoa foi do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), três do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e três do Programa de Educação Tutorial (PET), somente um dos nossos colaboradores não participou de processos seletivos por que na época tinha vínculo

⁴¹ Harvey Bernard Milk (1930 – 1978). Político e ativista gay norte americano. Foi o primeiro homem abertamente gay a ser eleito a um cargo público na Califórnia.

⁴² Pierre Verger (1902 – 1963) Etnólogo e Fotógrafo autodidata. Dedicou a maior parte da sua vida ao estudo da diáspora africana – o comércio de escravos, as religiões afroderivadas do novo mundo, e os fluxos culturais e econômicos resultando de e para a África.

⁴³ Florestan Fernandes (1920 – 1995). Sociólogo e político brasileiro. Sua produção Acadêmica apresenta dois marcos importantes: O estudo da organização social dos Tupinambá que o consagrou na etnologia brasileira e o estudo das perspectivas teórica-metodológicas da sociologia.

⁴⁴ Darcy Ribeiro (1922 – 1997). Antropólogo, escritor e político brasileiro, conhecido por seu foco em relação aos índios e à educação no país.

⁴⁵ Elizabeth Eckford. Primeira mulher negra a desafiar o Racismo Americano nas escolas exclusivas para brancos.

⁴⁶ Nísia Floresta (1810 – 1885) Educadora, Escritora e Poetiza brasileira considerada uma das pioneiras do feminismo no Brasil. Foi provavelmente a primeira mulher a romper os limites entre os espaços públicos e privados publicando textos em jornais.

⁴⁷ Margarida Alves (1933 – 1983). Sindicalista e defensora dos Direitos Humanos, primeira mulher a exercer um cargo de direção sindical no país. Seu nome e sua história de luta inspiram a Marcha das Margaridas criada em 2002.

⁴⁸ Raquel de Queiroz (1910 – 2003). Romancista, Contista, Tradutora, Jornalista, Cronista e dramaturga brasileira. Nascida no Ceará, foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras.

FONTE: WIKIPÉDIA – <https://pt.m.wikipedia.org>

empregatício. Com relação a Pós-graduação *stricto sensu* dois colaboradores ingressaram no Mestrado acadêmico Pós-Ensino (UERN/UFERSA/IFRN), sendo que um desses já concluiu e ingressou no doutorado em Ciências Sociais da UFRN, um no Programa de Pós-graduação em Antropologia – nível mestrado (UFRN), um no Mestrado Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições (UFERSA), três no Mestrado Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas (UERN) e uma aprovação no Mestrado Profissional em Sociologia (UFC).

3.1. Da Escola à Universidades: desafios, sonhos e possibilidades

Embora o relato do início das trajetórias tenha em comum o estudo em escolas da zona rural, de pequenas cidades, ou da periferia de cidade média, como Mossoró, não há relatos de dificuldades que tenha obstaculizado essa primeira fase da formação. As dificuldades aparecem quando houve a necessidade de mudança para a cidade, o que na maioria dos casos ocorreu para cursar o Ensino Superior.

Até o 5º ano estudava na Escola Municipal Libânea de Carvalho Torres localizada no Sítio Gama (vizinho a minha casa) nessa fase não tive dificuldades. Ao concluir o 5º ano tinha que me deslocar para a cidade, onde passei a estudar na Escola Municipal José Inácio, nessa época me deslocava de Pau de Arara que era de responsabilidade da prefeitura para nos levar para a cidade, durante esse período encontrei a dificuldade do deslocamento, precisei passar pela fase de adaptação. Quando fui estudar o 1º ano do ensino médio passei a estudar na Escola Estadual Walfredo Gurgel nesse período já existia na cidade o ônibus escolar o que melhorou o deslocamento (NÍSIA).

Fiz o meu ensino primário e fundamental na zona rural, lembro-me que na época de chuvas, os rios e açudes estavam cheios, e algumas vezes esses fatores impossibilitavam a ida para chegarmos até a escola. Dificuldades existiam, mas não considero isso como uma dificuldade muito grande, pois muitas vezes quando as chuvas amenizavam, a caminhada para a escola era uma diversão (MARGARIDA).

Desde criança, mesmo sem incentivo aparente por parte da minha mãe ou de qualquer outra pessoa próxima, me mostrava empenhado com os estudos e gostava da escola: nunca fui obrigado a estudar e mesmo doente, fazia de tudo para ir à escola. Com isso, aprendi a ler logo nos primeiros meses de aula na primeira série (com 6 anos de idade, em 2002). Foi assim durante todos os meus anos na educação básica. Nunca (pelo menos que eu lembre) reclamei das idas à escola, apesar das dificuldades. Em 2006, quando a prefeitura resolver fechar todas as escolas da zona rural que ofereciam o segundo ciclo do ensino fundamental (sexto ao nono ano), tive que muitas vezes, por vários anos, atravessar um rio transbordando e andar alguns km a pé porque o trajeto era de difícil acesso para os ônibus escolares. Sempre em grupo, nós estudantes, fazíamos desses momentos algo divertido. (FLORESTAN)

Eu sempre fui uma criança inteligente e até tímida, conforme relatam minhas professoras da alfabetização. Estudei a primeira fase do ensino fundamental na minha própria comunidade, quando fui para a segunda fase precisava me deslocar para outra comunidade que possuía essa modalidade. Neste período passei por uma transição complicada, pois além de entrar na pré-adolescência tive que me adaptar a conviver com muitas pessoas diferentes. O fato de ser uma “criança viada” foi preponderante para os conflitos que eu passaria a partir dessa trajetória escolar longe do conforto de minha comunidade. Eu passo a ser um pré-adolescente atrevido no lugar de uma

criança tímida. Obviamente que vários outros fatores são paralelos nesse processo, como a maturidade precoce que meu contexto familiar, enquanto “o homem da família”, exigia de mim. (MILK).

Elizabeth e Darcy tiveram o início da formação em bairros da periferia de Mossoró. Conforme suas narrativas:

Morei por 20 anos em um bairro de periferia chamado Barrocas onde se localizava a Escola Santa Elisabete. A Escola Santa Elisabete é de cunho cristão, católico e filantrópico atende crianças oriundas de bairros periféricos vizinhos à escola. Vinculadas ao um projeto social chamado Lar da Criança Pobre de Mossoró [...], o projeto procura atender crianças, adolescente, doentes e presos. A Escola Santa Elizabeth oferece educação dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Cursei os primeiros 9 anos de escola que foram fundamental para criar possibilidades e me perceber como parte de um todo atuante/vivo na sociedade. A escola impulsiona as crianças e adolescentes de configuração econômica baixa a acreditar que sonhar é possível, que a educação e a cidadania caminham lado a lado e que através delas se concretiza uma cultura de paz, amor ao próximo, respeito, solidariedade e autonomia. Durante essa fase de minha vida, passei por diversos obstáculos. Cresci em um ambiente bastante pobre, onde não tínhamos nem mesa para fazer as nossas refeições. Recordo que sentávamos no chão em torno de uma toalha de retalho. Éramos cerca de 10 netos, de idade entre 05 a 15 anos. Falo netos porque todos da família eram ajudados pelo meu avô Euclides Flor da Silva, negro dos olhos azuis, descendente de escravo, carroceiro [ELIZABETH].

Morávamos em bairro de periferia no Bom Jardim, com uma vida bastante simples e humilde, as condições naquela época eram muitas difíceis porque as condições econômicas eram deficitárias. Foi lá que tive meu primeiro contato com os estudos, em uma escolinha que ensinava as crianças do bairro em uma casa. Apenas meu pai era assalariado, minha mãe desenvolvia alguns serviços de costureiras para poder ajudar no sustento da casa, e manter as despesas de aluguel, etc. Desde muito cedo comecei a procurar ganhar algum dinheiro, fazia diversas coisas como vender tapioca, latas, ferro velho, pastorear carro na igreja, alguns poucos trocados que pegava corria para as vendas de merendas, comer algo que não se tinha em casa. Passados alguns anos até a maioridade, após esse período era decidido para procurar emprego formal de carteira assinada para se tornar independente financeiramente, que também na época não se tinha muita oportunidade. (DARCY)

Seja em escolas da zona rural, seja em periferias da cidade, as dificuldades relatadas dizem mais respeito a carência cumulativas relacionas a pobreza, raça/cor, orientação sexual do que as condições físicas e/ou pedagógicas da escola. Essa constatação comunga com os achados de pesquisas realizados por Xypas e Santos (2014), Xypas, Silva e Nascimento (2013), Xypas e Sampaio (2015), que apresentam diversos exemplos de sucesso escolar de pessoas que estudaram em escolas situadas na zona rural e periferias das cidades que apresentam muitas vezes infraestrutura comprometida e adversidades em várias dimensões.

O sonho possível de chegar a Universidade foi perfilhado de desafios, sobretudo relacionados ao custo do deslocamento ou à mudança para Mossoró. Porém, o acesso a programas de iniciação científica ou de programas formativos para sete dos oito colaboradores foi fundamental para a permanência e o desempenho acadêmico satisfatório.

Minha vivência na UERN é narrada por dois fenômenos: descolamento e paixão. Primeiro eu precisei me deslocar, afinal Ciências Sociais só tem em Mossoró e são 150 km de distância da minha cidade, portanto eu precisei me mudar, nessa mudança eu precisei conviver com dificuldades financeiras, saudade da família e a constante busca de novas sociabilidades em um lugar novo e extremamente grande comparado com o meu lugar de partida. E o segundo momento foi à paixão, mesmo com todas as dificuldades para morar e estudar fora de casa, eu me encantei pela UERN, pelo meu departamento de Ciências Sociais e Política e, sobretudo pelos meus professores e colegas me possibilitando concluir um mestrado e hoje ser doutorando em Ciências Sociais. (PIERRE)

Durante o período da graduação enfrentei diversas dificuldades, a começar pela locomoção, pois minha cidade fica a aproximadamente duas horas de Mossoró, vinha e voltava todos os dias de ônibus. Além do desgaste físico, tinha um custo com alimentação e xerox que era o meu pai que arcava. Desde o início da graduação pensava em ir embora para Mossoró, isso facilitaria bastante, mas meus pais não tinham condições de me sustentar em outra cidade, então continuei nessa rotina que afetou diretamente no meu rendimento acadêmico, principalmente nesta fase inicial, a de adaptação. Posteriormente, passei a conhecer melhor o PIBID e comecei a vê-lo como uma oportunidade, não só para ajudar nos custos, mas principalmente para crescer na minha profissão e me integrar ainda mais na universidade. Com a esperança de ser selecionada para o PIBID consegui convencer meu pai a me deixar ir embora, disse que seria difícil nos primeiros meses, mas que em breve eu conseguiria a bolsa. Confiante, ele fez esse esforço. Os primeiros meses foram muito complicados financeiramente, meu pai deu duro para conseguir me manter em Mossoró, embora eu morasse com outras pessoas e dividisse as despesas. Em poucos meses consegui a bolsa, como havia prometido e as coisas ficaram um pouco mais fáceis. Como lidar com o humano é complexo, acabou não dando certo dividir a casa e eu fui morar sozinha. As despesas aumentaram e a necessidade também. Nisso, arrumei um estágio remunerado que era como um trabalho, pois tinha muitas responsabilidades. A partir daí tive que conciliar a graduação com o trabalho, o PIBID, afazeres domésticos e todos os demais imprevistos. Segui firme com meus quatro expedientes; manhã, tarde, noite e madrugada, a madrugada era o momento mais favorável para as leituras e trabalhos acadêmicos. Por muitas vezes desabei e quis desistir, mas não o fiz, resisti. [...]. O PIBID com certeza foi minha maior motivação a continuar o curso, diante das greves e todas as incertezas trazidas pelo cenário político do país. No PIBID nós lidávamos diretamente com a nossa futura profissão e todos os desafios que ela nos apresentava, mas era gratificante saber que mesmo com todas as dificuldades nós conseguíamos fazer um bom trabalho, o que despertava a esperança de continuar. (RAQUEL)

Não foi fácil sair da zona rural para viver na cidade. Mesmo sendo com parte da minha família paterna, demorei muito tempo para me adaptar. Isso me fazia constantemente pensar em desistir do curso. Curso esse que também não era muito atrativo. Durante a greve de técnicos e docentes da UERN em maio de 2015, eu já tinha decidido que não voltaria mais para o curso de Ciências Sociais. Mas durante essa greve, fui selecionado para fazer parte do PIBID. Como não tinha nada a perder e precisava da bolsa, resolvi aceitar e participar do programa. Hoje, após minha formatura, aprovação em dois concursos de Secretarias de Educação (do RN e PB) e já cursando mestrado na mesma área, afirmo que minha permanência se deu devido ao PIBID e aos cuidados da Professora e condenadora desse programa, Karlla Christine. Espero não estar me iludindo, mas acredito que toda a minha trajetória escolar, foi fruto de incentivo de professores e pessoas que tentavam me fazer desistir. Na negatividade de algumas pessoas, mesmo de familiares, me ajudou fortemente em manter a cabeça erguida e seguir. Eu poderia dizer que sempre fui incentivado por parte da minha tia ou de minha mãe, mas provavelmente estaria mentindo. Entre os 4 filhos da minha mãe, sou o único que terminou o Ensino Médio e continuou estudando. Já entre as 3 filhas da minha tia, somente uma faz faculdade. (FLORESTAN).

No início senti dificuldades, especialmente nos dois primeiros períodos. Eram muitas leituras, e apesar de gostar de ler, algumas leituras eram densas e diferentes daquelas que eu estava habitualmente acostumada a ler. Com o tempo, fui estudando mais e me apaixonando pelas leituras dos clássicos. No entanto, foram as leituras antropológicas que me encantavam no curso. No 3º período surgiu a oportunidade de fazer a seleção do PETCIS e obter aprovação. Foram três anos como aluna bolsista desse programa, em que uma das grandes referências para mim, especialmente para meu ingresso no mestrado no período posterior, foi do meu tutor, Ailton Siqueira. O PETCIS para mim, pode ser considerado, assim, uma das grandes motivações tanto para os meus estudos na graduação quanto para as escolhas futuras na minha vida acadêmica, ainda em desenvolvimento. Como, por exemplo, o título de especialista em ensino de sociologia (curso *stricto sensu* na modalidade à distância pela UFRN) e minha caminhada no mestrado em cognição, tecnologias e instituições pela UFERSA. Destaco também outra motivação durante o período de graduação que foram as contribuições importantíssimas da professora Andrea Linhares, minha orientadora da monografia. Sim, destaco como importante, pois acredito que o trabalho monográfico é a nossa primeira experiência como pesquisador, e a importância do orientador nesse trajeto é imprescindível. (MARGARIDA).

Tive que passar por uma série de mudanças, passei a estudar em uma cidade que eu não conhecia precisei me deslocar, era algo muito novo para mim já que nunca havia morado fora. Encontrei inúmeras dificuldades desde a saudade da família, a situação financeira o que me fez durante a faculdade, buscar sempre participar de projetos de pesquisa como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Ser bolsista nesse excelente programa foi uma forma de agregar conhecimentos, além de custear as despesas, unindo a minha formação com a minha sobrevivência. Outro ponto, foi o deslocamento para a universidade já que o sistema de transporte público em Mossoró é muito precário. Minha vivência na UERN foi ótima, foi e continua sendo marcada por momentos de grandes aprendizados. Encontrei na UERN colegas e professores competentes e que sempre me estimularam a querer mais. Os vínculos afetivos com os colegas, as relações com os professores foram de grande importância (NÍSIA).

Milk, que é mestrando em Antropologia na UFRN e que durante o curso de Ciências Sociais foi selecionado para o Programa de Bolsas Ibero-Americano do Santander que lhe possibilitou cursar um semestre de Antropologia no Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE/IUL relata que a escolha pelo curso de ciências sociais tem uma estreita relação com a sua origem, sua experiência de engajamento comunitário e atuação como educador popular em uma organização não governamental. Destaca também a relevância da UERN como Instituição Pública socialmente referenciada e localizada no interior do Estado.

O fato de ser um adolescente rural que participava de atividades de uma ONG com muitos cientistas sociais, que eram referências para mim, foi fundamental para minha escolha do curso. Para ser mais específico, no período que trabalhei na ONG, tivemos uma atividade sobre economia solidária ministrada por um cientista social indigenista, que relatava suas experiências culturais com os povos indígenas do Brasil. Esse momento foi fundamental para efetivar minha escolha do curso que prestaria vestibular, eu queria cursar Ciências Sociais com foco na antropologia e mais especificamente na etnologia indígena. Paralelo a esse interesse pela cultura indígena brasileira, eu era integrante do movimento social de juventude rural que foi outro fator basilar por meu interesse pela área da ciência política e sociologia. A experiência universitária transformou abruptamente minha vida. Foram cinco anos de UERN marcados por encontros e desencontros com diversas pessoas e histórias, cujas singularidades me ensinaram muito. Foi um intenso processo de autoconhecimento e

emponderamento. Nesse período firmei amizades que levarei para toda a vida, conheci realidades das mais diversas possíveis e explorei universos inimagináveis. As Ciências Sociais marcaram minha vida imensuravelmente e ampliaram a minha visão de mundo e de gente. Enquanto jovem gay rural, que sempre estudou em escola pública e é filho da classe trabalhadora, vi na UERN a possibilidade de concretizar um sonho distante. Foi nesta universidade, que entrei via cota social, que, além da formação acadêmica em Ciências Sociais, aprendi sobre mim mesmo, a ter orgulho do que sou e a defender aquilo que acredito. Aprendi também sobre a importância do compromisso e luta social, acreditando em uma sociedade que respeite as diferenças e que reconheça direitos de populações socioculturalmente marginalizadas, como mulheres, negros/as, LGBTQI's, indígenas e quilombolas.

Ser uma pessoa LGBTQI no país com os maiores números de homicídios motivados por LGBTQIfobia, me faz um vencedor por romper barreiras e ocupar espaços de poder que socialmente não estão destinados para pessoas como eu. Foi na UERN que me emponderei sobre minha homossexualidade, por isso defendo que devemos colorir cada vez mais a universidade. Vai ter bicha graduada sim!! A UERN, com seu caráter interiorano tão importante, abraça e acredita no potencial das pessoas do interior do RN, que viam o ensino superior como algo distante. A UERN é uma ponte de conhecimento e experiência que possibilita a ampliação da visão de mundo de quem por ela passa. Tenho muito orgulho em ser egresso desta instituição, que é tão importante para nosso RN e, sobretudo, para a classe trabalhadora e para o povo rural/interiorano potiguar. Fico triste em acompanhar o processo de sucateamento que a UERN vem vivenciando e me assusta o avanço do discurso neoliberal de privatizá-la. A UERN, com toda sua trajetória de transformação de vida de diversas pessoas, merece respeito e investimento. Acredito na superação dessa fase difícil e no potencial transformador que a UERN tem. Por isso ecoarei em todos os lugares: A UERN não se vende, se defende (MILK).

As narrativas apontam para a relevância da UERN como uma Universidade Pública cravada no interior do semiárido nordestino que possibilita o acesso dos jovens do interior, e também para os espaços de formação nos contextos extra-escolares. Compreendemos que é nesse contexto que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014- 2024) situa as instituições educativas, como espaços de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade. Conforme o PNE a educação como prática social, tem como *loci* privilegiado, mas não exclusivos, as instituições educativas, entendidas como espaço de garantia de direitos. Para tanto, é fundamental atentar para as demandas da sociedade, como parâmetro para o desenvolvimento das atividades educacionais. Entretanto, como função social, cabe reconhecer o papel estratégico das instituições da educação básica e superior na construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura de paz, superando as práticas opressoras, de modo a incluir, efetivamente, os grupos historicamente excluídos: entre outros, negros, quilombolas, pessoas com deficiência, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT).

3.2 A família, e o incentivo para o estudo.

Um destaque importante feito nas narrativas diz respeito à família. Para alguns a maior referência no apoio e incentivo aos estudos foi a mãe. Darcy destaca: “ Nas minhas lembranças sempre recordo a minha mãe, em todos os períodos da infância e adolescência. Ela sempre me incentivou e apoiou para continuação e empenho nos estudos, que ela tem como fundamental na vida de uma pessoa”. Raquel destaca o apoio da sua mãe e o esforço do seu pai em possibilitar sua permanência nos estudos. Margarida além dos seus pais destaca o papel do seu avô materno. A figura do avô é também reverenciada por Elizabeth, que também ressalta a importância do envolvimento comunitário em ações voluntárias. O engajamento foi também relatado por Milk como um ponto fundamental para o seu envolvimento com os estudos e com a perspectiva de ascensão social. Por sua vez Pierre relata o esforço pessoal e o desejo de mudar de vida como motivador para os estudos.

No início da minha vida escolar eu morava na zona rural da minha cidade e passei a frequentar a escolinha da comunidade. Minha mãe me matriculou na escola com três anos de idade, contra a vontade do meu pai. Ele achava que eu era muito criança, mas ela mesmo assim ela o fez. Na minha família não tinha referências de pessoas com nível superior, ou algo assim, em quem eu pudesse me espelhar, a maioria nem tinha o nível médio completo. Porém, minha mãe sempre foi muito presente na trajetória escolar, dedicada em auxiliar nas tarefas de casa, etc. e meu pai sempre incentivou muito para que eu não acabasse como ele e suas irmãs e irmãos (RAQUEL).

Meu avô foi um grande homem, um pai e amigo para todas as horas. Durante as dificuldades impostas pela vida ele declamava seus versos de improvisos, histórias de trancoso ou aventuras amorosas [...]. Aos 12 anos pouco antes dele falecer ele me disse: Filha, o que você aprende na escola ninguém tira de você. Eu não estudei, não sou letrado, mais sei algo muito especial que é, se você estudar terá o futuro que quiser “Ter\ser” e se passar todos os anos por média lhe darei um presente. Naquele ano a promessa foi de uma bicicleta. Tomamos isso como exemplo de superação, pois o meu avô que não tinha ido à escola ajudava financeiramente no que podia a todos os filhos e netos. Durante a adolescência íamos para a escola eu e minha irmã todos os dias manhãs e tarde. Pela manhã fazíamos cursos de corte e cabelo, costura, digitação, pintura entre outros, e a tarde íamos para a aula normal. Nunca ficamos em recuperação ou reprovadas. Era obrigação nossa passar de ano, assim como fazer no mínimo dois cursos por ano ou trabalhar voluntariamente na escola. [...]. Mesmo muito pobres participávamos de eventos com escolas da rede particular de ensino e tirávamos sempre os três primeiros lugares. Recordo que em um desses eventos tive que ir com roupas doadas e chinelos remendados com arame era uma árdua luta pela educação, porém nunca deixei de participar porque não tinha como ir ou vim; ou o que vestir e calçar. Os alunos que participavam desses eventos eram os que tinham melhor desempenho escolar. A metodologia adotada pela Escola Santa Elizabete está relacionada à execução de Projetos de Ensino que são desenvolvidos mensalmente, durante todo o ano letivo. Esses projetos além do aprendizado coletivo estão vinculados aos valores humanos como Justiça, Respeito, Amizade, Discernimento, União, Acolhimento, Responsabilidade, Solidariedade, Gratidão e Perdão. Temáticas que fazem com que os alunos adquiram atitudes de respeito e preservação. A realidade vivenciada nessa escola faz recordar o filósofo e pedagogo Paulo Freire *a escola é lugar de gente, lugar onde se faz amigos, [...] gente que trabalha que estuda que se alegra se conhece se estima*. Foi nesse momento que vi que somente a Educação poderia mudar a minha trajetória de vida. A partir daí fui estudar em uma escola da rede Estadual de ensino, Abel Freire coelho, onde consegui um estágio meio período em um banco da cidade. Caixa econômica Federal. (ELIZABETH).

Nunca tive estímulo de leitura por parte de minha família, por conta da própria socialização que ela estava inserida. A motivação era mais superficial, do tipo “você precisa estudar para ser alguém na vida”, coisa que todo adolescente/jovem ouve quando está estudando. Várias instâncias de minha vida foram importantes no processo de contato com as variadas nuances dos estudos, como, por exemplo, a minha participação no Grupo de Jovens da Igreja Católica de minha comunidade que me ajudava minimamente com questões como articulação social, estudo bíblico e etc., também me conectei com a leitura a partir de minha obsessão por fantasia onde foi por meio dessa que eu li meu primeiro livro – Harry Potter e Câmara Secreta – que foi o primeiro de muitos livros que eu viria ler (chegando a gazejar aula para ler livro na biblioteca). Outro fator, que eu diria o mais importante, na minha conexão com os estudos, foram as atividades socioeducativas e políticas da ONG Conselho Fraterno que desenvolvia o Projeto Desenvolvimento de Área (PDA) da Visão Mundial (ONG internacional). As atividades de capoeira, futebol, teatro, dança, formação política para jovens foram determinantes para meu interesse em estudar.

As dificuldades que eu via minha família passar era algo motivador. A vontade de ascender socialmente era forte, e várias pessoas me diziam que era através dos estudos que eu iria conseguir. Outro fator determinante foi a consciência gradual que eu ia tendo de minha sexualidade. O fato de meu desejo não se enquadrar na heteronormatividade me deixava temeroso e eu tinha consciência que através dos estudos eu conseguiria uma melhor “aceitação social”. Outro fator foi a vontade que eu tinha de dá um futuro melhor para minha irmã mais nova que eu tinha como filha, já que mainha precisava trabalhar e eu que acabava sendo o cuidador dela, uma espécie de pai. Ela e seu futuro, sem sombra de dúvida, era meu principal estímulo para estudar, era minha base e meu apoio. Quanto as outras questões estimulantes e desestimulantes, confesso que o ensino formal das escolas não me eram tão atrativos, eu o percebia como uma obrigação. Em contraposição, as atividades da ONG que eu participava foram determinantes e estimulantes na perspectiva da educação não-formal, conforme mencionei anteriormente. (MILK).

Minha relação com os estudos não iniciou muito cedo, eu não tinha noção do que era estudar, da sua importância e muito menos como um fenômeno de emancipação. Esse entendimento só veio chegar quando concluí o Ensino Médio. Eu nunca fui um tipo ideal de bom aluno. Percebia a escola como um lugar de lazer, sociabilidade e diversão. Demorei muito tempo para compreender o espaço escolar como um lugar que me possibilitaria um conhecimento e que a apropriação desse conhecimento poderia me levar a um lugar melhor na sociedade. [...]. Percebi que por mais que eu adorasse ir à escola, eu não aproveitei o currículo que ela me fornecia (mesmo compreendendo hoje esse currículo como um campo de poder, disputa e seleção). Então, ao concluir o Ensino Médio eu fui à busca do tempo perdido. Comecei a buscar os livros de disciplinas, sobretudo de História, Geografia e Português do ensino médio para poder estudar e tentar passar no vestibular. Hoje eu percebo que fui um pouco autodidata, estudava todas as noites na área de serviço da casa dos meus pais – lá eu busquei estudar praticamente tudo que deixei de ver na escola, só assim eu comecei a perceber a importância do conhecimento, dos conteúdos e da escola como um lugar de emancipação. Inicialmente eu fiquei muito triste. Pensava – como eu deixei escapar essa oportunidade? Mas em seguida eu começava a acreditar que os estudos (autodidatas) iriam me ajudar a ingressar no ensino superior. Foi uma época em que eu li muitos livros didáticos e muitos manuais em busca desse tempo perdido (PIERRE).

As narrativas dão conta de que a educação como bem define o PNE 2014-2024 é um processo e prática constituída e constituinte das relações sociais. Entendida como elemento partícipe das relações sociais, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações. Embora as instituições educativas situem-se, nesse contexto, como

espaços de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade, tal processo de formação ocorre também em espaços extra-escolares e de forma contínua ao longo da vida.

Importante destacar que a maioria dos colaboradores contou com o apoio de um ente familiar, como pais, avôs e, sobretudo a mãe. Muitas vezes esse estímulo foi subjetivo, mas o fato de saber que havia uma aposta foi importante no processo formativo. Nesse sentido Florestan recorda-se que, quando ainda fazia o ensino fundamental, sua mãe comprou um manual de estudos (aqueles livros vendidos a domicílio) porque o vendedor disse se tratar de um sorteio ocorrido em sua escola e que ele fora selecionado porque contava com um dos melhores boletins da turma. Mesmo tendo o material um preço extrapolado para a renda da família, sua mãe resolveu comprar.

Certamente, a primeira impressão causada nos remete a uma mãe de família que foi ludibriada por pessoas que se aproveitaram de sua ingenuidade. Na verdade, tratava-se de um “investimento” feito por alguém que pensava desde já no futuro de seu filho. Esse investimento é pensado por Bourdieu (2007) como a possibilidade de uma abertura nas condições prováveis para o futuro de um jovem de origem popular. Comprar um livro para auxiliar nos estudos de um filho, não implica apenas a posse de um objeto que pode ajudar, mas pode-se traduzir essa mensagem da compra de outra forma.

Constando apenas como uma possibilidade, esse investimento “está associado à incerteza, mas a uma incerteza limitada e, de algum modo, regulamentada” (Bourdieu, 2007, p. 261). Representa o interesse em investir em chances que, apesar de não serem totalmente prováveis, também não são totalmente nulas.

A própria insatisfação com a vida do presente, leva os pais a pensarem e projetarem um novo amanhã para seus filhos. Buscam superar as dificuldades enfrentadas no presente trabalhando em um futuro com maiores oportunidades para seus filhos. Pode-se perceber a esperança adquirida pelos pais quando os mesmos incentivam os filhos a estudarem perante às dificuldades.

O incentivo impulsionado pelos pais, é fruto de um pensamento da conquista a longo prazo. Ou seja, muitas vezes, mesmo precisando da ajuda dos filhos para complementar a renda da casa com o trabalho, os familiares organizam-se em favor dos estudos dos filhos, mirando no futuro. A ausência de capital cultural e a reprodução das estruturas, agora parecem poder ser superadas pela presença de certos interesses, esperança, vontades e gestão do tempo.

Em certos momentos, parecem não contar com o apoio de qualquer pessoa da família, mas isso não significa necessariamente que não possam contar com a ajuda de outras pessoas diante de dificuldades.

É importante ressaltar também os diversos espaços de sociabilidade e vivência da cidadania como nos relata Milk e as oportunidades com a presença de Instituições Públicas, socialmente referenciadas com políticas e programas que contribuam para a permanência e desempenho exitoso dos estudantes de origem popular na trajetória acadêmica.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BERGIER, Bertrand; Xypas, Constantin. **Por uma sociologia do improvável: percursos atípicos e sucessos inesperados de jovens na escola francesa**. Revista Educação em Questão. Natal v. 47. N. 33, p. 36-58. 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad.: Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CERQUEIRA, Teresa C. Siqueira & SOUSA, Elane Mayara. Escuta Sensível: O que é? (Escuta Sensível em Diferentes Contextos Laborais). In: CERQUEIRA, Teresa C. et al. **(Con)Texto em escuta sensível**. Brasília : Thesaurus, 2011.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, v. 24, n. 1, p.17-27, 2008.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997/2004.

SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Nas veredas por reconhecimento social**: o papel da educação na desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo. 2012, Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

XYPAS, Constantin; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Reconhecimento Social e Sucesso escolar de alunos de origem popular**: aspectos teórico-metodológicos. In: AFIRSE, 2013, Natal, Anais, Natal 2014.

“PARA ALÉM DOS MUROS DA ACADEMIA”: UM ESTUDO SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ATRAVÉS DO PAMIN (PATRIMÔNIO, MEMÓRIA E INTERATIVIDADE)

GT4: Acesso e permanência de alunos de origem popular na universidade

Sueli Alves Gerônimo de Souza – UFPB

Graduanda em Pedagogia/Mestranda em Sociologia, PPGS/UFPB (Campus I, UFPB, João Pessoa/PB)

E-mail: suelialves_2009@hotmail.com

Mohana Ellen Brito Morais Cavalcante – UFPB

Graduanda em Ciências Sociais/Doutoranda em Sociologia, PPGS/UFPB (Campus I, UFPB, João Pessoa/PB)

E-mail: mohanamoraes@hotmail.com

José Adailton Vieira Aragão Melo – IFPB

Mestre em Sociologia, IFPB/Professor de Educação Básica (Campus Esperança, IFPB, Esperança/PB)

E-mail: adailton.aragao@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é dialogar, a partir da criação e as contribuições do Patrimônio Memória e Interatividade – PAMIN, para a formação dos alunos de Ciências Sociais, fomentada em uma pesquisa empírica e autores como Morin (2003), Fernandes (2010), Freire (1987), que vão incentivar as discussões sobre a teoria de formação, facilitando a correlação com o papel do PAMIN na formação destes alunos. Foram realizadas entrevistas, análise de fotos, site, para falar sobre o PAMIN e a interação com a formação nas Ciências Sociais. O PAMIN trata-se de uma ação extensionista desenvolvida na UFPB, idealizado e coordenado pela professora e antropóloga da UFPB, Dr.^a Luciana Chianca e selecionado pelo programa de financiamento PROEXT em 2011, na IES- Universidade Federal da Paraíba. Suas atividades iniciaram em 2012 e se estenderam até 2016. Para a sua execução contou com a parceria do Núcleo de Pesquisa e Extensão / Laboratório de Aplicações de Vídeo Digital (NPE/Lavid) e Iphan. Para o desenvolvimento das ações programadas pelo PAMIN, fizeram parte os alunos bolsistas dos cursos: Ciências Sociais, Biblioteconomia, Sistemas da Informação, Comunicação, Ciências da Computação, Mídias Digitais, Arquivologia, Engenharia da Computação e outros cursos. Além da parceria com o programa de Pós-graduação em Antropologia da PPGA/UFPB.

Palavras-chave: Formação. Extensão. Teoria. Prática. Ciências Sociais.

1 INTRODUÇÃO

Ao pensarmos a articulação entre ensino – pesquisa – extensão, como componentes essenciais e integrativos para a formação dos discentes nos diversos espaços acadêmicos é importante percebermos o contexto histórico em que surgiu a Extensão Universitária no país. No Brasil, o desenvolvimento das atividades de extensão universitária atende em seu cerne a necessidade de uma demanda de profissionalização, com início na Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1911. A USP “ministrava cursos gratuitos sobre temas diversos, abertos a população em geral”. (NOGUEIRA, 2005, p. 16). Porém as temáticas trazidas pelos cursos, como “[...] Fogo sagrado na Idade Média, Grandes viagens e Grandes viajantes no Brasil, [...]” dentre outros, não pareciam ser muito aceitos pela população, principalmente o proletariado, tendo em vista o distanciamento das temáticas com o cotidiano daqueles trabalhadores. Período este, marcado por frequentes greves ocasionado pela precariedade nas condições de vida da classe trabalhadora (NOGUEIRA, 2005).

A Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB) de número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 43, inciso VII, afirma que é necessário “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”. Desse modo, a extensão universitária como requisito dos parâmetros acadêmicos e formativos pode suscitar através de suas atividades, uma aproximação da IES com a sociedade, dando uma nova característica as práticas de extensão.

Partindo do contexto histórico da extensão universitária, escolhemos o PAMIN como modelo de práticas extensionistas na academia, de forma que vem desenvolvendo atividades e ações com os discentes, integrando universidade e comunidade, levando os alunos a terem novas experiências nas suas áreas de formação.

Durante a criação do PAMIN, foi pensado também na formação dos alunos bolsistas e dos seus colaboradores (coordenadores, voluntários etc.), para que todos/as pudessem ter uma capacitação teórica, antes de irem ao campo.

As atividades extensionistas do PAMIN foram realizadas de 2012 a 2016, na Cidade de Alhandra e Santa Rita, nos bairros: Mandacaru e Roger (PIOLLIN⁴⁹) em João Pessoa. Desta forma, os coordenadores tiveram a preocupação de promover encontros regulares, para debaterem sobre algumas teorias, principalmente sobre Patrimônio (material e imaterial) e Tecnologia (Redes sociais, sites, aplicativos etc.).

⁴⁹ Com o nome de Escola Piollin, a organização foi fundada com o propósito inicial de estruturar um grupo de estudos, pesquisa e produção de teatro, ocupando salas desativadas do antigo Convento Santo Antônio. Disponível em: <<http://piollin.org.br/historia/>>. Acesso em 24 de maio de 2017.

II Veredas do Patrimônio: o desafio dos inventários" recebeu o convidado Leonardo Esteves (UFS) para debater conosco sobre a participação dos antropólogos nos inventários de registro de patrimônio imaterial. Abordando o tema através do seu campo de pesquisa, os Caboclinhos, uma expressão cultural brasileira predominantemente presente no agreste pernambucano, Leonardo também falou sobre a influência da perspectiva etnográfica para inventários e as dificuldades para sua realização. (Disponível em: <<https://www.facebook.com/PAMIN-728312040514271/>>).

A preparação dos alunos (bolsistas e voluntários) também passava por uma organização sistemática, pois o PAMIN por ser um programa multidisciplinar, dialoga com várias áreas de conhecimento: humanas, tecnológicas, comunicação. Isto fez com que mediante as interações e divisões de tarefas, os participantes pudessem se organizar em grupos para melhor dividir, como tudo seria colocado em prática.

[...] O PAMIN sendo um projeto multidisciplinar, obtém participantes de vários cursos, como por exemplo, jornalismo, comunicação, arquivologia, ciências da computação, mídias digitais e outros, então dentro do projeto são distribuídos área de atuação, o que se referi aos alunos de ciências sociais, ficou dividida da seguinte forma; um pessoal que iria para as oficinas, outros para inventário, é a equipe do documentário que estava junto com o de jornalismo, seguindo esta mesma sistemática, outras equipes foram sendo distribuídas de acordo com a função das atividades no projeto. (a) ⁵⁰

É percebido nestas atividades do PAMIN através das oficinas que a relação ensino, aprendizagem e cultura se interligam na prática.

O PAMIN como um programa de extensão conseguiu estabelecer uma relação de conhecimento mantendo uma interação com a realidade, como afirma Nogueira (2005):

Favorecer a reformulação do conceito de “sala de aula”, que deixa de ser o lugar privilegiado para o ato de aprender, adquirindo uma estrutura ágil e dinâmica, caracterizada pela interação recíproca de professores, alunos e sociedade, ocorrendo em qualquer espaço e momento, dentro e fora dos muros da Universidade. (NOGUEIRA, 2005, p. 66-67).

Nogueira (2005) afirma em sua fala que a extensão universitária é um precursor para manter a universidade mais próxima de uma educação participativa, dinâmica e na existência da assimilação entre a teoria e prática.

⁵⁰ Aluno do curso Ciências Sociais na modalidade de licenciatura. Ingressou em 2014.1 na UFPB, nasceu em Cabedelo - PB e tem 36 anos.

Desta forma o PAMIN, procura manter um elo de formação que explore vivências e experiências interligadas a cultura e o pertencimento do patrimônio local, com o objetivo de criar base teórica para os alunos que executam as atividades extensionistas promovidas pelo Programa, por isso que as reuniões semanais são significativas, pois é neste momento que o grupo dialoga sobre todo este processo, indispensável para os alunos reconhecerem a importância do PAMIN.

Nesse sentido, procuramos melhor entender a relação entre extensão e formação, e a contribuição da extensão universitária para a vida acadêmica, num processo de facilitar o acesso e a permanência, começando assim um grande desafio, que era assimilar os entrelaços que o campo de estudo sobre a extensão universitária poderia nos mostrar no que compete à possível colaboração na formação dos alunos de Ciências Sociais.

A partir desse mote, passamos a nos questionar sobre a temática da extensão na universidade pública, procurando compreender: De que maneira a Extensão Universitária contribui/u na formação dos alunos (as) do curso de Ciências Sociais da UFPB?

Assim sendo, analisaremos as ações da extensão e suas contribuições no processo de formação dos alunos do curso de ciências sociais da UFPB a partir do Programa Patrimônio, Memória e Interatividade (PAMIN). Tendo como objetivos específicos: Identificar como ocorreu a participação dos estudantes no curso de Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) no PAMIN; descrever quais as contribuições do PAMIN para a formação dos alunos de Ciências Sociais da UFPB. Partindo das experiências dos alunos, buscamos perceber a extensão universitária como ferramenta de incentivo para o acesso e a permanência dos discentes na academia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No percurso da pesquisa construímos um referencial bibliográfico para entender as contribuições da Extensão Universitária para a formação dos alunos em Ciências Sociais, com o intuito de nos fornecer fundamentação teórica, e assim compreender melhor os dados que emergirão no campo. Posto isto, priorizamos leituras pertinentes sobre Extensão Universitária, Formação e Participação. Como referencial teórico, escolhemos os seguintes autores: Santos (2011), Nogueira (2005), Toscano (2006), Rocha (2001), Oliveira (1991), Serrano (2012), Pateman (1992), Fernandes (2010), Morin (2003), Freire (1983, 1987, 2011) e outros que aparecerão como referencial complementar.

Nesse sentido, os teóricos apontam para o encadeamento de uma formação, que move os indivíduos no processo de ensino – pesquisa – extensão, em decorrência da produção dos diversos saberes e das múltiplas funções e contextos que são inerentes a uma formação cidadã, crítica, reflexiva que reconheçam suas condições sociais, econômicas, políticas e culturais. No que se estende a extensão, esses autores nos levaram a refletir de forma mais ampla e clara as concepções extensionistas.

O PAMIN visando à formação dos seus participantes está estruturado em dois projetos de maneira complementar:

Um de cunho sócio-antropológico, que busca apreender as condições sociais de produção da memória e seus patrimônios, e outro com um enfoque mais tecnológico, visando o armazenamento, catalogação e disseminação do patrimônio cultural material e imaterial através da utilização de uma plataforma virtual na Internet. (CHIANCA, 2011).

Apresenta como objetivos:

Sistematizar o processo de registro, armazenamento, divulgação, notificação e catalogação de informações espaços-temporais sobre manifestações artísticas e culturais para a constituição de uma infra-estrutura tecnológica Internet que apoie o registro e divulgação de tais manifestações de forma fácil, ágil, livre, completa e democrática através de suporte digital, possibilitando assim uma maior visibilidade dos processos culturais e artísticos em curso no município de João Pessoa, potencializando a criatividade e a gestão cultural dessa cidade. (CHIANCA, 2011).

Como citado acima, objetivo do programa é envolver os alunos universitários e as comunidades, possibilitando o diálogo entre o conhecimento acadêmico e os saberes populares, desta forma, os alunos participantes poderão adquirir os conhecimentos na universidade e vão colocar em prática nas oficinas.

O PAMIN tem a preocupação de articular o diálogo entre a Universidade e as comunidades urbanas, oferecendo oficinas, atividades educacionais, inclusão digital entre outras atividades, permitindo a prática da extensão universitária, aliando, os eixos norteadores: Pesquisa, Ensino e Extensão.

Desta forma, o PAMIN é um programa de extensão que promove oficinas nas comunidades, com a participação efetiva dos alunos universitários (bolsistas e voluntários), e tais oficinas vão sendo desenvolvidas de acordo com as produções culturais, artísticas dos bairros, e que essas atividades artísticas são inseridas no site do PAMIN. As oficinas capacitam as pessoas para gerirem as informações nestes canais tecnológicos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos procedimentos metodológicos sobre o campo investigativo, recorreremos inicialmente leitura de projetos, relatórios, artigos e elegemos como técnica de pesquisa a entrevista semi-estruturada.

A entrevista semiestruturada colabora na amostragem do grupo escolhido, podendo como pesquisadores interagir de forma mais espontânea, colaborando na coleta de dados. O grupo entrevistado foram apenas 8 (oito) estudantes do curso de Ciências Sociais nas modalidades bacharelado e licenciatura. Os relatos das experiências dos alunos foram considerados relevantes para este trabalho, pois apontam a contribuição da extensão universitária através do PAMIN, trazendo novas perspectivas de formação.

Ainda como recurso metodológico, conhecemos as ações do PAMIN através de site, redes sociais (Facebook) e vídeos. Pesquisas fotográficas, imagens, relatórios, plataformas digitais e outras formas de registro do Programa, como um dos caminhos para colaborar na contextualização dos dados obtidos no campo durante as entrevistas com os alunos e alunas participantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Objetivamos nesta parte do trabalho apresentar os resultados obtidos sobre a formação dos alunos do curso de ciências sociais que participaram do PAMIN no período de 2012 a 2016. Nesta parte começamos a refletir a partir da pergunta norteadora da nossa investigação: De que maneira a Extensão Universitária contribui/u na formação dos alunos (as) do curso de Ciências Sociais da UFPB?

Buscamos dentro de uma abordagem empírica traçar a trajetória dos alunos de Ciências Sociais de Bacharelado e de Licenciatura entrevistados e as experiências que eles revelam a partir de suas participações no PAMIN.

Para que possamos entender como o PAMIN contribuiu para formação desses alunos, iremos analisar quais as contribuições das ações desenvolvidas no PAMIN para a formação no curso de Ciências Sociais nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura. Vejamos as respostas dos nossos entrevistados:

Eu sempre digo que existe uma pessoa antes e outra depois do PAMIN. Eu acho que esse projeto conseguiu abrir meus olhos pra outras coisas que antes era meio que ocultas, por exemplo, muito gente fala sobre patrimônio numa questão muito elitizada, a gente cita autores, a gente cita museus sempre algo distante. O PAMIN nos provocou a pensar o patrimônio e memórias, que estão inseridos no nosso cotidiano e a gente não percebe, ou seja, o programa nos provocou a pensar na vida. Em relação aos jovens que participam das oficinas, sentimos esta troca, você percebe desde o início da oficina até o final. Alguns que realmente mudaram a sua forma de pensar, até de falar, de escrever, de se comunicar e de conviver com a gente. Muitos foram se abrindo mais, perguntando mais, demonstrando mais interesse e até falando da sua própria vida. Enfim, o PAMIN traça uma trajetória para além dos muros da academia, isto é incontestável, fazendo que amplie meus horizontes de formação. (C)

Eu costumo dizer que me envolvi muito com a carreira acadêmica. Eu acho que em se envolver com o curso, com atividades, com o PAMIN em si, foi fundamental para que eu pudesse continuar e fazer uma trajetória de formação diferenciada. Só vir assistir aula, fazer prova, ou só olhar o que está sendo feito na sala não estimula ir além. Então, fazer parte do PAMIN me fez lê mais, me fez conhecer mais, me fez ser mais comprometida, me fez aprender a escrever um artigo, me fez saber a importância de participar de um evento, me fez querer continuar a estudar, me ajudou na oratória, me ajudou a perder o medo de falar, me ajudou a me expressar melhor, logo, contribuiu, para me estimular a prosseguir. Isso me provocou a não levar o curso como ensino médio, como uma coisa que eu tenho que fazer e pronto, ou seja, me motivou a continuar, a ver que eu preciso fazer mais do que só vir de segunda à sexta para a universidade. Eu acho que, talvez se não tivesse entrado no PAMIN, se não tivesse participado deste projeto de extensão, eu não tivesse entrado no mestrado, não tivesse projetado fazer outras coisas. Desta forma, quero dizer que não sei o dia de amanhã, até aonde irei, mas eu sei que esta minha escolha me levou até onde estou. (H)

A princípio o PAMIN lhe proporciona uma formação teórica com leituras algumas densas, e posteriormente as oficinas a ida a campo com as atividades extensionistas. Então a contribuição é muito grande, desde o preparo (teórico/prático). Até interfiro para fazer uma crítica à licenciatura em que não têm na sua grade curricular disciplinas direcionadas a pesquisa, logo o que conheci sobre pesquisa foi através do projeto de extensão. Então, essa grande contribuição e também nas temáticas abordadas como, por exemplo, patrimônio, estudar as relações culturais do que consideramos cultura ou não e como se prevalece durante o tempo. Por tanto, como propõe o PAMIN, sendo como objetivo do programa este elo entre a prática/teoria, ensino e com a oportunidade de fazer pesquisa, afirmo que o PAMIN realizou muito bem as três etapas, **ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**, então ele executa muito, muito bem mesmo, é tenho orgulho de ser fruto desta história. (S, Grifo nosso)

Contribuiu para mim porque eu percebi que não sabia nada de patrimônio, eu só vim entender um pouco o que era patrimônio realmente na convivência com os alunos. A gente percebeu que era muito mais do que uma teoria. Começando a associar que a vivência de uma realidade diferente, pode proporcionar percepções para além da universidade. Por exemplo, os alunos do PIOOLIN fizeram a gente perceber coisas que nem imaginava, ao dizer que uma simples comida poderia ser um patrimônio, e a gente começou a questionar, por que uma comida pode ser considerada patrimônio cultural? A resposta foi: porque cada região tem caracterizações diferentes de como fazer comida, ou seja, existe a identidade daquele povo. Então essa percepção proporcionada pelas ações do PAMIN, contribuiu muito para mim, por despertar essa questão de entender um pouco o que é o patrimônio a partir da vivência. (A)

Com certeza o PAMIN ampliou minha formação. Levando em consideração que existe dois processos de formação, uma formação teórica científico e que é imprescindível porque não tem eu viver numa prática sem um embasamento teórico e a prática no PAMIN me faz pensar uma teoria de forma viva, me possibilitando inclusive o treino enquanto cientista social, a partir de uma realidade. Para mim a formação teórica e a vivência proporcionada pelo PAMIN, foi fundamental, porque acaba que a universidade em alguns momentos forma teóricos excelentes, mas que estão totalmente num universo parece que não tem nexos com a realidade. Enfim, então nesse sentido foi importantíssimo o PAMIN para a minha formação. (B)

Sim, com certeza. Porque a gente pode com o PAMIN interagir com realidades desconhecidas. Sou oriunda do bacharelado, logo apresentei poucos seminários, era mais prova, prova que eu fazia, acredito que apresentei 3 ou 4 seminários. Então pra mim essa prática de ensinar foi muito desafiadora e o PAMIN juntamente com a professora Geovania, diz, olha, ler isso, faz isso e como tinha outros meninos da licenciatura, eles me auxiliavam e eu ia guiando como eles estavam fazendo. Mas foi isso, me percebe enquanto educadora no PAMIN. O mais interessante era a troca de conhecimento, nas oficinas percebi que não estava ali para só ensinar, mais também para aprender. Este momento me trouxe a tona a importância de uma formação que me proporcionasse um elo com a comunidade. Sendo assim, sericineira, me proporcionou outro olhar sobre minhas possíveis práticas educativas. Sempre disse assim: **se eu for ser professora eu quero ser de universidade**, até porque o bacharelado tem essa idéia de vida acadêmica, de pesquisadora nesse sentido. Aí eu descobri através do PAMIN outras coisas, que também eu posso fazer. (E, Grifo nosso)

No fundo toda pesquisa, acho que ajuda o aluno. Mas o PAMIN realmente é uma escola, foi um projeto assim para a vida, que ensinou pra vida. Eu acho que sempre fui aluna muito tímida no curso inteiro. Então eu era aquela do final do canto da sala, que mal falava. E no PAMIN automaticamente todo o período em que eu fiquei era desafiador, pois estava me expondo a todo o momento, com as oficinas, apresentação nos eventos do projeto, tinha que conversar com as pessoas, tinha que esclarecer. Então esses desafios foram me ajudando muito a ter outra postura. Assim uma postura no sentido acadêmico mesmo, de falar, de expor minhas opiniões independente de achar que elas estão certas ou erradas. O PAMIN melhorou algumas coisas em mim como já falei que muitas vezes não obtive na academia. Eu acredito, que todas as pesquisas independente de ser extensão, se PIBIC, PIBID, acho que vem realmente com esse intuito mesmo de ajudar a gente, de ajudar o aluno. E cabe a cada aluno aproveitar também essas oportunidades. É mais ou menos isso. (M)

Estas reflexões nos permitem perceber a importância do PAMIN na categoria formação. Isto é veridicamente evidenciado nas falas, quando o ato de participar do projeto suscita dimensões para a vida, traçando uma trajetória para além dos muros da academia e proporcionando ao aluno uma educação continuada. Baseado em uma relação próxima da teoria e prática, o PAMIN possibilita uma troca de saberes, fortalecida com a comunidade e sua realidade. A partir do PAMIN os alunos percebem uma universidade como campo formativo, para além do que se apresenta em “sala de aula”. Todas essas características ligadas a uma expectativa de uma formação social, crítica e sensitiva a realidade do outro.

A partir das falas dos entrevistados, percebemos também que o PAMIN conseguiu acoplar tudo isso, quando o aluno diz “o PAMIN traça uma trajetória para além dos muros da

academia”, isto é incontestável, fazendo que amplie horizontes de formação. (C), ou “foi um projeto assim para a vida, que ensinou para a vida” (M). Diante das falas, refletir sobre o PAMIN suscita uma esperança de uma formação mais consciente de seu papel social.

Como resultado, entendemos que as experiências dos alunos através da extensão universitária proporcionaram um novo olhar sobre a academia, os processos de acesso e, sobretudo, a permanência dos discentes na universidade e seu engajamento em novos projetos de ensino e extensão, conduzindo os alunos a novas experiências para além dos muros da academia, de forma a conciliar a teoria e a práxis (FREIRE, 2011).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste caminho de investigação, instigada pelas leituras através dos diversos teóricos utilizados neste trabalho e os relatos dos discentes interpreto que durante as atividades extensionistas realizadas pelo PAMIN, este Programa conseguiu trazer a Universidade por meio de seus alunos, a promover uma educação dialógica. Como se referi Freire (1987) o diálogo perpassa pelas dimensões da ação-reflexão. Freire (1987) também diz que “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível dialogar” (FREIRE, 1987, p. 45). Freire afirma que a “dialogicidade” é a essência da educação, como uma prática de liberdade.

Desta forma, o PAMIN, promove uma educação dialógica quando consegue através de suas atividades (oficinas), contribuir para uma formação na ação, providas pelos alunos no PAMIN e reflexão da realidade daquela comunidade onde o programa se encontra em atividade, interagindo assim com a vida, com o mundo de uma forma mais humanizada. Deste modo, a partir das vivências e experiência apresentada pelos participantes do PAMIN, os dados empíricos obtidos pelas entrevistas, permitiram com pudéssemos entender melhor, o que é o PAMIN e o quanto o mesmo foi importante para a formação deles, enquanto cidadãos e estudantes. Como afirma em sua fala a estudante entrevistada: “O PAMIN me proporcionou fazer uma ligação com o que aprendemos na UFPB me fazer pensar, que não estamos estudando aqui por nada”. (M, 2017).

Verificamos também tomando como referência o PAMIN, um fazer universitário, voltado para um encontro de uma formação e um ensino mais comunitário e solidário. Na busca de interação dos saberes, a extensão universitária conseguiu aproximar a Universidade, especificamente a UFPB, das relações sociais externas e legitimar um maior compromisso social com esses agentes.

Desta forma, acredito neste campo formativo estabelecido no cerne da prática e teoria, como disse Freire (1987, 2011), ato de ensinar e aprender não perpassa pela estruturação de transmissão, mas pela interação do diálogo com o mundo, na troca de saberes e experiências e sobretudo o de não perder a esperança nos indivíduos.

Conclui-se que tais experiências, possam favorecer um campo reflexivo do pensamento, na interação de uma formação acadêmica que se utilize das práticas que as atividades de Extensão Universitária podem promover. No intuito de estreitar os elos dos conhecimentos científicos e populares, em detrimento de superar desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ARÁUJO, Edineide; BRANCO, Uygucia: Avaliando a Expansão da (Na) UFPB (2008 A 2012). Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/viewFile/17780/10145> > Acesso em 26 maio. 2017.

BRASIL. Decreto Nº 19.851, 11 abril. 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 24 jan. 2017.

BRASIL. Lei Nº 09/93, 15 março. 1993. Conselho Superior de Pesquisa e Extensão. Disponível em: < <http://www.cear.ufpb.br/arquivos/resolucoes/Extensao%20-%20Resolucao%2009-93.pdf>>. Acesso em 23 abril. 2017.

BRASIL. Lei Nº 4.024, 20 dez. 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 24 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.540, 28 nov. 1968. Lei Básica da Reforma Universitária. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 25 jan. 2017.

BRASIL. Lei Nº 76/97, 09 set. 1997. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <<http://www.mat.ufpb.br/lenimar/r7697.htm>>. Acesso em 23 abril. 2017.

BRASIL. Lei Nº 9.394, 20 dez. 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 26 jan. 2017.

CHIANCA, Luciana et al: Relatório de Atividade de Extensão – Sig Proj Edital PROEXT, 2014.

CHIANCA, Luciana et al; Educação Patrimonial Cultural e Digital: Uma proposta em Extensão Universitária. Ed. Iphan, 2013, p. 21.

CRUB. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Sobre a CRUB. Disponível em: < <http://www.crub.org.br/home-example-5/>. **Acesso em: 26 jan. 2017.**

FLORESTAN, Fernandes. Ensaios de Sociologia Geral e Aplicada, Liv. Pioneira Ed. São Paulo. 1960, p. 415-441.

IPHAN. Programas e Projetos Contemplados pelo Edital Proext. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/proext2011.pdf>>. Acesso em: 19 abril 2017.

IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. “Historia, Sociedade e Educação no BRASIL” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa - Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf>. Acesso em: 07 maio. 2017.

MACHADO, Augusto. Conheça o Pamin. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mPlKpH5D3Qk&t=609s>>. Acesso em 02 maio 2017.

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução Eloá, 8. ed. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil, 2003, p. 128.

NASCIMENTO, Daniela; et al. PROJETO DE EXTENSÃO: O Lúdico como Recurso Metodológico nas Aulas de Ciências Biológicas, Jaicos/PI, 2010.

NOGUEIRA, Maria. Políticas de extensão Universitária Brasileira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

OLIVEIRA, Lúcia. A institucionalização do Ensino de Ciências Sociais. In. BOMENY, Helena; BIRMAN, Patrícia (org.). Rio de Janeiro: UERJ, 1991 p. 53-55

OLIVEIRA, Marcos. Florestan Fernandes. Recife, Ed. Massangana, 2010, p. 35-68.

ONG PIOLIN >. Disponível em: <http://piollin.org.br/historia/>. Acesso em: 24 maio 2017.

PATEMAN, Carole. Participação e teoria democrática. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011, p. 143.

_____ Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: 7.ed. Paz e Terra, 1983, 51 p.

_____ Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: 17. Ed. Paz e Terra, 1987, p. 44-

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em:
http://escoladegestores.mec.gov.br/site/6sala_topicos_especiais_pne/textos_links/pnemec.pdf
 > acesso em: 31 maio 2017.

POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, Manaus 2012. Disponível em:
<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA- PROEXT 2011 – MEC. Edital Nº 04. Disponível em: <http://unesp.br/proex/mostra_arq_multi.php?arquivo=7730>. Acesso em: 20 abril 2017.

PROJETO POLITICO PEDAGOGICO. Curso de Ciências Sociais Bacharelado. João Pessoa: UFPB, 2007. Disponível em: < <http://www.cchla.ufpb.br/ccs/contents/ppc/ppp-revisadoparaeditora1.doc/@@download/file/PPP%20revisado%20para%20editora%5B1%5D.doc>>. Acesso em 24 abril. 2017.

ROCHA, Roberto. A construção do Conceito de Extensão Universitária na America Latina. In. FARIA Dóris Santos (org.). Construção Conceitual da Extensão Universitária na America Latina. Brasília, 2001 p. 73-84.

SANTOS, Boa Ventura. A Universidade no Século XX: para reforma democrática e emancipadora da Universidade. – 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SERRANO, Rossana. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. Disponível em: < http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2017.

SERRANO, Rossana. O Processo de Avaliação da Extensão, Experiências na UFPB. In. BUVINICH, Manuel Juan Rojas; FERREIRA, Lúcia de Fatima Guerra; STEIN, Cirineu Cecote (Org). A institucionalização da Extensão Universitária nos Projetos de Cursos da UFPB. Paraíba, 2012, p. 73 – 91.

TAVARES, Maria. Os Múltiplos Conceitos da Extensão. In. FARIA, Dóris Santos (org.). Construção Conceitual da extensão universitária na America Latina. Brasília, 2001, p. 73-84.

TOSCANO, Geovânia da Silva. Extensão: Universitária e Formação Cidadã: UFRN e UFBA em ação. 2006. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Cultura e Representações) Ciências Sociais Cultura e Representações, UFRN, Rio Grande do Norte, 2006.

PESQUISA: A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA- IFRN

GT4: Acesso e permanência de alunos de origem popular na Universidade

Jeam Claude de Souza Gomes Autor1 – IFRN
Bacharel em Gestão de Políticas Públicas- UFRN e Licenciando em Geografia- IFRN
E-mail: jeanclaude.14@hotmail.com

João Paulo Teixeira Viana Autor2 – IFRN
Bacharel em Gestão de Políticas Públicas- UFRN e Licenciando em Geografia- IFRN
E-mail: jpviana25@yahoo.com

Rebecka de França Autor3 – IFRN
Pesquisadora da Associação Atransparencia e Graduanda em Geografia - IFRN
E-mail: atraspenciarn@hotmail.com

RESUMO

O projeto propõe-se avaliar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID para a formação e prática docente dos licenciados e egressos do curso de Licenciatura em Geografia do IFRN- CNAT. O PIBID, elaborado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior– CAPES, tem como objetivo fomentar a iniciação à docência e contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior, contribuindo com a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. Nesse sentido, propõe-se, como objetivos da pesquisa entender a concepção e os objetivos do PIBID; investigar a percepção do licenciando em geografia sobre o programa; enaltecer a importância do investimento em políticas educacionais e dar visibilidade ao Programa de Iniciação à Docência. Para a efetivação da pesquisa, será realizada a revisão bibliográfica de textos, artigos e anais referentes ao ensino superior e ao PIBID, análises da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e do Decreto nº 7.219/2010 que cria o PIBID, bem como dos Relatórios do PIBID de Geografia IFRN-CNAT. Além disso, será aplicado formulários com licenciados e egressos participantes do PIBID-Geografia. Pretende-se, assim, identificar os possíveis desafios e barreiras enfrentados pelos bolsistas do programa, enfatizando a importância em sua formação docente.

Palavras-chave: Ensino Superior. Iniciação à Docência. Formação Docente. Geografia.

1 INTRODUÇÃO

O investimento em programas educacionais no país deve sempre estar na pauta dos governantes, isto por que a educação é um direito todos e todas, tendo papel fundamental na formação cidadã. LIBÂNEO (1998) ao falar sobre educação afirma que:

[...] educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social [...] É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano”. [...] (LIBÁNEO, 1998a, p. 22).

Dessa forma sabendo o quão relevante é a educação para sociedade, é fundamental que o Estado invista com maior intensidade em políticas educacionais que fortaleça e estimulem a prática e formação docente no país, bem como a melhoria do ensino nas escolas da rede pública, para que assim a educação seja de fato um direito legado a todos.

Diante desse contexto, o presente trabalho objetiva discutir e apontar, por meio de reflexões analíticas, a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação e prática docente dos licenciados e egressos do curso de Licenciatura em Geografia, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus-Natal/Central. Dessa forma pretende-se buscar identificar qual a percepção que esses os licenciados e egressos apresentam sobre a importância do processo de formação docente a partir das ações e atividades vivenciadas no referido programa.

A temática diz respeito à necessidade de criar instrumentos de avaliação quantitativa e qualitativa acerca do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e sua relação na formação profissional dos licenciados e egressos do curso de Licenciatura em Geografia do IFRN Campus Natal-Central.

O estudo ao tema é relevante ainda, pois segundo informações do MEC em 2018 o orçamento previsto para novos investimentos no Ministério da Educação teve redução de 32% em comparação a 2017, o que pode representar o sucateamento de programas educacionais como o PIBID que inúmeras vezes foi ameaçado por corte de gastos públicos.

Atualmente o programa está com atividades suspensas para adequação do novo edital. Inúmeros bolsistas foram desligados após o encerramento do edital anterior, muitos foram pegos de surpresa com a suspensão temporária do programa. Este que se configura um fator negativo e desestimulante, visto que muitos estavam desenvolvendo ações para serem aplicadas nas escolas e outros dependiam financeiramente da ajuda de custo para o deslocamento ao curso.

Além disso, o programa proporciona ao participante a oportunidade de se dedicar a licenciatura sem prejudicar a conclusão do curso. Desta forma, a pesquisa é importante para enaltecer a permanência do programa e mostra que importância o mesmo tem no processo de formação docente na perspectiva do Pibidiano.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa será de cunho exploratório, que busca uma aproximação ao problema, lapidação de ideias e estímulo ao surgimento de possíveis intuições. Será realizado levantamento bibliográfico em obras, artigos e anais relacionados à temática. Serão realizadas entrevistas com bolsistas que participaram do último edital do PIBID e alunos egressos, que participaram do PIBID do curso de licenciatura em geografia do IFRN-CNAT.

No que se refere aos instrumentos de pesquisa serão elaborados formulários com questões relacionadas a experiências a partir da participação no PIBID, mais precisamente, sobre os impactos e impressões das ações/atividades vivenciadas até então no Projeto em sua formação profissional, bem como possíveis dificuldades encontradas e perspectivas para a continuidade do mesmo.

O que configura uma abordagem qualitativa por se tratar do relato de experiências vividas. Questionário eletrônico com perguntas fechadas com o objetivo de traçar o perfil do entrevistado configurando uma abordagem quantitativa. A partir do levantamento bibliográfico será construído, fichamentos que servirão para elaboração do texto final. A pesquisa será formada ainda por um estudo descritivo que busca observar, analisar e correlacionar os fatos, as quais foram analisadas segundo a percepção e convivência.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A CRIAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA E SEUS OBJETIVOS INICIAIS

O PIBID foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC) e regido pelo edital MEC/CAPAS/FNDE 2007, com o objetivo de incentivar a formação de professores do ensino básico e proporcionar o primeiro contato do licenciando com a carreira docente e com o chão da escola aliado ao incremento da educação básica.

O programa apresenta objetivos secundários que são fundamentais para realização e execução do programa nas escolas, esses objetivos são:

- Valorizar o magistério;
- Promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- Incentivar a articulação entre instituições superiores e as de formação básica;
- Elevar a qualidade da formação de professores;

- Estimular a integração da educação superior com a educação básica;
- Promover a elevação da qualidade do ensino nas escolas da rede públicas;
- Fomentar metodologias e práticas docentes inovadoras que orientem para a superação de problemas no processo ensino- aprendizagem;
- Valoriza o espaço da escola pública como campo de experiência na formação de professores;
- Proporcionar ao graduando a participação em ações metodológicas inovadoras e articuladas com a realidade local da escola (BRASIL, 2007).

Por meio destes objetivos, é possível notar que o PIBID procura aliar respostas a três necessidades brasileiras: melhoria do aprendizado de alunos da educação básica, aperfeiçoamento, formação e capacitação docente.

No primeiro edital do programa, em 2007, participaram apenas Institutos Federais de ensino superior (IFES) onde seus projetos iniciais tinham ênfase apenas nas áreas exatas com preferência ao ensino de nível médio.

Os editais que deram sequenciam ao programa abriram possibilidades para novas instituições de ensino superior público e privado com foco em aumentar o número de bolsistas e participantes do programa garantindo o bom desempenho de suas ações. Em 2012 foram ofertadas 50 mil bolsas (incluindo supervisores, coordenação e iniciação à docência) nas 195 instituições participantes (BRASIL, 2007).

Atualmente o programa não se encontra ativo nas escolas, já que o mesmo está em fase de seleção regido por um novo edital, no qual modificou alguns aspectos do programa.

Em suma, a partir do contexto apresentado é notório perceber o quanto o PIBID é fundamental para a melhoria da educação básica no Brasil em especial na rede pública, durante este trabalho será possível compreender a importância deste programa para o processo de formação de novos professores.

3.2 O PIBID NO VIÉS DA FORMAÇÃO DOCENTE

O debate em torno de programas de formação docente é essencial no contexto das relações culturais e sociais onde estão inseridos a formação do professor e o ensino e aprendizagem. Holanda (2013) ao analisar o PIBID e sua interação no processo de formação docente afirma:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o

aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (HOLANDA et al. 2013 apud DECRETO Nº 7.219, 2010).

Desta forma, licenciados bolsistas são encaminhados a escolas da rede pública para realizar e criar ações didáticas e pedagógicas, sob a supervisão de um professor da escola e coordenação de um professor da licenciatura.

Para concretização do programa alunos de cursos de licenciaturas são inseridos em escolas da rede pública criando e estreitando laços entre a academia e do ensino básico. Além de outras práticas exigidas nos cursos de licenciatura como o estágio supervisionado, o PIBID vai oferecer ao licenciando a oportunidade de se conectar ao ambiente escolar de forma, mas lúdica e ativa. Onde no contexto do programa o bolsista tem a chance de participar desde o início da sua formação acadêmica do ambiente escolar em escolas públicas até a formação de ações didáticas e pedagógicas que favoreçam o processo de aprendizagem dos alunos. Vale ressaltar que o pibidiano não está na escola para substituir o professor supervisor e sim fortalecer dentro de si o desejo de se tornar um educador com excelência, determinado a lidar com as barreiras e desafios enfrentados no dia-a-dia das escolas.

3.3 O SUBPROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA-IFRN/CNAT

O subprojeto de geografia até o último edital era formado por dois coordenadores de área a Professora Dr. Maria Cristina Cavalcanti e o Professor Levi Miranda. O PIBID desenvolve-se em quatro escolas da rede pública: Escola Estadual Professor Francisco Ivo Cavalcanti, E. E. Walter Duarte Pereira, E.E. Castro Alves e E. E. Ferreira Itajubá todos localizados na cidade do Natal.

Tendo como título **“Por uma leitura geográfica e transformadora de meu lugar-mundo”** o subprojeto tem como objetivos: oferecer suporte teórico-prático aos professores das escolas públicas em suas atividades pedagógicas; produzir material didático e desenvolver atividades lúdicas de maneira a dinamizar o ensino de Geografia e contribuir para minimização dos problemas de repetência, baixa frequência escolar e desmotivação; e promover a articulação integrada do Ensino Superior do sistema público federal com a Educação Básica do sistema público estadual.

3.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS GERAIS

Temas relacionados à formação de professores têm estado constantemente presentes nas pesquisas de alguns estudiosos da educação no Brasil e no mundo. Essas pesquisas agregam novas contribuições para o processo de formação docente inicial e continuado.

No Brasil nos últimos o movimento da prática reflexiva tem dominado as pesquisas sobre o tema. Ao trazermos à tona a autonomia profissional do professor, destacamos que ela se forma a partir de reflexões ligada às suas práticas pedagógicas e às situações na qual ela está relacionada. Desta forma BACCON (2016), ao analisar a formação contínua de professores afirma que:

Dentro desse perfil de professor que está em contínuo processo de formação, Schön (1992) aponta três estratégias para auxiliar o professor a explorar e melhorar os aspectos de sua prática: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Nesta mesma linha, Zeichner (1993), além de valorizar a atitude reflexiva do professor, ressalta a importância de se considerarem as condições sociais em que este está inserido. Nóvoa (1992) também propõe essa formação numa perspectiva denominada de crítico-reflexiva, apontando três processos na formação do professor: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional (BACCON, 2016).

Desta forma é de extrema relevância compreender que o professor está em um constante processo de formação. Deve o professor criar dentro de si práticas reflexivas que o ajudem a enfrentar os desafios para consolidação de uma educação de qualidade.

Levando sempre em conta aspectos relacionados ao crescimento pessoal, profissional e organizacional. Dentro dos estudos ligados à formação docente é importante destacar também a construção dos saberes docente que segundo BACCON APUD TARDIF (2002) são:

“saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica – corresponde ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); saberes disciplinares (saberes que correspondem ao conhecimento adquirido na universidade, etc); saberes curriculares (correspondem aos programas, objetivos, métodos, etc) e saberes experienciais (saberes ligados às experiências individuais e coletivas, “de saber-fazer e de saber-ser”)”. (BACCON APUD TARDIF, 2002).

Esses saberes relatados pelos autores são absorvidos pela experiência pessoal, pela formação auferida em instituições, pela troca de experiências com docentes com maior tempo de formação ou em outras fontes. Desta forma todos esses saberes então correlacionados à prática docente e só ocorre a partir dessas influências mútuas. Sendo assim BACCON ET AL APUD IBID. 50 contextualiza que:

“Devido a isso, elas exigem dos educadores não somente um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática, especialmente, para proporcionar um objetivo; mas a competência de se comportarem como sujeitos, como atores, e de serem pessoas em interação com outros indivíduos. (BACCON et al apud ibid. 50)”.

A partir deste contexto faz-se necessário a construção de um pensamento sobre a formação de professores que leve em consideração os saberes docentes e a realidade do contexto escolar em que este está relacionado. Os encontros destas informações estão inseridos dentro desta nova perspectiva de valorização de futuros professores durante o seu processo de formação docente.

O pibidiano e futuro professor, que é acolhido pelo professor supervisor, tem a oportunidade de desenvolver atividades didático-pedagógicas, assim como obter experiências que permitam a formação de seus saberes docentes. Desta maneira o professor supervisor não favorece apenas o cumprimento dos objetivos do programa, mas corrobora para que o licenciando possa construir seus saberes docentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se que o PIBID por meio de seus objetivos caracteriza-se como uma ferramenta capaz de proporcionar ao licenciando a chance de realmente firmar se como docente. A partir destes aspectos os objetivos da pesquisa são: Geral/Avaliar a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação e prática docente dos licenciados e egressos do curso de licenciatura em geografia, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus-Natal/Central. Específicos: entender a concepção e os objetivos do PIBID; identificar os possíveis desafios e barreiras enfrentados pelos bolsistas do programa relevantes a sua formação docente; elucidar a importância do programa institucional de bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de formação docente; investigar a percepção do licenciando em geografia sobre o programa; enaltecer a importância do investimento em políticas educacionais; dar visibilidade ao Programa de Iniciação à Docência.

REFERÊNCIAS

BACCON, Ana Lúcia Pereira. et al. **Políticas Públicas de Formação de Professores: a construção de saberes docente na formação inicial e continuada em serviço no contexto PIBID**. Eixo 2. Políticas de Educação básica e de Formação e Gestão Escolar. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35ª ed. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara de Deputados, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei 9394 de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília, DF, 1998. 148 p. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pcn/05_08_matematica.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF, 2000. 109 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.

CAPES. Pibid - **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. **Brasília**: Fundação CAPES, 2008. Disponível em < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> >. Acesso em 15 de dezembro 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

HOLANDA, D.S. et al. A contribuição do PIBID na formação docente: um relato de experiência. Encontro Nacional de Educação Matemática. **Sociedade Brasileira de Matemática**. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998

ANEXOS: QUESTIONÁRIOS

ETAPA 1: Perfil Socioeconômico do Entrevistado

1. I. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
☐ Feminino
☐ Outro: _____

2. II. Idade *

3. III. Renda Familiar *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 1 salário mínimo
☐ Entre 1 a 2 salários mínimos
☐ Entre 2 a 3 salários mínimos
☐ Entre 4 ou + salário mínimos
☐ Não Possui renda
☐ Outro: _____

ETAPA 2. Perfil da Escolaridade do Entrevistado

4. I. Você é graduando ou graduado? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Graduando (Aquele que está frequentando algum curso)
☐ Graduado (Aquele que terminou/concluiu algum curso)

5. II. Qual das licenciaturas abaixo você cursa ou cursou no CNAT/IFRN? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Geografia
☐ Matemática
☐ Espanhol
☐ Física

6. III. Você participa atualmente de algum PIBID dos cursos de licenciatura do CNAT/IFRN? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim (Participo atualmente do programa na Instituição)
☐ Não (Já participei do programa)

7. IV. Em Qual Período Você Ingressou No PIBID da sua Licenciatura *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1º Período
☐ 2º Período
☐ 3º Período
☐ 4º Período
☐ 5º Período
☐ 6º Período
☐ 7º Período
☐ 8º Período
☐ Outro

ETAPA 3: Questionamentos sobre o PIBID

8. I. Em uma escala de zero a cinco (onde 0 significa nenhuma importância) e (5 significa fundamental importância) do PIBID em sua formação acadêmica? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5

9. II. Qual o principal motivo que me levou a participar do PIBID? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Remuneração
- ☐ Experiência Profissional
- ☐ Horas Complementares
- ☐ Certificado de Extensão
- ☐ Amigos
- ☐ Professores
- ☐ Outro: _____

10. III. Qual seu nível de satisfação com a bolsa do PIBID? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ruim
- ☐ Regular
- ☐ Bom
- ☐ Ótimo

11. IV. Qual a sua opinião acerca das estratégias metodológicas e demais procedimentos para o processo de ensino e aprendizagem mediado pelo PIBID nos espaços escolares? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ruim
- ☐ Regular
- ☐ Bom
- ☐ Ótimo

12. V. Em uma escala de zero a cinco (onde 0 significa nenhum reforço) e (5 significa total reforço) A participação do PIBID reforçou seu desejo de permanecer no curso de Licenciatura? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

13. VI. Você acha que o PIBID favorece experiência para a futura docência? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. VII. A qualidade do ensino na escola em que você atua ou atuou é/foi afetada pelas ações do PIBID? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Foi afetada de forma satisfatória
- ☐ Foi afetada de forma insatisfatória
- ☐ Não foi afetada

15. VIII. Você é a favor da ampliação do Programa em relação a Bolsas de Iniciação à Docência? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

16. IX. Você acha que se o PIBID não oferecesse bolsa remunerada, o programa: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Seria composto por alunos mais comprometidos e dedicados;
- ☐ Seria extinto
- ☐ Não funcionaria de forma satisfatória e não alcançaria êxitos nos processos de ensino e de aprendizagem.
- ☐ Outro: _____

**POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS/AS NEGROS/AS NO
ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO
SEMIÁRIDO – CAMPUS PAU DOS FERROS**

GT4: Acesso e permanência de alunos de origem popular na Universidade

José Raul de Sousa – UERN
Pedagogia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Mestrando do Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGE/UERN/CAMEAM
Docente da Rede Básica de Ensino
São Miguel/ RN/ Brasil
E-mail: raul_sousa11@hotmail.com

Débora Maria do Nascimento – UFRN
Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Natal - RN
Doutora em Educação
Natal/RN/Brasil
E-mail: pedeboramar@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fomentar um debate crítico e reflexivo sobre as condições de acesso e permanência do estudante beneficiado pela política de cotas raciais no âmbito acadêmico. Para isso, escolheu-se como colaboradores os discentes da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), *Campus* Pau dos Ferros do curso de Ciência e Tecnologia (C&T). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, embasada em estudos teóricos na qual relatam os aspectos históricos, as condições das políticas públicas educacionais destinadas a negros, bem como questões de acesso e permanência de discentes negros/as. Os dados foram obtidos através da aplicação de formulários em duas turmas da referida Universidade. As análises das informações alcançadas, evidenciaram que apesar da política de cotas raciais oferecer o acesso de alunos/as negros/as na universidade, tais políticas de permanência neste âmbito deixam a desejar. Vale salientar que este estudo faz parte de uma pesquisa de conclusão de curso de graduação em Pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas, Acesso e Permanência.

1 PALAVRAS INICIAIS

Notadamente, a raça e etnia sempre colocaram os afrodescendentes brasileiros às margens da sociedade. Esta questão chama atenção para a necessidade da inclusão das minorias excluídas: negros, índios, pobres, mulheres, homossexuais e outros na sociedade em condições de igualdade, ética, respeito e dignidade.

Esse prisma, despertou no governo brasileiro a certeza da urgente e necessária adoção de ações afirmativas em benefício da população afrodescendente, em especial, nas áreas da educação e do trabalho.

Nesse sentido Brandão (2005), caracteriza as políticas de ações afirmativas como uma política que não se restringem apenas ao combate da discriminação racial, mas também ao combate de outras formas de discriminação, como a discriminação contra mulheres, contra pessoas portadoras de necessidades especiais, contra índios e entre outras minorias.

Situando-se no cenário brasileiro politicamente, podemos demarcar que tais políticas afirmativas na categoria de ensino ganharam visibilidade no decorrer dos anos 2000 a 2012, período em que ocorreram legitimações locais com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais, cito elas: Lei de N.º 3.524/00, sancionada pelo Estado do Rio de Janeiro, a fim de assegurar 50% das vagas nas universidades do estado para estudantes das redes públicas municipais e estaduais de ensino; a Lei Estadual Nº 3.708/01, cujo objetivo era de instituir 40% das vagas disponíveis aos candidatos beneficiados pela a Lei nº 3.524/00, que seriam para estudantes autodeclarados negros ou pardos. Por fim, a Lei nº 12.711, a qual foi sancionada pela presidente Dilma Vana Rousseff, no ano de 2012 e que por sua vez a mesma assegura a entrada de negros, pardos e indígenas nas instituições federais por meio das cotas raciais.

Diante as legitimações das políticas de cotas raciais, a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), aderiu às ações afirmativas do Governo Federal no ano de 2013, estabelecendo cotas em todos seus cursos para estudantes oriundos de escola pública, dentre esta, as cotas raciais (PPI – Pretos, Pardos ou Indígenas) e socioeconômicas, para alunos com renda familiar de *per capita* de até 1,5 salário mínimo. Nesse sentido muitos discentes obtiveram a oportunidade de ingressarem ao ensino superior por meio das políticas públicas educacionais, mas as condições de permanência destes ainda sim são questões de hipóteses.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa base epistemológica, a ideia de instituir um programa de ações afirmativas para a raça negra, nasceu nos Estados Unidos, no ano de 1960, protagonizado pelos presidentes John Fitzgerald Kennedy e Lyndon Johnson. Essa iniciativa passou por constantes reformulações no ano de 1961, na presidência de Franklin Roosevelt. Esse período foi o marco/início do movimento negro contra o racismo, isto é, diante desse cenário, nasceu o primeiro Decreto com o objetivo de beneficiar os povos que sofreram a margem do preconceito por força de leis

segregacionistas, bem como, buscando conferir o direito de oportunidade de trabalhos dignos em setores do Estado.

As discussões referentes às ações afirmativas no Brasil intensificaram-se a partir dos anos 2000, momento que se viu a necessidade de formular e concretizar tais políticas diante das desigualdades históricas de acesso a um sistema educativo anteriormente não disponibilizado para classes minoritárias, ou seja, o direito a educação era negado, tendo sérias divergências por cor, raça, gênero e dentre outros fatores discriminatórios. Perante esse percalço histórico, as políticas afirmativas vieram oportunizar e minimizar sequelas deixadas por um período que, apenas as elites brancas e burguesas tinham acesso à educação e empregos de qualidade.

De acordo com Gomes e Silva (2003, p. 94),

[...] as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Nesse prisma, podemos destacar que tais ações afirmativas têm justificativas na reparação histórica, na justiça social e na diversidade, tendo objetivo de minimizar qualquer ato de discriminações e preconceitos no meio social, dando liberdades e acesso à educação e ao trabalho digno.

Discutindo as políticas afirmativas na abordagem das cotas raciais dentro das universidades, tomamos como marco os anos 2000, a qual este período foi caracterizado pelo objetivo de corrigir estragos perpetrados no período histórico, quando as minorias eram alvo da discriminação e preconceitos. Nesse sentido, as cotas aparecem como uma ação beneficiadora com o propósito de promover igualdade perante a sociedade no universo acadêmico.

Para chegar a Lei nº 12.711, que reserva determinadas vagas para aqueles que auto se declaram negros, pardos ou indígenas, o cenário político social e educacional brasileiro, passou por várias discussões e leis estaduais.

Nesse contexto a Lei nº 12.711 passa a ser aplicada em todas as universidades e instituições federais brasileiras com objetivo de proporcionar aos negros, pardos e indígenas, oportunidade de caminhar igualitariamente com os demais cidadãos, buscando alcançar um país solidário, igualitário, plural e democrático, com representatividade dos grupos minoritários nas atividades públicas e privadas.

Nesse sentido, Santos (2005, p.49), expõe que:

As cotas raciais constituem simplesmente uma espécie do gênero ações afirmativas. Mesmo restringindo o debater a políticas públicas, configura-se a possibilidade de outros meios de garantir acesso ou privilégio ao emprego e à educação para contingentes raciais historicamente excluídos que não as cotas (não sem questionamentos sobre sua eficácia), como o uso da raça como critério de seleção interna de cargos ou mesmo o acompanhamento privilegiado dessas minorias com incentivos estatais.

Ao refletirmos a colocação de Santos (2005), compreendemos que as cotas raciais nasceram no bojo das ações afirmativas, tendo os mesmos anseios da ideologia, isto é, garantir de forma igualitária o ingresso dos sujeitos nos espaços que antes não eram oportunos devido às relações de poderes. Com isso, tais políticas oportunizam aos menos favorecidos terem as mesmas condições de acesso aos meios sociais.

Mas, até mesmo no século XXI ainda existem dúvidas sobre quem obtém mais acesso ao ensino superior no Brasil e sobre quem consegue concluir esse nível de formação acadêmica, isso se dá pela visibilidade dos sujeitos recém-formados pelas universidades brasileiras e estudos que denotam essa parcialidade - o estudante negro pode ter o acesso ao ensino superior com mais “facilidade” como muitos argumentam, mas sua permanência nesse espaço se torna mais difícil, isso se caracteriza pela ausência de ações que beneficie a sua caminhada até o almejado diploma.

Nesse sentido Munanga (2004) retrata que não basta apenas políticas públicas que propiciem o acesso, pela garantia de cotas e vagas no ensino superior. É necessário que estas cotas e vagas sejam acompanhadas de estudos e de ações que promovam medidas que contribuam com a permanência desses/as estudantes no ensino superior. Entendendo a permanência como uma continuação, Gomes (2004; p. 258) expõe que “abrir as portas dos cursos superiores para a juventude negra, é preciso também garantir as condições adequadas de continuidade dos estudos e de formação acadêmica e científica”.

É pertinente destacar, a sociologia de Bourdieu (2005), nesse estudo, pois o mesmo revela que geralmente o êxito configura-se melhor para aqueles que têm condições econômicas melhores, já os que possuem o inverso tende a ter mais chances do fracasso, isso devido às condições que a sociedade mostra. Ao retratarmos a real situação do aluno cotista, pela ideologia de Bourdieu, o mesmo tende a ter fracasso, devido à trajetória árdua desde a alfabetização (por não ter ensino de qualidade) e pelas condições sociais. Assim para que o

mesmo tenha uma permanência de êxito no ensino superior é necessário que o Estado também ofereça ações de assistencialismo para aqueles que ainda necessitam.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa tem uma intencionalidade de indagar algo, a partir de uma problemática vivenciada no contexto social, tendo como objetivo de responder a pergunta problema e a preocupações de elaborar novos conhecimentos que possibilitem compreender/transformar a real condição do que está sendo estudado. Dessa forma Gil (2007, p. 17), define a pesquisa como um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Nesse sentido realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, combinando a pesquisa bibliográfica e de campo.

A pesquisa qualitativa visou uma investigação que considerou opiniões, avaliações e apreciação dos dados, pois, segundo Minayo (1994), é uma atividade que visa à construção da realidade. Não tem como preocupação o fator quantidade e sim a realidade consistente. Centra-se na qualidade dos resultados adquiridos e não na mensuração dos dados, na quantidade em números. A pesquisa bibliográfica se fez presente para fundamentarmos melhor o nosso trabalho. Assim Pádua (2004) a descreve como é um conjunto de escritos fundamentados por outros autores. Neste trabalho esteve presente também a pesquisa de campo, a qual ocorreu a nossa investigação e aplicação do instrumento de pesquisa – formulário a qual é descrito por Pádua (2004) como ferramenta de pesquisa como uma coleção de questões onde pode conter perguntas das mais simples a mais complexas, facilitando a compreensão do objetivo pesquisado.

O *lócus* de investigação foi a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), localizada na cidade de Pau dos Ferros, precisamente, em duas turmas do curso bacharelado em Ciência e Tecnologia (C&T), sendo uma do primeiro período (2013) com 14 (quatorze) discentes e outra do último no ano (2015) com 32 (trinta e dois) alunos.

Vale salientar que este artigo faz parte de um estudo monográfico, e conseqüentemente para fundamentarmos e construirmos este estudo se fez necessário recortar 3 (três) questões norteadoras da pesquisa, a qual instiga: a auto declaração dos discentes; os fatores de acesso a

universidade e os desafios que os discentes passam para chegar ao fim do curso, dita a permanência.

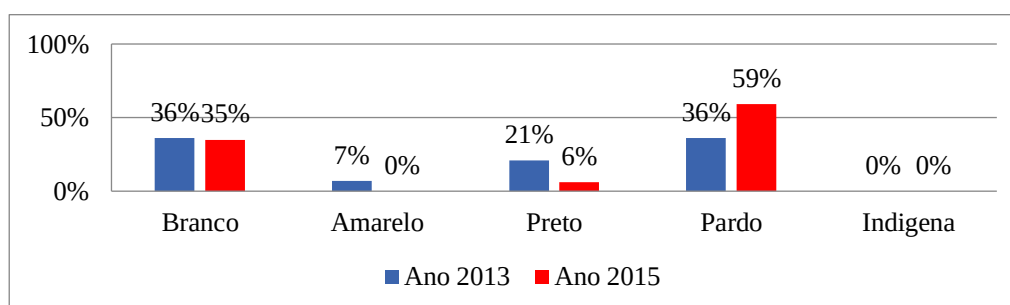
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A introdução das políticas públicas educacionais para negros, propriamente dita às cotas raciais no ensino superior não é uma invenção brasileira, é uma ação que já foi e está sendo experimentada por outros países do mundo que convivem com sistemas segregacionistas e discriminatórios, pouco importando suas formas históricas (MUNANGA, 2007, p. 9). Nessa premissa, a pesquisa, cujo objetivo é analisar as condições de acesso e permanência do estudante negro no âmbito acadêmico, traz à tona reflexões quanto a implementação do sistema de cotas raciais na universidade por discentes que vivem esta realidade.

Munanga (2007, *apud* Henrique, 2001) em um dos seus estudos apresenta uma pesquisa realizada no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), demonstrando que 97% dos universitários são brancos, 2% são negros e 1% é oriental. No que se refere aos 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros. Sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros.

Ao fazermos uma comparação do estudo de Munanga (2007) com a nossa pesquisa na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), mais precisamente, em duas turmas do curso bacharelado em Ciência e Tecnologia, sendo uma do primeiro período (2013) e outra do último no ano (2015), percebemos que os dados quanto a presença do negro no espaço acadêmico são similares, não nos levando a uma realidade distante, como ilustra o gráfico 1, a seguir.

GRÁFICO 1: AUTO DECLARAÇÃO DE DISCENTES DO PRIMEIRO (2015) E ÚLTIMO (2013) PERÍODO DO CURSO BACHARELADO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UFERSA.



Fonte: (Sousa, 2016)

Na perspectiva de análise, é possível perceber que o negro ainda sofre reflexos do contexto social e econômico, uma vez que, dentre vários fatores, o índice de ingresso do/a discente negro/a na universidade ainda é muito baixo. De acordo com dados analisados podemos perceber que, apesar de termos as políticas de cotas raciais, a presença negra ainda é insatisfatória no que se refere ao ingresso destes no âmbito acadêmico. Em questões de números podemos perceber que no ano de 2015, apenas 6% dos alunos pesquisados que frequentam a faculdade, e se auto declaram negros. Isso reflete que ainda há um impasse a ser desvelado, pois ainda que se tenha uma política que beneficia o acesso do/a estudante negro/a no âmbito acadêmico, a representação destes nesse espaço é pouca.

Quando se fala no acesso do negro na universidade, Santos (2005) relata que o negro tem um duplo obstáculo ao ingressar no ensino superior as quais são: as barreiras socioeconômicas, configuradas na defasagem no ensino público e em sua baixa renda familiar; como também barreiras histórico-culturais configuradas numa indevida desvalorização da cultura negra, uma baixa escolaridade dos pais e em uma invisibilidade social perante as carreiras concorridas. Quando retrata as questões socioeconômicas e a categorização de baixa renda familiar, retomamos a filosofia Bourdieu (2005) a qual expõe que geralmente o êxito configura-se melhor para aqueles que têm condições econômicas melhores, já os que possuem o inverso tende a ter mais chances do fracasso, isso devido às condições que a sociedade apresenta.

Nesse sentido podemos retratar que somente a política de cotas raciais para o ingresso de discentes negros/as não viabiliza grandes resultados como denota a pesquisa.

A fim de dialogarmos com a contextualização das cotas raciais na universidade, qual é entendida como uma política pública que tem como objetivo reservar vagas em instituições públicas ou privadas para grupos específicos classificados por etnia, na maioria das vezes, negros e indígenas, indagamos os sujeitos da pesquisa se os mesmos eram cientes do funcionamento desta pesquisa e nesse cenário investigativo, apesar do tema ser bastante discutido, ainda tem uma pluralidade de discentes que não compreende o funcionamento da Lei de Cotas Raciais no Brasil, principalmente, quanto aos critérios de classificação e dos requisitos para o ingresso pelas cotas raciais. No entanto, temos uma grande porcentagem deles que opinam estar cientes do processo das distribuições de vagas para negros, pardos e indígenas no contexto acadêmico. Assim, apresentamos os resultados no quadro 01.

QUADRO 1 POSICIONAMENTOS DE ALUNOS REFERENTES AO FUNCIONAMENTO DAS COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE

FUNCIONAMENTO DAS COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE			
2013		2015	
CIENTE	NÃO CIENTE	CIENTE	NÃO CIENTE
10	04	29	03

Fonte: (Sousa, 2016)

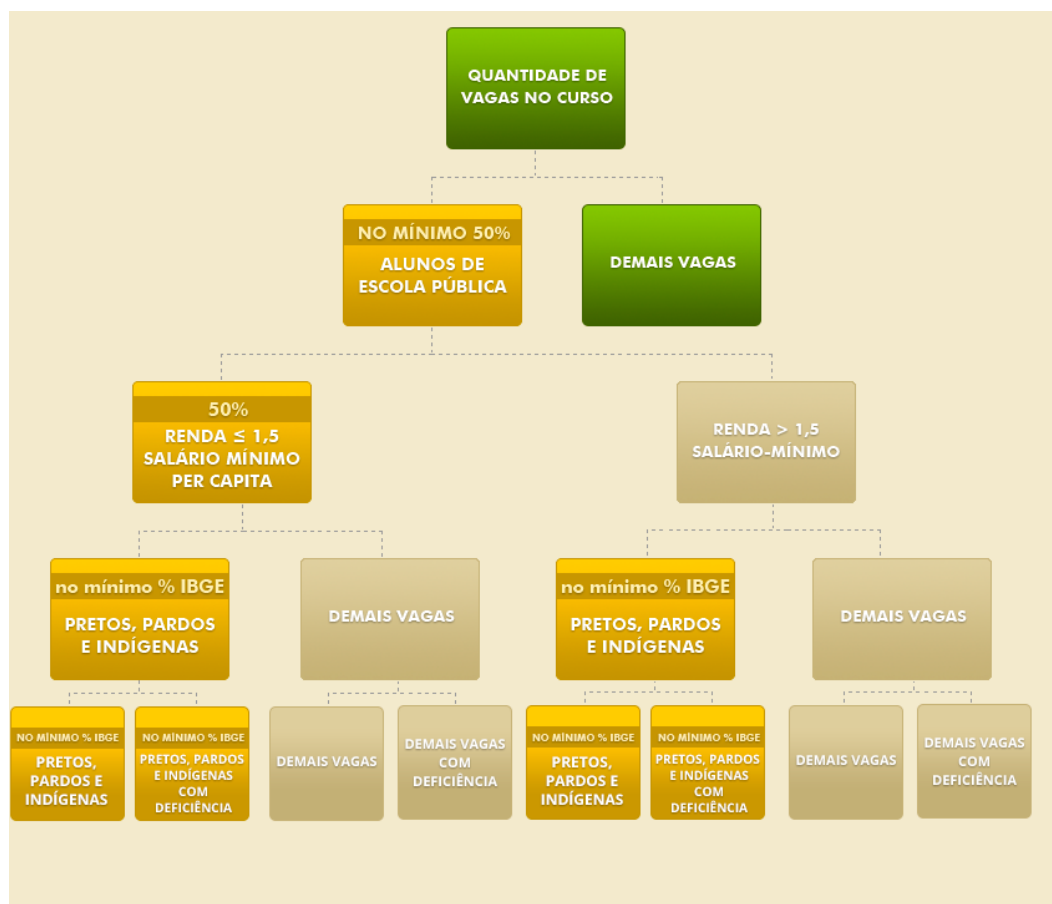
Após percebemos que ainda há um pequeno número de alunos que não estão cientes do processo de distribuição de vagas, delineamos o pensamento de Nunes (2010), destacando que, infelizmente, os estudos no Brasil dessa temática são limitados, apenas os espaços acadêmicos e especialmente das ciências humanas é que são discutidos assuntos como estes assim, muitos ainda têm pouco conhecimento sobre o assunto. No entanto, para o autor, essa discussão deveria ser estendida a toda população tendo por base fundamentos legais e pesquisas, não se baseando apenas no senso comum.

Dessa forma o Ministério da Educação (MEC), explica como é feitas as distribuições das vagas reservadas às cotas são subdivididas, sendo 50% das vagas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta, igual ou inferior, a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Nessa distribuição, ainda são atribuídas cotas aos sujeitos que se auto declaram pretos, pardos e indígenas. No entanto, à proporção das vagas são de acordo com o estado brasileiro, ou seja, se nos estados as predominâncias são de pessoas negras, consequentemente, as vagas serão maiores para esses sujeitos.

Essa divisão de vagas pelas instituições federais fica mais acessível para o entendimento desta política, mas no decorrer da implementação, surgem algumas dúvidas diante do ingresso dos sujeitos que tendem a estudar em uma universidade por meio desta política. Assim, o Ministério da Educação esclarece esse fator em duas questões: primeiramente, para o ingresso dos alunos por meio da cor, que se dá pela auto declaração, como ocorre no censo demográfico e em toda política de afirmação no Brasil. E, na perspectiva da renda familiar a per capita terá de ser comprovada por documentação, com regras estabelecidas pela instituição e recomendação de documentos mínimos pelo MEC.

Nessa instância apresentamos um organograma ilustrativo para um melhor entendimento da distribuição.

ORGANOGRAMA 1: DISTRIBUIÇÃO PARA ALUNOS PELO SISTEMA DE LEI DE COTAS EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ACORDO COM O MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO – MEC



Fonte: Ministério da Educação – MEC – Site

Perpassado categoricamente a permanência destes alunos destacamos alguns posicionamentos referentes aos principais empecilhos encontrados por alunos negros ao ingressar em uma universidade, onde a garantia que a instituição oferece, a princípio, é o ingresso:

*Os principais problemas encontrados até a conclusão do curso considero que foi/ é a falta de projetos renumerados, uma vez que a universidade fornece, mas nem todos que estão cursando possuem. **Aluno 01 - C&T – 2013***

*Os principais empecilhos encontrados na minha trajetória universitária foram à falta de projetos na qual tendesse a proporcionar um estudo conciliado com uma atividade na qual gerasse resultados financeiros. Também cito a locomoção que as vezes se tornam estressantes, por questões físicas e financeiras muitas vezes, como também o nível de matérias que as vezes não acompanhamos como deveria. **Aluno 07 - C&T – 2013***

Infelizmente percebemos nas respostas dos/as discentes que um dos agravantes fatores problemáticos para que os mesmos permaneçam no curso é a pouca oferta de projetos voltados para área de assistência estudantil, sendo ainda um fator de carência neste universo acadêmico, uma vez que, os projetos já existentes não comportam a demanda estudantil a qual faz o corpo discente da universidade presente. De tal maneira a falta deste recurso acaba promovendo, em casos extremos, a desistência de alunos dos cursos que foi aprovado por não terem condições financeiras de se auto sustentarem enquanto alunos universitários. A Universidade é ofertada de forma gratuita, mesmo assim, geram custos que muitos não têm como cobrirem. Outro fato evidenciado é a forma de deslocamento intermunicipal presente, onde este processo de ida e vinda, nem sempre é feito de forma adequada (caronas e/ou transportes ofertados de formas inconstantes) – muitos municípios não mantêm uma regularidade na forma de oferta de transportes estudantil, dias tem outros não, e nesse sentido vem contribuir para a desistência, como também pelo baixo índice de aproveitamento dos conteúdos ministrados.

Quando retratamos sobre a permanência de alunos no ensino superior o Ministério da Educação apresenta a política de assistência estudantil caracterizado pelo o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a qual foi sancionada pelo Decreto nº 7.234, em 19 de julho de 2010, e por meio deste, vem garantir a permanência de discentes que se beneficiam das ações afirmativas para estudantes cotistas nos cursos de graduação em universidades federais. O Programa tem por objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades na sociedade acadêmica, dando assistência para que haja desempenho e resultados satisfatórios. Para isso, seguia uma série de objetivos, como:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

É perceptível nos objetivos dos PNAES, a admissão de um papel fundamental na trajetória do estudante, uma vez que, vem garantir à integração acadêmica, científica e social por intermédio da democratização do ensino, visando ainda, promover, aos estudantes, melhores condições de permanência no ensino superior.

Diante a proposta dos PNAES e com a pesquisa a qual foi realizada, é perceptível que embora o Governo tenha esta política de assistência para os alunos cotista, a mesma até o certo momento deixa a desejar, o que se justifica pelas falas dos/as próprios/as estudantes as quais foram sujeitos do estudo, argumentam que tais ações beneficentes que são posta na universidade são insuficiente para garantir a permanência de um corpo discente a qual perpassa por grandes desequilíbrios sociais diante a trajetória acadêmica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir as políticas de cotas raciais nas universidades é compreender o princípio de igualdade para todos. O percurso teórico trilhado nos levou a compreender que uma das particularidades dessa política é assumir para alguns autores uma política compensatória, tendo em vista que procura corrigir ou minimizar situações de discriminação, preconceito e falta de oportunidades vivenciadas pelas pessoas negras em um longo processo escravista vivenciado. Para essas pessoas o processo trouxe grandes prejuízos, principalmente, quanto a oportunidades de acesso aos graus mais elevados de estudo e oportunidades sociais.

Indo ao encontro do nosso objetivo a qual é discutir o acesso e a permanência do estudante negro na universidade, chegamos a algumas considerações que subsidiem que não basta apenas políticas de acesso a universidade, é preciso também ações que beneficie a permanência desses estudantes durante o curso. Pois embora haja projetos as quais o governo disserta que são programas de assistencialismo, estes ainda estão categoricamente insuficientes para o corpo discente da referida universidade estudada. Cujo este fator é um dos problemas que são visíveis na universidade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.) 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As Cotas Raciais na Universidade Pública Brasileira**. Será Esse o Caminho? Campinas, SP: Autores Associados, 2005

BRASIL. Lei nº 3708, de 09 de novembro de 2001. **Lei Ordinária de cotas instituídas nas universidades do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2001.

BRASIL. Lei nº 4151, de 04 de setembro de 2003. **Sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e da outras providências**. Rio de Janeiro, 2003.

GOMES, Nilma Lino. MARTINS. Aracy Alves (Orgs). **Afirmando direitos: Acesso e permanência de jovens negros na Universidade**. Minas Gerais: Autêntica, 2004.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

Ministério de Educação – Cotas Raciais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acessado em 02 de junho de 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social**. In _____. **Pesquisa social: teoria, método, criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MUNANGA, Kabengele, **Um ponto de vista em defesa de cotas** IN: Gomes, Nilma L.e Martins, Aracy (org.) **Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil** – Autêntica Editora, São Paulo, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior**. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza (Orgs). **O negro na universidade o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Palmares, 2007.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

SANTOS, João Paulo de Faria. **Ações afirmativas e igualdade racial**. A construção do direito a construção de um Brasil diverso. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SOUSA, José Raul de. **Políticas de cotas raciais: a visão discente sobre condições de acesso na universidade**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Departamento de Educação. *Campus Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM)*, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), 2016.

POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: QUANDO O ACESSO E A PERMANÊNCIA SÃO MARCADOS PELA DIFERENÇA

GT4: Acesso e permanência de alunos de origem popular na Universidade

Laudicéia Fagundes Teixeira
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade do Estado de Mato Grosso – Mestranda.

Paulo Alberto dos Santos Vieira
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade do Estado de Mato Grosso - Professor adjunto

Resumo: O texto trata das políticas de ação afirmativa na educação como principal forma de inclusão social e diminuição das desigualdades existentes no Brasil. Promove uma discussão acerca do conceito de ação afirmativa, fazendo um apanhado histórico de seu surgimento no âmbito internacional e nacional. Seu surgimento aponta para o ano de 1940 na Índia no espaço internacional. No Brasil, tem-se registros de ações afirmativas na Consolidação da Leis Trabalhistas – CLT em 1943, no entanto, o foco é a política de ação afirmativa de recorte racial, trabalhando o conceito dado por diversos autores que trabalham a temática, e apresentando justificativas para sustentar a ação afirmativa para negros num país supostamente ausente de racismo. A metodologia utilizada será a revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Ação Afirmativa; Desigualdades; Educação.

INTRODUÇÃO

A educação tem um papel fundamental de promover o desenvolvimento intelectual do cidadão, possibilitando melhores empregos e conseqüentemente, melhores salários. Podendo ser tratada como uma espécie de mola propulsora para a ascensão social e financeira do indivíduo. A garantia à educação está expressa na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, que a consagra como direito de todos e dever do Estado e da família.

Na contramão dos preceitos constitucionais, por muitos anos a educação superior, principalmente a pública, fez parte da vida de uma pequena parcela da sociedade, os mais favorecidos financeiramente, sendo uma das principais mantenedora das posições sociais preestabelecidas. Com o passar dos anos houve uma remodelagem no cenário da educação, abrindo-se espaços, mesmo que pequenos, às pessoas de grupos até então excluídos.

A nova configuração teve surgimento com as ações afirmativas voltadas para a educação, que objetivam a promoção da igualdade social. neste trabalho faremos uma linha histórica das ações afirmativas tratando do surgimento em âmbito nacional e internacional, modalidades que existiram no Brasil, e conceituaremos políticas de ação afirmativa. Mas o esforço maior será o estudo dessas políticas voltadas para a população negra, como garantia da efetividade do direito social à educação, oportunizando igualdade de condições para ascensão social, financeira e intelectual.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As políticas de ação afirmativa implicam no planejamento e atuação no sentido de promover a representação de pessoas pertencentes a grupos que tem sido subordinados ou excluídos dos direitos sociais. são responsáveis pela igualdade entre os indivíduos, Vieira (2008: p. 182), entende que:

As ações afirmativas, assim, são concebidas como políticas que sobretudo visam tratar os indivíduos em condições de igualdade, independente de sua cor, raça, sexo, geração, origem nacional, opção religiosa, orientação sexual dentre outras características. Para tanto, isto é, para alcançar o objetivo maior da igualdade, o Estado não deve posicionar-se de maneira neutra, advogando única e exclusivamente a implementação de políticas universalistas, pois estas não assegurariam, per se, o objetivo da igualdade. **Posto que a finalidade seja a obtenção da igualdade de oportunidade entre os indivíduos de uma sociedade, trata-se de ações que promovam, de maneira efetiva, o princípio igualitário.** [grifos nossos].

Os indicadores sociais como IBGE e pesquisas acadêmicas alertam para a disparidade entre negros e brancos na educação, o que revela que as mudanças ocorridas nas últimas décadas, consequências da urbanização e industrialização aceleradas, somente ampliaram as desvantagens existentes para a população negra, colocando-as nas piores posições referentes aos índices: qualidade de vida, mortalidade infantil, expectativa de vida ao nascer, oportunidades de mobilidade social, participação no mercado de trabalho e na distribuição de renda e educação.

Ristoff (2008: p. 45) afirma que democratização significa criar oportunidades e para que ela exista precisa-se de ações radicais – que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos que procuram a educação superior, democratizando o campus público.

As políticas de ações afirmativas proporcionam maior distribuição de recursos sociais como empregos, educação, moradias, saúde, etc. de forma a promover o objetivo social final da igualdade de oportunidade (WALTERS, 1995: p. 131). Destinadas a superar efeitos da discriminação passada de grupos que historicamente sofreram discriminação negativa (Ribeiro, 1997, p. 165-166).

METODOLOGIA

Inicialmente identificamos e escolhemos artigos científicos, monografias, teses, dissertações e livros. Para a localização e identificação dos textos foi utilizada a ferramenta de busca oferecida pelo Banco de Dados da Capes, por meio do uso de palavras-chave, tais como: racismo, ensino superior, educação, democratização racial, ação afirmativa, cota racial, ingresso no ensino superior, racismo institucional. Os textos originaram outros almejados visando à fundamentação teórico-metodológica que subsidiou a pesquisa. Apropriando-se de conceitos sobre as relações raciais, educação, ações afirmativas, desigualdade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Implementadas no ano de 2002 as políticas de ação afirmativa incidentes no ensino superior tornaram-se palco de grandes debates com argumentos contrários e favoráveis acerca do tema política de ação afirmativa – modalidade cotas para negros. Ainda que as políticas de ação afirmativa tenham ganhado visibilidade apenas nesta modalidade, elas já estão presentes nos cenários internacional e nacional há muitos anos.

Para Moehlecke (2002: p. 198), a expressão ação afirmativa teve sua origem nos Estados Unidos e constitui grande referencial no assunto. O ano é de 1960, e os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, sua relação é íntima com o movimento dos direitos civis, tendo como bandeira a extensão da igualdade de oportunidade a todos. Exigiam do Estado não somente a garantia de leis anti-segregacionistas⁵¹, mas também melhorias das condições de vida da população negra.

⁵¹ Para Pereira, segregação nos lembra “isoladamente e separação”. No caso específico, a segregação tratada é a racial, que parte da ideia de inferioridade de uma raça em detrimento de outra, especificamente, os negros inferiores aos brancos. Nos Estados Unidos a segregação era legalizada, e as leis oficializavam esse preconceito e protegia os que segregadores. (2012, p. 5). Disponível em http://ofelia.com.br/_arquivos/files/tcc2012_trab/Isabela%20Fernandes%20Pereira.pdf. Acessado em: 16/08/2016.

Contudo, para Pereira e Zientarski (2011: p. 494), as ações afirmativas originaram na década de 1940, na Índia, assegurada na Constituição Federal do período, suas garantias eram: reserva de vagas no ensino superior; no parlamento e no funcionalismo público, aos membros da casta dos *dalits*⁵² ou “*intocáveis*”.

No panorama brasileiro, podemos verificar as políticas de ação afirmativa na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT)⁵³, que visavam, dentre outras, a garantia de emprego aos brasileiros e proibição da discriminação de gênero. Ainda, podemos elencar algumas políticas de ação afirmativa na década de 1990, que são: As Leis nº 8.112/90 e nº 8.213/91, que tratam da reserva de vagas para pessoas com deficiência física, nos cargos públicos e empresas privadas e a Lei nº 9.504/97, que reserva para mulheres percentual para candidatarem a partidos políticos.

Já em 1968 foi promulgada a Lei nº 5.465⁵⁴, que ficou conhecida como Lei do Boi, que reservava nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de agricultura veterinária, anualmente, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residissem com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) para agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, residentes em cidades ou vilas que não possuíssem estabelecimentos de ensino médio.

Assim, como frisam Pereira e Zientarski (2011: p. 502 e 503), os sistemas de cotas de vagas citados não tinham como prioridade as inclusões social e racial, inclusive criando reservas de vagas na educação que privilegiava uma classe não necessariamente excluída socialmente.

Após esses dados iniciais, veremos algumas definições conceituais utilizadas por estudiosos sobre a política de ação afirmativa, a fim de entendermos melhor a sua finalidade dentro de uma sociedade.

⁵²Dalits (impuros), ou seja, a “poeira sob os pés”. Os dalits ou párias não pertencem às castas. São os chamados intocáveis (a quem Mahatma Gandhi deu o nome de harijan, “filhos de Deus”). São constituídos por aqueles (e seus descendentes) que violam os códigos das castas a que inicialmente pertenciam. São considerados impuros e, por isso, ninguém ousa tocar-lhes. Disponível em [HTTP://deva-dani.blogspot.com/2009/02/dalits.html](http://deva-dani.blogspot.com/2009/02/dalits.html). Acessado em: 16/08/2016.

⁵³A CLT surgiu pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, sancionada pelo então presidente Getúlio Vargas, unificando toda legislação trabalhista existente no Brasil. Seu principal objetivo é a regulamentação das relações individuais e coletivas do trabalho, nela previstas. A CLT é o resultado de 13 anos de trabalho - desde o início do Estado Novo até 1943 - de destacados juristas, que se empenharam em criar uma legislação trabalhista que atendesse à necessidade de proteção do trabalhador, dentro de um contexto de “estado regulamentador”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm. Acessado em: 16/08/2016.

⁵⁴ A Lei do Boi foi revogada pela Lei nº 7.423, de 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5465impressao.htm. Acessado em: 16/08/2016.

Bergmann (1996: p.7) entende que, de maneira ampla a ação afirmativa deverá promover a representação de grupos subordinados ou excluídos

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...]. Ações afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente.

O conceito de ação afirmativa dado por Nascimento (2003: pp. 1 e 2), não se distancia do autor acima

políticas temporárias e específicas de promoção de igualdade de oportunidades e condições concretas de participação na sociedade [...] e não são o fim das lutas sociais anti-racistas – são as próprias lutas. E, como tais, são ações de afirmação de identidade e produção de direitos [...]. Constituem intervenções nas instituições, com o objetivo de promover a diversidade sócio-cultural e a igualdade de oportunidades entre os diversos grupos sociais – sobretudo entre os grupos étnico-raciais de uma sociedade. [...] **são necessárias políticas que devem ir além de leis que proclamem a igualdade de todos e leis que visem punir as práticas racistas e discriminatórias: [...] devem atacar as desigualdades raciais, com medidas que intervenham diretamente nas instituições para garantir a presença dos grupos sociais discriminados, como o caso da população negra.** [grifos nossos].

Assim, podemos dizer que as políticas de ação afirmativa implicam no planejamento e atuação no sentido de promover a representação de certos grupos, especialmente os grupos que tem sido subordinados ou excluídos dos direitos sociais. O que nos leva a crer, que algumas políticas, como por exemplo, a Lei do Boi⁵⁵, já citada acima, não cumpriam com a finalidade da ação afirmativa, ou seja, qual seria a exclusão ou subordinação da parcela beneficiária da Lei do Boi? Qual foi o embasamento utilizado para a aceitação desta Lei e a forte recusa, de uma parcela, da população em detrimento das cotas para negros na educação?

Vieira (2008: pp. 186 e 187) aponta alguns questionamentos sobre as críticas contra as ações afirmativas de “recorte racial” e apresenta resposta nas denúncias do Movimento Negro na década de 1970:

⁵⁵ Refere-se à Lei 5.465, de 3 de Julho de 1968, conhecida como Lei do Boi, que dispõe sobre o preenchimento de 50% das vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 14/02/2017.

Como entender manifestações ocorridas questionadoras do mérito, da qualidade e da ampliação de práticas discriminatórias (recrudescimento do racismo em relação aos beneficiários das cotas) voltarem-se exclusivamente às políticas que buscam alcançar a população negra? Argumentos desse naipe (e outros que encontramos *ad nauseum* na mídia e em alguns setores da sociedade) entronizados no debate atual, foram utilizados para questionar tantas outras políticas semelhantes? Ao que parece toda a bateria de críticas concentrou-se nas ações afirmativas de recorte racial, o que parece ratificar as denúncias apresentadas pelo Movimento Negro desde fins da década de 1970.

Para Bernardino (2004: p. 26), as críticas às cotas para negros são baseados no racismo, explica que as políticas particulares de outras modalidades não foram questionadas como as políticas com recorte racial, assim, inexistiam críticas com relação às políticas afirmativas até surgirem políticas que beneficiam pessoas negras

O dissenso existe não porque se trata de políticas particularistas, mas porque se propõe a desenvolver políticas sensíveis à raça. Adiciona-se, como um ingrediente a mais nesta discussão política, o fato de o grupo racial a ser beneficiado pelas ações afirmativas ser composto por pessoas negras, o que por si só faz com que preconceitos, que até então estavam velados, aflorem

Se por um lado temos um sistema que beneficiou pessoas que já estavam em situação privilegiada, de outro, temos um sistema que procura sanar anos de exclusão social e submissão por meio da educação. Existem inúmeros motivos para justificar a implementação de políticas públicas de recorte racial, mas nosso objetivo não será esgotá-los, apenas apresentar duas justificativas que julgamos plausíveis. Uma se relaciona com a outra, ou necessariamente, desencadeia a outra: o racismo existente no Brasil e a pobreza da população negra.

O racismo, segundo Nascimento (2003: p. 3), define-se pela crença de existência de raças humanas e na superioridade de uma raça⁵⁶ sobre outra. No Brasil, a crença da superioridade da raça branca sobre a negra definiu formações sociais, institucionais, jurídicas e até ensejou políticas públicas de branqueamento.

Como bem ressalta Vieira (2003: p. 85), os indicadores sociais como IBGE e pesquisas acadêmicas alertam para a desproporção existente entre negros e brancos na educação, o que revela que as mudanças ocorridas nas últimas décadas, consequências da urbanização e industrialização aceleradas, somente ampliaram as desvantagens existentes para a população negra, colocando-as nas piores posições referentes aos índices: qualidade de vida, mortalidade

⁵⁶O significado de raça proposto na pesquisa, conforme Silvério (2005) e Guimarães (2003 e 2006) é fundada no social e cultural. Para Munanga, o que conta em nosso cotidiano ou faz parte das representações coletivas de negros, do branco, do índio, do amarelo e do mestiço não está visto pelo genótipo, mas sim, no fenótipo, ressalta que segundo Oracy Nogueira, o preconceito é de marca e não de origem (2003: p. 123).

infantil, expectativa de vida ao nascer, oportunidades de mobilidade social, participação no mercado de trabalho e na distribuição de renda e educação.

Nesta linha interpretativa, Teixeira (1997: p. 1) ressalta os índices apontados referente à educação dos negros e brancos

Os dados particularmente referentes à educação mostravam que os negros repetiam mais as primeiras séries de ensino, evadiam mais da escola que os brancos para entrar mais cedo no mercado de trabalho, por conseguinte, em condições mais precárias, funcionando o segundo grau como uma barreira quase intransponível para essa camada da população – onde menos de um por cento dos negros conseguia a façanha de entrar para a universidade.

Para Vieira (2003: p. 88), estudos realizados no Brasil mostram que apesar do reconhecimento oficial do racismo, não impede entraves impostos pela peculiaridade do racismo no Brasil

Apesar do reconhecimento oficial por parte do Estado brasileiro de práticas discriminatórias, existem entraves de outra ordem a serem resolvidos, impostos pela própria peculiaridade do racismo no País, como o fato de que muitos negros não relacionam sua situação desprestigiada na sociedade aos atos de discriminação. Na realidade, por vezes, até mesmo afirmam desconhecer a existência de preconceito e, em muitos casos, desenvolvem, eles mesmos, uma imagem negativa de seu grupo racial;

Esses dados nos revelam a verdade por trás do mito da democracia racial e que reforça a ideia quando o Brasil é comparado com sociedades tradicionalmente segregacionistas, de que aqui é um paraíso racial, fato reforçado pela integração cultural do País, em especial na dança e música e a ascensão de algumas pessoas por meio da arte e do esporte, vela o abismo existente referente à integração social não-igualitária de negros e brancos. (VIEIRA, 2003: pp. 88 e 94).

Na contramão, temos a pobreza da população negra, que acreditamos ser consequência do racismo existente no Brasil. Uma possível forma de confirmar esta argumentação, pode ser encontrada em Henriques (2001: p. 22) quando afirma que

no Brasil, a condição racial constitui um fator de privilégio para brancos e de exclusão e desvantagem para não-brancos.

- Do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais.
- Sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da pobreza, 70% deles são negros.
- Sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros.

Da mesma forma, pode-se buscar subsídio às afirmações anteriores em Rosenberg (1991: p. 103) que, ao abordar questões relacionadas aos recortes de raça e de renda, destaca que

A população pobre frequenta escola pobre, os negros pobres frequentam escolas ainda mais pobres [...] toda vez que o sistema de ensino propicia uma diferenciação de qualidade, nas piores soluções, encontramos uma maior proporção de alunos negros.

Analisando as contribuições dos autores apresentados, podemos perceber a evidente desigualdade racial, e seus reflexos na vida das pessoas pertencente a este grupo. E nesse aspecto se baseia a necessidade de sanar ou mesmo diminuir tamanha discrepância. É preciso democratizar esses espaços, igualando as oportunidades, possibilitando o acesso e a permanência da população negra no ambiente acadêmico. São dados desta natureza que nos certifica da legitimidade das políticas de ação afirmativa voltadas para a população negra.

No entanto, ainda que esteja visível a desigualdade entre os grupos raciais. O princípio constitucional da igualdade foi bastante utilizado para deslegitimar a implementação das cotas para negros. Contudo, por outro viés, podemos entender o princípio da igualdade para justificar a ação afirmativa com recorte racial. O cenário de desigualdade racial é nítido – tratar pessoas desigualadas racialmente como iguais, apenas serviria para manter as posições sociais que estão postas.

Ao encontro de nosso entendimento Gomes (2003: p. 21), que utiliza a ação afirmativa para cumprimento do princípio da igualdade, afirma que as

políticas públicas (e privadas) voltadas à concentração do princípio constitucional da **igualdade material** e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. [grifos nossos].

Portanto, pode-se dizer que as políticas públicas de recorte racial. podem amenizar os impactos causados pelas desigualdades raciais deixado pelo período da escravidão no Brasil e sua continuação alimentada pelo racismo. A política de recorte racial promove o princípio da igualdade material que contribui para a justa distribuição das igualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que brevemente procuramos demonstrar que as políticas de ação afirmativa não nascem no Brasil e tampouco as que passaram a ser implementadas no território nacional, pelo

menos desde 1943, não são cópias das referências já existentes. Direcionadas para grupos sociais historicamente excluídos do acesso aos bens públicos e das riquezas produzidas no país, os princípios em que estão sustentadas estas políticas só foram questionadas quando seu alcance abarca o ensino superior com a inclusão de negros e indígenas a partir de 2002 quando as universidades fluminenses adotaram tais princípios.

O recorte étnico-racial que passou a incidir sobre as políticas de ação afirmativa parece ser o nó da discórdia. Portanto, o debate que se estendeu entre 2002 e 2012 parece sugerir que a sociedade brasileira tem amadurecido em seu interior a importância e a necessidade da implementação de políticas desta natureza. O conjunto de leis existentes corrobora a perspectiva de larga aceitação destas políticas por parte da sociedade brasileira. Políticas de ação afirmativa sensíveis – para lembrar de um termo utilizado anteriormente – à nacionalidade, à complexão física, à geração e ao gênero demonstram esta aceitação e convívio.

A implementação de políticas de ação afirmativa em universidades brasileiras a partir de pertenças étnicas e raciais – destacados marcadores de diferenças no Brasil – parece contribuir para o aprofundamento do debate acerca das relações raciais no país colocando em xeque o mito da democracia racial. Se os dados oficiais produzidos pelo IBGE, por exemplo, sinalizam para a importância de maior escolaridade e o impacto sobre a renda média e se esta mesma fonte demonstra haver assimetria e entre a presença negra no interior da população total e nas comunidade acadêmicas, nada mais estimulante que promover o acesso desta população.

Contudo, o que o debate ocorrido e que se estendeu por uma década sugere que a atenção deva ser mantida. Os argumentos contrários à implementação desta modalidade de ação afirmativa – cotas para negros – não foram mobilizados quando esta política alcançou outros grupos também marcados por pertenças da diferença: estrangeiros, pessoas com deficiência, mulheres, crianças, jovens e idosos. A celeuma sugere que o debate sobre as relações raciais permanece importante e atual. Este texto buscou realizar uma primeira aproximação a este tema considerando o acesso e a permanência no ensino superior de estudantes de origem popular, largamente integrantes da população negra.

BIBLIOGRAFIA

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. **Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil**. Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 92, n.232, p. 493-515, set./dez. 2011. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/664> >. Acessado em: 30 de maio de 2018.

MOEHLECHE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro/2002. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/550>>. Acessado em: 30 de maio de 2018.

NASCIMENTO, Alexandre do. **As políticas de ação afirmativa como instrumentos de universalização dos direitos**, p. 3. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/6857059-Alexandre-do-nascimento.html> >. Acessado em: 30 de maio de 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm >. Acessado em: 30 de maio de 2018.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. 49 p., il. (Texto para discussão, nº 807).

RIBEIRO, Ronilda Yakemi. **Políticas de ação afirmativa e a temática racial no projeto de educação para a paz**. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.) Educação e os Afro-Brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas. Bahia: Novos Toques, 1997.

RISTOFF, Dilvo. **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização**. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). Educação Superior no Brasil – 10 anos pós- LDB. Brasília: INEP, 2008, p. 39-49.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Cor e ensino superior**. In: Encontro anual da associação nacional de Pós-Graduação em Ciências sociais, 21., 1997. *Anais...*[S.I.:s.n.], 1997.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. **Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Africanidades e Educação em Mato Grosso**. / Paulo Alberto dos Santos Vieira; Ângela Maria dos Santos; Maristela Abadia Guimarães; Jacqueline da Silva Costa (orgs). Cuiabá: KCM editora, 2009. 244p. – 13,5 cm x 20,5 cm.

WALTERS, Ronald. **O princípio da Ação Afirmativa e o progresso racial nos Estados Unidos**. Revista Estudos Afro-Asiáticos, n. 28, out. 1995.

BERNARDINO, Joaze. *Levando a Raça a Sério: Ação Afirmativa e Correto Reconhecimento*. In: ____ e Daniela Galdino (orgs). **Levando a Raça a Sério. Ação Afirmativa e Universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GOMES, Joaquim Barbosa. *O Debate Constitucional sobre as Ações Afirmativas*. In: Renato Emerson dos Santos e Fátima Lobato (orgs.). **Ações Afirmativa contra as Desigualdades Raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BERGMANN, Bárbara. **In defense of affirmative action**. New York: BasicBooks, 1996.

TEIXEIRA, Moema de Poli. . **Cor e Universidade: estudo de caso de alunos e professores da UFF**. In: XXI Reunião Anual da ANPOCS, 1997, Caxambu - MG. Anais XXI Reunião Anual da ANPOCS, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Raça e educação inicial** in: Cadernos de Pesquisa, nº 77, SãoPaulo, maio/1991.

ACESSO E ÊXITO DOS ALUNOS DE ORIGEM POPULAR NO CURSO DE MATEMÁTICA NO IFRN-CAMPUS SANTA CRUZ

GT4: Acesso e permanência de alunos de origem popular na Universidade

Rosângela Araújo da Silva – IFRN
Mestre em Matemática, Professora no *Campus* Santa Cruz
E-mail: rosangela.silva@ifrn.edu.br

Marta Maria de Azevedo Silva – IFRN
Licencianda em Matemática, *Campus* Santa Cruz
E-mail: marta.maria.11@hotmail.com

Rita de Cássia Shirlyane Vasco Campêlo – IFRN
Licencianda em Matemática, *Campus* Santa Cruz
E-mail: ritadecassia220397@gmail.com

RESUMO:

O propósito deste trabalho é apresentar uma análise sobre o acesso e o êxito dos alunos de origem popular, que tiveram ingresso a uma instituição superior através das políticas públicas do sistema de cotas no Curso de Licenciatura em Matemática no Campus Santa Cruz do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Esta política pública foi garantida pela Lei nº 12.711/12, a legislação define que seja destinado no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. O objetivo deste estudo é mostrar como a instituição segue a legislação assegurando o acesso de alunos de origem popular, assim como, examinar o êxito destes alunos que foram favorecidos por este processo inclusivo. A metodologia utilizada está inserida no campo dos estudos qualitativos e quantitativos, recorrendo-se ao exame de documentos oficiais e às análises destes. A instituição oferta 40 vagas anuais, para o curso referido em seus processos seletivos, após a legislação supracitada, tem-se que, 20 destas vagas foram definidas para candidatos provenientes da Escola Pública. Neste trabalho foram verificadas as turmas que iniciaram após a legislação vigente, e que já tem alunos formados, desta forma, são os ingressantes de 2013 e 2014, que contam com 10 egressos de origem popular e 09 egressos da seleção geral. É importante afirmar que as políticas inclusivas têm resultados satisfatórios, porém não sozinhas, pois, possibilitar o acesso não garante o êxito.

Palavras-chave: Acesso. Êxito. Licenciatura em Matemática. Origem popular. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o intuito de expor um exame sobre o acesso, como política pública de garantia de alunos de origem popular, e verificar o êxito destes discentes no Curso de Licenciatura em Matemática no Campus Santa Cruz do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), esta inclusão social está assegurada pela Lei nº 12.711/12, de 29 de agosto de 2012, lei que dispõe sobre o ingresso nas instituições federais.

A lei define que as instituições federais de educação superior, que estejam vinculadas ao Ministério da Educação deverão reservar em cada processo seletivo para ingresso em cursos de graduação, por turno, seja destinado no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Desta forma, pode-se dizer que é uma forma de incluir pessoas com origem popular.

No Campus Santa Cruz do IFRN em seus processos seletivos para o Curso de Licenciatura em Matemática, realizados após a lei ser sancionada, ofertaram 40 (quarenta) vagas anuais, das quais 20 (vinte) destas vagas foram para candidatos provenientes da Escola Pública. Neste estudo foram avaliadas as turmas que iniciaram após a lei das cotas, e que já possuem alunos formados, têm-se os ingressantes de 2013 e 2014, as duas turmas computam 10 (dez) egressos provenientes das cotas, ou seja, de origem popular e 09 (nove) egressos da seleção geral.

A finalidade desta análise é mostrar como a instituição segue a legislação assegurando o acesso, bem como, constatar o êxito destes alunos no curso, estudantes que acessaram a Educação Superior provenientes de uma situação financeira desprivilegiada, analisando em termos comparativos a conclusão do curso de alunos advindos das cotas de inclusão social e a seleção geral.

O *Campus* Santa Cruz do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) buscando uma formação docente de qualidade e o êxito de seus alunos oferece várias ações, que ocorrem em forma de Projetos, Programas, entre outros, que possibilita aos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática tenham sucesso no ensino superior, e por conseguinte, na profissão escolhida.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para garantir a inclusão social de alunos de origem popular nos Cursos Superiores nas Instituições Federais de Ensino, em 29 de agosto de 2012, foi sancionada a Lei nº 12.711/12, que versa em seu texto:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas

para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012, p. 1)

Utilizaram essencialmente o argumento de que os sujeitos das classes populares, estudantes egressos de escolas públicas foram às justificativas para o critério de escola pública, eles não possuem as mesmas condições de concorrência com os estudantes das classes média e alta que normalmente estudaram em escolas privadas. Um dos principais problemas do Brasil seriam as desigualdades entre ricos e pobres, e como revidar à desigualdade, coloca melhoria da qualidade da educação básica do país, assim como, o aumento do número de vagas nas instituições públicas de Ensino Superior. Os argumentos para a formulação das cotas direcionadas aos critérios socioeconômicos se devem da verificação de que o acesso ao Ensino Superior em instituições públicas é voltado notadamente às camadas médias e altas (PIKETTY, 2015).

A lei apresenta uma resposta à sociedade, como forma de possibilitar o acesso de alunos desprivilegiados ao ensino superior. Em nosso país temos estudos e considerações no tocante à inclusão social, podemos citar as discussões de Pinto (2004), que transcreve sobre o acesso à educação superior no Brasil, mostrando a distribuição percentual dos participantes do Exame Nacional de Cursos (PROVÃO), mostrando a necessidade, naquele contexto, de aprofundamento dos estudos sobre o perfil socioeconômico dos universitários brasileiros, considerando que o “Provão” trabalha apenas com os dados dos formandos e não de todos os cursos.

Neste contexto, os autores Bertúlio, Duarte e Silva (2011), afirmam que as cotas do Ensino Superior são um instrumento poderoso de incluir socialmente pessoas desfavorecidas, e em sequência, eles expõem que as Ações Afirmativas fazem parte de ações estatais temporárias buscando remediar e/ou minimizarem uma situação do passado de desigualdade social.

Após sancionada a lei, Dourado (2013) assegura que a nova 'Lei de Cotas' traz um impacto inclusivo significativo nas instituições de ensino superior, pois trata de fator determinante na diversificação ou modificação das elites brasileiras das próximas gerações. O autor mostra a lei também como um passo importante e representativo para a democratização das políticas públicas de acesso à educação superior pública.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia deste trabalho está inserida no campo dos estudos qualitativos e quantitativos, com a pesquisa bibliográfica (GIL, 2007), examinando-se documentos institucionais, dentre os quais, planilhas originárias da Secretaria Acadêmica do *Campus* e às apreciações destes em relação à forma de ingresso e a quantidade de formados no Curso de Licenciatura em Matemática, no IFRN *Campus* Santa Cruz, em termos percentuais dos alunos exitosos e dos alunos matriculados, a população considerada serão os discentes ingressantes em 2013 e 2014, pois são as turmas que já completaram os 4 (quatro) anos de curso.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da Lei nº 12.711/12, de 29 de agosto de 2012, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) utiliza as determinações legais na distribuição de vagas, o *Campus* Santa Cruz disponibiliza 40 (quarenta) vagas anuais para o Curso de Licenciatura em Matemática, garantindo 20 (vinte) destas vagas para os alunos que cursaram todo o Ensino Médio em Escolas Públicas, nesta pesquisa o objeto de estudo foram as turmas ingressantes em 2013 e 2014, pois são as turmas que já possuem alunos concluintes. Considerando que alguns alunos cancelam a matrícula na primeira semana, são convocados os suplentes, têm-se os quantitativos expostos na tabela 01 da seguinte maneira:

Tabela 01: Vagas para o Curso de Licenciatura em Matemática do IFRN/*Campus* SC

Formas de Entrada	2013	2014
Seleção por cotas	20	20
Seleção geral	23	21

Fonte: Secretaria Acadêmica Campus SC - IFRN

Desta forma, a instituição garantiu a inclusão social prevista na legislação. Na tabela 02, verifica-se o quantitativo de alunos exitosos:

Tabela 02: Alunos formados por ano no Curso de Lic. em Matemática do IFRN/*Campus* SC

Formas de Entrada	2013	2014
Seleção por cotas	08	02
Seleção geral	06	03

Fonte: Secretaria Acadêmica Campus SC - IFRN

Constata-se que na turma ingressante em 2013, dos 43 (quarenta e três) alunos matriculados, havia 20 (vinte) alunos provenientes da escola pública, dos quais 08 (oito) estão formados o que equivale a 40% (quarenta por cento). Enquanto que, os candidatos da seleção geral foram matriculados 23 (vinte e três) alunos, destes foram formados 06 (seis) alunos têm-se 26,1% (vinte e seis vírgula um por cento). O percentual de êxito dos alunos de origem popular foi maior que os alunos da seleção geral.

Nos ingressantes de 2014 somam-se 41 (quarenta e um) discentes, foram 20 (vinte) candidatos pela lei de cotas que se formaram apenas 02 (dois) até agora, que são 10% (dez por cento) dos ingressantes. Na seleção geral há 21 (vinte e um) matriculados inicialmente, e até o momento se formaram 03 (três) discentes, equivalente a 14,3% (quatorze vírgula três por cento). Neste ano de ingresso, por enquanto o êxito dos alunos de origem popular foi menor que os alunos da seleção geral.

Agora, na tabela 03 será exposta uma totalização dos alunos exitosos da Licenciatura em Matemática.

Tabela 03: Alunos formados no Curso de Licenciatura em Matemática do IFRN/*Campus* SC

Formas de Entrada	Ingressantes	Formados	Formados (%)
Seleção por cotas	40	10	25,0%
Seleção geral	44	09	20,4%

Fonte: Secretaria Acadêmica Campus SC - IFRN

Considerando as duas turmas que ingressaram após a lei de cotas, que garante no mínimo que 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas das instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação sejam reservadas para os alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Nestes processos seletivos, tem-se 40 (quarenta) alunos ingressantes, destes 10 (dez) alunos conseguiram concluir o curso, assim 25% (vinte e cinco por cento) dos discentes que acessaram de origem popular tiveram êxito. No mesmo contexto, de 44 (quarenta e quatro) discentes matriculados oriundos da seleção geral, concluíram apenas 09 (nove), ou seja, 20,4% (vinte vírgula quatro por cento). Numericamente e percentualmente os alunos originários das cotas tiveram mais sucesso que os alunos que vieram de escolas privadas. O que denota que as políticas públicas como ações afirmativas podem gerar mudanças na sociedade.

Temos mais uma lei que se insere na busca do acesso deste aluno a educação superior, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014 - 2024, Lei 13005/2014 (PNE para o

decênio 2014 - 2024), no texto legal, o termo "acesso" é largamente tratado nos documentos que abordam da regulação das políticas educacionais, nos referidos documentos, a terminologia nem sempre é clara, de acordo com os autores Silva e Veloso (2010). A lei assegura o acesso ao nível superior, porém a permanência dependerá de ações que ocorram dentro da própria instituição, e conseqüentemente a conclusão do curso e a possibilidade de uma mudança e ascensão social, com a nova profissão conquistada.

Para tanto, é importante ressaltar a responsabilidade social do IFRN, expondo as diversas ações, projetos e programas que foram oferecidos aos seus alunos, contribuindo para complementar as suas trajetórias acadêmicas.

Com o objetivo de viabilizar a permanência e a conclusão do Curso de Licenciatura em Matemática, ocorrem as atividades de ensino para os alunos do IFRN *Campus* Santa Cruz, em paralelo acontecem também ações de extensão e de pesquisa, que os alunos participam, estas atividades são promovidas pela instituição, assim como, em parcerias com outras instituições, citando alguns:

- a) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas aos alunos de Licenciatura em Matemática do Instituto, que realizam suas atividades não apenas no campus, e sim, em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Os bolsistas que participaram desenvolveram projetos que promovem sua inserção em atividades didático-pedagógicas com orientação de um docente da licenciatura e a supervisão de um professor da escola. Estes estudantes tem a possibilidade de desde o início de sua formação acadêmica de participar efetivamente do ambiente para o qual estão se preparando para atuar. Com este incentivo busca contribuir para a valorização do magistério, com a mobilização de seus professores como formadores dos futuros docentes, contribuindo ainda, para articular a teoria e a prática tão necessária para à formação do docente.

- b) Projeto de pesquisa e inovação para a Formação Inicial de Professores: Este projeto visa o desenvolvimento de pesquisas sobre a formação inicial de professores no âmbito do IFRN, com o intuito de fortalecer os vínculos entre o ensino e a pesquisa, com isto despertar a vocação científica e estimular a formação de novos pesquisadores, com enfoque na formação inicial de professores, assim como

fortalecer os núcleos/grupos/observatórios de pesquisa, autorizados pela Instituição nas áreas que envolvem a formação inicial de professores. Integrar as ações de iniciação à docência, às ações de pesquisa e inovação, e estabelecer a pesquisa como princípio educativo, valorizando o diálogo entre a pesquisa, o ensino e a extensão.

- c) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, este programa visa apoiar os estudantes da Licenciatura em Matemática envolvidos na pesquisa científica, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC), tentando despertar vocação científica e incentivar novos talentos. Do mesmo modo, estimular pesquisadores produtivos a envolverem alunos de graduação nas atividades científica, tecnológica e artístico-cultural, proporcionando ao bolsista, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, estando este orientado por um pesquisador qualificado.

- d) Projeto de Extensão: ATIVIDADES DIDÁTICAS COM HISTÓRIA DA MATEMÁTICA com carga horária de 120 horas, dentro da modalidade semipresencial e com encontros aos sábados, o curso tem o objetivo de inserir a história da matemática no processo de ensino-aprendizagem, voltado para docentes e alunos que tenham interesse em participar da construção do conhecimento dessa ciência.

Ocorre em seis módulos: História da Matemática: uma visão geral; O uso da história na educação da Matemática; Elaborando atividades didáticas a partir da história da Matemática; Executando e avaliando as atividades; Relatando as experiências: técnicas e métodos; Produzindo e compartilhando conhecimento.

- e) Projeto de Extensão: PREPARAÇÃO PARA AS OLIMPÍADAS DE MATEMÁTICA NÍVEL III, o projeto funciona com aulas preparatórias para as Olimpíadas no Campus, no qual os alunos da Licenciatura atuam como monitores, o projeto ambiciona não apenas um bom desempenho nas olimpíadas de matemática (OBM, OBMEP e OMERN), como também a fermentação de uma cultura favorável ao ambiente de pesquisa em matemática.
- f) Projeto de Extensão: Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática do Ensino Médio – PAPMEM, este curso foi oferecido em parceria com o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) é um programa que visa oferecer treinamento gratuito para professores de Matemática do Ensino Médio, revisando

conteúdos, reelaborando exercícios e construindo reflexões, os alunos participaram ativamente para aprimorar sua formação docente.

Estas ações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) visam possibilitar a permanência e o êxito dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Santa Cruz.

Ressalta-se que no momento o PIBID está suspenso, com a retomada no segundo semestre do ano corrente, assim como irá se iniciar o Programa de Residência Pedagógica, este programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (CAPES, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação para garantir a inclusão social dos alunos de origem popular ao acessarem o ensino superior é viabilizada pela política pública descrita na Lei nº 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas instituições federais de ensino superior, neste texto, a lei assegura que em cada concurso seletivo para ingresso em cada um dos cursos de graduação nas referidas instituições, sejam destinadas no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Estas ações afirmativas visam possibilitar pessoas de famílias humildes terem uma chance de ascender socialmente, mudando a sua realidade.

Após a lei ser promulgada, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) segue esta determinação, no estudo em questão, a instituição dispõe de 40 ingressantes anuais no Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Santa Cruz, as quais 20 destas vagas são destinadas a alunos oriundos de escolas públicas.

A pesquisa em questão não se prendeu apenas a garantia do acesso, pois quando falamos de incluir, de possibilitar uma mudança aos alunos de origem popular, deve-se discutir a permanência e a conclusão do curso superior, é notória que a dificuldade de concluir um curso superior independe de classe social, mas sabemos que a necessidade de trabalhar é muito mais pertinente nas classes populares, então as ações realizadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), tais como: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Projetos e Cursos de Pesquisa e Extensão, entre eles, Projeto de pesquisa e

inovação para a Formação Inicial de Professores, Atividades Didáticas com História da Matemática, Preparação para as Olimpíadas de Matemática Nível III e Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática do Ensino Médio – PAPMEM.

Com estas ações, temos um resultado positivo nas duas turmas que ingressaram após a lei de cotas, foram as turmas de 2013 e 2014, nestes processos seletivos, houve 40 (quarenta) alunos ingressantes oriundos da lei das cotas, deste total, concluíram o curso 10 (dez) alunos, um percentual de 25% (vinte e cinco por cento) dos discentes que acessaram de origem popular tiveram êxito. No mesmo contexto, de 44 (quarenta e quatro) discentes matriculados procedentes da seleção geral, concluíram apenas 09 (nove), ou seja, 20,4% (vinte vírgula quatro por cento). Numericamente e percentualmente os alunos originários das cotas tiveram mais sucesso que os alunos que vieram de escolas privadas. O que denota que as políticas públicas como ações afirmativas podem gerar mudanças na sociedade.

Deve-se ressaltar a importância das políticas públicas para a inclusão e avanço social e educacional da população, pois são fatores determinantes para garantir o acesso do aluno, e observa-se a necessidade de que essas ações e programas continuem para manter este aluno no ensino superior, possibilitando qualidade e êxito em sua formação. É importante frisar que os alunos participam, em alguns com concessão de bolsas, mas não necessariamente, pois tem participação também com o interesse de melhorar a qualidade de sua formação.

Podemos afirmar que as políticas inclusivas têm resultados satisfatórios, porém não sozinhas, pois, possibilitar o acesso não garante o êxito, os mecanismos de inclusão dos alunos na Educação Superior, devem ser seguidos de ações destes para a permanência e o êxito, visando a mudança social.

REFERÊNCIAS

BERTÚLIO, D. L. de L.; DUARTE, E. C. P.; SILVA, P. V. B. da. **Cotas Raciais no Ensino Superior: Entre o Jurídico e o Político**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>, acessado em 23/05/2018.

_____. Casa Civil. **LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**. Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>, acessado em 23/05/2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: Capes, 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>, acessado em 23/05/2018.

_____. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC**. Brasília: CNPq, 2014. Disponível em: <http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352>, acessado em 23/05/2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**. Brasília: CAPES, 2012. Disponível em: <<http://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>, acessado em 23/05/2018.

_____. Instituto de Matemática Pura e Aplicada - IMPA. **Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática do Ensino Médio – PAPMEM**. Rio de Janeiro: IMPA, 2018. Disponível em: <http://www.impa.br/opencms/pt/programas/programa_ensino_medio/ensino_medio_2018_modulo1.html>, acessado em 24/05/2018.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). **Curso de Licenciatura em Matemática**. Santa Cruz: IFRN, 2015. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus/santacruz/licenciatura-em-matematica>>, acessado em 24/05/2018.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). **Projeto Político-Pedagógico do IFRN (PPP)**. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico-1>>, acessado em 24/05/2018.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). **Secretaria Acadêmica do IFRN – Campus Santa Cruz**. Santa Cruz/RN: IFRN, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Cotas: desafios, acesso e permanência**. Revista Fórum, Rio de Janeiro, Vol. 115, p. 24-24, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PIKETTY, Thomas. **A economia da desigualdade**. Trad. André Telles. 1 ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

PINTO, J. M. R. **O acesso à educação superior no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf>>, acessado em 27/05/2018.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. **Acesso na educação superior: significados e tendências em curso**. Série Estudos, Campo Grande, n. 30, p. 10-25, jul./dez. 2010.

SUCESSO ESCOLAR DE PESSOAS ORIUNDAS DE ESCOLAS DO CAMPO

GT4: Acesso e permanência de alunos de origem popular na Universidade

Francisco de Assis Marinho Moraes

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte* (UERN/CAMEAM). Diretor da Escola Estadual Sebastião Gomes de Oliveira (Melancias, Apodi – RN). Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) do município de Apodi – RN.
E-mail: cizinhomparn@hotmail.com , cizinhomarinho@gmail.com.

Simone Cabral Marinho dos Santos – UERN/CAMEAM

Docente do departamento de Educação (UERN/Campus Pau dos Ferros) e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) e Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido (PLANDITES).
E-mail: simone.cms@hotmail.com

RESUMO

Nesse trabalho apresentamos trajetórias de sucesso escolar de alunos oriundos de escolas do campo. O objetivo é refletir sobre as trajetórias de sucesso escolar, por meio de prolongamento dos estudos de pessoas oriundas de escolas do campo. Pesquisamos sujeitos que estudaram em escolas multisseriadas (atualmente multianos) em seus estudos iniciais, e que alcançaram maiores níveis de escolaridade, por meio do prolongamento dos estudos, chegando à pós-graduação *stricto sensu*, em níveis de mestrado e doutorado. Na construção teórica nos apoiamos em Bourdieu (199), Xypas e Santos (2014), Xypas & Bergier (2013). Como instrumento de investigação, utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Foram dez entrevistados com formação e atuação em diferentes áreas do conhecimento. Com esse trabalho, esperamos desmistificar a ideia de negação da escola do campo, ao trazer à tona as trajetórias de sucesso escolar de pessoas que iniciaram seus estudos nessas escolas, em turmas multianos, com condições adversas no cotidiano. Diante dos resultados, concluímos que os sujeitos se sentem responsáveis, mas não os únicos, pelo sucesso e pelo papel ativo que desempenharam nesse processo.

Palavras-chave: Sucesso escolar; Escola do campo;

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, no contexto educacional brasileiro, as políticas educacionais voltadas às escolas do campo têm sido relegadas ao esquecimento dos poderes públicos que se abstêm de sua responsabilidade no tocante ao tratamento diferenciado dado aos sujeitos de direitos desse espaço. Não obstante, esse esquecimento é também resultado de negação à vida no campo. Em contraposição a esse contexto de invisibilidade, a escola do campo tem resistido ao

seu desaparecimento, em meio a uma história de lutas e resistências para inseri-la na dinâmica social, econômica e política por uma escola pública de qualidade.

Buscamos, pois, neste trabalho desmistificar a ideia de negação da escola do campo, haja vista, na pesquisa a qual nos propusemos fazê-la, traz à tona as trajetórias de sucesso escolar de pessoas oriundas das escolas do campo, que iniciaram seus estudos nessas escolas, em turmas multianos, com condições adversas no cotidiano. São sujeitos que estudaram em escolas com problemas de estrutura, acesso e permanência, déficit de ensino-aprendizagem, dentre outros fatores tidos como geradores de baixo desempenho, mas que se sobressaíram na vida estudantil enfrentaram obstáculos na trajetória de vida pessoal e escolar e alcançaram sucesso em suas formações.

Apresentamos como objetivo nesse trabalho refletir sobre as trajetórias de sucesso escolar, por meio de prolongamento dos estudos de pessoas oriundas de escolas do campo. Pesquisamos sujeitos que estudaram em escolas multisseriadas (atualmente multianos) em seus estudos iniciais, enfrentando diversas e diferentes dificuldades estruturais como transportes, ou falta dele, carência financeira da família, situações de discriminação quanto à origem do campo, dentre outros, mas que conseguiram superá-las por meio da educação, alcançando maiores níveis de escolaridade, por meio do prolongamento dos estudos, chegando à pós-graduação *stricto sensu*, em níveis de Mestrado e Doutorado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como tema relevante às pesquisas recentes, o sucesso escolar é visto sob a ótica de vários pesquisadores, dos quais passamos a destacar seus referidos conceitos. Para Barbosa (2016, p. 22), o sucesso depende de vários atores envolvidos na educação: o próprio aluno, os professores e a família. Esta argumenta:

[...] O processo de aquisição de sucesso escolar não se dá em um campo isolado, uma vez que existe a intervenção de fatores, tanto da escola, quanto da família, não podendo de forma alguma isentá-las da quota de responsabilidade no processo, tampouco, desconsiderar a importância das mesmas na obtenção do sucesso.

Segundo a pesquisadora, o sucesso não se constrói sozinho, de maneira isolada, fragmentada, mas é um conjunto de fatores e contribuições dos sujeitos e atores sociais, que estão ao redor de quem o alcança. Fato comprovado o que colocamos em nossa pesquisa, é que as pessoas que obtiveram esse sucesso, sempre tiveram o apoio, o acompanhamento, o fortalecimento, embasados em orientações advindas de seus familiares, seus amigos e professores.

Para Xypas & Bergier (2013), as histórias de sucesso estão ligadas a quatro fatores, a saber: 1: A mobilização pessoal; 2: O valor atribuído à educação pelas famílias; 3: A ordem moral doméstica, e 4: O apoio e esforço dos pais para entender e ajudar os filhos nos seus trabalhos escolares. Estes pesquisadores buscam explicações acerca de como conseguir sucesso escolar diante de situações tidas como improváveis, em condições adversas onde lançam a pergunta principal da pesquisa: Como explicar esses sucessos “inesperados”, estatisticamente marginais e sociologicamente improváveis? Este estudo sobre o sucesso escolar merece um aprofundamento por parte dos pesquisadores da temática.

De forma mais corriqueira, o sucesso escolar comumente está associado ao sucesso de alunos que apresentam boas notas a cada bimestre, sendo aprovados por média no ano letivo, conseguem cursar uma graduação, pós-graduação e por fim, adquirem um emprego a partir da sua situação escolar, seja sendo aprovados em concursos, seja adquirido por outros meios como indicações, promoções, a partir dos seus talentos, dos seus saberes. De todo modo, é um equívoco pensar que o sucesso escolar estaria relacionado aos ganhos individuais, seja pelo retorno financeiro, seja pela qualificação profissional, sem uma vinculação com a apropriação social dos benefícios e resultados dele derivado.

O sucesso escolar para um sujeito que passou por várias privações para estudar, não se limita ao que ganha financeiramente ou ao *status*, significa a superação das condições sociais impostas e supostamente improváveis de serem rompidas. É nesse momento que ganha sentido o “vencer na vida”, bastante citado em nossas entrevistas, porque carrega junto com a decisão pessoal, a promessa de mudança, definindo metas e agindo para alcançá-las.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na trajetória de organização da pesquisa, perpassando a fase exploratória, construímos as questões abertas a serem realizadas na entrevista semiestruturada. Nessa técnica buscamos os conteúdos implícitos e os valores encobertos que pautam os sentidos do cotidiano e merecem a devida descrição.

Para a entrevista, construímos um esboço das questões previamente estabelecidas, focando nas seguintes categorias de análise: trajetórias, sucesso escolar, identidade com o campo, ensino multianos, relações saber e ensino, motivações e anseios, entre outros que surgirem na dinamicidade da pesquisa. Temos, outrossim, as questões de natureza objetiva as quais traçam o perfil do pesquisado, combinadas às questões abertas, para buscarmos as informações que ora almejamos na pesquisa propriamente dita.

Para efetivação das entrevistas fizemos uma prévia preparação, conversa informal para a mobilização e sensibilização com os entrevistados, por meio de contato pessoal, chamada pública via redes sociais e e-mails. Nesse momento de sensibilização, buscamos informantes que atendessem três critérios: i) ser uma pessoa que se reconhece como alguém que obteve sucesso escolar; ii) ter estudado, pelo menos, as séries iniciais do ensino fundamental em escolas localizadas no campo; iii) ter concluído ou está cursando mestrado ou doutorado.

Após coleta, o tratamento dos dados se fez por meio da organização de todo o acúmulo de dados objetivos e/ou subjetivos, coletados e/ou observados no decorrer da pesquisa, levando em consideração as especificidades das respostas dadas por cada sujeito envolvido. Esses dados de análises consolidam-se nos processos metodológicos e discutidos nos momentos de conversas espontâneas e estudos aprofundados para a sistematização com acuidade do que fora coletado, dando fidedignidade aos aspectos pesquisados. Para essa efetivação, que apresenta não ser tarefa simples, contamos com a aquisição de pesquisa bibliográfica vasta, observando os escritos monográficos, bem como autores que tratam da Análise de Conteúdo (AC) como Bardin (1994) entre outros.

Foram dez entrevistados com pessoas de diferentes áreas do conhecimento, em nível de mestrado ou doutorado, que se reconhecem como pessoas que obtiveram sucesso escolar, além de terem realizado seus estudos iniciais em escolas do campo, onde viveram durante muito tempo. Com essa pesquisa, buscamos desmistificar a ideia de negação da escola do campo, ao trazer à tona as trajetórias de sucesso escolar de pessoas que iniciaram seus estudos nessas escolas, em turmas multianos, com condições adversas no cotidiano.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como observamos, o sucesso depende de vários fatores, circunstâncias, desafios, barreiras superadas para se chegar ao lugar almejado antes, ou a situação considerada de sucesso. Nesse ínterim, as dificuldades, barreiras, obstáculos, empecilhos de toda ordem que destacam os entrevistados em suas trajetórias escolares para alcançar o sucesso escolar, depende de muita vontade em avançar, de muita persistência perante os desafios vivenciados. Como subcategoria da categoria “sucesso escolar”, temos o “prolongamento dos estudos”. Aqui, observamos nas falas dos entrevistados o que levaram esses sujeitos a prolongar seus estudos, já que muitos desistem no meio da caminhada. Assim, percebemos que prolongar os estudos é uma forma de buscar um futuro melhor para os sujeitos pesquisados e suas respectivas famílias. De acordo com suas vozes destacamos essas necessidades, quando forma indagados

sobre “Em que momento da trajetória perceberam que era importante estudar”, respondem conforme os relatos:

Foi desde o início, desde o início mesmo, pra mim não existia outra saída a não ser estudar. Então pelas condições financeiras que eu vivia eu sabia que não tinha outro caminho, o caminho era esse. Mas, em nenhum momento estudar pra mim foi assim um martírio, não! Eu tinha ao mesmo tempo em que eu sabia que ia estudar, eu tinha um prazer enorme em estudar (Informação verbal - Edinha).

Foi no superior, no final da graduação e pra entrar no mestrado, foi, que deu aquela empolgação, quando eu passei no mestrado, que eu vi que aquilo ali era bom, você ter um diploma. Eu sou engenheiro agrônomo, eu sou alguém, e quando eu entrei no mestrado, e foi abrindo as portas, fui entrando no mundo da pesquisa e tal, fui aprofundando, e vi que eu tava gostando daquilo e que era isso que eu queria pra minha vida, foi o que eu decidi. (...) Quando eu começava a falar com as pessoas de nível superior, quando você tem uma conversa de alto nível você percebe como é bom você estudar, como é bom você ser inteligente, como é bom você saber das coisas, ah tem outras motivações, por exemplo, com certeza se eu passar num concurso meu salário vai ser alto (Informação verbal - José).

O gosto pelos estudos vai se dando quase natural e irresistível, na medida em que os novos desafios em busca do prolongamento da escolarização vão se apresentando em suas vidas. Estudar não é um peso, um fardo, é uma conquista. É consequência de um processo em que se adquire conhecimento e que possibilita ter alternativas perante a vida. Assim, os entrevistados vão destacando questões inerentes ao seu futuro, à sua qualidade de vida, à busca de um trabalho que seja menos forçado do que aquele presenciado por seus pais no campo onde moravam, já que não queriam tomar o mesmo rumo, os mesmos resultados que seus pais, sem estudos, tiveram. Ir para o trabalho pesado, forçado da roça, sem muitas perspectivas de um futuro melhor, já que há uma enorme desvalorização na agricultura familiar, das pessoas que se dedicam a esse trabalho no campo, no contexto socioeconômico dos agricultores brasileiros. Nesse sentido, para validar os nossos argumentos, diante das arguições os sujeitos destacam:

Eu achava muito ruim trabalhar na roça, aí eu dizia: mas rapaz, será possível que não tem como eu sair disso? É me conformar com isso, que vai me ser reservado pra vida toda. Aí eu lembro que nesse momento eu acho que tinha uns 14 anos, aí comecei a pensar de ir morar na rua (cidade), mas aí não tinha como, não tinha casa na rua, não tinha como ficar lá. Aí eu comecei a pensar, nisso: Rapaz, se eu voltasse a estudar, era melhor, porque eu poderia pensar numa vida melhor, (...) assim o momento que me despertou mesmo, eu estava nos quatorze anos (Informação verbal - Totonho).

(...) O que levou pra mim, é sempre vencer pelos estudos, não porque eu escolhi, né por nada não, vencer pelos estudos, pelo meus próprios esforços. Eu sempre digo isso aos meus alunos, ter um emprego que seja seu, conquista sua, né? Não porque você vai ter que arrumar um emprego, tem que ficar bajulando alguém, na parte do setor privado, ou então no setor publico você ter que, alguém talvez não veja é, a capacidade que você tem, então, quando você passa em concurso publico, então tem esse diferencial. Então o maior fator é querer vencer pelos próprios estudos, ser um exemplo também pra isso (Informação verbal - Dezinha).

A última entrevistada também vê nos estudos, uma forma de se “libertar”, de ter sua autonomia financeira para não ficar dependendo dos outros para conseguir emprego, ficar devendo favores a políticos locais, que segundo ela, somente através dos estudos é que se consegue essa autonomia, seja dos pais, seja de favores e benefícios de terceiros. Assim, os estudos dão o tom da possibilidade de escolha, da independência, da liberdade, da decisão de seguir os próprios caminhos. Seguir nos estudos, é aventurar-se pela capacidade de escolher, porque se quer “outra coisa” e não, a de aceitar uma condição imposta socialmente.

(...) Na graduação foi que teve mesmo aquele despertar, ah estudar é importante, eu preciso da minha autonomia, da minha, é, mas pra questão financeira realmente, da minha independência financeira. (...) ficar independente, porque quando eu entrei na graduação eu era ainda muito nova e tal, e, eu queria muito ser independente, é o sonho de todo adolescente, num é? De todo jovem, ah eu quero ser independente, não depender de papai, nem de mamãe. E foi que surgiu a necessidade de estudar, porque meu pai agricultor e minha mãe é professora, né? Eu ficava pensando eu não quero vir pra agricultura não. Eu quero outra coisa, então, por isso que fui buscar os estudos. (Informação verbal - Neta).

Portanto, a conquista um lugar social diferente não é uma simples questão de trabalho individual e de "dons", nos moldes de Bourdieu (1998), mas resulta de esforços próprios e vontade de vencer, de alcançar uma vida mais digna. Ademais, para seguir adiante nesse prolongamento dos estudos, os entrevistados movem-se com anseios e motivações, aos quais já destacamos.

Os entrevistados apresentam anseio por uma vida nova, moradia digna, salários, entre outros aspectos motivacionais. Para Totonho que diz: “Eu acho que a motivação maior mesmo, foi por acreditar porque pelos estudos, eu poderia ter uma qualidade de vida melhor” (Informação verbal). Outra entrevistada apresenta uma forma de conseguir as coisas legalmente pelos estudos, enfatizando: “Então quando eu vejo pessoas que conseguem as coisas de forma que eu não gostaria. Então como eu quero através do estudo, então isso me impulsiona mais pra estudar mais” (Informação verbal - Dezinha). Não resta dúvida que a estabilidade profissional move os interesses dos nossos entrevistados que almejam uma ascensão profissional, estabelecendo um plano de carreira e, com isso, a independência financeira. As falas abaixo são representativas:

Assim meu principal projeto, era mudar de vida. Assim, mas mudar de vida, não era uma coisa gigantesca não, eu não sonhava uma coisa tão grande não. Mas pelo menos eu queria ser professora pra ter um salário, porque assim lá em casa a gente não vivia com salário, ninguém lá em casa era assalariado, na minha casa a gente vivia do trabalho do meu pai, então assim, ele trabalhava o tempo todo na zona rural, (...) Então o salário era uma coisa que não existia, então assim, pra mim, eu queria um dia, eu achava bonito as pessoas que, chegava o final do mês, tinha um dinheiro, queriam

contar, lá em casa não existia, então assim, o meu principal projeto era esse, era um dia eu ser assalariada, (risos) uma assalariada (Informação verbal - Edinha).

(...) Acho que mas pela questão, que você ver a questão de pobreza mesmo, que você quer ter um emprego, todo mundo quer ter um emprego, primeiro que você quer ajudar a seus pais, as vezes termina nem tendo a possibilidade de ajudar, mas pelo menos não é um peso em termos financeiros mas pra ele num é? Então isso pra mim sempre foi, ter um emprego, ter independência financeira (Informação verbal - Dezinha).

Nesse momento, a necessidade de colher os frutos dos estudos é recorrente e o trabalho se apresenta com essa possibilidade de auto realização, com as expectativas de progresso e desenvolvimento pessoal. O trabalho é uma necessidade humana e como tal, tem influência sobre o indivíduo e na sua relação com o meio em que vive.

A perspectiva do emprego e da autonomia financeira própria, enquanto perspectivas futuras através dos estudos, é bastante ressaltada nas vozes dos entrevistados: “Minha motivação hoje é essa, eu tô me sentindo com a necessidade com o emprego e ganhar meu próprio salário” (Informação verbal - José). Já para o entrevistado José, a motivação para ele continuar buscando crescer e vencer pelos estudos, foi um choque de realidade, dado pelo seu pai, quando propôs que ele fosse trabalhar como ele e ver a dura realidade do trabalhador do campo, do agricultor, o que fez ser motivado a buscar realmente os estudos, pois não queria seguir os rumos que seu pai tomara. Ele destaca

(...) O meu pai, que chegou pra mim e disse, assim: Eu não tive a oportunidade de estudar e eu sei o que é bom pra você, você tá tendo sua continuidade, então, você quer trabalhar ou quer estudar? Foi aí que ele deu um choque de realidade eu percebi que estudar é muito melhor que trabalhar, foi me motivando. Aí foi quando eu entrei no curso superior que eu vi que realmente, que estudar, o quanto é bom você estudar, você ter conhecimento, você se sente uma nova pessoa, ter conhecimento é uma coisa totalmente diferente. Quem teve a oportunidade e desperdiçou, é lamentável. Quem teve a oportunidade que desperdiçou. Então, minha maior motivação foi dos pais (...) eu fui começando a trabalhar com os professores, com bolsas, desde aí eu me motivei, aí foi quando eu fui vendo, como é (...) fui amadurecendo, prestando atenção, na vida a questão de estudar, o quanto isso na vida, vai dando oportunidade, e fui, crescendo e fui ah, é isso mesmo, vou focar nisso, é isso que eu quero e hoje uma das minhas prioridades é ser professor, após eu terminar o doutorado (Informação verbal – José).

Ser professor é uma das perspectivas apontadas por José, após concluir o doutorado, onde destaca há muito tempo vem estudando, almejando o futuro e com essa perspectiva ao concluir os mais de vinte anos estudando. Uma longa e árdua preparação, segundo ele, que cansa, é sacrificante, é difícil estar longe da família, distante dos amigos e das brincadeiras, das festas, mas que traz um resultado que demanda tempo, esforços e disponibilidade, através da educação. Outra entrevistada destaca que pretende ingressar em concurso federal quando coloca: “A minha maior perspectiva é passar num concurso federal, o que é difícil, alguma coisa na justiça, vou ter que passar também no exame da Ordem (refere-se a Ordem dos Advogados

do Brasil), tenho que parar pra estudar (...) finalizar o mestrado.” (Informação verbal - Dezinha). Ouvimos ainda o depoimento que destaca a conclusão do mestrado e possivelmente o prolongamento dos estudos na perspectiva de ingressar no doutorado, são planos para o futuro, destacando que há um longo caminho a trilhar:

Ainda tenho muito que vencer. Porque ter uma estabilidade, com um bom concurso, repassar pra sociedade o que eu adquiri, porque minha vida acadêmica sempre foi pública, então tenho que da esse retorno pra o estado, dessa forma, e, terminar meu mestrado, que ainda tenho que concluir ne, to começando agora, e terminar também, e ingressar e concluir um doutorado, que é um sonho também (Informação verbal - Luiz).

Alcançar o sucesso escolar também passa pelo reconhecimento de si, a confiança em que as pessoas podem ter em seu potencial, em si mesmo, podendo avançar e ir adiante, embasando-se em seus potenciais, em seus talentos. Percebemos, uma conotação de valorização e reconhecimento de que os estudos podem levar muito longe e faz bem para sua vida pessoal e profissional. Nesse ínterim, o reconhecimento de si, se traduz em “reconhecimento das potencialidades existentes para a visibilidade dos sujeitos, a afirmação das suas identidades culturais e de pertencimento, contribuindo, efetivamente, para a desconstrução da produção simbólica da inferioridade” (SANTOS, 2012, p. 153). Ao alcançar maiores níveis de escolaridade comprovam na prática cotidiana com exemplos de sucesso e de superação. Nesse sentido, as pessoas se reconhecem enquanto pessoas de sucesso escolar, que obteve sucesso, êxito, ao longo de sua trajetória de estudos, aos quais também se consideram vencedores na vida. Averiguamos a assertiva em depoimentos colhidos nos momentos das entrevistas:

Eu me considero um vencedor, porque logo no início eu era bancado por papai e mamãe, ótimo! Mas, via as dificuldades dele e tudo mais, às vezes tirando o pão da boca pra comprar um caderno, comprar isso, comprar aquilo (tosse emocionado) e eu me sentia com vontade de ajudar, e como era que eu ajudava? Estudando... (Informação verbal - Luiz).

Eu hoje, eu vejo que, que eu alcancei esse sucesso escolar, a partir do momento que eu vejo que eu sou valorizada e reconhecida pelo meu trabalho. Então quando eu tenho esse feedback dos meus alunos, e também de pessoas da minha família, que eu vejo que pessoas da minha família, tem admiração pela pessoa que eu sou, pela profissional que eu sou, então, é quando eu vejo que de fato, eu consegui sucesso, a partir é, desse feedback, ne? Desse reconhecimento social e dos meus alunos (Informação verbal - Maria).

Eu não vou justificar pelo fato de eu estar dando aula numa universidade, eu acho, pela diferença de como eu via antes, ne? Antes de estudar eu lembro que já vinha tudo pronto, as ideias já estavam todas postas, só cabia você estudar, enquadrar e entrar no ritmo. Mas eu acho que o sucesso da minha formação se deu, se compreendeu por essa capacidade, de compreender que é possível pensar um mundo diferente, que a gente tem que ser abordado naturalmente, nada mais é que evolução histórica, produzido culturalmente, eu acho que o sucesso, Eu posso explicar muito bem senão

isso aqui, hoje graças a Deus eu tenho uma vida mais confortável (Informação verbal - Totonho).

Na voz de outra entrevistada, o sucesso escolar é reflexo de várias formações adquiridas ao longo de sua escolaridade, trazendo conhecimentos e superação das barreiras, dos obstáculos, das dificuldades enfrentadas, onde cada momento retém nas lembranças do que passou ao longo das trajetórias, nessa caminhada de estudos. Porém, é válido ressaltar que a persistência foi fundamental para esse avanço, para o sucesso escolar. A entrevistada Dezinha retrata pormenorizadamente esse percurso.

Eu me considero de sucesso, né? Não a palavra toda, vamos dizer assim, em todas as suas acepções, mas eu me considero ter obtido algum êxito, haja vista de onde você vem, até onde você chegar, vamos supor, já fiz duas graduações, fiz uma graduação em letras, depois fiz uma graduação em direito, fiz pós-graduação, então vamos supor, da minha cidade até eu que fiz as duas graduações, que é Patos, são 130 quilômetros, quando eu comecei o a fazer curso de letras, eu saía, a gente saía, quando tinha provas, saía de duas a três horas pra ir pra outra cidade, que era uns trinta quilômetros, mais cedo, ia, voltava, chegava, onze e meia pra doze horas, ficava esperando o ônibus, que passava lá pra duas, três horas da manhã, no dia seguinte era a mesma coisa, as dificuldades pra transporte, sempre foram enormes, então, fazer duas graduações, você sendo filha de agricultor e professora, morando em cidade pequena, distante de cidades pólos, e fazer um curso de direito agora, mas, nem por questões financeiras, mas é questões de tempo, você trabalhando e estudando, e hoje você fazendo mestrado em outro estado, chegando a pegar quatro três transportes, ainda bem que tem a cidade de Patos, que tem sido uma ponte pra mim. Chego lá, depois venho pra cá (refere-se à UERN - CAMEAM). Então eu acho que no meio de tudo isso, tem êxito tem bons resultados e tem esse sucesso, que é a sua temática (Informação verbal - Dezinha).

(...) Então eu me emocionei muito quando a escola, porque também que também foi sua, a escola, me convidou, eu sinceramente, eu confesso que assim, eu esperava um dia essa chamada, quando a escola me chamou, assim, de todos os eventos que eu já participei, sem nenhuma hipocrisia, pra mim, o mais importante foi aquele em que eu voltei a minha escola, a escola me convidou pra voltar e pra dar um depoimento pra os alunos, no dia do estudante que ela me convidou pra eu conversar com os alunos e dizer assim, de certa forma estimular, como um exemplo, que eu não me considero, mas a escola me considerou como exemplo de alguém que saiu daquela escola e que deu certo né? E que pra eu dizer pros alunos que isso era possível. Então assim, foi um dos momentos mais emocionantes pra mim, em toda minha vida, foi voltar a minha escola de origem e dizer isso (Informação verbal - Edinha).

Os relatos de Edinha destacam uma homenagem a ela que fizeram na escola que estudou, no dia do estudante, para a proferir uma palestra de incentivo aos alunos da escola, o que para ela trouxe emoção e reconhecimento do seu sucesso. Na busca pelo reconhecimento pesa também a relação com o outro, que no caso da entrevistada, esse outro, foi a escola, ou os seus sujeitos. O reconhecimento é moralmente valorado justamente pela capacidade de percepção do indivíduo na relação de reciprocidade com o outro. Com isso, o indivíduo concede

ao outro a autoridade moral necessária para interagirem em posição de reconhecimento. (HONNETH, 2003 apud SANTOS, 2012).

Assim, abordamos ainda entre as subcategorias, estudar para vencer na vida, na perspectiva que alimenta as esperanças dos entrevistados nessa continuação, nessa busca incessante do conhecimento, ao qual almejam um futuro melhor, advindo de muitos esforços pelos estudos. É válido compreendermos que pelos estudos você conquista espaços, abrem-se novas portas, novas oportunidades que fazem você crescer e vencer na vida.

O M. foi um grande exemplo de fazer o supletivo, ate o ensino médio, com muito maiores dificuldades que a nossa. Então a gente via que era possível também, e a única esperança também, de superar as dificuldades, a gente vislumbrava já o estudo, né? Mamãe era muito enfática, nisso: Olhe meu filho é a única chance de vocês serem gente, ne, tinha muito aquela expressão... estudem para vocês ser gente, é a única forma do pobre melhorar é estudando, então a gente conseguia estudar (Informação verbal - Ivan).

Tive o apoio da minha mãe, sempre tive apoio de minha mãe, então, pra você ver como você olha hoje, aquela criança, que morava lá no campo, filho de agricultores e tudo me considerando vitorioso na vida acadêmica, principalmente porque tudo foi através de muitas batalhas, muitas dificuldades. E eu nunca baixei a cabeça, nunca desisti, porque, sempre tive fé em Deus. Mas, quem passou por diversas dificuldades dessas, poderia ter desistido em qualquer ano da minha vida escolar, eu nunca desisti, mesmo diante das dificuldades, mesmo às vezes não tendo nem o que comer direito, eu terminei o ensino infantil, fundamental ensino médio, terminei a faculdade, quatro anos de batalhas, mas graças a Deus terminei regular. Fiz uma especialização, e agora tô no mestrado, então, ainda tenho muito que vencer (Informação verbal – Luiz).

A cada dificuldade encontrada na caminhada, os entrevistados destacam que foram muitas vezes motivos fortes para seguir adiante e buscar um novo rumo, uma nova conquista em que não seria nada fácil, mas em longo prazo, haveriam de receber os resultados concretos. A entrevistada Dezinha destaca que sempre fora motivada em buscar uma vida melhor, por meio dos estudos: “Porque eu sempre, eu acho que desde criança eu sempre quis obter alguma coisa pelo estudo”. Então eu acho que sempre o que me impulsionava era isso... (estudar) (Informação verbal – Dezinha).

Eu vejo que eu avancei o que mais me motivou a prosseguir? Sem dúvidas, o apoio dos meus pais, porque tanto papai como mamãe sempre foi muito de estimular, sempre foram muito de relatar, de nos apresentar a importância de estudar. Ah você quer ser alguém na vida, você quer ter um pouco mais de qualidade de vida, então, vai ter que estudar (Informação verbal- Maria).

Outros ainda destacam em suas falas:

(...) Às vezes não tinha dinheiro pra mim merendar, tudo mais, mas nunca me abalou isso, sempre me fortalecia pra mim estudar mais, pra mim ir passando de ano. Eu

dizia, um dia vai chegar, e eu sempre soube que o estudo dá frutos, mas em longo prazo, porque tem muita gente que desiste dos estudos, porque acha que ah se eu estudar, terminar o ano, eu vou ter um emprego, vou ter isso, vou ter aquilo, não é assim, e quanto mais tempo passa mais o mercado de trabalho fica mais difícil (Informação verbal - Luiz).

É mister destacar que um dos elementos essenciais para essa trajetória de sucesso foi a persistência em que foram ouvidos nas vozes dos entrevistados virando subcategoria de análises em que os sujeitos persistiram, continuaram firmes, venceram os obstáculos, não desistiram, mesmo diante das adversidades, em momentos que tinham sentimento de parar, de desistir, porém, a importância dada aos estudos foi maior. Portanto, persistir foi fundamental para todos, por meio do que destacamos a voz enfática da entrevistada Edinha que relata em tom emocionante revelando o sucesso na sua trajetória:

(...) Qual é o segredo pra você chegar a qualquer lugar do mundo? É você não desistir no meio do caminho. Se você desistir, você realmente não chega, mas se você persistir você chega (...) Só há na verdade uma forma de se chegar a qualquer lugar do mundo: É não desistir! (ênfática) e que todos são capazes (“...”) O segredo é você não desistir” (Informação verbal - Edinha).

Para os sujeitos da pesquisa, a persistência, torna-se o caminho para se alcançar o sucesso escolar, e a ideia é lutar e avançar, persistir e não desistir. Quando indagada se em algum momento pensou em desistir dos estudos, a entrevistada coloca enfatizando: “Não, não! (reforça) nunca, nunca, nunca, pensei né? E nunca desisti, não houve nunca uma desistência na minha vida” (Informação verbal – Edinha). Ao mesmo tempo em que aborda a questão de que muitos de seus colegas de estudos ficaram no meio da caminhada dos estudos, desistiram. “A gente ia em cima de uma caminhonete (...) também muitos desistiam, porque não tem, porque era pouco né? Mas, para filhos de agricultores que não tinham salários, não era comum, assim, ter esse dinheiro né? E muitos colegas desistiram” (ibidem). Esta, ainda acrescenta:

O que é que fez você chegar aqui? é a persistência, e não desistir jamais! Então assim, é preciso que você acredite, aí nesse aspecto, o fato dos professores sempre estarem me elogiando muito e dizendo que eu ia longe, essa menina vai longe, eu ouvi muito isso, essa menina vai longe, essa menina vai longe. E você acaba acreditando que você pode ir muito longe. Ne? Então isso fez com que eu realmente avançasse (...) (Informação verbal - Edinha).

E quando eu passo a pensar, refletir sobre toda a minha trajetória, desde o momento que eu cheguei na escola pela primeira vez, desde o momento que, que eu andava no pau de arara, pra poder ir até a escola, desde o momento, que eu recordo os bullying que eu sofri por vir do campo, e de repente eu estar hoje como professora, como formadora, então, pra mim é uma grande satisfação (Informação verbal - Maria).

Por fim, observamos que a persistência é fundamental para uma longa história de estudos, um prolongamento dado a quem tem um foco e segue em busca do mesmo, dos seus objetivos, enfrentando a todo o momento, barreiras e obstáculos. O sucesso escolar é resultado da criação de condições, em meio ao improvável, para que esses sujeitos oriundos de escolas do campo permaneçam e persistam nos percursos do ensino superior e, mais especificamente, na pós-graduação *stricto sensu*. Nessa criação e recriação de condições, esses sujeitos se sentem responsáveis, mas não os únicos, pelo sucesso e pelo papel ativo que desempenharam nesse processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentarmos as discussões do sucesso escolar de pessoas oriundas de escolas do campo, os escritos foram voltados para que entendêssemos os vários significados de sucesso escolar e suas possíveis ramificações em âmbito da pesquisa, que ora apresenta muitas abordagens a pesquisar. O texto discutiu ainda, as categorias continuidade nos estudos, motivações e anseios que fizeram os sujeitos avançar e dar continuidade e prolongamento aos estudos, foco maior desta pesquisa. Ademais, abordou-se ainda os desafios, problemas, dificuldades e perspectivas dos entrevistados quanto aos fatores que não os levaram à desistência, mas pelo contrário, levaram à persistência e conclusão dos estudos em níveis de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado.

Ao concluirmos o trabalho em tela, podemos averiguar que conseguimos alcançar os objetivos almejados, em que através da pesquisa, refletimos e conseguimos compreender uma infinidade de questões das trajetórias, do ensino, das dificuldades, dos desafios, enfim, de muitas categorizações elencadas em que nos trouxeram a compreensão de como esses sujeitos entrevistados conseguiram em suas trajetórias escolares, obter sucesso e chegar ao prolongamento dos estudos em níveis de Mestrado e Doutorado, mesmo em condições tão adversas para essas conquistas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Z. R. dos S. **Sucesso escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental oriundos de famílias de origem popular**. Pau dos Ferros, 2016, 97 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994. 226 p.

BERGIER, B.; XYPAS, C. **Por uma sociologia do improvável**: percursos atípicos e sucessos inesperados de jovens na escola francesa. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 36-58, maio/ago. 2013.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as dificuldades frente à escola e à cultura. In:

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

SANTOS, S. C. M. dos. **Nas veredas por reconhecimento social**: o papel da educação na desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo. 2012, 243p, Tese. (Doutorado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2012.

SANTOS, S. C. M. dos. XYPAS, C. O sucesso escolar de estudantes de origem popular sob o olhar da teoria do reconhecimento social. **Revista Ariús**, Campina Grande, v. 20, n. 1, pp. 6-20, jan./jun. 2014.

XYPAS, Constantin; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Reconhecimento social e sucesso escolar de alunos de origem popular**: aportes teórico-metodológicos. In: AFIRSE, 2013, Natal, *Anais* (aguardando publicação), Natal, 2013.

ESTUDO DO PERFIL DOS ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E EAD: REFLEXÕES EM CURSO

GT4: Acesso e permanência de alunos de origem popular na Universidade

Emanuelle Monaliza de Sousa Gomes
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
emanuellymonaliza@hotmail.com

Thássila Tamires Batista Alves
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
thassila_thamires@hotmail.com

Orientadora: Prof^ª Ma. Iasmin da Costa Marinho
iasmincostamarinho@gmail.com
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

RESUMO

O presente artigo tem como intuito analisar o perfil dos/das estudantes de instituições públicas e privadas de ensino superior, trazendo algumas reflexões que problematizem os rebatimentos que o Estado Neoliberal atinge na política de educação, e como o capitalismo se apropria dessa política em prol dos seus interesses particulares. Para isso, utilizamos um questionário quantitativo, que foi aplicado em duas universidades da cidade de Mossoró/RN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Universidade Tiradentes – com alunos graduandos em Serviço Social. A partir da coleta de dados realizada na nossa pesquisa, podemos perceber várias divergências nos dois campos de ensino, que será debatido ao longo desse documento.

Palavras-chave: Educação Superior, Ensino Público, Ensino a Distância, Serviço Social.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo realizar levantamento de dados de perfil dos estudantes de Serviço Social, de instituições de Ensino Superior Pública e de Educação à Distância, quais sejam: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Universidade Tiradentes (UNIT). Com base no levantamento de dados acerca do perfil e formação desses estudantes, pode-se observar registros importantes para a reflexão do alunado dos cursos e suas características socioeconômicas.

O confronto de ideias entre o perfil socioeconômico dos alunos que cursam Serviço Social e as modalidades de Ensino Superior investigadas, são registro importante para a reflexão da garantia de acesso ao ensino de qualidade e o reconhecimento da função social que as instituições educativas apresentam. Com o advento de políticas públicas educacionais, como Programa Universidade para Todos (Prouni), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), observa-se uma forte expansão na oferta do Ensino

Superior, principalmente no âmbito privado. Ainda, por meio dessas políticas, a modalidade EaD, também avança propagando um ensino mais rápido e acessível, principalmente aos alunos trabalhadores (ALONSO, 2010). A expansão na oferta do Ensino Superior, pode ser compreendida enquanto manobra de mercado. No contexto do neoliberalismo, políticas sociais como educação, que devem ser implementadas como ação do Estado e para todos, passam a ser vistas em segundo plano, possibilitando maior abertura e exploração pelos setores privados (PEREIRA, 2009). Marcas desse processo, também conhecido como a interferência mínima do Estado, repercutem de forma avassaladora no Brasil nos últimos anos. Em suma, as visitas realizadas nos campos onde se tem cursos de Serviço Social, apresenta o objetivo de comparar duas instituições: UERN e UNIT, que segue a lógica do ensino público e a distância. Contudo, é importante ressaltar que o processo em questão não está na culpabilização do sujeito, mas em questionar a responsabilidade do Estado na precarização do ensino superior e consequentemente na formação dos/as estudantes, especificamente a categoria dos profissionais de Serviço Social.

METODOLOGIA

Como recursos metodológicos, a presente pesquisa utilizou aplicação de questionários semiestruturados, junto aos estudantes dos Cursos de Serviço Social da UERN e UNIT. Os questionários foram aplicados em novembro de 2016, contemplando uma média de 50 estudantes respondentes em ambas as Universidades. Para análise dos dados, recorreu-se ao tratamento das informações, e recorte daquelas que poderiam proporcionar maior visibilidade de repercussões de Estado Neoliberal à formação do Assistente Social, oportunizando o olhar acerca da oferta de uma educação em outra modalidade, e os possíveis comprometimentos à base formativa do profissional de Serviço Social, e a apreensão de educação enquanto “serviço”. Foi realizada breve pesquisa bibliográfica sobre o tema, afim de estabelecer elos conceituais junto aos dados analisados.

UERN – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

A UERN foi criada em 28 de setembro de 1968, pela Lei Municipal nº 20/68. Desde a criação, pelo menos duas fases compõem a história da UERN - a primeira diz respeito à sua instituição jurídica, a segunda, à verticalização de seus cursos. Três eventos marcam essa primeira fase: a criação, em 1968; a estadualização, em 1987; e o reconhecimento como universidade, em 1993, pelo MEC. Algumas características definem esses períodos: antes da estadualização, como universidade municipal, o ensino era pago e não havia um corpo docente profissionalizado; estadualizada, ele se tornou gratuito e pôde-se organizar uma carreira

docente, com concursos e plano de carreira. De acordo com a pesquisa feita no curso de Serviço Social da UERN, percebemos que a maioria dos estudantes, 61% tem idade entre 21 e 25 anos, e residem na cidade de Mossoró- RN, cerca de 67%. A renda desses estudantes ou de sua família é em torno de 1 salário mínimo que foram registrados 58% deles. Conforme dados da pesquisa, 68% dos estudantes vem de escola pública. 87% deles não recebem bolsa para custeios universitários e depende de familiares para ajudar. 75% não trabalham, tem dedicação exclusiva para a universidade e 85% não estão satisfeitos com a estrutura da universidade que se encontra em descaso diante do Estado.

Percebemos a predominância de alunos da cidade de Mossoró/RN, todavia, existe uma parcela significativa de alunos de cidades circunvizinhas, o que implica em também pensarmos a permanência desses estudantes dentro da universidade, de que forma eles irão se manter, levando em consideração suas condições socioeconômicas. Fica explícito na pesquisa que apenas 13% possuem bolsas remuneradas, em vista disso, há uma grande evasão de estudantes do curso de Serviço Social, por não terem condições de permanência na academia, já que por sua vez, a maioria desses discentes são filhos da classe trabalhadora. Revelamos que apenas 25% desses estudantes trabalham, sendo 75% dependentes de seus familiares, o que nos leva perceber que as desistências do curso estão relacionadas à falta de recursos – do governo – como bolsas para a subsistência desses sujeitos, elas ocorrem devido à falta de conciliação entre o trabalho e faculdade. Levamos ainda em relevância que 56% dos alunos respondentes são oriundos da escola pública. Essa é realidade do ensino superior público, que como podemos observar no que diz respeito a estrutura da UERN, é uma estrutura defasada.

UNIT – UNIVERSIDADE TIRADENTES

A universidade Tiradentes tem mais de cinquenta anos de ensino superior e conta com mais de trinta unidades espalhadas pelo Nordeste, atuando a dois anos em Mossoró. O corpo administrativo escolheu Mossoró pelo potencial econômico que o município oferece, bem como a facilidade de se instalar como empreendimento na área. Os cursos oferecidos pela instituição são voltados, em sua maioria, na área de humanas, como esperado, o Serviço Social tem a maior quantidade de alunos/as matriculados. É notória a disparidade na idade dos discentes dentro das duas instituições analisadas. Mais da metade é composta por pessoas acima de 32 anos e, esse fato ocorre pela necessidade de atuação profissionalizante ou retorno aos estudos. O formato EaD possibilita o acesso a pessoas que não tiveram acesso ao ensino superior quando jovens, e voltam a ingressar nos estudos, precisando muitas vezes, conciliar a vida acadêmica a outras atividades, como trabalho e família. No quadro ao lado, vemos um público majoritariamente da cidade de Mossoró/RN, que reforça o acesso mais fácil ao ensino superior nesta cidade. Sobre

as questões econômicas, analisando os dados sobre a renda familiar desses estudantes, percebemos uma diversidade nos casos, entretanto, a maior porcentagem contabilizada em 44% é a da renda de apenas um salário mínimo, evidenciando que grande parte dessa massa que está inserida nas instituições de ensino a distância são pessoas pobres, esses dados tornam-se mais explícito a qual classe atende o EaD quando analisamos onde esses estudantes completaram o ensino médio. Nossa pesquisa constatou que 91% concluíram o ensino médio em escolas públicas, dessa forma percebemos que a classe desfavorecida/trabalhadora procura cada vez mais o acesso a esse ensino. A universidade oferece algumas bolsas, que se dividem em: bolsas cedidas pela própria instituição e seleção específica interna – dar-se o nome de bolsas, quando na verdade são descontos e promoções que a instituição oferece - todavia, o polo de Mossoró/RN não conta com programas governamentais como o PROUNI, porém ela conta com parcerias em empresas para melhor qualificação e formação profissional. O que nos leva a perceber que 69% desses estudantes são classe trabalhadora e já estão inserido no mercado de trabalho. Em relação à estrutura, o percentual está entre bom e ótimo, sendo em sua maioria (63%) ótimo. A universidade oferece comodidade e atendimento ao cliente. O material é disponível online e as provas realizadas são presenciais mensalmente, como também, disponibiliza biblioteca ampla aos alunos/as e tutores, que assim desejarem. Em suma, a pesquisa realizada em novembro de 2016 na Universidade Tiradentes- UNIT polo Mossoró, revela que o corpo discente do Ensino à Distância- EAD de Serviço Social da UNIT é composto em sua maioria por pessoas acima de 32 anos idade, esses Mossoroenses, que vieram de escolas públicas, trabalhadores, possuem uma dinâmica acadêmica muito distante da realidade das instituições de ensino presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível após a aplicação do questionário que o perfil dos alunos de cada instituição varia de acordo com a oferta de serviços, os alunos entrevistados na instituição pública de ensino superior da UERN são em sua maioria jovens entre 21 e 25 anos de idade; com renda mensal de 1 salário mínimo que cursaram, em sua maioria, o ensino médio em escolas públicas. Constatou-se que apenas uma pequena parcela recebe algum tipo de bolsa-auxílio, contrapondo-se a outra pequena parcela que trabalha, o que nos permiti refletir sobre a permanência da outra metade dos alunos e alunas matriculados que não trabalham e nem recebem bolsas. Já os alunos entrevistados nas instituições de ensino superior privado a distância o perfil é bem diferente se comparado com os alunos de universidade pública. Os matriculados na modalidade, predominam a faixa etária acima de 32 anos, trabalhadores com

renda mensal de 1 salário mínimo, alunos/as majoritariamente que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Se pararmos para comparar a relação da estrutura das instituições de ensino, os alunos do EaD entrevistados consideram boa ou ótima, enquanto que os alunos da instituição pública consideram ruim, o que corrobora como as ideias neoliberais estão fortemente inseridas na qualidade e oferta de ensino superior no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALONSO, Kátia Morosov. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e Lugares**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf> . Acessado em 09 de setembro de 2017.

(In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

A Questão Social. São Paulo: Revista USP, v. 3, set. 1989. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25490>. Acessado em 27 de maio de 2017.

BRAVO, Maria Inês Souza; PEREIRA, Potyara A. P. (org.). **Política Social e democracia**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CFESS, CRESS, ABEPSS, ENESSO. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social**. Volume 2. Brasília, 2014.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob 2010. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios**. Educ.

Soc. vol.31 no.111 Campinas Apr./June 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000200010 .

Acessado em: 09 de setembro de 2017.

Constituição Federal Brasileira. **Art. 205**. Brasília, 19 de setembro de 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Ed. Cortez, 1995

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O projeto Profissional**, In: Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche. Ed.9, São Paulo, Cortez, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Os Espaços Sócio-ocupacionais do Assistente Social**.

In: Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. Pag.340-375.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. **As influências do modelo neoliberal na educação**. Disponível em:

http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5_artigoedianeledes.pdf . Acessado em: 09 de setembro de 2017.

MONTAÑO, Carlos, E. **O Projeto Neoliberal de resposta a “questão social” e a funcionalidade no “terceiro setor”**. São Paulo, Cortez. Disponível em:

www4.pucsp.br/neils/downloads/v8_carlos_montano.pdf. Acessado em 27 de maio de 2017.

OLIVEIRA, Inaê Soares 2015. **A educação vai ao mercado: considerações sobre mercantilização do ensino superior brasileiro**. Universidade e Sociedade, ANDES-SN.

Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1111626519.pdf> .
Acessado em: 09 de setembro de 2017.

PEREIRA, Larissa Dahmer 2009. **Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social**. Rev. Katál. Florianópolis v. 12 n. 2 p. 268-277 jul./dez. 2009.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n2/17.pdf>. Acessado em: 09 de setembro de 2017.

PIRES, Valdemir 2004. **Ensino Superior e neoliberalismo no Brasil: Um difícil combate**. In. Educação e Sociedade. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100015.
Acessado em 09 de setembro de 2017.

SALM, Cláudio L. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Trad. de P.S. Werneck. Rev. Técnica de C.A. Pajuaba. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1963.

SERAFIM, Milena Pavan 2011. **O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a02v16n2> . Acessado em: 09 de setembro de 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim 2007. **O ensino superior brasileiro: novas configurações, velhos desafios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 73–89, 2008. Editora UFPR. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a06> . Acessado em: 09 de setembro de 2017.

O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM DEBATE ENTRE O PLANO E SUA EFETIVAÇÃO

GT4: Acesso e permanência de alunos de origem popular na Universidade

Ana Cristina Almeida de Oliveira
Assistente social do IFRN (campus Mossoró). Mestre em Serviço Social e Direitos sociais (UERN). E-mail: cristina.oliveira@ifrn.edu.br

Bruna Rafaella de Sousa Silva
Discente do 6 período de Serviço Social da UERN.
E-mail: bruna.rss10@hotmail.com

Mariana Gleicy de Oliveira Silva
Discente do 6 período de Serviço Social da UERN
E-mail: mariana.gleicy@hotmail.com

Gilcélia Batista de Góis
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN) e Professora adjunta III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
E-mail: gilceliagóis@gmail.com

RESUMO

A política de assistência estudantil, materializada no Programa Nacional de Assistência estudantil-PNAES é de grande importância para a permanência de estudantes de baixa renda no nível superior, mas tem diversos desafios para sua plena efetivação. Neste sentido, o referido trabalho tem por objetivo enfatizar a importância do Serviço Social nos programas de assistência estudantil. Para isso utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e do tipo exploratória, buscamos analisar como ocorre a implementação do PNAES, bem como seu nível de abrangência no IFRN e levamos em consideração a nossa vivência enquanto estagiárias do setor de serviço social. E com isso podemos perceber os diversos desafios para assistência efetiva de todos os/as estudantes de baixa renda nos âmbitos institucionais, se tornando um obstáculo para os/as assistentes sociais no seu fazer profissional.

Palavras-chave: Programa Nacional de Assistência Estudantil. Serviço Social. Efetivação. Educação.

INTRODUÇÃO

O trabalho ora proposto versa sobre o serviço social e sua interlocução com a política educacional brasileira, precisamente sobre os programas de assistência estudantil, cujo objetivo maior é contribuir para a vivência e permanência dos/as estudantes nas referidas instituições de ensino, aqui destacamos o Instituto federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN.

E sabido que nos últimos dez anos a ampliação e acesso ao Ensino Técnico e superior no cenário brasileiro cresceram consideravelmente, porém necessariamente isto significa que os/as estudantes consigam finalizar seus estudos, pois o cotidiano dos mesmos é marcado precarização das condições de vida, má remuneração da família, ausência de transporte escolar e outras questões que permeiam nossas vidas.

Em sendo assim, constatamos que ainda existe um hiato entre o que preconiza as políticas e programas sociais e sua plena efetivação. Desta forma acreditamos e afirmamos que não é somente uma criação de uma política que muda e transforma a vida das pessoas mais sua implementação, avaliação e retroalimentação, ou seja, dizer como esta é o que deve ser modificado. E por fim enfatizamos a importância do Serviço Social atuando diretamente nas políticas de assistência estudantil.

METODOLOGIA

Para consecução deste artigo utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e do tipo exploratória, onde buscamos averiguar como ocorre à implementação do PNAES, bem como seu nível de abrangência no Instituto Federal. Ainda levamos em consideração a nossa vivência enquanto estagiarias do setor de serviço social do IFRN (campus Mossoró).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A política de educação possui dimensões que estão para além da sala de aula, sofrendo influências de outros fatores que determinam a vivência dos/as estudantes nas instituições de ensino como, por exemplo, alimentação, transporte, fardamento, material didático, que possam minimamente garantir a permanência dos/as estudantes, tanto de maneira geral (nas escolas), quantos nas universidades através do Programa Nacional de assistência estudantil - PNAES tem por finalidade atender a essas áreas

§ 1o As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010).

Mas devemos problematizar que apesar dos avanços que tivemos com a PNAES, no sentido de garantias jurídicos-legais em relação a assistência estudantil com vistas a permanência dos/as alunos/as nas instituições federais superiores de ensino, o referido plano

não possui perspectiva de universalização “§ 2o Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados”(BRASIL, 2010). De acordo com os dados e como aponta Oliveira (2017, p.104) “[...]para atender aos critérios do PNAES é necessário que sejam incluídos na assistência estudantil aqueles que em um mesmo nível econômico sejam também os mais necessitados, com uma menor renda per capita, denotando um caráter focalista da política”.

No IFRN⁵⁷, que é nosso objeto de análise no referido trabalho, podemos analisar através de nosso estagio no setor de Serviço Social que há uma seleção dos programas de assistência estudantil, e que a grande maioria dos/as alunos/as não tem o acesso a esses programas sociais, e no Instituto, com pouquíssimas exceções, a boa parte dos/as estudantes/as são de origem popular, como aponta o SUAP⁵⁸ (2016) “58% dos alunos matriculados no ensino médio integrado são oriundos de escola pública; no médio integrado EJA 92,6%; no subsequente 70,1%; na matemática 88,2% e na gestão ambiental 77,4%”.Daí podemos perceber a importância e efetividade que a assistência estudantil possui na garantia das condições de permanência digna para esses/as alunos/as.

A PNES tem grande relevância como citado acima, porem tem um caráter com essencialmente econômico, em detrimento do social

Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Com isso focaliza sua ação nas para as condições financeira dos alunos/as, esquecendo do âmbito social. Diante disso, se faz necessário enfatizar a importância do Serviço Social na educação, pois, de acordo com os subsídios para atuação do serviço social na educação (CFESS/CRESS, 2014).

A inserção de assistentes sociais na Política de Educação, ao longo das últimas duas décadas, responde sobretudo às requisições socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de educação, a partir da mediação de programas governamentais instituídos mediante as pressões de sujeitos políticos que atuam no âmbito da sociedade civil.

A partir do exposto acima é possível compreender que a inserção do Serviço Social na educação diz respeito às necessidades históricas que a sociedade capitalista impõe, bem como

⁵⁷ Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

⁵⁸ Sistema Unificado de Administração pública.

ocorre com todas as políticas sociais, sendo assim, a política de educação assim como todas as demais políticas foram frutos das lutas dos sujeitos políticos em sociedade.

O Serviço Social encontra na política de educação um solo propício para a sua atuação devido às inúmeras refrações da questão social presentes neste âmbito, para além das necessidades de acesso e permanência dos/as estudantes no âmbito escolar, é necessário à existência desse profissional para a concretização dessa política como um direito social e não uma mera disposição do Estado de elaborar políticas que auxiliam no processo de desenvolvimento educacional de todos/as indivíduos.

O Serviço Social, além de identificar as questões que permeiam a vida do/a aluno/a fora do âmbito escolar, por entender que influencia diretamente no aprendizado e também de possibilitar aos/as estudantes o acesso às demais políticas sociais. Portanto, sabe-se que assim como em todas as políticas sociais, a educação ela é permeada por contradições, percebemos isso mais fortemente nas instituições públicas de ensino.

CONCLUSÕES

O PNAES esta direcionada para a permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior, porem tem um caráter focalista, sem nenhum plano de universalização. Perpassando assim diversos desafios para a real assistência de todos os estudantes de baixa renda nos âmbitos institucionais, se tornando um desafio para os/as assistentes sociais no seu fazer profissional, pelo não atendimento das demandas que estão postas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 04 jun. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. 3 série. Brasília: CFESS/CRESS, 2014.

OLIVEIRA, Ana Cristina Almeida de. **Programa de Iniciação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN/Mossoró: avaliando sua efetividade** (2016). (Dissertação de mestrado) – UERN. Mossoró, p 97-110. 2017.

SISTEMA UNIFICADO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. 2016. Disponível em: <<https://suap.ifrn.edu.br/admin/ae/inscricao/>>. Acessado em 04 de junho de 2018.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM OLHAR A PARTIR DA VISÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE UPANEMA-RN

GT4: Acesso e permanência de alunos de origem popular na Universidade

Maria Silvia Torquato Ferreira

Graduanda do 8º período do curso de Licenciatura Interdisciplinar de Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido UFERSA Centro de Ciências Sociais aplicadas e Humanas CCSAH.

E-mail: silviatorquatoferreira@hotmail.com

Patrícia Maraisa de Souza

Graduanda do 8º período do curso de Licenciatura Interdisciplinar de Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

Email: patricia.maraisa@gmail.com

Mauro Antonio de Oliveira

Docente do curso de Licenciatura Interdisciplinar de Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido UFERSA Centro de Ciências Sociais aplicadas e Humanas CCSAH.

E-mail: mauroant2@hotmail.com

RESUMO

Estes escritos têm como objetivo compreender como são abordadas as questões étnico-raciais nas disciplinas de História e Sociologia da Escola Estadual de Ensino Médio. Utilizamos como embasamento teórico JarosKeviez (2008), Silva (2005) e Gomes e Jesus (2013) entre outros. Tomou como instrumento de análise a entrevista semiestruturada apoiada na abordagem qualitativa. Diante disso, os dados apontam a necessidade de problematizar as questões étnico-raciais nos conteúdos escolares, principais nas disciplinas de humanas. Como também, a falta de apoio pedagógico suficientemente aos professores.

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais. Disciplinas. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O debate sobre que envolve as relações étnico-raciais perpassa pelas as questões das desigualdades, invisibilidade e o preconceito/racismo existente entre o negro e o branco na sociedade. Tal perspectiva vem provocando muitas inquietações ao mesmo tempo que traz à tona a necessidade de refletir se a escola estar construindo essas

relações, de igualdade, como também se estão valorizando a história afro-brasileira.

Nesta pesquisa abordam-se questionamentos acerca das questões étnico-raciais no ensino médio na Escola Estadual Tereza Silva. O estudo que resultou nesse artigo foi uma análise entre duas entrevistas com professores de História e Sociologia da referida escola, com o objetivo de perceber como as discussões sobre temática em discussão vêm sendo tratada, como também buscar entender o debate a partir institucionalização das Leis Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

Dessa forma, para compreender o papel da escola frente a essas questões, dialogamos com a reflexão de Silva (2015 apud LOPES, 2005, p.1):

As instituições educacionais estão imersas em nossa sociedade, portanto não estão isenta de serem submetidas a influências, sejam elas benéficas ou maléficas. Logo, a discriminação étnica-racial pode ser encontrada também nas escolas, pois ela tende a estar presente entre estudantes, professores/as, direção da instituição, nos materiais midiáticos e didáticos das escolas. Sendo assim a escola não pode isentar-se de trabalhar com as questões raciais, pois cabe a ela formar cidadãos/as anti-racistas solidários e respeitos.

Nas suas considerações o autor propõe que a escola tenha sua atuação no sentido de promover a igualdade e que venha a promover mudanças no cotidiano com uma perspectiva emancipatória.

Essa perspectiva vem sendo reforçada a partir do que reza a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas ainda se encontra com entraves embora tenha obrigatoriedade, mas, o desenvolvimento nas escolas e em suas práticas pedagógicas encontra-se em sua maioria sem a efetivação no cotidiano das escolas. JarosKevicz (2008, p.10) nos afirma que “As pesquisas revelam o que o currículo não mostra: as relações raciais na escola não são harmoniosas e necessitam ser modificadas, sob pena de continuarem produzindo e reproduzindo desigualdades, a partir da inferiorização dos grupos não brancos”.

Dessa forma, se faz necessário trabalhar a interdisciplinaridade, principalmente, quando tratamos da educação para relações étnico-raciais, esta vista como tema transversal na educação básica. Neste sentido, as disciplinas de História e Sociologia favorecem a nosso ver maior possibilidade na discussão da temática em evidência, essas discussões por sua vez, possibilitam maneiras de combater racismos/preconceito que há com os grupos étnicos. Para a efetivação das práticas pedagógicas nas escolas se faz necessário suporte como materiais didáticos e midiáticos e formação continuadas para professores e todos que fazem a escola para que possam fazer abordagens em sala de aula.

METODOLOGIA

Metodologicamente a pesquisa foi bibliográfica e empírica. Partido da perspectiva da pesquisa qualitativa, apoiada em Minayo (1994, p.23), considera como uma “atividade básica das ciências das suas indagações da realidade”. Utilizou-se como objeto de pesquisa entrevistas semiestruturadas. Para esse feito realizou-se duas entrevistas com quatro perguntas iguais aplicadas na mesma escola com o professor de História e um de Sociologia, tendo como nomes fictícios A e B.

O professor denominado de sujeito A, graduou-se em História e leciona a 18 anos, atualmente em escola pública estadual. A professora denominada B, graduou-se em Geografia e leciona na disciplina de Sociologia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A forma como a história e cultura afro-brasileira e indígena são desenvolvidas nos currículos das escolas, sua visibilidade diante da diferença das classes sociais dominantes, tem trazido inquietações para se pensar uma educação vá ao encontro da superação das desigualdades raciais. Nessa direção, falar em educação que seja capaz de transformar essa desigualdade nem sempre pode ser sim por que ao mesmo tempo em que a escola consegue construí, ela também leva a desconstruir uma visão em torno do individuo negro/a e indígena, dada forma de organização que permeia a escola formal ao longo tempo.

Discutir essa problemática na escola deve ser de forma bem contextualizada, de formando relações de igualdade perante todos, um bom cidadão é aquele que respeita os demais seja pela cor, pela classe social e entre outras.

De acordo com as entrevistas os docentes frisaram que as questões étnico-raciais não são abordadas de forma satisfatória pela escola. Deixando a cargo de cada professor trabalhar o tema, a contribuição da escola nem sempre segue da maneira esperada, pois ela não participa de forma ativa quando se faz o planejamento escolar como o acompanhamento e desenvolvimento do aluno e o diálogo com professores cotidianamente sobre as questões de racismo/preconceito. É reconhecido que a escola encontre mecanismos que possibilitem trabalhar a inclusão de temas relacionados ao negro e ele se sintam parte da escola.

Quando perguntado aos discentes “Como professor, de qual maneira você se posiciona em relação à questão étnico- racial?

O professor *Alfa* relata:

Como professor sou um crítico ferrenho em relação aos preconceitos existentes em nossa sociedade. Procuro abordar o assunto nas aulas onde o tema permite ser relacionado para tentar incutir um pensamento mais crítico e consciente [...] que passem a combater esse tipo de comportamento que apenas serve para mostrar o atraso de nosso país. (ALFA, 2018)

O professor *Beta* relata:

O professor é sempre um canal onde tem a oportunidade em explicitar e conscientizar todos os alunos e demais interessados em aprender a respeito das questões racial. [...] Como ferramenta e condutor da aprendizagem me posiciono na intenção de poder mostrar de forma saudável o quanto esse assunto deve ser abordado no intuito de esclarecer a todos como a humanidade perde ainda se deixando por questões dessa natureza. (BETA, 2018).

Considerando o que aqui foi exposto, sobre o posicionamento dos professores sobre as questões étnico-raciais se percebe que as influências e contribuições dos docentes tornam-se essencial para desconstruir e ampliar as possibilidades de entendimento sobre as relações étnico-raciais na escola, já que eles podem promover a conscientização e formação para uma cidadania plena, onde os direitos de todos independente da sua afirmação sejam devidamente respeitados.

CONCLUSÃO

Diante da discussão sobre os indivíduos negros/as percebeu-se que é um tema pouco enfatizado nas escolas por que desde a sua trajetória de vida, os mesmos são menosprezados da conjuntura socialmente-econômica. Foi notável diante das falas dos professores/a entrevistados que o papel do professor é essencial para orientar a respeito do tema étnico-raciais no âmbito escolar, pois ele além de ser o mediador de conhecimento, também é quem tem o contado mais direto com o aluno.

Portanto, há necessidade de buscar as leis que amparam os sujeitos afros e indígenas para com ela saber fazer diversidade. Esse trabalho nos mostrou a ênfase para nosso desempenho enquanto profissional educador/a.

REFERÊNCIAS

COLARES, Anselmo Alencar; GOMES, Marco Antonio de Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. História E Cultura Afro-Brasileira E Indígena Nas Escolas: Uma Reflexão Necessária. **Revista Histedbr Online**. Campinas, 2010.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigues Edmilson de. As Práticas Pedagógicas De Trabalho Com Relações Étnico-Raciais Na Escola Na Perspectiva De Lei 10.639/2003: Desafios Para A Política Educacional E Indagações Para A Pesquisa. **Educar em Revista**. UFPR, Curitiba, 2013.

JAROSKEVICZ, Elvira Maria Isabel. **Relações étnico-raciais, história, cultura africana e afro-brasileira, na educação pública**: da legalidade à realidade, 2008.

Minayo, et al., Pesquisa Social. **Teória, método e criatividade**. Petrópolis-RJ : Vozes,1994.

SILVA, Giselda Shirley da; SILVA, Vandeir José da. Quilombos Brasileiros: Alguns Aspectos Da Trajetória Do Negro No Brasil. **Revista Mosaico**. 2014.

SILVA, Flávia Carolina da. A Análise Da Representação Do/a Negro/a Em Um Livro Didático. **Revista África e Africanidades**. 2015.

GRUPO TEMÁTICO 5



COMO ALUNOS DE ORIGEM POPULAR
CONSEGUEM ÊXITO ESCOLAR?

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ALUNAS QUE CONCLUÍRAM O PROJOVEM CAMPO EM MOSSORÓ-RN: POR QUE NÃO DESISTIRAM?

GT5: Como alunos de origem popular conseguem êxito escolar?

Fábio Augusto Xavier

Mestrando em Educação (POSEDUC). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

E-mail: f-augusto@hotmail.com

RESUMO

O trabalho tem por objetivo interpretar o sucesso escolar de duas ex-alunas, Clícia e Maria, que estudaram na política pública da União *Projovem Campo – Saberes da Terra* oferecida pela Escola Municipal Sindicalista Antônio Inácio, situada na zona rural de Mossoró-RN, no biênio de 2015 a 2017, anos de início e término do Projovem. O interesse do programa é oportunizar a estudantes entre 18 e 29 anos de concluírem o Ensino Fundamental II. Embora os dados da Secretaria Municipal de Educação ter apresentado muitos alunos(as) evadidos, por outro lado, surgiu a necessidade de compreender a permanência e os motivos de concluir o Projovem daquelas que não desistiram de estudar. A metodologia autobiográfica foi utilizada para que as estudantes narrassem seus percursos escolares, utilizando a técnica da entrevista semiestruturada que norteou a pesquisa para construir uma interpretação sobre o êxito escolar das ex-discentes. Por conseguinte, foi presenciado durante o percurso escolar das estudantes opiniões negativas e injustiças, na qual podem ter influenciado a luta de vencer na vida. Nesta perspectiva, para dialogar com suas histórias de vida o referencial teórico está pautado nas ideias de Charlot (2000) e (2013), a partir da relação com o saber que as alunas tem pelo aprender e os conceitos de *desforra* utilizados por Bergier e Xypas (2013) e Xypas (2017) e a *luta por reconhecimento* Hornneth (2003), que trazem alternativas para entender o sucesso escolar como fonte pessoal e cognitiva de resistência social sobre a ótica do desrespeito sofrido.

Palavras-chave: Sucesso escolar. Permanência. Alunas. Projovem Campo.

1 INTRODUÇÃO

As discussões atuais sobre êxito escolar trazem novas luzes para a compreensão da superação de barreiras históricas, culturais, socioeconômicas e psicológicas de estudantes de origem popular. A partir da obra de Bourdieu e Passeron (1992) o êxito escolar depende da apropriação cultural ou transmissão que receberam das suas famílias (capital cultural e linguístico) e o *habitus*, aquele também perpassado pela família e composto de maneiras de ser,

de sentir e de pensar, compatíveis com as exigências da escola. Entretanto, o desejo de vencer de discentes que não herdaram de suas famílias o capital cultural ultrapassa a lei bourdieusiana. Mas, embora alunos(as) de classe popular terem mais probabilidade de insucesso escolar, todavia não são raras as trajetórias de êxito escolar na escola pública brasileira.

Deste modo, a construção de trajetórias de sucesso escolar da política pública da União *Projovem Campo – Saberes da Terra*, implantado em Mossoró-RN nos anos de 2015 a 2017, anos de início e término do programa, com o objetivo de formar alunos(as) fora da faixa etária no período de dois anos, isto é, aqueles(as) que não concluíram o ensino fundamental (6º ao 9º ano) na idade certa. Isto é, o Projovem Campo oferece a estudantes, entre 18 a 29 anos de idade, que garantam o término do ensino fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁵⁹. O programa obteve um número altíssimo de evadidos, ou seja, com 74,9%. Por outro lado, concluíram apenas 25,1% dos alunado como pode ser observado no *quadro 1*.

QUADRO 1: Resultado Final dos Alunos Inscritos, Aprovados e Desistentes do Projovem Campo 2015-2017.

		ALUNOS	ALUNOS	ALUNOS
01	E. M. Prof. Mauricio de	98	10	88
02	E.M. Ricardo Vieira do	76	28	48
03	E.M. Prof. Necí	29	18	11
04	E.M. Dr. José	47	17	30
05	E.M. São Romão	31	04	27
06	E.M. Sindicalista	29	02	27
TOTAL		311	78	232

Fonte: Prefeitura Municipal de Mossoró - Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer –SEMEEL

Nesta perspectiva, surgiu o interesse de compreender a trajetória escolar de duas alunas (Clícia e Maria) da Escola Municipal Sindicalista Antônio Inácio, situada na zona rural, na Comunidade da Barrinha, as únicas aprovadas cuja quantidade de matriculados(as) eram de 29 estudantes como se pode observar no quadro acima. Somado a isso surgiu a seguinte pergunta: quais condições permitiram o êxito escolar de alunas da Escola Municipal Sindicalista Antônio Inácio?

⁵⁹ A prefeitura de Mossoró garantia o repasse da verba federal para uma empresa terceirizada que ganhou a licitação, na qual fazia o pagamento dos funcionários do programa (professores, merendeiras e acolhedoras).

Todavia, o objetivo deste trabalho é construir uma interpretação a partir dos elementos destacados nas histórias de vida das participantes que influenciaram a aprovação em uma das escolas que foi oferecido o Projovem Campo. A justificativa do presente artigo pode ser verificada na importância de compreender o sucesso escolar das estudantes apesar da grande quantidade de evadidos no programa.

Para o referencial teórico foram utilizados vários autores para dialogar e interpretar as narrativas, por exemplo, Charlot (2000) e (2013) que apresenta a relação com o saber. Por conseguinte, Bergier e Xypas (2013) e Xypas (2017) que também trazem alternativas para entender o êxito escolar quando destaca o conceito de *desforra* para a compreensão daqueles(as) que decidem vencer nos estudos. Somado a isso, Honneth (2003) entende que a experiência do desrespeito é a fonte emotiva e cognitiva de resistência social e de levantes coletivos.

A metodologia para entender a permanência escolar será a partir da narrativa autobiográfica a partir das contribuições de Josso (2010) sobre o percurso escolar de cada aluna o que a autora chama de “momento charneira”; um questionário individual a partir da técnica da entrevista semiestruturada do tipo qualitativo; e por fim construir um discurso sobre o dito. Deste modo, essa abordagem tem como efeito uma interação com os sujeitos, muito além da “coleta de dados e sua análise”, mas com o objetivo de compreender como se desenvolveu o processo do sucesso escolar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar em ascensão social de classes populares pelos estudos é admitir um olhar complexo para a compreensão deste fenômeno. Por isso, o referencial teórico está sendo inspirado em Bergier e Xypas (2013) e Xypas (2017) a partir do conceito de *desforra*, ou seja, como os alunos em condições de humilhações sofridas ou de repetências múltiplas, dos fracassos e das derrotas escolares conseguem êxitos escolares. Deste modo, é notório que os condicionantes socioeconômicos e psicológicos afetem principalmente alunos de camadas populares na dinâmica dos estudos, possibilitando uma maior probabilidade no insucesso escolar. Porém, a relação de “vencer na vida” afeta vários fatores, inclusive características subjetivas, portanto, pessoais.

Somado a isso, será dialogado com Honneth (2003) para interpretar o sucesso escolar. Para o autor, toda *luta por reconhecimento* inicia por meio da experiência do desrespeito. Segundo Honneth, a compreensão do desrespeito está na esfera do amor, que são os maus tratos

e violações; o desrespeito ao direito que atinge a integridade social do indivíduo; e o desrespeito a solidariedade que afetam a honra e a dignidade do indivíduo.

Será também utilizado a perspectiva de Charlot (2000) e (2013), cuja proposta é investigar sua relação com o saber, entender os “êxitos paradoxais” e a mobilização do aluno no estudo. Charlot destaca que a relação com o saber é construída pela mobilização, que parte do próprio sujeito, da sua própria consciência em querer aprender. Por outro lado, evita o termo motivação, a saber: “Com efeito, “motivar os alunos” consiste, muitas vezes, em inventar um truque para que eles estudem assuntos que não lhes interessam (CHARLOT, 2013, p. 145)”. Desconsidera o termo motivar uma vez que se faz pelos interesses em jogo na escola – memorizar para tirar boas notas, se comportar para ser aprovado, entre outros. E reitera que a motivação não implica do desejo do próprio aprendente, mas sim de um interesse alheio, sem nenhuma relação com o saber.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho tem como percurso metodológico a narrativa autobiográfica, de natureza qualitativa. Foi utilizado também a técnica da entrevista semiestruturada para guiar e não fugir da problemática da pesquisa e com perguntas interdependentes, isto é, construir uma memória seletiva (POLLAK, 1992) sobre os elementos constitutivos para o (re) conhecimento das trajetórias de sucesso escolar das estudantes. Os relatos foram gravados individualmente com a autorização dos sujeitos da pesquisa, nos dias 25 e 30 do mês de maio do ano de 2018. A atenção recaí sobre duas ex-alunas – Clícia e Maria e suas narrativas sobre as causas de permanecer e obter sucesso no programa Projovem Campo. Neste percurso, Josso (2010) esclarece quando o processo de formação decorre do que chama de “momentos charneira”. Esses momentos têm como objetivos refletirem sobre a construção identitária do sujeito e sua práxis, possibilitando modificá-las. Deste modo a autora destaca:

[...] a narrativa articula períodos da existência que reúnem vários “fatos” considerados formadores. A articulação entre esses períodos efetua-se em torno de “momentos charneira”, designados como tais porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particulares intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos) (JOSSO, 2010, p. 70).

A autora demonstra como os momentos de rupturas; rupturas nos modos de vida, rupturas nas atividades, rupturas com dos contextos socioculturais (JOSSO, 2010) são intrínsecos para reordenar nossas escolhas diante da nossa zona de conforto ou adversidades. Os estudos autobiográficos têm sido bastante utilizados no campo educacional, sobretudo na formação continuada de professores, mas sua abordagem abrange os mais variados aspectos de valorização da subjetividade.

Foi utilizado um questionário com perguntas para construir um entendimento ou interpretações sobre o dito. Tentei obter o máximo de informações para futuros trabalhos. Nesta perspectiva foi utilizado os seguintes questionamentos:

- Idade e nível de escolaridade da estudante atualmente?
- Grau de escolarização dos pais; número de irmãos e irmãs; lugar do aluno entre seus irmãos (primogênito, caçula, etc.); grau de escolarização dos irmãos?
- Até que série você conclui os estudos antes de entrar no Projovem?
- Qual(is) o(s) motivo(s) parou de estudar?
- O que fez você voltar a estudar, ou seja, se matricular no Projovem Campo?
- Você teve desafios ao longo do programa?

A partir das narrativas construídas, foi utilizada as que achei mais pertinente para a reflexão e que dialogasse com os autores. Pude enxergar nesse roteiro os passos de formação das alunas e suas decisões tomadas a permanecer nos estudos, conhecendo as histórias de vida de cada uma delas e identificando os momentos das suas vidas que foram cruciais no sucesso escolar, reconstruindo e oportunizando a construção de novas possibilidades a partir dos estudos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As palavras das alunas destacam o percurso de formação que podem nos trazer uma compreensão sobre as trajetórias de êxito escolar. A ideia de partida do trabalho é interpretar as narrativas autobiográficas de Clícia e Maria, nomes fictícios escolhidos pelas estudantes.

Porém, apesar de todas as “pedras”⁶⁰ surgidas no Projovem Campo, as alunas conseguiram permanecer no programa e concluir o ensino fundamental.

Clícia, 30 anos, parou de estudar na 5ª série antes de se matricular no Projovem Campo. Casou, e teve três filhos. Seus pais não chegaram a concluir o ensino fundamental. Depois que concluiu a 5ª série ao 9º ano no Projovem, quis concluir o ensino médio numa instituição particular, desempregada, assim como o esposo, teve que trancar no 3º ano. Além disso, precisa se deslocar até Mossoró-RN⁶¹ para concluir os estudos, uma vez que a Escola Municipal Sindicalista Antônio Inácio, a mais próxima a sua residência, não disponibiliza o ensino médio. Maria tem 32 anos, seus pais são analfabetos. Concluiu até o 7º ano devido a gravidez do único filho. Após concluir o ensino fundamental no programa, a mesma não chegou a se matricular no ensino médio diante do problema de saúde de seu filho, o que dificulta ir para a escola também em Mossoró. Porém, pretende um dia concluir e cursar faculdade, assim como Clícia. Ambas histórias são exemplos de casos da *sociologia do improvável* Xypas (2017) ou de casos de “sucesso” improvável Lahire (1997). Neste caminho discursivo, as participantes do trabalho destacam algumas condições que permitiram permanecer/concluir o Projovem Campo:

Foi como se eu tivesse entrado numa nova vida abrir meus olhos e vi como tá complicado para quem já tem estudo e isso ia se complicar mais ainda para quem não tinha estudo. E através de uma crítica, vou colocar assim, como uma crítica construtiva. Por que me criticaram muito por eu não ter estudo. Porque eu não ia sair de um simples ASG (Auxiliar de Serviços Gerais) se eu conseguisse chegar a conseguir um emprego só ia ser uma ASG, olhe lá se eu conseguisse porque até para ser ASG tem que ter o ensino médio e eu não tinha nem o Ensino fundamental e daí eu fui botando isso na minha cabeça e eu não preciso ouvir isso de ninguém eu mesmo tenho que tomar uma decisão e correr atrás do prejuízo que nunca é tarde. Botei isso na minha cabeça e ninguém mais tira. Foi quando chegou o Projovem na minha vida eu disse: é aqui, eu vou agarrar essa oportunidade e cheguei a ir para escola com dois alunos, eu e minha colega Maria. Mesmo assim os professores davam aulas porque sabiam que a gente queria alguma coisa na vida e eu não me arrependo, foi muito sacrifício, mas não me arrependo (Clícia, 25/05/2018).

No meu caso foi ter que precisar de tantas coisas de hospital. Meu filho fez uma cirurgia e precisou de anestesia, mas não tinha no hospital, fiquei revoltada e quis estudar e fazer faculdade ou direitos humanos porque já precisei muitas coisas e vi que a pessoa tem que estudar para ser alguém na vida né. Para saber das coisas que a gente precisa (Maria, 30/05/2018)

⁶⁰ Durante os dois anos de programa surgiram vários problemas, a saber: paralisações de professores e motoristas do ônibus escolar, falta de pagamento da bolsa-auxílio que o programa oferece, entre outros que talvez tenha influenciado o abandono escolar como também superação de conclusão de vários alunos(as). Para responder as causas da evasão escolar no Projovem Campo em Mossoró-RN, pretendo compreendê-la a partir da minha dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que tem como meta de conclusão no ano de 2019.

⁶¹ Ambas alunas são moradoras da zona rural de Mossoró-RN.

Nas narrativas das estudantes pode-se perceber as razões subjetivas por um lado, utilitarista por outro e a relação com o saber. Para Charlot (2000, p. 72): “Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si”. Pode-se perceber que o sucesso escolar produz um potente efeito de segurança e de reforço narcísico, para o outro externo e o outro interno. Haja vista que a aquisição do saber permite assegurar um certo domínio do mundo na qual habita, tornando-se maior e mais confiante de si.

Destarte, pode-se aferir que o processo de conscientização, sentido e mobilização para Clícia e Maria foi influenciado pelas críticas e as injustiças que ouviram e presenciaram durante suas vidas, e a partir disso veio a tomada de decisão de concluir os estudos. Sob mobilização, Charlot (2000, p.55) destaca que é o “engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-lo”. Ou seja, a mobilização implica do interior, aquilo que vem de dentro de cada sujeito, permitindo o engajamento de uma atividade na qual há um sentido. Para o autor, só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender.

Por outro lado, Honneth (2003) chama isso de *luta pelo reconhecimento*. Iniciado pela experiência do *desrespeito* por afrontar a identidade individual ou coletiva que suscita ações capazes de restaurar formas de reconhecimento. Esse reconhecimento ocorre em diferentes etapas da vida: no âmbito do amor (autoconfiança), no direito (autorrespeito) e na experiência de solidariedade (autoestima). Essas três formas explicam a origem das tensões sociais e as motivações morais dos conflitos. Por conseguinte, a experiência negativa pode ter contribuído para incitar as alunas que talvez tenham combinado para construir seu esforço pessoal, tudo isso pode ter influenciado para compreender o sentimento de si próprio de vencer na vida. Portanto, a luta por reconhecimento do indivíduo, segundo o autor, vem do desrespeito a qualquer uma das três formas de experiências, isto é, o reconhecimento moral decorre da violação de experiências normativas.

Certa humilhação ou injustiça vividas pelas estudantes podem ter também estimulado o desejo de *desforra*, a saber: “o aluno entra em luta para desmentir o prognóstico, ou seja, para provar seu valor (BERGIER; XIPAS, 2013, p. 54)”. Deste modo, acredita-se que as alunas tomaram para si a responsabilidade de sua situação pela vontade pessoal, lutando para transformar o que os outros fizeram com elas. Para Xipas (2017), o sentimento de desforra é o mais difícil do ponto de vista estatístico, mais raro pois suas interpretações são as mais complexas do que das outras técnicas, o que o autor chama de *resignação* e *revolta*. Essas

características podem ser compreendidas como sociológicas e pessoal, haja vista que essas condições favoreceram o aparecimento da vontade de lutar.

Somado a isso, Josso (2010) demonstra que os “momentos charneira” têm por objetivo o caminho que o sujeito escolheu ou sentiu obrigado a reorientar sua vida a partir das adversidades, de suas aquisições do passado e na perspectivação do que está em jogo sobre o ambiente que vive. Neste panorama, a luta pelo reconhecimento não acaba no Projovem Campo. Embora o grande número de evadidos e os inúmeros problemas do programa que a hipótese mais provável tenha influenciado no abandono escolar, mas o desejo de prosseguir nos estudos e entrar na faculdade encontra entusiasmo nas palavras das estudantes:

[...] Tinha dias que o ônibus dava o prego no meio do caminho. Eu levava duas crianças para a escola porque não tinha como deixar em casa, e no meio do caminho o ônibus dava prego, aí eu tinha que ligar para o marido ou para o parente para ele ir buscar. [...] Foi o desejo, o sonho que eu sei que um dia vou conseguir realizar, é me formar e de lá fazer o ensino médio e a faculdade que é tudo que mais quero na minha vida é fazer a faculdade (Clícia 25/05/2018).

[...] O desafio foi o ônibus porque parava muito e as bolsas-auxílio que a gente não recebeu todo, só a metade. Pelo menos foi o meu caso. [...] Eu já precisei muito e vi que a pessoa que precisar de alguma coisa também tem que estudar. Aí coloquei na minha cabeça que tenho que terminar. Fiquei até com pena de me mesmo esse ano porque não teve como terminar o ensino médio, por que meu filho tem asma e ele sempre fica cansado e tenho que ficar perto dele. Mas minha meta é terminar os estudos (Maria 30/05/2018).

Observar as dificuldades do percurso escolar de Clícia e Maria podem ser interpretadas nas palavras de Charlot (2000, p. 16): “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso escolar”. Sob esse contexto, as histórias das ex-alunas poderiam terminar mal. Logo, praticaram leituras positivas de suas realidades e com isso procurou transformar a ordem desigual do mundo em seu próprio proveito. Suas lutas de estudar, ser mãe e esposas, as incitaram a prolongar a sua escolaridade em busca do sucesso escolar como necessidade interna, pessoal um motor interior e talvez outros que não foram aqui identificados. Destarte, as condicionantes de origem sociológicas e pessoais, por exemplo, que podiam contribuir para a privação e exclusão de desistir da escola, podem também ter contribuído, na perspectiva de Honneth (2003), para as alunas lutarem por reconhecimento, a partir do naufrago e da reação sobre as condutas de desordem e agressão a seus direitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas (Auto) biográficas de ex-alunas podem ter contribuído para mais uma compreensão do êxito escolar. Durante a construção de pensar sobre o passado, ou seja, (re)lembrar as memórias dos percursos escolares, permitiram ficar em contato com histórias comuns e singulares das estudantes. O mergulho no subjetivo e na memória individual e coletiva tentou construir os percursos escolares de Clícia e Maria.

Os sentimentos de flagelo e recreio encontram-se misturados nas suas falas lado a lado. Os prognósticos, as injustiças e as experiências humilhantes foram vencidas com apoio dos pais, de amigos, de professores e do sentimento pessoal de vencer. Mesmo com as intempéries do Projovem Campo e do Estado ou do município em não disponibilizarem o ensino médio próximo as suas residências para facilitar o término, é elas quem “se obriga” com todas as suas forças e para além de qualquer medida (LAHIRE, 1997, p. 285)”. Deste modo, nota-se que a relação de “vencer na vida” afeta fatores sociológicos e inclusive características subjetivas, portanto, pessoais.

A metodologia qualitativa, com narrativas autobiográficas, permitiu construir várias interpretações sobre o processo de sucesso escolar. A técnica de entrevistas semiestruturada e de História Oral foram utilizadas para possibilitar as estudantes os caminhos percorridos da conclusão do ensino fundamental. As autobiografias das discentes contribuíram para as mesmas publicizar seus percursos de formação, readaptando as barreiras tormentosas que fizeram-nas superar. Os objetivos de Clícia e Maria para investirem nos estudos não foram desenvolvidos em função da herança cultural que herdou da sua família, como prescreve a teoria de Bourdieu e Passeron, mas em função do tamanho de seu desafio pessoal e de outros talvez aqui não identificados.

REFERÊNCIAS

BERGIER, Bertrand; XYPAS, Constantin. Por uma sociologia do improvável: percursos atípicos e sucessos inesperados de jovens na escola francesa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 36-58, maio/ago. 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para teoria do sistema de ensino. 3ª Edição. Livraria Francisco Alves Editora S.A. Rio de Janeiro, 1992.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Mane. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. De Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**. As razões do improvável. Tradução Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. Editora Ática. São Paulo, 1997.

POLLACK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

SEMEEL. **Prefeitura Municipal de Mossoró**. Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer. 2017.

XYPAS, Constantin. **Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular**. Crítica Educativa (Sorocaba/SP)), v. 3, n. 1, p. 5-18, jan./jun.2017.

A LONGEVIDADE ESCOLAR DE FILHOS DE AGRICULTORES CONSTITUÍDA ENTRE O CAMINHO DA ESCOLA E O DO ROÇADO

GT5: Como alunos de origem popular conseguem êxito escolar?

Francisco Donizete de Souza

Mestre em Educação, Professor na Escola Municipal Professor Luiz Pereira, Secretaria Municipal de Educação de Santana do Matos/RN. E-mail: irazetesouza@yahoo.com.br

Maria Da Conceição Lima de Andrade

Doutora em Ciências Sociais, Professora da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: conceicaoandrade@uern.br

RESUMO

No Brasil, existem estudos que abordam a questão das trajetórias escolares bem-sucedidas e alguns desses estudos estão relacionados à ocorrência desses eventos nas famílias das camadas populares, mostrando, sobretudo, que o êxito escolar como objeto de estudo, é ainda um campo fértil à pesquisa. Neste artigo, são apresentados os resultados de uma investigação que aborda a ocorrência desses eventos nas trajetórias escolares de filhos agricultores cujo objetivo foi compreender os fatores constituintes que favoreceram o prolongamento dessas trajetórias em um grupo de filhos de agricultores da comunidade rural de Boi Selado em Jucurutu/RN. Participaram desta pesquisa, como agentes colaboradores, onze filhos de agricultores que permaneceram no sistema escolar de ensino até o Ensino Superior e seus respectivos pais agricultores que constituíram, por meio de entrevistas, a base empírica da investigação. A análise dos dados conduz à compreensão de que dentre os fatores presentes na constituição da longevidade escolar dos agentes colaboradores desta pesquisa estão: o capital social dos pais, o acompanhamento da vida escolar dos filhos, as disposições mobilizadoras dos filhos agricultores e as suas disposições temporais em relação ao futuro. Ressalta-se, ainda, que esses fatores se relacionam entre si e podem agir em maior ou em menor grau na trajetória escolar de filhos de um mesmo núcleo familiar.

Palavras-chave: Família. Escola. Êxito escolar. Longevidade escolar. Filhos agricultores.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, existem estudos que abordam a questão das trajetórias escolares bem-sucedidas e alguns estão relacionados à ocorrência desses eventos nas famílias das camadas populares, mostrando, sobretudo, que o êxito escolar, como objeto de estudo, é ainda um campo

fértil à investigação. Neste artigo, portanto, serão apresentados os resultados de uma pesquisa que aborda a ocorrência de eventos de longevidade escolar nas trajetórias escolares de filhos agricultores cujo objetivo foi compreender os fatores constituintes que favoreceram o prolongamento dessas trajetórias em um grupo de filhos de agricultores da comunidade rural de Boi Selado em Jucurutu/RN. Longevidade escolar é aqui compreendida como a permanência no sistema de ensino até a entrada no ensino superior (VIANA, 1998).

Pesquisa como esta, apresentando casos de “êxito” escolar nos meios populares, desmistifica a ideia de que os resultados desejáveis na escola devem-se às aptidões naturais de cada um.

Partindo do pressuposto que a conservação do engendramento social é, muitas vezes, legitimada pela escola reprodutora das desigualdades sociais, tornam-se compreensíveis algumas razões pelas quais a longevidade escolar nos meios populares é, estatisticamente, rara dentro dessa lógica social.

Sendo, pois, estatisticamente raro nas camadas populares, buscou-se compreender as condições que constituíram o prolongamento das trajetórias escolares de filhos de agricultores na comunidade rural de Boi Selado em Jucurutu/RN. O estudo sobre a ocorrência da longevidade escolar de pessoas que vivem num ambiente rural no semiárido nordestino, uma região marcada pelas adversidades naturais e sociais, pode se constituir como um campo fértil para esclarecer questões na área da Sociologia da educação.

Nesta pesquisa, também se procurou identificar a mobilização pessoal do filho/agricultor/aluno relacionando a capacidade mobilizadora desses filhos com os investimentos feitos por seus pais agricultores na sua escolarização, apesar das dificuldades financeiras presentes na vida cotidiana das famílias estudadas.

2 LONGEVIDADE ESCOLAR: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA

A constituição da longevidade escolar de filhos de famílias oriundos dos meios populares pode ser analisada em diversas dimensões da vida desses indivíduos e em diferentes aspectos, como no estudo bastante detalhado e aprofundado de Bernard Lahire (1997): Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável, que serve de fundamento teórico para vários trabalhos realizados na área da Sociologia da Educação sobre esse tema, inclusive este. O pesquisador relata casos de sucesso, mas também situações problemáticas, de alunos de aproximadamente oito anos, oriundos das camadas populares. Para ele, as dimensões que

influenciam os desempenhos escolares de crianças e adolescentes estariam relacionadas à escola e à família.

No estudo Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade (VIANA, 1998), a autora investigou as trajetórias escolares de sete estudantes das camadas populares, sendo cinco estudantes universitários e dois pós-graduandos e identificou sete configurações singulares de longevidade escolar. A pesquisadora buscou compreender o que tornou possível uma escolarização prolongada de indivíduos, cuja probabilidade de chegar à Universidade é estatisticamente reduzida. O estudo traz algumas condições de possibilidade que permitiram a esses jovens provenientes das camadas populares o ingresso no ensino superior, dando ênfase, sobretudo, às práticas familiares de escolarização, investigando além do acesso, também a questão da permanência neste nível de ensino.

Em um artigo intitulado Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares, Viana (2009), ainda considerando o conjunto dos setes casos investigados em Viana (1998) e acima mencionados, conclui que as práticas familiares favorecedoras da constituição de disposições temporais de futuro alargado foram uma marca forte de todos eles que, segundo ela, podiam ser explicadas pela “existência de um horizonte temporal de futuro distendido entre os membros da família, isto é, pela crença de que ‘melhorar de vida era possível’” (VIANA, 2009, p. 205).

Débora Cristina Piotto (2008), em um artigo intitulado Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares, discute a contribuição de outros estudos para a compreensão das condições que possibilitam trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares fazendo uma análise dos resultados desses estudos com a trajetória escolar de Marcos, um aluno de um curso superior de alta seletividade proveniente de camadas populares. Segundo a autora, a história de Marcos ilustra aspectos que expõem a necessidade de se investigar a participação da escola na construção de trajetórias escolares prolongadas e de se atentar para outros sentidos além do sofrimento, para o acesso e a permanência do estudante pobre no ensino superior. Se por um lado a trajetória do estudante é marcada por enorme esforço, cansaço e dificuldades, por outro, o seu ingresso na universidade pública traz possibilidades que podem transformar inteiramente a perspectiva de vida desse jovem.

Em Agricultura familiar e o destino social dos jovens: entre a permanência na agricultura e a busca de novos horizontes via escolarização, Zago (2013) investiga dez jovens universitários de procedência rural e de diferentes cursos de uma instituição privada de ensino superior no oeste catarinense e revela os indícios que favorecem a compreensão de que o fator econômico, muitas vezes, leva as famílias do campo a migrarem para a cidade, bem como, a

necessidade da expansão do ensino para o interior para que jovens dos meios populares possam permanecer por um maior período no sistema de ensino. Segundo a autora, “a condição econômica tem um papel central na compreensão da relação migração campo-cidade e na escolarização, a oferta escolar e os valores relacionados à cultura camponesa podem modular os destinos prováveis dos filhos e filhas” (ZAGO, 2013, p. 192).

Sob o título de Expectativas e estratégias que favorecem a longevidade escolar para as famílias de baixa renda: um estudo em Santo Amaro da Purificação/BA, Iasminni de Souza e Souza (2014) afirma que, durante muito tempo, as famílias de baixa renda foram “culpabilizadas” pelo fracasso dos filhos nas instituições escolares. Mas, a pesquisadora percebeu, por intermédio dos relatos das famílias entrevistadas, que todas desejavam que os seus filhos continuassem com os estudos pós-ensino médio. Para isso, utilizavam algum tipo de estratégia não apenas para manterem os filhos na escola até cursarem o ensino médio, bem como para vê-los ingressarem no ensino superior.

Considerando os limites deste texto, os estudos aqui mencionados compõem não apenas parte da revisão de literatura sobre o tema desta pesquisa, assim como servem de fundamentação teórica para a análise dos achados empíricos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Definido o tema deste estudo, qual seja, o da longevidade escolar em famílias de agricultores e visando tornar a pesquisa exequível, fez-se necessário buscar os agentes da pesquisa. Num primeiro momento, foram estabelecidos critérios para a escolha desses agentes, quais sejam: ser filho de agricultores cujas famílias apresentassem características semelhantes tais como, demografia familiar (famílias numerosas, variando de oito a 13 filhos), temporalidade de existência e vivência dos filhos na escola (estudaram nas mesmas escolas e em tempos homólogos), baixa escolaridade dos pais e que tivessem pelo menos uma ocorrência de longevidade escolar na família.

Estabelecidos esses critérios e mapeadas as famílias com potencialidade para a pesquisa, foi preciso visitar cada ambiente familiar com o intuito de apresentar a proposta de pesquisa e saber da disponibilidade de cada um em participar do estudo. Quatro de um total de 80 (oitenta) famílias da comunidade investigada se encaixaram no perfil definido e todas aceitaram colaborar com a nossa pesquisa. Por se tratar de um estudo que apresenta trajetórias escolares exitosas, os agentes colaboradores demonstraram uma alegria indescritível em relatarem suas

histórias e em deixarem ser revelados seus verdadeiros nomes o que, para eles, é uma questão de honra, um motivo de orgulho.

A construção dos dados empíricos se deu por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas com o aceite dos colaboradores e transcritas posteriormente. O estudo foi realizado com doze filhos de quatro famílias de agricultores, bem como com os seus respectivos pais. Porém, em razão da limitação do espaço deste texto, bem como do caráter exemplar dos dados obtidos optou-se por delimitar a análise aqui apresentada ao caso de uma família na qual nove dos seus 13 filhos tiveram suas trajetórias escolares prolongadas, concluindo cursos de graduação e de pós-graduação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A família Souza é composta por seu Raimundo Nonato de Souza, dona Francisca Feliciano de Souza e 13 filhos. Os pais são agricultores e, apesar das dificuldades vividas no meio rural de uma região do semiárido nordestino, acreditaram que era possível uma mudança no destino de sua prole por meio da educação. Mesmo entre o caminho da escola e o do roçado, uma vez que, além de estudar os filhos ajudavam no trabalho do roçado, nove dos 13 filhos podem ser considerados longevos escolares, pois por intermédio das estratégias desenvolvidas por seus pais associadas às disposições mobilizadas por cada um deles, estes conseguiram ingressar e concluir o ensino superior e até fazer cursos de pós-graduação.

A permanência no sistema escolar de ensino até o ingresso e a conclusão de um curso superior é considerada um fenômeno de sucesso/êxito escolar, estatisticamente raro nas camadas populares, porém, possível de ser constituído. Um dos muitos fatores que age como constituinte desse fenômeno é a participação da família no acompanhamento da vida escolar de seus filhos. Segundo Lahire (1997, p. 29), “o sucesso escolar pode variar dependendo da capacidade familiar de auxiliar na vida escolar de seus filhos, incitando a criança a ter ‘sucesso’ ou a estudar para ter ‘sucesso’, segundo a capacidade familiar de ajudar a criança a realizar os objetivos que lhe são fixados” (grifos no original).

A ajuda que o casal de agricultores Raimundo Souza e Francisca Feliciano deu a seus filhos na realização do dever de casa foi fundamental para o prolongamento da trajetória escolar destes. Segundo Aparecida, uma das filhas, o pai começou a ensinar a ela e as outras minhas irmãs mais velhas, antes mesmos delas serem matriculadas numa escola: “papai começou a ensinar a gente em casa, antes mesmo de a gente ter frequentado qualquer ambiente escolar. Eu

lembro que era à boca da noite, a gente se sentava ao redor de uma mesa. Não tinha energia elétrica lá em casa e, sob à luz de uma lamparina, ele ensinava a gente a ler e escrever. Ele dizia que ia “desarnar” a gente. No relato de Aparecida, é possível perceber a preocupação do pai com a vida escolar dos filhos e a importância que ele dava ao ensinar a ler e a escrever para facilitar a vida de suas filhas quando fossem para a escola.

Mesmo dispondo de poucos materiais escritos em casa, o pai estava sempre procurando uma forma de favorecer a familiarização dos filhos com o universo da escrita. Para Francisca, ele se apropriava daquilo que tivesse “letras” usando como material escrito, por exemplo, as embalagens dos produtos do consumo diário da família. “Naquela época, a gente não tinha nenhum recurso para estudar, nada de livros, não tinha acesso a materiais impressos como se tem hoje, mas o que meu pai adquiria que tivesse ‘letras’ ou palavras, ele estava botando a gente para ler, fazendo o questionamento para saber se a gente lia, incentivando a leitura. Lembro muito bem que a primeira palavra que eu li foi o nome Fortaleza, porque tinha uma lata de bolacha com esse nome e meu pai sempre perguntava, ia perguntando letra por letra, até a gente aprender a ler aquela palavra”.

Criar estratégias de utilização do material escrito que dispunha naquela época, pode ser entendido como “formas para incitar a criança” segundo Lahire (1997). Incitar os filhos para adquirirem familiaridade com o mundo escrito era uma ação que Sr. Raimundo desenvolvia em qualquer lugar e em qualquer espaço de tempo que tivesse condições para a realização dessa ação. Isabel, afirma o quanto isso foi presente na vida escolar dela e de outras irmãs: “eu lembro que sempre que a gente ficava lá no ‘rancho’ [espécie de casa de taipa feita no roçado e usada para guardar as ferramentas de trabalho] para fazer o lanche, ele pegava um pauzinho e ia escrevendo no chão molhado. Um tempinho que ele tirava ali, ele ia tentando, escrevendo palavras, ficava escrevendo na areia com um pau e mandando a gente ler algumas palavras como: ‘riacho’, ou palavras do campo, algodão, milho, feijão. Ele escrevia e a gente ia tentando ler aquelas palavras”.

O pai também acompanhava o tipo de correção que a professora fazia no caderno dos filhos, como relata Lúcia: “ele tinha uma preocupação muito grande de observar que tipo de correção o professor tinha feito no nosso caderno. Lembro-me bem que minha primeira professora colocava no caderno: bom, ótimo, suficiente ou péssimo e devido à minha caligrafia não ser tão boa, sempre em meu caderno vinha ‘péssimo’. Meu pai dizia que eu tinha que superar do péssimo para o suficiente, do suficiente para o bom e do bom para o ótimo. Porque ele dizia que o suficiente, estava sendo o suficiente para ela (professora), não para mim e nem

para ele; o bom era que eu tinha superado; o suficiente já estava bom para ela e para mim, mas ele queria o ‘ótimo’”.

Tal cuidado com a vida escolar, “cobrando” bons resultados dos filhos, era uma forma que ele desenvolvia no sentido de incitar ao ato de estudar para ter “sucesso” (LAHIRE, 1997). Esse acompanhamento no sentido de vencer cada etapa no aprimoramento dos resultados até alcançar o conceito “ótimo” dado pela professora, de certa forma, ajudou os filhos na compreensão da necessidade de buscar o caminho do “sucesso escolar” procurando sempre melhorar. A atividade de acompanhamento da vida escolar não foi um ato exclusivo desenvolvido pelo pai, pois a mãe, dona Francisca, também se preocupava com esse acompanhamento.

Além de auxiliar na realização do “dever de casa”, como lembra Lúcia: “minha mãe ajudava muito, pois minha mãe tinha estudado até a 4ª série do ensino primário. Eu lembro que ela me ensinava a ler algumas palavras. Quando eu tinha dificuldade, minha mãe sentava-se comigo e me ensinava a fazer o dever de casa e ler algumas palavras que eu tinha dificuldade na leitura”, ela também tinha um cuidado para que os filhos aprendessem a escrever de forma “legível”.

Dona Francisca também cultivava a preocupação com os “bons” resultados escolares com sua cobrança. Quando, por exemplo, auxiliava Donizete nos “deveres” da escola, era fundamentada na necessidade de ter uma caligrafia bem elaborada, para que a professora compreendesse o que estava escrito e, assim, atribuir a nota merecida na atividade. Segundo ele, “está gravado em minha lembrança os inúmeros exercícios de transcrição silábica que nossa mãe fazia em meu caderno. Sua letra quase que desenhada e eu tinha uma dificuldade enorme de imitar aquelas letras que ela fazia, principalmente o ‘f’ e o ‘z’”.

Outra forma de acompanhamento, feita pelos pais e que pode ser considerado como um fator importante para a constituição da longevidade escolar dos filhos é o “acompanhamento” moral, o “direcionamento” num sentido consonante à organização institucional do ambiente escolar. Esse acompanhamento moral feito pelos pais da família Souza significou muito na vida escolar dos filhos, proporcionando, atitudes de “ajustamento” às relações interpessoais vividas dentro do ambiente escolar. Eles faziam esse acompanhamento, alertando para a importância às normas vigentes no ambiente escolar. Seu Raimundo deixa clara a importância que dava ao respeito: “Sempre eu dizia a todos eles: a escola é o segundo lugar para vocês se educarem. Vocês precisam sair daqui de casa educados. Não podem chegar lá na escola e fazer bagunça ou baderna. Vocês vão para respeitar o professor, prestar a atenção às orientações. Tem que ouvir o professor, o que ele está falando para vocês”. Segundo Lahire (1997, p. 25), parte das

famílias das classes populares pode outorgar uma grande importância ao “bom comportamento” e ao respeito à autoridade do professor.

A forma como os pais norteiam o comportamento dos filhos dentro da escola pode estar disfarçada no controle sobre os resultados escolares, por exemplo, ao atrelar um resultado indesejado ao mau comportamento ou à falta de atenção ao que é ensinado pelo professor na sala de aula. Quando seu Raimundo dizia “preste atenção às orientações dadas pelo professor” ou “ouça o que ele está falando”, era uma maneira que ele usava para aquilo que Lahire (1997, p. 25) chama de controle exterior da escolaridade dos filhos. Os pais da família Souza controlavam o comportamento dos filhos dentro da sala de aula mesmo que à distância. Este controle é explicitado pelo pai: “Eu sempre procurei muito, quando todos chegavam da escola, eu sempre procurava ver as atividades, o que eles tinham para fazer em casa, as atividades escolares e, sempre que podia, procurava os setores educacionais onde eles estudavam, para saber como era o comportamento deles”.

Outro fator observado na constituição da longevidade escolar dos filhos da família aqui apresentada é o da mobilização do capital social dos pais e as ações de contorno das dificuldades vividas. Segundo Bourdieu (2015, p. 75), “o capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações”. Para contornar determinadas situações, muitas vezes, precisamos dispor de outros capitais que não apenas o econômico ou cultural, principalmente quando estes são escassos ou inexistentes. Isso pode ser observado quando Aparecida menciona o ter que ir morar com uma tia em outra cidade para dar continuidade aos seus estudos.

O fato dos pais terem apelado para uma tia que morava em Jucurutu/RN, onde estava localizada a única escola existente na cidade naquela época e que oferecia o ensino fundamental, não foi a única mobilização de capital social realizada pela família Souza como se pode perceber quando Isabel descreve o ingresso na mesma escola de Aparecida quando também foi morar com a tia: “Eu lembro que eu fui estudar em Jucurutu, mas não era uma escola pública. Era uma fundação de ensino mantida com a ajuda de algumas entidades sociais. Para a gente estudar nessa instituição, era necessário conseguir bolsas de estudos. Na época, meu pai, como era sindicalista, ele sempre foi muito ligado aos movimentos sindicais, conseguiu uma bolsa de estudo junto ao sindicato dos trabalhadores rurais de Jucurutu para minha irmã mais velha e, para mim, ele conseguiu com um agente político local”.

Sem essas bolsas de estudos, Aparecida e Isabel, certamente, teriam ficado sem estudar, pelo menos, naquela época. A ação de seu Raimundo no sentido de conseguir tais bolsas se deu graças a sua capacidade de articulação entre diferentes seguimentos sociais. Ele era um líder

sindical e também tinha “boas” relações com agentes políticos locais, dispondo, portanto, de certo capital social. Como trabalhador rural, também era um líder comunitário entre os agricultores naquela época. Sua relação com agentes do campo político local devia-se a essa “liderança” exercida no movimento sindical e isso foi muito importante para a trajetória escolar de sua prole. A mobilização dessa rede de relações sociais foi, certamente, o diferencial que favoreceu a ocorrência de nove eventos de trajetórias escolares prolongadas na família Souza.

Foi também no movimento sindical que seu Raimundo apreendeu o valor do saber escolar e que soube transmiti-lo aos seus filhos. Ele compreendia que, para uma criança que passava um período do dia no roçado e o outro período na escola, estudar era uma ação necessária e essa necessidade era assim explicada, segundo as palavras de João: “Meu pai sempre me dizia: - Você tem dois caminhos para seguir: ou você fica na agricultura nesse trabalho árduo como você está vendo ou, então, você vai procurar uma vida melhor para você através dos estudos-. Eu também não gostava de estudar, mas vi que era bem melhor estudar do que trabalhar no sol quente”.

As disposições mobilizadoras representam outro fator que interagiu com os demais já analisados e que se apresenta de forma frequente nas trajetórias escolares dos filhos da família Souza. Ao longo de suas vidas, eles aprenderam a contornar as dificuldades que pudessem colocar em risco as suas escolarizações. Essa disposição mobilizadora desenvolvida pelos filhos da família Souza, que conseguiram permanecer no sistema escolar de ensino até concluírem seus respectivos cursos de graduação e especialização, ganha forma a partir do seu ingresso no 2º grau, para uns, e no ensino superior para outros.

A disposição desenvolvida por Donizete a partir do seu ingresso no 2º grau para permanecer no sistema de ensino pode ser vista sob a forma de determinação: “Eu tinha que percorrer uma distância diária de 36 quilômetros ida e volta entre a comunidade rural em que morávamos e a cidade de Jucurutu/RN, onde eu estudava, durante os três anos em que eu cursei o 2º grau. Eu poderia ter interrompido minha trajetória escolar quando concluí o primeiro grau na comunidade Boi Selado, bastava ter usado a desculpa da falta de transporte escolar naquela época, mas fiz o contrário do que parecia mais fácil: acreditei que era possível estudar apesar dos ‘entraves’ e lutei contra o possível comodismo que poderia ter interrompido a minha trajetória escolar”. Essa mesma disposição também foi experimentada pelo irmão João.

Outro exemplo de disposição mobilizadora de determinação para permanecer no sistema de ensino foi vivido por Isabel, quando ela fala da “escolha” em continuar estudando: “eu acho que o maior esforço veio quando eu cheguei à graduação porque eu podia muito bem ter ‘aberto mão’ daquilo. Eu já tinha um emprego, um trabalho. Quando eu estava no 2º grau, eu passei

num concurso público e fui convocada para trabalhar. Então, eu podia muito bem ter parado de estudar, mas eu queria mais, o meu sonho mesmo era a faculdade, era me formar. O meu pai dizia: ‘estude para arrumar um emprego e não depender de homem’. Então, eu já tinha meu emprego, mas mesmo assim, eu ainda quis ir além do 2º grau”.

A atitude de Isabel em dar continuidade à sua trajetória escolar para além do 2º grau mostra que o sentido atribuído pelos pais para a escolaridade dos filhos havia sido incorporado por ela e ampliado em sua consciência. “Querer mais” para ela, era ter algo a mais que um emprego, era poder ter acesso aos saberes que lhes proporcionassem a realização de um sonho: se formar. Como diz Bourdieu (2015, p. 86), era “a objetivação do capital cultural sob a forma do diploma”.

Reconhecer as oportunidades disponíveis e ter o discernimento para agarrá-las é outro fator importante na consolidação da longevidade escolar dos filhos da família Souza. Zago (2007, p. 141) diz que o motor importante dessa mobilização está sustentado na demanda do mercado de trabalho e, de forma recorrente, no desejo de superação da condição familiar. Na família Souza, esse “reconhecer” as oportunidades disponíveis no mercado de trabalho contribuiu de forma efetiva para todos os filhos cujas trajetórias escolares são longevas e está associado ao fato de que todos os que conseguiram prolongar suas trajetórias escolares são professores.

Estudar para “ser professor” foi a oportunidade mais acessível para eles e a indicação de uma irmã mais velha que já era professora. “Ser professor” também pesou fortemente para o prolongamento das trajetórias escolares dos filhos da família Souza, pois essa decisão beneficiou alguns que já atuavam na profissão com o ingresso na Universidade no Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), e para os demais a “oportunidade de ser professor” e ter uma renda fixa, significou “a oportunidade de assumir financeiramente os gastos com a condução de seu percurso” (ZAGO, 2007, p 141).

Tornar-se professor, portanto, representou para uns a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho e, para outros, a de ingressar na Universidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apresentados, das análises e dos estudos realizados, pode-se afirmar, portanto, que num mesmo contexto familiar, vários fatores favoráveis à longevidade escolar se associam ou se inter-relacionam de maneira aleatória e que a variedade desses fatores decorre

da singularidade existente em cada contexto familiar e da subjetividade de cada agente. Ou seja, mesmo que esses fatores se relacionem, eles podem agir em maior ou em menor grau na trajetória escolar de filhos do mesmo núcleo familiar.

Os fatores aqui apresentados e analisados foram aqueles que se mostraram mais evidentes nas entrevistas realizadas com a família Souza e que, para os seus membros, representaram importantes aliados no prolongamento de suas trajetórias escolares. Podem ser citados: os investimentos econômicos e simbólicos e o capital social dos pais, o acompanhamento da vida escolar dos filhos feito pelos pais, as disposições mobilizadoras dos filhos agricultores e as disposições temporais dos filhos em relação ao futuro. Cada um deles, a seu modo e no seu devido tempo foi protagonista do êxito escolar daqueles que, muito improvavelmente, chegariam lá.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Cantani (organizadores). 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Coleção Ciências Sociais da Educação).
- LAHIRE, Bernard. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- PIOTTO, D. **As exceções e suas regras**: estudantes das camadas populares em uma universidade pública. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SOUZA, Iasminni de Souza. **Expectativa e estratégias que favorecem a longevidade escolar para as famílias de baixa renda**: um estudo em Santo Amaro da Purificação-BA. Biblioteca Digital/UFRB. 2014. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br>. Acesso em: 05 set.2016.
- VIANA, Maria José Braga. **Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares**. Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 1, 195-2015. Jan/jun. 2009.
- _____. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: Algumas condições de possibilidade. 267p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ZAGO, Nadir. Agricultura familiar e o destino social dos jovens – Entre a permanência na agricultura e a busca de novos horizontes via escolarização? In: Geraldo Romanelli; Maria Alice Nogueira; Nadir Zago (Org.). **Família & escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 165-195.
- _____. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: Paixão, Lea P.; ZAGO, Nadir. (Org.). **Sociologia da Educação**: Pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2007, v. 01, p. 128-153.

A BIOGRAFIA DE UMA MÃE SOLTEIRA COM PERCURSO ESCOLAR ATÍPICO LONGO

GT5: Como alunos de origem popular conseguem êxito escolar?

Iuska Kaliany Freire De Oliveira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas – PPGCISH. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: iuskafreire@gmail.com

Karlla Christine Araujo Souza

Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas – PPGCISH. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: karlla_chris@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo analisa a biografia de Joana, uma mãe solteira de 50 anos que estudou a vida inteira em escola pública e tem um percurso escolar atípico longo, marcado por algumas interrupções em sua trajetória escolar. Formada em Filosofia, ela exerceu durante muitos anos a profissão de jornalista, mas atualmente trabalha como empregada doméstica e ajudante de cozinha. O estudo desse caso parte dos pressupostos sociológicos, com base nos conceitos de Bourdieu, especialmente a transmissão de *capital cultural*, *habitus* e *ethos* de promoção social. Analisamos a influência das interações sociais, bem como a vontade pessoal do aluno para superar as adversidades. Buscamos abordar os elementos que explicam a vontade do indivíduo, a teria da luta pelo reconhecimento e as motivações internas abordadas na filosofia de Axel Honneth.

Palavras-chave: Sociologia do Improvável. Percurso atípico longo. Sucesso escolar.

1 INTRODUÇÃO

A Sociologia do Improvável (XYPAS), amparada nos conceitos de Bourdieu, que atribuem o sucesso escolar às interações sociais dos alunos – como a influência dos capitais culturais, sociais, linguístico e econômico, além do *habitus* – busca compreender como os estudantes conseguem o êxito escolar, apesar de tantas dificuldades como pobreza, preconceito, ambiente

familiar desestruturado e outros aspectos que oferecem obstáculos para uma trajetória de sucesso por meio da educação.

Conforme a teoria de Bourdieu, o sucesso escolar se relaciona mais com as interações sociais do que com o próprio aluno. Sendo assim, em condições sociais parecidas, outros sujeitos se comportariam, provavelmente, de maneira semelhante, resultando em seu sucesso escolar. Esse argumento abrange o conceito de Émile Durkheim sobre as interações, pois mesmo algo tão pessoal é consequência de interações sociais.

Os estudos liderados por Bourdieu, retratando a realidade francesa, servem como parâmetro para pesquisadores de outros países com realidades econômicas e sociais distintas, como é o caso do Brasil. Na França dificilmente as pessoas ascendem de classe social numa mesma geração, já no Brasil, essa ascensão é possível. Filhos de pais pobres, com origem popular, por meio dos estudos, tornam-se profissionais de nível superior, tais como professores universitários, médicos, advogados, engenheiros, etc. É nesse contexto, das exceções que se sobressaem, que os estudos são traçados no âmbito da Sociologia do Improvável.

Este estudo traz a biografia de uma mãe solteira de 50 anos, de origem popular, que retomou os estudos após um intervalo de 20 anos e persiste na busca pelo conhecimento e a educação como forma de vencer na vida. Se na infância ela não recebeu capital cultural, capital linguístico e nem *ethos* de ascensão social, ao longo do percurso escolar, ela foi encontrando pessoas e situações que a inspiraram a ser a protagonista da história que ela decidiu escrever para a sua vida.

A análise parte dos pressupostos sociológicos. Buscamos compreender o seguinte: quais os fatores sociológicos levam uma pessoa a retomar os estudos após um intervalo de 20 anos? A investigação busca analisar a influência dos pais, da filha, dos professores e da própria estrutura escolar, bem como a vontade pessoal do aluno.

2 METODOLOGIA

A obtenção dos dados ocorreu em dois momentos, inicialmente por telefone e em um segundo momento pessoalmente, quando foi realizada entrevista biográfica. A escolha pela entrevistada Joana surgiu a partir de uma convivência anterior em um trabalho ligado ao jornalismo. Também ouvimos Maria, a filha adolescente de Joana.

Nesse contato, indagamos sobre a relação com a educação, quais influências teria recebido o longo do percurso – de familiares, colegas e professores – bem como as dificuldades

enfrentadas. O objetivo foi fazer uma ligação com o esquema narrativo de Greimas, apontando quem deu a missão, quais foram os adjuvantes, oponentes e as dobradiças dramáticas.

Um dos cuidados durante a captação e análise dos dados está no que Bourdieu (2006) apresenta como “ilusão biográfica”, ou seja, o risco que se apresenta ao pesquisador quando ele parte para a investigação da “história de vida” de uma pessoa. Para o sociólogo francês, a descrição literária manifesta uma noção de senso comum. O relato se baseia, na maior parte dos casos, na preocupação de dar sentido e de se tornar razoável, capaz de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis.

Para Bourdieu, os acontecimentos biográficos se definem como colocações e deslocamentos no espaço social, precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado.

3 A BIOGRAFIA DE JOANA

A cada pedalada, um avanço em busca do conhecimento. A trajetória escolar de Joana, 50 anos, é cheia de obstáculos, desafios, subidas e decidas. Graduada em Filosofia, filha de pais pobres, ela foi a primeira pessoa da família a conquistar o diploma de nível superior. Atualmente, ela continua se deslocando em sua bicicleta de uma área à outra da cidade, dessa vez em busca da pós-graduação.

Moradora de um dos bairros mais periféricos e violentos de sua cidade, Joana sempre estudou em escola pública e começou a trabalhar como empregada doméstica aos 13 anos, quando os pais se separaram e ela teve que ajudar a mãe no sustento da casa. O pai tem ensino fundamental e a mãe apenas o ensino primário, não havia cobrança dos pais pela continuidade dos estudos. Seus dois irmãos, um mais novo e outra mais velha, 44 e 51 anos respectivamente, só possuem o ensino básico e não despertaram o interesse pelos estudos.

Não havia no ambiente familiar o incentivo e a cobrança para continuar frequentando a escola, mas a curiosidade e a vontade de aprender coisas novas moviam a jovem estudante, que também sonhava em ser bailarina. O incentivo que recebeu da mãe foi para que Joana estudasse e não repetisse a sua história – uma mulher pobre, sem estudos e abandonada com filhos para criar.

Na infância lavava sua própria roupa, nunca houve cobrança, incentivo e ajuda para que ela fizesse as tarefas da escola. Um dos motivos que a fazia sentir vontade de ir à aula era a merenda oferecida no recreio, fato comum a muitas crianças pobres. *“Ainda lembro do cheirinho da*

sopa de soja servida em copos de plástico”, afirmou nostálgica. Indagada sobre a influência de algum aluno ou professor, Joana destaca a figura de uma professora de Português, que se expressava bem, gostava de ler e incentivava os alunos a lerem e relatarem o que tinham entendido da história. Essa professora seria uma referência para Joana, ela queria ser como aquela professora e lidar com o público. Foi seguindo o exemplo dessa professora que ela despertou o interesse pela leitura e a vontade de revelar histórias.

Joana relata que não tinha acesso a livros, filmes e nem peças de teatro. O pouco de cultura que recebeu vinha da TV, cujo aparelho antigo nem sempre funcionava. No Ensino Médio, cursado integralmente na escola pública, tinha dificuldade em matérias de cálculo como matemática, física e química, tendo repetido o 1º ano após ser reprovada em física.

Ao concluir o ensino médio, Joana viu-se na obrigação de trabalhar. Por gostar muito de dança, tinha o sonho de fazer o curso de Educação Física, mas isso não era possível devido às aulas serem ministradas no turno diurno, o que impossibilitava a chance de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Alguns anos depois torna-se mãe solteira, esse fato não é associado por Joana à interrupção dos estudos, o empecilho apontado por ela para continuar os estudos nesse período é a necessidade de trabalhar.

Por intermédio de um primo, que atuava como revisor de textos, Joana ingressou na carreira de jornalista, mesmo sem ter o diploma na área. Atuou em várias editorias e jornais de sua cidade, tendo, por último, sido editora de notícias policiais do maior jornal de sua cidade. A editoria policial é uma área em que poucas mulheres seguem carreira, mas Joana nunca fugiu dos desafios. A vontade de ter o diploma de nível superior nunca saiu de seus planos, principalmente por conviver com pessoas formadas e querer ser um exemplo para a filha.

Somente passadas duas décadas e com mais de 40 anos é que Joana conseguiu passar no vestibular para o curso de Filosofia. Mas a permanência na Universidade e o esforço para acompanhar o ritmo de outros alunos, já que ela nunca tinha tido aula de Filosofia na escola, foram difíceis. Tão difíceis como os exercícios de matemática no Ensino Médio. A rotina para conciliar os estudos com o trabalho era pesada, pois ela tinha que faltar às aulas muitas vezes, já que eram frequentes as viagens devido à carreira de jornalista. A escolha pela Filosofia foi movida pela curiosidade de saber o que os filósofos pensavam.

Foi durante a universidade que ela tirou o primeiro zero de sua vida escolar. O sentimento de frustração deu espaço para a motivação em transformar esse zero em um trabalho científico produzido com a ajuda de um colega seminarista. Ela relata esse fato como um dos mais difíceis de seu período na universidade, pois sentia vergonha de dizer para a filha que tinha tirado a

nota baixa e dizia para si mesma que não ia desistir. Seis anos depois, ela conseguiu se formar em Filosofia.

O incentivo para retomar os estudos veio da filha adolescente Maria. Todas as dificuldades que ela tinha passado na infância a motivavam a traçar um percurso diferente para a filha, que cursou o ensino fundamental I até o 5º ano em escola privada de bairro, dessas mais simples. *“A farda era sempre limpinha e nunca deixava faltar o lanche”*, contou orgulhosa. No ensino fundamental II e médio teve que matricular Maria numa escola pública que ficava em outra área da cidade, mas tinha uma estrutura e professores melhores que a escola de seu bairro. Quando faltava o dinheiro do ônibus para a filha ir para a escola, Joana a levava e trazia de bicicleta.

Ainda que cansada, olhava os cadernos de Maria, ensinava as lições e ajudava nos trabalhos escolares. Tudo que não recebeu na infância, ela dava em dobro à filha, especialmente o incentivo e o apoio para estudar. Com a ajuda da mãe, a adolescente Maria se destacou na escola, tendo inclusive vencido um prêmio de iniciação científica que a fez viajar a Londres, junto com outros estudantes de escolas públicas do país. As conquistas da filha são compartilhadas com orgulho pela mãe.

Mesmo com o diploma de filósofa, Joana continuou trabalhando como jornalista até que o jornal ao qual ela era funcionária faliu deixando toda a equipe desempregada. Mudou-se para outro estado, mas retornou alguns meses depois para a sua cidade, desempregada e com a filha adolescente. A convivência na casa de sua mãe não foi fácil para ela e Maria, pois os conflitos de ideias entre o irmão de 44 anos e sua filha adolescente eram constantes. Dessa forma, mudou-se para um apartamento pequeno com a filha.

Atualmente, mãe e filha incentivam uma à outra no percurso dos estudos. Maria ingressou numa faculdade federal e afirma que todas as suas conquistas são reflexo do esforço de sua mãe. Joana continua trabalhando como diarista e fazendo faxina em casas de famílias, enquanto busca uma oportunidade na área de Filosofia, além disso, é aluna especial de um mestrado. Vai de uma região à outra da cidade em sua bicicleta, alternando rodos e vassouras com leitura, anotações e planos de obter, cada vez mais conhecimento. Já tem um projeto de pesquisa em mente: quer estudar o percurso atípico do universitário fora de faixa etária.

4 PERSPECTIVA TEÓRICA

Antes de analisar os conceitos sociológicos que se aplicam ao estudo desse caso, faremos uma breve reflexão sobre a Sociologia do Improvável (XYPAS) e os conceitos trabalhados por

Bourdieu. Influenciado por Max Weber e Émile Durkheim, o sociólogo francês Pierre Bourdieu é referência nos estudos da sociologia da educação.

No livro "A Reprodução" (BOURDIEU e PASSERON) o sistema de ensino francês é abordado como um reprodutor das desigualdades da sociedade, evidenciando a superioridade da classe dominante (burguesia) sobre classe dominada (proletariado). A ascensão social dos filhos de origem popular é mais rara e improvável, assim, dificilmente a promoção de classe social ocorre numa mesma geração.

Para Bourdieu, a escola favorece os alunos que já possuem capital cultural. Por capital cultural entende-se o acesso a livros, peças de teatro, música, cinema, etc. A partir desses estudos de Bourdieu surgiu a "teoria da reprodução", amparada no conceito de violência simbólica. Dessa forma, a ação pedagógica se traduz em violência simbólica quando acentua a imposição da cultura dominante como cultura geral legitimando as relações de dominação. Bourdieu aponta que, enquanto força criadora de hábitos, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, uma disposição geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento.

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da "ordem social" uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2008)

As teorias de Bourdieu, que refletem a realidade francesa, afirmam que o sucesso escolar está relacionado às condições sociais em que os estudantes estão inseridos. O aluno que possui capital linguístico, capital cultural e *habitus* tem mais chance de ser bem sucedido. Tais capitais são mais presentes em alunos de classes dominantes (burguesia).

A Sociologia do Improvável estuda os fatores sociológicos que explicam o êxito escolar de pessoas de origem popular que vencem apesar das condições desfavoráveis. Diferentemente da França, em países subdesenvolvidos, ou em desenvolvimento, como o Brasil, a probabilidade de sucesso escolar desses estudantes é mais comum. Bourdieu trabalha os conceitos de transmissão de Capitais (social, cultural, linguístico) e *habitus*, que são disposições incorporadas pelas crianças e sujeitos em geral ao longo do processo de aprendizado e socialização.

Em artigo publicado por Xypas e Sampaio (2015), são abordados os conceitos de Bourdieu acerca da transmissão de *habitus* e *capitais*, também são considerados os elementos

que explicam a vontade do indivíduo, a luta pelo reconhecimento e as motivações internas. Essas motivações internas são abordadas na filosofia de Axel Honneth (2003) em sua obra “A Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais”, que caracteriza a vontade própria dos alunos para superar as condições sociais. Tais conceitos são basilares nesse estudo de caso.

Sobre a *ilusão biográfica*, vale ressaltar que no caso estudado, Joana não consegue visualizar e verbalizar que sua história poderia ter sido diferente, caso não tivesse engravidado e pudesse continuar os estudos no período regular.

4.1 A teoria semiótica de Greimas

A biografia foi analisada conforme a teoria semiótica de Greimas e o modelo Actancial (Sujeito/objeto, Destinador/Destinatário, Adjuvante/oponente). Pelo esquema de Greimas, a estrutura da narrativa compreende quatro etapas fundamentais: 1) Contrato, que indica a missão que o destinador dá ao destinatário; 2) Competência, que reúne as condições para realizar a performance e a conquista dos meios para realizá-la; 3) Performance, que se traduz na luta do sujeito para cumprir o seu contrato e receber a recompensa; e a 4) Sanção, que é a recompensa prometida pelo contrato.

Ainda sobre o esquema de Greimas, vale destacar o papel do “destinador” que dá a missão ao sujeito; o “destinatário”, sujeito que se obriga a desempenhar a missão; os “adjuvantes”, que são os aliados em carne e osso ou circunstâncias favoráveis; e os “oponentes”, que são os adversários ou circunstâncias desfavoráveis.

4.2 Aplicando o esquema de Greimas

A biografia de Joana mostra algumas dobradiças dramáticas, que se caracterizam como momentos cruciais na vida de uma pessoa: 1ª *dobradiça dramática* - quando os pais se separaram e ela teve que começar a trabalhar, aos 13 anos, como empregada doméstica; 2ª *dobradiça dramática* – Joana engravidou, se separou e teve que trabalhar, interrompendo os estudos; 3ª *dobradiça dramática* – ingresso na carreira de jornalismo; 4ª *dobradiça dramática*: após 20 anos ingressa no curso de filosofia; 5ª *dobradiça dramática* – o jornal em que Joana trabalhava faliu, ela teve que voltar a trabalhar como empregada doméstica. 6ª *dobradiça dramática* – Devido a conflitos familiares, passou a morar sozinha com a filha. 7ª *dobradiça dramática* – Passou numa seleção para aluna especial de um mestrado.

Na infância, Joana teve influência de uma professora de Português, que lhe deu

- a Missão à estudante: ler e interpretar o mundo.
- Destinador (que confia uma missão ao sujeito): a professora de Português

- Sujeito (que aceita a missão): Joana
- Destinatário (a quem a ação será dirigida): Joana.
- Objeto da missão: se dedicar à leitura, saber se expressar e trabalhar com o público.
- Oponentes: dificuldades com os cálculos, a pobreza e a obrigação de ter que conciliar trabalho e estudo; na vida adulta, a separação do marido e a gravidez. No trabalho, as constantes viagens que a faziam faltar na universidade.
- Adjuvantes: a merenda que recebia na escola, o primo que auxiliou no ingresso ao jornalismo, o amigo da faculdade que a ajudou em um trabalho, a própria filha que sempre a incentivou.

4.3 A Função intermediária segundo Kaes:

Conforme esse conceito, os indivíduos não podem se inserir na sociedade sem ajuda de grupos que agem como intermediários. Tipos de intermediário: o que reduz os antagonismos, ligado ao pensamento de permanência; o que permite a transformação, ligado ao pensamento do movimento; o intermediário que permite a passagem de uma estrutura à outra.

Por intermédio de um primo, que atuava como revisor e tinha alto capital linguístico, Joana ingressou na carreira de jornalista, mesmo sem ter o diploma na área. Aplicando a Função Intermediária de Kaes, esse primo se enquadra como um intermediário que permite a transformação. Essa convivência nas redações fez com que ela aumentasse seu capital linguístico e cultural.

4.4 A teoria de Rotter sobre o Locus de Controle

Também aparece em Joana o *Locus* de Controle Interno (ROTTER), pois a vontade de ter o diploma de nível superior, nunca saiu de seus planos, principalmente por querer ser um exemplo para a filha.

Locus de Controle Interno – *Todos que vencem têm locus de controle interno. (Persistir e nunca desistir)*

Locus Controle Externo - *Quando alguém credita os acontecimentos de sua vida a outros.*

4.5 Teoria da Luta pelo Reconhecimento

Quando o principal fator do sucesso é o indivíduo. Para Honneth é a luta por reconhecimento e não a luta por autoconservação que constitui “a gramática dos conflitos

sociais”. Honneth propõe, junto com Hegel, três formas de reconhecimento: amor (permite ao indivíduo a confiança em si mesmo), direito (o indivíduo é moralmente imputável) e solidariedade (digna de estima social). Para cada forma de reconhecimento há um equivalente negativo - violação, privação e degradação.

Episódios de fracasso, como a reprovação no Ensino Médio ou a nota zero na universidade, que abalaram Joana, agem como um fator motivacional pela luta pelo reconhecimento, algo que Honneth designa como tensão efetiva em que o sofrimento de humilhação age no indivíduo como possibilidade de ação ativa.

Por fim, Joana traça como meta ingressar num curso de mestrado para pesquisar sobre estudantes fora de faixa, revelando seu pré-reflexivo, ou seja, ela é movida a estudar pessoas que enfrentaram situações semelhantes à sua. No artigo publicado por Xypas e Costa (2013), esse pré-reflexivo é descrito como um entendimento prévio que o pesquisador traz para a labuta de suas pesquisas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa mostra a trajetória escolar atípica e longa de uma mulher de 50 anos que enfrentou e ainda enfrenta dificuldades para continuar os estudos.

Podemos observar que, de acordo com o modelo sociológico, que associa o êxito escolar às interações sociais e acesso a capitais – cultural, linguístico, econômico e *ethos* de ascensão social – o caso estudado revela algumas interações importantes que ajudaram na trajetória escolar da entrevistada. Também fica clara a luta pelo reconhecimento e a vontade própria do aluno.

Também verificamos em nossa entrevistada o *locus* de controle interno e a influência de pessoas e situações adjuvantes ao longo dessa trajetória escolar. O incentivo para a continuidade dos estudos que, muitas vezes é uma iniciativa dos pais, nesse caso específico revela uma inversão no modelo tradicional, já que a mãe recebe o incentivo de sua filha.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da história oral. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Paul. **A reprodução**. Petrópolis (Rio de Janeiro): Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 5. ed. 2003.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Ed. Brasiliense. 2004

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Betrand, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. São Paulo: Artes Médicas, 2000

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

XYPAS, Constantin e COSTA, Emias O. A Narrativa de relação com o saber: elementos para a compreensão de percursos escolares atípicos longos. **Revista SODEBRAS**, V.8, 2013.

XYPAS, Constantin e SAMPAIO, Maria L.P. Sucesso escolar inesperado de alunos com histórico de fracasso. In: Carvalho, A.S.; Milreu, I.; Stevenson, S.;Tavares T. (orgs). **Políticas Públicas de Formação e Avaliação de Leitores, Ensino de Literatura e Leituras**. V ENLIJE, Campina Grande: EDUFCEG, 2015, p.43-62.

XYPAS, Constantin e SANTOS, Simone C. M. O sucesso escolar de alunos de origem popular sob o olhar da teoria do reconhecimento social. **Ariús. Revista de Ciências Humanas e Artes**. V. 20, n. 1, (jan./jun. 2014). Campina Grande: EDUFCEG.

NARRATIVA E TRAJETÓRIA ESCOLAR: O ÊXITO E SEUS CONDICIONANTES INDIVIDUAIS E SOCIAIS NA VIDA DE ESCOBAR

GT5: Como alunos de origem popular conseguem êxito escolar?

José Alberto da Silva
Mestrando em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
E-mail: josebetojs@hotmail.com

Denner Moraes Dantas
Graduando em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
E-mail: dennerdantas9@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho consiste, através da elaboração de narrativa, tem como objetivo identificar os elementos individuais e sociais para os diálogos entre as histórias de vida em seus contextos e espaços de vivências, sociabilidade e humanização que condicionaram a trajetória de êxito escolar em um estudo de caso sobre um jovem de origem popular (Escobar) nascido no interior do Estado de Minas Gerais. Tal pesquisa se deu sob as bases compreensivas daquilo que compreendemos por Sociologia do improvável, que são os casos específicos que fogem à regra em nossa sociedade. Para isto, utilizou-se de entrevista semiestruturada apoiada no esquema narrativo de Greimas e em alguns conceitos evidenciados pelo sociólogo Pierre Bourdieu, levando em consideração os acontecimentos mais significativos na trajetória escolar e estabelecendo conexões entre eles.

Palavras-chave: Família. Êxito escolar. Algirdas Greimas. Pierre Bourdieu.

INTRODUÇÃO

Na perspectiva de Greimas, cada indivíduo é visto por si mesmo como herói de sua própria existência. No entanto, Bourdieu (1986 p.190) afirma que não se pode compreender uma trajetória sem que se tenha previamente construído os estados sucessivos do campo no qual essa se desenrolou, e logo o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis. Nesse sentido, a pesquisa que se segue, fruto da narrativa de uma história de vida específica, visa elucidar os elementos pessoais (motivacionais) e sociais que constituíram a trajetória de êxito escolar. Dessa forma, objetiva apresentar fatores

explicativos da sociologia do improvável através de esforços individuais quanto a suas interações sociais perante as condições existentes na sociedade.

O modelo estrutural da narrativa, baseado no esquema de Greimas e fundamentado por alguns conceitos de Bourdieu, foi construído através de uma narrativa inserida dentro de uma estrutura familiar composta por quatro membros (os pais, o investigado e uma irmã). Com intuito de não expor diretamente os nomes próprios dos integrantes da narrativa, visto que o objetivo principal é identificar a história de vida propriamente dita, foi utilizado nomes fictícios (meramente ilustrativos) que serviram para dar luz ao enredo da mesma. Quanto à promoção social dos filhos de origem popular pelos estudos, isso ocorre de maneira marginal, ou seja, “estatisticamente improvável” (XYPAS, 2015).

1 Fundamentação Teórica

O êxito escolar, a ascensão social e o empoderamento, que neste caso se elucida por uma narrativa é apresentada por Bourdieu como uma “história de vida que é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história” (Bourdieu 1986).

Seguindo as teorias propostas, Greimas considera que cada narrativa se organiza de acordo com uma estrutura que compreende quatro etapas elementares: o contrato, a competência, a performance e a sanção. Numa narrativa, o contrato se traduz como uma missão (objetivo) que um destinador emite a um destinatário e que este encara com certo valor e vontade de cumpri-lo. Se uma missão que é dada por um destinador passa a ser encarada como um desafio a ser superado pelo destinatário, este fará os mais variados esforços a fim de realizá-la. E quando cumprido esse contrato, o destinatário receberá uma sanção (recompensa), seja pelo destinador (um objeto material, por exemplo), seja pela própria existência (satisfação pessoal, profissional, etc.).

A performance se traduz como a luta do sujeito-destinatário para cumprir seu contrato e receber sua sanção. Seu desempenho na busca para cumprir este contrato configura a performance. Já a competência, se traduz como a condição para realizar a performance. É a conquista dos meios conceituais ou materiais necessários do sujeito objetivando realizar o contrato. Estudando, lutando, buscando aliados, entre outros. Tudo isso se traduz na competência, que é condição para o sucesso

2 A NARRATIVA DE ESCOBAR: CONDUTAS ESCOLARES

Escobar nasceu no dia 26 de dezembro de 1992, em Uberlândia, no interior do estado de Minas Gerais. Ele é filho de um cearense (Sócrates) e de uma norte-rio-grandense (Hipácia), um caminhoneiro e uma técnica de enfermagem, respectivamente. Os pais de Escobar não detinham capital econômico⁶² considerado, ambos emergiram de famílias pobres, há duas gerações saídas da zona rural. Mas em contrapartida, partilhavam de uma grande rede de relações sociais estáveis, que de uma forma ou de outra, sempre os ajudava, seja em termos econômicos ou simbólicos⁶³.

No final da década de 1980 os Sócrates e Hipácia largaram seus empregos na cidade de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte, onde residiam, e foram tentar a vida na região sudeste e posteriormente (1995) no Centro Oeste do país. Em 1990, ainda morando em Uberlândia-MG, Sócrates e Hipácia tiveram seu primeiro filho, uma garota cujo nome é Aspásia - nascendo dois anos depois o investigado Escobar. Assim constituíram uma pequena família, muito embora bastante unida.

Já com três anos de idade Escobar, juntamente com sua família mudaram para a cidade de Brasília e depois para a cidade de Águas Lindas, em Goiás, onde permaneceram por certo tempo. Foi lá onde Diógenes inicia sua consciência de mundo e trajetória estudantil. Sua família permaneceu nesta cidade até mudarem definitivamente para Mossoró-RN, no ano de 1999. Nesse meio tempo, iam anualmente a Mossoró visitar os familiares, percorrendo uma distância de 2.255 km de carro).

Segundo os pais de Escobar, sua mãe alcançou o ensino secundário completo (ensino médio), tendo um papel fundamental em sua relação com o conhecimento, pois buscou primeiramente alfabetizar Escobar e a sua irmã Aspásia em casa, e posteriormente coloca-los na escola. Dentre as diversas disciplinas escolares, Aspásia dedicou-se, principalmente, a ensinar as regras gramaticais da língua portuguesa, bem como lia literatura infantil para os fazerem dormir. Escobar afirma que essas imagens são como um filme que passa em sua mente ainda de forma muito nítida.

O pai de Escobar, que não completou o ensino fundamental, também era amante da língua portuguesa, mas não a dominava na sua forma gramatical, porém detinha grandes habilidades

⁶² O termo se traduz sob a forma dos diferentes fatores de produção e do conjunto de bens econômicos, Para Marx, quem detém o capital econômico, detém também as ferramentas materiais necessárias à dominação de classe. Já para Bourdieu, o capital econômico não é o mais importante, haja vista a existência de vários outros tipos de capitais (capital cultural, capital social).

⁶³ O sociólogo francês Pierre Bourdieu identifica essa rede de relações sociais como sendo um tipo de capital, o Capital Social. Elas traduzem-se como a rede de relações estratégicas que os indivíduos ou as famílias detém, e que delas retiram algum tipo de benefício (lucro, material e/ou simbólico).

em sua modalidade falada. Apesar de seu baixo capital cultural institucionalizado⁶⁴, seu trabalho como caminhoneiro e sua rede de amizades lhe colocava nas mais variadas situações e regiões do Brasil, explicando a abrangência do seu conhecimento geral de mundo e sua belíssima maneira de comunicar-se oralmente⁶⁵. Ele estava sempre atento à forma como os filhos falavam e corrigia-os sempre que necessário, principalmente nas questões relacionadas à semântica e a coerência discursiva.

Esse cuidado inicial que os pais de Escobar tiveram com sua educação fez toda a diferença em sua trajetória pessoal e acadêmica. Escobar já entrou na escola sabendo ler e escrever, e com uma imaginação muito fértil. Nesse momento havia forte incentivo familiar para ele seguir aprendendo e assim foi se destacando nos primeiros anos escolares. Ele lembra que recebia muitos elogios, tal como crianças amadas recebem dos pais e professores.

Nos anos escolares iniciais Escobar e sua irmã Aspásia foram matriculados, numa escola particular chamada Presidente Kennedy, onde fizeram o Jardim 1,2 e 3 (atualmente conhecido como alfabetização). Seus pais sempre tentaram passar um *habitus*⁶⁶ para o conhecimento. Eles, que não detinham os diferentes capitais, conseguiram deixar claro que suas intenções era a de impulsionar seus filhos pelo viés da educação, não de forma meramente profissional, mas que viam na educação um instrumento para o aperfeiçoamento humano. Eles queriam que seus filhos tivessem uma vida melhor que a deles, por isso o pai de Escobar seguia no seu emprego de caminhoneiro, onde tinha que ficar muito tempo fora de casa, e sua mãe Hipácia seguia em dois empregos (um de técnica de enfermagem e outro de faxineira) para vos dar uma vida mais digna.

Mas nessa época Escobar ainda não tinha necessariamente um compromisso com o conhecimento, criticamente falando. Tudo o que ele ia aprendendo era de forma espontânea e corriqueira. Ainda não enxergava a educação como uma forma de ascensão social, nem como uma necessidade existencial. Como toda criança, via-se munido de uma infinidade de tempo para aprender e decidir o que fazer da vida. A vista disso ele aceitava a violência simbólica⁶⁷ da escola facilmente e ainda gostava.

⁶⁴ São aqueles sancionados e legitimados por instituições (como títulos escolares, por exemplo).

⁶⁵ Bourdieu identifica esse domínio da linguagem e facilidade em expressar-se em público de um agente como capital cultural incorporado, que são as disposições duráveis do corpo, apreendidas socialmente.

⁶⁶ Sistemas de durações duráveis e transponíveis, que podem gerar práticas em esferas alheias aquela de origem. Caracteriza-se como um universo de classificações e de possibilidades que o agente que internalizou assume como apriorismos mentais e práticos, a história incorporada.

⁶⁷ Inculcação de significações (escolares) de uma classe dominante tomadas por legítima pelas classes dominadas. É uma violência que se toma por natural e passa a não ser vista como violência pelos agentes que a sofrem.

Então sua infância foi passando e nesse período (dos 04 aos 07 anos) Escobar começa a ver o conhecimento de uma forma diferente, em grande medida pelos incentivos que provinham da sua irmã Aspásia. Durante grande parte da trajetória de Escobar, foi sua irmã quem lhe incentivou e fez perceber o conhecimento como algo a ser alcançado e com determinada utilidade. Ela era um pouco mais velha que ele e sempre estava, digamos, a um passo à frente em termos de aprendizado. Mostrava-lhe constantemente alguma brincadeira nova que aprendera na escola, ou alguma informação importante da TV ou de algum livro. Mostrava-lhe também palavras no dicionário e seus significados, bem como suas classificações, e onde e como usá-las. Induzia-o constantemente a segui-la em seus devaneios e paixões pelos diferentes tipos de conhecimento que apreendera através de sua rede particular de relações sociais e dos livros, nessa época já leitora.

Ao aplicarmos o esquema narrativo de J. Greimas⁶⁸ nesse contexto, poderíamos perceber uma espécie de contrato de Aspásia para com Escobar⁶⁹. É nesse momento que, através desse universo que se abria, Escobar começa a tomar por desafio a questão do conhecimento. Sua recompensa (sansão) era as boas notas na escola e os elogios que seus pais e colegas lhe forneciam, bem como o *reconhecimento* da sua irmã pelo seu sucesso escolar. Por isso, Escobar precisava continuar tendo uma boa *performance*⁷⁰ e adquirir *competência*⁷¹ para conseguir sua recompensa.

O tempo foi passando e aos sete anos de idade, no ano de 1999, Escobar e sua família tiveram que se mudar de Águas Lindas-GO e voltarem definitivamente para Mossoró-RN. Esse retorno se deu por conta de mais uma crise econômica que sua família passava na cidade, acreditando que o retorno para perto dos familiares era a solução mais viável no momento. Ao deixar “para sempre” sua casa, vizinhança, amigos de escola e tudo o que construíram, Escobar relata que ficou muito decepcionado. Sabia que teria que encarar tudo novamente. Fazer novos amigos, estudar numa nova escola, habituar-se a uma nova vida. A única coisa que ele guardaria era o conhecimento adquirido e os momentos bons que vivera na região Centro-Oeste do país.

Mas ao chegar a Mossoró, Escobar e sua família foram morar no bairro Boa Vista e logo ele foi matriculado por sua mãe na Escola Municipal Professor Manoel Assis – na época com o melhor IDEB⁷² do município. Como Escobar já havia feito a primeira série do ensino

⁶⁸ Um linguista lituano de origem russa que contribuiu para a teoria da semiótica e da narratologia.

⁶⁹ O contrato indica a missão que um destinador dá ao sujeito, que se realizada, retorna uma recompensa a este.

⁷⁰ A performance indica a luta do sujeito para cumprir seu contrato e receber a recompensa denominada “sanção”.

⁷¹ A competência é conquista dos meios materiais ou conceituais necessários para realizar a performance.

⁷² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - um importante conjunto de ferramentas do governo federal que mede a qualidade do ensino nas escolas da rede pública e privada do país e estabelece metas para melhorá-las.

fundamental em Goiás, esperava ser matriculado, dando continuidade, na segunda série. Entretanto, como sua família passava por altos e baixos, financeiramente falando, justamente por conta da instabilidade dos empregos, ao se mudar às pressas, não puderam pegar seu histórico escolar onde estudava, tendo ele que ser novamente matriculado para cursar a primeira série do fundamental em Mossoró. Diante da frustração, Escobar relata que sentia que havia perdido um ano de sua vida, mas aceitou continuar estudando (até porque não tinha escolha) e prosseguir. Esse lhe foi um grande choque do ponto de vista motivacional. Acostumado a ser um ótimo aluno, adiantado e elogiado, via-se repetindo um ano escolar por questões burocráticas.

Mas para sua satisfação, Escobar foi identificado, logo no início do bimestre, como “o aluno mais inteligente da sala”, tanto pelos alunos quanto pelos diferentes professores. Logo tornou-se uma espécie de “ajudante” de professor em sala de aula. Terminava suas atividades antes de todos os demais e os ajudava, a pedido do professor, bem como por satisfação pessoal. Para sua surpresa, com idade de 08 anos, Escobar foi transferido para a segunda série do ensino fundamental. De acordo com a coordenadora, ele estava à frente do nível da turma primária e precisava de uma turma que se encaixasse a seu “nível” de conhecimento.

Passando em média duas semanas na segunda série, Escobar foi novamente transferido para o terceiro ano, fundado sob a mesma justificativa. Dessa vez conseguiu concluir o terceiro ano do início ao fim. Mas quando ia passar para o quarto ano, a diretora da instituição pediu para ele chamar sua mãe Hipácia para uma reunião com a direção a fim de tratar desses “saltos escolares” de Escobar. Nessa reunião, foi dito para Hipácia que Escobar não poderia, burocraticamente, passar para o quarto ano, justamente porque sua matrícula estava registrada em outro ano letivo e a escola nada podia fazer. Conforme decretado, Escobar teve que cursar novamente o terceiro ano. Nesse sentido, podemos identificar a instituição escolar e sua burocracia como oponentes, com suas circunstâncias desfavoráveis a serem enfrentados por Escobar. Mas esse sobe e desce não o desanimou. Assim, permaneceu na Escola Municipal Professor Manoel Assis até o penúltimo ano do ensino fundamental, tirando boas notas e se destacando.

Ao sair daquela escola, Escobar se matriculou na Escola Estadual Prof. Elizeu Viana, no bairro Nova Betânia, onde concluiu o ensino fundamental e parte do ensino médio. Nesse período a educação e a relação de Escobar com o conhecimento começava a passar por outra transformação. Ele saía do Bairro Boa Vista e agora ia morar no Bairro Aeroporto. Se antes era um aluno dedicado e focado nos estudos escolares, começa agora a tomar outros rumos.

Conseguiu concluir o último ano do ensino fundamental com suas notas um pouco mais baixas. Talvez o contexto da própria instituição e sua entrada na adolescência tenha favorecido essa queda de desempenho. O escola Elizeu era uma bem maior que o Manoel Assis e lá os alunos tinham bem mais amizades e liberdade para sair quando quisessem. Ao mesmo tempo, Escobar começava a passar por alguns problemas em sua casa, o maior dos oponentes era o processo de separação dos seus pais. Se até então sua família vinha auxiliando sua trajetória, agora ele se via sozinho e desmotivado em meio a tanta crise. Seu pai saiu de casa e sua mãe permaneceu, mas desempregada. Nesse período inclusive chegou a faltar comida na mesa para Escobar e família.

A consequência disso foi que no primeiro ano do ensino médio seu rendimento caiu ainda mais, mas ainda assim conseguiu concluir, embora através das provas finais de recuperação. Agora Escobar se via numa situação complicada, principalmente com a nova forma que sua vida ia se estruturando. Foi nesse mesmo período que Escobar começou a trabalhar como aprendiz de soldador numa oficina de portão do marido da sua tia paterna, tentando conciliar aos estudos.

Nesse momento, seus oponentes se apresentam como reprovação por falta nos dois anos seguintes no Eliseu Viana em decorrência do peso do trabalho braçal. Estava acomodado com seu emprego e não via mais os estudos como prioridade, até porque eles não traziam benefícios materiais de forma imediata. Se anteriormente os estudos cumpriram o principal objeto (abstrato) da sua vida, agora estavam em segundo ou terceiro plano. Via a educação meramente como emissora de certificados. Papéis que não tinham tanto valor prático como as necessidades que ele tinha que suprir no momento. Nesse sentido, o que estava em jogo (objeto) no momento, perdeu o valor para o investigado.

Ainda no esquema de Greimas, poderíamos dizer que a situação econômica, familiar e a desmotivação pessoal de Escobar (do herói) foi consequência de situações oponentes muito fortes e a ausência de adjuvantes credíveis. Nesse sentido, o contrato estabelecido na infância foi rompido. Na verdade, ele não estava mais dando tanta importância a esse contrato, nem ligando muito para a recompensa (sanção) que iria receber com o êxito escolar. Ele queria apenas ajudar sua família e se manter com o pouco que ganhava.

Mesmo assim, em um momento de reflexão, depois de uma conversa com sua irmã, teve a ideia de se matricular no curso noturno, até mesmo pra conseguir conciliar o trabalho e uma vida de responsabilidade. Escobar já havia assinado a carteira numa gráfica, cuja função era cortar adesivos e construir faixadas publicitárias das lojas do centro da cidade. O conhecimento que ele tinha contato agora era meramente tecnicista, voltado para produção de bens e consumo

para o mercado. Essa situação durou até seus 20 anos de idade, quando decidiu realmente concluir o ensino médio e tentar uma faculdade ou curso técnico. Essa decisão não veio de forma espontânea, individualmente falando. Depois que Escobar saiu do emprego que tinha na gráfica, seu pai o convidou para ir com ele a São Paulo-SP, no Sudeste do Brasil, cidade que seu pai ia duas vezes por mês a serviço de uma empresa transportadora.

Seu pai pediu para que Escobar o acompanhasse numa viagem de Rodotrem, um caminhão com 30 metros de comprimento que transportava 70 toneladas de sal da cidade de Mossoró (terra do sal) a cidade de São Paulo, polo comercial do país. Essa viagem foi importantíssima para reabrir seus olhos com relação aos estudos,⁷³ pois acompanhar seu pai trabalhando mais de 12 horas por dia, percorrendo em média 900 km por dia e dormindo dentro de caminhão, o despertou para a necessidade de obter o capital cultural institucionalizado (diploma escolar). Esse momento pode ser identificado como um divisor de águas (dobradilha dramática). Pessoas com menos escolaridade terão empregos mais rígidos, pesados e sacrificantes. Escobar já havia constatado isso na prática.

Seu pai novamente torna-se um adjuvante nessa caminhada rumo a seu aprimoramento pessoal e acadêmico. Sem essa viagem com o pai, talvez Escobar ainda estivesse acomodado, trabalhando muito, ganhando pouco e sem grandes perspectivas de ascensão social pelos estudos. Quando volta a Mossoró, decidido a estudar novamente, Escobar fica em dúvida sobre que rumos seguir. Como ele ainda estava no final do primeiro ano do ensino médio, optou, já maior de idade, por fazer um adiantamento escolar chamado supletivo.

Esse supletivo, identificado aqui como um adjuvante institucional, foi pensado pelo governo como uma forma de as pessoas em “idade avançada” conseguirem concluir seus estudos. Existem duas formas de fazer supletivo no Brasil. A primeira delas é adiantando os três anos do ensino médio em apenas um, de forma presencial, acompanhando o professor e as matérias em sala de aula; e a segunda é realizando uma prova objetiva e dissertativa, incluindo o conteúdo de todas as matérias requeridas para a titulação do 2º grau. Dada sua vida atarefada, Escobar optou por realizar o supletivo sob essa segunda alternativa. Para isso, arrumou um emprego informal⁷⁴ novamente na área de solda, mas somente o tempo suficiente para juntar um dinheiro e poder sair dele. Só assim conseguiria ter tempo para estudar e passar no supletivo e quem sabe em alguma faculdade.

⁷³ Um tipo de caminhão que combina carga e reboque, que conta com 09 eixos e 36 pneus.

⁷⁴ Emprego não regulamentado pelas instituições do Estado, onde não há garantias de condições de trabalho ou salário justo, nem mesmo direitos como férias, décimo terceiro, licenças, etc.

Esse período foi muito conturbado, pois Escobar sofrera um acidente de trabalho, onde quebrou a falange do dedo indicador esquerdo, fazendo com que seu objetivo (estudar e concluir o segundo grau) fosse retardado. Mesmo assim, depois de se recuperar fisicamente, conseguiu trabalhar e juntar um dinheiro podendo assim passar uns meses se mantendo sem precisar trabalhar. Foi nessas condições que Escobar conseguiu concluir as provas do supletivo e completar o 2º grau (ensino médio). Com o conteúdo disciplinar do supletivo aproveitado, Escobar pôde realizar o vestibular 2014.1 da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e passar na primeira tentativa para o curso de Ciências Sociais. Ao mesmo tempo, conseguiu passar com a nota do ENEM⁷⁵ para o curso de Ciência e Tecnologia (C&T), pela Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA.

Dentre as alternativas, optou por cursar Ciências Sociais, e o interesse por esse curso surgiu quando viu uma postagem de um amigo na rede social “Facebook”. Nessa postagem um rapaz chamado Espinoza compartilhou que havia passado no vestibular para este curso e que estava muito feliz. Curioso, Escobar perguntou qual o campo de estudo das ciências sociais e Espinoza respondeu que era um curso interdisciplinar, que atuava nas áreas de ciência política, sociologia e antropologia. Realizando uma pesquisa na internet, Escobar identificou-se instantaneamente com o curso e optou por fazê-lo, principalmente porque via nele uma amplitude de áreas de pesquisa e imaginou que esse curso era como se fosse à junção de todos os outros em um só.

Dada a afinidade com o curso, antes mesmo de entrar na graduação, logo que passou no vestibular, aos 21 anos, Escobar conheceu o professor Dr. Francisco (adjuvante), o qual o incentivou bastante, alegando que as ciências sociais haviam mudado sua trajetória de vida. Doutor em sociologia, Francisco lhe falava sobre sua trajetória, proveniente da zona rural, na qual obteve êxito escolar e ascensão social. A partir disso, Escobar conseguiu se identificar tanto com o curso, quanto com a história de vida de Francisco.

Escobar descobriu no professor Francisco, um verdadeiro exemplo na busca do conhecimento e seus benefícios. Tanto que logo no segundo período, Escobar foi agraciado por este com uma bolsa remunerada PIBIC que durou um ano e foi renovado por outro. A bolsa no valor de 400 reais ajudou Escobar a manter-se na graduação, bem como impediu que ele tivesse que trabalhar, tendo ele somente que estudar e tirar boas notas. Nesse momento Escobar passa novamente a ver o conhecimento e a educação como ferramentas que podem propiciar melhoria

⁷⁵ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova elaborada pelo Ministério da Educação para verificar o domínio de competências e habilidades dos estudantes que concluíram o ensino médio. Esse exame também serve para admitir os alunos nas universidades e cursos técnicos do país.

de vida para as pessoas. Passa a ver a educação como uma porta para a ascensão social, porque ela agora mostra seus benefícios de forma mais imediata.

Durante esse mesmo período, já motivado, Escobar também foi eleito para ser representante do Bacharelado em ciências sociais, ficando membro do colegiado DCSP durante os dois anos seguintes. Essa experiência foi importante para o reconhecimento, pois nela percebeu como o curso em que está inserido se organiza burocraticamente e suas implicações práticas, além de perceber de forma aprofundada as relações entre os próprios professores, técnicos e alunos da faculdade.

Assim, o capital social de Escobar ia se expandindo, até que ele adquiriu amizade com um rapaz chamado Jorge, que foi gerente executivo da Secretaria de Meio Ambiente e Urbanismo do município de Mossoró-RN. Esta amizade se deu por afinidades sobre as questões ambientais e Jorge identificou em Escobar a qualidade de orador e ambientalista, atribuindo a Escobar mais um reconhecimento. Assim, Jorge lhe conseguiu um estágio remunerado na Gerência de Educação Ambiental do Município.

Nesse estágio, Escobar ficou incumbido de palestrar sobre meio ambiente e cidadania nas escolas municipais da cidade, bem como em projetos educativos realizados pela prefeitura, além de organizar eventos e trabalhar na parte administrativa da própria secretaria. Este estágio teve duração de um ano, tendo o tempo de Escobar ser regado para dar de conta da graduação, do PIBIC e do estágio, simultaneamente. Esse estágio remunerado ainda propiciou que Escobar saísse da casa da sua mãe e fosse morar com sua namorada Artemisa, bem como realizar uma viagem internacional, antes impedida pelas condições financeiras.

Posteriormente Escobar conseguiu, através do incentivo de sua namorada Artemisa e amigos próximos, passar na seleção para o Programa de Educação Tutorial em Ciências Sociais – PETCIS⁷⁶ e continuar firme na graduação. No PET, Escobar adquiriu uma experiência coletiva, enfatizou os hábitos da leitura, apresentação de seminários, realização de projetos, produção textual, etc. Resumindo, trabalhou as modalidades pesquisa, ensino e extensão no âmbito acadêmico, bem como acentuou sua relação com os professores do DCSP e de outros, como o de geografia e filosofia.

Além disso, o PET também propiciou uma bolsa de estudos que continuou ajudando Escobar a manter seus custos pessoais e dedicar-se integralmente à graduação. Durante sua permanência no pet, participou de uma monitoria em sociologia e três PIBIC's como voluntário,

⁷⁶ O Programa de Educação Tutorial (PET) é um programa do governo federal brasileiro de estímulo a atividades de pesquisa, ensino e extensão universitárias, no nível de graduação. O programa é subordinado à Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC).

conseguindo aprovar e apresentar um trabalho juntamente com a professora Dilma e outros alunos, para a Associação Latino-americana de Sociologia que será realizado em dezembro no Uruguai (ALAS 2017).

A apresentação deste trabalho fora do país foi identificado como uma das mais importantes realizações acadêmicas para o investigado, justamente por este reconhecer na educação, agora materialmente falando, uma possibilidade real de êxito escolar. O contrato feito com sua irmã na infância finalmente é consolidado em sua narrativa, ao se perceber que algumas possibilidades, tomadas por vezes por distantes, estariam mais próximas de se realizar, e que de seu êxito escolar continuará a abrir caminhos para efetivar sua ascensão social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizou-se através da identificação de uma narrativa que empreendeu-se sobre a relação do investigado com o conhecimento, mais especificamente com sua trajetória escolar, na qual se apresenta como um caso sociologicamente improvável de êxito escolar. No que concerne especificamente esta narrativa, buscou-se compreender a trajetória de um investigado de origem popular, tratando também de investigar as condições não meramente pessoais que comumente ilusionam as autobiografias, mas identificar os elementos sociais que condicionam em grande medida as possibilidades (ou não) de êxito escolar/acadêmico.

Como visto anteriormente, a trajetória de Escobar não seguiu uma linearidade construtiva. Ora houve progresso acadêmico, ora estagnação, ora até mesmo regresso. Como constataria Bourdieu, o capital econômico não foi determinante em sua trajetória, mas a série de outros capitais como o cultural e o social, bem como o *habitus* para o conhecimento – uma espécie de projeto familiar e pessoal. Alguns adjuvantes da narrativa nem sempre permaneceram neste papel, como o caso da família de Escobar e a instituição escola, que seguiram alternando-se entre oponentes (mesmo que de forma indireta) e adjuvantes (como o caso de Sócrates que leva Escobar para mostrar a realidade de seu emprego). Não houve apenas um contrato, como percebido, mas vários – sendo o principal o da irmã na infância. O investigado aceita alguns desafios, mas também estagna em outros, tentando posteriormente retornar mais consciente do papel da educação e do conhecimento para o almejado êxito escolar. Sua trajetória ainda está em curso, mas é notório como a educação conseguiu mudar sua posição na sociedade, bem como sua percepção sobre a realidade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Capital Social- Notas provisórias. In: Catani, A.& NOGUEIRA, M. A (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. Sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. 4 ed. Campinas. Papirus 1996.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Atmed, 2000.

GREIMAS, Algirdas Julien e COURTES, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Editora Complexo, 2012.

HONNETH Axel. **Luta por reconhecimento**. A Gramática Moral dos Conflitos Sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

XYPAS, Constantin e SANTOS, Simone C. M. **Reconhecimento social e sucesso escolar de alunos de origem popular**: aportes teórico-metodológicos. Comunicação ao Colóquio Nacional da AFIRSE, Mossoró, UERN, 19 de setembro de 2015.

DO ÊXITO AO ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO PROJOVEM URBANO EM NATAL (RN)

GT5: Como alunos de origem popular conseguem êxito escolar?

Maria Aparecida de Queiroz
Mestranda no POSEDUC. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
E-mail: cidinhaufrn@gmail.com

Marcos Torres Carneiro
Mestrando no POSEDUC. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
E-mail: torriscarneiro@gmail.com

RESUMO

Pleiteia-se nesse artigo, analisar o abandono e a evasão⁷⁷ em detrimento do êxito escolar entre estudantes do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano) no município de Natal (RN), com base em dados estatísticos dos relatórios sobre aprovação, *evasão*, *abandono* e *reprovação* ao longo das entradas: 06.09.2009 a 07.10.2010 e 24.05.2010 a 23.11.2011. O ProJovem Urbano visava à reinserção dos jovens com idade entre 18 e 29 anos em situação de vulnerabilidade, que haviam concluído o quarto ano de escolaridade e não prosseguido do quinto ao nono ano do ensino fundamental. A proposta curricular de caráter integrado voltava-se para a elevação da escolaridade – conclusão do ensino fundamental –, ação cidadã e qualificação profissional certificada como formação inicial. A pesquisa fundamenta-se na abordagem teórica e metodológica histórico-crítica, que articula o contexto socioeconômico e político no qual o objeto se inscreve em face ao embate e aos desafios susceptíveis ao campo da política educacional para o segmento da juventude em condição de pobreza. Como procedimentos de pesquisa adota: revisão da literatura, análise documental e de dados estatísticos. O texto tem como estrutura: introdução, abordagem do problema da exclusão escolar no ensino fundamental e as perspectivas de êxito na escolarização como indício de inclusão social. Os dados relativos aos estudantes no ProJovem Urbano – no Brasil e em Natal – mostram que, entre eles prevalece a mesma tendência predominante de evasão e abandono escolar e restritiva de êxito no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estatais, até o 4º ano desse nível de ensino.

Palavras-chave: Êxito escolar. Evasão. Abandono. ProJovem Urbano.

1 INTRODUÇÃO

⁷⁷ O termo evasão tanto no ProJovem “original” o tanto quanto no ProJovem Urbano, é concebido como um dos fatores que compromete a permanência. Além da evasão, existe também, a desistência e a infrequência, que juntas compõem a não-permanência.

A tendência que conduz ao êxito escolar nas escolas públicas estatais brasileiras de forma restritiva em contraponto à predominância de evasão e abandono escolar, se repete no Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano entre 2009 e 2011, constituindo-se um desafio a ser enfrentado pelos gestores da educação. O programa visava à reinserção dos jovens com idade entre 18 e 29 anos em situação de vulnerabilidade e que haviam concluído o quarto ano e não prosseguido do quinto ao nono ano do ensino fundamental. A proposta do programa curricular tem caráter integrador e volta-se para a elevação da escolaridade – conclusão do ensino fundamental –, ação cidadã e qualificação profissional certificada como formação inicial.

Neste desse artigo a pretensão é analisar as chances de êxito entre os estudantes, em contraposição ao abandono e à evasão identifica nesse programa em escala nacional e, de modo particular, no município de Natal (RN). A análise sobre êxito toma por base dados relativos à aprovação, reprovação, evasão e abandono escolar nas entradas e saídas dos anos: 06.09.2009 a 07.10.2010 e 24.05.2010 a 23.11.2011, apresentados em relatórios em âmbito nacional e local.

O estudo se orienta pela abordagem teórica e metodológica histórico-crítica, que articula o contexto socioeconômico e político no qual o objeto se inscreve em face ao embate e aos desafios susceptíveis ao campo da política educacional para o segmento da juventude em condição de pobreza. Como procedimentos de pesquisa baseia-se na revisão da literatura, análise documental e de dados estatísticos.

A estrutura do texto contempla: introdução, a perspectiva de *êxito* como indício de inclusão social em contraposição à *reprovação, evasão e abandono* como problema da exclusão social e escolar, em particular escolar no ensino fundamental. Assim, os dados relativos aos estudantes no ProJovem Urbano – no Brasil e em Natal – mostram que, entre os estudantes prevalece a mesma tendência restritiva de êxito e abundante fracasso entre crianças e jovens de originados das classes populares.

2. ÊXITO ESCOLAR COMO INDÍCIO DE INCLUSÃO: um contraponto à exclusão.

Com o objetivo de analisar a tendência do êxito escolar dos estudantes no Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano entre 2009 e 2011, pode-se identificar como contraposição a predominância da evasão e do abandono escolar, como desafio a ser enfrentado pelos gestores da educação. Situamos, assim, o contexto social, político e econômico que é frontalmente demarcado por elevados índices de desigualdade que retroalimenta a

pobreza e a miséria no país. Ademais, os avanços científicos e tecnológicos e sua aplicação a vários campos de atividades, não correspondem ao atraso do qual padece a sociedade brasileira. Nesta, convive-se com a naturalização das desigualdades que são agravadas pelo descaso dos políticos e de parcela da sociedade. Impõem-se, portanto desvantagens e injustiças à maioria da população, sobretudo, ao segmento juvenil.

A respeito da desigualdade, analisa Salama (2010, p. 12),

[...] quanto maior o nível das desigualdades, mais é provável que a profundidade da pobreza seja importante. No sentido inverso, quanto maior o crescimento, mais a renda dos pobres aumenta e menos tempo eles dedicarão para preencher a diferença que os separa da linha de pobreza, se e somente se a distribuição da renda que acompanha o crescimento não for alterada. A variação das desigualdades impacta, com efeito, sobre o nível da pobreza. Uma distribuição de renda cada vez mais desigual constitui um fator positivo e permite diminuir a pobreza, tudo o mais constante, e inversamente uma elevação das desigualdades constitui um fator negativo [...].

Nesse mesmo sentido, Paes de Barros (2000, p. 23) ao realizarem simulações para o Brasil relacionadas aos anos de 1997 e 2000, tinham como hipótese que “[...] uma distribuição de renda estável (a de 1993), o objetivo era calcular o número de anos de crescimento contínuo e regular para que a pobreza diminua [...]”. Concluem, portanto, que, de acordo com essas simulações, 10 anos de crescimento à taxa de 3% permitiria a redução de oito pontos na pobreza, mas, de apenas dois pontos com crescimento a 2%. Assim, para reduzir a pobreza em 12,5 pontos no Brasil, seria necessário um crescimento de 4% ao ano, durante 10 anos, com a condição de o perfil das desigualdades não ser afetado.

Partindo dessa hipótese para analisar o nível de desigualdade no México F. Bourguignon (2004) evidenciou que a pobreza poderia ser reduzida em sete pontos ao longo de 10 anos. A partir dessa análise comparativa, foi possível as economistas do *millenium*⁷⁸ cruzar dados e estabelecer, para cada país, a redução das desigualdades com um crescimento e com a projeção de cenários para alcançar a redução de 50% da pobreza extrema entre 1990 e 2015, trabalhando com a seguinte combinação: crescimento e redução das desigualdades. Segundo a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), considerando as taxas de crescimento e as variações das desigualdades observadas entre 1990 e 2002, seria necessário 27 anos para que o México alcançasse essa meta, 102 anos para a Nicarágua e 240 anos para Honduras.

⁷⁸ A Cepal, IPEA, Pnud, (2003) construíram uma curva de isso-pobreza para cada país, combinando taxa de crescimento e as variações das desigualdades suscetíveis para se alcançar.

Ainda de acordo com dados da Cepal (2005, p. 20), em 2003, o Brasil foi pioneiro no alcance da meta estabelecida para o milênio antes mesmo de assinar o compromisso. A pobreza extrema diminuiu de 58,54% entre 1992 e 2006, ainda que não tenha sido de forma progressiva: “[...] forte com o fim da hiperinflação (-33,76% entre 1992 e 1995), interrompida de 1995 a 2001, relativamente pronunciada em seguida, isso porque, no conjunto do período (1992-2006) ela se aproxima dos 60%” (NÉRI, 2007, p. 36). Essa redução deve ter resultado de uma política de transferência de renda e, ao mesmo tempo, do sensível crescimento do salário mínimo e da renda dos trabalhadores não qualificados a uma taxa superior à dos trabalhadores qualificados (ROCHA, 2007).

Dados do Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mostram sinais promissores de redução das desigualdades sociais no Brasil. O documento destaca que a partir dos anos 2000, diminuíram as desigualdades na América Latina e particularmente no Brasil. Analisando aspectos das desigualdades em economias emergentes, comparando os resultados com a média dos países integrantes da organização a organização e conclui que, economias emergentes como o Brasil acertaram ao adotar medidas de reforço da proteção social e de redistribuição de renda para combater a pobreza e as desigualdades.

A ampliação do acesso à educação e a política de aumento crescente do salário mínimo também resultou, no Brasil e em outros países analisados, na redução das desigualdades de renda pela via do trabalho, pautada pela redução na diferença salarial entre postos que exigem maior e menor qualificação. Ademais, ampliaram-se os programas de transferência de renda, como o Bolsa Família que contribuíram para melhoria desse indicador socioeconômico e, conseqüentemente para o maior desenvolvimento do país.

No campo das políticas educacionais, o debate se destaca na agenda de setores organizados da sociedade. Nesse sentido, urge construir, estrategicamente, propostas de educação e de ensino de natureza humanística que pressupõem compreender o processo de exclusão e de sua superação social como forma de as crianças e os jovens obterem êxito em todos os momentos de sua vida. Implica, também, entender o papel do Estado na proposição e na implementação de ações que se conduzam a esse objetivo, promovendo políticas de inserção social e de combate à pobreza e à miséria, que é o seu estágio extremo.

Analizando essa perspectiva, Queiroz (2011) acena limites e possibilidades face às políticas de educação recentes e específicas para jovens e adultos, pois,

[...] parte significativa desse segmento da população sequer ingressou nos sistemas formais de ensino na idade escolar instituída (seis a quatorze anos). Ou, tendo ingressado, não recebeu, por parte do Estado brasileiro nem da sociedade, a devida

atenção em suas individualidades ou especificidades de classe ou grupo social, etnia e gênero. Assim, as pessoas, em vez de estimuladas a permanecer na escola, de forma bem-sucedida, como estudantes, são instadas a sucessivos fracassos (QUEIROZ, 2011, p. 01).

Assim, parte das pessoas tenta e consegue prosseguir os estudos, inclusive, em nível superior e até chegam à pós-graduação. Outras, a despeito das tentativas de superar dificuldades, não conseguem ultrapassar a barreira do tempo escolar e do trabalho (infantil), os desacertos entre o currículo escolar e o real. A escola que não lhes apresenta atrativos e, elas sem estímulos que sustentem esse ideal, desistem de estudar, interrompendo o ciclo de estudos próprio da infância, e, ainda buscando novas tentativas de êxito, quando não as encontram-se fadadas ao fracasso.

Indicadores de fluxo escolar na educação básica divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação (MEC) baseados na metodologia de acompanhamento longitudinal da trajetória dos estudantes, demonstram que os números de evasão escolar e migração do ensino regular para a educação de jovens e adultos (EJA); os indicadores de promoção e repetência, mostram a transição do aluno entre dois anos consecutivos. Indicadores referentes ao período de 2007 a 2015, revelam que,

[...] 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola. O 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino (INEP, 2017, p. 17).

A série histórica revela que em todas as etapas de ensino, houve diminuição progressiva na evasão escolar entre 2007 a 2013, mas é alterada em 2014, quando as taxas voltam a subir. Nas escolas situadas no meio rural o indicador revela-se majoritariamente, em todas as etapas de ensino.

Quanto aos dados sobre a migração para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é mais expressiva ao final do ensino fundamental, pois, chega a 3,2% e 3,1%, no 7º e 8º ano, respectivamente. Com relação à rede de ensino regular, a migração é maior na rede municipal dos anos finais do ensino fundamental, quando atingi uma taxa de 3,8%.

Dados de 2014 e 2015 mostram que 2,7% dos estudantes – mais de 344,5 mil – entre os anos de 2014 e 2015 saíram do ensino fundamental regular e ingressaram na EJA. A maioria havia sido reprovada várias vezes no início da educação básica e estavam em defasagem e/ou distorção ano de escolaridade/idade. Insistimos que, parte dessas distorções são de natureza

intraescolar (organização curricular, relação intrapessoais, infraestrutura, trabalho pedagógico etc) e parte, ainda que se reflitam nela, são de natureza estrutural e conjuntural da sociedade conforme vimos abordando.

Dados sobre reprovação divulgados pelo INEP (2017) mostram que, no 6.º ano do ensino fundamental, 14,4% dos estudantes são reprovados. Ainda que o percentual entre em queda, volta a subir no 1.º ano do ensino médio, quando a reprovação alcança o patamar do 15,2%. Cabe aqui uma reflexão importante: ainda que a taxa de *aprovação* no ensino fundamental fique em torno de 85,6%, é por demais significativa do ponto de vista da matemática. Há, no entanto, que se questionar o estatuto da promoção automática, que suprime a possibilidade de reprovação, frente à qualidade do ensino que é bastante denunciada.

Diante das evidências, tem-se como realidade que parte dos estudantes que interromperam sua trajetória de escolarização – no ensino fundamental ou no ensino médio – tentam retomar os estudos por meio de programas ou projetos de caráter de suplência, de reinserção, cuja frequência está vinculada à transferência de renda. Por isso, são desprovidos de uma efetiva formação no tocante aos conteúdos, aos espaços e à dinâmica de ensino e aprendizagem conforme as exigências do ensino *padronizado* que sugere a aquisição de determinadas habilidades para a formação básica. Sobre essa realidade, Sposito (2006, p. 254) mostra que os programas,

[...] pressupõem a simples obrigatoriedade da matrícula na escola pública como fator de inclusão, o que não deixa de ser, ao menos, curioso. Os usuários são definidos com base nas condições de maior vulnerabilidade e pobreza. Nesses grupos situam-se, também, os jovens precocemente excluídos da escola com significativa distorção série/idade.

Assim, crianças, jovens e adultos, historicamente excluídos porque são pobres, negros, índios, ribeirinhos integram o contingente dos *semi* ou dos completamente *analfabetos* (iletrados e/ou do ponto de vista funcional). Tornam-se, portanto, objeto de políticas públicas em educação, nas quais ainda que, tardiamente, nelas ingressam, de modo que uns são bem-sucedidos na reinserção escolar ou em outros processos sociais, de forma exitosa, enquanto outros repetem trajetórias de fracasso.

Desse modo, as políticas de educação brasileira ratificam, frequentemente, a dualidade no que se refere aos modelos de educação ofertados. Aos filhos dos trabalhadores, uma educação voltada para o atendimento à urgência do capital por mão de obra barata, aos filhos das elites brasileiras é dada a oportunidade de continuidade dos estudos visando a galgar os melhores espaços no campo social e econômico.

Nessa perspectiva, Ribeiro (1997) afirma que, a partir do final dos anos de 1990, do público que procurava programas de jovens e adultos, a maioria é constituída de pessoas com um histórico de fracasso em suas vidas escolares, entre as quais muitos jovens excluídos recentemente do sistema escolar. Ainda assim, os jovens no Brasil não frequentam a escola e estão fora do mercado de trabalho.

Recentemente, parte das políticas públicas de juventude são pautadas por ações em âmbito do governo federal. Elas reconhecem os jovens como sujeitos de direito e centralizam-se na forma de programas que atendem a juventude, em particular, aqueles jovens que são membros de classe social baixa, negros etc. É nesse perfil que se situa o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem como desdobramento estratégico da Política Nacional de Juventude, integrado ao Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE, vinculado à Secretaria Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude.

O ProJovem conhecido como “original” foi regulamentado pelo Decreto nº. 5.557 de 05 de outubro de 2005 e implementado apenas nas capitais e no Distrito Federal. Em 2006, estendeu-se a mais 29 cidades, com o número de habitantes igual ou superior a 200.000. O objetivo era elevar a escolaridade dos jovens com idade de 18 a 24 anos, por meio da conclusão do ensino fundamental, da qualificação profissional, do estímulo à inserção produtiva e à ação comunitária, despertando solidariedade, exercício de cidadania e ação local.

3 OS DADOS SOBRE A EVASÃO, O ABANDONO E A REPROVAÇÃO DO PROJOVEM URBANO (Natal/RN 2008 a 2012).

Objetiva-se neste capítulo analisar os dados sobre o êxito, considerado aqui, como a aprovação, e, por conseguinte, conclusão do curso, tomando-se os dados de matrícula e evasão no ProJovem Urbano em Natal/RN, nos anos anunciados inicialmente. Esses dados se constituem parte da pesquisa desenvolvida no mestrado de Marcos Carneiro Torres, um dos autores desse texto, junto ao programa de pós-graduação em educação profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

A tabela abaixo, apresenta demonstra o número de estudantes matriculados, a matrícula final e a evasão, dos quais se depreende o número daqueles que concluíram o programa.

Tabela 01: Demonstrativo de Matrícula Inicial, Final e Evasão – 2008/2012.

ENTRADA/PERÍODO	MATRÍCULA INICIAL	MATRÍCULA FINAL	EVASÃO
06.09.2009 a 07.10.2010	4.500	1.142	74,63%
24.05.2010 a 23.11.2011	3.499	2.049	41,44%
TOTAL	7.999	3.184	60,2%

Fonte: Direção Executiva de Natal/RN (2012). Adaptada pelo autor.

É animador concluir-se sobre os dados que na primeira entrada/saída 74,63% foram bem-sucedidos e a perda foi apenas de 25,37%. Em contraposição, no período seguinte, a evasão foi mais que o dobro do anterior: 58,56%. Embora os dados mostrem uma particularidade, o município de Natal/RN, estão em sintonia com as estatísticas nacionais, pois, o Censo Escolar do mesmo período demonstra que as taxas de abandono e evasão escolar no Brasil são elevadas e desiguais em termos de regiões. A taxa de abandono em 2008 indicava que, entre os estudantes brasileiros matriculados no ensino fundamental regular, era de 4,4%, enquanto os que deixaram de frequentar as aulas correspondia aproximadamente a 4,8%.

Esses índices são mais elevados nas regiões Norte e Nordeste, chegando a 7,3% e 7,5%, respectivamente (BRASIL, 2010, p. 07) cujas condições socioeconômicas das populações são, também deficitários. Na região Nordeste, por exemplo, galga o patamar de 8,9%, contrapondo-se a 5,0% na região Sul, evidenciando desse modo, portanto, a desigualdade regional na federação brasileira (BRASIL, 2010).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apenas 53,8% dos que ingressam no ensino fundamental, chegam a concluí-lo (INEP, 2008). Diante dessa realidade, a evasão ganha destaque no debate e nas reflexões realizadas em diferentes instâncias da sociedade brasileira em detrimento do êxito escolar que em tese seria alcançado através das metas e dos objetivos das políticas educacionais.

Os principais motivos dos altos índices de evasão e abandono do ensino formal escolar, são: necessidade de o estudante ter que trabalhar; convívio com a violência e condições precárias de segurança; problemas familiares; dificuldades de acesso à escola; baixa qualidade do ensino; não adequação do ensino frente às exigências do mercado e, horários incompatíveis entre trabalhar e estudar, impondo assim, na maioria dos casos a opção pelo emprego como forma de garantir sua sobrevivência, em detrimento do acesso à escola.

Experiências negativas geram sentimento de incapacidade, de desvalorização pessoal e de baixa expectativa de que muitas vezes o professor tem sobre esse aluno reforça ainda mais sua baixa autoestima (BRASIL, 2010, p. 07).

Campos (2017, p. 30) ao analisar a concomitância entre trabalhar e estudar na EJA, identifica que as ações empreendidas em educação não permitem que jovens e adultos sejam inseridos e se mantenham como trabalhador-cidadão em condições de igualdade nem de competitividade no mundo do trabalho. De igual modo, não proporcionam a promoção do acesso e permanência a uma educação básica de qualidade, levando assim, ao aumento da taxa de evasão e abandono escolar e a que, entre eles, o número de exitosos, seja reduzido.

Os dados do Survey 01 emanado do grupo “avaliação” coordenado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) aplicado por telefone, aos estudantes evadidos do PJU (2011), em todas as cidades e estados da federação – no Rio Grande do Norte, participaram as cidades de Natal e Mossoró –, num universo de 2.334 estudantes e com uma amostra de 37 alunos, ratificam a trajetória de muitos jovens que, diante da falta de proteção social por parte do Estado, ao contrário de colecionarem o sucesso escolar, são submetidos a sucessivas histórias de fracasso escolar e a compor, naturalmente, as estatísticas sobre a evasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um programa concebido estrategicamente para o aumento da escolaridade, integrada à qualificação profissional, interligados à políticas de transferência de renda mínima para uma população jovem em empobrecida, com propósitos de combate à pobreza e a fome pode reduzir os efeitos deletérios de uma sociedade desigual, no entanto não os eliminam.

A proposta de educação do ProJovem Urbano com vistas a inserção social e profissional, desarticulada de outras políticas sociais e econômicas não foi capaz de superar problemas que permeiam a juventude brasileira, diante da reestruturação produtiva em curso e das demandas do mercado de trabalho neoliberal. O sucesso, no entanto, foi contabilizado por significativo contingente que apostou no retorno ao estudo para concluir o ensino fundamental, inscrever-se em ações de cidadania e obter um mínimo de qualificação profissional, com chances de ingressar no mundo do trabalho, em ainda eu em profissões pouco valorizadas.

Revisitando a escola muitos ali encontraram gestores, professores e colegas dispostos a contribuir na melhoria de sua autoestima, a fazerem boas amizades, a se *tornarem gente* entre outros atributos que referenciam a identidade de jovens – homens e mulheres – antes totalmente desamparados, mas cheios de esperança e de vigor humano para encontrar novas

aprendizagens. Talvez aí esteja o tributo de um programa de reinserção escolar originado de um governo que pensou na juventude pobre brasileira.

REFERÊNCIAS

BOURGUIGNON, F. “O Triângulo de Desigualdade de Crescimento da Pobreza”. Documentos de trabalho Banque Mondiale, Washington (2004).

BRASIL, IBGE. **Censo Demográfico, 2000**. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em: 20 maio. 2018.

CAMPOS, E. L. F. **A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

CEPAL. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: uma Perspectiva latino-americana e caribenha. Santiago (2005).

IBGE. **Censo Demográfico 2000** – Características Gerais da População. Resultados da Amostra. IBGE, 2008. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default_populacao.shtm. Público acesso em 02 de maio de 2011

_____. Censo Demográfico 2010 – Características Gerais da População. Questionário Censo 2017. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/questionarios.php>. Público acesso em 02 de maio de 2011.

OCDE (2006): **Economic Survey**: Brazil, Paris.

PAES DE BARRO, R. et alli (2000): **Povert, Iequality and Macroeconomic Instability**. Texto para discussão nº. 750, IPEA. Rio de Janeiro.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Infância bem cuidada dispensa políticas inclusivas para jovens**. in: Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação, XXV., 2011, São Paulo. Caderno. São Paulo: Biblioteca Anpae, 2011. p. 1 - 13.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Políticas de Educação para jovens: quando a diversidade é questionada**. in: Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação, XXV., 2007, João Pessoa. Caderno. Paraíba: Biblioteca Anpae, 2007. p. 1 - 13.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES: 2006, Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2007. P. 68. Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

ROCHA, S. (2007): **Pobreza: evolução recente e as portas de saída para os pobres**. Mineo (prochaine publication das PAL), Forum Nacional, Rio de Janeiro.

SALAMA, P. (2010): **Le défi des inégalités, Amérique latine/Asie**, une comparaison économique. Ed La Découvert, Paris.

SPOSITO, Marilia Pontes. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

ENTRE A CANETA E A ENXADA: A HISTÓRIA DA MENINA AGRICULTORA QUE CONSEGUIU ÊXITO ESCOLAR CURSANDO DUAS FACULDADES AO MESMO TEMPO

GT5: Como alunos de origem popular conseguem êxito escolar?

Docente: Prof. Dr. Constantin Xypas – UERN

Discente: Graduanda Maria Solange dos Santos Costa – UERN

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como objetivo analisar as razões que colaboram para o êxito escolar de pessoas de origem simples. Escolhemos a personagem Maria Sousa, 25, natural de um município do Rio Grande do Norte, que conseguiu cursar duas faculdades de forma simultânea e mesmo enfrentando grandes dificuldades financeiras, não desistiu dos seus sonhos. Hoje sua história é conhecida nacionalmente, levando-a a participar de programas nacionais de televisão, no que a tornou um exemplo para as novas gerações. Durante nossa pesquisa corroboramos com alguns autores. Entre os que mais contribuíram com nossas pesquisas estão Bourdieu (2013) e RIBEIRO (1995). A análise que fizemos ao dialogar com os autores e nossa personagem, é que existem mais uma possibilidade de ter sucesso escolar.

Palavras-chave: Agricultura, educação, êxito escolar, história de vida.

1 INTRODUÇÃO

Partindo do pensamento sobre fatos sociais do sociólogo francês Émile Durkheim (1897), onde afirma que a sociedade prevalece sobre o indivíduo e que essa sociedade se constitui de normas, pensamentos e sentimentos, nos questionamos sobre o êxito escolar de uma pessoa de vida simples. De quem é a responsabilidade do sucesso? Do indivíduo e seu próprio esforço ou das pessoas e grupos a sua volta? Qual a motivação que leva ao aluno de origem simples a seguir sua jornada de estudo, mesmo enfrentando tantas dificuldades pelo caminho?

Em buscas de respostas para esses questionamentos, escolhemos como objeto de estudo, a história de uma jovem agricultora de 25 anos, que desde pequena, viu nos estudos uma forma de melhorar, não só a própria vida, mas a dos seus pais também. Para um mergulho melhor na vida da nossa personagem, visitamos seu lugar de origem, conversamos com a família,

professores e amigos do tempo da escola e faculdade. Queremos destacar que todos os nomes citados nesse projeto são fictícios.

Temos como objetivo nessa pesquisa, unir a história de Maria aos pensamentos dos teóricos sobre a construção do indivíduo e a compreensão de como se dá o êxito escolar em determinadas pessoas e em outras não. Visto que ambas passam por experiências e dificuldades semelhantes.

2 METODOLOGIA

Os estudos sobre essas teorias serão apresentados a partir da narrativa autobiográfica da jornalista e assistente social, Maria Sousa, jovem de origem simples, filha de agricultores, que conseguiu êxito escolar chegando a cursar duas faculdades ao mesmo tempo. Realizamos uma entrevista semiestruturada com nossa personagem, seus pais, professores e colegas de escola e faculdade. Fizemos a seguinte pergunta disparadora: A que se deve o seu êxito escolar, a você mesma ou as pessoas a sua volta? Histórias de vidas tão presente no senso comum, estão cheias de lições de vidas no universo do saber. “[...] a vida é uma história e que uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual, concebida como uma história e a narrativa dessa história” (BORURDIEU, 2007 p. 74).

3 RESULTADOS E CONCLUSÕES: UMA EXPLICAÇÃO SOBRE O ÊXITO ESCOLAR

3.1 A importância do habitus para conseguir o êxito escolar

Com relação a condição de classe e seus condicionamentos sociais, Bourdieu (2007) diz que é impossível justificar as práticas a não ser pelos seus efeitos de origem, que ao ser analisadas desaparecem de imediato, a estrutura do estilo de vida de um indivíduo ou de vários. Essas práticas são capazes de impor realizações diferentes, o que ele chama de habitus. De acordo com o autor a disposição de capital não torna suficiente para conceituar o êxito escolar. É preciso observar o habitus, ou seja, o comportamento individual passado pela família desde a infância.

No seu livro *A Reprodução* (2013), que escreveu em parceria com Passeron, Bourdieu fala sobre o sistema escolar que segundo ele reproduz desigualdade social, mostrando a dominância da classe burguesa sobre a classe dominada, os proletariados. O que a lógica das estatísticas analisa como provável é que os estudos de prestígios da classe dominante os levem ao sucesso.

Para isso, convém retornar ao princípio unificador e gerador das práticas, ou seja, ao habitus de classe, como forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe; portanto, construir a classe objetiva, como conjunto de agentes situados em condições homogêneas de existência, impondo condicionamentos homogêneas, próprias a engendrar práticas semelhantes. (BOURDIEU, 2007, p.97).

O autor acredita que para ter sucesso escolar se faz mais necessário ter capital cultural do que capital econômico. Um pai mesmo com pouca instrução escolar, pode influenciar ao filho a querer uma ascensão social e passar para o mesmo suas ambições e sonhos. Levá-lo a pensar na carreira de médico, advogado por exemplo, passando para o filho como ficaria orgulhoso se suas escolhas fossem como ele imaginava.

4 NARRATIVA DE MARIA SOUSA

Maria nasceu no sítio que faz parte de um município do Rio Grande do Norte, e fica a 129 km de Mossoró. Filha de pais agricultores, semianalfabetos, Maria é a segunda de quatro filhos. Ela é a única dos filhos de seu José e dona Alda que frequentou a faculdade. Sua vida foi muito simples e com muitas dificuldades financeiras. Casa de taipa, fogão a lenha, luz de lamparina, rádio de pilha. Esse era o cenário onde morava.

O primeiro contato com o caderno e o lápis se deu embaixo de uma árvore. Foi naquele lugar, que Maria teve suas primeiras aulas. Anos depois ela foi estudar numa escola, e as dificuldades para chegar até lá também existiram.

Desde muito cedo aquela menina já sabia o que queria ser, falava aos quatro cantos, por onde andava, que ainda seria jornalista. O mais curioso é que em sua casa não tinha televisão, a propósito, ela veio ver uma só aos 17 anos em uma casa que ficava em frente à escola onde estudava e que se encontrava com a janela aberta. Porém, sempre escutou o rádio de pilha que existia em sua casa. Vivia ligada no programa radiofônico, ‘A voz do Brasil’.

Ela se destacava entre os colegas de sala de aula, pelo seu exemplo de determinação e dedicação. Uma aluna muito querida pelos professores. Entre a caneta e a enxada, a menina cresceu. Ajudava seu pai na roça e quando estava em casa sempre se pegava a estudar e a ler. “O trabalho na roça, nunca me atrapalhou nos estudos. Eu gostava de ajudar meu pai”. Disse ela.

Quando jovem, foi selecionada com uma bolsa de estudo integral para estudar em uma universidade particular em Mossoró – RN. Ainda não era a realização do seu sonho de ser jornalista, mas se empolgou com a oportunidade que estava se abrindo para ela estudar Serviço

Social. Começa então uma nova etapa na vida de Maria. Cidade grande, morar sozinha, trabalhar e estudar em um lugar onde o domínio era da classe média alta. Deu-se então início ao curso de Serviço Social. “Eu ia de manhã para o trabalho que consegui em um restaurante no shopping e de lá eu seguia para a faculdade Voltava para casa só à noite. No início eu chorava muito com saudade de casa”, declara.

Quando estava cursando o segundo semestre de Serviço Social, recebe a notícia que tanto esperava, passara no vestibular para Comunicação Social/Jornalismo. Maria seguiu cursando as duas faculdades.

Com muito sacrifício e apoio da família e de amigos, Maria conseguiu se formar, primeiro em Serviço Social. Temos que ressaltar aqui, o ato que ela fez em seu baile de formatura. Desceu a escada erguendo uma enxada em homenagem aos seus pais agricultores, mostrando seu orgulho por eles. Essa atitude a fez ficar conhecida nacionalmente como ‘A menina da enxada’. O vídeo viralizou na internet, levando-a a participar de um programa nacional, ‘A Hora do Faro’ na Rede Record. Momento de grande emoção para seus pais que não só a viram na televisão, como ela costumava a dizê-los sempre, mas eles também se viram dentro da telinha. Um ano depois foi a vez da formatura em Jornalismo. “Receber meu diploma de jornalista me fez parar e pensar em tudo que me aconteceu até aquele momento. Não me arrependo de nenhum sacrifício que fiz. Faria e passaria por tudo novamente”, chora.

Recentemente a história de Maria foi contada em um minuto e transmitida nacionalmente nos intervalos da Rede Globo. “Fico feliz em saber que minha história tem servido de inspiração para muitas pessoas e feliz também de vê-la na grande mídia”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho se propôs a analisar as razões e motivações que levam alguém de vida simples e com tantas dificuldades financeira, seguir em frente na jornada acadêmica. A personagem apontada nesse trabalho, a ex-agricultora e hoje jornalista, faz parte da grande massa das classes culturais citadas por Darcy Ribeiro (1995) em seu livro “O povo brasileiro”.

Abaixo desses bolsões, formando a linha mais ampla do losango das classes sociais brasileiras, fica a grande massa das classes oprimidas dos chamados marginais, principalmente negros e mulatos, moradores das favelas e periferias da cidade. São os enxadeiros, os boias-frias, os empregados na limpeza, as empregadas domésticas, as pequenas prostitutas, quase todos analfabetos e incapazes de organizar-se para reivindicar. Seu designo histórico é entrar no sistema, o que sendo impraticável, os situa na condição da classe

intrinsecamente oprimida, cuja luta terá de ser a de romper com a estrutura de classes. Desfazer a sociedade para refazê-la. (RIBEIRO 1995, p.209)

Esta pesquisa esclarece que o sucesso escolar é possível, independentemente de classes. Que seu êxito pode estar relacionado a diversos fatores como, o apoio da família, a interferência de grupos ou de pessoas que percebem potencial no indivíduo. Porém, todas essas influências só terão valia se o aluno desejar e persistir para alcançar o sucesso.

Após todo embasamento teórico realizado aqui, ficou claro que mesmo havendo diferentes opiniões no que diz respeito aos fatores que levam uma pessoa simples a alcançar o êxito escolar, esse sucesso não é determinado por questões sociais, mas sim, pela persistência, do querer do cidadão de lutar por condições de vida melhor.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. 1930-2002 **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2007.

DURKHEIM, Émile. **O suicídio**, 1897- Abril Cultural, 1982.

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. 2 ed. São Paulo: Companhia de Letras, 1995.

SUCESSO ESCOLAR E INVESTIMENTO PEDAGÓGICO DOMÉSTICO DE FAMÍLIAS POPULARES

GT5: Como alunos de origem popular conseguem êxito escolar?

Morgana Léa Melo Brilhante
Professora da educação básica
E-mail: morganamelo10@hotmail.com

Amanda Thais Freires Gomes
Professora da educação básica
E-mail: amandathais.uern@gmail.com

Maria Rosaline Fernandes de Oliveira
Professora da educação básica
E-mail: rosalinefernandes1@hotmail.com

RESUMO

O objetivo do presente estudo é investigar quais e como são as formas domésticas de investimento pedagógico de famílias populares cujos filhos apresentem trajetória escolar sem reprovações, sem interrupções e com correspondência idade / série. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo *corpus* empírico é construído a partir de entrevistas semiestruturadas com alunos e familiares de alunos de meios populares usuários de escolas públicas situadas no Município de Apodi / RN e regularmente matriculados no ano letivo de 2012-2013. O aspecto capaz de ressaltar os possíveis impactos tanto sociais quanto científicos da presente investigação diz respeito a atual tendência mundial de participação e cooperação família / escola. Se a ascendência positiva da parceria família / escola na instauração e ampliação da eficácia do trabalho escolar parece consensual, resta conhecer os mecanismos por meio dos quais tal parceria poderia ser desencadeada e generalizada.

Palavras-chave: Acompanhamento escolar; Classes populares; Sucesso escolar.

INTRODUÇÃO

Este texto expõe os resultados de uma investigação voltada a descrever e interpretar as formas de participação de pais das classes populares na escolarização dos filhos. Assim, o objetivo desta pesquisa é investigar, a partir das famílias de crianças e jovens usuários de escolas públicas da cidade de Apodi, RN, quais e como são as formas domésticas de

investimento pedagógico (acompanhamento e exortação) de famílias de meios populares que apresentem sucesso escolar relativo. Além disso, descrever e interpretar as características do trabalho pedagógico desenvolvido em meios populares; descrever e interpretar as formas de participação de pais das classes populares na escolarização dos filhos; descrever e interpretar os investimentos materiais e simbólicos de famílias de meios populares; e, por fim, produzir conhecimento local sobre as estratégias escolares das classes populares.

PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

O desafio metodológico da presente pesquisa está associado à noção de classes populares. Este termo tem sido utilizado na literatura de modo mais descritivo do que propriamente analítico (cf. ROMANELLI, 2003). Neste estudo, o critério adotado para a delimitação de família de meios populares consistiu no cruzamento de três índices: o capital econômico, expresso na renda familiar declarada, o capital cultural, expresso na escolarização dos pais, e o capital de relações sociais, este último expresso na região de moradia. O cruzamento, para definir família de meio popular, desses três índices significou uma relativamente segura demarcação para os propósitos deste estudo. Ou seja, foram tomadas como integrantes dos meios populares as famílias de baixa renda, moradoras da periferia da cidade e cujos genitores apresentem reduzida longevidade escolar.

Outro elemento de vigilância metodológica diz respeito ao que se entende por “família” quando se trata de classes populares. Aqui também a cautela se impõe, pois os perfis familiares dos meios populares apresentam acentuada diversidade comparativamente aos padrões mais legítimos de família. A hipótese mais consistente, para atender à esperada diversidade de padrões familiares, é a de que o trabalho pedagógico realizado nessas famílias é difuso, embora efetivo, e envolve os diferentes membros da unidade familiar. Além disso, deve-se esperar que as estratégias de acompanhamento sejam mais implícitas do que explícitas, isto é, não conscientemente desenvolvidas por “sujeitos” conscientes.

Finalmente, outro aspecto do controle metodológico exigido pela presente investigação está relacionado à expressão “êxito escolar”. Quando se trata de classes populares, o êxito é muito relativo. Um aluno, de origens populares, com notas altas em uma escola pública de periferia, pode apresentar rendimento insuficiente em outro contexto escolar. Porém, isso não implica na invalidação da noção, pois o êxito pode ser inserido num quadro de referência

relativo ao montante dos investimentos realizados e à rentabilidade do trabalho escolar de sua família.

Devido à inexistência de informações disponíveis sobre alunos de classes populares com êxito escolar relativo, esta pesquisa previu uma etapa exploratória visando, junto às escolas públicas situadas no município, tanto estaduais assim como municipais, a coleta de informações para a composição das fontes de investigação. Os agentes aptos a integrarem as fontes, em razão dos objetivos da pesquisa, pertencerem, pertencem, do ponto de vista socioeconômico, a meios populares (serão tomados os três índices já citados: renda familiar, escolarização dos pais e localização de moradia) e apresentarem êxito escolar relativo conforme já definido. Trata-se, enfim, de uma pesquisa qualitativa, com as características instrumentais a seguir descritas. As fontes são os alunos e familiares de alunos de meios populares que apresentem sucesso escolar relativo. Os instrumentos são entrevistas semiestruturadas com alunos e familiares de alunos de meios populares que apresentem sucesso escolar relativo e a delimitação espaço-temporal são alunos, e familiares de alunos de meios populares que apresentem êxito escolar relativo, usuários de escolas públicas situadas no Município de Apodi / RN, regularmente matriculados no ano letivo de 2012-2013.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A opção que aqui se faz por investigar as classes populares se justifica considerando que estudos sobre as desigualdades de desempenho escolar entre as diferentes classes e frações de classes parecem sugerir que as camadas populares têm particular dificuldade no êxito e na longevidade escolares. No Brasil, assim como em todo o mundo, os dados estatísticos indicam uma forte correlação entre a origem social e o fracasso, a repetência, a interrupção, enfim, os percursos escolares intermitentes quando não abandonados (para um estudo, com base na estatística nacional disponível, sobre as relações entre origem social e desempenho escolar, cf. ALVES; ORTIGÃO, 2005). Se a hipótese de uma suposta carência cognitiva “natural” característica das crianças e jovens dos meios populares está, segundo o estágio atual do conhecimento social, inteiramente descartada, permanece o fato de que os agentes oriundos das famílias menos dotadas de capitais (sobretudo culturais) encontram, em suas estratégias escolares, fortes dificuldades tanto de acesso como de permanência no sistema de ensino e, mais ainda, de êxito relativo em suas aquisições escolares. Por êxito escolar relativo compreende-se, neste estudo, o percurso cuja característica é a longevidade e a regularidade,

ou seja, trajetória escolar sem reprovações, sem interrupções e com correspondência idade / série.

Também está abandonada a problemática que estabelece a determinação imediata entre as condições econômicas do estudante e de sua família e o desempenho escolar. Os estudos orientam-se, atualmente, para problemáticas mais sutis. Considera-se que a determinação da economia “em última instância” não tem poder explicativo sobre fatos que gozam de autonomia relativa (cf. DOMINGOS; BARRADAS; RAINHA; NEVES, 1986, p. 230). Tudo sugere, por uma terceira via, que a escola produziria classificações escolares (os aprovados, os reprovados, os bem-sucedidos, os fracassados etc.) em agentes socialmente classificados.

Várias vertentes de estudos já foram desenvolvidas com o propósito de submeter à interrogação sistemática o problema acima mencionado (cf. FORQUIN, 1995).

A vertente na qual se insere diretamente o presente projeto de investigação enfoca as correlações entre as práticas educativas familiares e o desempenho escolar da prole. Parte-se da constatação segundo a qual o êxito escolar de crianças e jovens de famílias das diferentes classes se deve, em parte, ao fato de que essas famílias desenvolvem no ambiente doméstico uma cultura diferencial de exortações e admoestações voltadas ao êxito escolar. Ou seja, as famílias que incorporam o êxito escolar em suas estratégias de legitimação e sucesso social realizam uma miríade de investimentos pedagógicos mais ou menos difusos e estes investimentos materiais e simbólicos terminam por fazer dos seus lares meios culturais favoráveis ao desempenho escolar satisfatório (cf. NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000).

O que se sabe é que o desenvolvimento dessa cultura doméstica voltada ao êxito escolar, ou seja, o volume total dos investimentos escolares depende da posição ocupada pela família na hierarquia social. Três são as tomadas de posição típicas, a seguir descritas.

Em razão da composição dos seus capitais, as famílias da elite socioeconômica parecem manifestar uma distância sobranceira relativamente à escola, esperando desta apenas a legitimação cultural de sua posição relativa na estrutura social (cf. NOGUEIRA, 2003). As famílias das classes médias, em contrapartida, ao depositarem na chancela escolar as esperanças de manutenção da posição ocupada ou mesmo de ascensão social, investem fortemente no sistema de ensino (cf. PEREIRA; CATANI, 2002). A posição das classes populares parece ser inteiramente diversa. Se já são identificáveis estudos sobre as práticas pedagógicas de famílias de meios sociais favorecidos (cf. ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002), o mesmo não pode ser dito das famílias de classes populares, em termos de sistematicidade e amplitude, embora já possam ser notificadas iniciativas importantes, como, por exemplo, estudo sobre o dever de casa nessas famílias (cf. CARVALHO; BURITY, 2005). Os estudos disponíveis sugerem que, em geral, os

agentes oriundos de meios populares desconfiam da escola e desenvolvem relativamente ao sistema de ensino estratégias realistas, às vezes até incompreensíveis aos agentes educacionais mais legítimos (professores e diretores de escolas).

Esta investigação aventa a hipótese de que as famílias, a despeito de suas posições de classe, operam um cálculo, em geral tácito, das probabilidades objetivas de êxito escolar através de uma combinação, nunca inteiramente racional, porém razoável, de benefícios, custos e riscos. Essa combinação é tanto mais ótima quanto mais se eleva nas escalas do privilégio social, porém nunca desaparece inteiramente nas classes sociais mais desprivilegiadas. Parte-se também da consideração segundo a qual as famílias investem tão mais duradouramente no trabalho pedagógico de acompanhamento e exortação quanto maiores as expectativas relativamente à posição que ambicionam ocupar na estrutura das funções sociais (cf. ELIAS, 1993, p. 223). Neste caso, as famílias de meios populares que apresentam êxito escolar relativo conseguem, de algum modo, acionar esse trabalho pedagógico e transformam suas aspirações, materiais e simbólicas, mesmo que estas não sejam imediatamente correspondentes à posição social ocupada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta do material empírico se deu por intermédio de entrevistas semiestruturadas com três alunos (dois adolescentes do sexo masculino e uma jovem do sexo feminino) com idades entre 14 a 15 anos, e seus respectivos familiares, todos residentes na cidade de Apodi, RN, e usuários de escolas públicas do município. Os endereços desses jovens foram obtidos nas escolas e todos possuem excelentes referências entre seus professores: são considerados bons alunos, dedicados e cumpridores dos deveres escolares. Todos têm boas notas, sempre passaram de ano e estão na série certa para a idade. São, portanto, jovens cujo histórico escolar não apresenta nenhum tipo de problema, quer disciplinar, quer cognitivo. Até o momento, têm êxito na escola.

Os alunos entrevistados são jovens provenientes de famílias pequenas (dois a três filhos); um dos adolescentes é filho de pai não identificado/desconhecido e o outro é filho de pai que trabalha como autônomo. O pai da adolescente é motorista de caminhão e pedreiro. Duas mães disseram fazer bicos e outra revelou trabalhar como doméstica. As três famílias são caracterizadas como de baixa renda (uma família informou R\$ 400,00, outra, um salário mínimo, e a terceira, dois salários mínimos mensais). Quanto ao capital escolar desses pais,

somente uma mãe concluiu o Ensino Médio; os demais pais e mães não passaram da 5ª Série do Ensino Fundamental Maior. São, portanto, famílias de baixa escolarização. Muito provavelmente, os filhos entrevistados serão os indivíduos de suas respectivas famílias cujos percursos escolares serão os mais prolongados.

Em geral, o que se espera nesses ambientes familiares de baixa renda e reduzida escolarização é uma relação distanciada com a leitura e a escrita. Em função das trajetórias sociais pretéritas dos pais, caracterizadas pelas limitadas exigências simbólicas do trabalho manual realizado no campo ou em pequenas cidades do interior, essas famílias fazem uso de códigos linguísticos restritos e não incorporam a necessidade de leitura e da escrita aos seus hábitos (*“naquele tempo era muito diferente de hoje. Que primeiro era para trabalhar, não tinha essa história de estudar não. Os pais da gente era pobre, não tinha como estudar. Eu estudava mesmo no sítio”*), informa uma mãe; outra mãe diz o seguinte a respeito de sua escolarização: *“Foi difícil, morava no sítio e estudava na rua. Vinha pegando carona, às vezes até sem comer, eu trabalhava na roça”*).

No caso das famílias investigadas, se observou formas familiares da cultura escrita pela presença, nos lares, de livros escolares, livros religiosos, jornais e até computador. Uma das avós esclareceu gostar de ler, inclusive a Bíblia, e assinar um periódico religioso. As informações concernentes às práticas de leitura e escrita das famílias são suficientes para que se identifique um primeiro ingrediente do sucesso escolar em famílias de meios populares: de algum modo, essas famílias conseguem superar o círculo restritivo imposto pelas necessidades do trabalho manual e fazem da leitura e da escrita uma ferramenta simbólica mais ou menos partilhada pelos membros da família. A prática da leitura e da escrita, feita de modo diferencial entre os diversos membros da família, é, portanto, um trunfo dos alunos investigados, e os utensílios relacionados a essas práticas (livros, jornais etc.) constituem investimentos pedagógicos domésticos realizados pelas famílias cuja rentabilidade se mostra no êxito escolar dos filhos.

Quando a leitura e a escrita são incorporadas no cotidiano familiar, incorporam-se também na vida familiar os diferentes usos da leitura e da escrita – para o lazer, informação, necessidade de escrituração, pagamento de contas, programação de gastos etc. (*“eu leio muito bula de remédio, encarte de supermercado, jornal”*), disse uma mãe). Ou seja, as famílias auscultadas na pesquisa, tendo com a leitura e a escrita uma relação de alguma familiaridade, criam em torno dos jovens um ambiente no qual eles mesmos são valorizados por manejarem técnicas que a própria família precisa, pois as incorporou às suas necessidades diárias. Essa é uma forma bastante eficaz de emulação, quer dizer: os jovens são indiretamente valorizados no

seio familiar, pois dominam tanto quanto possível (não esquecer que são bons alunos, elogiados por seus professores) códigos apreciados na família (*“eu gosto muito de ler jornais, revistas”*, disse uma mãe, e a filha completou imediatamente: *“eu gosto muito de ler biografia, ver jornais, leio os livros da escola”*). Quando a família pratica alguma forma de militância (sindical, religiosa, política, comunitária ou outra), a leitura e a escrita são mais necessárias e, por conseguinte, mais praticadas. É o caso de uma das famílias, cuja militância religiosa é revelada nesse depoimento: *“ele [o aluno] faz parte de um grupo da Igreja, Infância Missionária. Eu também [avó] faço parte da Legião de Maria, sou Ministra da Eucaristia”*.

As entrevistas foram realizadas nas residências das famílias. Eram casas humildes, porém estavam limpas e organizadas. As entrevistas duraram em torno de 60 minutos e os respondentes principais eram a mãe e o aluno (às vezes, com a participação de outros membros, a exemplo de avó e irmã). Embora seja surpreendente à primeira vista, a limpeza e organização das casas é um fator importante para o êxito dos alunos, pois sugerem que nessas famílias impera uma ordem moral doméstica compatível com a lógica da escola. Nas três famílias foram observados indícios do cultivo do respeito às regras, disciplina e organização. Esse é outro ingrediente da pedagogia difusa praticada nas famílias: embora as mães tenham revelado não exercerem formas impositivas e severas de comando (*“que eu determine, não, ele é quem tem esses horários”*, disse uma mãe) todas informaram que os filhos dispõem e fazem uso de horários regulares para os estudos e as tarefas escolares. O seguinte excerto é esclarecedor das rotinas e do nível de relação entre pais e filhos:

(Mãe): *Só de vez em quando eu pergunto se tem alguma atividade pra ele fazer”*. (Irmã): *“às vezes, quando ele está estudando, eu pergunto o que ele está estudando, para quê? Esse tipo de coisa”*. (Mãe): *“Mas, também nunca precisou a gente cobrar, não. Quando ele chega da escola, se tem dever ele senta e já vai fazer. Não tem essa historia de deixar para o outro dia”*. Outra mãe informou: *“como ela sempre faz tudo certinho, eu deixo muito a critério dela”*. Outra depoente afirmou: *“eu deixo ele mais à vontade, ele não gosta que agente fique interferindo nas coisas dele. Eu sempre pergunto se tem algum compromisso para hoje, pro exemplo. Se tiver ele diz: tenho vovó; se não, ele diz: tenho não. Se tiver alguma coisa para ele fazer, ele acorda cedinho; se não, ele acorda às 8 h da manhã. O horário dele dormir num passa de 22 h.*

Ou seja, as famílias entrevistadas descobriram meios eficazes de transferir a responsabilidade para os filhos, e estes, assumindo-as, correspondem ao revelarem autonomia moral e intelectual. Isso sugere, então, que o dispositivo capaz de acionar a prática reiterada dos estudos por parte dos alunos, em grande parte responsável pelo êxito escolar, está neles

incorporado, sendo por isso quase desnecessária a admoestação por parte dos pais. Ou seja, os alunos estudam em casa porque querem e porque gostam e isso está em conformidade com as expectativas sociais alimentadas pelas famílias (disse uma mãe: *“ela é muito esforçada, vai ser a minha doutora”* - risos).

Considerando a modéstia dos lares, os alunos não dispõem de locais próprios para estudo, mas mesmo assim se viram como podem (*“às vezes”*, disse uma mãe, *“ele estuda na sala, no quarto dele e até no banheiro”* - risos). Quando há disposição, as dificuldades materiais são superadas. Mas não basta superar os obstáculos materiais, é preciso também fazer com que os filhos se envolvam com meios e práticas estimulantes (Igreja, esportes, lazer etc.). Assim, um dos mecanismos praticados pelas famílias por meio dos quais as limitações do meio são corrigidas é o controle – exercido pelos pais – do círculo de amigos dos filhos. Os pais, às vezes por meios diretos e impositivos (*“eu não deixo ela sair, eu brigo muito”*, revelou uma mãe; *“eu dou bronca. Aconteceu uma vez dele sair e não me disse; quando ele chegou, eu dei um carão”*, lembrou outra mãe), cercam seus filhos de “boas amizades” – jovens mais ou menos assemelhados que apreciam os estudos e as práticas culturais dos filhos (*“as amigas, primos [...] me ajudando nos afazeres de casa, conversando, brincando, essas coisas”*, informou um dos alunos depoentes; *“às vezes ele se reúne com os amigos para fazer os trabalhos aqui. Eu conheço os amigos dele, que são os colegas da escola. E quando eu vou para algum lugar, casa de algum familiar da gente, às vezes ele vai comigo”*, disse uma mãe; *“quando tem provas eu não saio de casa. Minhas amigas, às vezes, se reúnem aqui para estudar”*, informou a adolescente). Cercar os filhos de bons exemplos, de amizades que partilhem com eles as mesmas ambições escolares não necessariamente declaradas, é outro ingrediente da pedagogia doméstica identificada nessas famílias.

Nas residências, os entrevistados se mostraram felizes e orgulhosos em falar sobre a escolaridade dos filhos (*“olha! ele também já ganhou uma olimpíada de matemática lá no colégio e recebe uma bolsa de R\$ 100,00; essa bolsa é durante um ano. Ele foi receber o prêmio, a medalha em Natal, junto com o amigo dele que também ganhou, acompanhados da diretora da escola”*, revelou, orgulhosa, uma mãe). Além disso, os pais informaram, senão participação assídua nas atividades da escola, pelo menos responder aos chamamentos periódicos da mesma:

Sempre que têm reuniões eu vou, às vezes até sem reuniões eu vou saber dos professores como é que ela tá”, afirmou uma mãe; “sempre vou às reuniões e converso com os professores”, disse outra; aquela outra depoente assim se expressou sobre os encontros

na escola: “nas reuniões, às vezes só eu e, às vezes, é a mãe dele. Ele só não quer que a gente falte. Quando eu falo que eu não posso ir, ele diz: então eu vou ligar para mãe. Mas só vamos quando somos chamadas. E, às vezes, eu vejo os professores dele na rua e pergunto: como ele está? A diretora também.

Orgulho da prole e atendimento, tanto quanto possível, aos chamamentos da escola – isso certamente são dois ingredientes adicionais da pedagogia doméstica acionada pelas famílias entrevistadas, que, assim, conseguem mobilizar seus (parcos) recursos em estratégias capazes de colimar os investimentos materiais e simbólicos dos quais o resultado visível é o bom desempenho escolar dos filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância tanto acadêmica quanto social desta investigação sobre as práticas educativas, ou melhor, sobre as formas de acompanhamento escolar de famílias de populares é ponderável se for considerado que um dos mitos mais prejudiciais ao bom desempenho da escola – em termos de gestão, das práticas pedagógicas e das relações pais / mestres – é o “mito da omissão parental” (cf. LAHIRE, 1997), ou seja, o ponto de vista bastante partilhado por professores segundo o qual os pais das crianças de meios populares não participam, não acompanham e não se interessam pela escolarização de seus filhos. Questionar esse mito e mostrar como famílias de meios populares, que obtêm êxito escolar relativo, operam práticas pedagógicas de acompanhamento escolar, e as formas pelas quais esse acompanhamento se reveste, é contribuir para aumentar a eficácia global do trabalho pedagógico e, por consequência, diminuir as desigualdades de desempenho escolar e social.

Além disso, deve-se mencionar que fornecer e divulgar argumentos, fundamentados em pesquisas tão rigorosas quanto possível, sobre as estratégias escolares familiares dos meios populares, e as formas de acompanhamento escolar nesses meios, é contribuir para o incremento prático, no espaço local, das possibilidades que se abrem para uma efetiva parceria família / escola. Isso sugere que o aspecto capaz de ressaltar os possíveis impactos tanto sociais quanto científicos da presente pesquisa diz respeito à atual tendência mundial de participação e cooperação família / escola. No âmbito brasileiro, pode-se mencionar o lançamento pelo MEC, em 24 de abril de 2001, do “Dia Nacional da Família na Escola”, que vem se realizando com diferentes êxitos a cada semestre nas escolas públicas, como o início de um conjunto de ações públicas voltadas a estimular e amparar a parceria família / escola. “Ao que parece, a razão

principal da intervenção estatal associa-se a uma estratégia de promoção do sucesso escolar, uma vez que inúmeras pesquisas vêm demonstrando a influência positiva, sobre o desempenho acadêmico, do envolvimento parental na escolaridade dos filhos, o que contribuiria, a termo, para a redução das taxas de evasão e de repetência” (NOGUEIRA, 2005).

Se a ascendência positiva da parceria família / escola na instauração e ampliação da eficácia do trabalho escolar parece consensual, resta conhecer os mecanismos por meio dos quais tal parceria poderia ser desencadeada e generalizada, conhecendo-se, previamente, as estratégias e os procedimentos de investimento escolar por parte das famílias dos diferentes meios. Ao que tudo indica, a parceria aludida só se consolida num cenário de conhecimento e compreensão mútuos entre os agentes escolares e familiares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M.; NOGUEIRA, M. A. **A Escolarização das elites**. Um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I. A Repetência escolar e os diferentes tipos de capital: um estudo a partir dos dados do SAEB - 2001. **28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2005. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/28/textos/gt14/gt14267int.rtf> Data de acesso: 13/03/2006.

CARVALHO, M. E. P. de; BURITY, M. H. Dever de casa: visões de mães e professoras. **28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2005. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/28/textos/gt14/gt141575int.rtf> Data de acesso: 13/03/2006.

DOMINGOS, A. M.; BARRADAS, H.; RAINHA, H.; NEVES, I. P. **A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Volume 2: Formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FORQUIN, J.-C. **Sociologia da educação**. Dez anos de pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo : Ática, 1997.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2005. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/28/textos/gt14/gt14214int.rtf> Data de acesso: 13/03/2006.

PEREIRA, G. R. de M.; CATANI, A. M. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, jul. / dez. 2002.

ROMANELLI, G. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO N.; CARVALHO M. P. de; VILELA R. A. T. **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro, D & PA, 2003.

SUCESSO ESCOLAR INESPERADO: O CASO DE UM JOVEM APODIENSE, DE ORIGEM POPULAR, QUE SE TORNOU EXITOSO ATRAVÉS DOS ESTUDOS

GT5: Como alunos de origem popular conseguem êxito escolar?

Bruno Jeferson Leocádio Alaincardk Silveira Oliveira
Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade
do Estado do Rio Grande do Norte (PPGCISH-UERN)
E-mail: bruno.oliveira@ifrn.edu.br

Ana Maria Morais Costa
Professora Doutora do PPGCISH-UERN
E-mail: ana.morais10@hotmail.com

Constantin Xypas
Professor Doutor do PPGCISH-UERN
E-mail: constantin.xypas@gmail.com.

RESUMO

Situando-se no âmbito da Sociologia do Improvável, o presente artigo objetiva analisar o caso de um jovem da cidade de Apodi-RN que, apesar de sua origem popular, conseguiu ser exitoso através dos estudos. A pesquisa em tela se justifica pela relevância de se estudar tais casos improváveis e até mesmo inesperados, os quais ajudam a compreender esses sujeitos que são verdadeiros heróis com suas histórias de vida. Nesse propósito, algumas teorias explicam o sucesso escolar, tais como o pensamento de Bourdieu e o sucesso escolar através da vontade dos pais e da transmissão de capitais; Honneth e o sucesso escolar face a luta pelo reconhecimento e Greimas e seu esquema narrativo. Tal esquema é importante medida para minimizar a ilusão biográfica, nos termos de Bourdieu, além de ter sido usada como ferramenta metodológica neste artigo. O entrevistado teve dois ciclos descritos: o primeiro até concluir o ensino médio e o segundo quando foi morar em outra cidade, para buscar o nível superior. O esquema narrativo de Greimas foi aplicado perfeitamente ao caso analisado. Outras conclusões possíveis foram que a teoria do reconhecimento de Honneth também foi adequada para análise do caso concreto, mas, a teoria de Bourdieu, por si só, não se mostrou suficiente no propósito de compreender o sucesso escolar estatisticamente improvável.

Palavras-chave: Sucesso escolar. Origem popular. Greimas.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo prima por tentar compreender a seguinte questão: como um jovem da urbe de Apodi, município interiorano do estado do Rio Grande do Norte, conseguiu obter

sucesso escolar pelos estudos, vencendo diversos obstáculos e sendo ele de origem popular?

A abordagem em tela situa-se no bojo da Sociologia do Improvável, que é um ramo do saber que demanda ainda muita pesquisa, sobretudo no Brasil, nação propícia a pesquisas dessa natureza. Dada as dimensões continentais deste país e suas profundas diferenças de classes, o estudo ainda é uma ferramenta que pode permitir a ascensão social de um indivíduo. Nesse sentido, a Sociologia do Improvável interessa-se pelos casos que não podem ser explicados somente pelas interações sociais, mas sim, pela vontade de vencer dos indivíduos, que são verdadeiros heróis de suas histórias de vida. Ela é o ramo do saber que se mostra original por dedicar-se a investigar os casos raros de acontecerem, mas que acontecem, mesmo contrariando as chances probabilísticas, estatisticamente falando: daí a justificativa de estudos nessa seara.

Para melhor compreensão do objeto de pesquisa, entendemos a expressão *Sucesso Escolar* como contraponto ao fracasso escolar, mais precisamente sendo atribuída aos alunos que são verdadeiros vencedores na sua vida de estudante, passando por seleções, tirando as melhores notas de sua sala, sendo referenciados por seus professores como exemplos a serem seguidos por outros e alcançando outras conquistas, tais como: serem aprovados em cursos técnicos e tecnológicos; na academia, lograrem êxito em cursos de nível superior ao obterem o título de bacharéis e/ou licenciados; ou até mesmo em pós-graduações *stricto sensu*, recebendo a titulação de mestres e/ou doutores.

Em se tratando da expressão *origem popular* entendemos que a mesma se refere as condições socioeconômicas de vários indivíduos que desde a mais tenra idade enfrentam dificuldades para continuarem seus estudos, tais como: processos sociais e culturais de exclusão social, inferioridade simbólica justamente por causa de sua parca condição econômica, estudos iniciais em zonas menos privilegiadas da cidade (periferias) ou zona rural, vida marcada por preconceitos ou estereótipos (ser de etnia negra, mulher, indígena, etc.) mas, que apesar disso, logram êxito em sua vida estudantil.

Por mais inovadora que seja, nenhuma pesquisa parte do nada. Para que possamos perquirir nosso objetivo de pesquisa precisamos descrever, ainda que em linhas gerais, algumas teorias que tentam explicar o sucesso escolar. Aliado a isto, analisaremos a história de vida do pesquisado e como a mesma elenca elementos para compreensão de seu sucesso escolar inesperado.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

Bourdieu e Passeron (2010), na obra intitulada *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* promovem uma discussão sobre as instituições escolares e o sistema

de ensino, as funções que ambos desempenham na sociedade e quais os indivíduos que os compõe. Ao tratarem dos fundamentos de uma teoria da violência simbólica, da manutenção da ordem, das formas de eliminação e seleção tocantes ao sistema de ensino e da dependência pela interdependência, os aludidos autores defendem que o sistema escolar é reprodutor das desigualdades da sociedade.

Segundo ele, a diferença de capital cultural entre os alunos de classes mais populares se comparados aos alunos oriundos de famílias mais abastadas é um fator determinante para o bom desempenho escolar destes em detrimento daqueles. Nessa senda, o senso comum de que a escola é o *locus* por excelência onde o conhecimento é transmitido de forma democrática e igualitária para todos os discentes não passa de uma falácia. Na realidade, a metáfora usada por Bourdieu intitulada de *capital cultural* serve para explicar como a cultura é tratada como ferramenta que é utilizada pela classe dominante no propósito de acentuar as diferenças entre ela e as classes populares. Isto é tão sério que um aluno desprovido do nível de capital cultural exigido nas escolas [com todos os seus códigos culturais] vislumbra o seu semelhante, de classe favorecida, que assimila com mais facilidade determinados conteúdos e o primeiro pensa que isso acontece porque ele é menos capaz que seu colega. Na realidade, não é que os estudantes origem popular não tenham capacidade, não significa também que eles não tenham cultura: o que eles não possuem, se comparados as classes mais abastadas é “a cultura” que a escola demanda deles.

A teoria de Bourdieu serve para explicar a desigualdade no desempenho escolar de pessoas provenientes de diferentes classes sociais, sobretudo com esteio em seu capital cultural e no *habitus* de suas famílias. Nesse diapasão, resta claro que Bourdieu minimiza os esforços pessoais como fator para o sucesso escolar de uma pessoa, dando maior ênfase ao capital cultural que ele herdou da sua família. Mas, como explicar um aluno de origem popular ser exitoso nos estudos? Doutra sorte, como entender o aluno de família com amplo capital cultural fracassar em sua trajetória escolar? O que levou o primeiro a vencer, mesmo sem ter herdado o nível de cultura que teve o segundo? Somente a quantidade de capitais que alguém dispõe não é suficiente para explicar seu sucesso escolar.

A teoria dos capitais precisa ser entendida conjuntamente a outros conceitos do sociólogo francês trazido à baila, tais como o de *ethos* de ascensão social e do *habitus*. O primeiro diz respeito aos incentivos, quer explícitos ou quer implícitos que alguém recebe para crescer socialmente. Exemplo de *ethos* de ascensão social explícito é quando a mãe diz: “filho, faça direito, você consegue, eu acredito em você e terei orgulho de um filho jurista”. Já o de viés implícito é quando se incentiva a promoção social com base em referências externas, tal

quando o pai diz ao filho “Seu tio tem uma vida confortável, pois ele estudou muito e foi aprovado em um bom concurso público” ou quando se diz “tem uma prima sua que é médica e goza de um bom *status* social e uma confortável condição financeira, bem que você poderia ser assim também”. Resta claro que o *ethos* de ascensão social não existe em todas as classes, mas, somente nas classes menos favorecidas. Em se tratando do *habitus*, entendemos que tal conceito é chave na produção de Bourdieu. Ele configura um universo de classificações e possibilidades que o indivíduo internalizou, ainda que inconscientemente, mas, que se manifestam com tomada de decisões exteriores.

Nesse sentido, Bergie e Xypas (2013, p.49), em um estudo que fizeram sobre percursos atípicos e sucesso inesperados de jovens na escola francesa, afirma que:

Família (...) desprovidas de capitais culturais adequados (no sentido de Bourdieu) e não tendo para o filho ambições escolares explícitas, podem, através do seu modo de vida (o *habitus* de Bourdieu), transmitir atitudes, valores e comportamentos altamente apreciados pela escola: gosto do trabalho bem feito, cuidado com os utensílios domésticos, obediência para com os adultos, curiosidades pelas coisas da vida... Aparece assim entre a família e a escola uma concordância de princípios de educação e de socialização: cuidado com o material escolar, obediência para com os professores, curiosidade para a aprendizagem (p.49).

Do exposto, entendemos que a diferença de capitais, notadamente o econômico e o cultural, é uma explicação plausível para a assimilação ou não de determinados conteúdos requeridos do discente na escola em que frequenta. O *ethos* e o *habitus* também são conceitos chave para compreensão do sucesso escolar. Bourdieu estudou o papel das famílias de classe média e alta em relação a escola e o papel desta em relação a promoção social. Contudo, ele não considerou a influência socializante de outros agentes nesse processo, tais como:

- Familiares: Quer seja de forma direta (incentivo dos pais, valorização do conhecimento e da instituição escolar), quer de forma indireta (*ethos* de ascensão social, *habitus*, capital linguístico, entre outros).
- Uma pessoa particularmente importante na vida do estudante: um padrinho, um amigo, um catequista, um padre, um pastor, etc.
- Professores: Apoio afetivo, qualidade das aulas, desejo de verificar a eficiência do processo ensino-aprendizagem.
- Organização da escola: Boa infraestrutura, adequado e atual projeto político pedagógico, qualidade dos gestores da instituição, etc.

- Um grupo em particular (capital social): Ser membro de uma igreja, de um grupo de escoteiros, de um clube, etc.

A teoria de Bourdieu, portanto, apresenta limites. Para tanto, vejamos a teoria seguinte que serve também para explicar o sucesso escolar.

Podemos também compreender o sucesso escolar de alunos de origem popular sobre o prisma da teoria do reconhecimento, defendida por Honneth (2003). Em sua obra *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, o autor trazido à baila mostra como os indivíduos se inserem na sociedade hodierna. Ele defende que isso ocorre por meio de uma constante luta por reconhecimento entre esses sujeitos.

As formas de reconhecimento seriam: o amor, o direito e a solidariedade. A primeira produz autoconfiança, a segunda gera autorrespeito e a terceira frutifica a autoestima.

Toda luta por reconhecimento seria iniciada por meio da experiência do desrespeito. Segundo Honneth (2003):

- O desrespeito ao amor são, principalmente, os maus tratos: estes ameaçam não só a integridade física mais também a psicológica de um indivíduo.
- O desrespeito ao direito são as privações de direitos e a exclusão, atingindo o indivíduo enquanto membro de uma sociedade civil organizada política e juridicamente.
- O desrespeito à solidariedade são as ofensas, as quais agredem a honra e a dignidade do indivíduo enquanto pessoa humana, membro de uma comunidade que possui todo um arcabouço de valores éticos e morais.

Para o autor, a lógica dos movimentos coletivos seriam: Desrespeito → Luta por reconhecimento → Mudança social. Em outras palavras, a identidade dos indivíduos é formada pela socialização, isto é, formada pela eticidade, que é o conjunto de práticas e valores, padrões éticos e organizações que formam uma estrutura intersubjetiva de reconhecimento recíproco. Portanto, o surgimento e as transformações da/na sociedade são produto das relações de reconhecimento experimentadas pelos indivíduos que a compõe.

A teoria do reconhecimento trabalhada por Honneth (2003), cujos elementos gerais foram apresentados até aqui, é útil para a explicação do sucesso escolar de alunos de origem popular. Entendemos que muitos desses estudantes podem galgar “voos acadêmicos” cada vez mais altos para obterem títulos: notadamente as pós-graduações em níveis de mestrado e doutorado se apresentam para este aluno como uma resposta para aqueles que duvidavam de

até onde ele podia chegar. Nesse cenário, os títulos alcançados não teriam como motivação primeira e/ou exclusiva o anseio por um futuro profissional para esse discente, mas, em grande parte, seria como um troféu a ser exibido por ele para demonstrar que o prognóstico ruim que um dia foi lhe lançado estava equivocado.

Percebemos que a Sociologia do Improvável discutida com esteio em Bergier e Xypas (2013) dialoga com a teoria do reconhecimento de Honneth (2003). Prova disso é o que aduzem Xypas e Santos (2014):

[...] a “luta por reconhecimento” constitui a explicação fundamental das lutas humanas. Porém, no campo escolar, os professores observam que uma grande parte dos alunos de origem popular fracassa. Perguntamos, então, por que alguns deles não lutam pelo reconhecimento escolar? E por que outros lutam com sucesso? Se a teoria do reconhecimento é válida, ela deve explicar tanto o caso dos que tem sucesso, apesar da pobreza e do analfabetismo da família, quanto àqueles que não lutam e fracassam. Por fim, de que forma o reconhecimento, no sentido de Honneth (2003), contribui para o sucesso escolar de alunos de origem popular? (p.08).

Na passagem supracitada, os autores problematizam o seu objeto de pesquisa [o sucesso escolar de alunos de origem popular] tentando compreendê-lo sobre a ótica da teoria do reconhecimento honnethiana.

3. O ESQUEMA NARRATIVO DE GREIMAS COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA.

É bem verdade que Greimas não elaborou sua abordagem semiótica vislumbrando os casos de sucesso escolar improváveis, mas, há originalidade em se usar tal esquema narrativo para apreciar tais situações da Sociologia do Improvável. Para ele, cada narrativa pressupõe quatro etapas distintas, quais sejam: o *contrato*, a *competência*, a *performance* e a *sanção*.

O *contrato* é a missão/desafio que o destinador (aquele que dá a tarefa a ser cumprida) confia ao destinatário (sujeito ou herói da narrativa, que recebe a missão e se obriga a cumpri-la). A *performance* seria a busca/luta do sujeito para executar o desafio recebido e, caso logre êxito, ele recebe a *sanção* (que é a recompensa prometida). A *competência* seria a condição para realizar a performance, isto é, o ato do herói se apropriar dos meios necessários para realizá-la: agregando conhecimento, somando aliados, tornando-se forte. Em outras palavras, a competência é a condição necessária ao sucesso.

O herói deve percorrer todas essas etapas, devendo a história uma sequência lógica em suas etapas. Ao final, se o herói tiver conseguido cumprir a contento o desafio que lhe foi dado,

o destinador irá certificar isso e atribuir-lhe a recompensa.

É bem verdade que a produção de Greimas é bem mais profunda do que, em poucas palavras, apresentamos neste trabalho. Nesse sentido, concordamos com Xypas e Sampaio (2015) quando afirmaram que:

Não temos a pretensão de resumir em uma página o *Dicionário de Semiótica* de Greimas e Courtés (2012), nem o *Manual de Semiótica* de Volli (2007), mas, sim, de sublinhar que o modelo actancial tem validade por cada narrativa, inclusive as narrativas autobiográficas sobre a relação com o saber. Basta indagar quem é o destinador, qual o contrato, qual a performance necessária, como a competência foi adquirida, ou seja, como foi a luta, quem ajudou o sujeito, quais eram as dificuldades encontradas e enfim qual foi a recompensa (p.07).

Esse esquema narrativo é deveras útil para os mais variados sujeitos. Ele permite que organizemos, de forma lógica e sequencial, a narrativa de sua história de vida e que possamos compreender quais as principais características que marcaram a mesma em cada uma de suas etapas.

Durante a narrativa, o herói pode encontrar *adjuvantes* ou *oponentes*. Os adjuvantes são pessoas ou fatores que o ajudam a cumprir a missão, dando suporte e auxílio para não se estagnar em sua trajetória rumo ao sucesso face os dissabores encontrados pelo caminho. Já os oponentes podem ser também as pessoas ou fatores que dificultam o alcance da missão recebida pelo sujeito.

Assim, o esquema narrativo de Greimas pode ser utilizado para analisar narrativas autobiográficas e se mostra como uma ferramenta importante para se reduzir a ilusão biográfica, nos termos da sociologia de Bourdieu.

Segundo Bourdieu, a ilusão biográfica é a ilusão da pessoa entrevistada que narra sua vida ao entrevistador. Nesse contexto, o entrevistado descreve o que ele pensa que o entrevistador quer saber. Nas palavras do aludido sociólogo:

Sem dúvida, cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário. E é provável que esse ganho de coerência e de necessidade esteja na origem do interesse, variável segundo a posição e a trajetória, que os investigados têm pelo empreendimento biográfico (p.184).

Nessa senda, o investigado tende a selecionar e, conseqüentemente, a narrar certos acontecimentos que julga serem significativos em sua vida, na intenção de fornecer ao entrevistador o que ele (entrevistado) pensa ser, de fato, relevante. Trata-se de uma ilusão.

Com base nessa premissa e no assunto deste artigo, entendemos que pelo menos duas precauções devem ser tomadas para não cair nessa ilusão biográfica:

- 1) A primeira precaução é lembrar que todo sucesso é consequência de interações.
- 2) A segunda é a importância de se usar o esquema narrativo de Greimas como forma de minimizar a ilusão.

A escolha pelo sujeito se deu pela facilidade no contato com o mesmo, a curiosidade por sua história de vida e o histórico de superação que ele teve de enfrentar para chegar onde chegou. Nada obstante isso, a narrativa a seguir retrata um genuíno caso de sucesso escolar pelos estudos, a ponto de o entrevistado ter ascendido socialmente, conquistado reconhecimento acadêmico e aprovação em concurso público, além de ser um verdadeiro herói cuja vida inspira outras pessoas a sua volta.

O pesquisado, sabendo do que o estudo fez com sua vida, deseja galgar patamares acadêmicos ainda mais altos: tais como mestrado e doutorado. Ademais, faz-se necessário para quem está fazendo a pesquisa ser o mais imparcial possível, distanciando-se do seu pré-reflexivo pessoal para não macular os resultados da pesquisa. Assim, desejamos atingir o objetivo proposto por este trabalho.

4. DA NARRATIVA DE ANDREW

4.1. PRIMEIRO CICLO DA NARRATIVA DE ANDREW

4.1.1. *Primeiro ato: apresentação do cenário*

ANDREW, 28 anos, nasceu na cidade de Apodi-RN, morando a sua infância na casa cedida por seu avô paterno para abrigar não somente ele, mas, também seus pais e seu irmão mais velho. Filho de um casal que apenas concluíram o ensino médio sempre em escolas públicas, a mãe educadora e o pai funcionário do hospital da cidade. Contra a vontade do pai que dizia “nós [referindo-se a ele e a mãe do pesquisado] aprendemos a ler em escola pública, não há necessidade de se gastar com esse menino numa escola particular”, mas, incentivado pela mãe, estudou em escola particular pela qualidade do ensino oferecido e continuou sua trajetória com muito custo. Ele continua nessa escola pela insistência da mãe em mantê-lo, graças ao salário que recebia pelo trabalho como educadora numa escola estadual da cidade. Sua mãe sempre dizia “o estudo é o melhor que eu posso dar a você, filho”. Em razão da

separação dos seus pais, por causa da infidelidade do pai, ANDREW precisou sair da casa onde morava para ir juntamente com sua mãe e irmão morar na casa de sua avó materna.

A renda da família, que já era pequena, ficou ainda menor com a separação do casal. O acolhimento e a aposentaria da avó foram de grande valia para que se fosse possível continuar os estudos.

ANDREW recebeu o *habitus* de sua mãe e de seu irmão, que sempre cobravam que ele só podia ter momentos de lazer depois que fizesse as atividades da escola, e estas deveriam ser bem-feitas. A mãe, inclusive, inspecionava se as roupas estavam limpas, se o lanche havia sido ingerido completamente e se as notas estavam sempre azuis no boletim. Sua avó também lhe transmitiu *habitus*, sobretudo no respeito com os mais velhos, coisa que ele levou a sala de aula respeitando seus colegas e professores. ANDREW também recebeu *ethos* de ascensão social, principalmente por parte da mãe e da avó, que o animavam dizendo “estudando você vai ser alguém na vida”, “se torne um homem diferente do seu pai” ou quando sua mãe dizia “seu irmão está na faculdade, você precisa estar lá também”, além do irmão que o falava que os estudos seriam a única forma que teríamos de mudar as nossas vidas em todos os sentidos e retribuir o esforço de sua mãe.

4.1.2. Segundo ato: a dobradiça dramática

Não era fácil mantê-lo na escola particular, porque além das mensalidades haviam outros gastos, com livros, material escolar, alimentação e transporte, sem falar nos gastos com a educação de seu irmão. Quando estava ficando impossível manter ANDREW na escola particular e essa trajetória parecia chegar ao fim, o padre da cidade implementou um sistema de bolsas para alunos ligados a paróquia. Somente um número pequeno de alunos conseguiam as bolsas que custeavam a mensalidade, e o padre pedia a escola que indicasse os melhores alunos. ANDREW precisou se esforçar muito para obter essa bolsa. Mais esforço ainda foi necessário para continuar com ela, pois o sacerdote fazia questão de conferir todo bimestre se as notas estavam acima de nove e ele mesmo era quem assinava o boletim atestando o êxito (ou não). Foi dessa forma que ANDREW conseguiu fazer o seu ensino médio na escola que sua mãe não tinha mais condições de pagar. Sua mãe, repise-se, que apenas concluiu o ensino médio, confiou a ele a tarefa de que ele se formasse e tivesse nível superior.

4.1.3. Terceiro ato: o desenlace

A vontade de continuar os estudos e retribuir a confiança dos de sua casa fez ANDREW perseverar, enquanto vários amigos seus perderam a bolsa ou desistiram dos estudos. Assim

que concluiu o ensino médio, ANDREW foi aprovado nos dois vestibulares que fez: um na área de exatas, em uma universidade federal, e outro na área de humanas, em uma universidade estadual: ambos na cidade de Mossoró. Um novo ciclo estava para se iniciar na história de vida de ANDREW.

4.1.4. A reorganização da narrativa do primeiro ciclo de ANDREW

- **Os destinadores** que confiam uma missão ao sujeito: a mãe, que queria aprovação em curso de nível superior e o padre, que queria boas notas para manter a bolsa de estudos.
- **O sujeito/destinatário** que aceita o desafio e deseja o objeto: ANDREW.
- **O objeto da missão** desejado pelo sujeito: estudar, adquirir conhecimento e tirar boas notas para manter a bolsa de estudos e ser aprovado numa boa faculdade.
- **Os oponentes** que contrariam a busca do sujeito: a escassez de recursos para se manter estudando e o pai que não deseja que ANDREW continue os estudos na escola particular.
- **Os adjuvantes** que ajudam o sujeito na sua busca pelo objeto: a mãe, a avó, o irmão e o padre da cidade.

4.2. SEGUNDO CICLO DA NARRATIVA DE ANDREW

4.2.1. Primeiro ato: apresentação do cenário

Vencida a barreira do ensino médio, a vida de universitário de ANDREW continuou sendo de dificuldades. Um dos primeiros oponentes que teve enfrentar foi a distância de quase 80km de casa, pois para cursar uma faculdade pela manhã e outra à noite, foi necessário morar em Mossoró. Um outro oponente foi a limitação de recursos para se manter em uma cidade onde o custo de vida é bem mais alto do que a que ele morara até então: despesas com aluguel, contas de água e luz, alimentação, transporte, vestimenta e apostilas para estudo eram as principais dificuldades a serem superadas em busca da nova sanção: se formar e alcançar o nível superior. Toda as vezes que se lembrava do quão dispendioso era para sua mãe mantê-lo estudando em Mossoró ele garimpava forças em si para não desistir.

ANDREW se esforçou tanto que conseguiu um estágio paralelo as graduações, para ser professor de informática básica numa escola pública. Na faculdade também conseguiu uma bolsa como monitor de disciplina. Não foi fácil manter o estágio e a monitoria, mas, o dinheiro

que recebeu, apesar de pouco, foi um alívio e de grande valia face as muitas despesas que sua mãe estava tendo com ele.

4.2.2. Segundo ato: a dobradiça dramática

Manter uma tripla jornada, estudando pela manhã e à noite, além de trabalhar a tarde, não foi nada fácil. ANDREW ainda conseguiu fazer isso por dois anos seguidos. Mas, chegou o momento em que a vontade de desistir de tudo e retornar para casa foi grande. A grande questão era: reconhecer as muitas dificuldades e voltar para casa com o sentimento de ter tentado, ainda que sem êxito? Ou encontrar outra alternativa e persistir?

Quando tudo parecia que ia desandar na trajetória de estudos do herói, um grupo de colegas de classe evangélicos o convidaram a participar das rápidas reuniões que aconteciam na hora do intervalo. Esse grupo de amigos se tornou um grupo de irmãos quando ANDREW se converteu e passou a professar a mesma fé que eles. Tal grupo também passou a ser um suporte para ajudar ANDREW a tomar decisões difíceis e a não abandonar tudo que, a duras penas, tinha conquistado até então na vida acadêmica. Foi assim que ele resolveu abandonar um dos cursos e não renovar o contrato de estágios, para poder dedicar-se inteiramente ao curso matutino até o fim. Sua mãe ficou feliz com sua decisão, pois, ela foi a maior investidora para que ele concluísse sua graduação.

4.2.3. Terceiro ato: o desenlace

Passados quatro anos e meio de curso, ANDREW estava próximo de se formar e cumprir com êxito a missão que lhe foi confiada por sua mãe. Nesse momento, ele toma conhecimento que foi chamado para tomar posse em um concurso público federal cuja prova ele nem lembrava mais que havia feito semestres atrás. Agora, além de ser graduado ele também seria concursado.

4.2.4. A reorganização da narrativa do segundo ciclo de ANDREW.

- **O destinador** que confia uma missão ao sujeito: a mãe, que queria ver seu filho formado.
- **O sujeito/destinatário** que aceita o desafio e deseja o objeto: ANDREW.
- **O objeto da missão** desejado pelo sujeito: formar-se num curso de nível superior.
- **Os oponentes** que contrariam a busca do sujeito: a distância de casa e as despesas de variadas ordens para manter-se na cidade estudaria.

- **Os adjuvantes** que ajudam o sujeito na sua busca pelo objeto: a mãe, que continuou investindo financeiramente e dando condições mínimas de estudo ao sujeito e o grupo de evangélicos que foram suporte na hora de ANDREW tomar decisões difíceis em sua trajetória de estudos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos algumas das teorias que explicam o sucesso escolar percebemos que para cada caso concreto uma ou outra teoria melhor se aplica. Não podemos ter a pretensão de achar que uma única teoria irar abarcar a universalidade de narrativas que existem. Nessa senda, cada teórico tem sua parcela de contribuição e oferece uma ótica sob a qual passará a se analisar um dado objeto.

A teoria de Bourdieu revela que a escola não é instituição neutra que um dia se pensou e que ele ajuda a manter a dominação para com os indivíduos menos providos de capitais, sobretudo o cultural; tal teoria não serve para explicar o sucesso escolar de alunos de origem popular, como no caso investigado. Este, trata-se das exceções, dos casos raros, dos improváveis e até mesmo inesperados.

Já a teoria de Honneth, a luta pelo reconhecimento, mostrou-se ser bastante pertinente a narrativa apresentada. Quer seja o reconhecimento por parte de seus familiares e demais adjuvantes, quer seja o sentimento de revanche ante o desrespeito por parte de seu próprio pai que foi um oponente, no sentido de Greimas, a teoria honnethiana serve para explicar o sucesso escolar do aluno de origem popular pesquisado.

O jovem entrevistado se encaixa perfeitamente no modelo actancial de Greimas, uma vez que percorrido, em dois ciclos, todas as suas quatro etapas.

ANDREW é de fato herói em sua trajetória de vida. O estudo foi a forma que ele utilizou para trazer orgulho a seus familiares, conquistar o respeito de seus oponentes, promover a alegria de seus adjuvantes e inspiração para os que conhecem, ainda que minimamente, sua história de vida. As missões que lhe foram dadas foram cumpridas com louvor, inclusive, indo além da conclusão do ensino médio sem perder a bolsa de estudos e da faculdade em outra cidade: ele se tornou também servidor público federal.

Por fim, à guisa de arremate, concluímos que a Sociologia do Improvável é um ramo do saber fascinante, que merece ser bem mais explorado, e todo pesquisador pode tomar parte nessa empreitada prazerosa.

REFERÊNCIAS

BERGIER, Bertrand; XYPAS, Constantin. **Por uma sociologia do improvável**: percursos atípicos e sucessos inesperados de jovens na escola francesa. Revista Educação em Questão, Natal, v. 46, n. 32, p. 36-58, maio/ago. 2013.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

_____. **A ilusão biográfica**. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta M. (orgs.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. – São Paulo: Ed. 34, 2003.

VOLLI, Ugo. **Manual de semiótica**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

XYPAS, Constantin e SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **Sucesso escolar inesperado de alunos com histórico de fracasso**. V Enlije. Campina Grande: EDUFPG, 2015.

XYPAS, Constantin; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **O sucesso escolar de estudantes de origem popular sob o olhar da teoria do reconhecimento social**. Revista Ariús, Campina Grande, v. 20, n. 1, pp. 6-20, jan./jun. 2014.

**ILLUSIO, JOGO E ÊXITO ESCOLAR DE ALUNOS DE ORIGEM POPULAR:
RELENDO PIERRE BOURDIEU**

GT5: Como alunos de origem popular conseguem êxito escolar?

Constantin Xypas
Professor Visitante do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas– UERN.
E-mail: constantin.xypas@gmail.com

Simone Cabral Marinho Dos Santos
Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do Programa de Pós-Graduação em
Planejamento e Dinâmicas Territoriais – CAMEAM/UERN.
E-Mail: simone.cms@hotmail.com

RESUMO

A obra de Pierre Bourdieu é conhecida por um tipo de determinismo social explicando tanto o êxito quanto o fracasso escolar, a partir da socialização primária dentro da família. Ela transmite através da educação dos filhos tanto o *habitus* quanto seus capitais cultural, social, linguístico etc., de acordo com sua classe social e sua história. Assim, maximizando o papel da família e da classe social de origem, a teoria bourdieusiana minimiza a possibilidade do indivíduo mudar seu destino. No entanto, em livros dos anos 1980 a 2000, o autor desenvolve os conceitos de *illusio* e jogo que podem ser lidos de duas maneiras: como particularidade do *habitus* numa leitura determinista, ou como encantamento do indivíduo (*illusio*) por uma atividade (jogo) num campo social específico (artes, escola, pesquisa científica etc.). Como Bourdieu parece hesitar entre as duas interpretações, a segunda – reconhecendo a possibilidade do sujeito de ser parcialmente responsável por sua vida –, não foi suficientemente explorada. Como estudo de caso, aplicaremos a *illusio* ao *Esboço de Auto-análise* ([2002]2010) do próprio Bourdieu. Este artigo pretende revelar o potencial heurístico da segunda interpretação desses conceitos que leva em conta a autonomia do indivíduo inserindo-o ao mesmo tempo em histórias pessoal, familiar e social. Assim, a partir da *illusio* é possível explicar tanto o êxito de alunos de origem popular, quanto o fracasso de herdeiros, fato que validaria a interpretação proposta.

PALAVRAS-CHAVE: *Illusio*. Jogo. Pierre Bourdieu. Êxito escolar. Alunos de origem popular.

1 INTRODUÇÃO

Dos 207 verbetes reunidos no *Vocabulário Bourdieu* por Catani, Nogueira, Hey e Medeiros (2017), o leitor interessado pela sociologia da educação vai encontrar vários e bem conhecidos como *ação, agente, capital, campo, Estado, estratégia, habitus, herança cultural, poder, reprodução, trajetória, violência simbólica*, entre outros.

Entre os conceitos menos conhecidos e a propósito da nossa temática, vale destacar a *illusio* e o *jogo*, noções que Bourdieu usa para analisar o *senso prático*. Ele dá a *illusio* o sentido de *interesse, motivação, envolvimento, empenho no jogo, investimento, encantamento*. Bourdieu usa *illusio*, termo de origem latina, de preferência a outros conceitos polissêmicos. E como ele compara seu conceito de *illusio* à *libido* de Freud, a *illusio* seria na sociologia o que a *libido* é na psicanálise, ou seja, energia aproveitável para os instintos de vida.

Parece estranho ler, sob a pluma de um sociólogo conhecido como teórico do determinismo social, que os agentes sociais agem, também, por investimento, encantamento, *illusio*, libido. Será que Bourdieu reabilita o indivíduo enquanto autor das suas opções e não somente como agente da sua socialização? Se for o caso, e se nos é permitido fazer uma comparação ousada, a obra bourdieusiana teria dois tópicos como a obra freudiana. No primeiro tópico de Freud, incluindo inconsciente, pré-consciente e consciente, corresponderia o primeiro ‘tópico’ de Bourdieu incluindo *habitus*, capital, campo; no segundo tópico, freudiano tratando do id, ego e superego, teria o segundo ‘tópico’ bourdieusiano envolvendo *illusio*, *nomos* e jogo.

Na verdade, o sociólogo francês mostra uma hesitação entre duas interpretações que vale a pena salientar: as vezes ele subordina a *illusio* ao *habitus*, como se o *habitus* pudesse explicar a *illusio* e o encantamento do sujeito; outras vezes, ele autonomiza a *illusio* e suas manifestações – o encantamento, a adesão ao *nomos* do campo e o sentido do jogo – como se fossem escolha do sujeito. A primeira interpretação é explicitamente assumida pelo autor, a segunda é implícita. Portanto, Bourdieu não fornece uma definição formal da *illusio*, comparável a do *habitus* (BOURDIEU, [1980]2009, p. 87), nem exemplos ou estudo de caso ilustrando esse conceito.

A ambiguidade da *illusio* explica talvez a escassez de trabalhos acadêmicos sobre esse conceito, tanto em francês quanto em português (AGUIAR, 2007; COSTEY, 2005; CORCUFF, 1993; DURAND, 2014; OLIVEIRA, 2005). De fato, como constatou Oliveira, “diferentemente do *habitus*, campo ou violência simbólica, a ideia de *illusio* é pouco divulgada e não aparece como um conceito-chave que é rapidamente associado à obra do sociólogo francês” (OLIVEIRA, 2005, p. 2).

No entanto, acreditamos que a *illusio* como ‘empenho no jogo’, ‘investimento’ e ‘encantamento’ tem grande poder heurístico, pois permite levar em conta ao mesmo tempo as

histórias pessoal, familiar e social do indivíduo. Assim, a partir de uma releitura do conceito de *illusio*, o presente artigo pretende, ao mesmo tempo, pôr em destaque um aspecto pouco conhecido do pensamento do sociólogo francês e trazer uma nova luz sobre as condições de êxito de alunos de origem popular. Acreditamos que o entendimento desse processo possa servir aos docentes da educação básica para estimular o desempenho e o ‘senso do jogo’ escolar dos seus alunos apesar da falta de capitais cultural, econômico e linguístico das famílias e assim direcioná-los ao êxito.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Seguimos as seguintes etapas metodológicas: 1. Busca e revisão bibliográfica das principais obras onde Bourdieu desenvolve o conceito de *illusio*; 2. Características do conceito de *illusio*; 3. Estudo de caso: aplicação da *illusio* no *Esboço de autoanálise* do próprio Bourdieu ([2004]2010). Em relação à busca bibliográfica e à constituição do *corpus*, vale salientar que a *illusio* aparece em várias publicações, durante vinte e cinco anos (1979 a 2004). Na tabela abaixo, apresentamos os textos com a frequência de aparição da *illusio* e de conceitos conexos.

Tabela 1. Obras de Bourdieu tratando da *illusio* e de conceitos conexos

Obras de 1979 a 2004	<i>Illusio</i>	Conceitos conexos	Jogo
<i>A Distinção: crítica social do julgamento</i> ([1979]2007).	3 vezes (p. 54, 234, 505)	Interesse, investimento: 30 vezes	Jogo: 24 vezes Enjeu: 20 vezes (na versão francesa)
<i>O Senso Prático</i> ([1980]2011).	6 vezes (p. 84, 108-109, 136, 175, 180).	_____	Jogo: 27 vezes
<i>Razões Práticas: sobre a teoria da ação</i> ([1994]2014).	9 vezes (p. 139, 140, 141, 150).	Interesse, investimento, libido, Huizinga, luta	Jogo, jogador
<i>Meditações Pascalianas</i> ([1997]2007).	18 vezes	Interesse, investimento, libido, nomos	_____
<i>Esboço de auto-análise</i> ([2004]2010).	01 vez (p. 43).	_____	_____

Fonte: Revisão bibliográfica – 2017.

As principais obras de Bourdieu tratando da *illusio* e do jogo, de acordo com a tabela 1, são: *A Distinção: crítica social do julgamento* ([1979]2007), *O Senso Prático* ([1980]2011), *Razões Práticas: sobre a teoria da ação* ([1994]2014) e *Meditações Pascalianas* ([1997]2007).

Porém, incluímos o *Esboço de auto-análise*, seu último livro publicado *post-mortem* porque o autor trata da sua carreira, inclusive da sua juventude enquanto aluno exitoso de origem popular. Para cada obra, começamos procurando o tema *illusio* no índice remissivo. Quando na tradução portuguesa não há índice, como no caso da *Distinção* (2006), procuramos a edição francesa, *La Distinction* ([1979]), que indicou três páginas (31, 57, 279). Porém, o mesmo índice apresenta os conceitos de *jeu* (jogo, 22 vezes), *intérêt* (interesse, 34 vezes) e *investissement* (investimento, 33 vezes). Depois, lemos cada livro e reunimos as citações mais pertinentes para o nosso tema. Por fim, estudemos o êxito escolar e a ascensão social do próprio Bourdieu ([2004]2010), a partir da *illusio*.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica do nosso ponto de vista sobre a *illusio* encontra o seguinte dilema: por um lado, a necessidade de interconectá-la com vários conceitos, tais como *habitus*, campo, jogo (sentido do), luta, *nomos*, trajetória etc.; por outro, a impossibilidade de defini-los no restrito espaço do presente artigo. Nesse caso, aconselhamos o leitor à consulta do *Vocabulário Bourdieu* (2017), obra de referência sobre o sociólogo francês. Nas páginas que seguem, nós apresentaremos apenas considerações específicas em relação ao nosso assunto.

3.1. A luta pela ascensão social

No cerne da visão de mundo de Bourdieu é a luta entre duas classes sociais e somente duas: a dominante e a dominada (as subclasses - como a chamada ‘classe média’- indicando situações transitórias). Os agentes que compõem a primeira, lutam para conservar seus privilégios, enquanto os dominados lutam para conseguir ascensão social. Para o sociólogo francês, “o objeto da ciência social é uma realidade que engloba todas as lutas, individuais e coletivas, que pretendem conservar ou transformar a realidade” ([1980]2009, p. 237).

Nesse sentido, a Escola (o sistema escolar) é um campo de concorrência e de competição entre famílias através de seus filhos. O futuro profissional de cada jovem depende diretamente do sucesso ou do fracasso escolar. Quanto maior o sucesso, melhor será o emprego; quanto maior o fracasso, maior a probabilidade de emprego precário, de desemprego, enfim, de pobreza.

Nessa competição, a Escola não é neutra: ela ensina a língua e a cultura “legítima”, ou seja, a dos manuais escolares, dos concursos públicos, dos autores de literatura, da televisão e dos jornais. Por isso, os alunos de origem popular cujos pais têm baixa escolaridade devem se

esforçar para aprender o português “certo”, sem mistura com palavras dialectais, sem “erros gramaticais”. Por outro lado, os filhos da classe dominante que aprendem desde o nascimento a língua e a cultura exigida pela Escola partem com vantagem decisiva. Assim, o êxito escolar é comparável a uma corrida esportiva desprovida de equidade, pois alguns corredores partem antes de outros e com melhor treinamento. Bourdieu e Passeron desvelaram essas lutas objetivamente escondidas desde *Os Herdeiros* ([1964]2014) e a *Reprodução* ([1970]2008).

3.2. O senso prático pode explicar a luta pelo êxito escolar?

Nos livros precitados, Bourdieu e Passeron fizeram pesquisas macrosociológicas a partir de dados estatísticos. Porém, a partir do *Senso Prático* ([1980]2009), Bourdieu inicia pesquisas microsociológicas procurando

[...] compreender a lógica de todas as ações que são razoáveis sem ser o produto de um plano razoável; habitadas por uma espécie de finalidade objetiva sem serem conscientemente organizadas em relação a um fim explicitamente constituído; inteligíveis e coerentes sem serem originárias de uma intenção de coerência e de uma decisão deliberada; ajustadas ao futuro sem ser o produto de um projeto ou de um plano ([1980]2009, p. 85).

Com a teoria do senso prático, Bourdieu pretende demonstrar que nem todos os sucessos são decorrência de planos e de estratégia. Porém, em relação aos estudos, a situação nos parece mais complexa. As entrevistas que realizamos com alunos exitosos e seus familiares na zona rural serrana de Portalegre (RN), filhos de pais pobres e quase analfabetos, por um lado, confirmam que o sucesso escolar deles não é o produto de um plano explicitamente constituído, mas por outro, desvelam a presença de uma vontade indomável, de energia psíquica e de esforços intensos (XYPAS, 2017). Algumas vezes, a vontade se origina nos pais e é transmitida aos filhos pelo *habitus*, como no caso de famílias onde os cinco filhos conseguiram estudos universitários. Mas como explicar casos mais raros no quais somente um se tornou professor doutor e coordenador de mestrado, seus irmãos se tornando operários, garçonetes e empregadas? De onde se origina a vontade de vencer?

3.3. A *illusio* enquanto explicação do êxito escolar de alunos de origem popular

O mesmo autor explica que não há ação contínua e esforço persistente “sem investimento em um jogo e um desafio, *illusio*” ([1980]2009, p. 84). Essa primeira definição da *illusio* como investimento em um jogo e aceitação de desafio se aplica perfeitamente no

campo escolar, onde os esforços dos alunos de origem popular não são direcionados por uma estratégia, nem somente pelo senso prático, mas sim pela convicção que o trabalho escolar é comparável a um jogo onde o prêmio é uma vida mais digna, o desafio é de vencer apesar da falta do capital cultural dos familiares. Maior o desafio, maior a incitação à luta para vencer, pois, como em todo jogo, na escola também há vencedores e vencidos. Mas em que sentido a Escola parece com um jogo?

Quando se trata de jogo, o *campo* (o espaço de jogo, as regras do jogo, o que está em jogo etc.) se oferece claramente pelo que ele é, uma construção social arbitrária, um artefato que se evoca como tal em tudo o que define sua autonomia, *regras explícitas e específicas*, espaço e tempo rigidamente delimitados e extraordinários; e a *entrada no jogo* adquire a forma de um *quase-contrato* que é às vezes explicitamente lembrado (juramento olímpico, apelo ao fair-play e, principalmente, presença de um árbitro) ou expressamente evocado àqueles que ‘se deixam seduzir pelo jogo’ a ponto de esquecer que se trata de um jogo (...). ([1980]2009, p. 109. Grifos nossos).

Qualquer campo apresenta, segundo Bourdieu, espaço e tempo delimitado; regras do jogo; um prêmio que está em jogo; regras explícitas e específicas; a entrada no jogo; se deixar seduzir pelo jogo. Esses elementos aparecem todos no caso da Escola:

- a. o *campo escolar* é bem delimitado tanto a nível do espaço (a escola de ensino fundamental I e II, o ensino médio e a universidade), quanto a nível do tempo (calendário escolar). Espaço e tempo escolar são rigidamente delimitados e extraordinários, no sentido de estar fora da vida ordinária;
- b. a escola tem *regras* explícitas e específicas (horário, deveres de casa, aprender as lições, exames, respeitar os professores, não falar sem permissão, se comportar bem etc.);
- c. a *entrada no jogo* adquire a forma de um *quase-contrato*: obedecer aos professores, aprender as matérias no programa e se comportar; não reclamar, não questionar o porquê dos conteúdos do ensino;
- d. o professor tem dois papéis: técnico da equipe (provedor do conhecimento) e árbitro na luta social que testemunha que o aluno está se esforçando ou não para aprender. Contrariamente ao campo esportivo onde o técnico e o árbitro são pessoas distintas com funções sociais opostas, no campo escolar os professores cumulam as duas funções: enquanto técnicos, eles deveriam ‘treinar’ os alunos

para vencer nos estudos, mas como árbitros eles dividem os alunos em duas categorias: os vencedores e os vencidos;

- e. os alunos que não jogam o jogo, não se esforçam, não mostram interesse nem vontade de aprender, recusando assim o quase-contrato professor-aluno, serão eliminados do jogo. Outros alunos de origem popular aceitam o quase-contrato e jogam o jogo escolar mostrando desejo, vontade e esforços. Eles serão os vencedores;
- f. enfim, a principal característica é “se deixar seduzir pelo jogo”. Somente os alunos que se investem nos estudos enquanto jogo e se deixam seduzir pelo jogo até sentir prazer, que se desafiam si mesmos e às vezes desafiam seus colegas conseguirão êxito escolar e ascensão pelos estudos.

Entretanto, na mesma página, Bourdieu se afasta do voluntarismo individual para defender novamente uma posição determinista. Ele pretende que “não se entra no jogo mediante um ato de consciência, se nasce no jogo, com o jogo e a relação de crença, de *illusio*, de investimento é tanto mais total, incondicional, quanto mais ela se ignora como tal” ([1980]2009, p.109). É provável que o determinismo aconteça com filhos de atores que se tornam atores, filhos de cantores e músicos que conseguem carreira na música ou afins. Eles herdaram os capitais dos pais e ainda mais do *habitus* adequado para se adaptar naquele campo específico.

Porém, contrariamente à afirmação precitada, adultos que conseguiram ascensão social pelos estudos até se tornarem médicos, engenheiros, juizes, professores universitários etc., apesar da origem popular, afirmam que ‘entraram no jogo’ escolar de maneira consciente: eles sabiam que só tinham uma maneira de escapar da pobreza, do mal-estar e das humilhações consequentes: estudando com todo coração, com todo fôlego. Eles e seus pais eram plenamente conscientes que deveriam se esforçar, estudar mais do que os professores pediam para os alunos da turma, fazer mais deveres de casa, ler mais livros etc. Como se eles quisessem compensar a fraqueza dos capitais cultural e linguístico das famílias pelo voluntarismo (XYPAS; SANTOS, 2014).

Outro elemento importante para o sucesso em qualquer campo, inclusive no escolar, é a “fê prática” e a “adesão indiscutida” aos pressupostos fundamentais do campo. No campo escolar, quem não acredita na possibilidade de ascensão social pelos estudos e pergunta “Para que estudar? Não servirá para nada”, ele não vai se esforçar. E quem contesta os conteúdos disciplinares, não vai aprendê-los.

A fé prática é o direito de entrada que tacitamente todos os campos impõem, não somente ao sancionar e ao excluir aqueles que destroem o jogo, mas fazendo de forma que, praticamente, as operações de seleção e de formação dos recém-admitidos (ritos de passagens, exames etc.) sejam de maneira a obter que eles atribuam aos pressupostos fundamentais do campo a *adesão indiscutida*, pré-reflexiva, ingênua, nativa, que define a *doxa* como crença originária. ([1980]2009, p. 111. Grifo nosso).

No caso do campo escolar, a *doxa* está ligada à função social da escola – favorecer a ascensão social pelos estudos dos alunos que se dedicam – e à meritocracia no sistema, não da boa vontade ou da competência dos agentes escolares (professores, gestores, secretários, psicólogos etc.). Quem põe em dúvida os pressupostos fundamentais, ele não pode se investir no jogo, pois o investimento, a *illusio* (*in-ludus*), pressupõe acreditar nele e mesmo aceitar uma parte de ilusão, pois ninguém tem garantia de conseguir êxito, nem ascensão social. Por fim, nas *Razões Práticas* (1994/2014), Bourdieu define a *illusio* assim:

A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena, que vale a pena jogar, dar importância a um jogo social, perceber que o que se passa aí é importante para os envolvidos ([1994]2011, p. 139).

g. ESTUDO DE CASO: *ILLUSIO* E JOGO NA AUTO-ANÁLISE DE BOURDIEU

Já que todos os conceitos de Bourdieu foram criados a partir de pesquisas empíricas, para teorizar observações, o leitor pode se estranhar que Bourdieu debata de *illusio* somente de maneira teórica, sem apresentar estudos de caso, nem definir a área da validade do conceito.

Porém, no *Esboço de Auto-análise* (2004/2010), Bourdieu narra ser de origem camponesa, nascido e criado “num vilarejo do Béarn particularmente afastado” (p.109), neto de meeiro, filho de funcionário dos correios morando numa casa sem água, onde precisava “buscar água numa fonte pública” ([2004]2010, p. 110). |Ele se define como “trânsfuga filho de trânsfuga” ([2004]2010, p. 109) e se descreve assim:

Muito próximo de meus colegas de escola primária, filhos de pequenos agricultores, de artesãos ou de comerciantes, com os quais tinha quase tudo em comum, exceto o êxito escolar, que me fazia sobressair um tanto, estava apartado deles por uma espécie de barreira invisível ([2004]2010, p. 110).

Então, como Bourdieu teoriza seu êxito escolar, ele que não herdou nem de capital econômico, nem cultural – seu pai “havia largado a escola aos quatorze anos” ([2004]2010, p.118) –, nem linguístico – o pai falando “na mescla indecifrável de bearnês, espanhol e francês” ([2004]2010, p. 111)? Será que ele explica seu caso pelo conceito de *illusio*? Não pretendemos analisar aqui a totalidade do *Esboço de Auto-analise* ([2004]2010) que merece um artigo inteiro, mas somente desvelar como a concepção huizingana do jogo⁷⁹ atravessa a narrativa inteira, desde a infância no internato do pequeno liceu de Pau, no sudoeste da França, onde foi interno, até o fim de seu percurso, quando sociólogo célebre foi eleito Professor ao prestigioso *Collège de France* em Paris, o ápice da carreira universitária.

Já enquanto aluno no ensino fundamental II, ele é ao mesmo tempo um aluno obediente e excelente na sala e um rapaz indisciplinado e rebelde no internato, o que era incompreensível aos olhos de seus pais:

O relato dos rolos disciplinares permanecia incompreensível aos olhos de meus pais; a tal ponto eu lhes parecia privilegiado (...), que eles não podiam deixar de me considerar responsável pelos meus tormentos, ou seja, pelo meu péssimo comportamento... ([2004]2010, p.118).

Falando do seu comportamento ao mesmo tempo positivo, na sala de aula, e negativo no internato, Bourdieu fala de ter um “*habitus* clivado” ([2004]2010, p.123). Na sala de aula, ele sempre tinha comportamento dócil, porque era encantado pelo mundo do conhecimento e acreditava nos valores escolares: “De um lado, a docilidade, ou até o empenho e a submissão do bom aluno, sedento de conhecimento, que me levava a curvar-me às regras do jogo” ([2004]2010, p.123). Do outro, a rebeldia no internato do liceu onde ele acumulava ‘suspensões’ e ‘reprimendas’ (ele recebeu mais de trezentas ao longo da sua escolaridade). Mesmo que o internato de Pau “apenas se distingue por diferença de grau, na série das ‘instituições totais’ ([2004]2010, p.117), a rebeldia do jovem Pierre e suas provocações agravaram suas condições de vida, como ele reconhece:

Tenho ainda na memória os incidentes que por certo me valeram a inserção para todo o sempre nessa lista, a qual circula entre os auxiliares de ensino e vigias, daqueles voluntariosos que era preciso punir ao primeiro sinal de algazarra. Ficava-se então enredado numa espécie de ciclo: a punição preventiva, (...), engendrando a revolta e a desforra, bagunças organizadas com muitos dias de

⁷⁹ Referência ao historiador holandês Johan Huizinga (1872-1945).

antecedência, provocações aos vigias, tudo isso suscitando novas punições, ordenadas como represálias... ([2004]2010, p.118-119).

Tudo se passa como se, na sala de aula, o jovem Bourdieu acreditasse que o jogo valesse á pena a ser jogado e as regras a serem respeitadas, enquanto que no internato, as regras do jogo pareciam absurdas, desprovidas de senso e de utilidade. Negando as regras do internato como absurdas e recusando jogar sua parte do jogo, ele impediu aos auxiliares de ensino e vigias de jogar a parte deles. Como no tênis, os dois jogadores precisam respeitar as mesmas regras e, quando um jogador as modifica arbitrariamente o outro sente frustração e se torna agressivo. Assim aconteceu com os auxiliares, com a diferença que eles tinham o poder de coerção, o aluno não. Assim, a vida no internato não foi somente difícil e desagradável, mas sim, horrível.

Bourdieu dedica as três últimas páginas da sua auto-análise ao descrever a aula inaugural no *Collège de France*, proferida em 23 de abril de 1982. Ele começa explicando sua resistência a essa promoção social prestigiosa. Ele exprime a ambivalência dos seus sentimentos assim: não queria “assumir um papel que eu tinha dificuldade para englobar na ideia que eu fazia de mim. Recusara-me diversas vezes a me candidatar [...]. Essa reticência (a palavra é muito fraca , mas repugnância é muito forte), vinda do mais profundo de mim...” ([2004]2010, p. 130).

Para sair da contradição em que lhe engancha o próprio fato da consagração social, “o que abala minha imagem de mim”, Bourdieu pensou “tomar como objeto em [sua] aula o fato de dar uma aula inaugural, de consumir um rito de instituição e assim instaurar uma distância do papel no próprio exercício do papel.” ([2004]2010, p. 131). Porém, Bourdieu sabia que

Descrever o rito na própria consumação do rito equivalia a cometer o barbarismo social por excelência, que consiste em pôr a crença em suspenso, ou pior, em questioná-la e colocá-la em perigo exatamente no momento e no lugar em que seria apropriado celebrá-la e reforçá-la. Descobri, pois, no momento da atuação, na situação, que o que para mim era uma solução psicológica constituía um desafio à ordem simbólica, um ataque à dignidade da instituição, a qual requer silêncio sobre a arbitrariedade do rito institucional em vias de se consumir ([2004]2010, p. 131).

Bourdieu sofreu de se sentir *trânsfuga de classe* passando da classe dominada para a classe dominante, do proletariado à burguesia. E como ele sentia culpa por “trair” seus pais, ele tentou ser leal a sua classe de origem e, ao mesmo tempo, ser aceito e reconhecido pela sua nova classe de pertencimento. A consequência dessa ambivalência é a de não se sentir bem nem com a antiga, nem com a nova classe, o que ele chama de *habitus clivado*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse breve estudo de caso, testamos o poder heurístico do conceito de *illusio* aplicando-o ao próprio Bourdieu em dois momentos-chave na sua luta pelo êxito escolar e ascensão social: o primeiro, na pequena escola na zona rural da sua infância e, depois, no internato do liceu de Pau, na adolescência; o segundo, quando eleito professor no prestigioso *Collège de France* por colegas consagrados como Michel Foucault, proferiu a aula inaugural.

O autor reconhece sua origem camponesa, a falta de capitais econômico, cultural e linguístico dos pais se tornando um *tipo ideal* – no sentido de Max Weber – de ascensão social pelos estudos, o que constitui o tema da nossa pesquisa. De maneira intrigante, ele não teoriza seu êxito extraordinário da escola primária camponesa até o *Collège de France*. No entanto, o comportamento descrito pelo autor apresenta todas as características da *illusio*: qualidade do desempenho, encantamento pelo jogo escolar, atitude obediente aos professores, adesão ao *nomos* do campo escolar que faz com que o aluno não questione as crenças institucionais.

Em paralelo, ele descreve, com emoção, seu sofrimento por causa das zombarias dos camaradas da escola primária, como também as humilhações padecidas “no mundo violento e rude do internato [do liceu de Pau], terrível escola de realismo social” pelos colegas e os vigias, sem apresentar nenhuma explicação sociológica, mas sim, considerações éticas: “onde tudo se faz presente, por conta das necessidades da luta pela vida – o oportunismo, o servilismo, a delação, a traição etc.” ([2004]2010, p. 115). Por que Bourdieu menciona as perseguições sofridas sem nenhuma análise sociológica, comparável à fineza das análises expostas na *Miséria do Mundo* ([1993]2012)? Será que o comportamento feroz dos companheiros do internato se explica pelo medo do fracasso combinado com ciúme pelo aluno exitoso? Será falta de *illusio*?

Bourdieu não sendo mais desse mundo, ele não vai responder às nossas perguntas. No entanto, ele menciona várias vezes seu “*habitus* clivado” ([2004]2010, p.125), sua culpa enquanto “trânsfuga de classe”, “a modéstia - ligada entre outras coisas à insegurança – do *parvenu*⁸⁰” ([2004]2010, p. 125), sua vontade de se destacar e conseguir ascensão social e, ao mesmo tempo, de permanecer fiel a sua origem humilde. No final do livro, o autor comenta assim a preparação da aula inaugural no *Collège de France*:

A preparação dessa aula levar-me-ia a sentir um concentrado de todas as minhas contradições: o sentimento de ser perfeitamente indigno, [...], duplica-se por um

⁸⁰ Se diz de pessoa que ascendeu na hierarquia social sem ter as maneiras correlatas a essa nova condição.

sentimento de culpa em relação a meu pai, que acabara de morrer [...]. Embora saiba que ele teria ficado por demais orgulhoso e feliz [...]. ([2004]2010, p. 131).

Assim, Bourdieu oferece, ele mesmo, a chave para entender porque, enquanto tinha na mão todos os elementos necessários para propor uma teoria abrangente do êxito – não só escolar – e da ascensão social, ele não formalizou a teoria da *illusio* com clareza e sem ambiguidade. Esse conceito possui grande valor heurístico, sendo capaz de explicar tanto o êxito de alunos de origem popular, como o fracasso de alunos herdeiros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: a *illusio* e a metáfora do jogo

Em qualquer campo social, – na escola, no esporte, nas artes, na profissão, na pesquisa etc., – o indivíduo que vence e consegue ascensão se comporta como se fosse jogador em um jogo esportivo. A vida social funciona com a lógica de competição, de concorrência e de luta. Cada jogador dispõe de recursos desiguais – seus capitais – que deve melhorar (patrimônio econômico, cultural, social etc.).

A *illusio* surge associada à ideia de ‘estar envolvido no jogo’, ‘levar o jogo a sério’. Ela apresenta quatro características principais: a. acreditar no *valor* que está em jogo, reconhecer *alvos* dignos de serem perseguidos; b. se investir fortemente e sentir encantamento pelo jogo; c. acreditar no *nomos* do jogo, não pôr em dúvida sua lei fundamental; d. conhecer as regras do jogo.

A *illusio* tem a ver com o *habitus* das pessoas. Aquelas que nasceram dentro do campo onde atuam seus pais são privilegiados: filhos de artistas famosos, políticos, médicos, advogados, oficiais etc. podem conseguir carreira no mesmo campo: artístico, médico, jurídico, militar etc. Seus pais podem lhes mostrar o valor que está em jogo, o *nomos* que não devem pôr em dúvida e as regras do jogo. Porém, nem todos os herdeiros aprovam o valor em jogo, acreditam no *nomos*, gostam das regras e, acima de tudo, sentem encantamento pelo jogo. Eles correm o risco senão de fracassar, de se tornar pelo menos médicos que não gostam dos pacientes, professores que não gostam dos alunos, advogados que não acreditam na defesa dos clientes.

Pelo contrário, alunos pobres e sem capital cultural, mas apaixonados pelo jogo, acreditando no *nomos* e levando o jogo a sério, vão redobrar os esforços para conseguir seu sonho. Várias vezes, o que falta a esses corajosos é o conhecimento das regras do jogo, condição indispensável para vencer e conseguir ascensão social. Na ausência de familiares conhecendo

as regras do jogo, quem ajuda os alunos pobres, senão um professor acreditando no jovem e no jogo?

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Andrea. *Illusio*. In: CATANI Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina (org.). **Vocabulário Bourdieu**, 2017.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. [1964]. **Os Herdeiros**. Os estudantes e a cultura. Santa Catarina: Editora UFSC, 2014.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. [1970]. **A Reprodução**. *Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. [1966]. Condição de classe e posição de classe. In: Bourdieu, P. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011, p. 3-25.
- BOURDIEU, Pierre. [1979]. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Editora Zouk, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. [1980]. **O Senso Prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre, com Loïc Wacquant, **Réponses**: Pour une anthropologie réflexive. Capítulo: “*Habitus, illusio et rationalité*”, 1992, p. 91-115.
- BOURDIEU, Pierre (coord.). [1993]. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: Sobre a teoria da ação. [1994]. Campinas: Papirus Editora, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. [1997]. Rio de Janeiro: Editora Bertand Brasil, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. [2004]. **Esboço de Auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- CATANI, Afrânio M.; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina C.C. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte : Editora Autêntica, 2017.
- CORCUFF, Philippe. Bourdieu Pierre avec Loïc J.D. Wacquant. *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. [Compte rendu]. In: **Revue française de sociologie**, 1993, 34-2, p. 293-296.
- COSTEY, Paul. L’*illusio* chez Pierre Bourdieu : les (més)usages d’une notion et son application au cas des universitaires. **Tracés. Revue de Sciences humaines**, 2005, no 8, p. 1-12. Disponível em: <<https://traces.revues.org/2133>>. Acesso em: 20 dezembro 2017.

DURAND, Pascal, *Illusio*. In: GLINOER, Anthony; Saint-Amand, Denis (org.). **Le lexique socius**: ressources sur le littéraire et le social (2014). Disponível em: <<https://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/41-illusio>>. Acesso em: 05 janeiro 2018.

OLIVEIRA, Pedro Paulo. *Illusio*: aquém e além de Bourdieu. **Mana**, vol.11 no 2, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-93132005000200008>>. Acesso em: 03 janeiro 2018.

XYPAS, Constantin. Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular. **Crítica Educativa**, 2017, vol. 3, no 1, p. 5-18. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/214>.

XYPAS, Constantin; SANTOS, Simone C.M. O sucesso escolar de alunos de origem popular sob o olhar da teoria do reconhecimento. **Arius: Revista de Ciências Humanas e Artes** (UFCEG), 2014, vol. 20, no 1, p. 6-20. Disponível em: <http://www.chufcg.br/arius>.

DO SERTÃO AO CANADÁ: APORTES PARA COMPREENSÃO DO ÊXITO ESTUDANTIL EM LÍNGUA INGLESA

GT: Como alunos de origem popular conseguem êxito escolar?

Danielle Dos Santos Costa
Professora, IF Sertão Pernambucano (Campus Santa Maria da B. Vista/IF Sertão-PE).
Mestranda em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-
PPGCISH (Campus Central/UERN/Mossoró/RN/Brasil)
E-mail: danielle.santos@ifsertao-pe.edu.br

Germana Lima de Almeida
Mestranda em Ciências Sociais -PPGCISH na Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte (Campus Central/UERN/Mossoró/RN/Brasil). E-mail: germanalima@alu.ufc.br

Constantin Xypas
Professor Orientador no PPGCISH. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
(UERN). E-mail:
constantin.xypas@gmail.com

RESUMO

O tema da aprendizagem de língua inglesa é abordado a partir do recorte de êxito escolar ocorrido no ensino médio da rede Instituto Federal, do interior nordestino brasileiro. No ano de 2018 foi investigado em caráter exploratório o caso de um estudante proveniente de família rural, que dividindo seu cotidiano entre a escola e a roça, em auxílio aos pais, alcançou resultados escolares em língua inglesa que lhe conferiram, como prêmio, um intercâmbio no Canadá. Este estudo de caso tem por objetivo elucidar que condições, correlatas ou adversas à teoria da reprodução bourdieusiana, podem ser identificadas na trajetória deste êxito escolar? Propõe-se verificar a influência dos familiares, a influência de não familiares e as características próprias do aluno que possam ter colaborado para este desempenho. Com uma metodologia de entrevistas semiestruturadas, de forma a obter narrativas da trajetória escolar, tais elementos são analisados sob categorias analíticas acionadas pela Sociologia do Improvável, especialmente inseridos na sociologia da educação e psicossociologia. Resultados preliminares deste trabalho indicam que outros grupos e sujeitos que não o grupo familiar de origem podem ser também influência atuante na predisposição às ações dos indivíduos, na superação de sua condição social por meio do universo escolar.

Palavras chave: Sociologia do Improvável. Êxito Escolar. Pessoas de Origem Popular.

1 INTRODUÇÃO

Bergier e Xypas (2013), ao proporem uma Sociologia do Improvável, analisaram casos de pessoas de origem popular com histórico de fracasso na França, demonstrando que conceitos bourdieusianos de *habitus* (condizente com a vida escolar) e *capital social* elucidavam, também, histórias de sucesso. Estes resultados denotaram que o aporte conceitual de Pierre Bourdieu embasa, também, casos improváveis, estatisticamente comprovados pelos compatriotas franceses.

A proposta da Sociologia do Improvável estendeu-se para além do cenário educacional francês, contudo, aportando no Brasil, onde são profícuos os exemplos de sucesso escolar de jovens oriundos de famílias populares. Em busca de verificar em que medida a teorização do sociólogo francês e aspectos do posicionamento estrutura/ação - preconizado por este referencial – pode ser complementado por outros arcabouços teóricos na mesma tônica para elucidar o sucesso escolar de jovens oriundos de famílias precarizadas não apenas por condições econômicas, como também por aspectos de analfabetismo ou violência doméstica, entre outros.

Nesse trabalho, fruto de uma abordagem exploratória preliminar de uma dissertação em andamento, analisar-se-á o fenômeno do êxito escolar de Marcos⁸¹, 17 anos. Oriundo da zona rural, destacou-se na proficiência em língua inglesa, alcançando resultados inesperados que lhe proporcionaram um intercâmbio no Canadá – situação rara em seu pequeno município predominantemente rural. Partindo dessas considerações, portanto, buscamos elucidar: que condições, correlatas ou adversas à teoria da reprodução, podem ser identificadas na trajetória deste jovem êxito escolar?

Objetivando investigar o referido êxito “improvável”, propõe-se analisar: a) a influência dos familiares, tanto direta (engajamento dos pais, valorização do saber e da escola), quanto indireta (*ethos* de ascensão social, *habitus*, *capital linguístico*); b) a influência de não familiares, individuais ou coletivos (grupo de referência, amigos, instrutores, etc); c) as características próprias do aluno (projeto profissional, projeto pessoal, determinação e a vontade, desejo de sair da pobreza, dentre outros aspectos).

Tais elementos condizem com as categorias analíticas acionadas pela Sociologia do Improvável que oferecem um aparato para a elucidação desse fenômeno prolífico na realidade brasileira, o qual é observado sob: A Herança Cultural (BOURDIEU, 2013), Psicossociologia com a Teoria do Grupo de Referência e Nível Aspiracional (LEWIN, 1965) e o Lócus de Controle (ROTTER, 1966; 1967; ROTTER e ROCHREICH, 1980)

⁸¹ Nome fictício para fins de preservação da identidade do participante.

Foi empregada a entrevista semiestruturada deste aluno, procedendo a análise dos elementos colhidos segundo as categorias teóricas expostas no arcabouço reunido na Sociologia do Improvável.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A investigação empreendida pela Sociologia do Improvável – estudo dos fatores sociológicos do êxito escolar de pessoas de origem popular - nasceu principalmente dos apontamentos revelados nas pesquisas de Pierre Bourdieu e a teoria da reprodução.

Bergier e Xypas (2013) buscaram analisar a conjuntura educacional francesa, de forma a investigar em que medida estava validada a pesquisa de Bourdieu para indivíduos à margem de suas estatísticas. Em outras palavras, se haviam casos de êxito escolar em indivíduos de meios populares com histórico de fracasso. Contataram, dessa forma, que o caso de sucesso considerado “estatisticamente improvável” se sobressaía, igualmente, sob alguns fatores observáveis sob esta teoria da reprodução. (XYPAS; SAMPAIO, 2015)

O sucesso escolar de indivíduos com histórico de fracasso observado por Bergier e Xypas (2013) corroboram com as análises de Bourdieu acerca da disseminação do *habitus* – este condizente com a realidade escolar (tarefas bem organizadas, respeito em relação às hierarquias) - e *capitais* acumulados no contexto social e familiar (*capital cultural, linguístico e social*), demonstrando haver a influência das condições do entorno nas disposições atitudinais dos agentes.

O intuito da proposição contida na Sociologia do Improvável de elucidar o sucesso escolar obtido apesar de condições desfavoráveis, se caracteriza pela construção de um arcabouço capaz de dialogar com a visão bourdieusiana da dinâmica social, com fins de complementar essa construção, como meio de desvelar um fenômeno de características socialmente relacionais.

Deste modo, as explicações propostas na Sociologia do Improvável articulam, desta feita, pressupostos do próprio Bourdieu sobre a Herança Cultural; tanto quanto nos conceitos de Grupo de Referência e Teoria do Nível Aspiracional de Lewin (1965); o Locus de Controle (ROTTER, 1966; 1967; ROTTER e HOCHREICH, 1980), para aclarar tais fenômenos.

Bourdieu relacionou os bens herdados no seio familiar, tanto de forma explícita quanto implícita, como sendo o meio preponderante de projeção na vida escolar para o êxito. Creditando o sucesso ou ascensão na educação segundo esses precedentes, desconfigurou a crença do mérito ou dom (2014).

No campo escolar, o sociólogo francês elencou o *capital cultural* e o *ethos* de ascensão social pelos estudos – valores implícitos que predisõem as atitudes perante a educação - como responsáveis por uma ampliação das capacidades cognitivas facilitadoras e úteis ao “jogo escolar”, dando conta de explicar essa dinâmica de sucesso e fracasso. Ambos conceitos eram imperceptivelmente transmitidos por meio das relações sociais no seio familiar. O acúmulo de *capital cultural* – exposição aos artefatos da cultura literária, musical, artística, teatral prestigiadas – era “rentabilizado” em até duas gerações anteriores (de avô para pai, de pai para filho), propiciando aos últimos maiores aptidões e, por isso, condições de sucesso no desempenho escolar. A predisposição a um sucesso escolar, portanto, decorria do nível de escolarização dos genitores e seu capital cultural acumulado, ao contrário do que se presumia ser decorrente do fator econômico. (NOGUEIRA; CATANI, 2013, p. 42)

Outro elemento desta teoria, contudo, se torna um dos elementos principais de propulsão ao bom desempenho nos estudos em qualquer classe. Denominado *ethos*, refere-se a atitudes dos pais na valorização do conhecimento escolar. Estes, introjetam em seus filhos o desejo de ascensão na escada social. Para o sociólogo francês, a probabilidade de transmissão desse “senso de investimento” nas famílias com mais abastadas é maior do que naquelas menos abastadas, posicionando os filhos na “(...) condição de investir na hora certa e no lugar certo (...)” (BOURDIEU 1997, p. 484).

Na Sociologia do Improvável, porém, o *ethos* de ascensão social pelos estudos, em famílias populares, se caracteriza também como fator existente em famílias desprovidas de maior capital cultural, servindo para explicar não apenas a reprodução, mas a superação da condição social pré-existente.

Influências externas ao seio familiar são também relevantes, neste aporte teórico, enquanto referenciais que partilham valores úteis à ascensão. Tais relações, denominadas de *capital social* na teoria bourdieusiana, é uma proposição que se assenta também nas bases da Psicologia Social de Kurt Lewin (1965) e seu conceito de Grupo de Referência.

Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI, 2013) refere-se a tal mecanismo alegando que o indivíduo – quando em grupos – pode ser rechaçado em suas esperanças de ascensão. A esse respeito, Lewin (1965) propõe a hierarquização dos mecanismos sobrepujando a influência do grupo sobre o Nível de Aspiração em determinadas situações. “A relação entre o sentimento de êxito ou insucesso, por um lado, e o limiar de capacidade, por outro, só opera se outros quadros de referência, como determinados padrões de grupos, não se tornam dominantes.” (p. 323)

Este aporte propicia subsídios para explicar a “vontade própria” de vencer, advinda da Psicologia da Personalidade cujas bases são assentadas na Teoria da Aprendizagem Social de

Julian Rotter (1967). Esta postula que a personalidade é influenciada pelas situações sociais vivenciadas pelo indivíduo. “Ou seja, numa situação, o indivíduo reage, através de seus comportamentos, buscando satisfazer objetivos ou metas, sendo o resultado destes da experiência, e não de instintos, como nas teorias que foram validadas por testes em animais” (ROTTER, 1967).

Dentro da Teoria da Aprendizagem há dois pressupostos: o primeiro considera a personalidade como unidade de investigação, pois esta tem seu comportamento adquirido pela interação do indivíduo e o contexto. Nesta premissa, há a influência mútua entre a experiência de uma pessoa e suas interações, acarretando a modificação contínua da personalidade, porém, permanecendo estável em certos aspectos. O segundo pressuposto diz respeito à natureza da motivação para os atos em que o comportamento é orientado para um fim: não há comportamento sem uma motivação - semelhante à colocação de Bourdieu sobre a inexistência de atos desinteressados (BOURDIEU, 2010).

Nesse sentido, o elemento relevante para a Sociologia do Improvável que é atribuído à noção de “vontade própria” diz respeito à percepção das expectativas no indivíduo em relação ao seu comportamento e o reforço. Dentro dessas expectativas, tem-se aquelas que se constituem como habilidades para soluções de problemas. É o caso da Teoria do Locus de Controle. Nessa proposição, Rotter afirma que existe o Controle de Reforço Interno, cujas percepções do indivíduo sobre o reforço, o levam a relacionar este como dependente de seu próprio comportamento. Ou seja, os resultados de suas ações dependem exclusivamente da sua vontade ou responsabilidade e do Controle de Reforço.

Tal estudo demonstra que o papel das interações sociais predispõe, porém, não determina o comportamento; a percepção deste indivíduo sobre o grau de influência do seu comportamento se caracteriza como fator determinante. Tem-se, por essas vias, a configuração da vontade própria de vencer do indivíduo em meio improvável para tal empreendimento, dadas as interações as quais o mesmo está alocado.

3 METODOLOGIA

O sujeito deste estudo de caso foi selecionado entre alunos de um Instituto Federal situado no nordeste brasileiro, em um pequeno município predominantemente rural. No período entre junho de 2016 a maio de 2017, conversamos com alunos que apresentaram proficiência em língua inglesa nos cursos então ofertados, cuja característica - além da proficiência - é a

origem popular. O caso de Marcos⁸² é peculiar por ser um modelo “exemplar” de estudante, demonstrando interesse, compromisso e dedicação na escola. Este fato foi comentado por uma das professoras, motivo pelo qual viemos a conhecer seu caso.

Assim, buscamos conversar com ele nas dependências da escola, explicando a pretensão nossa de investigar histórias de êxito escolar em língua inglesa e, convidando-o para ser participante, cuja aceitação ocorreu prontamente. Tivemos dois momentos de conversa que duraram entre 30 minutos e uma hora, nas dependências da escola. Aplicando entrevistas semiestruturadas em que abordamos os temas das influências dentro e fora da família, bem como sua vontade própria, obtivemos narrativas sobre sua trajetória escolar. Marcos, sempre muito solícito respondia às perguntas, de forma bastante objetiva. Sua vida teve, como um dos seus arcos dramáticos, a trajetória de seu êxito escolar que o levou da zona rural para um intercâmbio no Canadá, sendo preconizado aqui não o fato de ele ter feito tal viagem, mas sim o próprio caminhar para seu êxito nos estudos, cuja recompensa foi esse intercâmbio, visto que, os alunos passam por várias seleções de exames escolares para obter tal prêmio.

Quanto à metodologia, Bourdieu (2010) alerta sobre a tendência de se incorrer na “ilusão biográfica” nas investigações que se valem de “histórias de vida”. Nesta, o entrevistando tende a compor uma narrativa de auto exaltação sem dar-se conta de que houveram diversas influências sociais que colaboraram com o caminho percorrido por ele. Tal abordagem requer, portanto, algumas precauções metodológicas dentre as quais, será aqui utilizada, a análise semiótica da narração de Greimas (VOLLI, 2012), que propõe a análise e compreensão dos elementos estruturais fixos na composição de qualquer narrativa – mesmo as de característica não lineares.

Em sua obra “Razões Práticas”, Bourdieu (2010) busca demonstrar que a descrição literária de uma “história de vida” tende a compor-se como manifestação de uma noção de senso comum, no sentido de que não existe uma descrição de percepções uma “personalidade” que aconteça de forma linear, cujos acontecimentos ocorram de maneira coerente e seu desencadeamento siga um percurso unidirecional no sentido. Assim, não há uma “história de vida”, mas um conjunto de práticas e representações (*habitus*) que vão se manifestando sucessivamente de maneira alinear e no qual os agentes vão sendo alocados e deslocados em estados da estrutura de diferentes tipos de capital, em jogo nos diferentes campos. (BOURDIEU, 2010).

⁸² Nome fictícios, visando preservar a identidade do jovem.

No entanto, há um jogo de relações em que os agentes são alocados em diferentes campos, e um único agente ocupa simultaneamente uma multiplicidade de posições sociais, não podendo este ser caracterizado de modo estático. Ou seja, a grosso modo, o que se tem são múltiplos agentes em um só, compondo diversas dimensões de si sob o mesmo desígnio social do *nome próprio*. Por exemplo, um homem entrevistado desempenha papéis de pai, de operário, de atacante no time do bairro, de filho de agricultores, etc. Sendo assim, o *habitus* (elemento fluído) é tão mutável de se determinar que, na verdade, o que se tenta apanhar é uma unidade de narrativa totalizante. Para chegar a esta, incorre-se na representação social e biológica conferida pelo *nome próprio*, de modo a dar-lhe o sentido de uma constância através do tempo, tanto quanto uma unidade através dos espaços sociais, resultando numa “ilusão biográfica” em primeira instância. Isto requer do pesquisador habilidades de perceber a “superfície social” e os reais movimentos do *habitus* e dos *capitais* nos *campos* para realmente desvelar os fenômenos pretendidos (BOURDIEU, 2010).

Mas como operacionalizar a superação da “ilusão biográfica” no trabalho com narrativas? Partindo do mesmo princípio da não-linearidade cronológica evocada por Bourdieu (2010), a Semiótica da Narrativa propõe a análise de narrativas identificando seus elementos estruturais comuns. Volli evoca a proposta de Greimas (2012) a respeito da estrutura comum a todas as narrativas. Apesar de se referir a narrativas ficcionais, os elementos comuns ocorrem em todo ato de “contar uma história”. Greimas propõe a existência de uma “estrutura sintagmática da narrativa”, isto é, uma estrutura comum na qual haveria trocas de personagens e enredos e, mesmo assim, esta mesma estrutura se refletiria em todas as histórias. Essas estruturas identificadas pelo autor são:

- *tarefa* ou *missão*, um valor a ser adquirido pelo herói, seja este de qualquer natureza;
- *contrato* é o estabelecimento de uma tarefa – sendo mandado por outrem ou estabelecido por si a si mesmo – dando início à sua jornada.

Posteriormente, necessário faz-se angariar *competência*, seja saberes, aliados, habilidades, de forma que a *performance* para realizar a *tarefa* seja levada a cabo. A realização da performance e cumprimento da missão não são suficientes para dar fim a história, é necessário:

- *sanção*, ou o reconhecimento da realização por parte de quem estabeleceu o contrato. Esta, por sua vez, exige provas posteriores ao herói e pode ser positiva ou negativa.

Para além dessa estrutura da narrativa, Greimas definiu os papéis relacionais entre os personagens – da mesma forma comuns a qualquer personagem – denominados pelo linguista de *actantes*, cujas estruturas formais são abstratas, ou seja, não devem ser confundidas com os personagens. Volli (2012) observa que a estrutura sintagmática e suas etapas estabelece uma função *comunicativa* entre os pares de *actantes*, no sentido da circulação de um valor. Isto é, desde o *contrato* até a *sanção*, o *objeto* de valor está no centro de toda a ação na qual os pares de *actantes* se relacionam diretamente e entre si:

- ***destinador/ destinatário*** - Ao firmar o *contrato*, um destinador – aquele que quer a ação realizada e reconhece-a ou não – transmite um valor ao destinatário – aquele a quem é imposto realiza-la.
- ***sujeito/objeto*** - Ao desencadear-se a *performance*, tem-se o *objeto* com valor estimado para um sujeito, podendo este ser, também, *destinatário* em um mesmo personagem.
- ***adjuvantes/ oponentes*** - essa empreitada não é realizada sem que haja circunstâncias favorecedoras e desfavorecedoras – sejam animadas ou inanimadas.

As relações permanentes estabelecidas mediante esses papéis refletem o elemento basilar na construção de narrativas. Por meio da evidência dessas relações, estabelece-se uma alternativa de obtenção de dados comuns a todas as narrativas – como, por exemplo, quem foi o *destinador* e os *adjuvantes* -, com capacidade de serem analisadas segundo as categorias analíticas do referencial teórico, aludindo à “ilusão retórica” referida por Bourdieu (2010).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: A NARRATIVA DO ÊXITO

1º ato: apresentação do cenário

Marcos, 17 anos, aluno regular de um Curso Técnico em um Instituto Federal no interior do nordeste, é filho mais velho de pais agricultores - de mãe semianalfabeta e pai egresso do Ensino Médio - residentes da zona rural de um pequeno município essencialmente agrícola. Durante sua vida escolar, seus pais prezavam pelos estudos do filho na escola pública da agrovila em que moram. Sua mãe checava suas tarefas – observando a organização de seu caderno – e quando ele não tinha mais nenhum dever de casa, esta mandava –o copiar para o caderno textos de seus livros didáticos, “para que a letra fosse perfeita”. Marcos fala: “até hoje as pessoas falam que minha letra é muito bonita”. Ele, desde que iniciou a vida escolar, ouvia dos pais “O estudo é o futuro!” Se tornando um aluno estudioso, organizado. Seus pais possuem

basicamente a renda obtida da agricultura na pequena terra herdada de seu avô, sempre vivendo com dificuldades financeiras, até mesmo de ter uma moradia digna – Marcos e sua família moraram nos fundos da casa do avô em uma construção com apenas dois cômodos até 2014. Todo ano, no começo do período letivo, seus pais faziam um “aperto” financeiro para comprar os materiais para que ele pudesse estudar. Desde os 12 anos, Marcos ajudava seus pais na roça; todas as manhãs saía às 6:40h e chegava em casa às 11h, restando uma hora somente para se arrumar, comer e ir para a escola. Quando ainda bem pequeno Marcos começou a assistir filmes de TV norte-americanos. O fato de ver uma pessoa conversando com outra em uma língua não compreensível para ele, encantou o jovem. A exposição à sonoridade da língua inglesa e a cultura do país norte-americano foram o incentivo para o jovem decidir por compreendê-la. A partir de então, o garoto passou a procurar estudar sozinho a língua, fosse através de aulas e vídeos na internet – a qual só mais tarde teve acesso - e o pouco que era ensinado em sua escola, que não tinha professores qualificados nessa disciplina (em sua maioria professores de português), somente utilizavam o quadro negro para as atividades de preenchimento de lacunas de alguns tópicos gramaticais, como verbo TO BE. Tampouco falavam inglês, nem utilizavam os livros didáticos, pois eram escritos “somente em inglês”.

Ethos de ascensão social explícito. Os pais, sempre valorizando a educação pelos estudos de Marcos, ajudando-o com as tarefas; verificando sua organização com o material; incentivando com palavras de motivação, transmitiam esse senso de investimento ao filho que se tornou bastante estudioso, com apreço pelos estudos. Aprendia as matérias escolares com facilidade.

Ethos de ascensão social implícito. Os pais do jovem sempre, no início do ano letivo, faziam um “aperto” financeiro para comprar seu material escolar, transmitindo a este o valor do investimento – não necessariamente financeiro - em seus estudos.

Habitus condizente com a dinâmica escolar. Sua mãe introjetou em Marcos um comportamento de organização com as tarefas e o material escolar, ao pedir que o menino copiasse textos dos livros didáticos para o caderno, além de verificar suas atividades. Também, ao trabalhar na roça a partir dos 12 anos, ele adquiriu um comportamento de acordar cedo e trabalhar com afinco, seja braçal, seja nos estudos.

Capital Cultural. Como seu pai havia concluído o Ensino Médio, proporcionou capital cultural suficiente para que o menino continuasse os estudos.

Grupo de Referência. Ao ver filmes e programas com a língua e cultura norte-americanos na TV, inicialmente; e grupos musicais anglófonos, posteriormente, foram estes os grupos de influência para que o menino se interessasse pela língua.

Locus de Controle Interno. O menino percebeu que somente iria compreender a linguagem dos filmes e programas favoritos se fizesse sua parte e estudasse para que alcançasse a compreensão. Foi então que iniciou os estudos na língua inglesa, apesar do pouco material disponível na época.

2º ato: a dobradiça dramática

Quando fazia o Ensino Médio em uma escola pública na comunidade rural onde morava, Marcos ficou sabendo de um Programa do Governo que proporcionava bolsas de intercâmbio para países de língua inglesa e espanhola. Ele, que pensou que só poderia ir a um país estrangeiro se ganhasse na loteria, agora tinha a possibilidade de conseguir. Apesar de não ter altas expectativas dada a improbabilidade da proposta para sua realidade, Marcos se inscreveu na primeira etapa e passou a estudar de modo a obter as notas mais altas, entre os alunos, nas disciplinas da escola necessárias para que ele pudesse passar para a segunda fase, um curso de inglês de um ano ofertado para os candidatos. Após conseguir aprovação para a segunda fase, Marcos teve uma rotina de estudos bem ocupada: às 6:40h ia para a roça, voltava para casa às 11h; se arrumava, comia e ia para a escola às 12h; ficava na escola a tarde e anoite para o curso de inglês e voltava para casa às 23h. Nesse período de um ano, na falta de transporte em sua família, o rapaz de 14 anos ficaria sem jantar a noite se não fosse a gestora de sua escola que lhe dava comida. Passados 6 meses do curso, Marcos fez o último exame de seleção para obter aprovação para o intercâmbio. Ele foi o primeiro e o único de sua escola a conseguir o intercâmbio naquele ano. Durante esse um ano que estudou nesse curso da escola, seu inglês melhorou mais e mais devido ao seu professor que falava na língua e dava aulas muito boas. Marcos confessa que não foi difícil passar nos exames seletivos, pois tinha facilidade de aprender.

Locus de Controle Interno. Ao saber da oportunidade de ir a um país anglófono, o garoto percebeu que só iria conseguir essa oportunidade se fizesse sua parte e obtivesse as melhores notas para passar na seleção.

Nível de Aspiração. O rapaz, antes de saber sobre o programa de intercâmbio, não tinha muitas esperanças em viajar a um país anglófono e, portanto, seu nível de inglês não era bom. Porém, com essa oportunidade, Marcos se empenhou mais e mais pois sabia que poderia alcançar essa chance.

Grupo de Referência. O Grupo que o ajudou e incentivou nessa tentativa foi o pessoal da escola em que estudava, na figura da gestora que deu apoio e, também, o professor de inglês que dava aulas muito boas e incentivava os candidatos.

3º ato: desenlace

Após a aprovação na seleção, seus pais ficaram felizes, principalmente na figura de seu pai, ao mesmo tempo que receosos – na figura da mãe, porém o apoiavam. Seu pai dizia: “Se fosse eu, não pensaria duas vezes e agarraria essa oportunidade. ” Um obstáculo foi o de conseguir dinheiro para organizar toda a papelada e efetuar viagens à maior cidade da região, bem como à capital para resolver a papelada do intercâmbio. Outra vez, a gestora da sua escola o ajudou imprimindo seus papéis e conseguindo caronas para o rapaz viajar e finalmente organizar seus documentos. Por fim, Marcos viajou para o Canadá, conseguindo, assim, melhorar seu inglês mais e mais, e finalmente entender duas pessoas falando inglês e poder se comunicar com elas.

4.1. A reorganização da narrativa de Marcos

Identificamos que a história de Marcos reflete dois arcos dramáticos, por assim dizer. O primeiro diz respeito à construção da sua performance enquanto estudante “empenhado” e o segundo tange a questão do seu trajeto para o êxito em língua inglesa. Por isso temos dois momentos na reorganização da narrativa.

- O **destinador** que confia uma missão ao sujeito: 1. os pais de Marcos; 2. Grupos musicais.
- O **sujeito** que aceita o desafio e deseja o objeto: 1. o próprio Marcos; 2. o próprio Marcos.
- O **objeto da missão** desejado pelo sujeito: 1. Ser um estudante “exemplar”; 2. Falar inglês.
- O **oponente** que contraria a busca do sujeito: 1. dificuldades financeiras; o trabalho na roça para ajudar os pais; a falta de transporte familiar; 2. dificuldades financeiras; a falta de acesso a materiais para estudar inglês; o trabalho na roça para ajudar os pais; as fracas aulas de inglês na escola; a falta de transporte familiar.
- O **adjuvante** que ajuda o sujeito na sua busca do objeto: 1. os pais; 2. o acesso à internet; a gestora da escola em que estudou; os pais; o professor de seu curso de inglês.

- O **destinatário** é aquele a quem a ação será dirigida: 1. sair da condição de pobreza; 2. se comunicar com pessoas de países estrangeiros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se a conformação de aspectos da teoria de Bourdieu atuantes no contexto de nosso jovem, como o *ethos* de ascensão social e o *capital cultural* herdado de seu pai principalmente, embora a vertente mais expressiva desta análise comungue dos achados da sociologia do improvável, uma vez que se trata de um estudante exitoso oriundo de família de restrito capital cultural, se equiparado ao cenário abordado por Bourdieu e Passeron (2016).

O *habitus* adquirido foi também condizente com esta teoria, no tocante a sua interação com o ambiente escolar, na organização do material, no capricho das tarefas, até mesmo no comportamento com relação ao trabalho, inculcados através da figura de seus pais, o que faz de Marcos um ótimo aluno, perspicaz, com apreço pelos estudos.

A Teoria do Grupo de Referência (LEWIN, 1965) vem complementar a proposta de Bourdieu no que demonstra o grupo de referência – fora do seio familiar – ser, também, influência atuante na predisposição às ações dos indivíduos, no caso ilustrado pelo fato de Marcos ter se interessado por falar inglês através de grupos norte-americanos na TV, ora através de filmes, programas e jogos, ora através da música. Poder-se-ia questionar a validade dessa influência através da TV, porém, o exemplo desse jovem ilustra, dado o contexto de zona rural em que vivia, a efetivação desta pela sua trajetória. Soma-se a isso, o Nível de Aspiração do jovem que se elevou após as chances de fazer um intercâmbio no exterior se tornarem mais tangíveis.

Portanto, os resultados preliminares desta pesquisa ainda em andamento evidenciam que tanto aportes sociológicos, como também da Psicossociologia e da Aprendizagem Social são capazes de fornecer elementos complementares à teoria da Bourdieusiana, quando transposta para o contexto do Brasil.

REFERÊNCIAS

BERGIER, B.; XYPAS C. Para uma Sociologia do Improvável. Percursos atípicos e Sucessos inesperáveis na Escola Francesa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 47, n. 33, p.36-58, set./dez. 2013

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-P. **A reprodução**. Petrópolis (Rio de Janeiro): Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 12ª edição – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

LEWIN, K. **Teoria de campo em ciência social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1965.

NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Organizadores) **Escritos de educação**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROTTER, J. B.; HOCHREICH, J. D. **Personalidade**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana Ltda., 1980.

ROTTER, J. B. **Psicologia clínica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

VOLLI, U. **Manual de semiótica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Loyola, 2012.

XYPAS, C.; SAMPAIO, M. L. P. Sucesso escolar inesperado de alunos com histórico de fracasso. In: Silva Carvalho A.; Milreu I.; Stevenson S.; Tavares T. (Org.). **Políticas públicas de formação e avaliação de leitores, ensino de literatura e leituras**. 1. ed. Campina Grande: EDUFPG, 2015, v. 1, p. 43-62.

DA FLORESTA AMAZÔNICA À UNIVERSIDADE DO SEMIÁRIDO: A TRAJETÓRIA DE UM MENINO INDÍGENA QUE ALCANÇOU O DOUTORADO EM ENGENHARIA

GT5: Como alunos de origem popular conseguem êxito escolar?

Elisandra Vanessa da Costa Rodrigues
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade
do Estado do Rio Grande do Norte (PPGCISH-UERN)
E-mail: vanessa.direito777@gmail.com

Constantin Xypas
Professor Doutor do PPGCISH-UERN
E-mail: constantin.xypas@gmail.com

RESUMO

O presente estudo resulta de uma investigação social sobre um caso de sucesso escolar longo atípico por meio dos estudos. Pretende a atual pesquisa compreender de que forma a o personagem observado, arapuã, nascido em Manaus/ Amazônia, filho de mãe indígena e de pai pintor nordestino, que viveu em condições simples de vida, em um bairro pobre sem saneamento básico, água encanada e eletricidade, superou as adversidades e conseguiu chegar ao doutorado em engenharia agrônoma com apenas 26 anos de idade e a iniciar uma bem sucedida carreira profissional sempre por meio da dedicação aos estudos. Nosso personagem, atualmente, vive em busca de mais um dos seus sonhos, ser professor universitário e apesar de haver passado em concurso publico para professor de Instituto Federal, participa no desenvolvimento de várias pesquisas científicas suas e de seus colegas, atua também como monitor, dando aulas no mestrado e até no doutorado, é um referencial para seus colegas mestres e doutores e também para seus professores do mestrado e doutorado. Os estudos de Durkheim sobre a relação da educação com a família e com a escola, as teorias de Charlot sobre a relação com o saber, e as teorias de Bourdieu sobre o *habitus* e a influência dos capitais adquiridos na família foram considerados para a nossa reflexão sobre o tema e consequente fundamentação teórica do presente trabalho. Utilizamos o recurso metodológico da entrevista semiestruturada para melhor compreendermos a trajetória bem sucedida do nosso personagem em seu êxito nos estudos

Palavras chave: Indígenas. Educação. Família. Sucesso Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Émile Durkheim (1858-1917) um dos pais da Sociologia, dedicou parte de seus estudos à análise do Ensino na formação dos indivíduos, assim, a instrução é entendida por este intelectual, como fato social, teoria que foi por ele largamente desenvolvida. Este autor viu na

educação a forma mais eficaz de moldar as crianças, de torna-las seres capazes de viver em sociedade, já que, para ele, as pessoas nascem “selvagens”, a vida social, necessitando de uma preparação que as ensine a viver em sociedade o mais solidariamente possível uns com os outros dentro de suas funções na atuação social coletiva. Para Durkheim, a educação deve ser dirigida e fiscalizada pelo Estado por meio das escolas e universidades e ação pedagógica deve ser exercida com um fim social para tornar a sociedade coesa e harmônica. Somos humanos porque vivemos em sociedade, e como tal, sofremos as coerções impostas por ela seja, na família ou na escola. Somos fruto do meio e claro podemos romper com ele, mas na maioria das vezes reproduzimos os modelos que nos foram apresentados, sejam eles bons ou não. “[...] a educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência.” (DURKHEIM, 1973a, p. 45).

Neste contexto, Durkheim assevera que o processo de desenvolvimento educacional nasce a partir de ensinamentos transmitidos pela família, igreja, escola e comunidade. Essencialmente este autor defende que o ser humano é egoísta e que necessita ser educado e moldado para conseguir conviver na sociedade. É neste momento que primeiramente deve atuar a família, também as escolas e universidades. Desta forma, a noção de sucesso nos estudos a partir dos ensinamentos do autor acima mencionado, se demonstra primordialmente como a junção de ações educativas realizadas, principalmente, entre a família e o Estado, por meio da escola, deixando em segundo plano os esforços pessoais do aluno na busca do saber e de sua própria formação educacional.

Nesta perspectiva referente à influência nos estudos, Pierre Bourdieu, um dos intelectuais da sociologia, analisou as relações existentes entre a educação transmitida pela família às crianças e o desenvolvimento destas na escola e a partir de seus resultados demonstra alguns conceitos fundamentais que são transmitidos primordialmente pela família (capital cultural, econômico, social, linguístico), o conceito de *habitus*, de *ethos* de ascensão social, entre outros que nos ajudam na compreensão de trajetórias de êxito nos estudos de alunos de origem social simples: “cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados” (BOURDIEU, 2007: 41, 42)

A partir desses conceitos apresentados nos interrogamos a respeito do êxito escolar nos estudos de um indivíduo de origem simples. Qual seria a explicação para o sucesso de tal indivíduo? De quem seria o mérito pelo êxito nos estudos? Dos pais? Familiares? Da Comunidade? Somente da escola? Ou apenas os esforços pessoais do próprio indivíduo o conduziram ao sucesso nos estudos? Como se explica a situação onde dentre três irmãos criados

em uma mesma família e que estudaram em uma mesma escola primária obtiveram um filho que se tornou Doutor em engenharia e outros que não concluíram o ensino médio? Por que alguns alunos seguem seus caminhos nos estudos apesar de todas as dificuldades e circunstâncias desfavoráveis encontradas durante o percurso escolar?

Objetivando uma resposta para estas questões elegemos como sujeito de estudo a história de vida de um jovem descendente de indígenas, de 28 anos, Doutor em Engenharia, que nasceu na Amazônia numa região pobre da capital Manaus, mas que, desde muito pequeno já era um fascinado pelos estudos e já percebia na educação como a única maneira de transformar sua realidade de vida, de sua família, além de que já sonhava em estabelecer sua própria família no futuro e lhes dar uma melhor situação de vida de que a que ele vivia.

Para uma melhor compreensão da trajetória do nosso personagem, neste estudo, de forma fictícia, nomeado de Arapuã, buscamos, por meio de entrevista ao próprio, conhecer mais detalhadamente sua trajetória de vida, no que diz respeito às escolas que estudou, sua vivência em família e a influência de seus pais e familiares em seus estudos, também de fatos ocorridos que foram importantes para seu êxito nos estudos, e demais pessoas que acompanharam e apoiaram seus objetivos de vida.

2 TEORIAS QUE EXPLICAM O SUCESSO ESCOLAR

Abordaremos algumas teorias que analisam o sucesso escolar para que possamos melhor compreender quais fatores possibilitaram a indivíduos de origem muito simples alcançar êxito nos estudos longos como é o caso do nosso personagem. Dentre essas teorias consideramos os ensinamentos de Bourdieu (2013) sobre a transmissão de capitais pela família apontando que tais incentivos são determinantes, porém não unicamente suficientes para o sucesso escolar de uma pessoa, e veremos também o posicionamento teórico de Charlot (2013) o qual preconiza que a relação entre o aluno e o saber é mais forte visando o sucesso escolar e independe do apoio dos pais divergindo assim das teorias de Bourdieu.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO HABITUS COMO DETERMINANTE PARA O ALCANCE DO SUCESSO ESCOLAR

As condições individuais e sociais em que o sujeito está inserido, os conceitos recebidos da família na infância, a assimilação destes, a estruturação subjetiva das práticas recebidas e a posterior representação natural dos conceitos recebidos pelos indivíduos, foram estudadas por

Bourdieu (1992), para ele a origem na formação dos indivíduos, especialmente à transmissão de capitais, como sendo os conceitos culturais, linguísticos, suporte econômico, influencia social, entre outros, transmitidos pela família, se comprovam importantes para o alcance do êxito nos estudos por uma pessoa, mas não são capazes de explica-lo. Assim sendo, e de uma maneira mais elaborada, definiu como *habitus*: o conjunto de esquemas individuais socialmente constituídos de disposições estruturadas (social), e estruturantes (nas mentes) adquiridos por meio de trocas de experiências práticas (em condições particularizadas de experiências) continuamente direcionadas para determinadas funções e ações na vida cotidiana. Portanto, o *habitus* é uma subjetividade socializada (Bourdieu, 1992, p. 101).

A partir desses conceitos, visando uma melhor compreensão do sucesso escolar nos estudos de uma pessoa se faz necessário saber qual o comportamento individual transmitido pela família, uma vez que é em casa que se aprende os conceitos mais básicos de educação; como se manter limpo, respeitar os mais velhos, usar boas maneiras com todas as pessoas, o valor dos estudos, já que a escola ensina disciplinas de conhecimentos gerais como: línguas, matemática, ciências e outras.

O *habitus* adquirido na família (está) no princípio da recepção e assimilação da mensagem escolar, e (...) o *habitus* adquirido na escola (está) no princípio da recepção e do grau de assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural e mais geralmente de toda mensagem erudita ou semierudita. (BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. 1975. p.54).

Pierre Bourdieu, no seu livro *A distinção* (2007), diz que as diferenças inexplicadas com o capital escolar que se manifestam principalmente, na relação com a origem social, podem referir-se tanto a diferenças no modo de aquisição do capital cultural atualmente possuído quanto a diferenças relativas ao grau de reconhecimento e garantia atribuído a esse capital pelo diploma. De fato, é possível que uma fração, medianamente importante do capital efetivamente possuído, não tenha recebido a sanção escolar por ter sido herdado diretamente da família e, até mesmo adquirido escolarmente.

Considerando a importância do efeito de sobrevivência do modo de aquisição do conhecimento, os diplomas podem garantir relações bastante diferentes com a cultura. A instituição escolar que tem a certificação entre o capital cultural herdado da família e o capital adquirido como uma forma de entender as diferenças inexplicadas entre o capital escolar e que tem o monopólio da certificação administra a conversão do capital cultural herdado em

capital escolar, mas, não tem o monopólio da produção do capital cultural: ela atribui, quase completamente, sua sanção ao capital herdado da família, sua exigência reduz-se quase completamente ao que trazem “os herdeiros” de suas casas e a outras disposições, tais como a docilidade em relação a própria instituição.

2.2 A EXPLICAÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR ATRAVÉS DA RELAÇÃO COM O SABER: UMA MOTIVAÇÃO EM DIREÇÃO AO CONHECIMENTO.

Para Charlot (2000), a relação com o saber é a própria afinidade com o mundo, com o outro e consigo mesmo, é uma relação onde alguém confronta a necessidade de aprender. Para este autor, essa relação com o saber trata-se de um conjunto planejado das relações que uma pessoa mantém com tudo aquilo que se relacione ao saber e ao aprender. (CHARLOT, 2000, p. 80). A educação se demonstra como sendo um ato onde construímos a nós mesmos e também somos construídos por outras pessoas por meio de diversas circunstâncias vividas dentro do ambiente escolar e em outros meios sociais. As experiências práticas vividas por uma criança pode leva-la a muitas formas diferentes de aprender algo novo que pode ser um facilitador para entender um conteúdo curricular como: matemática, ciências, arte, ou até mesmo o aprendizado de uma atividade como; nadar, caminhar. Esse relacionar-se com o mundo e com os outros pode surgir a vontade de aprender alguma coisa. É esse desejo interno que faz com que a criança queira seguir em direção ao saber.

Bernard Charlot (1996) e sua equipe, a partir de resultados de pesquisas de campo por eles realizadas, identificou que esse “direcionar-se para o saber” implica uma atitude de mobilização – não sendo apenas de motivação. O significado de mobilização traduz a idéia da atividade interna, de movimento e traduz o arranjo e organização dos sentidos que o aluno vai atribuindo às suas atitudes. Para Charlot “A motivação, por sua vez, tem a ver com uma ação externa, enfatizando o fato de que se é motivado por alguém ou algo”.

O destaque ao conceito de relação com o saber por parte de Charlot, de forma geral, está representando exatamente o sentido de relação: como sendo uma forma de relação com o mundo, mostrando-se ao mesmo tempo de forma simbólica, operante e temporal, sendo mais bem explicado este conceito pelo autor como: *Conjunto de significados e espaço de atividades, inscritos num tempo* (CHARLOT, 2000, p. 78). O autor, ainda apresenta ainda três dimensões com o saber que, de forma organizada, possibilita uma compreensão mais verdadeira e aproximada da realidade de uma pessoa com o saber. Essas três dimensões são - mobilização, atividade e sentido – estas se interiorizam nas práticas da escolarização, segundo o autor, “para

haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela" (CHARLOT, 2000, p. 54). No entanto para que haja sucesso escolar, é imprescindível que a busca pelo conhecimento faça sentido para o aluno. O incentivo para ir à escola deve ser primordialmente para estudar e adquirir conhecimento.

Percebe-se ainda, conforme a teoria da relação com o saber de Charlot, a busca pelo conhecimento ou o desinteresse por este não é consequência da classe social dos pais, embora se demonstre válida aos que possuem uma classe social que permite um maior acesso as diversas formas de capitais, porém, tal fato não é determinante para o sucesso escolar de um individuo. Para ele o fundamental para o sucesso escolar é que o individuo “se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente” (CHARLOT, 2005, P. 54). Assim, para que o aluno vença nos estudos é fundamental que essa busca pelo saber tenha sentido para sua vida, neste ponto observamos quão importante é o valor e apoio dado pela família para que este aluno encontre um sentido em estudar e conquistar cada vez mais sabedoria. Por que será que certos alunos fracassam na escola? Por que será que esse fracasso é mais comum entre alunos de classes sociais menos favorecidas quando comparadas as outras famílias que dispõem de mais acesso ao capital cultural, econômico, entre outros? Mais ainda: por que será que certas crianças das classes sociais mais simples conseguem, apesar de tudo, sucesso nos estudos, como se elas conseguissem resistir aos interstícios estatísticos? (CHARLOT, 2000, p. 9).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

As teorias apresentadas serão relacionadas com base na narrativa autobiográfica do engenheiro agrônomo e professor Arapuã, jovem de origem muito simples, de família materna indígena e de família paterna nordestina do Estado do Rio Grande do Norte. O nosso personagem conseguiu o êxito escolar longo nos estudos, tendo cursado graduação em engenharia Agrônoma, cursou mestrado em Engenharia dos solos e cursou o doutorado na mesma área, conseguiu também passar em concurso público em Instituto Federal, dá aulas no mestrado da Universidade Federal como monitor, e permanece se dedicando aos estudos visando passar em concurso publico para ensinar na Universidade Federal, que, segundo ele, é o seu grande sonho. Realizamos uma entrevista semiestruturada com Arapuã com algumas perguntas disparadoras a respeito de sua trajetória de vida, deixando sempre o entrevistado livre para responder e falar tudo que lhe viesse a mente naquele momento. Iniciamos questionando sobre sua infância: Em relação ao inicio da sua vida: aonde foi que você nasceu? O que você

lembra de sua primeira infância? E seguimos com as perguntas sobre a trajetória de vida do nosso entrevistado.

Para Bourdieu a entrevista possibilita uma relação de troca: “permitindo a emergência deste conteúdo sócio-afetivo profundo” (BOURDIEU, 194). Para Mandelbaum (2012), a entrevista nos possibilita uma metodologia para conhecer o outro. A compreensão implica uma forma de

A compreensão é um método de conhecimento que se funda basicamente em nossa capacidade de trasladar-nos a uma vivência psíquica alheia, sobre a base dos signos que o outro oferece à captação, e que incluem o gesto, a palavra falada, o discurso, a obra de arte ou o texto, isto é, todas as inscrições que a realidade humana deixa atrás de si. Todo fenômeno humano é linguagem. E é com nossa humanidade comum - o que de estruturalmente temos em comum em nossa vida psíquica - que captamos, através da linguagem, a humanidade do outro, os sentidos que o mobilizam. (MANDELBAUM, 2012, p. 3)

O estudo da narratividade e do discurso, conforme a teoria Semiótica de Algirdas Julien Greimas, linguista e semioticista lituano radicado na França, diz que a narratividade e o discurso não são apenas palavras soltas sem significado, mas, ao contrário, possui uma organização e um significado mais aprofundado em toda sua significação, em sua teoria semiótica da narrativa identifica nos discursos internos verbais ou textuais signos ou representações que se analisadas detalhadamente se observará a identificação de personagens participantes com papéis determinantes para a construção de uma narrativa por menor que ela se apresente.

Greimas desenvolveu um esquema narrativo com vistas a conseguir, de forma estrutural, identificar e separar nas estruturas do discurso humano, o que de fato corresponde à realidade vivenciada por este e o que de fato corresponde ao fruto de seu imaginário. Este esquema, de forma sucinta, compõe-se de identificar na narrativa; um destinador, ou seja, aquele que dar uma missão ou contrato a alguém, sendo este o destinatário. Ainda faz parte do mesmo esquema: a competência, que conduz a realização da performance, esta se exprime pela vontade e esforço individual do próprio destinatário, sua resistência e perseverança diante das várias dificuldades surgidas durante o percurso de luta para vencer. Durante a trajetória de vida o sujeito conhecerá adjuvantes que são pessoas ou circunstâncias que o favorecerá a alcançar seus objetivos do mesmo modo que se deparará com oponentes que serão adversários ou cenários com condições que dificultará o êxito de sua trajetória.

4 NARRATIVA DE ARAPUÃ

1º ato: Apresentação do cenário

Arapuã nasceu na Cidade de Manaus, capital do Estado da Amazônia. Sua mãe estudou apenas o ensino fundamental, seus avós e toda família materna são indígenas, possuíam assim, os costumes e práticas comuns à cultura indígena. Seu pai estudou até o ensino médio, trabalha como pintor, ele é nordestino do sertão do Rio Grande do Norte. Arapuã é o filho mais velho de três irmãos, apenas ele se formou na universidade. Seu irmão mais novo não terminou o ensino médio e seguiu o mesmo trabalho do pai, o irmão do meio se envolveu com a prática de crimes e foi morto em uma troca de tiros com a polícia. Sua infância foi em uma casa simples sem saneamento básico, sem água encanada, comiam o que plantavam, moravam em um bairro muito pobre da cidade de Manaus.

Sua primeira infância viveu como um verdadeiro índio em seus hábitos de vida. Durante seus primeiros meses e anos de vida era uma criança muito doente, em decorrência, principalmente, da falta de saneamento básico, água tratada, e demais condições sanitárias ausentes em sua moradia assim como nas demais moradias daquela região.

O primeiro contato com a escola ocorreu aos 06 anos de idade quando iniciou o ensino fundamental em uma escola filantrópica da cidade de Manaus que era sustentada por doações de pessoas físicas ou empresas. Essa escola teve grande influência na vida do pequeno Arapuã, uma vez que o ensino era em tempo integral e a didática utilizada na educação das crianças era muito diferenciada. Antes de iniciarem as atividades curriculares as crianças cantavam o hino nacional e ouviam reflexões diversas sobre obediência aos pais, respeito ao próximo, importância dos estudos, etc. No horário do almoço as crianças iam para a horta que havia na escola para colher os legumes que seriam consumidos no almoço. Importa destacar que eram as crianças que plantavam essa horta na escola. E além da horta havia outras atividades socializadoras na escola de Manaus. Dentre elas citamos: atividades como: práticas esportivas e incentivos a música e teatro. Na narrativa do entrevistado percebe-se nitidamente a influência de um homem chamado Manoel que era o dono do educandário Espirita Santo Agostinho, o próprio Arapuã destacou a admiração e carinho que tinha pelo Sr. Manoel: “Ele ia uma vez por mês na escola verificar como estava o funcionamento da escola. Ia de sala em sala visitar as crianças saber como estávamos, acompanhava as notas e a vida em geral das crianças, e o interessante que eu mais admirava era que ele levava sua família, então iam nos visitar ele, sua esposa e seus filhos e eu pensava: um dia quero ter uma família assim como a do Sr. Manoel.

2º A dobradiça Dramática

A história de vida de Arapuã começou a mudar quando ele tinha 11 anos de idade, nessa época os pais dele se separaram. Houve uma fragmentação total de sua família nuclear, uma

vez que sua mãe foi embora para outro Estado do País deixando seus filhos para trás, seu pai por sua vez foi morar em outro Estado com outra mulher tendo levado consigo seus dois irmãos mais novos e arapuã, foi mandado para outro Estado do País para morar com sua avó paterna, pois para seu pai e mãe seria melhor que ele ficasse com a avó que teria mais tempo para cuidar do menino já que a mesma acabara de ficar viúva com a recente morte de seu marido. A separação do menino Arapuã da escola querida dele e do Sr. Manoel também causou grande tristeza para este tornando-o um menino triste e introvertido, muito calado em sua nova casa e cidade. Percebendo a tristeza do menino a avó paterna ao conversar com ele descobriu o que tanto fazia falta ao garoto e então o matriculou em uma boa escola pública da capital do Estado do Rio Grande do Norte, também o matriculou em diversas atividades culturais como: aula de Xadrez, aula de teatro, curso de pesca, artes marciais, etc. A avó ainda passou a incentivar o menino a cuidar das plantas existentes no terreno de sua casa, bem como o incentivou a plantar espécies frutíferas e a cuidar do jardim das suas amigas freiras que moravam no mesmo bairro.

3º O desenlace

O menino, curumim, ao terminar o ensino médio teve conhecimento de uma Universidade Rural no interior do Estado, na cidade de Mossoró. Decidiu então fazer o Enem e escolher o curso de agronomia nesta mesma Universidade. Iniciou e concluiu o curso de Agronomia com o apoio financeiro da avó paterna. No final da graduação conheceu uma professora que o admirou bastante, o inspirou e o incentivou a seguir em seus estudos e se tornar um professor. Logo após o término da graduação cursou o mestrado em Engenharia dos Solos onde desenvolveu projetos relacionados a esta área, publicou vários artigos e apresentou várias vezes sua dissertação em escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Mossoró.

Após a conclusão do Mestrado passou ao doutorado tendo sido aprovado em várias universidades do país tendo escolhido sua Universidade Rural do Semiárido: (UFERSA), onde já havia cursado a graduação e o mestrado. Arapuã também foi aprovado em um Concurso Público para professor de um Instituto Federal no Estado do Ceará e continua estudando com vistas a passar em Concurso público para professor de Universidade Federal aonde estudou. Continua desenvolvendo experimentos e projetos na área da Agronomia, publicando artigos e ministrando aulas na Universidade como monitor. É um jovem admirado e respeitado por todos que o conhecem.

A reorganização da narrativa de Arapuã

- O **destinador** que confia uma missão ao sujeito: O pai de Arapuã, a avó e ele mesmo.

- O **sujeito** que aceita o desafio e deseja o objeto: Arapuã
- O **objeto** da missão desejado pelo sujeito: tornar-se doutor e professor e ter uma família bem estruturada.
- O **oponente** que contraria a busca do sujeito: pobreza, fragmentação da família, distancia dos pais, da sua terra, da escola querida, enfermidades.
- O **adjuvante** que ajuda o sujeito na sua busca do objeto: o pai durante a infância, a avó na adolescência, a professora da Universidade.
- O **destinatário** é aquele a quem a ação será dirigida: Construir uma família mais estruturada, ajudar a seu pai.

5 ENTREVISTA COM O PERSONAGEM ARAPUÃ.

Pesquisadora: Em relação ao início da sua vida, a sua primeira infância, aonde foi que você nasceu, o que é que você lembra de sua primeira infância?

Arapuã: Eu nasci na cidade de Manaus, Amazonas. Os primeiros relatos que eu consigo lembrar da minha infância foi de que eu tive um pouco de dificuldade pra me adaptar ao mundo porque eu fui uma criança um pouco doente, mas depois fui melhorando. Já é conhecido de todo o mundo que muito embora a Amazônia tenha uma cidade capital grande, tem dificuldades tanto de saúde quanto de educação. Aquela questão de desenvolvimento, saneamento básico era precário, e quando eu era criança sofri algumas dessas consequências por causa da falta de estrutura de saneamento básico, mas sempre tive o incentivo dos meus pais em relação a estudar né, meu pai sempre investiu nessa, na idéia de que a educação transforma. Eu sou de uma família de três filhos, no entanto, só um conseguiu se formar. E o que mais é interessante é porque que todos tiveram a mesma educação, os mesmos conselhos, mas eu sempre tive esse idéia né e fui sempre nesse caminho de permear que a educação pode transformar e pode gerar bons cidadãos.

Pesquisadora: E o que é que você lembra, na sua memória com relação a sua vida escolar na infância?

Arapuã: Eu tive a oportunidade quando criança de estudar em uma escola Espirita, era Educandário Santo Agostinho, era de uma sociedade espirita, mas eles não pregavam a religião de que eles eram adeptos, faziam isso simplesmente porque a região onde eu morava

era uma região carente então eles montaram uma mega escola para ajudar as crianças, eu estudava nessa escola, eu entrava as 6 da manhã, de 6 as 7, nós tínhamos, cantávamos o hino nacional e o hino da bandeira, tínhamos reflexões e depois começa as atividades tradicionais, as atividades curriculares: português, matemática, história, ciências, nos intervalos nós íamos para a horta, onde lá nós plantávamos tudo o que iríamos consumir no almoço. A escola tinha uma rotina interessante de que cada turma em forma de rodizio ia para a horta colher o que se ia consumir no almoço e assim todo mundo tinham acesso a essa horta como instrumento de educação. Na hora do almoço todos se reuniam tanto os da primeira série quanto os da quarta serie, todo mundo era uma integração porque eles tinham na questão pedagógica essa interação entre as idades, de promover a cidadania, promover crescimento em diferentes faixas, entrava de 6 da manhã e saia as 6 da tarde. De 1 as 2:30 era a hora do descanso onde todo mundo ficava nos colchonetes e depois de 2: 30 íamos para aula novamente até as 6 da tarde. Essa escola me trouxe algo muito interessante que eu carrego até hoje comigo são os valores que ela pregava, nas paredes da escola existiam diversas palavras de incentivo como: dedicação, disciplina, respeito, respeitar os mais velhos, ajudar o próximo, e bem grande estampado em uma das paredes mais visíveis da escola tinha dizendo que a educação é a única fonte de transformar vida de qualquer pessoa, então eu fui crescendo nesse ambiente, da 1º série até a 4º série e todos esses valores conseguiram realmente serem guardados por mim nessa época então eu acredito que a minha oportunidade de estudar em escola básica de qualidade, onde os professores presavam pela boa educação foi o pontapé inicial para me incentivar a ser a pessoa que hoje eu sou e eu estou.

Pesquisadora: Como era o tratamento dos seus pais com relação a você e a essa escola? Ou seus irmãos também estudavam nela?

Arapuã: Pronto, como eu sou uma família de três filhos, todos os três filhos estudavam nessa escola, só que entraram em anos diferentes. Como eu sou o mais velho eu entre em 1995 para 1996, meio outro irmão em 1997 e o outro em 1998 para estudar né, fazendo a escadinha de séries. O meu pai por vir de uma família que teve pouco estudo também sempre teve uma cabeça um pouco diferenciada com relação a educação, muito embora tendo essa cabeça diferente, sabendo que a educação transforma fez um curso de mecânica em Manaus e trabalhou com mecânica de avião e era sensível a essa idéia de que ele tinha que dar o estudo que ele não teve, que na verdade ele só que não soube aproveitar dessa oportunidade que lhe foi dada, o meu pai sempre, o meu pai junto com minha mãe sempre ia nas reuniões escolares, o meu pai participou do grupo pedagógico porque sempre tem um membro da comunidade para gerar a..

o que pode ajudar na melhoria, na condução da pedagogia dessa escola. Ele sempre incentivou da mesma forma, obviamente que, percebendo a diferença de idade, percebendo o interesse de um e do outro, ele conseguia entender, a esse aqui precisa ser mais incentivado, esse aqui precisa de um cuidado especial para pode ir tentando dar o mesmo incentivo a todos em relação a escola.

Pesquisadora: Em relação a sua mãe, ela fazia o que na profissão e no tempo dela com relação a vocês?

Arapuã: A minha mãe nessa época nós éramos pequenos ela não trabalhava fora, foi feito um acordo com ela e o meu pai que a minha mãe nos daria a primeira educação, a educação que cria o caráter no ser humano. Ela se dedicava a nos educar, mas por ser um pouco ignorante em relação a educação, ela só teve a oportunidade de estudar até a 4º série, ela não tinha o conhecimento devido de que a educação é realmente importante, ela sempre cuidou do lar e cuidou da parte de desenvolvimento do nosso caráter, ela não tinha desenvoltura na questão de sentar para ensinar as matérias, por exemplo na minha época era importantíssimo fazer a tabuada, ela não sabia fazer a tabuada, quando meu pai chegava do trabalho aí que nós íamos sentar na mesa para repassar todos os deveres do dia e a minha mãe ficava sempre naquela posição de que ia cuidar das crianças, dar o exemplo para que eles pudessem desenvolver o seu caráter e o meu pai tinha essa função também como homem mas incentivava na questão da educação através de fazer os deveres, ajudar a fazer maquetes, ajudar no desenvolvimento educacional na verdade.

Pesquisadora: Achei interessante a questão da escola, da primeira escola, na infância. Existia nessa primeira escola pessoas, ou algum grupo que te chamou a atenção na época, alguém que você tinha um contato maior?

Arapuã: O interessante, nessa primeira escola, como era de um grupo espírita, mas eles não pregavam a religião que eles eram adeptos, mas o que me chamava atenção era que o dono da escola uma vez por mês ele ia em todas as salas ver como é que estavam as crianças, ver como é que estavam os pais, saber se as crianças estavam gostando do formato da escola, na verdade iam o dono, a esposa e o seus dois filhos e naquela época não tinha ainda essa ideia de família formada do jeito que eu tenho hoje, mas naquela a imagem daquelas pessoas que eram consideradas, Sr. Manoel, recordei agora o nome dele, Seu Manoel vindo em todas as salas e

passando para perguntar como é que estávamos; ele a sua esposa e os seus dois filho então isso me chamava a atenção, porquê? Uma vez por mês também tinha um evento num grande salão aonde todas as crianças se reuniam, brincavam, tinha também competições de; a pessoa que cantava melhor a pessoa que sabia a tabuada com facilidade e agilidade, que sabiam mais português através de perguntas e de respostas. Era aí que vinha o grande grupo das pessoas que injetavam dinheiro na escola para poderem manter ela em funcionamento.

Pesquisadora: Com relação a período após o término dos estudos nessa primeira escola, como foi que se procedeu ou como foi a continuidade da sua vida? Não só escolar, mas em todos os sentidos?

Arapuã: bem, depois de sair do educandário espirita Santo Agostinho, a escola tinha uma politica de acompanhar seus alunos depois do término da 4 série, fazia todo aquele protocolo de formatura, entrega dos diplomas, tirava fotografia, mas a escola buscava outras escolas que tinham bons índices escolares e encaminhavam seus alunos para instituições melhores. Bem, nesses encaminhamentos eu fui conduzido para a escola Violeta de Matos Areoze, uma escola também, bem, escola pública, gostaria de ressaltar bem isso, tanto o educandário espirita santo Agostinho quanto a escola violeta de Matos Areoze são escolas públicas, mas nessa transição, nessa escola de ensino fundamental eu fiquei basicamente (3) três meses, pois foi o período no qual o meu avô morreu, eu tive que vir a minha família teve que se mudar para Natal. Esse intermédio aí eu não entendi bem o que estava acontecendo, só acompanhei a minha família. Essa escola violeta de Matos Areoze ficou poucos registros dela. Aí chegamos em Natal numa segunda feira, numa terça feira a minha avó também com pouca educação, mas sempre acreditando que é a fonte de transformação de um cidadão me matriculou em uma escola bem próxima, a escola José Sotero, escola municipal vereador José sotero, onde eu cursei da 5 (quinta) série até a 8 (oitava) série, esse período foi também algo que me causou um pouco de desconforto em relação a separação do meu pai e da minha mãe, nesse intervalo eu fui morar com a minha avó, a minha avó sempre incentivou a estudar, dava o aporte financeiro em relação a compra de materiais escolares, ajudava também nas despesas com trabalhos, e sempre ensinando paralelo a escola secular, a escola que nos transforma, dava os ensinamentos da vida e a escola ela ensina matérias e disciplina que nos vamos ter que enxergar isso de uma maneira mais clara ao fazermos uma prova, ao fazermos algum tipo de concurso que nos exige esse tipo de conhecimento, mas a família ela ensina para vida também, ensina as experiências que nos devemos ter que nos levamos para a escola para nos darmos bem, para sermos bem desenvolvidos. Foi um período bastante interessante, no qual eu fiz

bastante amigos, era uma escola muito boa também, os professores ajudavam bastante, conheciam muito bem os alunos, por ser uma escola pequena, incentivavam bastante a questão da disciplina também dentro dessas escolas e esse período ainda mais concretizou aquilo que eu tinha né que eu tenho dentro do coração, que somente através da educação, muito embora a família tenha pouca instrução, mas se a família souber enxergar essa importância, há inevitavelmente a inserção em relação a qualquer pessoa que está ao redor da família a inserção de que a educação ela pode realmente mudar a vida de qualquer pessoa independente da família em que ela esteja, sendo ela instruída educacionalmente ou sendo ela não instruída.

Pesquisadora: Nesse meio termo, como foi que ficou o seu relacionamento com a sua mãe, seu pai, seus irmãos, como foi que ficou a sua família?

Arapuã: Bem, como meu pai e minha se separam, mas foi uma separação sem muitos transtornos, eles disseram que não queriam mais conviver um com o outro mas sempre foram amigos e são amigos até hoje, tem uma relação muito boa, mas houve uma ruptura em relação ao que eu falei anteriormente de: sentar para fazer os deveres, sentar para incentivar da parte do meu pai e como eu estava morando na casa da minha avó eu tive que começar realmente a estudar só, a buscar o que eu estava necessitando através das dificuldades que são inerentes a uma pessoa que estuda em escola pública. É, sempre tive uma boa relação com os meus irmãos, mas da 5 a 6 era relação muito próxima, quando eu passei para a oitava a relação ficou muito distante. Eu acredito que foi nesse ponto que houve a ruptura, que houve o desinteresse por parte dos meus irmãos no que diz respeito a educação porque eles estavam morando com minha mãe e minha mãe não tinha tanta instrução e necessitava de trabalhar para poder sustentá-los. Eles ficavam um pouco soltos, a minha tia cuidava deles, mas não tinha o mesmo cuidado que a mãe tem né? Foi nesse momento que eles se desviaram se desgarraram do caminho da educação, tanto é que eles não conseguiram nem terminar o ensino fundamental, está tentando retomar novamente, obviamente com suas dificuldades, nesse período eu continuava estudando, eu tinha colegas que estudavam em escola particular e sempre me perguntavam: ah qual matéria você está estudando em português, matemática, ciências e sempre percebia que eles estavam avançados com relação a mim, mas como eu queria chegar, eu sempre tive o sonho de ser professor da universidade, queria chegar a ser professor então eu precisava estudar e acompanhar o que seria pedido no antigo vestibular então eu pegava os meus livros e ia estudar, por exemplo, eu nunca vi binômio de pascal na escola pública, mas eu fui estudar, eu nunca aprendi na escola que eu estudei fatorial, mas eu fui pegar o livro e estudar né? E o interessante é o seguinte: nesse período de ensino fundamental é sempre importante o incentivo

da leitura e minha avó sempre me incentivou a ler diversos livros, leia bula de remédio, bula de bolo, bula do que você imaginar, leia, porque nesse período em que a criança está passando para a adolescência vai acumular uma grande quantidade de conhecimentos vai gerar uma vasta transformação na vida dela então eu morando com a minha avó com pouca instrução, mas sempre incentivando que estudar é fundamental para a pessoa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar as particularidades do nosso personagem, um menino de origem muito simples que, diferente de seus outros dois irmãos perseverou na sua trajetória de estudos tendo alcançado o doutorado em Engenharia ainda com 26 anos de idade com o intuito de ser professor universitário. Arapuã, um menino de família indígena conseguiu por meio dos estudos e do seu apego com a educação transformar sua realidade não havendo ainda terminado a bela trajetória que ele sonhou construir para si por meio do saber,

Longe de ter por objeto único ou principal o indivíduo e seus interesses, a educação é, acima de tudo, o meio, pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência. (DURKHEIM, 1952, p.67)

Este estudo demonstra que o sucesso escolar acontece com alunos de origem popular e para esse resultado positivo nos estudos vários fatores podem ter influência direta ou indireta. Dentre eles vimos o apoio dos pais ou de outros familiares, de grupos, de uma pessoa específica que fornece suportes e incentivos para aquele estudante, e além destes apoiadores, que são indispensáveis para que alguém vença em seu percurso escolar, destacamos a relação do aluno com o saber como fundamental para o alcance do êxito nos estudos, assim, observamos que a relação entre a vontade do aluno em estudar, e a afeição deste diante do conhecimento como um caminho acessível para um futuro melhor, para o alcance de uma sonhada profissão e para a construção de uma existência cada vez mais digna.

REFERÊNCIAS

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9 Campinas: Editora Papirus, 2007

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves: 1975.

https://www.researchgate.net/publication/311528825_O_metodo_cientifico_em_Ciencias_Sociais_dos_documentos_questionarios_e_entrevistas_a_analise_de_enunciados.pdf> Acesso em: 12 out 2017.

[Http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf)> Acesso em: 12 out 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: 2014.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, p. 47-63.1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed. 2000.

[Http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000100016.pdf](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000100016.pdf)> Acesso em: 12 out 2017.

MANDELBAUM, B. Em busca de um encontro: o método hermenêutico na pesquisa em Psicologia Social. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 1, jun. 2012.

SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; Xypas, Constantin. Sucesso escolar inesperado de alunos com história de fracasso. In: CARVALHO, A.S.; MILREU, I.; STEVENSON, S.; TAVARES, T. **Políticas Públicas de Formação e Avaliação de Leitores, Ensino de Literatura e Leituras**. Campina Grande: EDUFPG, 2015, p. 43-62.

SUCESSO ESCOLAR E ASCENSÃO SOCIAL DA FILHA DE UM MAGAREFE: UM ESTUDO DE CASO

GT5: Como alunos de origem popular conseguem êxito escolar?

Francisca Francione Vieira de Brito
Mestra em Letras pelo PPGL-UERN e Professora da rede Pública Municipal e Estadual de Educação
francionevb@hotmail.com

Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Doutora em Educação e Professora Adjunta do CAMEAM-UERN
malupsampaio@hotmail.com

Constantin Xypas
Doutor em Educação pela Universidade de Caen – França, Professor titular da Universidade Católica do Oeste- França e atualmente Professor Visitante da UERN
constantin.xypas@gmail.com

RESUMO

Na formação dos sujeitos sociais coexistem fenômenos negativos, como o fracasso escolar – muito evidenciado; e positivos, como é o caso do sucesso escolar improvável. É sobre a discussão deste último que nos debruçaremos, com base no pensamento da Sociologia do Improvável (Bergier & Xypas, 2013), fazendo ponte com os pressupostos de Charlot (2000) acerca da relação com o saber e a Teoria do Reconhecimento de Taylor (2009). Assim, em concordância com a perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa em sociologia e etnografia, procuramos entender o sucesso escolar de sujeitos sociais imprevistos utilizando a narrativa autobiográfica da autora titular deste trabalho, como sustentáculo ao desvelamento das facetas das experiências vividas por ela enquanto reconhecedora dessa posição de êxito na formação. Percebemos, pois, a incidência de uma autoformação proporcionada pelo relato – base analítica, no qual se manifestaram os princípios de amor (confiança em si) e solidariedade (legitimação de prestígio social) citados por Honneth (2003) apud Xypas & Santos (2013, p. 3), além da sugestão de incentivo da família para busca de melhorias à sua ascensão formativa e quanto ser.

Palavras-chave: Sociologia do Improvável, Relação ao Saber, Reconhecimento.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde os estudos pioneiros de Bourdieu e Passeron (1970) sobre a sociologia da escola, quando se trata de debater sobre os processos epistêmicos na formação dos sujeitos sociais, é comum evidenciar estigmas para explicar o caso do fracasso escolar ocorrido na vida de muitos alunos de origem popular e com pais semianalfabetos. O refletir sobre suas causas aponta, geralmente, as carências socioculturais dos alunos fracassados, notadamente o “capital cultural” “herdado”, em discrepância com a cultura promovida na escola, eis a “violência simbólica” dos conteúdos escolares.

Mais recentes e menos numerosos são os estudos sobre o sucesso escolar de alunos dos meios populares (LAHIRE, 1997; PORTES, 1993; 2000; 2001; ALVES PEREIRA, 2005; BERGIER & XYPAS, 2013). Esses estudos descrevem os fatores que permitem a alunos que não são “herdeiros” - no sentido de Bourdieu - o êxito nos estudos, mas ainda não propõem explicações causais. Falta ainda uma teoria explicativa, além das descrições, capaz de explicar a situação de sucesso escolar improvável na vida de sujeitos sociais menos favorecidos. O objetivo deste trabalho é discutir acerca deste fenômeno, com base no pensamento da Sociologia do Improvável de Lahire (1997), fazendo ponte com os pressupostos de Charlot (2000) acerca da relação com o saber, e com a Teoria do Reconhecimento de Honneth (2003) e Taylor (2009).

Assim, em concordância com a perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa em sociologia e etnografia, procuramos entender o sucesso escolar imprevisto da própria autora que ora escreve (usando a narrativa autobiográfica) como sustentáculo ao desvelamento das experiências vividas por ela enquanto ser em condições improváveis de êxito na formação escolar/acadêmica. Como a filha de um pobre magarefe semianalfabeto conseguiu chegar, apesar da ausência de capital cultural adequada, até o Mestrado em Letras? Debrucemo-nos sobre o mesmo.

2. DO SUCESSO ESCOLAR IMPROVÁVEL

Para se compreender o sucesso ou fracasso escolar de uma criança é preciso considerar sua posição social - variável quanto à construção histórica - e sua singularidade diante de atividades específicas de apropriação do saber. Trata-se de uma situação relativa, que depende de aspectos diversos na configuração de seu status, assim preconiza Charlot em sua comparação metafórica com o casamento. Vejamos:

A sociologia tem mostrado que os casamentos não são fruto do acaso: estatisticamente, enamoram-nos de uma pessoa que pertence ao mesmo meio social. Em outras palavras, os filhos “herdam” também uma posição matrimonial. Mas será que herdamos uma posição matrimonial por meio dos mesmos processos que permitem herdar uma posição escolar? Certamente que não: a “herança” de um marido e de um capital escolar supõem práticas muito diferentes. Se as práticas escolares fossem da mesma natureza que as práticas amorosas, se saberia... Em outras palavras, uma atividade não depende apenas da posição social dos “agentes”; ou de seus pais, mas também das regras que regem essa atividade; se essas regras não são respeitadas, a atividade não alcança sua meta, é ineficaz: o marido desejado não é seduzido, o aluno acaba em situação de fracasso escolar. Cada atividade comporta uma normatividade que lhe é própria (CHARLOT, 2000, p. 23).

Isto quer dizer que, nesta relação do sujeito com o saber, se coadunam: a posição social da sua família, sua individualidade perante as situações vividas e o desenvolvimento de atividades práticas bem como do significado conferido a estas por ele. Daí eclode tanto o fracasso escolar estigmatizado, quanto o sucesso escolar improvável. “A análise da relação com o saber implica ao contrário uma leitura ‘positiva’ dessa realidade: liga-se a experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade” (CHARLOT, 2000, p. 30).

Contudo, não estamos falando de um sujeito com “faculdades” que escapam à objetivação, tampouco situado como uma entidade misteriosa fechada em sua intimidade. Temos, pois, sujeitos como um conjunto de relações e processos, dotados por uma singularidade e psiquismo lógico específico, que ocupa uma posição social na sua inserção dentro da sociedade; podendo ser esta, de favorecido ou não, dominante ou dominado, aluno em situação de fracasso ou êxito escolar.

E para fundamentar os sucessos sociologicamente imprevisíveis, surge-nos o pensamento da Sociologia do Improvável defendido por Bergier & Xypas (2013), na busca pela explicação da superação de adversidades na formação escolar por elementos marginais de origem popular. Esses autores constroem uma investigação qualitativa com base em pequenas amostras casuais, tratadas de maneira aprofundada, onde se constata a existência de modelos positivos (grupo de referência) e modelos negativos (grupo de fora), sendo que os jovens reconhecidos com este perfil de sucesso escolar improvável fazem duas seleções ao mesmo tempo: “uma é positiva, em busca dos valores e das normas de pessoas mais favorecidas que servem de modelos; outra é negativa, recusando as normas e os valores que impedem progredir”, conforme explicitam Xypas & Santos (2013, p.10).

Concomitantemente, para esclarecer este fenômeno, buscamos suporte teórico na Teoria do Reconhecimento, cujo surgimento data de 1992, com a publicação quase simultânea de dois livros, “The Politics of Recognition” do canadense Charles Taylor e a “Luta por Reconhecimento” do alemão Axel Honneth. Como o próprio nome sugere, sua premissa está pautada na “luta pelo reconhecimento” como a explicação fundamental das lutas humanas.

Para Taylor (2009) apud Xypas & Santos (2013, p. 3),

nossa identidade é em parte formada pelo reconhecimento ou pela falta dele, e muitas vezes pelo reconhecimento errôneo por parte dos outros, e assim uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer um dano real, uma distorção real, se as pessoas ou a sociedade em torno lhe espelharem em retorno uma imagem limitada, aviltante ou desprezível dela própria.

Neste sentido, a Teoria do Reconhecimento deve ser validada tanto para os casos de sucesso escolar em condições improváveis da vida social dos sujeitos, quanto para àqueles que não lutam e fracassam. Como contraponto aos pressupostos de Taylor (2009), Honneth (2003) apud Xypas & Santos (2013, p. 3), a partir dos estudos de Hegel nos diz que o conceito de reconhecimento, “não significa simplesmente a identificação de uma pessoa, mas sim, a atribuição de um valor positivo a essa pessoa, algo próximo do que entendemos por respeito”. E acrescenta a proposta de três formas de reconhecimento pautadas nos seguintes princípios: amor (indivíduo confiante em si mesmo); direito (indivíduo reconhecido como autônomo e moralmente imputável) e solidariedade (indivíduo reconhecido como digno de estima social). Estes, por sua vez, apresentam como equivalentes negativos: a violação, a privação de direitos e a degradação, respectivamente.

Portanto, o reconhecimento ocorre quando o sujeito é aceito pelo grupo familiar (e extra) no sentido de ser socialmente valorizado. Caso não, as situações de desrespeito social convertem-se em sentimentos de indignação diante das experiências individuais vivenciadas.

3. DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Narrar é próprio do ser humano. Desde os primórdios da civilização que o homem conta histórias, assim aponta o nosso passado cultural através do registro das diversas formas de expressão oral e/ou escrita: lendas, histórias épicas, biografias, mitos, etc.; às quais revelam as experiências vividas e contextualizam os ambientes sociais e culturais dos sujeitos, moldando

suas reações interacionais e interpretações destas. Dito de outro modo: “as histórias contadas pelos homens acerca da sua vida, para além de documentos pessoais e testemunhos de uma existência singular, podem ser entendidas como janelas através das quais podemos olhar e perceber os mundos que nelas se encerram” (GOMES, 2012, p.2).

Em consonância, Passegi (2008, p. 78) vem nos dizer que o ato de narrar, independente da esfera de convívio humano, fomenta pertencimentos; convida, seduz, induz o outro a entrar na cultura de pertença, expondo-se quanto sujeito e reinventando-se nela. Assume um “papel social” (PASSEGI, 2008, P. 125) perante o outro, uma vez que toda história é construída no intuito de ser contada ou lida por/para alguém, numa sequência de acontecimentos – cronológicos ou não – e implicitamente valorizados.

Tal dinâmica suscita interpretações diversas e, mesmo tratando de particularidades, de alguma forma nos identificamos como “iguais” diante da problemática relatada. São “narrativas polissêmicas” (PRADO & SOLIGO, 2005); em que buscamos o passado para entender o nosso presente. O sujeito, ao contar a sua história narrando os fatos, acontecimentos e afetos de sua trajetória existencial, desvela a sua experiência; e ao mesmo tempo em que o faz a reconstrói através da linguagem.

Assim, as histórias de vida supõem a construção de uma história vital e esta só é conseguida pela manifestação de duas estruturas constituídas mutuamente: o Eu e a memória autobiográfica (GOMES, 2012, p.2), onde “o Eu quem constrói e conta as histórias, e as histórias que são contadas surgem inseridas num contexto social e cultural que começando por influenciar a construção da memória, por via desta, molda a história que vai ser contada. [...] Assim o que se obtém é, pois, um conhecimento limitado, mas nem por isso um conhecimento sem valor” (idem, p. 10-11).

Sendo a questão da memória entendida como fenômeno construído, social e individualmente, quais suas implicações no campo educacional quando dos estudos sobre as narrativas (auto)biográficas?

Conforme Demartini (2005),

Não é só o olhar do pesquisador que perscruta a realidade, mas a realidade é reconstruída também a partir dos olhares desses sujeitos, que antes eram apenas “o objeto” de investigação. Estabelece-se, na pesquisa e na prática pedagógica, uma inter-relação dialética entre pesquisadores e seus “pesquisados”, relação em que se transformam tanto uns quanto outros, a partir das reflexões sobre o que é relatado.

Visto isso, não é só a natureza dos conhecimentos produzidos que se altera, mas também a posição e a identidade dos envolvidos, onde vozes dos sujeitos (educadores e educandos) são, por vezes, “apagadas”, “esquecidas” e/ou “perdidas”, ganhando novos significados. Em Educação, a pesquisa (auto)biográfica aposta, pois, na interpretação daqueles que constroem e vivem a história, perfazendo princípios epistemológicos inscritos em abordagens qualitativas, onde as margens de resistência do sujeito são reconhecidas e as instabilidades se tornam experiências refletidas pelo ato de narrar.

Na medida em que os conhecimentos e experiências são constantemente reelaborados pelos sujeitos envolvidos através de suas potencialidades memorialísticas temos um procedimento de “autoformação”, onde a construção dos significados é feita durante o momento da narração de suas histórias – estas, articuladas à família, aos grupos de convívio e/ou à formação escolar/acadêmica. Eis a importância macro da autobiografia no/para o processo educacional dos indivíduos: seu poder de (trans)formação via reflexão pessoal.

Cabe ressaltar que, quando se fala em autobiografar-se é interessante refletirmos acerca do posicionamento entre os termos que compõem este vocábulo: Auto – Bio – Grafia, como explicita Passegi (2008, p. 47), pois há estudiosos que defendem a opção “Grafia-Auto-Bio” (Gusdorf, 1991) e há os que preferem usar a ordem “Bio-Auto-Grafia” (Pineau, 1996). Contudo, tendo em mente a significação primária terminológica destes componentes, o importante é “mostrar como a narrativa coloca numa relação dialética a vida, o eu e a mediação escrita para (re)criar mundos simbólicos na escala do indivíduo e dos grupos, inserindo-os na cultura e em seus rituais” (PASSEGI, 2008, p. 46).

O trabalho biográfico, assim, “não é somente a narrativa de sua vida, mas a construção de sua historicidade. O que precisa das operações de reflexão, de análise, de síntese, de interpretação” (PASSEGI, 2008, p.43). Trata-se, na modernidade avançada, de tecer a linha histórico-cultural da experiência humana utilizando-se do dispositivo da escrita como ferramenta para a formação/reflexão de si e das marcas gravadas do seu existir, seja por breves epitáfios ou a diários íntimos de inúmeras páginas.

Ao longo do século XX, esse fazer da escrita de si um dispositivo de formação em educação, e de narrativas autobiográficas um método de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, sofreu duras críticas, rejeições e recuos, porém também teve suas defesas ferrenhas, militâncias e avanços no campo científico, expõem Souza & Passegi (2011). A visibilidade e o fortalecimento desta área de atuação têm se sobreposto devido à divulgação de resultados de pesquisa em fóruns diversos e das interfaces entre grupos e laboratórios de pesquisas, nacionais e internacionais (desenvolvidas na França, no México, na Argentina e no Brasil).

Um Grupo de pesquisa nacional que tem se destacado quanto aos estudos dos discursos onde nos biografamos e criamos uma figura de nós mesmos como sujeito e objeto de reflexão (sobretudo na/para academia) é o GRIFARS (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto) Biografia e Representações Sociais, surgido em 1999, fundamentado na interação entre duas vertentes de estudo: Teoria das Representações Sociais, defendida por Moscovici (1978), tradicional na UFRN e a abordagem (auto) biográfica, em colaboração com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).

Diante das premissas expostas, surge-nos a necessidade de esboçarmos o construto de nossa análise reflexiva: uma narrativa autobiográfica mostrando a trajetória de minha vida e formação pessoal para então abordarmos acerca da relação com o saber por sujeitos de origem popular cujo sucesso escolar é improvável. Para fomentar o relato, alguns questionarmos nos impulsionaram: Como foi sua infância? Como foi sua vida escolar? Qual a escolaridade dos familiares? E como foi (é) sua relação com eles? Quem se preocupava com seus estudos quando era aluno da educação básica? Teve alguma pessoa incentivadora (professor, familiar)? Alguma situação marcante referente à progressão dos estudos? - dentre outros aspectos. Passemos a narrar o emaranhado da minha historicidade então:

3.1 - Trajetória de minha vida e formação

Nasci em 1981, na cidade de Patu-RN, como a filha caçula do casal Francisco Oliveira de Brito e Maria Ozeli Vieira de Brito, que tiveram, anteriormente, mais dois progenitores: um do sexo masculino e outro do feminino, sendo ele (o patriarca) já viúvo de um primeiro casamento e com dois filhos (também, um de cada sexo) que moravam com os avós maternos, mas tinham assistência paterna.

Meu pai, semianalfabeto (estudou só até a antiga 2ª série), trabalhava como magarefe; e minha mãe como “do lar”, mas ainda estudou até o Ensino médio (antes, 2º grau). Criaram os filhos com limitações financeiras (exceto o primeiro, que gozou de mais privilégios em termos de possuir brinquedos e roupas melhores, além do custeio de estudos primários em escola particular – porém, não concluiu nem o Ensino Fundamental II). Em contrapartida, as filhas sempre estudaram em escolas públicas e se destacavam pelo bom desempenho e comportamento estudantis, sendo reconhecidas como as melhores da turma.

Cursei o Jardim de Infância e Ensino Fundamental I numa escola da rede estadual de ensino da cidade de Patu-RN onde morava na época, e o Ensino Fundamental II, numa escola da rede municipal, que ficava distante de minha residência cerca de 2km, para a qual íamos de

bicicleta (minha irmã e eu) “meio dia em ponto”. Quanto ao Ensino Médio, estudei numa escola do Estado, na cidade de Apodi-RN, local onde resido desde 1994, pelas circunstâncias da vida e escolha do meu pai.

Ao término do Ensino Médio, tínhamos – minha irmã e eu – o desejo de continuarmos os estudos ingressando na faculdade e dispomos do apoio moral dos pais; pois, financeiramente, vivíamos ainda pior após mudança de cidade com as despesas mensais da casa (inclusive aluguel). Assim, minha irmã foi morar com uma prima na capital para tentar emprego e eu, por ideia da minha mãe e ajuda em dinheiro dos irmãos por parte de pai que já trabalhavam, fiz o curso de computação; e por ser a melhor aluna da turma, posteriormente fui indicada para trabalhar como secretária numa escola particular.

Foi através desta oportunidade de emprego que paguei cursinho pré-vestibular, conseguindo aprovação no curso de Letras – Espanhol pela UERN, em 1999, sendo a segunda tentativa de seleção que participava. Como não tinha condições de pagar a inscrição, na primeira, tentei isenção da taxa de pagamento através da aquisição de atestado de pobreza, mas não obtive êxito no processo. Posteriormente, foi também com os recursos do meu trabalho que dei continuidade aos estudos: cursei duas pós-graduações *latu sensu* (pela UERN e FVJ), bem como a 2ª graduação em Letras – Português pela UFRN e ainda a Pós-graduação *stricto sensu* em Letras, também pela UERN – tendo que me deslocar para cidades distintas do meu endereço residencial para conseguir todas essas formações.

Lembro-me que, quando fazia faculdade em Mossoró – percorrendo trajeto de 78 km com cerca de 5h de viagem em ônibus sucateado do serviço público de Apodi, muitas vezes quebrava na estrada, ficando a mercê dos perigos e torcendo por caronas, em qualquer transporte que fosse para chegar em casa antes da 12h da noite – como foi o caso de vir em cima de caminhão carregado de laranja durante a madrugada. Embora já trabalhasse, na tentativa de custear os estudos, o dinheiro era escasso e atrasado, levando-me a jantar, por inúmeras vezes, “pipoca de isopor” ou “guaraná do Amazonas” com R\$1,00 dado por meu pai vez por outra. E assim foi toda a minha busca pelo conhecimento: com muitas dificuldades financeiras, tendo que conseguir recursos para custeio do material didático com o derramar do próprio suor.

Não diferente se passou na minha trajetória profissional quando da busca pela garantia de uma vaga em concurso público: desde 2006, servidora pública concursada na Prefeitura Municipal de Apodi como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e também professora efetiva de Língua Espanhola da Secretaria de Educação e Cultura do RN (aprovada em concurso desde 2012). Estas foram conquistas oriundas da persistência e

construção do saber, mas que não são metas traçadas para toda a vida. Ir adiante é meu desejo, como educadora e pesquisadora, mesmo agora na condição de casada e mãe de família.

Minha irmã, devido ao envolvimento empregatício no comércio só veio a cursar graduação bem posterior a mim, e os demais, inclusive aqueles por parte de pai, não tiveram (ou não buscaram) oportunidade de estudos, e seguem atuando na área comercial na condição de empregados ou autônomos. Visto isso, mesmo sendo a mais nova, superei os demais irmãos no sentido de ascensão na carreira estudantil, e eles – seja por desinteresse, constituição familiar, necessidades trabalhistas – não traçaram o mesmo caminho que eu, mas sempre me serviram de “torcida organizada” para vencer as batalhas. E os principais responsáveis pela minha formação social (meus pais) continuaram a me incentivar, embora sem muita noção do nível acadêmico que alcancei hoje: Mestra em Letras!

Em meio a todo esse traçado da minha formação e relação com o saber na minha vida, um dos episódios mais marcantes foi / é: quando eu ia cursar o Ensino Médio (1996) meu pai em crise financeira disse que não tinha com que comprar o meu material escolar e o da minha irmã (nesta época o meu irmão já havia abandonado os estudos há anos, era casado e tinha um filho) e foi então que a minha irmã mais velha (aquela por parte de pai) que já trabalhava de forma autônoma no comércio comprou tudo e nos enviou - pois morava em Umarizal-RN – justo no dia em que as aulas iam começar as aulas. O que se configurou em grande alegria, não só por suprir a necessidade, mas porque no momento tive o meu primeiro caderno “capa dura”.

Outros momentos sublimes na minha busca pelo saber foram: no dia da minha formatura de graduação quando entrei com meu pai como padrinho no cerimonial, e ainda ao conquistar o título de Mestra quando da aprovação do trabalho de dissertação produzido no Mestrado Acadêmico em Letras – sonho perseguido durante dois anos.

4. DA RELAÇÃO COM O SABER

Frente ao exposto, passaremos a abordar sobre a Teoria da relação com o saber no intuito de melhor compreender o desenhar da história de escolarização aqui descrita na narrativa bibliográfica. Destarte, convém distinguirmos a significação entre os vocábulos correlatos: saber e aprender. Sendo aquele passivo de armazenamento, carrega marcas do sujeito diferenciando-o da informação que é firmada na objetividade e o aproxima da noção de conhecimento enquanto resultado de uma experiência pessoal. Já este, prescinde de um sentido bem mais amplo, pois inclui, “além da dimensão de um sujeito de saber [...], outras intimamente imbrincadas, como relação da identidade e a social” (VIANA, 2003, p. 177).

Mas qual é a ideia de “relação” aqui utilizada? É uma relação que ultrapassa os saberes escolares, pois implica uma atividade do sujeito num dado espaço e tempo para a expressão de significados. Sendo assim, trata-se de um “conjunto de relações e, não, uma acumulação de conteúdos psíquicos” (CHARLOT, 2000, p.80), conforme enfatiza o autor:

A relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social (CHARLOT, 2000, p.79).

Esses pressupostos vêm de encontro com a Teoria Sociológica de Bourdieu, à qual deve ser complementada pela Teoria do indivíduo aprendente e sua comunidade de inserção, de modo que a relação com o saber seja uma relação à cultura diversa de cada família. Segundo Charlot (2000, p. 80), “a relação de saber é uma relação de sentido, portanto, de valor, entre indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber”. E que enquanto relação social, ela deve ser feita através da análise das dimensões epistêmica e identitária. Dessa maneira, a cultura escolar produz conhecimentos e significações onde regras, valores, crenças, ações, representações e saberes foram cristalizados em aprendizagens de ordens cognitiva, afetiva, social e moral.

Para o referido autor, a (in)atividade do aluno vai depender de sua mobilização para uma aprendizagem significativa. É preferível, pois, o uso do termo mobilização ao invés de motivação, considerando o sentido dos seus reflexos: motiva-se, exteriormente; mobiliza-se alguém no seu interior. Mobilizar relacionado a despertar desejo sobre um objeto, colocar em movimento o sujeito que lhe confere valor. O desejo é a mola da mobilização e, conseqüentemente, da ação e significação daquele sujeito engajado e inserido no mundo, em sua relação com os outros e consigo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sabemos, a história é construída no tempo a partir das experiências vividas pelo homem e descrita pela sua memória e capacidade articuladora. Subjacente a este fato, surge-nos uma tendência na pós-modernidade que procura articular biografia e educação numa dialética entre discurso e percurso para melhor entender o desvelamento de fenômenos circundantes que eclodem no campo educacional, e cujas indagações persistem em nos

inquietar, tipo: o que é que mobiliza algumas pessoas de origem financeira desfavorecida e com grandes lacunas socioculturais a buscar/consolidar o sucesso escolar/acadêmico improvável?

Talvez possamos encontrar respostas não na conquista, mas no valor atribuído pelo sujeito-protagonista ao seu processo. O reconhecer-se como vencedor de barreiras através do produzir/compartilhar sua historicidade em narrativas (auto)biográficas que serviram (e servirão) para o fortalecimento de redes de investigação científica que tomam o biográfico como método de pesquisa e prática de formação.

Relembrar fatos vividos durante nossas vidas é muito estimulante, pois revelam marcas deixadas para trás e que carregamos conosco, bem como saberes acumulados que definem nossa postura de vida e lidar com o outro. Assim, quando sujeitos tornam públicos seus textos todos ganhamos, pois temos a oportunidade de discussão/reflexão de casos situados da relação com o saber – mesmo que parcialmente – e nos “reconstruir nesta construção”, assim comprova Passegi (2008, p. 80):

Trata-se ainda de rever essas narrativas como instrumentos de avaliação e/ou dispositivo reflexivo, potencialmente auto(trans)formador (ou con(de)formador) das representações de si mesmo e de projetos profissionais, face as situações de demanda, elaboração e defesa desse tipo de escrita.

Logo, descrever e interpretar experiências formadoras, deformadoras e conformadoras de aprendizagem que constituíram nosso modo de ser hoje nos leva a reinventarmos – não intencionalmente – pelo processo de sedução biográfica que vai se instalando durante a escrita. Foi o ocorrido neste estudo. Tivemos uma autoformação proporcionada pela narrativa do caso concreto de sucesso escolar improvável vivida pela referida autora, onde a mesma se reconhece dentro dos princípios de amor (confiança em si) e solidariedade (legitimação de prestígio social) citados por Honneth (2003) apud Xypas & Santos (2013, p. 3), além de sugerir que o incentivo da família para busca de melhorias foi (é) crucial para a ascensão na formação quanto ser.

Esperamos que estes escritos venham a contribuir com a consolidação da pesquisa educacional sobre as relações entre (auto)biografia e educação e suscite o debruçar dos sujeitos sociais quanto a produção de relatos por escrito de suas histórias de vida – o que disse e o que fez ao longo do tempo, como sugeriu Saramago (2008) - em prol do “aprender bem” defendido por Demo (2009), pois “ a educação é um caleidoscópio. Podemos enxergar diferentes realidades; podemos escolher mais de uma perspectiva de análise e cada uma terá sua lógica, seu fundamento, sua defesa, porque projetamos na educação nosso olhar parcial, nossas escolhas, nossa experiência”, como afirma Moran (2012, p. 13). Vai depender do olhar de quem vê!

REFERÊNCIAS

BERGIER, B. & XYPAS C. **Por uma Sociologia do Improvável**: percursos atípicos e sucessos inesperados de jovens na Escola Francesa. Revista Educação em Questão. v. 47 n. 33, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5133> acesso em ago. / 2018.

BOURDIEU, P.; PASSERON J-C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEMARTINI, Z. de B. F. **Memórias na educação**. Revista Educação & Linguagem. Editora Metodista Digital. São Paulo: 2005. Disponível em: <http://www.metodista.br/ppc/educacao-e-linguagem/educacao-e-linguagem-11/apresentacao-dossie/> acesso em: out./2013.

DEMO, P. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, C. M. **Construção social da memória autobiográfica e histórias de vida**. III Jornadas de histórias de vida em Educação: A construção de conhecimentos a partir de histórias de vida. Porto: Portugal. 2012.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: A gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

MORAN, J.M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PASSEGGI, M. C. **Mediação biográfica**: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (orgs.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docentes. Natal-RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

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

SARAMAGO, José. Biografias. O caderno de Saramago, 22 de setembro de 2008. Disponível em: <http://caderno.josesaramago.org>, acessado em: out. / 2013.

SOUZA, E. C. de.; PASSEGI, M. da C. **Dossiê (auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação**. Educ. rev. vol.27 no.1 Belo Horizonte abr. 2011.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100014> acesso em: out./ 2013.

TAYLOR, C. **As fontes do self**. São Paulo: Loyola. 2009.

XYPAS, C.; SANTOS, S. C. M. dos. **Reconhecimento social e sucesso escolar de alunos de origem popular**: aspectos teórico-metodológicos. In: Sousa, A.T.; Araujo, H.M.L. *Investigação em Educação: diversidade de saberes e de práticas*. Teresina: Impreco Editora, vol. 3, p. 215-227, 2015d.

VIANA, M. J. B. **A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos**. In: Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2002, vol. 12, n. 24, p. 175-183. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300006&Ing=en&nrm=iso acesso em: out./2013.

PRÁTICAS FAMILIARES E DESEMPENHO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM BAIXO NÍVEL SOCIOECONÔMICO

GT5: Como alunos de origem popular conseguem êxito escolar?

Jackson Barbosa da Costa
Mestre em Sociologia. Professor do IF Sertão Pernambucano.
E-mail: jacksonbcosta@gmail.com

Rosane Maria Alencar da Silva
Doutora em Sociologia. Professora do Departamento de Sociologia da UFPE. E-mail:
rosanealencar@gmail.com

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal compreender o desempenho escolar de estudantes com baixo nível socioeconômico a partir de práticas familiares, atentando mais especificamente aos casos que se denominam de excelência escolar ou de “sucesso”. Nas últimas décadas diferentes trabalhos foram publicados a este respeito. Esses casos chamam a atenção da imprensa e da sociedade em geral, pois são consideradas trajetórias improváveis para a média geral dos casos. Para isso adotamos como principais fundamentos teóricos a sociologia educacional francesa, nos pensamentos de Pierre Bourdieu, Bernard Charlot e Bernard Lahire. Utilizamos como metodologia principal a pesquisa qualitativa e como principal técnica de coleta a entrevista compreensiva. Para a análise, recorreremos à análise de conteúdo e a categorização dos dados através de temas. Ao fim, identificamos seis principais práticas ou características familiares associadas entre si, com impactos sobre o desempenho escolar: práticas de incentivo e visão de futuro, ordem moral doméstica, mobilização escolar, solidariedade familiar, autodeterminação e capital cultural. De maneira geral os resultados corroboram os fatores já identificados na literatura, mas que precisam ser mais aprofundados através de pesquisas que utilizem métodos diversificados.

Palavras-chave: Sucesso. Práticas Familiares. Nível Socioeconômico.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal compreender os casos de êxito escolar em estudantes com baixo perfil socioeconômico⁸³ a partir de algumas práticas familiares. Estes

⁸³ Existem diferentes denominações para designar este público, como classes populares, classes baixas, pessoas em situação de vulnerabilidade social, etc. Para tornar o termo mais preciso e passível de análise, adotamos como critério principal o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das famílias. Este índice é utilizado pelo Instituto

casos normalmente são considerados improváveis, pois estes estudantes possuem uma série de empecilhos que são dados desde cedo e que impossibilitam ou dificultam o seu “sucesso” escolar⁸⁴. Existe uma farta literatura que corrobora esta tese, como aponta Forquin (1995) sobre um conjunto de trabalhos publicados nos anos de 1960 e 1970 nos Estados Unidos, França e Inglaterra. O grande mérito destas pesquisas foi que demonstraram uma forte correlação entre desigualdades de acesso e desempenho escolar à origem social dos alunos.

Décadas depois surgiram diferentes trabalhos que, a despeito disso, buscaram compreender os casos de êxito escolar em estudantes oriundos de meios populares, na França e também no Brasil. Esses casos chamam a atenção da imprensa e da sociedade em geral, pois são consideradas trajetórias improváveis para a média geral dos casos. Vemos recorrentemente no noticiário, casos de estudantes com baixo perfil socioeconômico que conquistaram o acesso a uma Universidade pública muito concorrida. Essas situações servem muitas vezes para reforçar o discurso meritocrático, ou seja, o fato de que todos têm as mesmas oportunidades e basta que se esforce para conseguir seus objetivos.

Este trabalho é um esforço para compreender o problema em termos científicos. Neste sentido é importante investigar quais os fatores ajudam a explicar essas trajetórias improváveis. Seria o professor? Seria a escola? Seria a família? Seria o próprio aluno? Ou todos esses fatores juntos? Desde já é importante alertar para a complexidade do problema e para o fato de que existem diferentes fatores que podem ajudar nessa explicação. Alguns trabalhos apontam fatores relacionados às relações sociais internas à escola (Barbosa, 2009), outros destacam a percepção que os estudantes possuem sobre a escola e seus conteúdos (Torres et al., 2013). Porém nada parece ser mais relevante do que o papel da família e suas práticas. Isto nos leva à hipótese de que a família é um fator seminal para compreender os casos de bons desempenhos em famílias com baixo nível socioeconômico.

Desta forma buscamos iluminar o debate sobre questão a partir do papel da família e suas práticas. Primeiramente esta escolha se fez necessária diante das restrições e limitações impostas a esta pesquisa, que contou com recursos e tempo limitado. Em segundo lugar e talvez mais importante, é o fato de que diferentes trabalhos apontam a família como um elemento

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) como um indicador socioeconômico da clientela escolar.

⁸⁴ A literatura consultada utiliza diferentes denominações para estes casos, como “sucesso”, êxito escolar, destinos excepcionais, bom desempenho, etc. Da nossa parte preferimos falar em desempenho escolar, pois entendemos que os critérios utilizados para definir o sucesso envolvem diferentes variáveis e são sempre parciais. Entretanto, algumas vezes utilizaremos o termo sucesso, apenas para preservar o termo utilizado pelo próprio autor em sua obra.

definidor das trajetórias escolares. Neste sentido, reforçamos a ideia de Lahire (1997) de que a família é uma instância de socialização definidora para a trajetória escolar do aluno. Desde os primeiros anos a criança vai adquirindo uma série de disposições e recursos que podem favorecê-lo escolarmente. Isso inclui práticas com um sentido pedagógico direto ou não, ou mesmo sua posição no espaço social.

É com isso em vista que adotamos como principal problema de pesquisa a seguinte questão: como a família contribui para compreender os casos de êxito escolar em estudantes com baixo nível socioeconômico? Para responde-la fizemos um estudo qualitativo, de forma a dar profundidade às nossas análises e preencher de significados as correlações apresentadas por outras pesquisas a partir de dados estatísticos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E BIBLIOGRÁFICA

A partir da década de 1990 importantes trabalhos foram publicados na França sobre o tema, que são referências até hoje, a exemplo de Lahire (1997), Laurens (1992), Terrail (1990) e Zéroulou (1988)⁸⁵. No Brasil, segundo Viana (2014) e Piotto (2007), este tema passou a ser explorado a partir da década de 1990, mais especificamente os casos de longevidade escolar de estudantes das camadas populares, entendido como a permanência no sistema escolar até o ingresso no Ensino Superior. Apresentaremos a seguir alguns resultados apontados na literatura que contribuirão na nossa pesquisa.

Diferentes trabalhos apontam a determinação de certas práticas familiares na compreensão dos casos exitosos, a exemplo de Magrin e Leite (2014), Almeida (2007), Piotto (2007), Zago (2000, 2006), Nogueira et al. (2011,2013), Ferreira e Silva (2015) e Lacerda (2010). Dentre alguns fatores que merecem destaque estão: a preocupação com a vida escolar dos filhos e investimentos educacionais; um ambiente familiar calcado pelo esforço; participação assídua no que diz respeito às atividades escolares do filho; a existência de certa ordem moral doméstica; a posse de um capital informacional sobre o sistema escolar, que se refere ao maior ou menor conhecimento sobre o mundo escolar; e por fim, a presença da solidariedade entre irmãos e de relações intergeracionais.

Em linhas gerais esses trabalhos põem relevo no papel da família. É com isso em vista

⁸⁵ Para consultar tais trabalhos ver: TERRAIL, Jena-Pierre. **Destins Ouvriers: la fin d'une classe?** Paris: Presses Universitaires de France, 1990. LAURENS, Jean-Paul. **1^{er} sir 500: la réussite scolaire en milieu populaire.** Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 1992. ZÉROULOU, Zaihia. **La Réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation.** *Revue française de sociologie*, Paris, v.24, n.3, p.447-540, 1988

que adotamos como hipótese principal o fato de que a família é um fator seminal para compreender os casos de bons desempenhos em famílias com baixo nível socioeconômico. A seguir falaremos sobre os fundamentos teóricos do nosso estudo.

2.1 DESIGUALDADE DE CAPITAIS E REPRODUÇÃO ESCOLAR

Uma das principais influências teóricas do nosso trabalho é o pensamento de Pierre Bourdieu, que ocupa até hoje uma posição de destaque na sociologia da educação. Bourdieu (1998) destaca o caráter dissimulado e reprodutor da escola, através de mecanismos sutis.

É precisamente na herança que reside a principal causa da eliminação diferencial dos estudantes, pois proporciona ao indivíduo um alto volume de capital econômico, social e, sobretudo, cultural, necessário à continuidade de sua trajetória escolar, já que a escola não é neutra, exigindo e sancionando uma forma de saber e de relação com a cultura considerada legítima. Essa herança é transmitida em sua maior forma através do capital cultural na sua forma incorporada, aquele que é corporificado pelo indivíduo através do tempo por uma socialização precoce e insensível no meio familiar, ajudando ao desenvolvimento de seu *habitus*, “princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificações (*principium divisiones*) de tais práticas” (BOURDIEU, 2013, p.162).

Para Bourdieu, as condições materiais de existência atuam na constituição do *habitus* de classe, que vão determinar as práticas e apreciações dos indivíduos nas mais diversas áreas. As famílias com baixo nível socioeconômico sabem intuitivamente que possuem baixa probabilidade de sucesso escolar, fazendo consequentemente baixos investimentos na educação. Seu estilo de vida é marcado pelas pressões materiais, urgências temporais o que inibe a constituição de disposições de distanciamento ou de desenvoltura em relação ao mundo e aos outros.

2.2 RELAÇÃO COM O SABER

Dentro da nossa discussão teórica, utilizamos o pensamento do sociólogo francês Bernard Charlot e o seu conceito de relação com o saber. Charlot (2000) não analisa a questão em termos daquilo que falta para que o indivíduo obtenha êxito, conforme as exigências da escola. Para ele, o mais importante é o sentido que o aluno atribui ao ato de aprender e o quanto ele se mobiliza para tal. Em outras palavras, no lugar de uma visão negativa, que tende a ver o fracasso em termos de faltas e carências em relação aos grupos dominantes, Charlot propõe uma

explicação positiva, que se liga à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo e à sua atividade. “Praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências” (CHARLOT, 2000, p.30).

Para compreender a questão do fracasso escolar é necessário considerar a ideia de sujeito, dotado de uma história singular e de uma forma específica de relação com o mundo, com os outros e com si próprio. Diante disso, para alcançar um bom desempenho o sujeito deve ter uma atividade intelectual que lhe possibilite apropriar-se dos saberes e construir competências cognitivas. “Se um aluno fracassa na escola, não é diretamente porque pertence a uma família popular, é porque não estuda ou porque não o faz de maneira eficaz.” (CHARLOT, 2005, p.54). Para que estude é necessário que o estudo tenha sentido para o aluno, é necessário que ele se mobilize para tal.

2.3 AS RAZÕES DO IMPROVÁVEL

Lahire (1997) faz uma explicação do processo de exclusão social a partir das relações de interdependência que existem entre família e a escola. Assim, os casos de sucesso e de fracasso escolar seriam entendidos a partir da maior ou menor adequação das configurações familiares com o que Lahire chama de “a ordem escolar das qualidades”. A escola exige qualidades comportamentais e moral, por um lado, e também cognitivas e intelectuais, por outro. Assim, o aluno de sucesso é aquele que tem uma familiarização maior com os valores defendidos e valorizados pela escola. Neste sentido, o fracasso escolar na visão de Lahire se explica a partir da maior ou menor proximidade do estudante com o universo escolar. Para ele os casos de fracasso escolar são casos de solidão, em que as práticas dos estudantes não condizem com aquilo que é exigido dentro da escola.

Além disso, o autor identificou cinco principais práticas familiares pertinentes para compreender o sucesso escolar: as formas familiares de cultura escrita, condições e disposições econômicas, ordem moral doméstica, formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de dimensões compreensiva e exploratória. Denzin e Lincoln (2006) definem a pesquisa qualitativa como “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. (...) tentando entender, ou interpretar, os

fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

Para a coleta dos dados adotamos como principal técnica de pesquisa a entrevista semi-diretiva. Para isso, adotamos a perspectiva da entrevista compreensiva de Kaufmann (2013). Para o autor, na entrevista compreensiva, e na pesquisa qualitativa em geral, existe uma "dimensão improvisada, intransferível e em grande parte autoconstruída” (KAUFMANN, 2013, p. 7).

Para delimitar a nossa amostra, primeiramente fomos à busca de escolas públicas com baixo nível socioeconômico. Para isso recorremos aos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁸⁶.

Para definir as condições socioeconômicas dos alunos adotamos como critérios o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das escolas, presentes nas avaliações da educação básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Este indicador visa situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade dos seus pais. Desta forma, nossa amostra de estudantes foi formada majoritariamente por pais com baixa escolaridade. Muitos não chegaram a cursar o Ensino Médio e tinham profissões precárias, como dona de casa, diarista, trabalhadora do campo, vigilante, comerciante, etc.

No entanto é importante frisar que esta é uma definição limitada, que tem um fim de operacionalizar a pesquisa. Cabe aqui alertar para as discussões teóricas sobre classe sociais e para o fato de que as desigualdades são construídas, sobretudo no plano simbólico, através da posse de capital econômico e principalmente cultural, como fala Jessé Souza (2006) sobre a invisibilidade da desigualdade brasileira.

Ao todo selecionamos 13 estudantes entre casos de bom e mau desempenho escolares pertencentes a duas escolas públicas estaduais que concluíram o 9º ano do ensino fundamental no ano de 2015. Destes, 8 casos foram de bom desempenho, 3 casos intermediários e 2 de mau desempenho. As entrevistas foram realizadas com os pais e em alguns casos com a participação dos alunos. Ao final tínhamos uma amostra diversificada, que nos permitia explorar e identificar

⁸⁶Segundo informações disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Ideb representa a iniciativa de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos pelo Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

as principais práticas favorecedoras do bom desempenho. O número final da nossa amostra não foi definido *a priori*, e sim a partir da exaustão das entrevistas.

Acreditamos que o 9º ano representa o final de um ciclo importantíssimo para a trajetória escolar dos estudantes, que vai influenciar na continuidade da trajetória escolar, pois a dificuldade aumenta em direção aos níveis mais elevados, como mostra o estudo clássico de Bourdieu e Passeron (2014). A este respeito, pesquisas apontam a importância dos êxitos escolares parciais, definido como bom rendimento acadêmico sem reprovações, sobretudo referente ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, mas também referentes aos outros ciclos, na explicação da longevidade escolar de estudantes das camadas populares.

Cabe ainda apontar qual critério adotamos para classificar o desempenho escolar. A este respeito é importante precisar melhor o que alguns autores chamam de “sucesso” e “fracasso” escolar. Essa definição não é uma tarefa fácil e apresenta-se sempre problemática. Não existe um consenso sobre o que caracterizam estas expressões, justamente porque envolvem uma diversidade de fatores que concorrem para constituí-las, como o acesso ao ensino superior, desempenho escolar, trajetória com ou sem reprovações, desempenho em exames de proficiência, abandono escolar, dentre outras. Para Lahire (1997) não cabe ao pesquisador definir o que é sucesso ou fracasso, pois estas categorias dependem do julgamento da própria instituição.

É nesse sentido que abdicamos em parte das categorias sucesso e fracasso e preferimos falar em desempenho escolar, assim como alguns trabalhos consultados na literatura, a exemplo de Barbosa (2009) e Castro e Júnior (2016). Para isso adotamos como critério fundamental os resultados finais da escola obtidos ao final do ano letivo. Reconhecemos que este resultado não é o mais fidedigno e pode variar conforme o estabelecimento de ensino e os critérios avaliativos dos professores. Entretanto acreditamos que este critério dá certa constância aos resultados, pois é medido através de todo o ano. Para isso somamos as notas finais de cada estudante em cada disciplina e dividimos por 8, número total de disciplinas (artes, ciências, educação física, geografia, história, língua estrangeira, língua portuguesa e matemática). Selecionamos aqueles estudantes que obtiveram as melhores e as piores notas. Os estudantes com bom desempenho obtiveram boas notas (média geral acima de 8) e não tinham reprovações. Os estudantes com mau desempenho tinham notas baixas e já tinham reprovado em algum momento.

Para a análise dos dados adotamos como método a análise de conteúdo de Bardin (1977). Portanto, o método consiste na organização e sistematização dos dados, no nosso caso, as entrevistas, através da categorização, e posterior análise através de inferências, construindo nossas interpretações. Para Bardin (1977), o interesse da análise de conteúdo não reside na

descrição dos conteúdos, mas sim no que estes poderão nos ensinar após serem tratados relativamente a outras coisas. Estes saberes produzidos podem ser de várias ordens, como psicológico, econômico ou sociológico. No nosso caso, temos como objetivo construir uma interpretação sociológica a partir das entrevistas sobre as possíveis práticas e atitudes familiares que contribuem para o desempenho escolar dos filhos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De maneira geral, os resultados da pesquisa corroboram boa parte dos fatores já apontados pela literatura que tratam do tema do sucesso ou longevidade escolar nos meios populares e sua correlação com práticas familiares. Apesar da multiplicidade de abordagens teórico e metodológicas encontrada na literatura, algumas categorias parecem ser determinantes para explicar o fenômeno.

Primeiramente, o fator capital cultural se mostrou importante nos casos de bom desempenho, mensurado de forma simplificada a partir da escolaridade dos pais e pelo hábito de leitura. Pais com Ensino Médio completo tinham filhos com melhores desempenhos. A escolaridade normal para famílias com o mesmo perfil socioeconômico é o Ensino Fundamental. Isso traz uma série de vantagens para o aluno. Como vimos, o capital cultural incorporado é transmitido na maioria das vezes de maneira osmótica e inconsciente, e inclui práticas relativas ao gosto, ao domínio corporal, ao domínio da língua culta, dentre outros. Logo, pode contribuir direta ou indiretamente na avaliação escolar do estudante, pois de acordo com a ótica reprodutivista, a escola legítima e sanciona a cultura da classe dominante.

Outro fator importante para compreender os casos de bom desempenho em famílias de baixo nível socioeconômico foi a presença de práticas voltadas para o bom comportamento dentro ou fora da escola, ou seja, aquilo que a literatura chama de ordem moral doméstica.

Tais práticas contribuem, na maior parte das vezes indiretamente, para a adequação dos estudantes às normas e valores típicos do mundo escolar, como o “bom comportamento” e o respeito à autoridade do professor. Nos casos de bons desempenhos analisados, os pais demonstraram um forte controle sobre a vida escolar dos filhos, dando orientações, cobrando as tarefas, olhando as notas e comparecendo às reuniões escolares. Além disso, impunham regras e limites estritos sobre a rotina dos filhos, inculcando valores e uma moral do bom comportamento. Isso demonstra uma postura de docilidade frente à escola e depositam nela grandes apostas para o futuro do filho.

Outro aspecto a salientar são as práticas de incentivo e visão de futuro. Os pais estão dialogando sempre com os filhos sobre a importância da educação e defendendo como um meio de garantir um bom futuro. Foi corrente na fala dos entrevistados que os pais queriam proporcionar uma realidade melhor do que a deles para os filhos, algo já destacado por Lahire (1997) sobre as famílias com baixo nível socioeconômico.

Assim essas famílias depositam grandes esperanças na educação como perspectiva de mudanças da realidade em que se encontram. Muitas vezes acabam projetando nos filhos um desejo não realizado. Isso indica também que tais famílias têm grandes expectativas escolares, fator já destacado na literatura como um dos elementos com maior poder explicativo do sucesso, como apontam Barbosa (2009) e Lacerta (2010).

Ao lado dessas práticas, a mobilização escolar foi outro fator importante. Em quase todos os casos exitosos, os pais se mobilizavam de alguma forma para ajudar os filhos na escola, comparecendo às reuniões na escola e conversando com professores e gestores, dando apoio financeiro, matriculando os filhos em escola particular e alfabetizando os filhos em casa. A mobilização escolar é uma prática recorrentemente apontada na literatura sobre o tema, o que reforça a sua importância.

Se não bastasse, em alguns casos, identificamos uma postura interessada e ativa dos estudantes em aprender. Estes buscam obter conhecimento por interesse, visando um objetivo futuro ou apenas por curiosidade. Os conteúdos que aprendem na escola possuem sentido para eles, característica predominante nos casos de bom desempenho e ausente nos casos de abandono escolar, como apontam Castro e Júnior (2016). Isso aponta para uma “relação com o saber” (CHARLOT, 2002) que está de acordo com o saber valorizado pela escola e que parece fazer sentido para os estudantes, os mobilizando a aprender.

Por fim, outra característica decisiva foi o grau de solidariedade familiar e o tipo de relação entre pais e filhos e ela correspondentes. Identificamos que famílias com a presença dos pais morando juntos e que possuem uma boa relação entre si e com os filhos, podem contribuir no desempenho escolar. Na ponta oposta, nos casos que não identificamos a presença desta solidariedade, com famílias “desestruturadas”, sem a participação dos pais nos assuntos escolares, estão relacionadas às situações de mau desempenho. Este parece ser um ponto inovador em relação aos fatores apontados na literatura, pois não identificamos uma categoria específica para isso nos trabalhos revisados. Entretanto, é preciso ter cautela, pois a presença desta solidariedade não é garantia de ter um bom desempenho, sendo mais importante analisar as configurações familiares.

Atrelado a esse fator estão as formas de autoridade parental, já apontada em outros trabalhos. Na nossa pesquisa, a autoridade exercida de forma bruta, sem apelo ao diálogo e à reflexão, parece contribuir para o mau desempenho, mesmo dentro de uma família onde existe boa solidariedade familiar. Lahire (1997) também destacou a importância desse fator.

Em um dos casos analisados, mesmo identificando a presença da solidariedade familiar, o estudante apresentou mau desempenho escolar. Pudemos perceber que, embora a solidariedade existisse, a forma como os pais exerciam sua autoridade sobre os filhos não favorecia o típico comportamento escolar, com apelo à racionalidade e normatividade. Era uma autoridade exercida sem diálogo, de forma bruta e sucinta. Além disso, a mãe estava sempre cedendo aos desejos do filho, o que dificultava o desenvolvimento da disciplina e autonomia. Já nos casos com melhor desempenho, identificamos a presença de um bom diálogo entre pais e filhos e a imposição de uma série de limites e restrições.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos compreender a contribuição de algumas práticas familiares na melhoria do desempenho escolar do estudante. Para isso, nos baseamos nos resultados de outras pesquisas que apontavam para a centralidade da família na compreensão do problema.

Apesar disso, reconhecemos a insuficiência dos resultados e alertamos para a necessidade de aprofundá-los através de outras pesquisas que se utilizem de outras técnicas e da triangulação dos dados. Nesta pesquisa nos limitamos à entrevista compreensiva com as famílias e à análise de conteúdo. Por isso, alguns resultados só foram apontados e precisam ser melhores aprofundados.

Cabe salientar ainda que nos limitamos a explorar a contribuição de algumas práticas familiares para compreender e explicar o problema, entretanto, é importante frisar que esta é apenas uma faceta para se compreender o fenômeno. Acreditamos que existem outros fatores que também são importantes para explicar as diferenças no desempenho escolar. Dentre eles está o papel da instituição escolar, sua organização e funcionamento. Barbosa (2009) apontou que a escola é tão ou mais importante do que as variáveis socioeconômicas na explicação das desigualdades escolares. Ainda por cima, cresceram nos últimos anos as pesquisas que se debruçam sobre a escola. Assim, recomendamos a pesquisas futuras que se debrucem não apenas na família, mas também na escola como fator compreensivo.

Podemos concluir dizendo que as categorias identificadas neste trabalho reforçam os resultados encontrados na literatura. Isso aponta para uma solidificação e ao mesmo tempo uma

exaustão dos resultados no que diz respeito à participação familiar para compreender o problema, resguardadas as especificidades dos diferentes contextos sociais. No entanto, isso não muda o fato de que essas famílias precisam se adaptar às exigências do mundo escolar, pois as práticas familiares que identificamos estão de acordo direta ou indiretamente com as exigências da escola.

Concluindo, diferentes pesquisas apontam que as desigualdades escolares são em boa medida constituídas a partir das desigualdades sociais. Nesta pesquisa, buscamos compreender por que nem sempre isso acontece. Vimos que existem algumas situações que são consideradas improváveis, de estudantes de baixo nível socioeconômico que apresentam bom desempenho escolar. No entanto, acreditamos que esta participação ainda é pequena para superar as grandes desigualdades que persistem na educação brasileira. Por isso, é importante se buscar alternativas, de forma que a responsabilidade não seja única e exclusivamente das famílias.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wilson Mesquisa de. **Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e Fruição da Universidade**. Caderno CRH, Salvador, v.20, n.49, p.35-46, jan/abr. 2007.
- BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Desigualdade e Desempenho: Uma Introdução à sociologia da escola brasileira**. Belo Horizonte, MG: Argymentum, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Persona, Lisboa, 1977.
- BOURDIEU, P. **Os Três Estados do Capital Cultural**. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. **A Distinção** – crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Zouk, 2013.
- BOURDIEU E PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: ed. da UFSC, 2014.
- CASTRO, Vanessa G. de; JÚNIOR, Fernando T. **Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n.1, p.239-258, 2016.
- CHARLOT, B. **Da relação com o Saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **Introdução. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S (Orgs.) 2006, O Planejamento da Pesquisa Qualitativa. 2ª. ed. Porto Alegre, Artmed Bookman, p.15-41 (cap. 1).

FERREIRA, D.M.; SILVA, M. E. Lins e. **Condições Objetivas e Investimentos Acadêmicos dos Estudantes do Ensino Superior**. Educação e Sociedade, Campinas, v.36, nº130, p.101-115, já.-mar.2015.

FORQUIN, Jean Claude. **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A Entrevista Compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LACERDA, W.M.G. **Solidariedade Entre Irmãos e Relações Intergeracionais na Construção de Percursos Escolares de Excelência**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v.1, n.1, p.82-102, jan./jun.2010.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

MAGRIN, M.I.D; LEITE, S.A.da Silva. **Infância Vulnerável e sucesso na leitura e escrita: histórias possíveis**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 871-886, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 18 de novembro de 2016.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C.M.M; RESENDE, Tânia de Freitas. **Escolha dos estabelecimentos de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, out.-dez. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

NOGUEIRA, M. A. et al. **Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional**. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 56, no 3, 2013, pp. 571 a 603.

VIANA, Maria José B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades**. Belo Horizonte, Tese (doutorado), FAE/UFMG, 1998.

_____. **Em que Consiste a Excelência Escolar nos Meios Populares?** O caso de universitários da UFMG que passaram pelo programa Bom Aluno de Belo Horizonte. In: PIOTTO, D.C (Org.). Camadas Populares e Universidades Públicas: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, 273p.

PIOTTO, D.C. **As Exceções e suas Regras: Estudantes das Camadas Populares em uma Universidade Pública**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação e Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. BH, Dissertação (Mestrado), FAE/UFMG, 1993.

SOUZA, Jessé (Org.). **A Invisibilidade da Desigualdade Brasileira**. UFMG, 2006.

TORRES, H. da G.; CAMELO, R.; FRANÇA, D. **Abandono escolar no Ensino Médio entre jovens de baixa renda**. Estudos & Pesquisas Educacionais, n.4, Fundação Victor Civita, São Paulo, novembro de 2013.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior:** percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

_____. **Quando os dados contrariam as previsões estatísticas:** os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. Paidéia, FFCLRP-USP, Rib. Preto, jan/julho/2000.

O QUE FAZEMOS DAQUILO QUE FAZEM A NÓS: A TRAJETÓRIA DE UMA MENINA NEGRA E DE ORIGEM POPULAR ATÉ SE TORNAR PROFESSORA UNIVERSITÁRIA

GT5: Como alunos de origem popular conseguem êxito escolar?

João Moura Rocha Sobrinho
Aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas –
PPGCISH/UERN – Mossoró-RN - Brasil
E-mail: joaoddt@gmail.com

Dr. Constantin Xypas
Professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas –
PPGCISH/UERN – Mossoró – RN - Brasil
E-mail: constantin.xypas@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a trajetória de Fátima, uma professora universitária de 51 anos, negra, de origem popular e filha de pai analfabeto e mãe semianalfabeta. Enfrentando adversidades como a falta de condições financeiras da família e o preconceito tanto dentro como fora da sala de aula, Fátima protagonizou uma trajetória atípica de êxito escolar. Durante o estudo desse caso, buscou-se o diálogo com conceitos ligados à Sociologia, em especial à Sociologia do Improvável, como *habitus*, *illusio* e *locus de controle interno*. Também foi aplicado à narrativa autobiográfica analisada o esquema narrativo de Greimas, comumente utilizado para a análise de obras ficcionais.

Palavras-chave: Sociologia do Improvável; ascensão social; êxito escolar.

1 INTRODUÇÃO

Em um país marcado por contrastes acentuados entre suas classes sociais, espaços geográficos, padrões de vida e possibilidades de acesso a direitos básicos, o cenário em que os diferentes atores sociais interagem é um terreno fértil para as situações mais diversas, incluindo, nesse processo, a materialização daquilo que se poderia chamar de improvável.

Nas escolas brasileiras, o desempenho extraordinário de estudantes de origem popular, seguido por um processo de ascensão social, é um desses fenômenos que parecem querer desafiar a lógica ou determinados conceitos. Contrastando com a ideia de que as escolas desempenham um papel de reprodução das desigualdades, abordado pelo sociólogo Pierre

Bourdieu (1996), o êxito escolar desses estudantes brasileiros, ainda que relativamente incomum, aponta a possibilidade de rompimento com a tendência de manutenção das classes sociais e de se conquistar, através do estudo, a ampliação dos diferentes tipos de capital disponíveis.

Este trabalho se propõe a apresentar uma dessas histórias, através do estudo da narrativa autobiográfica da professora universitária Fátima, atualmente com 51 anos. Negra, de origem popular e filha de pai analfabeto e mãe semianalfabeta, Fátima protagonizou uma trajetória de superação das expectativas e de adversidades que variaram desde a falta de condições financeiras até o preconceito sofrido desde a infância.

Através do diálogo com conceitos relacionados ao ensino e à superação de adversidades, bem como à Sociologia do Improvável, buscou-se apresentar e discutir os fatores que levaram Fátima não apenas a atingir boas notas e ser aprovada nos cursos desejados, mas também a afirmar-se perante a opinião de pessoas que fizeram parte de seu convívio e transformar sua realidade e a de sua família, num verdadeiro processo de empoderamento e ascensão social.

2 METODOLOGIA

Para analisar o caso de Fátima, foram realizadas entrevistas semiestruturadas presenciais durante as quais foram questionados diversos fatos ligados a sua história pessoal. Foram abordados desde pontos relacionados às condições materiais vividas pela professora universitária até fatores mais subjetivos, como a interpretação que ela fazia de episódios de sua própria trajetória.

Foram questionados, ao longo das entrevistas, elementos ligados à família da professora e sua relação com amigos e pessoas que faziam parte de sua rotina ou que a influenciaram de alguma forma, considerando os conceitos de *habitus* e *illusio*.

Nesse processo de entrevista e interpretação dos fatos, buscou-se aplicar o esquema narrativo desenvolvido pelo linguista Julien Greimas. Lituano radicado na França, o autor propôs um modelo de estruturação imanente às narrativas, as quais seriam formadas por determinados elementos responsáveis por lhes conceder coesão e estabilidade.

Comumente utilizado para a análise de obras ficcionais e produções de diferentes gêneros – romances, contos, filmes, peças teatrais, telenovelas, vídeos publicitários etc. –, o esquema narrativo de Greimas será aplicado neste artigo a uma história não fictícia, mas que guarda elementos comparáveis àqueles empregados em narrativas ficcionais.

3 A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Natural de um município potiguar que possui cerca de 10 mil habitantes, Fátima foi a primeira de cinco filhas de um casal de agricultores que teve pouco contato com os estudos ao longo da vida. A mãe, semianalfabeta, cursou até o terceiro ano do ensino fundamental e não cultivou o hábito da leitura. O pai, por sua vez, era analfabeto, incapaz de escrever o próprio nome.

Aos cinco anos de idade, Fátima mudou-se com a mãe para outro município do interior do Rio Grande do Norte, onde a menina teve seu primeiro contato com uma instituição de ensino. No primeiro ano na nova cidade, Fátima foi matriculada em uma escola particular onde a qualidade das aulas era vista como superior à da escola pública do município.

Após o primeiro semestre de aulas, entretanto, a mãe de Fátima, que trabalhava sobretudo com o plantio e venda de hortaliças, percebeu que não teria condições financeiras de manter a filha no local até o fim do ano letivo. Para que a menina não ficasse os meses seguintes sem estudar, a mãe contratou uma professora que oferecia aulas de reforço no município. Diariamente, a criança ia até a casa da professora, onde tinha aulas de alfabetização.

Embora o contato com essa professora tenha durado poucos meses e tenha acontecido ainda nos seis primeiros anos de vida, o episódio ficou marcado na memória de Fátima, que guarda daquele período uma série de recordações. O fato de um episódio ocorrido há tanto tempo ainda estar tão vivo na memória sugere uma importância considerável daquelas aulas para sua relação com os estudos ao longo da infância.

Uma dessas recordações, citada com visível alegria por Fátima, é a professora ter de colocar uma almofada na cadeira da criança para que ela pudesse acompanhar a leitura dos livros sobre a mesa, uma vez que a aluna era bem mais nova do que a maioria dos estudantes que tinham aula de reforço no local.

Outra lembrança relatada por Fátima é o certo encantamento que tinha, em relação à leitura, durante essa primeira etapa do processo de alfabetização, vendo como “bonito” e atraente o processo de construção de sentidos através dos símbolos com que se familiarizava diariamente.

No ano seguinte, Fátima ingressou na escola pública do município, onde passou a ter contato com uma série de desafios que iam muito além do conteúdo apresentado na sala de aula. Negra e filha de pais pobres, a menina era vítima de preconceito, que se revelava de diversas formas.

Ainda que se mostrasse ótima aluna, com bom comportamento e boas notas ao longo do ensino fundamental, Fátima costumava ser preterida por parte de seus professores, que lhe demonstravam um tratamento diferenciado ou a excluía de atividades da qual desejava participar.

Em leituras para a classe ou apresentações culturais, por exemplo, alguns professores mal disfarçavam a vontade de limitar a participação de Fátima e, em contrapartida, estimular a iniciativa outros alunos - brancos e de famílias com maior capital financeiro -, ainda que estes demonstrassem menos interesse ou tivessem um desempenho pior.

A percepção e a interpretação de Fátima sobre esses fatos estão entre os pontos centrais relacionados a seu êxito escolar. À época, a estudante não enxergava a postura de seus professores como fruto de pensamentos preconceituosos. Longe disso, a garota acreditava que a exclusão de que era vítima resultava de uma possível falta de empenho de sua parte. Para Fátima, os professores que a discriminavam agiam dessa forma por considerar que ela não se esforçava o suficiente em relação aos estudos, não merecendo, por esse motivo, a mesma atenção que os outros alunos.

Visualizando sua relação com os professores a partir desse ponto de vista, Fátima tomou a decisão de dedicar-se cada vez mais aos estudos, numa tentativa constante de destacar-se e fazer-se merecedora da atenção dos docentes. Nessa empreitada motivada por um misto de inocência e sentimento de culpa, a menina começou a alimentar o hábito de priorizar os estudos e a eles destinar parte de seu tempo livre.

O tempo livre fora da escola, por sinal, também guardava desafios para a garota. Durante a infância e a adolescência, Fátima pouco conviveu com o pai, que deixou a casa onde moravam para casar-se com outra mulher e constituir nova família.

Sendo a mais velha das cinco irmãs – a segunda nasceu quando Fátima tinha seis anos – e tendo de lidar com a ausência paterna, a garota desde cedo ajudava a mãe em tarefas domésticas e em parte do trabalho no campo. Algumas vezes, Fátima usava os estudos como desculpa para evitar algum trabalho tedioso ou cansativo, afirmando à mãe que não poderia ajudá-la em determinada atividade porque precisava fazer essa ou aquela tarefa escolar.

De todo modo, ainda que se aborrecesse com as atividades que era levada a desempenhar dentro de casa, Fátima sentia crescer, a cada ano, o sentimento de responsabilidade no sustento e possível ascensão da família. A garota planejava conseguir um bom emprego tendo como principal meta ajudar financeiramente a família, mesmo que sacrificando eventuais desejos pessoais.

Foi nesse período, quando concluiu o ensino fundamental, que recebeu uma proposta tentadora. Fátima havia sido escolhida para estagiar em um banco, o qual lhe concederia uma bolsa que seria muito bem-vinda para ela e a família.

Inicialmente, a garota e a mãe decidiram aceitar a proposta, mas o diretor da escola onde Fátima estudava sugeriu que ela recusasse o convite. Longe de subestimar a garota, o diretor demonstrou preocupação com seu futuro. Caso Fátima iniciasse aquele estágio, previa o diretor, teria de direcionar o segundo grau (antigo ensino médio) para as ciências exatas, o que provavelmente restringiria seu leque de opções na hora de procurar um emprego com carteira assinada.

O diretor sugeriu, então, que Fátima priorizasse no segundo grau o Magistério, pois teria mais oportunidades de trabalho - incluindo na própria escola onde estudava, por apresentar ótimas notas e bom comportamento.

Um dos motivos que levaram a mãe de Fátima a aceitar a sugestão do diretor foi o exemplo de um rapaz que vivia no mesmo município e havia feito o segundo grau na área de Economia, mas não havia conseguido emprego após a conclusão do curso, passando a trabalhar de forma autônoma em uma pequena banca de venda de cigarros. O caso era famoso na cidade, por mostrar alguém que, mesmo dedicando-se aos estudos por mais tempo do que a maioria das pessoas da mesma idade, não obteve disso verdadeira ascensão social.

Poucos meses depois, Fátima foi chamada para outro estágio, desta vez na área de educação. Tornou-se então monitora no Centro Social Urbano (CSU) da cidade. A bolsa que a jovem passou a receber era usada na compra de itens básicos para a família – de alimentos a roupas para ela e as irmãs.

Embora agora passasse a ter menos tempo livre, pois além da escola precisava ir ao estágio, Fátima continuou priorizando os estudos, alimentando o ideal de que aquele poderia ser um caminho para ascender socialmente.

O empenho foi recompensado dois anos depois, quando foi aprovada no vestibular de uma universidade pública do Rio Grande do Norte, para o curso de Letras, e em um concurso para professora da rede básica estadual, sendo a primeira pessoa da família a alcançar essas duas conquistas. Na turma da escola, foi uma das duas únicas pessoas a passar no vestibular naquele ano.

Nos anos seguintes, Fátima passou a viver então uma nova etapa. A necessidade de conciliar estudo e trabalho ganhou uma dimensão maior, tendo o estágio se transformado em um cargo público e as salas da escola serem agora salas de uma universidade localizada em outra cidade, distante cerca de 40 quilômetros.

Outros elementos, porém, permaneceram em sua rotina, a exemplo do preconceito de que a jovem era vítima, sobretudo por parte dos colegas de turma. Para Fátima, os alunos com quem assistia às aulas não tinham intenção de ofendê-la, mas faziam uso de “discursos naturalizados”, como ela considerava, que inevitavelmente a magoavam mesmo que os colegas não demonstrassem qualquer vontade de agredi-la moralmente.

“Você é negra, mas é gente boa”, “você tem alma de branca”, “você é negra, mas é diferente” eram algumas das expressões que Fátima escutava com certa frequência por parte dos colegas. À época, já não existia mais a inocência da menina que acreditava ser preterida por não se esforçar o bastante. Agora, Fátima identificava claramente o preconceito. E o caminho escolhido para enfrentar esse cenário, afirmar a própria capacidade e atingir os objetivos que agora lhe surgiam – especializar-se e tornar-se professora universitária – foi mais uma vez o do estudo.

Ao longo da graduação, Fátima empenhava-se arduamente não só para concluir o curso, mas também para alicerçar o percurso até a pós-graduação. Como continuava trabalhando como professora da rede básica, o tempo era escasso, exigindo sacrifícios diários da estudante. Um dos exemplos do esforço empenhado para alcançar os objetivos era a tática usada pela jovem, cansada após um dia exaustivo no trabalho e faculdade, para conseguir estudar à noite. Na tentativa de evitar que dormisse, Fátima usou por várias noites uma bacia com água gelada na qual mergulhava os pés, como uma forma de tentar espantar o sono.

As dificuldades financeiras para a jovem, que agora era a principal responsável pelo sustento da família, também pesavam. No início da graduação, quando ainda não havia recebido os primeiros salários pelo governo estadual, Fátima precisou comprar uma gramática exigida por uma professora, mas não tinha condições de comprar o livro. Recorreu, então, a uma professora de outro departamento, que tinha uma livraria.

Fátima explicou sua situação e pediu à professora que lhe vendesse o livro, mas aceitasse receber o pagamento apenas meses depois, quando a garota recebesse seus salários. A professora aceitou a proposta e realizou a venda – paga tão logo Fátima recebeu os salários atrasados.

O esforço ao longo da graduação culminou na aprovação em uma especialização em Letras e, logo que esta foi concluída, no mestrado na mesma área, realizado em outra universidade. Quando cursava o mestrado, chegou a ter certa fama no município onde morava por ser a única pessoa da cidade a cursar a pós-graduação.

No ano seguinte à conclusão do mestrado, Fátima conquistou seu maior objetivo – foi aprovada como professora efetiva da universidade em que havia se graduado, o que lhe possibilitou

consolidar o processo de ascensão social que havia iniciado ainda adolescente. Poucos anos depois, Fátima realizou seu doutorado, permanecendo como professora na mesma universidade e chegando ao cargo de pró-reitora.

4 PERSPECTIVA TEÓRICA

O fato de alunos estarem na mesma sala, assistindo à mesma aula, com o mesmo professor, está muito longe de significar oportunidades iguais para todos os estudantes. Não à toa, o sociólogo Pierre Bourdieu (1996) aponta a escola e o sistema de ensino franceses como reprodutores de desigualdades sociais, ao privilegiar alunos que herdaram das famílias maior acesso às diversas vertentes de capitais, sobretudo cultural, linguístico e social. Estudantes de famílias com maior poder aquisitivo, que possibilitariam às crianças o contato com livros, exposições, cursos e melhores condições de estudo, teriam portanto uma espécie de vantagem competitiva sobre os demais, amparada pelo modelo pedagógico das escolas.

Conforme o autor, esse processo concede aos membros da classe dominante garantias de que as melhores oportunidades, melhores empregos e maiores possibilidades de expansão do capital estejam a eles destinadas. Já àqueles que pertencem às classes dominadas, restaria, a despeito de seus esforços para ascender socialmente, permanecer entre os mais pobres e participar, ainda que involuntariamente, do processo de reprodução das desigualdades.

O mundo econômico e social se apresenta como um universo balizado, semeado por injunções e proibições, por signos de apropriação e exclusão, por sentidos obrigatórios ou barreiras intransponíveis, numa palavra, profundamente diferenciado, sobretudo conforme o grau em que propõe oportunidades estáveis e de modo a favorecer e a preencher expectativas estáveis. Sob suas diferentes espécies, o capital é um conjunto de direitos de preempção sobre o futuro; garante a alguns o monopólio de certos possíveis que, no entanto, encontram-se oficialmente garantidos a todos (como o direito à educação). (BOURDIEU, 2007, p. 175)

Um caso como o de Fátima, entretanto, rompe diretamente com esse processo. A filha de pais analfabetos, que não pôde estudar nas melhores escolas, conseguiu não apenas destacar-se na turma, mas ascender socialmente de uma forma que nenhum de seus colegas – mesmo aqueles de famílias com maior poder aquisitivo – conseguiu reproduzir.

Entre os possíveis motivos para justificar a dedicação de Fátima em relação aos estudos, está a incorporação, ao longo de sua formação, de práticas e disposições que alimentassem a

ideia de ascender socialmente através dos estudos – processo que se relaciona diretamente com o conceito de habitus. Mais do que um simples estímulo ou desejo pontual de praticar determinada ação, o habitus, para Bourdieu, refere-se ao conjunto de disposições incorporadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de socialização, refletindo-se sobretudo em uma série de práticas e de esquemas que o sujeito acaba utilizando de forma costumeira. Para o autor, o habitus:

Funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados. (BOURDIEU, 1983, p.65)

Para o desenvolvimento de percepções e práticas que a auxiliassem no desempenho escolar, Fátima pode ter contado com a contribuição dos professores que não a tratavam preconceito e buscavam estimulá-la, fazendo com que a garota acreditasse que poderia se destacar e superar adversidades caso se dedicasse mais aos estudos.

Outro possível fator que estimulou a construção dessas práticas foi o contato com as aulas particulares nas quais deu os primeiros passos em relação ao processo de alfabetização, familiarizando-se e sentindo-se atraída pela ideia de criar e absorver sentidos através da linguagem escrita.

Associada a essa dedicação aos estudos está também a crença de que seguir esse caminho seria uma forma de transformar a própria realidade e a de sua família. Ainda na escola, Fátima tinha a educação como um instrumento através do qual poderia ascender e romper com a rotina que provavelmente herdaria da mãe caso ignorasse os estudos.

Essa percepção de que fazer parte daquela estrutura que lhe era apresentada seria importante e lhe traria vantagens imediatas e futuras se relaciona diretamente com outro conceito utilizado por Bourdieu (1996), a *illusio*. Esse conceito reflete a crença na ideia de que é possível atingir determinado fim caso se “jogue” com as regras propostas no sistema de estruturas e possibilidades em que se está inserido, à semelhança do que se pratica em um jogo.

A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira simples, que vale a pena jogar. [...] dar importância a um jogo social, perceber que o que se passa aí é importante para os envolvidos, para os que estão nele. (BOURDIEU, 1996, p. 139).

De toda forma, a simples existência dessa crença não garantiria por si só o êxito de Fátima, sobretudo devido à série de adversidades que se apresentaram em seu caminho. Acompanhando essa confiança no “jogo”, há de forma evidente na história da professora um sentimento de responsabilidade perante à própria trajetória, uma ideia de que a ela mesma caberiam os esforços necessários para concretizar suas ambições.

Esse tipo de pensamento dialoga diretamente com o conceito de locus de controle interno, abordado pelo psicólogo norte-americano Julian Rotter. Conforme o autor, o locus de controle se refere à interpretação dos indivíduos sobre a fonte do controle de eventos que lhe sucedem ou mesmo de seu próprio comportamento.

Quando alguém credita os acontecimentos de sua vida sobretudo ao acaso, sorte, destino ou à ação de outras pessoas ou grupos, por exemplo, possui uma crença baseada mais fortemente no controle externo. Já quando o indivíduo atribui principalmente a si mesmo a responsabilidade das circunstâncias a que está submetido e quando acredita no próprio esforço como forma de mudar a realidade, traz consigo mais fortemente o locus de controle interno.

Esse locus de controle interno foi notável ao longo de toda a trajetória de Fátima, na qual a resiliência e a perseverança já se mostravam desde a infância, quando a menina alimentava a ideia de que, através do estudo, poderia se destacar e conquistar a atenção dos professores que a preteriam.

Em vez de abater ou desestimular a garota, o preconceito demonstrado pelos professores alimentou nela o desejo de sobressair-se. Enquanto a atitude dos docentes tendia a reduzir a participação da aluna e contribuir para perpetuar a condição na qual ela estava inserida – o processo de reprodução apontado por Bourdieu –, a reação de Fátima foi a de romper, ainda que de forma inconsciente, com esse processo. Ainda que Fátima não saiba dizer realmente a origem desse sentimento de responsabilidade sobre a possibilidade de mudança de cenário e ascensão social, essa perspectiva é marcante diante das adversidades enfrentadas durante infância, adolescência e vida adulta.

Essa trajetória marcada pela busca constante por objetivos, adversidades de diversas ordens e participação significativa de indivíduos que tiveram influência ao longo do caminho permite um estudo dessa narrativa a partir do esquema de Greimas, apresentando componentes-chave da narrativa autobiográfica apresentada pela professora.

Desde cedo, Fátima recebeu da mãe e dos primeiros professores a missão de dedicar-se aos estudos, sendo estes, portanto destinadores no início da narrativa. A destinatária aceita o desafio e, num segundo momento, quando percebe a atitude dos professores que a preteriam,

atribui a si mesma uma nova missão – a de destacar-se nos estudos e conquistar a atenção dos docentes.

Dessa forma, ao sentir sua responsabilidade nesse processo e definir para si mesma um objeto a ser alcançado, Fátima se torna simultaneamente destinadora e destinatária, na busca pelo bom desempenho escolar e o reconhecimento por parte dos professores.

Com a evolução da narrativa, novos objetos podem ser destacados – ingressar na universidade, ser aprovada em concurso público, fazer pós-graduação, tornar-se professora universitária. Nesse percurso, vários foram os oponentes que se colocaram no caminho, simultaneamente ou em diferentes momentos. Entre estes, destacam-se as dificuldades financeiras da família para lhe proporcionar melhores condições de estudo e o preconceito que sofreu desde a infância, especialmente por parte de alguns professores.

Também são marcantes na trajetória adjuvantes que tiveram uma influência positiva em sua jornada, a exemplo do diretor da escola que a orientou sobre seu futuro profissional e a professora universitária que lhe vendeu um livro a prazo. Todos esses elementos culminaram no êxito de Fátima, o qual foi muito além do desempenho escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma trajetória tão peculiar quanto à de Fátima guarda uma série de elementos notáveis para o estudo da Sociologia do Improvável. O fato de uma criança negra e de origem popular, vítima de preconceito por parte de alguns professores e com pouco acesso a capital social e cultural ter ascendido socialmente de forma tão vertiginosa indica o potencial da crença em si mesmo e nas possibilidades propostas pelo “jogo” para a conquista dos objetivos.

Não fosse a determinação constante da professora, muito dificilmente teriam sido alcançados objetivos atingidos tanto enquanto discente como quando docente. Nesse contexto, o sentimento de responsabilidade em relação aos familiares também mostrou-se como um dos principais elementos motivadores para a professora, que ainda na adolescência tinha uma preocupação evidente com a qualidade de vida da mãe e das irmãs.

Naturalmente, fatores externos ajudaram em sua trajetória, mas não parecem ter tido o mesmo peso que a resiliência e a perseverança constantes ao longo do caminho. De todo modo, a participação de atores como o diretor da escola que lhe deu a orientação necessária quanto ao futuro profissional e a professora que lhe vendeu livros a prazo foi de grande importância nas conquistas alcançadas por Fátima, por maior que tenha sido seu esforço.

É importante destacar, enfim, que a crença no estudo como instrumento de transformação social foi o principal elemento motivador da história e até hoje permanece viva na professora universitária, que tenta passar essa mensagem para seus alunos, buscando sensibilizar estudantes e contribuir para a concretização de novos acontecimentos que se poderia chamar de improváveis.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.
- BOURDIEU, Pierre (Org.). **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Betrand, 2007.
- _____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas. Papirus. 1996.
- _____. **Sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.
- VOLLI, Ugo. **Manual de Semiótica**. São Paulo. Edições Loyola, 2007.
- XYPAS, Constantin e SAMPAIO, Maria L.P. **Sucesso escolar inesperado de alunos com histórico de fracasso**. Artigo publicado no V ENLIJE, Campina Grande, UFCG, 2013.
- XYPAS, Constantin e SANTOS, Simone C. M. **O sucesso escolar de alunos de origem popular sob o olhar da teoria do reconhecimento social**. Ariús. Revista de Ciências Humanas e Artes. V. 20, n. 1, (jan./jun. 2014). Campina Grande: EDUFCG.

O DESEJO DE APRENDER E OUTRAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UMA PROFESSORA UNIVERSITÁRIA DE ORIGEM POPULAR

GT5: Como alunos de origem popular conseguem êxito escolar?

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra-PPGL-UERN
Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil (2011)
Doutoranda em Letras no PPGL/UERN da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,
Brasil
E-mail: kekesoares@yahoo.com.br

Dr. Constantin Xypas-PPGL-UERN
Professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas –
PPGCISH. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
E-mail: constantin.xypas@gmail.com

RESUMO

No presente artigo temos a pretensão de proporcionar uma discussão em torno do tema do sucesso escolar de pessoas que conviveram em um contexto social desfavorável ao êxito escolar. Nosso objetivo principal é investigar os fatores que contribuíram para que o sucesso fosse alcançado através dos estudos. Para tanto foi utilizado como método de coleta dos dados a narrativa autobiográfica, a partir da qual foi feita a análise procurando compreender o processo e a relação com o saber no percurso escolar da colaboradora da pesquisa.

Palavras-Chave: Sucesso escolar. Relação com o saber.

1 INTRODUÇÃO

O fracasso e o sucesso escolar são temas que vem preocupando alguns pesquisadores interessados pela educação. Entretanto, vemos que ao longo dos anos, a pesquisa acadêmica vem direcionando seu olhar de forma mais constante para as indagações ligadas à problemática do fracasso. Já as pesquisas que se preocupam em focar o sucesso escolar são menos frequentes.

Partindo desse pressuposto, pretendemos neste artigo desenvolver uma discussão voltada para a temática do sucesso escolar inesperado. A presente investigação surge a partir das discussões travadas no seminário temático “Narrativas autobiográficas em relação com o saber”, ministrado no Programa de Pós Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, sob a responsabilidade do professor Dr. Constatntin Xypas.

A relevância do debate em torno da temática do sucesso escolar de pessoas improváveis, ou seja, que cresceram em um contexto de diversidade, que não favorecia seu crescimento intelectual, provêm do fato de podermos compreender o caminho percorrido pelo aprendiz até o conhecimento e sua relação com o saber. Podemos ainda questionar as teorias da reprodução social, oriundas de estudos sociológicos que se voltam quase sempre para o que é estatisticamente provável.

Outro aspecto relevante que merece destaque no estudo do êxito escolar improvável, é a quebra do pressuposto epistemológico muito defendido pela Sociologia de que o indivíduo em particular não tem poder de decisão sobre o seu sucesso ou fracasso escolar, pois depende das condições sociais nas quais está inserido. As pesquisas sobre o sucesso escolar de pessoas em contextos sociais desfavoráveis vêm mostrar que a progressão escolar de um indivíduo não depende somente de condições favoráveis, mas de outros elementos internos e externos que podem transformar uma história de provável fracasso em um grande sucesso.

Diante do exposto, temos como objetivo neste momento, estudar a história de uma professora universitária, mestre em Educação, com o intuito de compreender sua relação com saber, já que a nossa colaboradora na presente pesquisa nasceu em um contexto social desfavorável ao êxito escolar, uma vez que pertencia a uma família pobre, com pais analfabetos funcionais e morando em uma comunidade da Zona Rural.

Para procedermos a investigação científica do caso da professora e de como a mesma obteve sucesso nos estudos, realizamos uma pesquisa pautada no método autobiográfico. Esse método nos permite direcionar o olhar para o passado na tentativa de compreender o significados dos acontecimentos que permitiram a construção de um percurso escolar de sucesso em um contexto desfavorável ao crescimento intelectual por estar marcado pelo que a Sociologia da Educação considera como fatores que não contribuem para o progresso nos estudos, como pais analfabetos funcionais, situação de pobreza e moradia distante da cidade.

O método autobiográfico compreende uma orientação teórico-metodológica que vem sendo aplicado com bastante frequência nos processos de investigação no campo das ciências sociais e humanas. A partir dessa orientação metodológica, abordaremos aqui a relação com o

saber da professora Francicleide Cesário de Oliveira Fontes, docente do Departamento de Educação do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mestre em Educação pela mesma Universidade.

A referida professora, que gentilmente aceitou colaborar com nossa pesquisa, nos revela uma história de sucesso e crescimento escolar e profissional que merece ser destacado, pois como inúmeras outras brasileiras, conquistou uma carreira profissional de notoriedade, mesmo tendo nascido em um contexto desfavorável. Estudaremos, pois, sua narrativa, buscando compreender o que possibilitou o alcance do sucesso escolar a partir dos aportes teóricos que tratam da relação com o saber Charlot (2000), capital cultural, Bourdieu (1997), habitus, Bourdieu (2002), entre outros.

Assim, propomos uma análise em termos de relação com o saber e com a escola. Procuramos investigar o percurso estudantil e profissional da nossa colaboradora, com uma abordagem que nos permita perceber quais fatores contribuíram para o seu sucesso. Utilizamos para a coleta de dados a narrativa a partir de um roteiro previamente elaborado pela pesquisadora, visando direcionar as lembranças de aspectos relevantes em sua trajetória de vida, a partir da narrativa autobiográfica que permite enfatizar, realçar e evocar, de forma sistemática e organizada, a subjetividade presente nos mais variados processos, sejam pessoais, escolares ou profissionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os pesquisadores em educação apresentam muitas inquietações a respeito do ensino e educação de qualidade brasileira. Entre as preocupações dos estudiosos ganham destaques temáticas que vão desde a efetiva participação da família na educação escolar de seus filhos, até aspectos mais relacionados à política pública, como a ausência de recursos materiais que são fundamentais para uma educação de qualidade.

Diante desse cenário, uma parte significativa de estudos estão voltados para a compreensão do fracasso escolar, partindo do pressuposto sociológico de que seria “improvável” o sucesso escolar de muitas crianças que contam apenas com a escola pública. Os estudos sobre o fracasso escolar são de fato pertinentes, e favorecem também a investigação das histórias de sucesso. Sobre esse aspecto, um estudo relevante é de Charlot, que levanta questionamentos importantes para refletirmos sobre as questões de fracasso e sucesso escolar. O autor reflete da seguinte maneira:

Por que será que certos alunos fracassam na escola? Por que será que esse fracasso é mais frequente entre famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Mais ainda: por que será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos? (Charlot, 2000, p. 09).

Aqui, o autor considera que dos muitos questionamentos levantados em torno da problemática da educação, é muito válido compreender o sucesso escolar de alunos que apresentam padrões sociais e familiares considerados pela sociologia como improváveis de favorecer o desenvolvimento daquele indivíduo. A pergunta sobre o porquê de certas crianças das classes populares conseguirem êxito escolar, traz em si uma gama de aspectos que merecem ser compreendidos, especialmente em uma sociedade como a brasileira, na qual as pessoas que alcançam sucesso escolar inesperado é significativo.

Para Charlot, um dos conceitos chaves para compreender o sucesso escolar das pessoas improváveis, passa pela compreensão da relação com o saber, definida pelo sujeito na relação com o outro. Para o autor, “A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber” (Charlot, 2000, p. 80, grifos do autor).

Nessa perspectiva enfatizada pelo autor, aprender está muito além da mera aquisição de conteúdos para o intelecto, abrange as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo de uma maneira muito ampla, tornando a relação com o saber uma relação plural, que envolve os diversos aspectos da interatividade humana. O saber se apresenta como um requisito de relevância inquestionável na construção do sujeito enquanto ser humano, que embora pertença a uma espécie genuinamente social, carrega cada um sua singularidade, construída numa relação consigo, com o outro e com o mundo. Essa relação com o saber será possibilitada de acordo com as oportunidades as quais o indivíduo é exposto ao longo de sua trajetória de vida.

Partindo da posição do autor, podemos proferir que dos fatores que influenciam na trajetória de estudos de uma pessoa, um dos mais importantes é a própria relação que é estabelecida entre o sujeito e o conhecimento. Como afirma Charlot, “[...] A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. [...]” (CHARLOT, 2000. p. 54) o autor acrescenta ainda em sua discussão que essa relação com saber se caracteriza nas dimensões

simbólica, ativa e temporal, sendo assim um “[...] conjunto de significados e espaços de atividades, inscritos num tempo. [...]” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Outro autor que contribui para o entendimento teórico de nossa pesquisa é Pierre Bourdieu, com destaque aqui para a abordagem dos conceitos de capital cultura e habitus, trabalhados pelo autor ao longo de sua obra sociológica. Bourdieu aponta o capital cultural como uma maneira de explicar as diferenças no rendimento dos alunos na escola, para ele, “O rendimento escolar depende do capital cultural previamente investido pela família” (BOURDIEU, 1997, p. 74).

Para o autor, o conceito de capital não se refere à sua dimensão econômica, embora seja advindo primeiramente da Economia, no enfoque de Bourdieu encontramos dois outros modos de abordagem do conceito de capital: o social e o cultural, bem como o simbólico, que permeia todos os outros modelos de capital. O conceito de capital cultural, foi então utilizado pelo autor nos seus escritos sobre educação para estudar e explicar as desigualdades escolares, visando refletir sobre as vantagens que alguns sujeitos apresentam a partir de sua organização familiar. Essa vantagem é mobilizada, conscientemente ou não, para conduzi-los a um nível mais elevado no espaço social.

Para Bourdieu, “[...] Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que um filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são ainda quarenta vezes mais que a de um jovem da classe média. [...]”. (BOURDIEU, 2007, p. 41) Segundo o autor, as condições sociais mais elevadas levam a um certo privilégio cultural, e conseqüentemente à diferenças quando ao capital cultural transmitido, de acordo com as classes sociais.

A ideia de capital cultural formulada por Bourdieu é pautada na formação familiar de cada sujeito, sendo delimitado pelo autor em três formas, a saber: o capital cultural incorporado, institucionalizado e objetivado. O incorporado consiste naquilo que o agente traz herdado de sua família ou adquirido em sua experiência. O capital cultural objetivado se configura na forma de benefícios culturais, tais como: livros, pinturas, obras de arte etc. Por último, temos o capital cultural institucionalizado que se apresenta através dos diplomas escolares.

Outro ponto relevante na teoria do autor em foco é o conceito de capital social, que se configura como o conjunto de relações sociais desenvolvidas e mantidas pelo sujeito. Essas relações podem ainda serem transformadas em outros tipos de capital. A partir do total de capitais que os indivíduos apresentam e acumulam em sua trajetória de vida, é que se definem a classificação na estrutura social em classes altas, médias ou populares.

Nessa perspectiva, o sociólogo defende os estudos como um meio de promoção social ao qual os indivíduos têm acesso, no entanto essa promoção dependerá da oportunidade de acesso a cultura, ou seja, os alunos que recebem um capital cultural significativo, apresentam maiores chances de apresentarem um bom êxito escolar.

Bourdieu apresenta também uma discussão sobre o que ele define como *habitus*, sendo considerado como aquilo que permite aos indivíduos decidir sobre suas escolhas, tomar decisões, agir adequadamente numa grande variedade de situações sem nem mesmo ter consciência disso. Pode ser considerado como um conjunto de percepções, valores que auxiliam o indivíduo a interagir com os demais, seja no âmbito simbólico ou no espaço social. Ele é produto da incorporação da necessidade, uma espécie de natureza, porém uma natureza socialmente construída. Nas palavras de Bourdieu, *habitus* é um:

[...] sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível efetuar tarefas infinitamente diferenciadas graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às mesmas correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses mesmos resultados (BOURDIEU, 2002, p. 167, grifos no original).

Nessa perspectiva, a noção de *habitus* inclui tanto as representações concebidas sobre si e sobre a realidade, como também o sistema de práticas em que a pessoa se inclui, os valores e crenças que veicula, suas aspirações, identificações etc. O *habitus* opera na incorporação de disposições que levam o indivíduo a agir de forma harmoniosa com o histórico de sua classe ou grupo social, e essas disposições incorporadas se refletem nas práticas objetivadas do sujeito. (Cf. ARAÚJO e OLIVEIRA, 2014)

O *habitus* de uma família ou de um indivíduo não pode ser deduzido, de forma direta, do *habitus* da classe a que pertence. O indivíduo constitui-se a partir de um conjunto multifacetado de influências sociais, inclusive as que não compõem seu próprio *habitus*, mas que podem vir a mudar sua configuração.

Segundo Bourdieu e Passeron (2009), o sistema educacional, por meio da reprodução cultural que lhe é característica, contribui para a reprodução da condição de classe social de uma geração a outra em cada contexto social. No entanto, vários são os fatores que revelam histórias de sucesso escolar de pessoas das classes populares que conseguem mudar as condições de vida, passando de um condição de pobreza para uma situação mais elevada em termos de condições econômicas e sociais graças ao sucesso nos estudos.

3 A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: UM CASO DE SUCESSO ESCOLAR INESPERADO

Nesse espaço, apresentaremos a narrativa da trajetória de vida escolar da professora Francicleide Cesário, que contribui como colaboradora de nossa pesquisa. Aqui, conheceremos sua história sucesso escolar inesperado. Nessa história, buscaremos compreender, a partir das teorias abordadas, os fatores que possibilitaram o sucesso alcançado.

Os dados foram coletados a partir da entrevista autobiográfica em forma de relato, na qual obtivemos o depoimento da professora que colaborou conosco, narrando sua trajetória escolar a partir de um roteiro sugerido pela pesquisadora. Aplicamos esse método porque,

A entrevista biográfica, ao pedir ao sujeito para reconstruir o seu passado escolar, convida-o a encontrar-se e assim, a testemunhar a história produzida por ele e que, em parte, orienta seus atos: a da ascendência familiar, a dos grupos a que pertence e que lhe servem de referência, a de um sistema escolar e das relações sociais do momento. (RHÉHAUME, 2008, Apud XYPAS e BERGIER, 2013).

Dessa forma, a partir da narrativa, analisaremos o sucesso escolar tendo como foco as teorias da relação com o saber de Charlot, do locus de controle de Rotter, do capital cultural e habitus de Bourdieu, buscando com isso perceber os fatores que contribuíram para que a professora Francicleide alcançasse o êxito escolar, mesmo crescendo em contexto desfavorável.

Francicleide é Mestre em Educação. Atualmente é professora concursada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Filha e neta de agricultores ela morava na zona rural. O pai sabia ler, escrever e calcular. Já a mãe foi apenas alfabetizada, não tendo o domínio da leitura de modo satisfatório. Tem quatro irmãos e um irmão.

Vale salientar que daremos ênfase neste trabalho a relação da colaboradora com o saber, ou seja buscaremos focar a sua trajetória estudantil. Vejamos a narrativa da professora com relação ao desejo de aprender e o sucesso escolar conseguido.

1ª narrativa: o desejo de aprender

Na minha infância, não consigo perceber qual a explicação para o meu interesse em aprender, só sei que desde quando era criança já tinha interesse em aprender. Uma lembrança muito presente em minha memória, é que desde

muito pequena, antes da idade escolar, eu tinha o desejo de ir para a escola por ver minhas 3 (três) irmãs mais velhas indo para a escola. Porém, como eu morava na zona rural, não tinha Educação Infantil, portanto, as crianças só poderiam ser matriculadas aos 7 (sete) anos de idade. Lembro que algumas vezes minha mãe deixava eu ir para a escola junto com minhas irmãs, mas como o horário das aulas era no turno vespertino, eu adormecia nas carteiras da escola, então, como a professora morava perto da escola, ela levava-me para dormir na sua casa. Outro detalhe, era o de quando eu não conseguia espaço para sentar perto de uma das minhas irmãs eu ficava chorando. Certamente, por esses motivos, minha mãe não deixava eu ir muitas vezes para a escola antes que eu pudesse ser matriculada.

Somente aos 7 anos fui matriculada, passando, então a frequentar a escola todos os dias e logo aprendi a ler. Lembro que quando eu aprendi a ler a minha professora me deu um livro didático de comunicação e expressão (hoje é Língua Portuguesa), eu fiquei muito feliz e gostava de ler as histórias infantis como Chapeuzinho vermelho e Marcelo, Marmelo, Martelo. Hoje sei que eram apenas recortes das histórias, mas na época não sabia, pois eu não tinha acesso aos livros literários, já que esses não existiam na escola e nem muito menos meus pais tinham condições de comprar.

Ao analisar o meu interesse e desejo em aprender ao longo do meu processo de maturidade, lembro que já na minha adolescência passei a ter consciência da importância de estudar, aprender e conseguir sucesso escolar. Passei a perceber que um melhor futuro seria possível através da educação porque eu via pessoas, como por exemplo, a minha madrinha que eu fui morar na casa dela aos 11 anos, ter obtido sucesso profissional através da educação.

Quanto ao meu sucesso escolar, eu sempre fui uma aluna dedicada, estudiosa, e por isso, sempre tirava notas boas. Geralmente, eu estava entre os 3 primeiros alunos da turma com melhores notas. Por ser atenciosa às aulas, eu aprendia o que os professores explicavam e também, quando necessário, revisava em casa. Como eu tinha facilidade para aprender, eu lembro que alguns conteúdos que minhas amigas não conseguiam entender, a gente se reunia para estudar e eu ensinava a elas. (Narrativa de Francicleide)

De acordo com nossos estudos teóricos, na narrativa da professora se destaca o locus de controle interno, pois há a ênfase no fato de que desde muito criança alimentava o desejo de aprender, pois já considerava que estudar significava um caminho para a melhoria de vida. Quando afirma a seguinte frase: “Passei a perceber que um melhor futuro seria possível através da educação”. Considerando os estudos de Rotter, podemos perceber que a presença do locus de controle interno, pois segundo Rodrigues e Pereira, abordando o pensamento de Rotter.

Pessoas com o locus interno acreditam que o que podem alcançar está controlado por seus esforços e competências, enquanto que pessoas com locus externo creem que o que podem alcançar depende ou é controlado por qualquer outro fator que não elas próprias, como por exemplo, sorte, fé, outras pessoas ou acaso. (RODRIGUES; PEREIRA, 2007, p. 547)

Francicleide mostra em sua narrativa que desde criança acreditava em seu potencial e via na educação uma forma de superar as dificuldades, lembro que já na minha adolescência passei a ter consciência da importância de estudar, aprender e conseguir sucesso escolar. Aqui fica claro que ela percebe que suas ações podem determinar o seu futuro, indo de encontro ao que Rotter formulou como conceito de locus de controle interno.

Podemos perceber ainda na fala da professora que a relação como saber também foi determinante em sua história de sucesso escolar. Ela revela que: Uma lembrança muito presente em minha memória, é que desde muito pequena, antes da idade escolar, eu tinha o desejo de ir para a escola por ver minhas 3 (três) irmãs mais velhas indo para a escola. Essa fala nos mostre que a relação com saber se deu através das irmãs. Em sua abordagem, Charlot, defende que "[...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si "(CHARLOT, 2000, p. 72).

2ª narrativa: a influência da família

Os meus pais, principalmente a minha mãe, sempre valorizaram o estudo e nos incentivavam a estudar. Minha mãe dizia que era através dos estudos que nós (minhas irmãs e eu) poderíamos ter um futuro melhor. Uma forte lembrança que tenho é que em meu período de alfabetização a minha mãe sempre ajudava nas tarefas de casa, nesse período, eu achava que ela sabia muito, no sentido de achar que ela teria alto grau de escolaridade. Porém, ao logo da minha evolução gradativa da escolaridade, percebi que minha mãe é apenas alfabetizada (estudou somente até o 2º ano).

Hoje o que eu percebo é que meu pai, como se ocupava em cuidar do gado (bovino) e da agricultura, deixava a nossa educação mais por responsabilidade da minha mãe, por esse motivo, no meu processo de aprendizagem tenho mais viva a lembrança da minha mãe por ser mais presente, principalmente no meu processo de alfabetização. Mas mesmo com suas ocupações, quando passamos a estudar na cidade, meu pai sempre ia para as reuniões de pais na escola. Lembro que quando ele chegava das reuniões, dizia que os professores me elogiavam, dizendo que eu era estudiosa e interessada, e, com isso, meu pai ficava orgulhoso.

Um detalhe importante sobre a influência da minha família é com relação à influência que minha irmã mais velha exerceu, pois mesmo sem perceber, ela me influenciou, pois embora a diferença de idade não seja grande, apenas 5 anos, mas o fato dela sempre ter tido muita vontade de vencer, de crescer intelectualmente e por ser a primeira a enfrentar as dificuldades para estudar porque tudo foi mais difícil para ela, pois era ela a que vivenciava determinadas experiências primeiro, e ela nos contava como era que tinha

acontecido com ela, por isso, quando nós tínhamos que passar por tais experiências, indiretamente, através dela, já sabíamos de algumas especificidades.

Nessa segunda narrativa podemos perceber dois fatores que contribuíram para a obtenção do êxito escolar, a transmissão de um capital cultural significativo, pois tanto a mãe quanto o pai destacava a importância dos estudos. Embora a mãe fosse mais presente na forma direta de encaminhar o processo ensino aprendizagem, o fato do pai se sentir orgulhoso pelo progresso da filha na escola também tem influência positiva no seu desenvolvimento escolar. Como defende Bourdieu (1997) O rendimento do aluno na escola depende do capital cultural previamente investido pela família, ou seja, mesmo que a família não detenha o capital econômico, ela pode transmitir o capital cultural na forma de valorização do conhecimento.

Quando a professora revela que *Os meus pais, principalmente a minha mãe, sempre valorizaram o estudo e nos incentivavam a estudar. Minha mãe dizia que era através dos estudos que nós (minhas irmãs e eu) poderíamos ter um futuro melhor*. Percebemos que os pais, mesmo sem ter alto grau de instrução, ou condições sociais favoráveis, acreditavam que a filha podia ter sucesso escolar, e assim contribuíam para que ela alcançasse o desejado sucesso, repassando o que Bourdieu define como habitus, isto é, mostravam a filha um comportamento e a definição de valores que vão de encontro às exigências do processo escolar, favorecendo assim o desenvolvimento e o êxito nos estudos.

3ª narrativa: os grupos de referências

Desde criança admiro a profissão professora e por tamanha admiração, já na infância, havia em mim o desejo de ser professora. Por isso, sempre gostei de observar as ações dos meus professores. Mas uma professora específica tornou-se inesquecível para mim, foi a minha professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (na época, de 5ª a 8ª série), a forma como ela lecionava, com tanta vontade e amor à Língua Portuguesa, me encantava. Hoje eu percebo que, na época eu deveria pensar assim: “quando eu me tornar professora, quero ser assim”!

No meu processo de aprendizagem escolar, tive muitos professores bons. Tenho boas lembranças da professora de história que sempre nos ensinou a pensar e compreender, pois enquanto alguns professores nos avaliavam, nas provas, através da decoreba, ela nos mostrava que a gente tinha que responder a prova de acordo com a nossa compreensão, sem necessariamente ter decorado as respostas das atividades. Lembro que sempre comentávamos que ela considerava tudo (o que tivesse coerência com o conteúdo, é claro) o que a gente escrevia.

A organização da escola, em si, não lembro de ter despertado ou influenciado nas minhas decisões sobre a escolha da minha profissão professora, pois o que sempre chamou a minha atenção foram os/as professores/as.

Na verdade, o grupo que sempre observei e desejei pertencer foi o grupo de professores. É a profissão que tenho admiração e paixão desde a minha infância. Nunca pensei, nem nunca me vi em outra profissão. Desde sempre eu quis ser professora.

Eu achava bonito desde a chegada do/a professor/a na escola com aquelas pastas/bolsas que quando eu chegasse a ser professora queria uma daquelas.

Além da influência das minhas irmãs mais velhas, pelo fato de querer estudar e passar pelo já estavam estudando, no final da minha infância e início da minha adolescência (aos 11 anos), que fui morar na casa de familiares (um primo do meu pai) na cidade (José da Penha). A esposa desse primo, que alguns anos depois passou a ser minha madrinha de Crisma, era professora, uma mulher muito batalhadora, então, acredito que o exemplo dela pode ter me inspirado a, também, lutar e vencer através da educação. E ela sempre contou a história de luta que ela teve que enfrentar para conseguir vencer através dos estudos, pois durante muito tempo precisou estudar e trabalhar para manter a maior parte das despesas da casa e a educação dos dois filhos (a filha escolheu ser professora e o filho é padre).

Na época, essa influência se dava de forma inconsciente, ou seja, eu não percebia e não me dava conta que eu me espelhava nas minhas irmãs, e posteriormente, na minha madrinha. Mas hoje, eu entendo que o que ajudou a me impulsionar a vencer os desafios que a vida propôs-me, foi ver o quanto ela lutou e como ela vinha vencendo. Em sua carreira docente ela atuou por muito tempo na gestão e eu sempre ouvia falar bem da atuação dela, embora fosse considerada, por aqueles que não a conheciam de perto, como uma mulher orgulhosa e uma professora e diretora muito rígida. Mas apesar dessas características todos diziam que ela foi uma boa diretora, pois era muito organizada em tudo que fazia.

Acredito que os 10 anos de convivência com essa mulher e profissional me fez uma pessoa mais forte e corajosa para lutar por aquilo que eu quero e a não desistir em meio a qualquer obstáculo. Pois, aprendi a lutar contra os obstáculos para vencê-los, porque na minha vida, nunca tive nada fácil.

Percebemos que a nossa colaboradora apresenta um projeto de promoção social pelos estudos desde a infância. Nesta terceira narrativa é possível encontrarmos aspectos relacionados ao nível de aspiração e ao Grupo de referência de Lewin. Os grupos de referência nos quais a professora Francicleide se inspirou foram os professores da escola primária, as irmãs mais velhas e a madrinha, que também era professora. Segundo Lewin, o indivíduo procura nos grupos de referência uma espécie de exemplo a ser seguido e no qual se inspira na busca de um futuro melhor.

O nível de aspiração, que diz respeito as expectativas tanto dos outros como de si próprio com relação ao sucesso. Fica bem clara na narrativa acima que Francicleide sempre desejou se

tornar professora, e na segunda narrativa ela revela que o pai ao voltar das reuniões falava sobre os elogios que os professores diziam para ela. Esses fatores fortaleciam ainda mais o nível de aspiração de forma positiva, sendo de importância fundamental para a aprendizagem, e consequentemente para o sucesso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, consideramos que o sucesso escolar de pessoas que vivem em contextos sociais desfavoráveis passa por uma série de fatores que podem determinar a história de sucesso ou fracasso escolar. Dentre as abordagens teóricas que amparam a discussão aqui apresentada, destacamos os trabalhos de Bourdieu, sobre habitus e capital cultural, Charlot sobre a relação com o saber, e ainda as contribuições de Rotter sobre o locus de controle e Lewin com a teoria do nível de aspiração e grupo de referência.

Percebemos na narrativa da professora Francicleide, que colaborou espontaneamente para a concessão de sua narrativa de vida escolar para a realização desse trabalho, que sua história revela a presença de um locus de controle interno bastante intenso. Sua vontade de vencer a partir dos estudos se destaca em todos os momentos de sua fala. Além disso, apresenta alguns grupos de referências, com os quais conviveu e se inspirou para prosseguir em sua trajetória estudantil buscando o sucesso.

Destacamos ainda a contribuição de sua família, que transmitiu um habitus favorável ao sucesso, enfatizando e valorizando o esforço e os resultados obtidos ao longo da história escolar. Com isso, a família também revela que, mesmo não possuindo capital econômico, procurava sempre transmitir uma herança cultural significativa, mostrando que o saber é um caminho possível para se mudar o estilo de vida.

Assim, podemos em nossas palavras finais, dizer que a história de vida da professora Francicleide revela um enredo no qual uma menina nascida na zona rural, com pais sem instrução escolar alta, advinda de uma família de agricultores, conseguiu se tornar uma Professora Universitária bem sucedida, graças a sua trajetória de sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO Cláudio Márcio de; OLIVEIRA Maria Claudia Santos Lopes de. Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo. **Pesquisas e práticas psicossociais**. São João Del-Rei: Julho/dezembro de 2014.

BERGIER, Bertrand; XYPAS, Constantin. **Por uma sociologia do improvável**: percursos atípicos e sucessos inesperados de jovens na escola francesa. Revista Educação em Questão. Natal, v. 46, n. 32, p. 36-58, maio/ago. 2013.

BOURDIEU, Pierre. (coord). **A miséria do mundo**. Tradução Mateus S. Soares Azevedo et al. 2 ed. Petrópolis: Vozes , 1997

_____. Estruturas, habitus e práticas. In: **Esboço de uma teoria da prática**. Tradução Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta, 2002.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

XYPAS, Constantin. SANTOS Simone Cabral Marinho dos. O sucesso escolar de alunos de origem popular sob o olhar da teoria do reconhecimento social. Ariús: **Revista de Ciências Humanas e Artes**. Campina Grande, v. 20, n. 1, pp. 6-20, jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.ch.ufcg.edu.br/arius/01_revistas/v20n1/00_arius_v20_n1_2014_edicao_completa.pdf .

A *ILLUSIO* DOS PAIS ENQUANTO FATOR DE ÊXITO DOS FILHOS

GT5: Como alunos de origem popular conseguem êxito escolar?

Rosa Adeyse Silva⁸⁷

Bacharel em Administração (UFERSA), Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN) e, Bolsista (CAPES). Mossoró/RN, Brasil.

E-mail: rosaadeyse@gmail.com

Constantin Xypas

Doutor em Ciências da Educação (UNICAEN), Professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN). Mossoró/RN, Brasil.

E-mail: constantin.xypas@gmail.com

RESUMO

O presente artigo pretende em seu objetivo geral: Identificar os fatores que contribuíram para o êxito escolar de quatro jovens de origem pobre nascidos no interior do Rio Grande do Norte. A fim de que a problemática de pesquisa e o objetivo geral sejam complementados, enumerou-se os seguintes objetivos específicos: (1) Descrever por meio de narrativas autobiográficas a história familiar; (2) Elencar as ações exitosas na trajetória escolar dos quatro jovens entrevistados, e; (3) Utilizar o esquema narrativo de Greimas para identificar as etapas percorridas. A perspectiva metodológica desse trabalho tem como base a narrativa autobiográfica de quatro jovens nascido no interior do estado do RN. O estudo tem ainda como base metodológica, o esquema narrativo proposto por Greimas. Assim, o objetivo proposto foi alcançado na medida que se pôde visualizar que mesmo diante das dificuldades financeiras da família, o fator base para o êxito escolar dos quatro jovens foi sem dúvidas o esforço de seus pais, e a vontade que esses jovens tinham de vencer por meio dos estudos. Quanto aos objetivos específicos, esses foram alcançados através da descrição das narrativas autobiográficas de cada membro da família foco deste estudo. Elencou-se também as ações exitosas na trajetória escolar dos quatro jovens entrevistados, bem como os fracassos e dramas vivenciados pelos quatro jovens estudados. Por fim, foram identificadas as etapas percorridas, desde a trajetória de vida, a infância, o contexto de lutas mediante o cenário de pobreza vivenciado pela família, a ambiência escolar, e os projetos e sonhos futuros.

Palavras-chave: Êxito escolar. Origem popular. Esquema Narrativo. *Illusio*.

1 INTRODUÇÃO

Barbosa, Santos e Moreira (2015), tendo como base nos estudos de Pierre Bourdieu, afirmam que o êxito escolar está associado à herança cultural transmitida pelos valores familiares. A herança cultural é um conceito associado à ideia de capital cultural, assim, para que haja a explicação do êxito é preciso romper com duas ideologias que perpassam o cotidiano

⁸⁷ Rosa Adeyse é também parte dessa narrativa, é a protagonista que recebeu o pseudônimo de Tiê.

escolar: a do dom, que facilita a capacidade do indivíduo de se dar bem na escola e o otimismo escolar que apresenta o contexto de que cabe a escola a tarefa de fazer bem o seu papel, construção da ascensão social.

Segundo Bourdieu (1998; 1983), o êxito escolar não é baseado somente no capital cultural dos pais, ou da família como um todo, mas sobretudo no *habitus* que é transmitido aos filhos por meio da educação, assim, isso deve explicar o bom desempenho escolar de filhos de pais analfabetos. E nesse sentido também se compreende que a noção de êxito escolar está para além dos boletins emitidos pelas instituições escolares.

“O sistema escolar opera, objetivamente, uma eliminação ainda mais total quando se trata das classes mais desfavorecidas” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 11). E fica evidente que, “as chances de acessar ao ensino superior resultam de uma seleção que, ao longo do percurso escolar, se exerce com um rigor desigual segundo a origem social dos sujeitos” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 12). Assim, o êxito escolar e uma carreira promissora não são condicionados tão somente as desigualdades econômicas, pois o “peso da herança cultural é tal que se pode desfrutar dela sem ter necessidade de excluir, pois tudo se passa como se fossem excluídos apenas os que se excluem” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 43).

Frente a esses contextos teóricos, e considerando que o sucesso escolar está quase sempre atrelado ao fator econômico familiar, e que a família em questão somente estabeleceu uma trajetória de êxito após uma série de fracassos, dificuldades e desinteresses por parte de três dos protagonistas, esse trabalho buscará responder o seguinte questionamento: como a indiferença pelos estudos e os fracassos se tornaram enfim em êxito e ascensão social?

Ademais, a pesquisa pretende em seu objetivo geral: Identificar os fatores que contribuíram para o êxito escolar de quatro jovens de origem pobre nascidos no interior do Rio Grande do Norte. A fim de que a problemática de pesquisa e o objetivo geral sejam complementados, enumerou-se os seguintes objetivos específicos: (1) Descrever por meio de narrativas autobiográficas a história familiar; (2) Elencar as ações exitosas na trajetória escolar dos quatro jovens entrevistados, e; (3) Utilizar o esquema narrativo de Greimas para identificar as etapas percorridas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Êxito escolar

O êxito escolar está ligado a herança cultural, e faz referência ao processo de formação do sujeito, em que não se leva em conta somente o rendimento escolar, mas também a formação social, que tem por base a família. Deste modo, a imagem que o sujeito constrói de si mesmo,

torna-se na verdade o reflexo direto da cultura herdada de forma direta e/ou indiretamente de sua família. (BARBOSA; SANTOS; MOREIRA, 2015).

Cabe, porém, salientar que o êxito escolar não está necessariamente associado ao poder aquisitivo de um sujeito, tendo em vista que é possível que os filhos de famílias com maiores facilidades econômicas, isto é, que tenham acesso a escolas melhores, obtenham o êxito escolar de forma mais rápida, mas isso não anula a possibilidade de um jovem de origem humilde e que desenvolve seus estudos em uma ambiência precária também possa obter os seus destaques escolares.

É evidente que a família com maior poder aquisitivo oportuniza melhores condições de êxito, mas conforme afirmam Barbosa, Santos e Moreira (2015, p. 03), não se pode jamais profetizar que toda criança de origem pobre irá necessariamente seguir uma trajetória de fracasso escolar, dada as suas condições financeiras, no entendimento dos autores “isso seria tornar didático e previsível o condicionamento desses sujeitos nas esferas sociais que os agregam”.

Nos estudos que abordam o desempenho escolar, o êxito ainda tem sido uma temática pouco discutida. “Isto é compreensível se considerarmos que o fracasso, em função de suas consequências funestas, especialmente para os alunos das classes trabalhadoras, tem chamado muito mais atenção tanto por parte dos pesquisadores como por parte de professores e administradores”. No entanto, existem outras razões que sustentam a ausência ou desinteresse nos estudos que abordam essas questões. Uma dessas razões diz respeito “à pressuposição corrente de que o êxito escolar é o lado reverso do fracasso ou, simplesmente, o processo onde há ausência de fracasso. Assim, não haveria necessidade ou mesmo urgência de compreendê-lo no curso de sua própria dinâmica” (BUENO; GARCIA, 1996, p. 263).

De acordo com as autoras supracitadas, o fato de o êxito escolar ainda ser um tema pouco abordado, se dá, muitas vezes, porque a maioria dos estudos acabam dando ênfase ao fracasso escolar ou a ausência desse fracasso. Com isso, a abordagem sobre êxito torna-se desfocada, e os estudos de pesquisadores em educação e áreas afins, em sua maioria, falam mais sobre a temática das dificuldades existentes no processo de aprendizagem, esquecendo de destacar os pontos positivos de seus alunos.

O trabalho de Bueno e Garcia apresenta o êxito escolar em dois sentidos, sendo que o primeiro refere-se, por um lado, às aprendizagens que são adquiridas pelos alunos, considerando os conteúdos que são deliberadamente ensinados pela escola, isto é, ao desempenho que os alunos têm que mostrar ao professor sobre os conteúdos que ele ensinou na sala de aula. Já o segundo sentido, compreende ao desempenho do aluno em testes e exames,

não sendo levada em conta as condições, de modo que ele seja aprovado e possa avançar para a série seguinte (BUENO; GARCIA, 1996).

Barbosa (2015) apresenta algumas visões de êxito escolar, sendo que uma delas aponta que o êxito escola está diretamente ligado à herança cultural transmitida pelos valores da família nas diferentes situações de classes. O autor ainda define que para explicar os resultados e o êxito escolar existem o rompimento com duas ideologias que ultrapassam o cotidiano da escola, a do dom, que coloca no centro do inatismo a capacidade de indivíduo se sair bem na escola e também o otimismo escolar, onde cabe a escola cumprir com o seu papel na promoção da libertação e da construção da ascensão social e isso está para além dos boletins escolares.

Alguns autores dialogam o êxito escolar no sentido que acontecem desigualdades escolares a todo instante e as mesmas são reflexos das desigualdades sociais e esta realidade se torna ainda mais bruta quando se identifica o comportamento e a formação dos alunos como sujeitos sociais, quando esses alunos de classes sociais diferentes se encontram, se relacionam de maneira desigual no que se refere à herança cultural que já foi anteposta, seja por parte da família ou da sociedade (BARBOSA, 2015).

Xypas e Santos (2014) apresentam em sua pesquisa, denominada “Reconhecimento social e sucesso escolar de alunos de origem popular: por uma sociologia do improvável”, que os alunos de origem popular que tiveram sucesso escolar encontraram formas de reconhecimento social fora ou dentro da família, especificamente nas formas de amor e solidariedade ali existentes. Certamente, esta é uma das mais importantes motivações, afirmam os autores.

2.2 O esquema narrativo de Greimas

Algirdas Julien Greimas (1917-1992), linguista e semiótico lituano radicado na França, foi o criador da chamada Teoria Semiótica, também conhecida como Semiótica Narrativa e Discursiva (BEIVIDAS; LIMA, 2018, p. 01). Para Greimas, o discurso e a narrativa “possuem uma organização, uma estruturação, distinta daquela formada por um amontoado de frases ou de palavras”. E por isso, “a busca dessas estruturas imanentes outorgaram ao conceito de narrativa uma importância-chave na obra do semiótico. É, desse modo, a partir dela que se desenvolve toda sua teoria a respeito do texto/discurso” (MENDES, 2013, p. 05).

Ainda de acordo com Mendes (2013, p. 05), a terminologia narrativa é utilizada para indicar um discurso de caráter figurativo, em que há personagens que realizam ações. Deste modo, cada narrativa, é correspondente a um texto concreto com suas peculiaridades, mas

também com suas invariantes. “Em vista disso, estruturalistas como A. J. Greimas e outros teóricos interessados nos mecanismos internos da narrativa buscaram estabelecer modelos que, a partir de estruturas mais profundas e abstratas, predissessem as configurações narrativas mais concretas”. O Quadro 01 a seguir, é um modelo que exemplifica de forma resumida o esquema narrativo proposto por Greimas.

Quadro 01: O esquema narrativo em 9 componentes

DESTINADOR	O destinador é o agente que determina a ação a ser realizada, podendo ser os pais, um professor, ou mesmo o próprio o sujeito.
DESTINATÁRIO	O destinatário é o sujeito que aceita o desafio que foi proposto pelo destinador, o desafio de se tornar alguém, de vivenciar as etapas do âmbito escolar.
OBJETO	O objeto é o propósito que está em jogo, ou seja, os motivos que pelos quais o sujeito-destinatário aceitou o desafio de se tornar alguém.
CONTRATO	O contrato é tudo que foi combinado entre o destinador e o destinatário, como por exemplo, as promessas dos filhos feitas aos pais.
OPONENTES	Os oponentes são os obstáculos e lutas que o sujeito-destinatário terá de enfrentar para chegar ao objetivo proposto.
ADJUVANTES	Os adjuvantes são as circunstâncias favoráveis ou atores que entram em cena ao longo das etapas para contribuir e apoiar o sujeito.
COMPETÊNCIA	A competência é tudo aquilo que o sujeito aprende para chegar ao seu objetivo final, isto é, para vencer na vida.
PERFORMANCE	A performance é a forma como o sujeito reage as adversidades que surgem ao longo do percurso, isto é, são as ações frente aos obstáculos.
SANÇÃO	A sanção é quando a narrativa do sujeito é concluída, e os objetivos traçados são alcançados.

Fonte: Adaptado de Greimas (2012).

Nesse modelo proposto por Greimas, as estruturas narrativas regem as estruturas discursivas. Isto é, as estruturas narrativas, por serem mais abstratas, “dão conta das complexificações e concretizações daquelas que são mais próximas à manifestação textual, ou seja, as estruturas discursivas. Sob as estruturas narrativas, encontram-se as estruturas fundamentais ou profundas, nas quais situam-se as oposições semânticas de base” (MENDES, 2013, p. 09).

Com isso, a narrativa se aparece com o intuito de organizar qualquer discurso e, também, o próprio imaginário humano: “a estrutura actancial aparece cada vez mais como apta a dar conta da organização do imaginário humano, projeção de universos coletivos tanto quanto individuais” (GREIMAS, 1983, p. 50). Segundo Dosse (2007, p. 266): “Greimas tinha por objetivo encontrar por trás do texto a sistemática que ordena o modo de funcionamento do espírito humano”.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A perspectiva metodológica desse trabalho tem como base a narrativa autobiográfica de quatro jovens nascido no interior do estado do Rio Grande do Norte, filhos de um agricultor e

uma auxiliar de enfermagem. O recurso da narrativa autobiográfica apresenta a ideia de narrarmos episódios com significado, e os analisaremos de uma forma contextualizada, “tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido” (FREITAS; GALVÃO, p. 220, 2007).

Os protagonistas dessa narrativa são oriundos de uma família pobre, que passou a ser constituída no ano de 1987, no município de Olho D’água do Borges, cidade que possui pouco mais 4.000 habitantes e fica localizada no oeste potiguar. O Quadro 02 abaixo apresenta de forma mais detalhada, para o entendimento do leitor, a família foco deste estudo.

Quadro 02: Família passarinho

PROTAGONISTAS		
PSEUDÔNIMO	QUEM É?	PROFISSÃO
Acauã	É o primogênito da família, 30 anos.	Cientista da Computação, Programador e Técnico em Informática.
Tiê	A segunda filha da família, 28 anos.	Administradora, Mestranda em Ciências Sociais e Humanas, Técnica e Assistente Administrativa
Carcará	Terceiro filho da família, 27 anos.	Advogado e Funcionário Público.
Sabiá	O filho caçula da família, 22 anos.	Estudante do Curso de Licenciatura em Música, cantor, compositor e poeta. Técnico em Turismo e Hotelaria.
PAIS		
Curió	O patriarca da família.	Agricultor, vendedor, atualmente aposentado.
Narceja	A matriarca da família.	Auxiliar de enfermagem, atualmente aposentada.

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Cabe aqui destacar, além dos protagonistas, a figura dos pais nessa narrativa, haja vista a atuação deles no processo de êxito escolar dos filhos, pois mesmo frente a situação econômica precária da família, o Sr. Curió e a D. Narceja sempre priorizaram a educação de seus passarinhos. O trabalho do Sr. Curió nunca permitiu que a família passasse fome, pois o pouco que se produzia na agricultura, dado o cenário de seca da região em que moravam, era quase sempre destinado ao consumo da família. Já D. Narceja, com o seu salário mínimo de auxiliar de enfermagem, garantia que não faltasse o material escolar e a roupa dos filhos.

Para o desenvolvimento deste estudo utilizou-se uma abordagem qualitativa. Para Moura e Ferreira (2005, p. 79) “Os dados qualitativos apresentam-se sob a forma de descrições narrativas, resultantes, em geral, de transcrições de entrevistas estruturadas ou semiestruturadas e de anotações provenientes de observações livres ou assistemáticas”. Deste modo, realizou-se a entrevista semiestruturada com Acauã, Carcará e Sabiá, sendo que Tiê, a autora e também

protagonista deste trabalho, a medida em que desenvolvia o artigo, pôde fazer a sua própria narrativa.

Assim, os jovens passarinhos responderam a questões referentes a trajetória de vida, a infância, ao contexto de lutas mediante o cenário de pobreza vivenciado pela família, a ambiência escolar, bem como seus projetos e sonhos. O estudo tem ainda como base metodológica, o esquema narrativo proposto por Algirdas Julien Greimas. A narrativa foi concebida, fundamentalmente, como uma sucessão de ações. Nesse sentido, uma narrativa simples, em Semiótica, pode ser definida como a passagem de um estado anterior a um estado posterior. Portanto, o conceito de narratividade é “o princípio organizador de qualquer discurso”, pois é por ele que ocorrem mudanças de estado (GREIMAS; COURTÉS, 2012, p. 330).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Narrativas

Os tópicos seguintes farão a narrativa de cada personagem protagonista deste estudo, mas para que se entenda melhor a trajetória de êxito escolar da família passarinho, faz-se necessário uma breve narrativa sobre o Sr. Curió e D. Narceja. Curió, hodiernamente um senhor de 62 anos, nascido no interior do Estado do Ceará, cresceu sem a figura paterna, já que o seu pai morrera quando Curió tinha apenas 6 meses. Sua mãe, sendo a única responsável pela criação de seus 10 filhos, não tivera a oportunidade de investir na formação de nenhum deles, sendo que Curió só cursou até a 4ª série do ensino fundamental, e dedicou a sua infância e juventude ao labor agrícola. Já aos 27 anos Curió, mediante a seca enfrentada na região e as poucas condições de trabalho, partiu para o Rio Grande do Norte em busca de emprego, mas o fato de ter pouco estudo não permitiu que ele escolhesse um trabalho específico, e foi então contratado por uma firma da construção civil, em que atuava como servente de pedreiro.

Em suas viagens a trabalho pelo interior do Rio Grande do Norte, chegando ao município de Olho D'água do Borges, Curió conhece Narceja, nascida e criada na cidade, atualmente com 60 anos. Assim como Curió, Narceja era oriunda de família pobre, seu pai e sua mãe constituíram uma família de 12 filhos, em que os filhos homens eram destinados a lida agrícola, juntamente com o pai, e as filhas se dedicavam aos afazeres domésticos, tanto em sua casa, quanto em casas de famílias mais ricas que podiam pagar pelo serviço doméstico. Narceja queria muito estudar, tinha o desejo de ser professora, mas ingressara na escola já adolescente, pois seu pai acreditava que mulheres não precisavam estudar.

Mesmo que tardiamente, Narceja convenceu seu pai de que precisava estudar, e prestou vestibular aos 25 anos, mas seus estudos não foram suficientes para obter o êxito. Então Narceja desistiu do sonho de ser professora e fez um curso de auxiliar de enfermagem, promovido pela prefeitura, e logo ao término do curso ela conseguiu um emprego no centro de saúde da cidade. Nesse ínterim, Narceja e Curió casaram-se, Curió voltou ao manejo agrícola e Narceja foi aprovada em um concurso público do Estado do Rio Grande do Norte, desenvolvendo sua profissão no hospital do município.

A vida do casal nunca foi fácil, o ganho do cultivo agrícola era pouco, quase não tinha venda, basicamente era destinado ao consumo da família, e era o salário de Narceja que saldava as contas fixas mensais. A situação foi ficando ainda mais precária com a chegada dos filhos que, futuramente iria exigir do casal a mudança para uma cidade maior, e com melhores oportunidades de estudos e trabalho.

4.1.1 Narrativa de Acauã

1º Ato: O Cenário

Acauã, o filho primogênito, chegou a família passarinho em 14 de abril de 1988, ainda bebê fora diagnosticado com uma grave doença em sua visão, tendo de passar por exames periódicos, exigindo de seus pais mais cuidados e um investimento considerável em sua saúde e bem-estar. Mas a doença de Acauã não foi um grande entrave em sua vida, o menino era considerado um prodígio, pois ainda com um ano de idade já conhecia as vogais e o alfabeto completo. Isto porque a sua vizinha, que era professora, o estimulava a estudar através de brinquedos educativos, e passou a leva-lo para a escola aos 2 anos.

Aos 5 anos o menino já pôde ser matriculado no 1º ano do ensino fundamental, pois mesmo com pouca idade já sabia ler e escrever, e apresentava o melhor desempenho da turma nos exames escolares. Sua professora dizia que ele era bom em todas as disciplinas, e que poderia escolher a profissão que quisesse, mas seus pais já tinham um destino certo para o jovem, queriam um doutor na família, e certamente teria que cursar medicina. Ao final do ensino fundamental o garoto soube através de uma professora sobre o processo seletivo do antigo CEFET – Centro Federal de Educação e Tecnologia, o atual IFRN.

Os professores da escola de Acauã, a Escola Estadual 20 de Setembro, tinham certeza que o garoto seria aprovado no processo, mas seus pais não tinham dinheiro suficiente para a inscrição e deslocamento do menino até a cidade de Mossoró. Acauã perdeu o processo seletivo destinado aos estudantes de escola pública, mas seu pai decidiu que ele não perderia a próxima oportunidade, e optou então pela venda de uma parte de seu terreno para a aquisição do dinheiro

que pagaria a inscrição e traslado do jovem. Assim, no ano de 2002, Acauã, o menino pobre, oriundo de uma escola pública, fora aprovado em 1º lugar no processo seletivo unificado do CEFET, processo esse que em sua maioria era composto por alunos de escolas particulares.

2º Ato: Dobradiça Dramática

A aprovação de Acauã trouxe a família uma mistura de alegria e aflição. Pois como uma família pobre poderia sustentar um filho residindo em outra cidade? Todavia, seus pais estavam decididos a investir em seus filhos, então, na maioria das vezes deixando faltar roupas novas para os filhos que permaneceram em casa, Curió e Narceja passaram a pagar o aluguel de uma casa para Acauã em Mossoró, além das despesas com a comida diária e as passagens do ônibus coletivo para se descolar na cidade.

Aos 13 anos, Acauã se viu sozinho em uma cidade relativamente grande, tendo que dá conta dos estudos e dos afazeres de casa, já que sua mãe não estava lá para providenciar a sua comida. O jovem relatou que: “houveram noites em passei fome em silêncio, eu não podia desistir, e nem exigir que meus pais me dessem mais do que já davam, porque eu sabia que aquilo já era muito para eles”. O jovem então procurou dentro CEFET uma forma de ganhar dinheiro, e através de um professor conseguiu um estágio no laboratório de informática da instituição, e passou a ganhar na época a importância de R\$ 250,00.

3º Ato: Desenlace

Em fevereiro de 2003, Curió e Narceja decidiram que toda a família passarinho iria morar em Mossoró, pois os outros passarinhos precisavam estudar, e Acauã precisava de mais assistência, uma vez que iria concluir o ensino médio, e o seu curso técnico em informática, e prestaria vestibular no ano seguinte. O jovem não queria decepcionar os pais, mas pelo seu envolvimento com o curso de informática, o curso de medicina já não o atraía, mas para fazer a vontade dos pais, o seu primeiro vestibular foi para o curso de medicina da Universidade do Estado no Rio Grande do Norte – UERN, e para a tristeza dos pais, Acauã não passou.

Em uma conversa franca com Curió e Narceja o jovem falou que gostaria de cursar ciência da computação, que queria ser programador, e assim o fez, no ano de 2006, aos 17 anos, fora aprovado em 1º lugar no curso pelo qual seus olhos brilhavam, e hoje atua como programador de uma empresa privada de base tecnológica. Em entrevista, o rapaz que hoje tem 30 anos, afirmou que: “sempre soube que somente através dos estudos venceria na vida, mas os meus pais e professores foram fundamentais nesse processo”.

4º Figuras Narrativas

Destinador: Pais ➡ O próprio Acauã.

Destinatário: Acauã.

Objeto: Forma-se em Ciência da Computação ➡ Trabalhar como programador.

Contrato: Ter uma profissão.

Oponentes: Saudade da família ➡ Passar fome em silêncio.

Adjuvantes: Pais ➡ Vizinha professora.

Competência: Se dedicar o máximo aos estudos.

Performance: Se virar sozinho em uma cidade grande.

Sanção: Diploma de Cientista da Computação ➡ Cargo de programador.

4.1.2 Narrativa de Tiê

1º Ato: O Cenário

Tiê, a menininha da família, nasceu em 22 de outubro de 1989, os pais acreditavam que a exemplo de Acauã, Tiê também seria uma menina prodígio, mas em sua infância a menina nunca se interessou por livros, gostava mesmo era de andar de bicicleta pela cidade e ajudar o pai a vender os produtos agrícolas na feira. Teve muitas dificuldades em seu processo de alfabetização, tinha caligráfica boa, pois sua mãe pedia que Acauã a ensinasse a escrever, mas a menina não tinha a prática da leitura, e somente na 3ª série do ensino fundamental aprendera a ler, teve também que repetir a 4ª série, pois também não era boa em matemática. Curió sempre a estimulava na feira, e tentava que ela aprendesse matemática na medida em que vendia os produtos, no processo de passar o troco para os clientes, mas a menina era insegura, e na maioria das vezes se esquivava de ter que passar troco.

Dada as dificuldades de Tiê, Narceja passou a investir R\$ 30,00 de seu salário em aulas de reforço, mas a menina era de fato o oposto irmão, não se interessava pelos estudos durante a infância e adolescência, mas desde sempre temia o futuro, sobretudo quando ouvia seus familiares falar que Acauã iria se tornar um doutor. O fato de não obter ações exitosas como o irmão a incomodava, os professores de sua escola faziam comparações entre os dois e apontavam a dicotomia de desempenho. Tiê se sentia muitas vezes envergonhada e seu próprio irmão mais velho não acreditava nela, e quando não a chamava de burra, achava uma forma mais bonita de assim dizer que ela não iria ter jeito, e gritava alto: Repetente!

Ao mudar de cidade, juntamente com sua família, no ano de 2003, Tiê decidiu que não queria mais ser tão criticada pelo seu desempenho escolar, e se dedicou a estudara para também passar no processo seletivo do CEFET. Por mais que durante a sua vida toda, somente tivesse

estudado em escolas públicas, Tiê sempre teve o privilégio de passar por ótimos professores, e sua professora de português da 7ª série a emprestava livros de literatura brasileira, e assim, a escrita de Jorge Amado, José de Alencar e Cicília Meireles, encantavam a jovem menina, e a faziam acreditar que talvez ainda fosse possível ter um futuro diferente e promissor.

2º Ato: Dobradiça Dramática

Tiê não passou no processo seletivo do CEFET, tentou por dois anos seguidos, se esforçou, mesmo assim não conseguiu. A menina passou a descreditar em si mesma, mas Narceja ainda dizia que ela seria uma enfermeira, porém, Tiê cursou o ensino médio totalmente desmotivada, sus notas eram medianas, a matemática ainda era um problema, mas sempre era destaque nas redações. “Eu estava certa que jamais conseguiria passar em um vestibular, não tinha brilho no olhar para os estudos, mas temia muito o meu futuro, e era esse medo que ainda me estimulava a tentar vencer por meio dos estudos”.

A fim de realizar o sonho de sua mãe, ao término do ensino médio prestou vestibular para o curso de enfermagem, mas não passou. Narceja a consolava, dizia que foi apenas a primeira tentativa, e que nem mesmo Acauã haviam acertado na primeira tentativa. O fato é que na época a jovem já tinha 18 anos, não fazia faculdade e não tinha uma perspectiva de emprego, se considerava uma decepção para os pais. “Me via total sem ação. Tentava ajudar mais a minha mãe em casa, para tentar compensar o fato de ter fracasso nos estudos”. Mas será que já era mesmo assim tão tarde para Tiê?

3º Ato: Desenlace

Aos 19 anos, por intermédio de uma amiga, Tiê participou de uma entrevista de emprego na Universidade Potiguar – UNP, que concedia a jovens que nunca tiveram a carteira de trabalho assinada, a oportunidade de trabalhar e fazer um curso técnico no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. A jovem foi selecionada pela UNP e passou a fazer parte do quadro de funcionários da instituição e a estudar no curso de Assistente Administrativo do SENAC, sendo remunerada com R\$ 200,00 na época.

Em 2010 a jovem fez o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e através de um programa do Governo Federal, o PROUNI, foi completada com uma bolsa integral para o curso de graduação em Administração da UNP. Passado um semestre na instituição, e com o término do seu período de estágio, decidiu utilizar a sua nota do ENEM para participar do SISU – Sistema de Seleção Unificado, que lhe concedeu uma vaga no curso de Administração da

Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA. Tiê não pensou duas vezes em trocar de universidade, tendo em vista que a UFERSA era bem mais próxima de sua casa.

E foi na UFERSA que a jovem descobriu que ainda era possível vencer por meio dos estudos, logo no primeiro período foi contemplada com uma bolsa de extensão do Programa de Educação Tutorial – PET, promovido pelo MEC. Sua professora orientadora percebeu sua habilidade para escrever artigos científicos, e a convidou a deixar o PET e passar a ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Tiê concluiu sua graduação no ano de 2016, e foi destaque no curso por ter mais de 30 artigos científicos publicados em anais de eventos nacionais e internacionais, 3 artigos em periódicos nacionais e 2 capítulos em um livro.

Tiê brilhou na sua área de formação e hoje em dia sabe que o seu futuro está na carreira acadêmica. É atualmente mestranda do PPGCISH, e pela sua classificação na seleção do mestrado, foi contemplada com uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. “Hoje eu sei que o êxito escolar não está somente nas notas e boletins, eu sou a maior prova de êxito, um êxito demorado, tardio, mas um êxito fomentado pelo desejo de vencer, de ser gente, e de poder retribuir todo o investimento que meus pais fizeram em mim. Minha mãe queria um doutor na família, e eu quero realizar o desejo dela”.

4º Figuras Narrativas

Destinador: Pais ➡ A própria Tiê.

Destinatário: Tiê.

Objeto: Seguir carreira acadêmica ➡ Se tornar doutora.

Contrato: Realizar o sonho da mãe.

Oponentes: Desmotivação ➡ Insegurança.

Adjuvantes: Pais ➡ Amiga ➡ Professora.

Competência: Seguir determinada a vencer.

Performance: Lutar contra a vontade de desistir diante das dificuldades.

Sanção: Diploma de Administradora ➡ Mestrado em andamento ➡ Planos para o doutorado.

4.1.3 Narrativa de Carcará

1º Ato: O Cenário

Carcará, o terceiro filho da família, nasceu em 12 de fevereiro de 1991, nunca se mostrou interessado pelos estudos, tinha uma espécie de inteligência natural, que só era revelada quando ele queria. Assim, não era o aluno exemplar que todo professor queria ter em sala de aula, era na verdade preguiçoso e irônico, mas se destacava nas provas e trabalhos das disciplinas. No convívio com os irmãos estava sempre disposto a brigar pelo brinquedo melhor, ou pela maior parte da comida que Narceja tentava dividir de forma igualitária para todos os filhos.

O menino nascera com o mesmo problema de visão de Acauã, e necessitava de mais atenção dos pais e dos professores. Por muito tempo Curió e Narceja acreditaram que o motivo do desinteresse pelos estudos estava no seu problema de visão, mas na verdade, ele não era desinteressado, ele conseguia absorver de forma muito rápida tudo que era ensinado em sala de aula, e por isso, achando que já havia aprendido tudo que precisava, utilizava o resto do tempo para fazer brincadeiras durante as aulas.

Assim como Tiê, Carcará esbarrava na matemática, era a disciplina que tirava as menores notas, mais era sempre destaque máximo em história e geografia, chegava a desafiar os professores, fazendo questionamentos que trazia de velho atlas que tivera ganhado de seu pai aos 9 anos. Diferente dos demais filhos, Curió e Narceja nunca fizeram planos de uma profissão específica para Carcará, mas o menino afirmava que seria professor, isto porque, teve uma professora de geografia que escrevia e falava errado, então ele considerava que seria melhor professor do que ela.

Na mudança para a cidade Mossoró, carcará também foi com o desejo de passar CEFET. Uma cidade nova, uma escola nova, professores novos, mas a fama de Carcará continuava a mesma, o menino preguiçoso que, inexplicavelmente, tinha notas boas. Nenhum dos professores da Escola Estadual Jerônimo Vingt Rosado Maia acreditavam que seria possível que Carcará passasse no CEFET, mas ele passou.

2º Ato: Dobradiça Dramática

O CEFET era âmbito escolar diferente daqueles que Carcará estava acostumado, a demanda de estudos era bem maior, uma vez que concomitante ao ensino médio o jovem também fazia o curso técnico em informática. O jeito preguiçoso com que Carcará levava os estudos não seria tão bem admitido por lá, os professores o cobrava mais, e suas notas não eram as melhores. No ano de 2009 Carcará fora jubilado da instituição de ensino, pois não deu conta de acompanhar de forma satisfatória as disciplinas propostas.

Ainda em 2009 iniciou os estudos no EJA – Educação para Jovens e Adultos, em que pôde concluir o ensino médio e posteriormente pensar em prestar vestibular, Carcará agora estava certo de que queria ser advogado, e que se empenharia em fazer dar certo essa trajetória. “Eu era bom nas disciplinas básicas para passar no curso de direito, não tinha como dar errado. Eu seria o primeiro advogado da família”.

3º Ato: Desenlace

Em 2010 Carcará foi contemplado com uma bolsa integral do PROUNI no curso de Direito da Faculdade Mater Christi, e assim como na trajetória de Tiê, posteriormente ingressou no curso de Direito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN por meio do SISU. Antes mesmo de se formar advogado, Carcará já havia sido aprovado no exame da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Hodiernamente, é funcionário público da prefeitura de sua cidade natal.

4º Figuras Narrativas

Destinador: Pais ➡ O própria Carcará.

Destinatário: Carcará.

Objeto: Cursar Direito ➡ Se tornar Advogado.

Contrato: Se o primeiro Advogado da família.

Oponentes: A preguiça em se dedicar aos estudos.

Adjuvantes: Pais.

Competência: Ser bom nas disciplinas basilares do curso de Direito.

Performance: Lutar contra a preguiça de estudar.

Sanção: Diploma de Bacharel em Direito ➡ Advogado concursado.

4.1.4 Narrativa de Sabiá

1º Ato: O Cenário

Sabiá, o filho caçula, nasceu em 06 de março de 1996, por ser o mais novo, sempre foi muito mimado, mas foi também o filho que mais sofreu com as condições financeiras da família, pois ficava cada vez mais difícil para Curió e Narceja, sustentar e educar quatro filhos. Assim, o berço, que foi de Acauã, Tiê e Carcará, foi também o berço de Sabiá, as roupas que iam ficando pequenas para Carcará eram reaproveitadas pelo pequeno Sabiá.

Mesmos diante as dificuldades, a chegada de Sabiá trouxe alegria para a casa, pois ele era uma criança alegre e divertida, tinha em si uma veia artística desde muito cedo, gostava de ouvir música e cantar, e com o próprio corpo fazia uma espécie de percussão corporal, Narceja

dizia que o desejo de Sabiá em ser artista era uma herança de seu bisavô, que era tocador de sanfona. A mudança para Mossoró beneficiou muito Sabiá, pois na nova escola havia uma banda de música, e logo que chegou o menino se dedicou a aprender a tocar pífaro.

Seu professor, observando a facilidade com que o garoto aprendia, lhe deu a oportunidade de aprender a tocar flauta transversal e violão. Em entrevista Sabiá disse o seguinte: “Eu não sabia se ia dar certo, não tinha noção sobre o futuro, mas eu queria ser artista, queria ser visto através da minha música, do meu cantar e do meu tocar”.

2º Ato: Dobradiça Dramática

Curió e Narceja não acreditavam que viver de música fosse uma boa opção para o jovem rapaz, quiseram que ele fizesse o caminho que os demais filhos trilharam, e o primeiro passo era ingressar no antigo CEFET, o IFRN, mas para a tristeza dos pais, o jovem não foi aprovado, e assim como Tiê, se sentiu meio fracassado, mas concluiu o ensino médio.

Por meio do SENAC fez um curso técnico em Turismo e Hotelaria, e através do curso passou a se interessar pelo curso de Turismo, ao termino do ensino médio, em 2014, Sabiá fez o ENEM e foi aprovado no curso de Turismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, mas as condições econômicas não permitiram que o rapaz pudesse cursar, pois não teria como morar em Natal.

3º Ato: Desenlace

Sabiá seguiu o seu destino, e no ano seguinte foi aprovado no curso de Música da UERN, atualmente está no 7º período. Atua como professor particular para alunos iniciantes no violão, flauta e sanfona, é cantor, compositor, sanfoneiro e flautista na banda Raízes do Sertão. Sabiá disse: “O meu diploma, que está bem próximo, será só a consequência do meu esforço, eu já me considero realizado, eu queria ser artista e me tornei um. Nas entoadas da vida eu regi minhas próprias notas, a minha história”.

Sabiá, além de sua carreira artística, também pretende seguir carreira acadêmica, já tem alguns artigos publicados em sua área e pretende fazer mestrado e doutorado em música. O jovem complementou: “Os meus pais não queriam que eu me tornasse um músico, eu os desobedeci, mas não fui punido por isso, hoje vejo a alegria deles em me ver subir ao palco. Minha sanfona virou meu ganha pão, e a minha forma de retribuir financeiramente e afetivamente, o que eles sempre fizeram por mim”.

4º Figuras Narrativas

Destinador: Pais ➡ O própria Sabiá.

Destinatário: Sabiá.

Objeto: Cursar Música ➡ Ser artista.

Contrato: Ser um orgulho para os meus pais.

Oponentes: Desvalorização da profissão de músico.

Adjuvantes: Pais ➡ Professor.

Competência: Ser disciplinado no que se propôs a estudar.

Performance: Contrariar a vontade dos pais ➡ Ser perseverante.

Sanção: Cantor ➡ Compositor ➡ Instrumentista ➡ Estudante de Música.

4.2 A ‘*illusio*’ dos pais e o processo de ascensão dos filhos

Bourdieu (2004, p. 30) definiu a crença científica da *illusio* como o “[...] interesse desinteressado e interesse pelo desinteresse [...]”. Conceito este que surge mediante a ideia que os interesses perseguidos devem ser vistos pelos próprios agentes como significativos. Entende-se, assim, que há uma espécie de jogo a ser jogado pelos sujeitos protagonistas, e os sujeitos têm o senso de pertencimento ao jogo. Essa teoria bourdieusiana corrobora claramente com as atitudes de Curió e Narceja, que mesmo diante da pobreza e do fracasso inicial dos três últimos filhos, que não se interessavam pelos estudos, esses pais acreditavam que não se podia desistir, e que o “jogo”, merecia ser jogado até o final.

A *illusio* significa uma estadia e continuação no campo, em que se cultiva a crença de que vale a pena estar ali, estabelecendo uma relação direta do quão importante é que se possa jogar o jogo. Como isso, a relação tácita é aqui quase explícita, uma vez que a *illusio* só existe se houver concordância com a pertinência do que está em jogo (BOURDIEU, 1996). Assim, se pôde ver através da família estudada que a insistência dos pais alimentou nos filhos o desejo e a vontade de permanecer no jogo, e mesmo frente a uma sequência de fracassos e desafios, aqueles filhos, estavam em concordância com seus pais, estavam dispostos a insistir no jogo, e permaneciam em campo.

E essa ideia de *illusio*, inicialmente sedimentada pelos pais, e fortalecida por meio dos filhos, culminou no processo de ascensão social dos quatro jovens, o “*ethos*” de ascensão social é uma teorização que ajuda a compreender a trajetória de êxito escolar de crianças e jovens de origem popular, tornando possível que uma família possa transmitir para seus filhos o capital cultural, ou *ethos*, bem como, a boa vontade cultural (BOURDIEU, 2007).

Assim, o *ethos* de ascensão pelos estudos, ou a boa vontade cultural da família estudada, foi, e segue sendo constituída por meio da *illusio* de Curió e Narceja, que se estendeu

principalmente para os três últimos filhos, que entraram no jogo, jogaram, fracassaram em algumas jogadas, mas que nunca desistiram do campo, e ao longo de suas trajetórias puderam ir vivenciando pequenas e grandes vitórias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado teve como objetivo geral a identificação dos fatores que contribuíram para o êxito escolar de quatro jovens de origem pobre nascidos no interior do Rio Grande do Norte. Assim, o objetivo proposto foi alcançado na medida que se pôde visualizar que mesmo diante das dificuldades financeiras da família, o fator base para o êxito escolar dos quatro jovens foi sem dúvidas o esforço de seus pais, e a vontade que esses jovens tinham de vencer por meio dos estudos.

Quanto aos objetivos específicos, esses foram alcançados na medida em que por meio da metodologia utilizada foi possível descrever as narrativas autobiográficas de cada membro da família foco deste estudo. Pôde-se também elencar as ações exitosas na trajetória escolar dos quatro jovens entrevistados, bem como os fracassos e dramas vivenciados pelos quatro jovens estudados. Ainda, por meio do esquema narrativo de Greimas foram identificadas as etapas percorridas, desde a trajetória de vida, a infância, o contexto de lutas mediante o cenário de pobreza vivenciado pela família, a ambiência escolar, e os projetos e sonhos futuros desses jovens.

Obviamente, em uma trajetória de êxito, de forma direta ou indireta, há sempre destinadores e adjuvantes para contribuir, mas o desejo, o brilho no olhar e a vontade de vencer também é algo intrínseco aos sujeitos destinatários. Todavia, esse estudo destaca de forma particular a *illusio* dos pais e todas as estratégias e esforços que esses destinadores conduziram seus quatro filhos para um caminho de ascensão por meio dos estudos. É certo que essa história ainda não foi finalizada, ainda há desenlaces para acontecer, e mais processos de ascensão desejados pelos protagonistas, e esses, seguem no jogo, nutridos pela vontade e pela *illusio* fomentada por seus pais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Z. R.; SANTOS, S. C. M. MOREIRA, C. N. **Êxito escolar e reconhecimento social: Construindo Identidades**. In: IV Colóquio Internacional de Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação, 4., 2015. Rio de Janeiro, Resumos. Rio de Janeiro: UERJ, 2015. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=congressos&idcon=256>>. Acesso em: 22 de julho de 2018.

BEIVIDAS, W.; LIMA, E. S. Ainda para e sobre Algirdas Julien Greimas. **Estudos Semióticos**, vol. 14, no 1 — março de 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/esse/article/download/144276/138682>>. Acesso em: 24 de julho de 2018

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.
 _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1996.
 _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 1998.
 _____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.
 _____. **Escritos de Educação**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). Pierre Bourdieu: escritos de educação. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed. 1982. (Publicado originalmente em francês, 1970).

BUENO, B. O. GARCIA, T. F. Êxito Escolar: as regras da interação na sala de aula. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, n.186, p. 263-281, maio/ago. 1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1079/1053>>. Acesso em: 23 de julho de 2018.

DOSSE, François. **A História do Estruturalismo: o campo do signo – 1945/1966**. vol. 1; trad. Álvaro Cabral. Bauru/SP: EDUSC, 2007.

FREITAS, D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, Vol 12: 219-233, 2007.

GREIMAS, A. J. 2014. **Sobre o Sentido II: Ensaio Semióticos**. Trad. Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: EDUSP/Nankin [Greimas, A. J. Du sens II. Essais sémiotiques. Paris: Seuil, 1983].

GREIMAS, A. J.; COURTRES, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo. Editora Complexo, 2012.

MENDES, C. M. A noção de narrativa em Greimas. **E-COM**. Belo Horizonte, v. 06, p. 01-12, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.unibh.br/index.php/ecom/article/viewFile/1002/581>>. Acesso em: 24 de julho de 2018.

MOURA, M. L. S.; FERREIRA, M. **Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: EduERJ, 2005.

XYPAS, C.; SANTOS, S. C. M. O sucesso escolar de alunos de origem popular sob o olhar da teoria do reconhecimento social. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Campina Grande, v.20, n.1, p.620, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/214>> Acesso em: 22 de julho de 2018.

GRUPO TEMÁTICO 6



NARRATIVAS EDUCATIVAS, ESCRITA DE SI,
RESISTÊNCIA E EMPODERAMENTO

A NARRATIVA PESSOAL COMO PROCESSO DE EMPODERAMENTO: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE MULHERES DO PROGRAMA MULHERES MIL, DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, CAMPUS MOSSORÓ – RN

GT6: Narrativas educativas, escrita de si, resistência e empoderamento

Janaína Silva Alves

Mestre em Letras (UERN), professora substituta de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
E-mail: sofiajana@hotmail.com

Ângela Cláudia Rezende do Nascimento Rebouças

SENAC Doutora em Linguística (UFPE), professora de Língua Portuguesa do SENAC/Mossoró/RN/Brasil. E-mail: Ang-thi@hotmail.com

RESUMO

O Programa Nacional Mulheres Mil – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável – foi instituído pela Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011 e está inserido no Plano Brasil sem Miséria, que faz parte de um conjunto de ações governamentais de inclusão educacional, social e produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade. O presente trabalho pretende analisar, através do gênero narrativa pessoal, como a narrativa pessoal atua no processo de empoderamento das mulheres que participaram do Programa Mulheres Mil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, *Campus Mossoró – RN*, no ano de 2014 com a primeira turma ofertada no Campus. As narrativas foram analisadas à luz da teoria da subjetividade do discurso de Michel Foucault. O instrumento de pesquisa utilizado foi a narrativa pessoal, que permitiu a coleta de informações da vida das colaboradoras. Assim, o *corpus* se constitui de cinco relatos pessoais produzidos pelas mulheres em uma das aulas de Língua Portuguesa. A partir da análise das narrativas, pôde-se perceber a importância da escrita sobre si mesmo na construção da autoridade de fala dessas mulheres que utilizam o relato para narrar os fatos de suas vidas, suas vitórias, crises, seus sonhos, desejos e perspectivas de vida. Desse modo, as memórias são recordadas e contadas como uma forma de essas mulheres construir uma autoimagem, afirmar sua identidade perante seu grupo local, sua comunidade e sociedade.

Palavras-chave: Narrativa pessoal. Empoderamento. Subjetividade. Mulheres.

1 INTRODUÇÃO

Na década de 1970, Foucault analisa como se dá, por meio da História, a constituição de um sujeito que não é dado terminantemente, mas de um sujeito que se constitui no interior da História; ou seja, ele é, constantemente, formado e transformado pela História através das

práticas sociais. Assim, nosso objetivo, neste artigo, é analisar, através da narrativa pessoal produzida por mulheres do Programa Mulheres Mil, como ocorre o processo de empoderamento, refletido nos discursos e perpassada pela produção de subjetividade nos textos.

Pensar a questão da subjetividade em Foucault é levar em consideração a relação entre sujeito, verdade e poder, que está em constante processo de produção, reprodução e transformação. A relação entre verdade e sujeito é tratada, em Foucault, através da análise histórica dos acontecimentos, problematizando os processos históricos pelos quais as estruturas de subjetivação ligam-se aos discursos de verdades. Assim, Foucault descreve historicamente como os discursos de verdade transformam, alienam e informam os sujeitos, construindo, assim, as subjetividades.

Todavia, os sujeitos têm suas capacidades de transformar a realidade através de sua habilidade crítica e, portanto, de criar a sua própria subjetividade. Por isso, aliamos, aqui o conceito de empoderamento pessoal, como sendo uma estratégia de transformação para que os sujeitos assumam uma posição crítica e consciente frente a realidade.

Analisaremos, inseridos nesse contexto e partir da concepção da subjetividade foucaultiana, o processo de empoderamento pessoal nos discursos construídos pelas narrativas – relato pessoal – de mulheres que participaram de cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, no Programa Mulheres Mil, promovidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Mossoró, no ano de 2014.

2 O PROGRAMA MULHERES MIL

O Programa Nacional Mulheres Mil – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável – foi instituído pela Portaria Nº 1.015, de 21 de julho de 2011 e está inserido no Plano Brasil sem Miséria, integrando um conjunto de ações que consolidam as políticas públicas e diretrizes governamentais de inclusão educacional, social e produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade. Assim,

O Programa é decorrente da Cooperação Internacional Brasil-Canadá – Promoção de Intercâmbio de Conhecimento para Promoção da Equidade (PIPE). Iniciada em abril de 2007, as ações tiveram como financiadores e executores, por parte do Brasil, a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), o Ministério da Educação, representado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, a Rede Norte-Nordeste de Educação Tecnológica; por parte do Canadá, a Association of Canadian Community Colleges (ACCC), a Canadian International Development Agency (CIDA) e os

Colleges Canadenses. No desenvolvimento das ações, contou com o Conselho das Instituições Federais de Educação Tecnológica (CONIF) e com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de 13 estados das regiões Norte e Nordeste. (BRASIL, 2011).

O Programa tem como objetivo promover a formação profissional e tecnológica, permitindo que mulheres residentes em comunidades consideradas com baixo índice de desenvolvimento humano – IDH -, sem acesso aos serviços básicos, tenham uma formação educacional, profissional e tecnológica, garantindo a elevação escolaridade, emancipação e ao mundo do trabalho.

Além de garantir o acesso à educação profissional e elevar a escolaridade de mulheres de baixa renda, o programa também funciona com a logística de atender às necessidades educacionais de cada comunidade, seguindo a vocação econômica das regiões. Nesse sentido, os cursos ofertados procuram promover a inclusão social por meio da inserção no mundo do trabalho com o intuito de que essas mulheres consigam melhorar a qualidade de suas próprias vidas e das comunidades em que vivem.

Para atingir essa meta, o programa Mulheres Mil se estrutura em três grandes eixos, a saber: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável. Nesses eixos estão incluídos o foco na equidade de gênero, diversidade étnica, inclusão social, desenvolvimento local e regional como estratégia de integração e sustentabilidade.

3 O SUJEITO, O DISCURSO E A HISTÓRIA

3.1 O discurso

O conceito de discurso aparece pela primeira vez na obra de Foucault *As Palavras e as Coisas* (1966). O filósofo não emprega o conceito como um produto da retórica nem muito menos como um texto bem estruturado e com significado.

O discurso é formado por unidades chamadas enunciados, que por sua vez formam as práticas discursivas. Estas são pertencentes ao saber de uma época e materializa-se nos textos. Assim, o discurso é entendido como uma instância maior, pois ele está inserido dentro de contexto histórico, marcado institucionalmente e é suportado por uma materialidade que permite ou proíbe sua realização. Por isso, o discurso

é definido como um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade. (FOUCAULT, 1986, p. 156-136).

Assim, Foucault concebe o conceito de prática discursiva, pois estas determinam que nem sempre tudo pode ser dito, que é regulado por uma ordem do discurso.

Em *A ordem do discurso* (1999), Michel Foucault conceitua o discurso como uma prática que relaciona a língua com “outras práticas” no campo social; ou seja, ele produz efeitos de sentidos, é controlado institucionalmente e é prestigiado em função de produzir uma verdade, que na modernidade, é a ciência.

Assim,

Não podemos confundir com a operação expressiva pela qual o indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada num sistema de inferência; nem como uma competência de um sujeito falante quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, numa dada época, e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercícios da função enunciativa. (FOUCAULT, 1986, p. 136).

Nesse contexto, o discurso se caracteriza como um sistema de controle do enunciado, pois é resultante de várias práticas restritas que limitam a enunciação, como: o que pode ser dito; em que momento pode ser dito; para quem pode ser dito; como deve ser dito; em que posição social o dito está sendo enunciado; de que lugar fala, institucionalmente, esse discurso é materializado. O discurso tem um suporte histórico, institucional, uma materialidade que proíbe sua realização

Nesse interim, o sujeito está submerso por discursos, pois estes constroem “verdades” para aquele, produzindo a subjetividade e determinando as formas de comportamentos dele. A noção de discurso como prática – prática discursiva marcada por positividade, no sentido de que, em sua relação com o sujeito, o discurso incita, provoca, faz deslocar enfim –, e, em suas materializações discursivas, mostram o outro, o exterior, na produção da subjetividade.

3.2 O sujeito

O sujeito do discurso não se confunde com a pessoa que realiza o ato de fala, não é o autor do texto e nem o sujeito do enunciado. O sujeito é todo aquele que pode usar o enunciado em função de sua atuação institucionalizada.

Segundo Foucault (1986), o sujeito é historicamente determinado. Essa afirmação nos leva a pensar, com âncora no pensamento de Foucault, no sujeito que vai se construindo pelo discurso e como este se relaciona com a História.

Desse modo, “um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos (1986, p. 107). Assim a posição do sujeito é neutra e por isso pode ser ocupada por qualquer enunciador. O sujeito ocupa um lugar determinado e vazio e por esse motivo pode ser ocupado por diferentes indivíduos. Mas esse mesmo lugar determinado é bastante variável através de várias frases, podendo se modificar a cada uma delas.

Nesse contexto, o sujeito do enunciado é o sujeito da operação. Assim, pensemos as relações entre sujeito e discurso, uma vez que o que torna uma frase em um enunciado é o fato de podermos identificar uma posição de sujeito, pois identificar o enunciado consiste em: “determinar qual é posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (1986, p. 109).

Nessa concepção de sujeito como posição é que Foucault concebe a relação entre os enunciados e a historicidade, uma vez que “todo enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados”. (1986, p. 112). Do mesmo modo que não há um sujeito a priori único, também não há enunciado livre e independente, pois “não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não realize outros enunciados” (1986, p. 113).

O enunciado se insere sempre num campo de anunciação onde tem lugar e status e por esse motivo tem relações possíveis com o passado, abrindo um futuro eventual. Assim,

não há enunciado em geral, livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo. (1986, p. 114)

Para Foucault (1986), o que torna uma frase ou um ato de fala em enunciado é a função enunciativa, ou seja, o fato de ele ser produzido por um sujeito, em lugar institucionalizado, determinado por regras sócio-históricas, suas condições de produção, suas regras de controle.

Há, assim, uma intrínseca relação que envolve os sujeitos, passando pela história e envolvendo a materialidade do enunciado. Este precisa ter um suporte, um lugar, uma data. Além de se constituir em uma espessura material, o enunciado é caracterizado, também, por uma identidade que é sensível a uma modificação de status – a um antes e um depois, por exemplo.

É nesse relação que Foucault (1986) concebe os enunciados por sua movimentação nos atos praticados por sujeitos historicamente determinados. Por isso,

Ao invés de ser uma coisa dita de forma definitiva [...] o enunciado, ao mesmo tempo em que surge em sua materialidade, aparece com um status, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra a operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade. (FOUCAULT, 1986, p. 121).

Por isso, conforme Foucault (1986) a produção de sentidos é uma luta discursiva travada constantemente entre o discurso, os sujeitos e a História.

3.3 História

É relevante destacarmos, aqui, que a concepção de História concebida por Foucault, pois o filósofo faz a crítica da concepção positivista da História tradicional, principalmente em certos fundamentos adotados por ela, como a continuidade, a concepção de sujeito e crença na “verdade” do documentos, dentre outros. Assim, a História tradicional é organizada como um modelo de uma grande narrativa sequenciada em acontecimentos que seguem uma hierarquia e que os indivíduos são apenas atores quase que inconscientes.

Foucault, em sua obra *Arqueologia do saber* (1969), propõe justamente o contrário. Ele trabalha com o conceito de descontinuidade, que nega a linearidade do discurso da História e analisa este em sua dispersão. Para o filósofo, o texto histórico é tradicionalmente definido com uma narração que reconstrói o “real” a partir da análise do contexto documental, numa tentativa de produção de “objetividade” da história dos documentos. No entanto, a noção de acesso ao contexto histórico e objetividade são ilusórios à ótica de Foucault, pois para este um mesmo

fato histórico é lido e interpretado por diferentes pontos de vista; uma vez que o autor está inserido numa posição social de uma época.

Nesse interim,

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (LE GOFF, 1992, p. 547).

Para o autor, todo documento é uma “montagem” e por isso cabe ao historiador desconstruí-lo e analisar as suas condições de produção. Assim, a História, como objeto de interpretação, é uma narrativa de natureza provisória e suscetível de revisões e reinterpretações. Nessa concepção, há uma mudança, também, na concepção de sujeito da História, que não reporta aos homens envolvidos em grandes acontecimentos políticos, militares, mas de todos os homens. Essa é a denominada nova História.

4 CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO SUJEITO COMO PROCESSO DE EMPODERAMENTO

A prática da subjetividade, ou a subjetivação, refere-se a formas de constituição do sujeito, e a obra de Foucault aponta diferentes maneiras de subjetivação e também de objetivação dos sujeitos. Trata-se de uma manifestação da verdade que toma lugar na subjetividade; ou seja, essa forma de governo (dos outros e também de si sobre si) por meio da verdade acarreta uma produção de subjetividade na qual a verdade ganhará forma e, ao mesmo tempo, a expressão da subjetividade se dará sob a forma da verdade.

A arte de governar os outros e a si implica saber e poder; e ambos são buscados na exterioridade do sujeito, colocam em pauta o biopoder, e corroboram as formas de produção da subjetividade e “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1985, p. 89).

É no social que se definem as posições-sujeito, não fixas, marcadas por mutabilidade, e a análise de discursos deve fazer aparecer esses elementos e explicitar suas formações e transformações históricas, e também suas implicações e/ou determinações na produção da subjetividade. Não se trata, seguramente, de pontos fixos característicos dos sujeitos, trata-se de movência, de deslocamentos e transformações constantes na constituição dos sujeitos e na produção da subjetividade pelos discursos.

Nos diferentes momentos da história, as formas de produção da subjetividade mudam significativamente, mas os discursos que possibilitam sua produção são sempre considerados como práticas, são a ferramenta para fazer o sujeito tornar-se outro, diferente de si mesmo.

Como vimos assinalando, o funcionamento do discurso na produção da subjetividade segue na direção de possibilitar ao sujeito assumir posicionamentos: “efeito de partido, o pertencimento a um grupo, a uma escola, [...] tudo nos remete às condições de formação do sujeito [...] pensadas, porém, em termos sociais” (FOUCAULT, 2004b, p. 40).

Tem-se constante produção de subjetividade, sendo o sujeito nunca pronto, nunca fixo, sempre em construção de si. Há, nesse ínterim, um funcionamento inconsciente coletivo; um inconsciente social que, em nome de uma ética geral, faz os sujeitos moverem-se.

Por conseguinte, os discursos precisam ser compreendidos “enquanto enunciados materialmente existentes [...] são proposições verdadeiras e constituem princípios aceitáveis de comportamento” (FOUCAULT, 2004b, p. 389-390).

Nessas reflexões foucaultianas, o poder vincula-se à prática da subjetividade, pois, conforme perspectiva apresentada anteriormente, o poder integra relações, é uma forma de conduzir e moldar condutas, o que recai na produção da subjetividade. Assim, pensar a subjetividade do sujeito como processo de empoderamento, permite-nos refletir, também, que o empoderamento pessoal possibilita a emancipação dos sujeitos, com aumento de autonomia e liberdade, possibilitando a revisão de papéis e de sentidos na produção da vida cotidiana e empoderam a si mesmos.

5 METODOLOGIA

Foi utilizada a abordagem qualitativa, de natureza descritiva e bibliográfica. Para a constituição do corpus foi utilizado o gênero textual narrativa pessoal. O corpus é constituído por cinco relatos – Histórias de vida –, que foram produzidos por mulheres participantes durante as aulas de língua portuguesa, do Curso FIC de Camareira do Programa Mulheres Mil, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Mossoró, no ano de 2014.

Os dados que constituem o corpus são trechos dos discursos extraídos dos textos produzidos pelas discentes do Curso de Camareira em uma aula de língua portuguesa. Através dos trechos destacados, faremos uma análise à luz da concepção foucaultiana em relação a produção da subjetividade e como processo de empoderamento nos discursos destas discentes.

Nos trechos dos discursos destacados para análise, foram utilizados pseudônimos nas citações dos trechos das narrativas. Assim, foram escolhidos nomes de flores para os pseudônimos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE O CORPUS

A reflexão sobre a subjetividade é pautada na relação com o discurso e mostra sempre o exterior como determinante do interior, como constitutivo da subjetividade. Assim, a materialidade discursiva, revela o exterior, o social, atuando na produção da subjetividade e determinando as formas de comportamento dos sujeitos na atualidade e a maneira de se empoderar perante a realidade.

Analisemos como se revela essa produção de subjetividades nos trechos abaixo:

Moro num lugar conhecido por ser violento e muito discriminado, porém por outro lado tem um povo trabalhador, batalhador e que se esforçam para alcançar os seus ideais. (MARGARIDA)

Neste trecho, Margarida cita que o lugar onde mora é conhecido como violento e é muito discriminado, mas por outro lado lá moram pessoas trabalhadoras e batalhadoras. Aqui, tem-se um discurso sobre o discurso – um metadiscurso. Há, aqui, um discurso que é marcado pela sua exteriorização, pois mostra um sujeito que usa um saber social e discursivamente produzido: “Moro num lugar conhecido por ser violento e muito discriminado”.

Tem-se, assim, algo exterior ao sujeito atuando na produção da subjetividade e na constituição deste sujeito – a objetividade. A subjetividade analisada nesse trecho é possibilitada pelo discurso produzido por algo de natureza coletiva e exterior ao sujeito, negando a sua individualidade.

Além disso, percebe-se que esse discurso visa à construção de verdades para os sujeitos sobre como é ou deve ser o espaço, criando assim práticas exclusivistas e separatistas. Mas o sujeito se reconhece nesse espaço: “por outro lado, tem um povo trabalhador, batalhador...”

O processo de empoderamento, aqui, ocorre na metáfora da arena de conflitos, onde se expressam relações de poder, as quais não devem ser tratadas como algo estanque, mas flexível, portanto modificável, na medida em que os indivíduos compreendem sua inserção histórica passada, presente e futura e sintam-se capazes de intervir em sua realidade.

Em outra narrativa, Gardênia cita:

Tenho sonhos como todo mundo, de ter um bom emprego, uma boa casa, e poder dar uma boa educação pro meu filho, ver ele crescer e se tornar um homem de bem e de bom coração. [...]. Espero viver num mundo melhor, sem tanta desigualdade, onde exista mais amor e respeito entre as pessoas, e que não julgem mas os outros pelo que eles tem e sim pelo que são. (GARDÊNCIA)

O discurso é ao mesmo tempo imperante e encarcerado. Por um lado, encontramos um sujeito que é formado por imposições exteriores, que está cerceado por relações de saber e de poder. O poder é, portanto, um aspecto chave no processo de empoderamento. Por isso, observa-se um sujeito constituído por relações intersubjetivas, na tentativa de criação de um espaço para a manifestação da liberdade, possibilitando a criação de si mesmo como um sujeito livre e autônomo. Há, aqui, a tensão entre a constituição de um sujeito passivo/ativo.

Nesse contexto,

É justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber. [...] É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. (FOUCAULT, 1984, p. 95-96).

A objetivação do ser humano está perpassada nessa relação poder/saber. Assim, pode-se falar de um sujeito objetivado nas relações discursivas e produzido pelo jogo de poder e saber e que, por sua vez, disparam diferentes efeitos subjetivos.

Há, na concepção foucaltiana, três modos de objetivação de sujeitos: o modo de investigação que tenta atingir o estatuto de ciência – objetivando o sujeito que vive, trabalha, fala –, a objetivação do sujeito nas práticas divisoras – o normal, o louco, o honesto, o criminoso –, e o modo como um ser humano aprendeu a se reconhecer como sujeito de uma sua sexualidade.

Nesse movimento de constituição do objeto humano, o sujeito vai se apropriando da objetivação e, ao mesmo tempo, subjetivando-se. Esta subjetividade gerada é um feito de se experimentar através das práticas organizadas nas relações sociais. Então, há uma experiência de si conduzida pela (re)apropriação que os sujeitos objetivados fazem do discurso que os objetivou. Os processos de subjetivação se reinvestem de processos de objetivação – e vice-versa – disparando efeitos de subjetividade.

No trecho seguinte, Hortênsia afirma:

Vivo com minha família. Sou viúva mãe de dois filhos, tenho um neto e uma nora. Hoje tenho um companheiro, trabalho em uma cooperativa e sou socia da mesma. Nossa cooperativa é um grupo de 20 mulheres todas são socias do grupo mulheres em ação. Este grupo é muito importante na nossa vida, nos sentimos pessoas importantes para a sociedade. Neste grupo discutimos sobre violência contra mulher, generos, direito de igualdades de vida e trabalho. (HORTÊNSIA)

Encontramos, nesse discurso, a diferença como possibilidade de vários outros presentes em mim. O sujeito vê a si mesmo como o duplo do outro na medida em que apreende certos modos de existência e encontra o outro em si mesmo na medida em que transforma seu próprio modo de viver. Deste modo, deixa de ser o homem, o branco, o adulto para se tornar a possibilidade infinita do outro que bate à porta.

Essa experiência consiste em não estar preso a uma identidade fixa ou a um território permanente. Esse descolamento deve ser entendido no sentido de que a relação consigo mesmo adquire independência. Há, ainda, a retificação de sua própria subjetividade de modo que o outro descubra seus valores.

A subjetividade é, assim, historicamente determinada, resultado de forças do sujeito com o meio social e consigo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo que o sujeito que é objetivado nas relações discursivas, produzindo jogos de poder e saber articulados entre si. Sendo a subjetividade gerada pelo efeito de se experimentar através destas práticas.

Desse modo, tentou-se, aqui, mostrar um pouco como ocorre a dinâmica sujeito objetivado e da subjetividade efeito. Percebe-se, através dos discursos relatados nos trechos dos relatos das discentes, que as subjetividades são discursivamente construídas como processo de empoderamento. Além disso, observou-se que é através das relações sociais e os diferentes modos pelos quais os seres humanos tornam-se sujeitos e ao mesmo tempo empoderam-se.

Ainda assim, analisa-se que os processos históricos de sujeitamento a um espaço de ordem que permitem efeitos de sujeito – modos de objetivação e subjetivação. Os discursos, são, desse modo, dispositivos-atos, pois supõe em seu exercício uma posição, um lugar. Este é definido na enunciação, em que produz efeitos num determinado contexto.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Portaria nº 1015, de 21 de julho de 2011, que institui o Programa Mulheres Mil- Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em:<http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em 01 maio 2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A ética do cuidado de si como prática**. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Ética, sexualidade, política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 264-287. (Ditos e escritos, 5)

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. **As palavras e as coisas**. Tradução de António Ramos Rosa. Lisboa: Portugalia Editora, 1967.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

LE GOFF, J. **Memória e História**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA A PARTIR DA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA: O QUE O TEMPO GUARDA? E AGUARDA?

GT6: Narrativas educativas, escrita de si, resistência e empoderamento

Janaína Corá

Professora da rede pública estadual de Santa Catarina. Mestranda do Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Faz parte do grupo de pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. E-mail: janainacora@unochapeco.edu.br.

Cláudia Battestin

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado. Faz parte do grupo de pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. E-mail: battestin@unochapeco.edu.br.

Edivaldo Bortoleto

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado. Faz parte do grupo de pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. E-mail: ejbortol@unochapeco.edu.br.

INTRODUÇÃO

Consideramos pertinente iniciar a apresentação do artigo com uma metáfora, a fim de fazer pensar e relacionar sobre os condicionamentos que permeiam o espaço escolar. Em um dos seus Sermões, intitulado Sermão da quinta-feira da Quaresma na misericórdia de Lisboa, ano de 1669, o célebre padre luso-brasileiro Antônio Vieira (1608-1697) escreve sobre a cegueira: “A cegueira que cega cerrando os olhos não é a maior cegueira; a que cega deixando os olhos abertos, essa é a mais cega de todas” (1998, p. 222). Ao invés de compreender a cegueira como um fenômeno físico, descreve três espécies de outras cegueiras. A primeira seria aquela causada pela desatenção, dos que veem, mas não conseguem observar os acontecimentos dentro de um conjunto. A segunda teria como causa a paixão. Aqueles que sofrem de tal mal não veem as coisas como realmente são. A terceira espécie, causada pela presunção, as dos cegos que vendo demais, só a sua cegueira não veem. E, por fim, questiona: “E a nossa qual é? (...) e nós ao acaso vemos as nossas?” (1998, p. 243).

Esta metáfora da cegueira pode aproximar dois pensadores separados por espaços e tempos distantes. Padre Vieira entona a mesma verve questionadora que também se lê na escrita e nos discursos sobre a educação propostos pelo filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952). O pragmatismo de Dewey entende a necessidade da ação e da experiência, colocando o homem ativo e atento, vinculando à teoria ao seu cotidiano. Ao final de seu sermão, Vieira exorta seu protesto de caráter pedagógico: “Ao menos um cego saia hoje daqui alumiado” (1998, p.245). As reflexões que seguem buscam se ancorar no conceito de experiência como condutor de um processo educativo que esteja atento ao sujeito protagonista da escola, o(a) aluno(a).

As reflexões que seguem buscam se ancorar no conceito de experiência como condutor de um processo educativo que esteja atento ao sujeito protagonista da escola, o(a) aluno(a). O presente artigo busca compreender o funcionamento da estética contemporânea no contexto da educação, mais especificamente, no ensino em artes visuais. E, como a ideia de experiência como algo marcante e significativo coloca o aluno como principal sujeito nessa abordagem educativa, buscando a transformação, o movimento na escola.

Educar na contemporaneidade: Artista-professor

A educação contemporânea passa, necessariamente, pelo conceito de experiência. O significado deste conceito, de acordo com Dewey, é fundamental para as reflexões que levaram à prática-experiência em sala de aula:

(...) a experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge. Significa uma interpretação completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. (DEWEY, 2010, p. 83).

Outro autor que se dedica seus estudos sobre a educação, o professor catalão Jorge Larrosa, também situa o conceito de experiência no centro do debate já que é a partir dela que se dá a transformação, um dos principais objetivos da educação contemporânea. Para o autor:

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se

alguma coisa nos ensina a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (2015, p.05)

Essas reflexões foram balizadoras e contribuíram para que a práxis pudesse ocorrer em sala de aula, uma experiência estética na escola, precisamente na disciplina de Artes, com alunos da 3ª série do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Bom Pastor, na cidade de Chapecó, no Oeste de Santa Catarina, no ano de 2016.

O pressuposto pedagógico, a intenção como docente é sempre relacionar a arte com a vida. Tornar a disciplina algo vivo dentro de suas rotinas, despertar “a ideia de arte como ideia consciente” (DEWEY, 2010, p.48). Dewey é um contextualista e na sua concepção a experiência estética é ativa, e não a contemplação passiva de objetos. A ideia de Arte para o autor é estabelecer relação entre o sujeito e a criatura viva, com algum aspecto do mundo em que esta criatura vive.

A proposta realizada na escola buscou elencar conteúdos relacionados à história da arte oriundos de diferentes períodos, bem como, objetos, memórias do cotidiano dos alunos, a fim de aproximá-los de sua realidade e subjetividade.

Diante deste contexto, nos propomos a pensar de que maneira e de que forma poderá ocorrer uma significação de troca ativa e alerta com o mundo na escola? Como significar a passagem do tempo? Como relacionar acontecimentos na história da arte com a própria história de vida? Como (re)significar essa contextualização em uma experiência para os alunos?

Proceder com questionamentos significa colocar as verdades dos conteúdos prontos e encerrados num segundo plano. Segundo Larossa (2015) são as incertezas que guiam o processo educativo. Consequentemente, elas fazem parte da experiência e do aprendizado do próprio docente. Ao contraponto, Dewey, voltado a uma aplicação objetivada na vida, encara o espírito pragmático como “[...] uma revolta contra o hábito mental” (2010, p. 09). Ele teve de onde tirar essa revolta: seu mestre precursor do pragmatismo, o psicólogo também norte-americano William James (1842-1910) asseverava: “uma diferença que não faz diferença não é diferença” (2010, p. 33).

Desta forma, observamos que educar na contemporaneidade, é estar aberto ao novo, é pensar em novas perspectivas e desafios, e é neste amago, que, durante o período de realização do trabalho com os alunos no ano de 2016, que será descrito em breve, a posição docente se baseou em uma liberdade de procedimentos que pode ser compreendida no conceito de artista-

professor. De autoria de Ricardo Basbaum – ele próprio artista, professor e também curador e crítico de arte brasileiro – ser artista- professor significa trazer para a experiência escolar o fazer e o saber vivenciados nos processos de criação específicos das artes visuais.

Segundo Basbaum (2013), existiriam duas formas gerais de ser artista na contemporaneidade: o artista-artista, que sintetiza o profissional que é artista em tempo integral e o artista-etc, para dizer sobre o artista que questiona seu próprio papel, imaginando outras categorias como artista-escritor, artista-curador, artista-ilustrador, artista-professor, etc. Para efeitos deste artigo, o artista-professor, é o professor-artista que vai gestar com os estudantes a autoria da obra produzida na escola, através de uma trabalho inédito, autoral e artístico.

A utilização de objetos para a produção na arte brasileira possui uma história que vem desde os anos de 1950 e se estende, de modo prolífico, aos dias de hoje. Caixas e livros, por exemplo, são objetos conhecidos nas obras dos brasileiros Waltercio Caldas, Hélio Oiticica, Lygia Clark, Jac Leirner, Lygia Pape, Rubens Gerchman e muitos outros. Por exemplo, um objeto geométrico e ordeiro como uma caixa, pode revelar a desordem do cotidiano e das memórias.

No livro-catálogo *Aberto fechado: caixa e livro na arte brasileira*, o curador e crítico de arte Guy Brett⁸⁸ utiliza o termo *Caixas Segreadeiras*, que intitula a fala do poeta Rainer Maria Rilke (1875-1926) sobre a necessidade do sigilo e da emoção que pode envolver uma caixa. Para descrever seu pavor sobre o seu tempo de serviço militar, ele refere-se ao armário da sala de aula como uma caixa confiável: “Um céu de vigilância e desaprovação foi derramado sobre todos nós, e nos agarrava; já era alguma coisa poder sentir uma espécie de afinidade tácita por nosso próprio armário na sala de aula, como se fosse o único lugar amigável” (BRETT, 2012, p. 41)

O cearense Servulo Esmeraldo (1929-2017) foi convidado no ano de 1967 para compor um livro-objeto. Para desenvolver essa obra cinética, o artista escolheu três poetas, e para cada um fez uma página. Para o poeta Vinicius de Moraes⁸⁹, ele descreve “o anjo que jogava sobre ela, pétalas de rosa de cor carmesim”, e cria uma caixa, com papéis vermelhos picados, cobertos por uma placa de acrílico. O espectador ao passar a mão sobre a caixa, os papéis eram solicitados pelas cargas eletrostáticas se erguiam e depois caíam sobre o texto. Apesar de serem intocáveis, os pedaços de papel criavam uma movimentação no espaço apenas com a energia humana.

⁸⁸ Guy Brett é tido como um dos maiores responsáveis na divulgação dos artistas latino-americanos e no incremento da arte cinética da década de 60 na Europa e América Latina.

⁸⁹ Vinicius de Moraes foi um poeta, dramaturgo, jornalista, diplomata, cantor e compositor brasileiro.

Rilke usa o termo caixa-armário no texto de sua poesia para falar do seu medo contido sobre a guerra – o poeta estudou durante cinco anos numa escola militar e mais tarde ele veria o início da Primeira Guerra Mundial. Esmeraldo, vai buscar nos poetas a matéria-prima para criar sua caixa-livro. E se apropria da poesia Anunciação, de Vinicius de Moraes, para transformar em imagem o diálogo entre mãe e filha estabelecida no poema.

Uma prática pedagógica sobre: O que o tempo guarda?

Neste contexto de reflexões e referências sobre arte e educação surgiu a prática pedagógica intitulada “O que o tempo guarda?”. O processo consistiu em estudar assuntos como: Arte Conceitual: Cildo Meireles (1948-), Instalação: Ernesto Neto (1964-) e Henrique Oliveira (1973-). Adriana Varejão (1964-), no que diz respeito a memórias coletivas e pessoais. O estudo de objetos como oratórios e relicários, a partir do Museu do Oratório⁹⁰ do Instituto Brasileiro de Museus, do Ministério da Cultura, situado na cidade de Ouro Preto, Minas Gerais.

A junção de conteúdos distintos em apenas uma proposta de trabalho é mais arriscada, porém muito mais desafiador e dinâmico. O resultado é incerto, descobrindo-se na medida do fazer. É nesse processo que se adentra a um território onde, segundo Larrosa, “nossa língua se torna mais insegura, mais balbuciante” (p. 66).

A intenção foi que os alunos compreendessem os novos modos contemporâneos de se fazer arte como a instalação. Percebessem a utilização de objetos do cotidiano como elementos compondo estas instalações, como os azulejos⁹¹ na obra de Adriana Varejão e a garrafa de Coca-Cola⁹² em Cildo Meireles. Entendessem que outros sentidos, além da visão poderiam ser explorados como nas obras de Henrique Oliveira e Ernesto Neto e em “Desvio para o Vermelho” de Cildo Meireles.

Ao mesmo tempo era necessário a percepção de que os objetos: relicários (colares, caixinhas de música etc...) e os oratórios, geralmente peças de origem religiosa, guardavam dentro de si objetos de estima pessoal, não necessariamente de valor corrente, como fotografias, broches, flores e/ou imagens referentes à crenças e valores pessoais, familiares e/ou

⁹⁰ Museu do Oratório foi inaugurado em 1998 e apresenta uma magnífica coleção de 162 oratórios e 300 imagens dos séculos XVII ao XX. As peças do acervo foram doadas ao IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) pela colecionadora Angela Gutierrez e são genuinamente brasileiras, principalmente de Minas Gerais.

⁹¹ Os azulejos portugueses são relidos na obra da artista brasileira Adriana Varejão, elemento essencial de suas pinturas. Suas instalações com o material são marcantes, dando às artes plásticas brasileiras expressão em materiais usadas desde a arte colonial, mas com viés contemporâneo.

⁹² Inserções em circuitos ideológicos: Projeto Coca-Cola, é o título do trabalho do artista brasileiro Cildo Meireles, 1970.

comunitários. O gabinete de curiosidades⁹³ renascentista, que também foi um assunto abordado junto aos alunos(as), ajudou a trazer para o projeto a dimensão do colecionismo de objetos que são caros aos seus colecionadores, o desejo de guardar, cuidar, exibir e até mesmo preservar.

Apesar de parecerem muito diferentes entre si, os temas trabalhados previam promover um esclarecimento acerca da produção artística contemporânea, mas também inflexões a partir desta. Os processos criativos dos artistas, ou seja, a compreensão da seleção e escolha de determinados objetos no uso e montagem das obras e exposições. Conhecer o processo criativo de um artista implica compreender como o contexto histórico e seus significados que envolve cada obra de arte ou objeto artístico determina a imagem final apresentada ao público.

A relação educativa que se cria com a experiência⁹⁴, é enfatizar sua implicação com a própria vida, abrindo espaço para o pensamento e uma prática artística. Para a escola com a responsabilidade da transformação o caminho desenhado aqui, é o da pulsação na potência dos sentidos humanos.

Dewey (2010) escreve sobre a compartimentalização da vida, das ocupações e dos interesses. E da separação entre as artes ditas refinadas e as coisas comuns da vida, como se cada acontecimento tivesse o seu lugar definido e intransferível. Dewey faz uma crítica apurada àqueles que se referem à experiência nesse viés compartimentado, inerentes a própria constituição da natureza humana e vai além destemidamente:

Vemos sem sentir, ouvimos, mas apenas como um relato em segunda mão – segunda mão por ele não ser reforçado pela visão. Tocamos, mas o contato permanece tangencial, porque não se funde com as qualidades dos sentidos que mergulham abaixo da superfície. Usamos os sentidos para despertar a paixão, mas não para servir ao interesse do discernimento, não porque esse interesse não esteja potencialmente presente no exercício do sensorial, mas porque cedemos a condições de vida que forçam os sentidos a se manterem como excitações superficiais (DEWEY, 2010, p. 87).

Partindo nesta lógica sensorial, a proposta final aos alunos foi uma instalação coletiva, onde cada aluno contribuiria com um objeto, objeto este retirado dos seus cotidianos carregados

⁹³ Os primeiros gabinetes de curiosidades ou câmara das maravilhas surgiram na Europa Ocidental no final do séc. XV e se estenderam até o séc. XVIII. Historicamente, relacionam-se com as Grandes Navegações, a descoberta do Novo Mundo e, por consequência, a evolução do comércio global que culminou com a chegada de mercadorias exóticas ao Velho Continente e o início do colecionismo. É também chamado de Wunderkammer pelos germânicos.

⁹⁴ O conceito de experiência é baseado nos estudos de Jorge Larrosa (2015), como um fato marcante, a experiência que toca subjetivamente o sujeito, de forma transformadora.

usualmente por eles nas mochilas e estojos escolares: uma caixinha plástica de bala chamada: tictac.

Curiosamente, o nome do objeto com menção ao tempo ajudou a conceituar os trabalhos que propunham guardar as memórias dos(as) estudantes (como uma espécie de relicário). Estes alunos, por estarem frequentando o último ano da escola, em breve se despediriam deste lugar-escola, um momento para perceber as lembranças colecionadas até aqui e da pulsação do porvir, na expectativa do futuro.

Assim o título do trabalho agregou outras palavras: “tic tac: o que o tempo guarda? (e aguarda)” O poeta Jean Tardieu escreve: “Para avançar eu me volto sobre mim mesmo. Ciclone pelo imóvel habitado”. (in: BACHELARD, 1993, p. 218)



Imagem: CORÁ, (2017)

Nas fotos acima, o registro fotográfico mostra alguns trabalhos realizados pelo projeto e posteriormente fixados junto ao armário da professora proponente no laboratório de artes. O armário fica ao lado da porta da sala, com grande fluxo de alunos, tornando-se um espaço expositivo. Nos dias que decorreram o trabalho, os alunos(as) puderam visitar sua própria exposição, trocando ideias e visualizando sua própria caixinha-objeto e dos colegas, percebendo a importância que cada um atribui às suas experiências.

Trabalhando como docente na 3ª série do Ensino Médio a quase duas décadas, fomos percebendo a necessidade de falar de si e, de escrever de si dos alunos(as) ao longo dos anos. Nessa idade de transição entre a escola e a universidade, escolher a profissão que se quer seguir e tomar muitas outras decisões para o futuro, requer reflexão entre os tempos passado, presente e futuro. Se colocar, ou, tornar a si como parte do trabalho de arte é um gesto muito conhecido na história da arte, não apenas para colocar o artista, ou, neste caso o aluno, como matéria-prima do trabalho, mas como forma de provocar essa reflexão entre os tempos deste sujeito.

O título da pintura do artista Paul Gauguin: De onde viemos? Quem somos? Para onde vamos? realizada pelo pintor em 1897, formam uma sequência de três questões que perseguem o ser humano nas suas inquietações. Gauguin (1848- 1903), começou a pintar tarde, depois de ter deixado o próspero cargo de corretor de Bolsa, insatisfeito com a vida e a arte. O pintor nascido francês acabou no Taiti, pois ambicionava realizar algo mais simples e direto, levando para as suas pinturas os nativos dessa ilha (GOMBRICH, 1999).

Aquilo que chamamos hoje de arte moderna, nasceu desses sentimentos de insatisfação nutridos por Gauguin, juntos com seus colegas Vincent van Gogh (1853- 1890) e Paul Cézanne (1839-1906). Para Gombrich “Cézanne, Van Gogh e Gauguin foram três homens desesperadamente solitários; eles trabalharam com escassa esperança de ser algum dia compreendidos” (1999, p. 551).

Um século depois, em 2016, a maior exposição de arte no Brasil, a 32ª Bienal de São Paulo⁹⁵, teve como título Incerteza viva, a noção de incerteza aparece para enfrentar as grandes questões atuais. Para a curadoria da mostra, apesar de estar atrelada à palavra crise, incerteza é, sobretudo, uma condição aos processos individuais ou coletivos de tomada de decisão.

Se diante das inquietações da vida contemporânea e, se a incerteza, também utilizada pelo professor Larrosa (2015) neste texto nos acompanham, a disciplina de Arte certamente é um espaço para pensarmos sobre tudo isso. O desafio é tornar essa experiência marcante e transformadora para os alunos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa prática pedagógica na disciplina de Artes foi um trabalho onde os alunos(as) notavelmente tiveram que ir em busca das suas memórias. E solucionar a questão da representação dessas memórias em um espaço tão pequeno, como a caixinha de bala. Muitos nos relataram essa dificuldade, pois era preciso pensar, refletir e criar essa imagem. Algumas soluções inusitadas e curiosas surgiram com o uso de materiais como: água, gel, chaves e cadeados e outros pequenos objetos de valor simbólico, até mesmo uma pequena plantinha foi semeada na terra.

⁹⁵ A Bienal de São Paulo (ou ainda Bienal Internacional de Arte de São Paulo) é uma exposição de artes que, como o nome indica, ocorre a cada dois anos na cidade de São Paulo. O evento é responsável por projetar a obra de artistas nacionais e internacionais e por refletir as tendências mais marcantes no cenário artístico global: é considerada um dos três principais eventos do circuito artístico internacional, junto da Bienal de Veneza, na Itália e da Documenta de Kassel, na Alemanha.

Acreditamos que o uso da caixinha como guarda das memórias dos estudantes aproxima a tradução de experiência para este texto: a potência da vida e sua vitalidade, e se for o caso a noção de ausência dessa vitalidade. Verdadeiro passa ser aquilo que é útil, valioso, promotor da vida (HESSEN, 2000, p. 06).

Os objetos-caixas foram levados para a casa como verdadeiros relicários, demonstrando o valor afetivo que se estabeleceu entre o trabalho e os alunos(as) nesta experiência em artes visuais.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. BASBAUM, Ricardo. Manual do artista-etc. Rio de Janeiro: Azougue, 2013.

BRETT, Guy. Guia geral do terreno. In: **Aberto fechado: caixa e livro na arte brasileira**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2012. p. 11-55.

DEWEY, John. **Arte com experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. GOMBRICH, Ernest. A história da arte. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VIEIRA, Antônio. Sermões. **Erechim**: EDELBRA, 1998.

SOMOS MAIS FORTES EM COMUNIDADE: NARRATIVAS DE EMPODERAMENTO DOS MORADORES DA COMUNIDADE DO ROSADO/RN

GT6: Narrativas educativas, escrita de si, resistência e empoderamento

Stenio de Brito Fernandes – SEEC/RN
steniondre@hotmail.com

Ana Lúcia Oliveira Aguiar - UERN
oliveiraaguiarpetro@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado, intitulada *contar a vida, construir a formação: narrativas de empoderamento dos povos do mar da Comunidade do Rosado/RN*, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Consiste em um registro das narrativas de empoderamento dos moradores da Comunidade do Rosado - Porto do Mangue/RN. Objetiva compreender por meio das narrativas (auto)biográficas de empoderamento como os moradores da Comunidade do Rosado/RN resistiram e lutaram para manter o direito à dignidade, à moradia e à educação para a comunidade. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que fazemos uso da pesquisa (auto) biográfica como método de investigação, apoiada teoricamente em Josso (2010) e Delory Momberger (2008) que consideram as narrativas de história de vida como práticas de formação ao longo da vida. Como resultados, apontamos que as narrativas de empoderamento dos moradores da Comunidade do Rosado/RN, possibilitaram através da resistência e luta o direito à dignidade, à moradia e à educação, pois, as conquistas, ao longo do tempo, são frutos de organizações sociais por meio de associações, sindicatos e movimentos que reivindicam o direito à cidadania. Esses sujeitos históricos e sociais tiram forças devido ao sentimento de pertença e à participação na construção e desenvolvimento dos espaços onde habitam. Os caminhos de acesso a esses registros foram as narrativas (auto)biográficas dos moradores que vivenciaram e vivenciam seus espaços de construção em compartilhamento com o outro na conciliação da memória individual com a memória coletiva.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas. História de vida. Empoderamento. Resistência. Formação.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado, intitulada *contar a vida, construir a formação: narrativas de empoderamento dos povos do mar da Comunidade do Rosado/RN*, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do

Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Consiste em um registro das narrativas de empoderamento de resistência e luta dos moradores da Comunidade do Rosado - distrito de Porto do Mangue/RN. Devido a minha convivência de treze anos, como professor de geografia na Comunidade do Rosado/RN, pude estar com os sujeitos no chão do lugar, como também compreender suas narrativas de história de vida, empoderamento, resistência e luta no lugar. Através da pesquisa, construí oportunidades, ouvi os moradores e conheci um pouco as histórias, e os acontecimentos do lugar.

O problema da pesquisa é de investigar: como os moradores da Comunidade do Rosado/RN tem resistido e lutado para manter o direito à dignidade, à moradia e à educação para a comunidade? Objetiva compreender por meio das narrativas (auto)biográficas de empoderamento como os moradores da Comunidade do Rosado/RN tem resistido e lutado para manter o direito à dignidade, à moradia e à educação para a comunidade. As narrativas desses sujeitos são ouvidas e gravadas no alpendre de Dona Morena⁹⁶, desde o primeiro encontro, das rodas de conversa, das visitas na residência de Dona Rosarinha, no bate-papo com Neneu nas Dunas do Rosado e no EcoPosto⁹⁷. Os sujeitos da Comunidade do Rosado/RN foram lidos a partir de suas narrativas de vida contadas por meio das narrativas, memória (Oral) e escritos (cordéis, notícias de jornais, cantos, objetos, estatuto, fotos, documentos entre outros registros). Todos esses registros ajudaram para a construção deste texto.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (2007), o método qualitativo se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos possuem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, e de como sentem e pensam. Na abordagem da pesquisa qualitativa, percebemos o comportamento de sujeitos reais em comunidades reais, vivendo em termos de culturas reais procurando tanto o seu estímulo como a sua validade em sociedade.

Fazemos uso da pesquisa (auto) biográfica como método de investigação. Apoiada teoricamente em Josso (2010) e Delory Momberg (2008). Segundo Josso (2010) a pesquisa (auto) biográfica ou narrativa (auto) biográfica são relatos de vida escritas, centradas na perspectiva das experiências formadoras e fundadoras de nossas identidades, em evolução, de nossas ideias e crenças, mais ou menos estabilizadas, de nossos hábitos de vida e de ser com

⁹⁶ Os nomes dos entrevistados citado neste artigo, são nomes como eles gostam de serem chamados na comunidade, pois, esse nome tem um significado e pertença pela convivência do lugar onde mora.

⁹⁷ Criado em 2009 pelo IDEMA/RN na intenção de proteger e preservar as Dunas do Rosado, como também de barrar pessoas que apresentem atitudes suspeitas nas áreas próximas à Comunidade do Rosado/RN.

relação a nós mesmos, aos outros, ao nosso meio humano e natural, tem essa particularidade de serem territórios, por vezes, tangíveis e invisíveis. Para Delory-Momberger (2008), os grupos sociais trabalham e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida.

A Comunidade do Rosado/RN pertence territorialmente ao município de Porto do Mangue/RN, que fica a 10 km da sede. A Comunidade do Rosado/RN é um lugar de sujeitos que vivem do mar e do campo, de pessoas simples, que preservam seu espaço de moradia. O Rosado não se constitui só de pescadores, pois muitos exercem outras atividades econômicas e desenvolvem diversas funções sociais. Na comunidade, encontramos diferentes atores sociais: pescadores, marisqueiras, artesãos, poetas, cordelistas, agricultores, líderes comunitários, sindicalistas e professores entre outros, que residem neste espaço de vivências e se afirmam como o seu lugar de pertença.

A Comunidade do Rosado/RN, segundo Barros (2009), está localizada na faixa litorânea da região nordeste do Brasil, especificamente na costa setentrional do estado do Rio Grande do Norte e incluso dentro dos limites territoriais do município de Porto do Mangue/RN. É um lugar de belas paisagens de encantar os olhos de quem visita, as falésias, as dunas a vegetação da Caatinga que avançam do interior até o litoral.

Esse artigo encontra-se organizado em duas partes: na primeira, abordaremos história de luta e resistência da Comunidade do Rosado/RN: O que marcou os conflitos entre moradores e empresas locais? Na segunda parte são narrativas e empoderamento dos sujeitos do lugar: somos mais fortes em comunidade.

2. História de luta e resistência da Comunidade do Rosado/RN: O que marcou os conflitos entre moradores e empresas locais?

Neste primeiro momento, enfocamos a história de luta e resistência dos moradores da Comunidade do Rosado/RN. Lutam pelo direito à dignidade, à moradia e à educação. A comunidade é constituída por sujeitos históricos e sociais, que do local tiram forças, devido ao sentimento de pertença e à participação na construção e desenvolvimento dos espaços onde habitam. Na Associação da comunidade, fazem reuniões para refletirem sobre os problemas e condições sociais a que estão submetidos.

As conquistas, ao longo do tempo, são frutos dessas organizações sociais, por meio de associações, sindicatos e movimentos sociais, em reivindicação ao direito de cidadania. As organizações sociais são concebidas por Freire (1997) como uma ação social e emancipatória

do sujeito na construção individual e coletiva. Significa que, na comunhão, os cidadãos têm o poder de opinião e decisão para a superação da dependência social e dominação política. Segundo o autor, isso acontece por meio de um processo de transformações nas relações sociais, políticas, culturais, econômicas e de poder em sociedade.

O dia 22 de junho de 1991 marca o conflito na comunidade que, culminou na morte de um morador do lugar, que lutou pela terra que, tira o sustento e alimenta as famílias e esse acontecimento está gravado na memória dos moradores do Rosado, como um grande acontecimento em prol da cidadania, mas, ao mesmo tempo, é uma data que ainda hoje tira o sossego da comunidade haja vista ter resultado no assassinato de um morador. O acontecimento está presente nos seus relatos como uma cicatriz, marcada para sempre na memória. Segundo Pollak (1992), existem diversas projeções que podem ocorrer em relação a eventos, lugares e personagens, há também o problema dos vestígios datados da memória, ou seja, aquilo que fica gravado como data precisa de um acontecimento.

No que se refere a esse acontecimento na Comunidade do Rosado/RN, algumas questões suscitam reflexão: *como viviam e vivem os moradores da Comunidade do Rosado/RN? Como iniciou o conflito que culminou na morte de um morador da comunidade? De que forma os moradores vinham reagindo às ameaças dos empresários que se dizem donos das terras?* Tais perguntas podem ser refletidas através das narrativas de empoderamento dos próprios moradores da comunidade, que viveram o conflito e estão, até hoje, participando das lutas diárias da comunidade.

Destacamos o conceito de empoderamento, que, para Freire (1986) é a capacidade do indivíduo de realizar, por si mesmo, as mudanças necessárias para evoluir e se fortalecer contra qualquer forma de discriminação ou rejeição. Para o autor, o sujeito empoderado vive de forma plena seus valores e tem alto senso de pertencimento e reconhecimento, tornando-se mais engajado socialmente e menos suscetível a manipulação dos dominantes no poder. O período foi marcado por conflitos entre moradores e empresas locais. Por meio das narrativas dos próprios moradores da comunidade, como a de Neneu, que revela como era a vida na comunidade antes da chega de empresários que diziam donos das terras da Praia do Rosado. Segundo Neneu:

A nossa origem da nossa existência na nossa comunidade [...] é assim. A gente começou trabalhando, vivendo uma luta no trabalho de plantio de criação. De tudo que a gente tinha, de pesca, tudo que a gente tinha como atividade, a gente não tinha muitos problemas, mas, quando chegou no final de 1989 para 1990, a gente se achou com dificuldade de fazer todas essas atividades que nós fazia, porque chegou um pessoa dizendo que era o dono das propriedades

das áreas de terra que nós morávamos aqui [...] (Narrativas de Neneu, morador da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

Os moradores da Comunidade do Rosado/RN construíram um espaço de moradia bem antes das chegadas de empresários, que se denominando donos das terras do Rosado. Nas terras da Praia do Rosado as famílias tiram do campo e do mar seus alimentos diários, através da agricultura e pesca. Com a invasão da empresa F. Souto, os moradores não tiveram mais uma vida sossegada como era antes. Foram privados de transitar pelas suas próprias terras.

Dona Morena também relata como era a vida na comunidade e como se deu o conflito que resultou na morte de um conterrâneo:

[...] Desde 1990, a partir de 1990, que a gente vivia aqui tranquilo, tudo na santa paz. Aí, a partir de 1990, apareceu um pessoal aqui, dizendo que eram donos destas terras, daí, a partir pra cá, foi que teve um grande conflito aqui. A gente perdeu o nosso irmão, que por sinal é o meu primo Sebastião Andrade, perdemos ele nessa luta [...] (Narrativas de Dona Morena, moradora da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

A década de 1990 para a comunidade é marcada por conflitos causados pela chegada de latifundiários, que se diziam donos das propriedades das áreas de terra da Praia do Rosado. Conforme as narrativas e o empoderamento de pertencimento de Neneu e Dona Morena, na comunidade, até 1989, as pessoas tinham uma vida tranquila, viviam em *paz*. Tiravam da terra e do mar o alimento de cada dia. Viviam como vivem hoje, da agricultura e da pesca para alimentar suas famílias. Construíam suas moradias, poços, cercas, cacimbões e cuidavam das plantações. Tiveram uma vida difícil. Enfrentaram situações como todos que dependem e vivem do trabalhado do campo. Mesmo com todos os impedimentos, viviam felizes, tinham alegrias, participavam das festas religiosas e estavam bem nas suas terras.

Como forma de perseguição, os empresários ameaçavam a vida das famílias, que viviam e trabalhavam na comunidade da Praia do Rosado. Igual a tantos outros conflitos de terra no Brasil, o que fora gestado na Comunidade do Rosado/RN, na época, segundo o Jornal Disparada Especial (1991), estava sendo provocado por uma grande empresa denominada F. Souto, proprietária de grandes salinas na região de Macau/RN e Mossoró/RN, de transportadora, e acionista do Banco Mossoró/RN, e entre outras coisas. Possuía latifúndios imensos na região salineira do Estado do RN.

A localidade Baixa do São Miguel, como era chamada a Comunidade do Rosado/RN, é parte de uma área de 14.278 hectares, denominada Fazenda Nova Ltda, da empresa F. Souto, que se diz proprietária. Já os moradores da comunidade, ocupam apenas 1.126 hectares. De acordo com a matéria do Jornal Disparada Especial (1991), ainda em 1988, através de contatos com a paróquia de Macau/RN, os posseiros chamaram o Sindicato da lavoura de Mossoró/RN

para virem até a área, a fim de acompanharem uma ação da polícia numa questão de terra que envolvia dois posseiros. Concomitante, havia chegado à área um novo gerente da Fazenda Nova Ltda. Afirmava ter vindo com o objetivo de organizar o local. A polícia compareceu à área e praticou muitas agressões contra os trabalhadores. Numa audiência destes com o Major da Polícia de Mossoró ficou acertado que a polícia não mais interveria na área.

A partir deste acontecimento, o conflito entre posseiros e a F. Souto começou a se agravar. O gerente passou a tomar animais dos posseiros, ameaçá-los de expulsão da área, bater em mulheres e praticar muitas outras formas de violência contra as famílias. Esse clima de tensão e medo durou entre os anos de 1988 a 1989. Em 28 de fevereiro de 1990, o representante da Fazenda Nova Ltda, propriedade da empresa F. Souto, ingressou na justiça com uma Ação de Manutenção de posse contra quatro posseiros. Conforme a manchete do jornal Disparada Especial (1991), o Juiz de Direito de Assu/RN concedeu uma liminar de manutenção de posse contra os quatro posseiros.

Aproveitando-se desta liminar, a F. Souto passou uma cerca prejudicando todos os posseiros da área. A cerca impedia o acesso ao poço que abastecia a comunidade, como outros tipos de atividades, a saber: o acesso das crianças à escola, a passagem para a lavoura, o acesso à praia, entre outros. Esta barreira foi construída sob a proteção da polícia militar de Mossoró/RN, que, na oportunidade, espancava os posseiros, invadia domicílios, agredia moralmente as mulheres e batia em uma pessoa com necessidade especial.

Após a construção da cerca, segunda a matéria do jornal Disparada Especial, ainda no ano de 1990, o gerente da fazenda, com um advogado contratado pelo prefeito de Carnaubais, prendeu dois trabalhadores e os levou para o escritório da F. Souto. No escritório, obrigaram os dois trabalhadores a fazerem um acordo em nome da comunidade, determinava que a cerca e as porteiças deveriam ser mantidas, ficando alguns posseiros com as chaves dos cadeados. Os posseiros não aceitaram esse acordo e devolveram as chaves. Não mais suportando o clima de terror e violência, provocado pela F. Souto desde o ano de 1988, inclusive convivendo com tiros durante todas as noites na comunidade, os posseiros quebraram os cadeados como forma de facilitar a sua locomoção na área, já que toda comunidade estava cercada.

No dia 10 de junho de 1991, de acordo com as informações noticiadas pelo jornal Disparada Especial, o posseiro Sebastião Andrade de Lima foi sequestrado quando se dirigia para sua residência. Abordado por um grupo de policiais militares, chefiados pelo Major da Polícia de Mossoró, acompanhado por capangas da Fazenda Nova Ltda., fortemente armados, o posseiro foi levado até à localidade de Porto do Mangue/RN, onde ficou detido por 04 horas

no escritório da empresa. Na oportunidade, o gerente da fazenda ofereceu comida, um par de sandálias, uma camisa e dinheiro. No final da tarde o posseiro foi libertado.

Ainda de acordo com as narrativas do Jornal, o Sindicato dos Trabalhadores na Lavoura e a Comissão de Justiça e Paz de Mossoró, tiveram conhecimento do fato e procuraram o Major da Polícia de Mossoró para se inteirar por que o morador tinha sido preso. Após este acontecimento, os posseiros combinaram com o gerente de fazer um passadiço no caminho natural dos posseiros. Simultâneo a esse acontecimento, no dia 21 de junho de 1991, o Sindicato dos Trabalhadores na Lavoura de Mossoró tomou conhecimento de um acordo entre o Instituto de Terras do RN (ITERN) e a Empresa F. Souto, para manter a cerca, que em nada beneficiava os posseiros (*Disparada Especial*, Natal, p. 3, 12 jul. 1991).

A empresa F. Souto praticava, a todo momento, atitudes de provocações, violências e atos de terrorismo aos moradores da Comunidade do Rosado/RN. De acordo com o jornal *Disparada Especial*, atingiu seu ponto máximo no dia 22 de junho do ano de 1991. Por volta das 21 horas, o posseiro Sebastião Andrade de Lima, 27 anos, casado, pai de três filhos menores, foi assassinado numa emboscada, com 03 tiros de revólver calibre 38 (um deles à queima roupa). Conforme está escrito no jornal *Disparada Especial* (1991), Sebastião se dirigia para sua residência e ao ultrapassar o passadiço localizado entre dois morros de areia e próximo a uma árvore, foi assassinado. Segundo algumas informações, o corpo do morador só foi encontrado no dia seguinte, cerca de 8 horas da manhã, por sua esposa, próximo de uma comunidade vizinha. Os moradores da Comunidade tomaram conhecimento do assassinato, somente na noite do mesmo dia.

A morte do morador causa grande repercussão na Comunidade do Rosado/RN, um lugar pacato pouco conhecido devido o difícil acesso nesta época. As terras do Rosado foram invadidas por latifundiários, que diziam ter comprado às terras do Rosado, mandou fazer grandes cercas e mourão. Tiraram o direito dos moradores de passarem por entre as terras para pegar a água de beber. Sebastião era filho de um posseiro, um homem trabalhador, morreu pela liberdade de viver na terra, que alimenta as famílias da comunidade. Os sujeitos da comunidade se (re)significam a partir da sua experiência na prática da vida cotidiana que começa a nascer, esse cotidiano está presente na vida dos moradores da Comunidade do Rosado/RN, por meio da harmonia com o outro, na alegre de viver, no divertimento, na solidariedade, na coletividade das ideias comuns: tais como: reuniões, conquistas, festas religiosas, nos costumes e na identidade de pertencer a uma comunidade ou grupo social.

3. Narrativas de empoderamento dos sujeitos do lugar: somos mais fortes em comunidade

Neste segundo momento as narrativas de empoderamento dos sujeitos da Comunidade do Rosado/RN têm como instrumento condutor o Método (Auto)Biográfico, apoiado nas teorias de autores como Josso (2010) e Delory-Momberger (2008). Para Josso (2010), na medida em que os sujeitos narram suas histórias, desvelam sobre a vida e seus fazeres. Ao fazer esse exercício são transformados em seres humanos, de modo que reafirmam algumas posições e reveem outras. Em outras palavras, a pesquisa (auto)biográfica, por meio das narrativas de si, tem contribuído para que as histórias de vida de sujeitos comuns, seja no plano individual ou coletivo, ganhem visibilidade. Para Momberger (2008, p. 97) o pensamento de que “tudo que é narrado e partilhado pode se constituir em elemento politizador de novas sínteses criativas e em elos que ligam os sujeitos entre si”. Tanto as experiências como as narrativas são pares que não se separam do saber e da cultura.

Nos dias atuais, mais de vinte anos se passaram, e a história permanece viva na memória de seus moradores. A tragédia fortaleceu cada vez mais o desejo da comunidade de enfrentar as cercas da opressão. No dia da morte do morador, a tristeza contagiou toda a comunidade. A moradora Dona Rosarinha conta, por meio de suas narrativas, como soube da morte de Sebastião, e relata como recebeu a notícia:

[...]Agora, vou contar uma coisa que aconteceu. Assim, a emoção é tão grande que a gente fica, assim, não sabe nem conversar direto. Eu estava em casa, pela manhã, negócio de 5h, quando o pai de Sebastião disse [...], assim, nós tínhamos um cacimbão ali. Eu disse: — ‘Manuel, acuda Pedro, logo ali, o que ele esta fazendo nesta hora ali’. Ele disse: — ‘Compadre Manuel, mataram Sebastião. Foi. E, bem cedinho, aí ele passou’. E eu disse: — ‘Chega Manuel, compadre Pedro dá dizendo que mataram Sebastião’. E Manuel falou: — ‘Onde? Pelo amor de Deus, não diga uma coisa dessa não.’ Eu respondi: — ‘Ele dá dizendo, lá vai ele’. E Manuel falou: — ‘Compadre Pedro, o que foi compadre, mataram Sebastião?’ Daí começou a aflição. E começou mesmo. Fomos chamar compadre Heleno, que era quase como um representante aqui. Aí, compadre Heleno, de repente, foi para Porto do Mangue [...] (Narrativas de Dona Rosarinha, moradora da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

Dona Rosarinha conta que o dia da notícia da morte de Sebastião “causou uma revolução, veio uma agonia, muito choro, era um aperseio, tudo que a gente não queria. Era gente com todo aperseio. A gente cantava, rezava, pedindo a Deus felicidade, para não acontecer mais, e era aquela agonia”. Dona Rosarinha, faz uma comparação sobre o que estava acontecendo na comunidade, e diz: “parecia a caminhada do Juazeiro, quando as pessoas subiam a Serra de Padrinho Cicero”. A moradora relata que do mesmo jeito ficou na comunidade. Diante do acontecimento, veio o prefeito da cidade de Carnaubais/RN,

acompanhado de deputado e vereadores, além dos moradores das comunidades locais, para participarem do velório do morador assassinado. Dona Rosarinha narra como recebeu em sua casa todas essas pessoas, que vinham para o cortejo do corpo de Sebastião Andrade. Ela relata:

[...] A minha casa, graças a Deus, era uma casinha de taipa, mas agasalhava todo mundo, porque eu fazia a comida para esse povo todinho [...]. Digo em voz alta e não tenho medo de dizerem, ela está só conversando. Mas, fazia mesmo. Eu chamava as pessoas para me ajudar. Como tinha aqui, tinha Dona Maria Pequena e comadre Maria Luiza. Dizia: ‘Maria, vá dizer a comadre Maria Luiza, venha aqui para me ajudar’. Elas estão na graça de Deus, elas vinham muito para me ajudar, e as daqui também me ajudavam a fazer comidas [...]. Teve um dia que eu estava sozinha, porque todos foram para serra. No dia da aflição, derrubaram as cercas. Nesse dia, chegaram seis homens aqui, eu fiquei nervosa. Traziam um escrito do prefeito dizendo que eu fizesse café para eles. O café já tava pronto, naquela mesa grande ali, estava cheinha. Aí, eles tomaram o café e rezaram e foram embora. Mas, todo esse movimento era lá na serra. Era uma aflição muito grande que passou. Foi muita agonia [...] (Narrativas de Dona Rosarinha, moradora da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

Segundo matéria do jornal, publicada em 12 de junho de 1991, o gerente da fazenda e os quatro capangas, que permaneceram na área até o dia 22 de junho são os principais autores do assassinato de Sebastião. Até hoje, estes assassinos e os mandantes continuam foragidos, em liberdade. Vale destacar que o gerente era funcionário do Estado do RN, lotado no quadro de pessoal da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e se encontrava à disposição da Fazenda Nova Ltda. (DISPARADA ESPECIAL, 1991). Para a moradora Dona Rosarinha, a morte de Sebastião deixou muitas saudades. Ela diz nas suas narrativas:

[...] Ele morreu inocente, porque ele não esperava o que fosse fazer com ele, porque os homem que fizeram isso com ele vivia entrançando por aqui, na casa da gente, conversando. Ninguém esperava essa surpresa. Aí, como aconteceu até hoje, a gente nunca esqueceu [...] Mas, graças a Deus até hoje, a gente esta vivendo bem, e a nossa comunidade esta sendo conhecida aqui, para o que era, eu continuo recebendo minhas visitas [...] Eu não sei nem o que estou dizendo, porque estou tão emocionada, mas, estou feliz da vida (Narrativas de Dona Rosarinha, moradora da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

Como foi mencionado, o conflito na Comunidade do Rosado/RN aconteceu em 1991, onde foi assassinado o morador Sebastiao, no dia 22 de junho de 1991. Devido à tranquilidade do lugar, ninguém imaginava o fato acontecido. A morte do morador causou indignação por parte dos moradores da comunidade, por outro lado mobilizou várias instituições públicas e movimentos sindicais, para soma pela luta dos moradores permanecerem nas terras. Conforme as narrativas do morador Neneu, a Comunidade do Rosado/RN, começou a se mobilizar em defesa das terras a partir da morte do morador. Neneu comenta que “começamos a luta para nossa sobrevivência, porque, o que nós queríamos era permanecer e sobreviver na comunidade.

Começamos a procurar os órgãos competentes e a justiça, tivemos a ajuda de muita entidade”. Por ter vivenciado o assassinato do morador, Dona Morena relata como os moradores da comunidade reagiram no dia do sepultamento de Sebastião Andrade:

[...] No dia do enterro dele a gente arrancamos a cerca de ponta a ponta. A comunidade todinha, em peso, arrancamos, cortamos, queimamos, sabe? Se uniu mesmo. Naquele dia, estávamos pra tudo, como a gente está até hoje. Deus nos livre de acontecer alguma coisa, mexer com a gente, a gente vai enfrentar de novo. E nós queremos permanecer na nossa comunidade [...] (Narrativas de Dona Morena, moradora da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

Com a morte do morador, a comunidade se fortaleceu e organizou a criação da Associação, em prol de defender e denunciar a forma arbitrária praticada pela empresa F. Souto contra a Comunidade do Rosado. Para Morena, a morte de Sebastião fortaleceu a luta pela terra. Ela diz que “o sangue que ele derramou fez com que a comunidade se unisse cada vez mais, e se uniu todo mundo, e a gente conseguiu graças a Deus está hoje até aqui”. Para os moradores da comunidade, continua a expectativa pelo cumprimento das promessas feitas pelo poder público e, principalmente, pelo fim de todas as formas de violência praticadas até agora.

De acordo com as narrativas de Dona Morena, após o sepultamento de Sebastião, no dia 23 de junho, os moradores revoltados com o assassinato do companheiro, as 72 famílias de posseiros da Comunidade do Rosado, derrubaram os 4 mil metros de cercas e exigiram do Instituto de Terras do RN (ITERN) que comparecesse ao local. Os moradores pediam providências, quanto a “segurança na área; abertura de Inquérito Policial; nomeação de um delegado especial, afastamento dos capangas da Fazenda Nova Ltda.; garantia de que nenhuma repressão em decorrência da derrubada da cerca e Garantia de que a cerca não fosse refeita”.

As famílias continuaram na luta pelo direito da terra, e no dia 04 de julho de 1991, representados por 55 posseiros, pelo movimento sindical e com o apoio de várias entidades, entregaram ao Governador do Estado do RN e aos secretários da Agricultura e da Segurança do RN um documento onde reivindicavam: Segurança para os posseiros residentes na Praia do Rosado; punição para os assassinos e mandantes; garantia de que a polícia militar não continuaria como instrumento da Fazenda Nova; desarmamento da polícia privada da Fazenda; suspensão da licença do Gerente da Empresa e autor intelectual das agressões, sendo este funcionário da EMATER e sempre à disposição da Fazenda Nova na designação de um Promotor Especial para acompanhar o inquérito policial, conforme o noticiário do Jornal Disparada Especial (1991) o governo manteria na terra todas as famílias através da titulação de posse e anulação dos contratos de aforamento em benefício do proprietário da Fazenda.

Hoje, a comunidade é amparada pelo documento 1º Termo Aditivo ao Contrato 193/93, que lhe dá o direito de concessão das terras por mais de vinte anos. Segundo o morador Neneu, em novembro de 1993, os moradores registram e fundaram uma associação. Tiveram um registro como poceiros, tanto do Estatuto como do INCA. Esse registro desapropriou a área e doou como nós fôssemos assentados da Reforma Agrária, o Governo do Estado desapropriou a área para que nós ficássemos permanecendo na comunidade, e estamos resistindo até hoje, aguardando a decisão do Estadual e do Governo Federal. Segundo o morador, o governo “desapropriou a área, que é da Reforma Agrária, e nós convivemos com essas duas áreas, a área do Estado que é pela SEARA, e a outra do INCA que é do Governo Federal”. Para Neneu:

[...] Nós vem com essa convivência tranquila de lá pra cá. Só aguardamos que nós queremos tranquilizar. Mas, depois que eles disser que isso aqui é nosso, a titulação que está prevista a se passar agora, quase se passando, passar a todos os assentamentos, os títulos das terras para os assentados, né? Nós estamos aguardando, e estamos garantindo agora o que é nosso. Depois, receber a titulação e a documentação. Até aí, nós não estamos garantidos, porque estamos passando por uma concessão. Estamos ainda por uma concessão de uso. E na concessão de uso não somos mais os donos, somos os posseiros. Na própria hora que recebermos o título da terra, a gente passa a ser o dono. E ainda vamos ter ainda um período para que possamos receber o título, daí considera-se a ser dono. Mas, nós só vamos ser dono quando tivermos a escritura pública em mãos. E aí, sim, e que possa garantir que seremos donos das nossas áreas, das nossas terras (Narrativas de Neneu, morador da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

O morador Neneu, em suas narrativas, expressa o desejo da comunidade de um dia serem donos das terras. Enquanto isso aguardam a decisão do Estado e dos órgãos competentes para receberem o título de donos das terras, através da escritura pública. Para Neneu ainda há esperança, ele mesmo diz: “estamos tranquilos, vivendo, trabalhando, nas nossas atividades, fazendo nosso trabalho direitinho, e aguardando a vez do governo para cumprir a sua parte, que é entregar a documentação para todos os moradores da comunidade”. Os moradores do Rosado não querem mais cerca, querem liberdade e paz.

4. CONSIDERAÇÕES

Os caminhos de acesso a esses registros foram as narrativas (auto) biográficas dos moradores que vivenciaram e vivenciam seus espaços de construção em compartilhamento com o outro na conciliação da memória individual com a memória coletiva. Os moradores da Comunidade do Rosado/RN foram agentes de um processo histórico em que no seu dia a dia construíram e (re) construíram seus espaços na relação social.

Como resultados, apontamos que as narrativas de empoderamento dos moradores da Comunidade do Rosado/RN, possibilitaram através da resistência e luta o direito à dignidade, à moradia e à educação, pois, as conquistas, ao longo do tempo, são frutos de organizações sociais por meio de associações, sindicatos e movimentos que reivindicam o direito à cidadania. Esses sujeitos históricos e sociais tiram forças devido ao sentimento de pertença e à participação na construção e desenvolvimento dos espaços onde habitam.

Rememorar o passado significa possibilitar que sua história não seja apagada pelo tempo. Trazer as narrativas permite provocar a memória, através das lembranças tidas como esquecidas e apagadas. Estas, no momento em que são reveladas, podem trazer as recordações do passado vivido para outras pessoas, inclusive da própria comunidade, que não tiveram a oportunidade de conviver e conhecer a história da Comunidade do Rosado/RN.

5. REFERÊNCIAS

BARROS, Luis Felipe Fernandes. O Desenvolvimento do Geoturismo no município de Porto do Mangue/RN com base no complexo “Dunas do Rosado”: patrimônio geológico Potiguar. UFRN / Programa de Educação Tutorial (P.E.T.) Natal RN. Campinas, SeTur/SBE. **Pesquisas em Turismo e Paisagens Cársticas**, 2(1), 2009. Disponível em: www.sbe.com.br. Acesso em: 20 jan. 2016.

DELORY-MOMBEGGER, Chistine. Biografia, Corpo, Espaço. **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**, In; PASSEGI, Maria da Conceição Passegi. Natal – RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus 2008.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Disponível em: www.dhnet.org.br/. Acesso em: 27 dez. 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2 ed. rev. e amp. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: www.slideshare.net. Acesso em: 15 set. 2015.

SEBASTIÃO MORREU NA LUTA CONTRA AS CERCAS. **Disparada Oficial**. Natal, RN, 12 jul. 1991. Boletim oficial do Serviço de Assistência Rural-SAR, p. 1- 4.

TRAVESTILIDADE NA EDUCAÇÃO: A PERSPECTIVA DO OLHAR DOCENTES DO PIBID

GT6: Narrativas Educativas, escrita de si, resistência e empoderamento

Rebecka de França

Graduanda do 7º período da licenciatura em Geografia do IFRN (Campus, Natal-Central)

E-mail: autor1@hotmail.com

Jean Claude de Souza Gomes

Graduanda do 7º período da licenciatura em Geografia do IFRN (Campus, Natal-Central)

E-mail: autoria2@bol.com

Levi Rodrigues de Miranda

Professor do Curso de Licenciatura em Geografia do IFRN (Campus, Natal-Central)

E-mail: autoria3@gmail.com

RESUMO

As vivências de uma travesti aluna do curso de licenciatura em geografia no IFRN, que atua a frente do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e leva suas experiências vividas nas salas de aulas, aulas de campo e metas pessoais para três cidades do país numa parceria inédita com a Rede Nacional de pessoas TRANS. Ao decorrer do artigo esbarraremos em atitudes e dados que poderiam ser a desculpa para mim não está mais em sala de aula, porém a esperança de implantar nos jovens de hoje um sentimento de paz e a certeza de o mundo que será mais justo e sem distinguir as diferenças, me faz querer continuar a atuar na educação. Certamente a vida acadêmica para uma travesti é uma aventura que merece ser contada e estudada.

Palavras chave: Travesti. Educação. PIBID. Travestilidade.

1 INTRODUÇÃO

O artigo busca apresentar a experiência por nós vivenciada no Curso de Licenciatura em Geografia, no IFRN (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte), onde, por meio da parceria da Rede Nacional de Pessoas TRANS – REDE TRANS, tem gerado grandes frutos com ênfase na educação no Brasil. A referida parceria se concretiza ao desenvolvermos um trabalho significativo como resposta positiva às violências que LGBTQs, sobretudo travestis e transexuais, sofrem diariamente, a exemplo do projeto “Cartografia da Resistência”, cujo valor social obteve reverência por todo o país.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em âmbito nacional, a educação já conta com uma grande referência na área de geografia, considerada um expoente na educação – a professora Sayonara Nogueira, de Uberlândia/MG. A referida professora inspira muitas pessoas no Brasil e considera que o país vivência hoje o seguinte cenário:

O Brasil vive ultimamente um movimento paradigmático em relação aos direitos humanos da população de transexuais e travestis. Se, por um lado, conquistam-se direitos historicamente protegidos por uma elite heteronormativa cisgênera e se aprofunda o debate público sobre a existência de outras formas de ser e se relacionar, por outro, se assiste à aterradora reação dessa mesma elite em sua vontade de perpetuar o alijamento desses sujeitos e de seus afetos. (NOGUEIRA, 2012).

No entanto, se não bastassem os entraves enfrentados pelo país para entender, explicar e estudar o gênero das pessoas, ainda sobreveio os embates dos planos de educação municipais e estaduais de alguns municípios (inclusive Natal, Mossoró, Caicó e outros municípios do Rio Grande do Norte), que, após uma manobra política, deixaram de incluir a discussão sobre gênero na educação básica. A decisão da maioria de nossos representantes no Legislativo só contribuiu para aumentar ainda mais o abismo que separa travestis e transexuais do seio educacional.

Nesse sentido, é notório o índice alarmante de evasão escolar por parte dessa parcela da sociedade, cujo determinante remete aos altos níveis de violência aos quais estão expostas. Conforme assinala Nogueira (2014), “nenhum grupo social no Brasil sofre mais discriminação do que as travestis, os assassinatos costumam ser muito cruéis, é um nível de violência elevadíssimo. A expectativa de vida dessa população não ultrapassa os 37 anos de idade, são excluídas da escola, da família, do mundo do trabalho, levando-as muitas vezes a terem que trabalhar com a prostituição”.

Segundo a professora de Ciências Sociais da UFRN, Berenice Bento, prevalece o entendimento de que gênero corresponde a uma construção social. Bento (2014) explica a construção do gênero com base em suas experiências com pessoas que se sujeitam ao processo transexualizador (hormonioterapia e cirurgia de readequação sexual), as quais desabafam com ela os principais problemas referentes a esse processo. Entre os principais obstáculos narrados, é possível identificar a ausência da escola, da família e do mais importante – do amor. Das 13 pessoas entrevistadas, apenas 2 possuem o ensino superior completo e 1 trabalha formalmente, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 01: Entrevistadas(os) no Brasil durante processo de transexualização

Entrevistadas/os no Brasil						
Nome	Idades	Natural	Situação Familiar	Religião	Ocupação	Escolaridade
Sara	25 anos	MA	Órfã de pai. Não conversava com a mãe.vive com a avó materna.	Católica	Estudante	Terceiro grau incompleto
Pedro	27 anos	GO	Vive com a mãe, órfão de pai.	Sem religião	Vendedor	Ensino Básico incompleto
Carla	21 anos	GO	Vive com a mãe, desconhece o pai.	Igreja Universal do reino de Deus	Faxineira	Ensino Fundamental incompleto
Maria	45 anos	GO	Fugiu de casa aos 12 anos, perdeu contato com a família, vive cm dois filhos adotivos.	Católica	Cabeleireira	Ensino Fundamental incompleto
Andréia	32 anos	TO	Vive com os pais.	Mais próxima ao espiritismo	Funcionária Pública	Terceiro grau incompleto
Helena	21 anos	GO	Órfã de pai vive com o namorado.	Mais próxima ao espiritismo	Babá	Ensino médio completo
Vitória	21 anos	GO	Vive com o namorado.	Católica	Secretária	Ensino Básico incompleto
Bárbara	30 anos	GO	Vive só, órfã de pai aos 12 anos. Não tem contato com os pais.	Católica	Cabeleireira	Em fase de conclusão do curso profissionalizante de enfermagem
João	19 anos	GO	Vive com a namorada, os pais os pais desconhecem que queira mudar de gênero.	Católico	Técnico de enfermagem	Ensino médio completo
Kátia	31 anos	GO	Vive só, órfã de pai aos 12 anos. Não tem contato com a família	Católica	Doméstica	Ensino Básico incompleto
Patrícia	25 anos	EUA	Vive em casa de parentes, não tem contato cm os pais.	Evangélica	Cabeleireira	Ensino Básico incompleto
Marcela	25 anos	GO	Vive com o namorado.	Católica	Cabeleireira	Ensino médio completo
Manuela	21 anos	GO	Vive com o namorado.	Católica	Cabeleireira	Ensino Básico incompleto

Fonte: A Reinvenção dos corpos: Sexualidade e gênero na experiência transexual - 2014

EDUFURN

Ainda vivemos num país heteronormativo, cujas práticas e imposições são vistas como as mais “corretas” e, como regra geral, tudo que foge ao padrão viola as leis impostas pelo machismo ou fundamentalismo religioso ditado por praticantes de algumas religiões dominantes em nossa sociedade, o que se confirma no trabalho de Freire (2013):

A heteronormatividade que cerca as vivências da sexualidade nas chamadas “sociedades ocidentais” faz com que a heterossexualidade seja encarada como a “expressão sexual normal” naturalizando e gerando uma presunção da heterossexualidade de todos os sujeitos que é amplamente difundida no senso comum. Cada encontro com uma pessoa desconhecida implica num novo “armário”, pois novos cálculos, negociações e avaliações se fazem necessárias. Além disso, existe o novo armário por que uma nova “revelação” – ou comunicação – da orientação sexual (identidade de gênero) precisa ser feita.

Nesse cenário, a Rede Trans, em seus eventos regionais e nacional, convidou a estudante Rebecka de França, participante do Programa de Incentivos de Iniciação à Docência – PIBID e

estagiária da prefeitura municipal de Natal, contratada pelo Instituto Euvaldo Lodi – IEL, com a intenção de relatar aos participantes dos eventos situados nas cidades de Uberlândia/MG, Recife/PE e Florianópolis/SC sua experiência em sala de aula. Assim, a principal missão da travesti palestrante seria desmistificar, a partir de relatos pessoais, a falsa ideia de que pessoas trans estão necessariamente ligadas só a contextos de marginalidade, como prostituição, drogas e práticas criminais.

A seguir são apresentadas fotos retiradas nos respectivos eventos:



O cont
da periferia e
grande parte d
um pilar em si
depositou nos
Nesse
Licenciatura e
fundamental.



Assim,
a cidade, tornando-se referência no estado e em algumas partes do país. Em uma sociedade pautada na “meritocracia”, existe um preconceito latente por qualquer ser humano que não tenha

ensino superior completo, e, quando se é travesti, esse sentimento assume proporções exponenciais.

As oportunidades dadas às travestis/transsexuais (nos poucos casos em que são dadas) são bastante limitadoras. O fator primordial que as exclui dos mais variados espaços de sociabilização é o uso do “nome social”, cujo direito é relatado pelas travestis como o mais violado entre a população trans. Diante disso, aquelas que não conseguem juridicamente alterar o pré-nome, fazem do nome social um artefato para construir vínculos sociais e, principalmente, assumir seu papel na cidadania, uma vez que seu nome civil não coincide com a respectiva identidade de gênero.

Quanto às experiências na educação, podemos dividi-las em duas frentes: uma realizada por meio do PIBID (com experiência no ensino médio), e outra, no estágio da prefeitura municipal de Natal (com o ensino fundamental), atuando diariamente nessas duas frentes de trabalho. No ensino médio, fomos recebidas inicialmente com muita surpresa, onde ouvimos algumas indagações, tais como: “É isso que vai nos dar aula?” Questionou uma aluna. Imediatamente coloquei em letras garrafais no quadro a sigla “LGBT”, pedindo que os alunos relatassem o que sabiam sobre aquelas letras iniciais. As respostas variavam, sendo que a maioria demonstrou conhecer somente as letras “L”, “G”, e “B”. Ao fazer referência à letra “T”, cujo entendimento perpassa a discussão sobre gênero na escola, presenciei as mais grotescas palavras e algumas de incentivo: enquanto uns me davam conselho para trocar minhas roupas e vestir-me de acordo com meu sexo biológico, alegando que assim não sofreria preconceito e Deus voltaria a me amar, uma outra carta dizia que não importava o modo como me vestisse nem como me apresentasse, pois o que importava de fato era o conteúdo ensinado em aula. Nesse primeiro encontro, tremi, suei e senti, como em poucas vezes na vida, a garganta ficar seca.

Nos três eventos realizados pela Rede Trans nas cidades supracitadas, as participantes ficaram surpresas com as reações dos alunos; naquele momento a vontade delas foi de apoiar e dizer para não me dar por vencida. As meninas abordaram relatos de violência que sofreram ainda no ensino fundamental e me perguntaram se sofria algo semelhante pelos alunos do ensino superior. Pude perceber, assim, que a transfobia existe independente da região do país, assumindo apenas aspectos diferentes.

A partir da experiência com os jovens do PIBID, também foi possível detectar jovens LGBTs que de alguma forma se espelhavam em mim. Nas três cidades onde passei, pude devolver às travestis e transsexuais mais força para continuarem e voltarem a estudar, na perspectiva de diminuirmos a quantidade de travestis vivendo em situações precárias. Com esse mesmo entusiasmo relatei que, ao chegar às escolas que iria realizar as atividades referentes ao PIBID e

estagiar, algumas pessoas me receberam com estranhamento, porém, não notava sequer um resquício de preconceito. No estágio do ensino fundamental, as crianças ficaram atentas, demoraram e foram se aproximando aos poucos, permitindo-me entrar em suas vidas. Hoje eles brigam quando falto por algum motivo. Já os alunos do ensino médio me convidaram para suas festas de formatura, na verdade eles não têm culpa da dúvida que sentem em relação à travestilidade e à transexualidade, pois são também vítimas de um sistema educacional que não orienta sobre a complexidade da diversidade humana.

Graças ao PIBID (Junho-Dezembro/2016) pude adentrar a visão de mundo desses alunos, inserindo um relevante conhecimento em sua formação, mostrando-lhes, na prática, como a sociedade trata uma travesti com preconceito. Como relata a professora Sayonara Nogueira em um de seus artigos: “Travestis e transexuais no Brasil compartilham de histórias de exclusão social e discriminação, que lhes origina muito sofrimento, confirmado por meio de discursos sobre a violência e a depreciação social que sofrem todos os dias. Refletem em sua fala um sentimento de aflição relativo à sua sociabilidade diária, assinalada pelos confrontos e enfrentamentos rotineiros, devido à não-aceitação da sociedade, que pode levar ainda ao suicídio”.

Durante minha passagem pelas três cidades onde foram realizados os encontros regionais (Uberlândia/MG no Sudeste e Recife/PE no Nordeste) e nacional (Florianópolis/SC), pude constatar uma realidade que acontece na minha cidade: a ausência de políticas públicas efetivas para a população de transexuais e travestis dessas localidades, com ênfase na falta de acesso à educação básica – a maioria das meninas não chega a concluir os ensinos fundamental e médio. Aliás, esse fato pode ser constatado por meio da minha própria experiência em sala de aula – em nenhuma delas encontrei estudante travesti ou transexual. Nesse contexto, Nogueira (2015), constata em um de seus artigos:

Devido à ausência de apoio familiar, travestis, transexuais e homens trans são expulsas/os desde cedo de casa e isso demonstra a geografia de uma pessoa travesti e transexual em ser barrada na rua, lançada fora do seio familiar, renunciada na escola, abusada e violentada. Muitas não possuem nem documentos de registro quando saem de seus lares e são enterradas como indigentes.

Poder levar isso às experiências no PIBID e às cidades que visitei confrontam diretamente com a política social desenvolvida a essa população, ou seja, “nenhuma”. Dessa forma, o lugar que ocupo à frente de uma sala de aula, auxiliando um professor, permite externar de uma forma

pragmática essa realidade, sem que pareça mero vitimismo, trazendo sensibilidade a quem ouve e o fazendo colocar-se no lugar desse contingente populacional.

Infelizmente, é notório que quem perde com a discussão sobre gênero são apenas os docentes, uma vez que moro longe dos grandes centros do Brasil e, portanto, minha história poderia não ser ouvida. A Rede Trans, num trabalho de grande relevância, conseguiu dar voz a uma vítima da transfobia, abordando esse contexto de violência de forma didática, para que os alunos possam de fato absorver esse conteúdo, carregando-o como bagagem para suas vivências.

Graças aos estudos das Ciências Sociais, os paradigmas relacionados ao gênero estão cada vez menos propícios ao questionamento. Em sua publicação junto a outras feministas, a professora historiadora da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Andrezza de Oliveira Andrade, menciona a importância das contribuições da disciplina citada para o empoderamento sobre o gênero: “Em consonância com as práticas autoquestionadoras e contra trajetória polêmica dos debates no campo do feminismo, o conceito de gênero foi responsável também por suscitar debates, questionamentos e contestações por parte de feministas e demais estudiosos no âmbito das ciências Sociais”.

Durante cada evento do qual participei, foi perceptível como as experiências traziam esperança aos ouvintes, de uma forma a vislumbrarem aqueles momentos de um

modo que imaginassem como fantasia. Ter que ouvir que crianças e jovens não pudessem referenciar uma travesti como alguém que os educasse e ensinasse, a pergunta que sempre era feita em todas as cidades era: como os pais dos jovens e adolescentes reagiam ao me ver à frente no auxílio de uma sala de aula, recepcionando, fazendo chamada e repassando o conteúdo de geografia para aqueles alunos. Ora, se nem a própria população excluída se imaginava naquele papel, tive de dizer o que achava daquela situação.

Os pais me receberam de certa forma com um olhar de pesquisa, estudaram-me diariamente, dia após dia, até começarem a cumprimentar-me com um simples “bom dia” (no caso dos alunos do ensino fundamental onde cumpro estágio). No caso dos alunos do ensino médio, já adolescentes e jovens, essa avaliação ficou a critério deles mesmos. Fui sabatinada e estudada por algum tempo, até entenderem que eu não seria uma “ameaça”, tendo em vista haver indícios de que travestis e transexuais são pessoas vinculadas à prostituição e, consequentemente, seres sedentos por sexo ao longo de suas vidas.

Durante as aulas de geografia de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM-2016), pude me aproximar de alguns alunos específicos, que se identificavam como LGBTs. Tais alunos serviram de ponte para que os demais alunos não me vissem como “ameaça”,

mas estava ali única e exclusivamente para repassar o conteúdo de geografia, especialmente de Cartografia. Após essa aula, notei que os alunos começaram a me cumprimentar na escola e ao me encontrarem na rua.

A construção de identidade de gênero de uma travesti/transsexual leva um certo período de adaptação, processo este semelhante a uma “metamorfose”. Como ocorre com as lagartas, que entram em seus casulos para se transformarem em belíssimas borboletas, muitas meninas usam esse símbolo para caracterizar sua etapa concluída na travestilidade.

Sobre isso, existem muitos questionamentos sobre como uma travesti deve se comportar à frente de uma sala de aula, ou seja, como ela deve se vestir e se portar perante uma sala de aula. “O corpo das travestis é, sobretudo, uma linguagem; é no corpo e por meio dele que os significados do feminismo e do masculino se concretizam e conferem à pessoa suas qualidades sociais. É pelo corpo que as travestis se produzem enquanto sujeitos.” (BENEDITI, 2005).

Sem dúvida, usar minha primeira roupa feminina e estar à frente de uma sala de aula foram experiências bastante desgastantes e preocupantes. Logo, encontrar o melhor caminho para orientar outras travestis e transexuais participantes dos eventos aqui mencionados foi um grande desafio. Sabe-se que a sociedade costuma confrontar a questão de gênero e, muitas vezes, pede que as travestis e transexuais se apresentem em sala de aula com as vestimentas “compatíveis” com seu sexo biológico, advindo daí uma luta constante e intensa para reafirmar a questão do gênero de uma pessoa travesti. A esse respeito Benedetti nos esclarece que:

O homem existe em função do seu corpo (Le Breton, 1996). As travestis, quando se decidem se transformar, física e socialmente, são com certeza um exemplo dessa assertiva. É no corpo que elas localizam os principais símbolos do masculino e do feminino; e investem conhecimento, tempo e dinheiro para que para que possam ostentar, sentir e conceberem esse novo corpo. Mas como pensam e concebem esse novo corpo? Com que formas, com quais contornos, que texturas? (BENEDETTI, 2005).

No Brasil, nos últimos anos, desenvolveram-se políticas públicas que ansiavam as expectativas da população trans em relação a vários campos, dentre esses, a educação com a política do nome social e do uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero (resolução Nº 12, de 16 de janeiro de 2015) política desenvolvida ainda no governo do presidente Lula com a criação do Conselho Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos da população LGBT, que podem vir a cair de acordo com as novas perspectivas da educação, reforma do ensino médio e exclusão da matéria de Sociologia do âmbito educacional. O fato de nós usufruirmos dessas políticas faz com que tenhamos não ver mais dos nossos pares inclusos e concluindo o ensino

superior, com todos os ganhos e benefícios de políticas defendidas e executadas para um segmento historicamente excluído e sem perspectiva nenhuma de futuro.

A educação ainda é um campo muito excludente, que não retira apenas travestis e transexuais do seio educacional. Mas sim todos aqueles que têm o acesso dificultado a essa política governamental. Está no ensino superior, receber uma bolsa para poder se fixar até a conclusão do curso é um anseio que muitas travestis necessitam. Não se pode pensar no acesso deste público, sem ao menos tratar da permanência, uma vez que muitas vieram de uma rotina noturna, exaustiva e por muitas vezes cansativa, na qual seu meio de sobrevivência se tinha através da troca de favores sexuais, muitas vezes com contato direto com Doenças Sexual Transmissíveis-DSTs e algumas vezes com o diagnóstico de HIV positivo. É de extrema urgência que mais travestis e transexuais saiam da rua para contar suas vivências de senso comum aos seus colegas de sala e professores para que mais dias histórias de superação sensibilizem não só a academia, mais pessoas que possam contribuir com a entrada no mercado de trabalho desse público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as aulas do PIBID na Escola Estadual Professor Francisco Ivo Cavalcante, pude sentir os olhares de reprovação, curiosidade, negação, surpresa, motivação e de aprovação. Esse misto de sensações foi o fator primordial que nos moveram a escrever esse artigo, com o qual pudemos expor as sensações de ser travesti à frente da educação. Viajar a três cidades junto a REDE TRANS exibindo com êxito essas dificuldades de adentrar numa sala de aula devido muitas vezes aos fatores ligados a dogmas ou ao desconhecimento da travestilidade/ transexualidade, puderam alavancar a minha percepção em conduzir mais temas ligados a transfobia, temas dos quais já me fizeram elaborar uma pesquisa que será apresentada ao Secretário estadual de Segurança Pública com as mortes decorrentes de transfobia de 2016 presentes no site da REDE TRANS que no país todo já rendem cerca de 132 assassinatos, 42 tentativas de assassinatos, 13 casos de suicídios e 45 violações de direitos humanos (fonte REDE TRANS) , violências essas muitas vezes ocultadas pela mídia e maquiada pelos governos municipais, estaduais e federal.

O intuito desse artigo além de mostrar que travestis e transexuais podem ocupar os espaços que elas quiserem, também traz o fator sensibilização, pois como já citados, as violências contra essa parcela da população muitas vezes é escondido, daí a percepção das pessoas ao terem

conhecimento dos fatos contidos aqui ainda é de surpresa e de questionamentos. Os alunos já comprovaram que aceitam de bom grado uma travesti ministrando qualquer uma disciplina durante a vida escolar deles. As percussoras desse campo ainda trabalham na educação: o Rio Grande do Norte possui a primeira Travesti Doutora formada pela UFRN em Ciências Sociais, a professora Leilane Assunção, que estudou sem nenhuma política pública que a beneficiasse, porém, não desistiu de sua graduação, mestrado e doutorado, hoje nos mostra que seguir seu caminho é ainda a única saída para fugir das atrocidades que a sociedade machista, xenofóbica, homofóbica, transfóbica e misógina impõe as Travestis e Transexuais diariamente.

Desta mesma forma, temos as Travestis, Mulheres Transexuais e Homens trans, que irão “construir” seu Gênero da mesma forma que se percebem, ao longo da escola até as universidades, porém como o condicionante para esses diálogos foi retirado dos planos municipais e estaduais de educação, cabe a cada educador se informar dessas atribuições para que os beneficiados sejam seus docentes independentes de seus gêneros.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Andreza de Oliveira; Ribeiro, Josiane Maria de C.; Diniz, Maria I.; Queiroz, Fernanda Marquez de.; Santos, Luana Paula M. (Orgs). **Feminismo, gênero e sexualidade: diálogos contemporâneos**. Mossoró/RN: Edições UERN, 2016.

BAGOAS. **Revista de estudos gays**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. V. 1, n. 1 jul./dez. 2007). Natal: EDUFRN, 207.

BENEDETTI, Marcos. **Toda Feita: o corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. 2ª edição – Natal: EDUFRN. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação**. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista / : Vozes, 1997.

NOGUEIRA, Sayonara. **A geografia dos corpos das Travestis e Transexuais**. Uberlândia - MG. Disponível em: < <http://redetransbrasil.org/artigos-e-noticias.html> > Acesso em: 11/12/2016.

Resolução dos parâmetros para garantia das condições de permanência para travestis e transexuais na escolas/universidades. Disponível em:

<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012> Acesso em: 14/12/2016.

REDE NACIONAL DE PESSOAS TRANS – REDE TRANS – Disponível em <
<http://redetransbrasil.org/index.html>> Acesso em 14/12/2016.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: DESAFIOS NOS PRIMEIROS ANOS DE ATUAÇÃO

GT6: Narrativas Educativas, escrita de si, resistência e empoderamento

Amanda Thais Freires Gomes

Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN/Campus Central. Professora na rede privada de ensino. Email: amandathais.uern@gmail.com

Morgana Léa Melo Brilhante

Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN/Campus Central. Vinculada ao grupo de estudos e pesquisas Ateliê Sociológico Educação & Cultura. E-mail: morganamelo10@gmail.com

Maria Rosaline Fernandes de Oliveira

Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –UERN/ Campus Central. Professora da rede pública de ensino

RESUMO

O presente estudo segue com o propósito de revelar como se constrói a identidade profissional docente nos seus primeiros anos de atuação. Com o intuito de desvendar como ocorrem os primeiros contatos com a sala de aula, quais são os desafios, possibilidades, como as relações no espaço de trabalho se materializam e como interferem na construção da identidade do professor. Para sua realização, desenvolvemos pesquisa bibliográfica e (auto) biográfica visando à identificação de referencial que trata do resgate da história da pedagogia, desde o seu início passando pela Grécia até a contemporaneidade. Mais adiante, transcrevemos nossas vivências, onde revelamos a escolha pela profissão e o decorrer da nossa trajetória na carreira, e como referencial teórico, nos reportamos a autores como NÓVOA (1995) onde traz uma abordagem histórica da profissão docente; SONIA PENIN (2009) com a formação profissional; TARDIF, (2008) e SCHÖN, (1997), falando respeito da construção da identidade docente, e SOUZA (2006) trazendo suas contribuições acerca de memórias e histórias de vida, dentre outros estudiosos respeitáveis. Ao concluir o estudo percebemos que a construção da nossa identidade se materializa na individualidade e no coletivo, uma vez que aprendemos com os demais e trocamos experiências. Como agentes responsáveis pelo progresso, é necessário buscar novos conhecimentos e adequá-los ao que a sociedade anseia, sendo assim, estamos nos reconstruindo todos os dias buscando nos aperfeiçoar e atender as demandas impostas a nós.

Palavras-chave: Identidade profissional. Docência. (Auto) biografia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo revelar como a identidade docente se constrói nos primeiros anos de atuação, levando em conta os desafios, bem como as possibilidades, e os diferentes contextos por onde perpassa a profissão docente. Para a construção desse trabalho utilizamos a pesquisa bibliográfica baseada em autores como Tardif (2008), Nóvoa (1995), Sonia

Penin (2009), Schon(1997), além da pesquisa (auto)biográfica onde nos aportamos a Souza (2006) quando diz que :

Quando invocamos a memória, sabemos que é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo em cada cultura.

Nesse viés trazemos nossos relatos de experiência de estágio, visto que este momento foi um dos nossos primeiros contatos com a sala de aula. Hoje, somos pedagogas graduadas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, e ao longo desse tempo podemos perceber como nos construímos professoras, embora em curto prazo. Mas, que esse momento foi marcante, pois foi o início dessa longa construção.

Partimos do pressuposto de que a construção da identidade profissional é um processo “inacabado” e permanentemente reconstruído. Ao qual cada indivíduo se apropria do sentido da sua história pessoal, profissional, inspirações, necessitando de tempo para internalizar inovações e mudanças.

O saber-fazer do professor se dá de forma também “complexa” e em um contexto específico, no qual o professor toma decisões durante a sua atuação profissional, a partir dos saberes práticos e teóricos mobilizados na realização da ação.

Dessa maneira, o texto que se inicia está dividido em três partes. Inicialmente, segue com a história da profissão docente resgatando o seu surgimento, significados para os gregos, visto que foram os pioneiros a ratificar a “pedagogia”. Em seguida, aborda-se a profissão docente no contexto atual. Expondo formação e suas dificuldades, em atuação da profissão. Percebe-se que a sociedade mudou bastante de sua “descoberta” para cá. Os valores cívicos, morais, a tecnologia. E, contudo, influenciaram também na profissão/docência. Posteriormente, apresentamos o olhar do docente sobre a construção de sua identidade profissional, a luz de alguns estudiosos, além de compartilhamos nossas vivências pessoais e profissionais para a construção da mesma. A partir dos nossos próprios relatos (auto) biográficos percebemos a maneira como que vai se lapidando a identidade profissional. As trajetórias de vida, as influências da família, as aptidões, marcam profundamente a escolha e o caminhar na docência.

HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE

A profissão docente surgiu há um pouco mais de 300 anos. A pedagogia como ciência da educação é considerada nova, comparada às outras ciências. Mas nem por isso ela deixa de ser tão importante. Tendo em vista que as demais, na sua maioria, “dependem” dela.

Porém, já existia desde a Antiguidade Clássica. Mesmo não havendo uma teorização da Pedagogia, ou a compreensão de ser ciência da educação, mas era praticada uma ação pedagógica.

Conforme Bello (2008) foram os gregos que evidenciaram a palavra Pedagogia, referindo-se ao escravo que acompanhava as crianças à escola. A ideia de senso comum, e inclusive de muitos pedagogos iniciantes, é a de que Pedagogia é ensino, ou melhor, o modo de ensinar. Nessa perspectiva:

O termo pedagogia deriva do grego e quer dizer amigo (gogo) da criança (pedo). Originalmente o termo designava o escravo que levava as crianças para a escola (scholé, que quer dizer ócio, em grego) para que o ludus magister (mestre de jogos ou brincadeiras) permitisse a educação (do latim ex, que quer dizer para fora e ducere, que quer dizer conduzir, ou seja, educação, do latim ex ducere, quer dizer conduzir para fora). Traduzindo a frase anterior: o amigo da criança (pedagogo) levava-os para o ócio (scholé = escola) para que o mestre de brincadeira (ludus magister) permitisse que as crianças conduzissem para fora (ex ducere) seu potencial. (BELLO, 2008, p. 1).

Segundo Rodrigues (2013), Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo, não se refere apenas às práticas escolares,

Inicialmente, a função docente se deu de maneira subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de leigos, os jesuítas, por exemplo, configuraram o corpo de saberes e valores docentes, os valores morais e cívicos eram pregados.

Penin (2009), afirma que no Brasil, a formação profissional em nível superior para qualquer profissão só ocorreu a partir de 1812, depois da vinda da família real portuguesa, em 1809, e mesmo assim com cursos isolados, fora de um projeto de universidade, que só se institucionalizou em 1931.

Surgiram então às escolas responsáveis pela formação dos professores e estes adquiriram um estatuto social. Este estatuto não está inserido nos outros já presentes, visto que eles não estavam propriamente relacionados com o clero, nobreza, povo ou burguesia. Mas a comunidade tem bem presente a sua importância e a necessidade de criar boas condições para eles. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente.

A visão de que os professores são necessários para uma evolução do país torna-se cada vez mais presente. Assim, com a Primeira República procurou-se fazer da educação o instrumento

político de afirmação como regime. Elaboram-se políticas de combate ao analfabetismo e tentou-se criar uma nova consciência cívica.

Mas, esta evolução não se manteve por muito tempo. Com o Estado Novo inverteu-se a situação. Toda a evolução em direção a uma autonomia desaparece e o estado passa a impor um rigoroso controle político, ideológico e profissional. O professor tinha que ser submisso: "[...] estabelecem-se condições de carreira que convergem num objetivo, o de fazer dos professores agentes dóceis de uma ordem social preestabelecida" (Sarmiento, 1994 *Apud*, Pitta, p.03, 2000).

Ainda sobre a visão do mesmo autor, com o estado novo, procurou-se afincadamente retomar o processo de autonomização da profissão. Para isso, estabeleceram-se algumas transformações: restauração da possibilidade de constituição de associações profissionais, incluindo sindicatos; reformulação dos procedimentos de formação inicial dos professores, inicialmente com a reforma dos magistérios, depois com a constituição de Escolas Superiores de Educação e departamentos ou, escolas nas universidades; incentivo a uma maior autonomização profissional pela adopção de programas e metodologias ausentes na iniciativa dos professores e na integração comunitária.

Ou seja, com as lutas por democratização, cultivadas pela burguesia revolucionária. O professor definiu-se como sujeito do ensino e encaminhou a formulação de um core curriculum para a sua formação, ancorado na área da pedagogia, inaugurando assim, o início da profissionalização.

Os professores passam a serem os protagonistas do processo de escolarização, assumindo a tarefa de promover os valores da educação. A imagem dos docentes está assim, ligada à ascensão social, a esperança das diversas camadas populares. Entretanto, não sendo burgueses, nem povo, não são intelectuais, mas devem possuir bons conhecimentos, os professores passam por um processo de ambiguidade na sua identidade, um processo de falta de “indefinição” do seu estatuto.

Contudo, em meados do século XIX, surge o movimento associativo docente, voltado para a defesa dos interesses como grupo profissional, fazendo com que estes assumam sua identidade, lutando por um projeto renovado da profissão. Sendo a escola o lugar para o progresso, os professores são os agentes principais desse processo. Porém, muitos foram os fatores que, mais tarde contribuíram para a desprofissionalização docente, como a expansão escolar, as incertezas sobre a missão da escola, enfim, tornando a profissão docente multifacetada, fazendo com que sua identidade entre em crise.

O desprestígio do professor é uma das principais causas dessa crise, as críticas, as condições de trabalho, a baixa remuneração comparada a outras profissões que exige ensino superior, causam o que podemos chamar de “mal-estar” docente. As muitas transformações das

últimas décadas, os valores cívicos, morais, a tecnologia. Mudanças estas que tem afetado de forma fundamental a estrutura e equilíbrio dos indivíduos, que por sua vez “envolve” a escola, o professor. A sociedade contemporânea cruza transformações de caráter social, político, econômico e cultural. Mais a frente, abordamos a profissão docente no contexto atual. Expondo a formação e suas dificuldades em atuação da profissão.

PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL

Percebemos que a trajetória da profissão docente passou por vários estágios, mas, muitos afirmam que nos dias atuais está cada vez mais difícil ser professor. Frequentemente se ouve falar da profissão docente como uma profissão em estado de “calamidade”, grande número desses profissionais, na maioria das vezes, representa uma formação aligeirada e má preparação para o mercado de trabalho e para os problemas do dia a dia.

Há alguns anos, a escola e a sociedade “caminhavam juntas”: na escola a sociedade encontrava os saberes necessários ao progresso, os valores para a formação humana. O professor era detentor do conhecimento, a quem os pais e alunos tinham muito respeito.

Presentemente os professores encontram-se numa situação constrangedora ao tentarem definir o que devem fazer, que valores defender, visto que se perdeu o consenso anterior e se sentem manipulados por um processo de socialização conflitivo e divergente que é referente ao professor e à sua imagem.

A esperança de um futuro melhor está na escola. Assim, espera-se do professor promover a educação e as “mudanças” necessárias ao “progresso”. A tecnologia, os novos meios de comunicação, refletem as novas maneiras de viver das pessoas, o que exige do professor novos métodos de ensino, voltados a esse novo contexto.

Alguns, apostam na formação continuada, como uma maneira de fazer com que o professor possa refletir sobre sua prática, buscando se atualizar para poder oferecer novos caminhos aos educandos. Com os estudos e reflexões, o professor assume o papel de pesquisador, articulando os conceitos da formação inicial com a continuada, permitindo uma aproximação entre os processos de mudança e sobre as consequências dessas mudanças, o que, com certeza, permite reconstruir a cada dia sua identidade ao longo da sua carreira profissional.

Nas palavras de Pereira e Oliveira (2002) a identidade na educação deve ser concebida como prática social caracterizada como ação de influências e grupos, destinada à configuração como existência humana. Ou seja, na construção da sua identidade, o indivíduo, recebe “influências” da sociedade, do grupo social na qual está inserido.

Para tanto, a sua formação deverá ter a consciência crítica da educação e do papel exercido por ela no seio da sociedade, o que implica num compromisso pela melhoria da qualidade do ensino, considerando-se, contudo, os limites e possibilidade da ação educativa em relação aos determinantes sócio-econômicos e políticos que configuram uma determinada formação social.

Porém, não nos cabe neste texto, citar, apontar o que, ou como o professor em atuação deve desenvolver suas atividades. Mas sim, trazer as implicações da profissão na atualidade, as dificuldades da mesma.

A complexa característica da atividade docente tem sido elemento de reflexão sobre os processos formativos e os conhecimentos essenciais para a atuação desse profissional. Segundo Tardif e Lessard (p. 41, 2008), “[...] a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas”. Isso significa dizer que o professor precisa dominar os conhecimentos científicos elaborados por áreas específicas e o saber sobre os processos didáticos e pedagógicos, essenciais para a difusão e a socialização desses conhecimentos.

Na visão de Nóvoa (1999) os professores têm de reencontrar novos valores que não reneguem os conhecimentos mais positivos e ideais escolares, mas que permitam atribuir sentido e significado à ação presente. Assim, eles precisam edificar normas de funcionamento e regulações profissionais que substituam os enquadramentos administrativos do Estado. A aderência a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afetam hoje a profissão docente.

Ainda, para o mesmo autor, a compreensão contemporânea dos professores implica uma visão multifacetada que revela toda a complexidade dos problemas que se encontram à vista de todos, como: desmotivação pessoal e elevados índices de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de falta de investimento e de indisposição constante. Por outro lado, verifica-se que, apesar de toda a problemática enfatizada por Nóvoa (1999) anteriormente, a imagem do professor ainda é positiva, em virtude do papel educativo que ele exerce na sociedade.

Seguindo essa linha de pensamento, no próximo tópico continuaremos discutindo sobre os olhares do próprio docente a respeito da construção de sua identidade, levando em consideração as nossas histórias de vida e os fatores que contribuíram nesse processo.

O OLHAR DO DOCENTE SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Acreditamos que a construção da identidade é um processo contínuo, conflituoso, onde o próprio docente é protagonista, e conta com o seu grupo para compartilharem experiências e buscar novos meios de transformação. A prática diz muito sobre o profissional.

No entanto, é preciso olhar os conhecimentos internalizados pelos professores no processo de sua formação e as experiências adquiridas por meio das ações que realizam no cotidiano da escola, pois não existe um saber-fazer desligado de implicações de valores, de consequências sociais e de opções epistemológicas acerca do conhecimento transmitido.

Nóvoa (p.16-17, 1995), quando aclara que “[...] cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constituiu uma espécie seguida pelo profissional”. Ou seja, a maneira como cada um se “comporta”, ensina depende daquilo que é e naquilo que acredita enquanto pessoa.

Essa maneira assemelha-se bastante com o que afirma Tardif (2002), ao dizer que o professor elabora seu próprio conhecimento a partir das experiências vividas, resultando em uma pluralidade de saberes que vão construir sua identidade profissional. Os saberes e vivências que se encontram na base da sala de aula são, para ele, multifacetados, situados e ligados à ação política.

Para Schön (1997), a capacidade de refletir sobre o seu fazer leva o professor a ser capaz de analisar a sua prática e, a partir dela, desenvolver uma ação autônoma no sentido de criar e recriar a estratégia de ensino. Nesse processo de construção, ele vai consolidando gestos, rotinas e comportamentos, com os quais se identifica como professor. A seguir, apresentamos nossos olhares a respeito da maneira como nos construímos dentro da profissão, destacando os conhecimentos adquiridos e as experiências vividas.

- Sobre o ingresso no curso de Pedagogia/UERN:

“Eu sempre gostei muito de ir para a escola, tinha muita vontade de aprender coisas novas, e considerava minha professora meu espelho. Sendo assim, por admirar a profissão, decidi desde criança que queria ser professora” (Amanda T. Freire Gomes).

“Eu desejava a área de humanas. Eu gosto do contato com as pessoas, do olho no olho. Não sabia especificamente se eu queria à pedagogia. Quando li que é a ciência que tem por objeto de estudo a Educação, o processo de ensino e aprendizagem e o sujeito é o ser humano enquanto educando, decidi cursá-la”.
(Morgana L. Melo Brilhante)

A admiração pela professora do primário fez surgir essa vontade de ensinar, além disso, percebe-se que, ensinar é um ato de amor, de contato, de diálogo, de compreensão e de humildade, uma vez que o mestre aprende com o educando, que ambos se educam.

- Nossas histórias de vida, características pessoais, modo de ver o mundo e a influência sobre sua atuação profissional:

“Nós somos como um rio: transformamos-nos a cada dia, e nossa personalidade é marcada por nossas vivências. Para exercer qualquer profissão é necessário ter amor e dedicação, e por acreditar que a educação é essencial para mudar o mundo se faz necessário um trabalho sério, com compromisso, buscando formar pessoas melhores”(Amanda T. Freire Gomes).

“Tenho algumas professoras na família, sempre fui próxima a elas. Fui estudante e tive diversos professores, alguns deles, excelentes, na qual contribuíram para meu crescimento pessoal e ainda me inspiram. Somos aquilo que vemos. Me sinto uma pessoa muito humana, de bom coração, sempre pronta para ouvir, para ajudar o próximo, para mediar. E por essas características e por outras, sou pedagoga, pois pedagogia é amor”. (Morgana L. Melo Brilhante)

Como já foi mencionado, as experiências que tivemos foram fundamentais para decidirmos o caminho que queremos seguir: o da educação, o ensinar. O prazer em ser solidário, em ser humano, em ajudar a criança não só a pegar no lápis, mas para mediá-la, formá-la para a vida, para ser cidadã do bem com capacidade para refletir sobre seu mundo.

- As contribuições da graduação em Pedagogia/UERN para o seu exercício profissional:

“Os conhecimentos adquiridos durante o curso, os referenciais teóricos, os estudos em grupo, as trocas, os estágios contribuíram significativamente na minha formação.” (Amanda T. Freire Gomes)

“O que presenciei, foi ensinado contribuíram demais para mim, tanto como pessoa, me fez “enxergar” o mundo com outros olhos, olhar mais para o próximo, na verdade, me fez crescer como pessoa. Quanto, no lado profissional, aprendi bastante com os professores do curso, e alguns são até me inspiração profissional; modo de se comportar na sala, ouvir o aluno, aconselhar; o embasamento teórico me dar direcionamento para com a minha prática; os seminários, palestras, visitas as escolas, os congressos, elevaram o meu conhecimento e me fizeram ter a certeza do que eu queria. Que é ser pedagoga”. (Morgana L. Melo Brilhante)

O curso contribuiu de forma muito significativa para a formação. Pudemos enxergar com outros olhos a educação e suas peculiaridades, depois disso, nós enquanto pedagogas temos a consciência do quanto é importante a formação continuada para preencher algumas lacunas e para melhorar nosso fazer pedagógico.

- Os momentos iniciais, os primeiros dias, semanas, meses no exercício da profissão:

“O primeiro contato com a sala de aula foi no PIBID⁴, onde me encontrei um pouco perdida. Depois, realizei o primeiro estágio ainda sem muita experiência e com muito medo da realidade. Só quando atuei na rede pública como auxiliar (bolsista) foi que as coisas começaram a melhorar, pois estava todos os dias na sala de aula. Hoje trabalho como professora titular na rede privada, e cheguei ao meu espaço de trabalho preparada para assumir minha função, embora esteja consciente do meu “inacabamento”. (Amanda T. Freire Gomes)

“Eu confesso que me deu medo. Medos talvez bobos, mas que no momento estavam em mim. Medo de não coseguir controlar a sala, de não passar o que tinha planejado para o dia, das crianças não gostem de mim (risos) dentre outros. Mas, no decorrer dos dias tudo foi dando certo; vinham as lembranças dos conselhos da professora x da graduação, minhas professoras do colegial, na qual ambas me inspiram, (risos), como se fossem um guia. E só tenho boas recordações das minhas experiências”. (Morgana L. Melo Brilhante)

Quando chegamos ao curso de formação inicial já tínhamos o conceito de como é ser professor, visto que passamos por muitos deles. Porém, ao chegarmos à sala de aula, sentimos na pele esse peso. Mesmo com o planejamento em mãos ainda haviam muitas dificuldades, sendo assim, nos inspirávamos na professora colaboradora, como as demais que tivemos no colegial, e constatamos o quanto aprendemos com as mesmas, a “imitação de modelos” esteve um pouco presente, devido nossa falta de conhecimento com a turma. Isso fez com que deixássemos de lado nossa postura individual, pelo medo de não dar certo, pela preocupação em cumprir a carga horária, por pensar que estávamos sendo julgadas. Mesmo assim, tentamos dar o máximo, e procuramos internalizar que tudo aquilo seria de grande relevância, que íamos superar, e que ainda temos muito a aprender.

- As dificuldades encontradas no exercício da profissão no contexto atual:

“Quando lançamos nosso olhar ao percurso da profissão, percebemos mudanças pertinentes no que se refere à identidade do professor em relação à sociedade que se quer construir em um determinado contexto histórico. Hoje, a docência é considerada como uma profissão difícil, pela falta de formação, pelos conflitos entre família e escola, pelos próprios alunos. O professor ainda

possui métodos considerados ultrapassados, e esse “mal estar” da profissão devido aos baixos salários, as condições de ensino precárias e a falta de recursos, tornam mais difíceis o exercício da docência. ”(Amanda T. Freire Gomes)

“Todos nós docentes, sabemos que não é uma tarefa fácil nos dias de hoje exercer nossa profissão. Muitos preconceitos nos rondam, somos mal vistos, mal pagos, acham que qualquer um, até mesmo sem diploma pode fazer o que fazemos dentro muitos outros. Porém, ainda acredito na educação, no meu trabalho. Pois, tive a oportunidade de cursar outros cursos, mas a minha paixão estava “aqui” nesse. Sei que meus companheiros profissionais e eu não podemos mudar o mundo, mas podemos transforma-lo, com amor, dedicação e esperança. Contribuir para uma sociedade melhor e mais justa. A partir dela (minha profissão), posso ajudar as crianças, consideradas por Piaget, ser os seres que mais aprendem. E que os mesmos serão o futuro da humanidade, a construir o pensamento crítico e autônomo, ferramentas necessárias para seu reconhecimento enquanto cidadão de direito e também de deveres”. (Morgana L. Melo Brilhante)

Quando falamos para alguém que queremos exercer a profissão docente surgem vários comentários. Tudo isso porque o contexto em que o professorado se encontra não é fácil. As constantes mudanças no cenário social e político, requerem mudanças. Os desestímulos que recebemos dos próprios professores nos afetam e entristecem, mesmo assim temos a esperança de um futuro melhor e acreditamos que esse cenário pode mudar.

- Como aprendemos a ser as professoras que somos hoje:

“Eu me espelhei muito em uma professora enquanto eu era bolsista, por ela ser competente, por demonstrar autoridade e segurança na sala de aula, e por sua metodologia envolvendo sempre os conhecimentos dos alunos”. (Amanda T. Freire Gomes)

“Eu aprendo no dia a dia, a cada dia (risos), nunca estaremos prontas “acabadas”, mas sim, sempre em construção. Contudo, tenho minhas inspirações, minhas antigas professoras do colegial e até as da graduação, me ensinaram muito, deramim bastantes conselhos”. (Morgana L. Melo Brilhante)

A partir dos nossos relatos (auto) biográficos, percebemos como se vai lapidando a identidade profissional. Este longo processo de aprendizagem de “ser professora” perpassa dentre muitos fatores. Aprendemos vendo o fazer do outro, nos espelhando em nossos mestres, mas isso não quer dizer que não devemos buscar uma postura autônoma de individualidade. Nossa identidade se constrói pelo significado que atribuímos ao trabalho docente, a partir dos valores que defendemos, dos nossos modos de ser e dos nossos saberes.

A reflexão é algo fundamental no dia a dia, para que o mesmo possa meditar se está indo bem, onde pode modificar. Ou seja, inovar sempre, buscando compreender as necessidades dos alunos, da sociedade que se quer formar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do presente texto teve como fio condutor o desejo de revelar a construção da identidade profissional docente, que vem sendo bastante abordada nos últimos anos. No entanto, achamos pertinente discorrer nossas vivências, memórias de formação docente, buscando esclarecer como são construídas e que estão de acordo com o pensamento de grandes estudiosos.

Compreendemos que as histórias de vida de cada um tem influência na escolha da profissão e na maneira do nosso fazer docente, uma vez que nossas experiências no campo de trabalho (estágios) trazem uma luz, um norte e nos faz perceber como o processo de ensino se materializa, embora em curto prazo.

Percebemos também que as transformações da sociedade requerem que mudemos também, o valor da mesma está na formação dos cidadãos, desse modo a escola está lá com seu papel de promover essas mudanças visando o progresso. O professor é o agente responsável por essas mudanças, o que exige que o mesmo repense sua metodologia, e isso requer uma reconstrução da sua identidade, algo que não é feito da noite para o dia, mas o mesmo deve buscar refletir sobre seus métodos, visando melhorar o que não está bom e aprimorando o que já melhorou, a formação continuada é um fator essencial nesse longo processo de reconstrução.

Concluimos que, essa caminhada não é fácil. Precisamos sempre adaptarmos as “mudanças” ocorridas social, política, econômica, compartilhamos “experiências” entre nós docentes; uma vez que erguermos nossa construção a partir dos nossos próprios conhecimentos, das experiências vividas. Essa troca faz parte do ser humano, precisamos sempre uns dos outros. Contudo, vamos concretizando gestos, rotinas e comportamentos, com os quais nos identificam. O importante é nunca acharmos que estamos prontos, “acabados”. Mas, sempre em construção, criando e recriando sempre que necessário.

REFERÊNCIAS

BELLO, José Luiz de Paiva. **O fim da Pedagogia**. 2008.

Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/filos30.htm>>

Acesso em: 19 de ago. 2015 às 20h30min.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. 2ª ed. Porto Editora. 1995.

NÓVOA, Antônio. **O passado e o presente dos professores** In: NÓVOA, Antônio. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 13-62. (Coleção Ciências da Educação, n. 3).

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Profissão docente**. TV ESCOLA/Salto para o futuro. Ano XIX – Nº 14 – Outubro/2009. EDIÇÃO ESPECIAL.

Disponível em:< <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>>

Acesso em: 19 de ago. 2015 às 21h01min.

PEREIRA, Liliane Lemus Sepúlveda, MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. **A identidade e a crise do profissional docente**. IN: BRZEZINKI (Org.) *Profissão Professor; Identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002 (PP. 113 a 132).

PITTA, Luis. **A Profissão Docente**. [Programa Prof2000](#), Portugal.

Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/lpitta/de-2/docente.htm>>

Acesso em: 25 de ago. 2015 às 21h25min.

RODRIGUES, Eliane Hubner da Silva. **Pedagogos por quê?** Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. ENSAIOS PEDAGÓGICOS ISSN 2175-1773 – 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, 372 p.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores reflexivos**. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ENTENDENDO O OUTRO NAS SUAS DIFERENÇAS: RESISTÊNCIAS E DESAFIOS

GT6: Narrativas Educativas, escrita de si, resistência e empoderamento

Carine Kaufmann

Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ - Faz parte do Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. Professora de Artes Visuais na Escola Especial Caminho de Luz. E-mail: carikaufmann@hotmail.com

Cláudia Battestin

Professora do Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação - Faz parte do Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. E-mail: battestin@unochapeco.edu.br

RESUMO

A presente escrita é resultante de uma investigação bibliográfica que busca pensar, como os conflitos e as violências entre as várias identidades, favorecendo a discriminação e os movimentos de resistência pelos processos de dominação e aceitação do outro. É na resistência que se acaba encontrando forças para atravessar os processos de discriminação com um discurso de ruptura contra hegemônica. Prevalecendo um padrão estrutural de base eurocêntrica, masculina, branca, capitalista e ocidental, ainda custa-nos olhar o outro em suas diferenças, convivendo com a diversidade e a pluralidade. O lugar do outro, a emergência da diferença acaba não sendo permitida. Apoiada nas teorizações colhidas para a construção dessa escrita, abordamos alguns debates sobre o outro como sendo o diferente, o excluído, o reprimido, além de alguns apontamentos sobre as relações de poder e de resistência que envolvem as identidades e as diferenças. Como resposta a esses desafios, pensa-se em uma educação pautada na perspectiva de educação intercultural, visando promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro com as diferenças se configura como uma ocasião de crescimento, assim como resulta em um movimento de empoderamento dos diferentes indivíduos. A questão que emana, se é possível desenvolver um projeto que almeje o diálogo entre culturas diferentes sem anular a diversidade dos elementos que a constituem. As reflexões em análise podem ser úteis a todos que se interessam por questões sociais e culturais e, pela contribuição do campo educacional para a construção de um mundo mais justo e equilibrado.

Palavras-chave: Diferença. Identidade. Resistência. Educação. Empoderamento.

PALAVRAS INICIAIS

É comum observar como a humanidade sempre vivenciou as diferenças entre as coisas, principalmente entre os indivíduos diferentes entre si. Num passado não muito distante, com resquícios no cenário atual, essa diferenciação é tida como natural e pode não ser inocente, pois

onde existe a diferenciação, está presente também o poder. Capaz de criar uma distinção, onde estes pertencem, aqueles não; estes estão incluídos, aqueles não, o poder demarca fronteiras, classifica e normaliza. O poder impossibilita compreender a pluralidade e a variedade de significados produzidos em função das diferenças, anula as possibilidades de reação e, inclusive silencia as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder.

Habitualmente deparamo-nos com situações em que um diferente sofre sob a imposição de outro, também diferente, como se isso fosse um processo já naturalizado pelo mundo. Em alguns casos, esse processo acaba favorecendo a discriminação, criando, como válvula de escape, os movimentos de luta e resistência frente a essas formas de tirania. As resistências vão sendo construídas pelos exercícios de subjetivação dos indivíduos, que reagem, resistem e lutam contra esses processos de dominação, exclusão e poder, gerando conflitos e até mesmo violência.

Em tempos atuais não se pode mais permitir que as diferenças sejam reprimidas. É preciso reconhecer o outro nas suas próprias diferenças. Não só diferente pelas suas origens socioculturais, mas também pelas suas referências identitárias, seus interesses e suas necessidades. Assim, o debate contemporâneo relata a urgência de se estimular a consciência das diferenças, considerando a pluralidade de culturas e a complexidade das relações humanas, à luz de questões advindas do debate atinente a diversidade. A consciência das diversidades cria condições para o encontro e o diálogo entre culturas, superando a hierarquização e a valorização unilateral.

Portanto, a primeira questão é evidenciar algumas características que tratam sobre o outro como sendo o diferente, excluído e reprimido, além de alguns apontamentos sobre as relações de poder e de resistência que envolvem as identidades e as diferenças. Essa construção servirá para estabelecer ligações e aproximações entre temas que convergem num espaço de truculência, além de ajudar na compreensão das noções de igualdade e diferença como uma trama que precisa ser mais problematizada, bem como, o modo como as diferenças são tratadas no campo educacional e, quais as dificuldades de se trabalhar com essa temática nesse cenário emergente. Na medida em que avançarmos no estudo veremos brevemente como esse processo de compreender as diferenças e, compreender o outro e a si mesmo, ajuda no processo de protagonismo, principalmente como um meio de empoderamento dos indivíduos.

Enfim, as argumentações que seguem, por hora não passíveis de comprovação, tem o caráter de um primeiro ensaio. Este texto não pretende esgotar todos os estudos, abordagens históricas e conceituais das diferenças, mas apenas desenvolver, a partir de uma visão teórica um olhar mais lúcido da atual situação vivenciada pelos seres humanos.

A DIFERENÇA ENTRE O EU E O OUTRO

É possível afirmar que em todo lugar, em todas as sociedades ou civilizações, habitam sujeitos com diferentes histórias, diferentes culturas, algumas diferenças físicas, de cor, religião, gênero e etnia, o que levou a uma extraordinária diversidade de línguas, culturas, destinos, fontes de inovação e de criação em todos os domínios. Dentro dessa perspectiva, falar em diversidade é falar também nas diferenças e na grande variedade de culturas que compõe o mundo.

No processo de desenvolvimento humano, cada sujeito se constitui como ser singular e, ao mesmo tempo, plural, no seio de uma ou de várias culturas. Todos os grupos de pessoas são consideravelmente iguais e tem as mesmas qualidades, mas se diferenciam nos modos de agir, vestir, caminhar, e se alimentar. Laraia (2003) acredita que essas diferenças se explicam pela história cultural de cada grupo. O determinismo geográfico e os eventos históricos enfrentados no tempo e no espaço também condicionam a diversidade cultural, fato que é fundamental para se compreender as diferenças entre povos e culturas.

Para Kadlubitski e Junqueira “todos os povos possuem uma cultura, com características próprias, peculiares, construída durante a sua história [...] e, portanto, nenhuma cultura é melhor ou pior, inferior ou superior, mas, diferente” (2009, p. 317-318). Existem culturas diferentes, com processos históricos também diferentes, que proporcionam organizações sociais distintas com determinadas peculiaridades e particularidades. Essa diversidade se manifesta na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade, o que não se permite é que assumamos determinados juízos intencionais, tomando como referência os seus valores para julgar os demais, especificando uma cultura como sendo pior ou melhor, inferior ou superior que a outra.

Efetivamente as diferenças existem e não podem ser negadas, ocultadas e excluídas. Somos diversos, múltiplos e plurais, mas ainda custa-nos olhar o outro em suas diferenças, convivendo com a diversidade e a pluralidade existente entre os povos. O lugar do outro, a manifestação da diferença acaba não sendo permitida. Ao discutir o outro como diferente, Silva traz sua reflexão.

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. [...] O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro

é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (2014, p. 97).

O problema é que a incapacidade de conviver com a diferença acaba gerando um sentimento de discriminação, de preconceitos, de estereótipos, de não pertencimento, levando a criação de uma imagem do outro que é fundamentalmente errônea. Para Bolzan “a discriminação cultural está ancorada na existência de um senso comum que, em geral, não reconhece a presença da diferença” (2011, p.85-86), legitimando assim, o diferente e, conseqüentemente, a exclusão.

A discriminação tem origem em vários aspectos da convivência interétnica, mas essencialmente está relacionada com a intolerância à diversidade de visões de mundo e de homem. Isso implica a não-aceitação das diferentes maneiras de organização da vida individual e coletiva com ritmo e racionalidade própria e das diferentes formas de acesso ao conhecimento, aos saberes e fazeres. Com isso, ocorre a desvalorização dos padrões culturais, como a língua, os hábitos alimentares, habitacionais, os rituais, enfim o modo de ser próprio de uma cultura [...]. E essa desvalorização acaba impactando na hora de lidar com questões referentes a esses grupos. (BANIWA 2005, p.153)

Em alguns casos, a ignorância sobre os modos de vida, os costumes e os hábitos de outras culturas ou de outras identidades plurais, favorece a discriminação. O outro aparece assim na categoria do exotismo e da curiosidade. Como Silva (2014) aborda, mesmo quando ignorado e reprimido, o outro não se permite silenciar facilmente. A volta desse “outro” é inevitável, ele reage, resiste e luta contra esses processos de dominação, exclusão, desigualdade, gerando conflitos e até mesmo violência. Conseqüentemente esses conflitos engendram movimentos de luta e resistência, que vão sendo construídos pelos exercícios de subjetivação desses indivíduos que sofrem com esses processos. Nesses casos, a resistência é entendida como uma ação a favor de formas de vida mais emancipadas e igualitárias, frente a essas formas de tirania. Aqueles que sofrem com os processos de dominação e discriminação, apostam na força da resistência como um discurso de ruptura contra hegemônica pela defesa das especificidades e das diferenças, para que estas não sejam aniquiladas pelos interesses das culturas consideradas hegemônicas.

Verifica-se que as atitudes de rejeição e exclusão de alguns grupos em relação a outros, se dá porque as pessoas aprendem a ver as culturas, diferentes das suas, e as julgam do seu ponto de vista, desconhecendo o outro. Na afirmação do autor, “na verdade cada qual considera bárbaro, o que não se pratica na sua terra” (KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2009, p.318). O certo e o errado, o bem e o mal, são convenções sociais intrínsecas a cada cultura. Um ato considerado errado em uma cultura não significa que o seja também, quando praticado por povos de outras culturas. No entendimento de Baniwa, essa seria uma característica etnocêntrica de nossa sociedade. “Muita gente pensa que nossa cultura é melhor e ponto final. Muitas vezes a sociedade

não valoriza, não entende e não respeita os que são diferentes” (2005, p.153). Para Fleck (2010), essa visão é uma visão arqui-ingênua, pois pensamos que somos os possuidores do pensamento verdadeiro e, por isso mesmo o que os “outros” declaram como verdadeiro, parece ser verdadeiro apenas para eles.

Assim, verifica-se que, na grande maioria dos casos, o ser humano apresenta grande dificuldade em conviver com as diferenças, pela estranheza e ameaça que o diferente causa. Cada um tem direito de achar correto ou incorreto o que quiser, mas jamais tirar a oportunidade de outras pessoas. Dessa forma se torna importante a percepção de que todo o ser humano deve ser ouvido, respeitado, compreendido e incluído genuinamente na vida e na sociedade como um todo. É na compreensão que observamos a opinião do outro, submetendo a exame sua suposta verdade e seus próprios preconceitos, até que opiniões equivocadas sejam superadas. “Compreender significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa [...]. Compreender não é, portanto, uma dominação do que só está à frente do “outro” (HERMANN, 2002, p.28). Compreender significa, portanto, o mesmo que aplicar um novo sentido aos nossos questionamentos.

Para Silva (2014), a diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas e, estas nunca são inocentes. Onde existe diferenciação, está presente também o poder, capaz de criar uma distinção, onde estes pertencem, aqueles não; estes estão incluídos, aqueles não. O poder demarca fronteiras (centro x periferia), classifica (índio x branco), normaliza (normal x anormal). O poder impossibilita compreender a pluralidade e a variedade de significados produzidas em função das diferenças, anula as possibilidade de reação e, inclusive silencia as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam sempre em incluir e excluir alguma coisa. Quando afirmamos que somos alguma coisa, inconscientemente dizemos o que não somos. Dizer que “ela é brasileira”, significa dizer que “ela não é brasileira”, isto é, que ela não é o que eu sou. “A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído” (SILVA, 2014, p. 82). A identidade está sempre ligada a uma separação entre nós e eles.

As afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Diferença e identidade são, pois, inseparáveis, uma sempre dependendo da outra em uma relação de mão dupla. A diferença pode ser entendida como aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções: identidade é o que sou e a diferença é o que não sou. Silva (2014) acredita que a identidade e a diferença tem que ser ativamente produzidas. Elas não são construções do mundo natural, mas do mundo cultural e social. Não são

seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõe, por isso não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Todorov (1993, *apud* BOTO, 2005, p.781-782), ao analisar o conceito de identidade numa perspectiva antropológica, reconhece que:

[...] embora haja a constatação da diversidade humana como um dado infinito, é possível o reconhecimento coletivo de postulados tidos por universais, para além das fronteiras dos particularismos e das identidades diferenciais. [...] A pior forma de discurso universalista é aquela que postula como “naturalmente” universais os valores próprios da sociedade a que pertence o sujeito da enunciação. Para esse viés analítico, do “nosso lado”, estaria sempre o “bem”; “o mal” são “os outros” – os que nos causam estranheza e distanciamento.

Como bem aponta Todorov (1993), é possível o reconhecimento do coletivo em uma perspectiva que vá além dos particularismos e reducionismos das diferenças. Para isso é necessário deslocar o olhar que temos do “outro”, desconstruindo as ideias cristalizadas e neutralizadas. Com esse outro olhar veremos a diferença, não mais a partir do próprio referencial, como bem elucida o autor quando usa a expressão: “do ‘nosso lado’, estaria sempre o ‘bem’; ‘o mal’ são ‘os outros’”.

São muitos os obstáculos enfrentados em relação aos estereótipos que se referem as diferenças. De natureza social e cultural, dizem respeito as questões que estão enraizadas numa sociedade habituada a não reconhecer e a não valorizar as diferenças. Assim, é necessário respeitar e integrar a diversidade, convivendo com as diferenças. Contudo, é preciso ter cautela no uso do termo “respeitar”, quando o termo faz referência as questões da diferença, respeitar não significa tolerar.

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma como a identidade ou com a mesmidade (SILVA, 2014, p.101).

Enfim, é pela veemência no pedido pela igualdade que passa-se a fazer notar as diferenças e reconhecer o outro nas suas potencialidades e múltiplas particularidades possíveis. Estereótipos e preconceitos legitimadores da exclusão, são superados na medida em que sujeitos

diferentes se reconhecem a partir de seus contextos e de suas histórias e na medida em que o “outro” deixa de ser considerado o diferente. O contrário, o olhar excludente sobre o “outro”, pode ser caracterizado como etnocentrismo. Para Todorov (1993), etnocentrismo:

[...] Consiste em, de maneira indevida, erigir em valores universais os valores próprios à sociedade a que pertencemos. O etnocêntrico é, por assim dizer, a caricatura natural do universalista: este, em sua aspiração ao universal, parte de um particular, que se empenha em generalizar. [...] Crê que seus valores são os valores e isso lhe basta; nunca busca verdadeiramente prová-lo (*apud* BOTO, 2005, p. 782).

O etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais. Lévi-Strauss vê o “etnocentrismo como uma das atitudes mais antigas do homem, pois ela estaria assentada em fundamentos psicológicos sólidos que constantemente reaparecem em todos nós quando somos colocados numa situação que nos causa medo e assombro” (2008 *apud* PETEAN, 2012, p.8).

Além do sujeito etnocêntrico, existe, ainda de acordo com Todorow (1993), o universalista não-etnocêntrico, que seria aquele que pelo menos tentaria se imaginar como sendo o outro, buscando razões e preferências de valores em detrimentos de outros. O sujeito não-etnocêntrico estaria disposto a abandonar o que lhe fosse familiar para abraçar uma solução observada num país estrangeiro, ou encontrada por dedução. Ou seja, seria modificar o seu horizonte de compreensão da realidade, assumindo pontos de vista diferentes de interpretação da realidade ou da relação social. “Assim, a desorientação e a desestabilização, que tanto mal-estar provocam pela quebra da regularidade metódica, serão constituídas em produtividade de sentido”. (HERMANN, 2002 p.87). Isso caracteriza o que Ahlert chama de construir uma hermenêutica diatópica. Essa hermenêutica diatópica parte da ideia de que todas as culturas são incompletas. “Maximizando a ideia de incompletude recíproca através de um diálogo com um pé numa cultura e outro pé noutra cultura, torna-se possível um exercício de reciprocidade entre culturas mediante um processo argumentativo compreensível às culturas em diálogo” (2007, s/p). Trata-se, nesse caso, de pensar na diversidade, sem abdicar, de maneira alguma, do ainda necessário código de universalidade, atenuando o choque entre as identidades e as diferenças e, evitando comportamentos preconceituosos e estereotipados.

Aqui também cabem as contribuições de Bakhtin (2003) que fala sobre um conceito semiótico de noção de encontro dialógico entre culturas como forma de enriquecimento mútuo. Para o teórico “o simples fato de toda cultura ser uma unidade aberta já é o indicativo de que é próprio da cultura interagir e conduzir sua ação em direção a outra, vale dizer, experimentar outra” (MACHADO, 2003, p. 28), superando o caráter fechado. O desafio seria portanto compreender a

sua própria cultura e a do outro. “No encontro dialógico, as duas culturas não se fundem nem se mesclam, cada uma conserva sua unidade e sua totalidade aberta, porém ambas se enriquecem mutuamente” (MACHADO, 2003, p. 29). Na experiência dialógica, realizamos um verdadeiro encontro com as outras pessoas, experimentamos o dinamismo que configura a vida, que é fundamentalmente encontro, relação. Em se tratando da noção de encontro dialógico, é necessário considerar que:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade [...]. Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos (BRAIT, 2005, p. 94-95).

Dessa forma, entende-se, com os escritos, que o encontro dialógico não é uma obra individual, mas um entrelaçamento de vários discursos vinculados socialmente e realizados nas e pelas interações entre sujeitos. Sob essa perspectiva, passa-se a considerar questões específicas de interação, compreensão e significação, trabalhadas discursivamente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No desenvolvimento deste artigo, foram manifestadas algumas preocupações que dizem respeito às práticas de preconceito e discriminação em relação aos outros. O outro é sempre aquele que é diferente de mim, é o outro gênero, a outra cor, a outra sexualidade, a outra etnia, é a outra nacionalidade. As afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Desse modo, identidade é o que sou e a diferença é o que não sou.

À luz de todos os elementos analisados, podemos afirmar que o ensaio realizado aponta para a necessidade de uma educação intercultural, que possa aprofundar a complexidade tanto da formação da identidade pessoal, quanto da relação entre sujeitos de diferentes culturas. Uma educação que possa pensar nas diferenças e na superação da exclusão, na qual o “outro” deixa de ser considerado o diferente. A escola, enquanto um espaço privilegiado pela multiplicidade de questões que a envolvem, precisa também considerar o trama das diferenças e das identidades, como forma de garantir uma educação que respeite e integre toda as formas de diferenças, criando uma conexão entre seus vários agentes.

O debate contemporâneo relata a urgência de se estimular a consciência das diferenças, considerando a pluralidade de culturas e a complexidade das relações humanas, à luz de questões

advindas do debate atinente a diversidade. A consciência da diversidade pela escola, cria condições para o encontro e o diálogo entre culturas, superando a hierarquização e a valorização unilateral. “Ou se modifica a forma de entender e praticar a cultura dominante no ensino ou a integração de outras culturas não dominantes será muito difícil, se não impossível” (SACRISTÁN, 1995 *apud* CECCHETTI, 2014, p.63). Nesse sentido, há a necessidade da educação conferir aos currículos e as práticas pedagógicas uma orientação traçada a partir da diversidade cultural. Uma proposta educativa que considere efetivamente a complexidade cultural do Brasil e que promova a construção crítica e solidária entre diferentes grupos culturais.

A mudança que se necessita, perpassa a utilização de métodos pedagógicos que objetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, não mais sob o signo da anormalidade, da inferioridade, do incluído e do excluído. Para afirmar o meu “eu” não preciso necessariamente passar pela negação do “outro”. Precisamos afirmar as diferenças sem com isso destruir o outro. Assim, para além de posição reducionistas e de visões superficiais e distantes, sem nem questionar as relações de poder, uma educação em sentido mais amplo, passa a ser uma condição para que pessoas possam operar com a lógica da inclusão e das diferenças em todas as suas ações. Nas palavras de Fleuri “[...] trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (2001, p.49), ou seja, a riqueza está na multiplicidade de perspectivas que interagem, e assim busca-se a interação e não a anulação.

Um currículo questionador que traga debates não somente sobre o respeito para com as diversas identidades e as diferenças, mas que questione também as relações de poder, ao qual está estreitamente associada. É preciso pensar em propostas e políticas educacionais que rompam com o a imobilidade e, construir novos olhares em relação a diferença no modo de ver, entender, reagir e não mais silenciar ante aos processos de discriminação e preconceito que se manifestam nos espaços escolares.

Além de romper com a imobilidade, esse processo pedagógico que vise o encontro com as diferenças, se configura como uma ocasião de crescimento, assim como ajuda no processo de protagonismo, principalmente como um meio de empoderamento dos diferentes indivíduos. Alunos mais envolvidos e empoderados participam de forma mais efetiva e autônoma nos debates da comunidade e das sociedades em geral, criando uma maior conscientização para poder superar certas estruturas de imposição e exigir equidade de modo democrático e responsável. Esse empoderamento deve ser entendido como um processo pelo qual podem acontecer transformações nas relações sociais, políticas, culturais, econômicas e nas relações de poder exercidos pelos movimentos hegemônicos. Nesse sentido a questão que emana, faz pensar se é possível

desenvolver um projeto que almeje o diálogo entre culturas diferentes sem anular a diversidade dos elementos que a constituem. Esses são alguns desafios que nós educadores e educandos, deveremos buscar refletir em nossas práticas educativas, a fim de visualizar uma mudança e aceitação diante das diversidades do mundo da vida.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvor. **Ética e Direitos Humanos: princípios para uma sociedade democrática.** Nômad. Revista Crítica de Ciências Sociais y Jurídicas, v. 16, n. 2, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4. ed. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANIWA, Gersem. **Truculência e intolerância étnica.** UNICEF. Direitos Negados: a violência contra crianças e o adolescente no Brasil. Brasília, 2005.

BOLZAN, Ourora Rosalina. **Cultura e escola: processos de inclusão/exclusão de caboclos.** Chapecó: Argos, 2011.

BOTO, Carlota. **A Educação Escolar como Direito Humano de três gerações: Identidades e universalismos.** Educa. Soc. v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005.

BRAIT, B. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem.** In: B, BRAIT (org.), Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. 2. ed. Campinas, Editora Unicamp, 2005.

CECCHETTI, Elcio. **Cultura escolar e Diversidade Cultural: entre a negação e o reconhecimento das diferenças.** In: CECCHETTI, Elcio; Pozzer, Adécir (orgs.). **Educação e Diversidade Cultural: Tensões, desafios e perspectivas.** Blumenau: Edifurb, 2014.

FLECK, L. **A gênese e o desenvolvimento de um fato científico.** Belo Horizonte: Fabrectum, 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil.** Educação Sociedade & Cultura, n. 16, p. 45-62, 2001.

HERMANN, Nádia. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KADLUBITSKI, Lúcia; JUNQUEIRA, Sergio. **Diversidade cultural na formação do pedagogo.** PUC PR. Curitiba. p. 317-330, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 16. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

LÉVI-STRAUSS, C. **Raça em História.** Lisboa: Editorial Presença, 2008.

MACHADO, Irene. **Escola de semiótica: a experiência de Tártu-Moscou para o Estudo da Cultura.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

PETEAN, Antônio Carlos Lopes. **Preconceito e etnocentrismo nas reflexões de Michel de Montaigne e Claude Lévi-Strauss**. Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas: Minas Gerais, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

O MEMORIAL COMO FONTE DE REFLEXÃO E FORMAÇÃO

GT6: Narrativas Educativas, escrita de si, resistência e empoderamento

Amanda Raphaela Pachêco de Melo – CEI – Mirassol
Mestranda em Educação Profissional, Professora do Centro de Educação Integrada
(CEI/Natal/RN/Brasil)
E-mail: amanda_raphaela1995@hotmail.com

Lenina Lopes Soares Silva – IFRN (Orientadora)
Mestre e Doutora em Ciências Sociais, Professora do IFRN (IFRN/Natal/RN/Brasil)
E-mail: lenina.lopes@ifrn.edu.br

RESUMO

O memorial de formação é um texto autobiográfico reflexivo, no qual o indivíduo narra sua própria história de vida, tomando consciência de seus percursos formativos. Esse processo de escrita promove autorreflexão, além de possibilitar a construção de conhecimento e a ressignificação dos saberes e atitudes. Desse modo, o presente trabalho apresenta um recorte do portfólio de estágio curricular supervisionado II, desenvolvido no curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Norte (IFRN) – *Campus Santa Cruz*. Pretende-se, assim, apresentar o memorial de formação construído nessa etapa de estágio docente, além de tecer considerações sobre a dimensão formativa desse instrumento à luz de Abrahão (2011), Carrilho et al (1997) e Severino (2001). Nessa perspectiva, realizamos uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2007), tendo como caminho metodológico a narrativa autobiográfica (NÓVOA, 1988) em um movimento de investigação-formação. Consideramos que o memorial de formação não é apenas uma narrativa do vivido, pois o exercício reflexivo e a rememoração auxiliam a (re)construção e até mesmo o redimensionamento dos processos de formação e prática.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado II. Memorial de Formação. Investigação-Formação.

1 INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado é um conjunto de atividades que possibilita o contato do acadêmico com o seu futuro campo de atuação, visando promover o diálogo entre os instrumentos teóricos e práticos do exercício da docência. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004, p. 45) apontam que “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis”.

No curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *Campus Santa Cruz* – o estágio tem início a partir

do quinto período do curso e dividi-se em quatro etapas (IFRN, 2012). Em seu desdobramento, o aluno elabora/desenvolve atividades que proporcionam reflexões sobre o ambiente escolar e sua futura profissão.

Dessa forma, o presente trabalho apresenta um recorte do portfólio de estágio curricular supervisionado II, desenvolvido no sexto período do curso de Licenciatura em Matemática, do IFRN – *Campus* Santa Cruz. Pretende-se, assim, apresentar o memorial de formação construído nessa etapa de estágio docente, além de tecer considerações sobre a dimensão formativa desse instrumento. Nessa perspectiva, realizamos uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2007), tendo como caminho metodológico a narrativa autobiográfica (NÓVOA, 1988) em um movimento de investigação-formação.

O memorial construído teve orientação da coordenadora/orientadora de estágio. Ela propôs que narrássemos nossa trajetória acadêmica, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, pontuando nossas impressões acerca do processo de ensino e aprendizagem (principalmente aquelas relacionadas à Matemática), os momentos da formação e sua relação com a prática docente. Nessa condução, a produção desse instrumento constituiu-se em uma estratégia pedagógica de formação. Nóvoa (1988, p.116, grifos no original) aponta a ideia que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”.

Em linhas gerais, o memorial de formação configura-se como uma narrativa reflexiva sobre o percurso acadêmico e profissional do autor. Nessa perspectiva, Carrilho *et al.* (1997, p. 04) afirma que o memorial é um texto autobiográfico, no qual o escritor “descreve a sua trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva”.

Assim, a narrativa autobiográfica permite o pensar sobre si mesmo, oportunizando reflexões frente às vivências e experiências. Nesse sentido, o contexto histórico, cultural e social ligado à vida do sujeito também está inserido no memorial de formação.

Concernente ao exposto, Severino (2001, p. 175) aponta que o memorial configura-se como

[...] uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

A escrita de si, no exercício retrospectivo e prospectivo, possibilita a articulação entre o passado, presente e futuro. Segundo Abrahão (2011), permite que o sujeito a partir de sua história

de vida e memórias do percurso formativo, remonte o passado com olhos do presente e (re)construa o futuro.

Abrahão (2011) destaca, ainda, que podemos entender a narrativa autobiográfica em uma tríplice dimensão “como **fenômeno** (o ato de narrar-se reflexivamente); como **metodologia** de investigação (a narrativa como fonte de investigação); como **processo** (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re)significação do vivido)” (ABRAHÃO, 2011, p. 166, grifo do autor).

Desse modo, a produção do memorial de formação permite que o sujeito rememore o passado e haja conscientemente sobre o processo de formação/prática presente. Possibilita, assim, a autorreflexão, a construção de conhecimento e a ressignificação dos saberes e atitudes próprias da formação/prática docente.

A construção do memorial no estágio curricular supervisionado II buscou promover uma escrita reflexiva, na qual o aluno reconstituiu sua trajetória de vida, atentando para o percurso formativo trilhado, bem como procurando entender o seu impacto na formação em matemática.

2 MEMORIAL DE APRENDIZ DE PROFESSOR DE MATEMÁTICA

No memorial de formação apresentei lembranças relacionadas à minha vida acadêmica, em primeira pessoa. Dessa forma, narrarei vivências e experiências proporcionadas ao longo do meu Ensino Fundamental, Ensino Médio e por fim, os caminhos percorridos no curso de Licenciatura em Matemática, no sentido em que considero ser o memorial um exercício reflexivo e de rememoração que auxilia na “clarificação de aspectos, dimensões e momentos da própria formação” (ABRAHÃO, 2011, p. 170). Sendo assim, é algo que possibilita a (re)construção do vivido em momentos outros da formação do sujeito que narra.

Iniciei o Ensino Fundamental menor em 2002, com 7 anos de idade, na Escola Estadual Padre Bento – interior de São Paulo, em Itu. Cursei a 1ª e 2ª série nessa instituição, lembro-me que a estrutura física da escola era ampla e meu professor mantinha um bom relacionamento com a turma.

Em 2004, minha família saiu do Estado de São Paulo, onde morávamos até então e fomos morar no interior do Rio Grande do Norte, na cidade de Campo Redondo. Desse modo, fui transferida para a Escola Estadual Profª Maria Arioene de Souza. Recordo-me da minha professora, chamava-se Enilza, suas aulas eram sempre expositivas e as atividades propostas continham exercícios mecânicos/repetitivos. Durante esse período tive dificuldades de adaptação, não me entrosava com os demais alunos da turma.

Ainda em 2004, regressei ao Estado de São Paulo, assim fui transferida mais uma vez e terminei o ano letivo na escola CEMUS Professor João Batista, no município de Salto. Confesso que não me lembro de muito desse período escolar, pois devido a um surto de febre maculosa geralmente não tínhamos aulas.

Em 2005, fui morar em Itu – São Paulo. Cursei a 4ª série na Escola Estadual Cidade Nova III. Recordo-me muito da professora, se chamava Silvia, ela buscava estimular a turma por meio da leitura e de algumas brincadeiras. Hoje compreendo que, a metodologia utilizada pela professora fugia do tradicionalismo, pois a relação professora-aluno/aluno-professora não era marcada pelo autoritarismo e os alunos eram vistos como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, ela proporcionava um ambiente que instigava a criatividade, o respeito e a autoestima do estudante.

No ano seguinte, iniciei a 5ª série na Escola Estadual Prof. Benê Teixeira da Fonseca do Amaral Gurguel, pois a escola que frequentava anteriormente só oferecia o Ensino Fundamental menor. Dessa forma, a 5ª série foi algo inovador para mim, agora tinha o acréscimo de novas matérias, tais como: Ciências, Ensino religioso e Inglês. Além disso, cada disciplina agora tinha um professor diferente.

Ainda em 2006, muitas mudanças aconteceram na minha vida e voltei para o Estado do Rio Grande do Norte. Sendo assim, terminei o ano letivo na cidade de Campo Redondo, na Escola Estadual Dr. José Borges de Oliveira. Hoje, percebo que as diversas mudanças de escola me afetaram, visto que isso me deixava muito ansiosa e causava dificuldades de adaptação.

Até o ano de 2009 continuei na mesma escola, onde cursei o 7º, 8º e 9º ano. A instituição tinha um porte modesto, tal que o número de alunos e turmas era pequeno. Dessa forma, praticamente os mesmos professores me acompanharam até o final do 9º ano.

Recordo-me que a maioria dos docentes trabalhava com uma abordagem tradicional e em relação à avaliação, o aluno tinha apenas que reproduzir o que tinha sido exposto nas aulas. Dessa maneira, na época de provas e testes eu decorava os conteúdos e as respostas das atividades do meu caderno.

Para Libâneo (2006, p. 78),

O ensino deve ser mais do que isso. Compreende ações conjuntas do professor e dos alunos pelas quais estes são estimulados a assimilar, consciente e ativamente, os conteúdos e os métodos, de assimilá-los com suas forças intelectuais próprias, bem como a aplicá-los, de forma independente e criativa, nas várias situações escolares e na vida prática.

Quanto à disciplina de Matemática, nesse período tive dois professores, chamavam-se Antônio e Cristino. Ambos davam aulas expositivas e as atividades propostas por eles continham apenas exercícios do tipo “calcule”/“efetue”.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (1998, p. 24), “a Matemática caracteriza-se como uma forma de compreender e atuar no mundo e o conhecimento gerado nessa área do saber como um fruto da construção humana na sua interação constante com o contexto natural, social e cultural”. Entretanto, esse conhecimento era repassado para mim como algo inquestionável, inflexível, mecânico e totalmente descontextualizado da realidade.

Assim, conclui o Ensino Fundamental em 2009. As matérias que mais apresentava afinidade eram: Ciências, História e Matemática. Lembro-me que tinha dificuldade na disciplina de Língua Portuguesa, tinha problemas tanto na leitura/interpretação quanto na escrita.

Entre os anos de 2010 e 2012, cursei o Ensino Médio na Escola Estadual Prof^a Maria Arioene de Souza. As componentes curriculares mudaram tal que matérias como Ciências, Ensino Religioso e Cultura do RN deram lugar a Biologia, Química, Física, Filosofia, Sociologia e Espanhol.

Durante o Ensino Médio continuava com dificuldade em Língua Portuguesa. No entanto, no 3º ano houve mudança de professor e passei a me sentir mais segura e melhorei significativamente. O professor chamava-se Marcos e suas aulas priorizavam a leitura, interpretação e produção de texto. Lembro-me também que ele utilizava o livro didático com frequência e trazia para a sala de aula livros de literatura.

Hoje, percebo que a leitura fora da sala de aula também ajudou na melhora do meu desempenho na disciplina de Língua Portuguesa. Ressalto que, durante o Ensino Médio passei a frequentar a biblioteca da escola e pegava livros de literatura emprestados com parentes e amigos.

O professor Marcos também ministrou a disciplina de Espanhol. Ele valorizava a parte gramatical e a pronúncia das palavras em espanhol, assim, grande parte das atividades avaliativas eram feitas oralmente.

Na disciplina de História, tive duas professoras, Simone e Karla. Elas ministravam as aulas de forma expositiva/dialogada e seus métodos de avaliação contavam com seminários, atividades, testes e provas. Durante o Ensino Médio, História continuou sendo uma das matérias que mais gostava.

Com relação à Geografia e Biologia, essas disciplinas foram ministradas pela mesma docente durante toda essa última etapa da Educação Básica. A metodologia empregada consistia basicamente em leitura e reprodução do que estava presente nos livros didáticos.

Já Química, passei parte do Ensino Médio sem professor. No 3º ano tínhamos aula com um professor sem formação acadêmica, entretanto, ele trazia para sala experimentos e suas explicações de conteúdo eram claras.

Quanto à Matemática, tive três professores. O primeiro se chamava Luciano e era licenciado em Matemática, dava aulas expositivas e explicava o conteúdo quantas vezes fossem necessárias para o entendimento do aluno. O segundo, o professor Alessandro, estava se formando no curso de Licenciatura em Física e passou apenas alguns meses na escola.

O terceiro, Paulo Noruéllo, era licenciado na área e passou a maior parte do meu Ensino Médio como o docente da disciplina de Matemática. Suas aulas, assim como dos demais, eram expositivas e as atividades eram compostas por exercícios. Entretanto, a partir do 3º ano, as atividades e provas passaram a mesclar exercícios com problemas contextualizados.

Identificava-me com a Matemática, tanto que participava ativamente das aulas e ajudava os colegas da turma nas atividades propostas pelos professores. Em relação às outras disciplinas que compunham os componentes curriculares, não tinha muita dificuldade e os professores geralmente adotavam uma abordagem que valorizava a memorização e reprodução.

Em 2012, frequentei também um cursinho pré-vestibular. Assim, cursava o Ensino Médio pela manhã e a noite ia para uma cidade vizinha, Santa Cruz, onde ocorriam as aulas. Nesta oportunidade, tive contato com outra realidade, pois não tinha noção de como funcionava os processos seletivos para ingressar em um curso superior. Ademais, outro fator que me auxiliou na preparação para os processos seletivos, foram as videoaulas encontradas no ambiente virtual.

Ainda em 2012, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no começo de 2013 utilizei a nota no processo seletivo oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *campus* Santa Cruz, para o curso de Licenciatura em Matemática. Lembro que me sentia insegura com minha nota, entretanto, obtive sucesso no processo seletivo e fui chamada na 1º lista.

Os primeiros períodos do curso foram marcados por muitas descobertas, tal que o ambiente acadêmico me mostrou novas possibilidades, ampliando os meus horizontes pessoais e aumentando minhas perspectivas, pois passei a acreditar na promoção social por meio dos estudos.

Porém, esse começo também foi cercado de muitas dificuldades. Nas matérias do núcleo específico, pude perceber que tinha deficiências em Matemática básica e para ter êxito nas matérias do curso comecei a revisar assuntos vistos normalmente no Ensino Fundamental maior e no Ensino Médio. Em relação às disciplinas dos núcleos fundamental, didático-pedagógico e epistemológico, achava complicada a leitura/interpretação dos textos acadêmicos, mas por meio

das disciplinas Língua Portuguesa e Leitura e Produção de Textos Acadêmicos fui criando mais aptidão.

Nesse momento, compreendi o que propões Severino (2011) quando aponta a simultaneidade do texto memorial entrelaçando a história e a vida com suas aprendizagens no processo de formação por meio de reflexões sobre aquilo que se tornou vivencial e permanece na memória, agora registro escrito.

Durante o curso, todas as disciplinas e componentes curriculares trouxeram contribuições e aprendizagens. Entretanto, destaco tais disciplinas: Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, Fundamentos Sociopolíticos e Econômicos da Educação, Matemática para Educação Básica I, II e III, Psicologia da Educação e Cálculo Diferencial e Integral I e II.

As disciplinas Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação e Fundamentos Sociopolíticos e Econômicos da Educação proporcionaram reflexões pertinentes para minha carreira profissional e para vida pessoal. Analisar a educação a partir das relações sociais, políticas, econômicas e culturais estabelecidas ao longo dos anos, além de discutir as políticas educacionais no Brasil, problematizando questões relacionadas às categorias sociais marginalizadas historicamente (negros, índios e mulheres), me fizeram perceber que a educação de qualidade ainda não é uma realidade para todos os brasileiros.

Já as matérias Matemática para Educação Básica I, II e III, trouxeram a possibilidade de rever e até mesmo estudar pela primeira vez conteúdos da grade curricular do Ensino Médio. Além disso, os conhecimentos adquiridos auxiliaram o desenvolvimento das atividades vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do qual fui bolsista desde o primeiro período da graduação. Ressalto que, o PIBID teve grande importância na minha formação, pois a partir dele pude ter um contato mais direto com o ambiente escolar.

Com relação à Psicologia da Educação, essa componente curricular proporcionou-me uma nova visão acerca do processo de ensino e aprendizagem. Compreendi que existe uma relação entre o desenvolvimento do indivíduo e sua capacidade de aprendizagem.

Entre as abordagens teóricas da psicologia da educação que estudamos a que mais me chamou atenção foi a do psicólogo Lev Vygotsky, cujos estudos afirmam que o meio (o termo meio abrange sociedade, cultura, práticas e interações) tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo.

As disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral I e II, por apresentarem conteúdos distintos dos visto comumente na Educação Básica, foi de extrema importância para minha formação. A partir delas pude perceber que a Matemática tem um leque ainda maior de conhecimentos/ferramentas.

Ademais, destaco o projeto integrador como outro componente curricular que contribuiu para minha formação. O desenvolvimento do Projeto Integrador I e II proporcionou o contato com a pesquisa. Além disso, ao vincular disciplinas (Geometria Analítica com tratamento vetorial, Cálculo Diferencial e Integral I com Psicologia da Educação e Cálculo Diferencial e Integral II, História da Matemática com Física I), possibilitou a investigação em uma perspectiva interdisciplinar.

Ao concluir o memorial percebi que, assim como preceitua Nóvoa (1988), a elaboração de um memorial de formação é uma estratégia que perfaz percursos de vida e é um trabalho de reflexão que colabora substancialmente para que aquele que relembra reconstrua em si suas aprendizagens/conhecimentos e tome consciência de sua formação como formador de si mesmo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou promover uma discussão em torno do memorial de formação. Assim, realizamos inicialmente uma revisão bibliográfica acerca da temática e em seguida, apresentamos o memorial construído no estágio curricular supervisionado II, do curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *Campus Santa Cruz*.

Desse modo, tentei reconstituir através das minhas lembranças e memórias os caminhos que trilhei do Ensino Fundamental ao Ensino Superior. Confesso que esse exercício de retrospectão foi desafiador, porém mostrou-se uma experiência valiosa, na qual pude ter maior compreensão da minha trajetória estudantil, acadêmica e dos primeiros passos da minha prática (por meio das atividades desenvolvidas pelo PIBID).

Com o olhar de hoje e por meio da escrita reflexiva, consigo entender de maneira mais consistente a articulação entre as vivências sociais e educativas. Ao tomar maior consciência do meu percurso pessoal, percebo, por exemplo, que as diversas mudanças de cidade/instituição podem ter afetado meu percurso formativo.

Por fim, consideramos que o memorial de formação não é apenas uma narrativa do vivido, pois o exercício reflexivo e a rememoração auxiliam e possibilitam a (re)construção e até mesmo o redimensionamento dos processos de formação e prática.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 165 – 172, maio/ago 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARRILHO, M. F. et al. **Diretrizes para a elaboração do memorial de formação**. Metodologia do trabalho científico. Natal: IFP/URRN, 1997.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática, modalidade presencial**. IFRN, Santa Cruz, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, Universidade do Minho, 1988.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

“ESTUDAR PARA SER GENTE” OU POR QUE PROBLEMATIZAR O MUNDO?

GT6: Narrativas Educativas, escrita de si, resistência e empoderamento

Hostina Maria Ferreira do Nascimento

Doutora em Educação e Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

E-mail: hostinanascimento@hotmail.com.br

Sara Cristina do Couto Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

E-mail: sarinhacouto1@gmail.com

Resumo

As expressões “estudar para ser gente” e “estudar para ser alguém na vida” são comuns entre as classes populares para as quais o acesso à escolarização formal é a forma lícita mais viável à ascensão ou, pelo menos, à mobilidade social. O interesse em problematizar o tema “estudar para ser gente” surge da interlocução entre a metodologia autobiográfica fundada nas narrativas de si (JOSSO, 2010) e a possibilidade teórico- metodológica da problematização da realidade fundada em Paulo Freire (2005). Neste sentido, a metodologia da pesquisa como problematização da realidade aprofunda as reflexões desenvolvidas a partir do método (auto)biográfico e produz novos saberes. Para se trabalhar o hibridismo dos métodos apresentados, a coletividade é o meio mais indicado, pois é na interação das diversidades que surgem novas compreensões, perspectivas na identificação de objetos de problematização e produção de conhecimentos, assim como de limites e lacunas do processo metodológico desta produção. Portanto, ‘ser gente’ demanda muitas interpretações, porém é na coletividade dos diálogos que se pode aproximar da compreensão, ainda que provisória, sobre a expressão.

Palavras-chave: (Auto)formação. (Auto) biografia. Problematização. Humanização

1- INTRODUÇÃO

Trabalhando o sal/ É amor o suor que me sai/ Vou viver cantando/ O dia tão quente que faz/ Homem, ver criança/ Buscando conchinhas no mar/ Trabalho o dia inteiro/ Pra vida de gente levar/ Água vira sal lá na salina/ Quem diminuiu a água do mar?/ Água esquentada o sol lá na salina/ Sol que vai queimando até queimar/ Trabalhando o sal/ Pra ver a mulher se vestir/ E ao chegar em casa/ Encontrar a família a sorrir/ Filho

vir da escola/ Problema maior de estudar/ Que é pra não ter meu trabalho/ E vida de gente levar. (Milton Nascimento, Canção do sal.)

As expressões “estudar para ser gente” e “estudar para ser alguém na vida” são comuns entre as classes populares para as quais o acesso à escolarização formal é a forma lícita mais viável à ascensão ou, pelo menos, à mobilidade, social. A ideologia que as comporta foi construída culturalmente no decorrer dos anos e se fortalece da concepção que supervaloriza a hegemonia dos conhecimentos científicos, acadêmicos e escolares sobre os outros tipos de saber. O conteúdo embutido nas expressões citadas se apresenta como um interessante mote para a problematização de ideologias que perpassam as relações sociais.

O interesse em problematizar o tema “estudar para ser gente” surge da interlocução entre a abordagem humanizadora e emancipatória fundada em Paulo Freire (2005) e as narrativas de si como possibilidades da pesquisa (auto) biográfica (JOSSO, 2010).

As narrativas de si possibilitam a expressão de sentimentos e experiências de forma livre e espontânea, produzindo reflexões sobre o dito. Os relatos de vida, envoltos de (auto) reflexões, podem servir de base para a compreensão cada vez mais ampla das relações humanas. O aprofundamento de tais reflexões através da problematização da realidade permite a elaboração de respostas provisórias sobre o problematizado, considerando a dinamicidade e complexidade que a sociedade atual comporta.

Nesta perspectiva cabe questionar os sentidos ideológicos implícitos na expressão “estudar para ser gente”. E por que tal possibilidade emancipatória está comumente relacionada à escola. Estas problematizações embalam este estudo cujo principal mote é explicitar o hibridismo das abordagens teórico-metodológicas adotadas e trazer a importância das reflexões problematizadoras para a (auto) formação dos sujeitos no fecundo campo de construção de conhecimentos dos sujeitos sobre si e sobre os outros que são as vivências na coletividade.

Uma postura humana crítica e criativa compreende “a presença curiosa em face do mundo” (FREIRE, 2002, n.p.), permitindo a reinvenção e a (auto) formação num infindável ciclo de perguntas e respostas. Para tanto, a problematização da realidade (FREIRE, 2005; NASCIMENTO, 2017) e as narrativas de si (JOSSO, 2010) apontam possibilidades de elaboração de conhecimentos.

Para Josso (2010) “O trabalho biográfico implica fortemente o estudante que se compromete nesse processo de reflexão orientado pelo seu interesse, levando-o a definir e a

compreender o seu processo de formação”. Esta afirmação destaca a relevância da escrita de si na compreensão de quem o sujeito é, como ele chegou até ali e o que ele pretende conquistar, mudar e reinventar na sua vida.

As narrativas de si trazem à tona e revelam experiências vividas pelos sujeitos e marcas por elas impressas cuja compreensão de suas origens possibilita ressignificações e reconstruções existenciais. Estes ‘momentos-charneira’ (JOSSO, 2010) são uma reorientação de caminhos, comportamentos e pensamentos sobre si e sobre o outro. Momentos em que a percepção de situações importantes, antes despercebidas, produz mudanças e amadurecimento para quem o vive.

Formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza. (JOSSO, 2010, p. 171)

A compreensão de si e do outro como sujeitos no e com o mundo, numa perspectiva de “incompletude do ser e do saber” (FREIRE, 2005) faz parte da (auto) formação que se dá por meio não só das experiências vividas, mas principalmente das pausas necessárias para reflexões e indagações que o sujeito faz sobre si e sobre sua realidade.

Na pesquisa (auto) biográfica, assim como na abordagem problematizadora, a recorrência e a qualidade das perguntas oferecem a possibilidade de refletir, problematizar, se questionar e reelaborar indagações, uma vez que “A problematização necessita ter o potencial de gerar a construção do conhecimento” (NASCIMENTO, 2011, p. 77). Neste sentido, a metodologia da pesquisa como problematização da realidade aprofunda as reflexões desenvolvidas a partir do método (auto)biográfico e produz novos saberes.

A realidade descrita e problematizada tem o poder de trazer contribuições e aprendizados para a pesquisa e para os que estão nela envolvidos. Os questionamentos, cada vez mais complexos, também proporcionam novas possibilidades de direcionamentos, novos eixos temáticos e novos questionamentos não respondidos inicialmente. A sequência de porquês traz efervescência para as ideias das pesquisas e complexidade à produção do conhecimento, a consequente (auto) formação.

O hibridismo das abordagens aqui consideradas pressupõe a vivência coletiva, pois é na interação das diversidades que surgem novas compreensões, perspectivas e identificação de objetos de problematização e produção de conhecimentos, assim como de limites e lacunas do

processo metodológico desta produção. Sobre a necessidade do distanciamento para a ação-reflexão-ação, Paulo Freire ensina:

A posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “ad-mirador” do mundo. Como um ser de atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação do que resulta uma inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos. (FREIRE, 2002, p. 31)

O distanciamento para olhar a própria prática resulta da e na reflexão crítica sobre o observado e, conseqüentemente mudanças na forma de olhar a realidade que o cerca.

A problematização da realidade tem, como principal pressuposto, a compreensão de que a reflexão crítica sobre a prática, a “ação-reflexão-ação” se revela como “adentrando no diálogo como fenômeno humano” (FREIRE, 2005, p. 89). Partindo deste pressuposto, é possível promover o desenvolvimento de estratégias de pensamento necessárias à transformação de informações em conhecimentos.

Esta metodologia inspirada no pensamento freireano permite que uma determinada realidade seja estudada e questionada em uma espécie de espiral, com ideias e perguntas que sempre estão retroalimentando uma questão inicial enquanto ponto de partida. No Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Linguagens – GEPEL em conexão com o Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE, ambos da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, rodas de conversa inspiradas nos círculos de cultura propostos por Paulo Freire (2005) põem em prática esta metodologia que se coaduna com a constatação de Freire (2005) de que os seres humanos são inacabados, portanto, sempre estão buscando saber mais, ser mais, querer mais, num ciclo infinito que também alimenta suas perguntas e suas curiosidades frente ao mundo. Este processo não se dá de forma linear, pois em qualquer fase do estudo pode-se retroceder para avançar com mais informações, respostas ou dúvidas, o que revela o caráter temporário e dinâmico do conhecimento.

3- RESULTADOS E DISCUSSÕES

O tema “estudar para ser gente” surge espontaneamente em rodas de conversa cujo conteúdo comporta narrativas sobre a realidade de estudo e escolha profissional. Nos “círculos de cultura” promovidos pelo GEPEL/LEFREIRE ele se desdobra em problematizações sobre ideologias que perpassam as relações sociais. Nestas situações, a busca por reflexões consistentes a respeito das falas significativas produzidas torna-se o objetivo da problematização da realidade. Os participantes do diálogo dão “voltas” em torno da “unidade temática”, aguçando sua curiosidade epistemológica, em um ciclo hermenêutico de por quês, até que a reflexão realizada preencha o vazio causado pela interrogação. Mas essa sensação de dever cumprido dura somente até chegar a um novo “por que”.

A problematização coletiva do uso da expressão “estudar para ser gente” chega a respostas iniciais apontando que o termo é frequentemente utilizado pelas camadas populares nas quais grupos familiares ou de amigos advogam que a falta ou o desperdício das oportunidades de estudos resultam em dificuldades de sustento econômico devido a situações sociais como o desemprego, o subemprego e os baixos salários. Os debates em torno desta defesa buscam convencer que o único modo de “ser gente” é frequentar a escola, embora não sejam incomuns alegações adversárias baseadas nos riscos, dificuldades e desafios dessa empreitada.

Considerando as leituras de mundo dos participantes das rodas de conversa, busca-se problematizar o que quer dizer “estudar para ser gente”: será que sem o estudo escolar e/ou acadêmico o sujeito é menos digno de viver em sociedade? Será que somente a escola tem o poder de dar ao sujeito noções de cidadania, de respeito para com o outro, de viver em coletividade? Os saberes práticos, cujo ofício é construído empiricamente, se complementam ou se opõem aos saberes acadêmicos e profissionais (exemplo: pedreiro/engenheiro – parteira/enfermeira). Se somente o estudo acadêmico, que para alguns é visto como superior, fosse reconhecido, teríamos ciência em favor da humanidade ou ciência para guardar em prateleiras (SANTOS, 2010).

Problematizações iniciais deste tipo levam a outras cada vez mais complexas: O “ser gente” é ir para a escola em busca da construção de conhecimento, para ser um sujeito singular, que tem seus próprios pontos de vista, ou sentar em uma cadeira e ouvir/copiar o que os professores transmitem? “Ser gente” é adquirir conhecimento em busca de diploma, dinheiro, status e superar e/ou copiar o opressor, que hoje lhe oprime (FREIRE, 2005)? “Ser gente” é ter condições de suprir necessidades básicas, como saúde, educação, moradia, lazer e/ou transcendê-las na busca da compreensão de necessidades humanas mais complexas? Caso um autodidata, que nunca estudou em uma escola, mas sempre teve o *feeling* para os negócios, se torna um

grande empresário, ele pode ser considerado “gente”? A posse de bens e dinheiro permite “ser gente”? O caráter, a hombridade e a honestidade são levados em consideração para “ser gente”? como pode ser compreendido o rico desonesto e corrupto que “estudou para ser gente”?

Esse exercício de ação-reflexão-ação representa um dos processos de leitura de mundo: o estranhamento do que se vê, sem comodismo, numa viagem de divagações na busca por respostas.

O exercício de ação-reflexão-ação implica a troca entre os saberes dos diversos sujeitos envolvidos nas práticas educativas. Este exercício promove a elaboração de um novo saber ressignificado pelo grupo. Saber que pela sua provisoriedade vai se modificar e aprofundar nas vivências do grupo e dos seus indivíduos, ajudando a construir instrumentos necessários para ler a realidade [...] (NASCIMENTO, 2011, p. 62).

As indagações da problematização se potencializam e se sofisticam quanto mais forem feitas coletivamente. A interação com o outro faz refletir em cima de possibilidades antes possivelmente não atentadas. Portanto, questionar o uso do “estudar para ser gente” é uma forma de tentar buscar o sentido dessa expressão para os sujeitos que a utilizam, considerando as nuances sociais, educacionais e individuais que levam à utilização da expressão.

Muitas vezes atitudes, frases e posicionamentos são meras reproduções, porém, sem reflexões e questionamentos sobre sua razão de existir. O sujeito reduz a sua essência humana e sua participação para a construção do/no mundo quando reproduz afirmações como está aqui apresentada: “estudar para ser gente”. Entretanto, convém observar, no momento de reproduzi-la que cada ser humano é ímpar, independente da sua situação, do seu contexto, de suas possibilidades. E sempre terá algo a contribuir com a sociedade, tendo o seu conhecimento sido construído na escola ou não.

Embora seja inquestionável a importância da educação formal, tal consideração não elimina a necessidade de refletir sobre o papel ideológico da escola como veículo de interposição do saber cientificista em detrimento dos outros tipos de saberes. “Em nome da transmissão do conhecimento formal, a escola muitas vezes exclui de seu currículo a valorização e o reconhecimento dos saberes diversos que os seus sujeitos possuem” (NASCIMENTO, 2008, p. 33). Não se trata apenas de reconhecer o direito à escola para todos, mas de questionar o tipo de conhecimento que ela reproduz, armazena e veicula, contribuindo para universalizar a dicotomia entre os saberes.

Na contramão da hegemonia do saber científico na escola formal, a educação popular, pelas suas características e compromissos sociais, se propõe a exercitar o diálogo sobre a diversidade cultural de seus sujeitos. A educação popular é um movimento participativo e emancipatório dirigido às classes populares que permite a elaboração coletiva de saberes fundamentada no diálogo. Na educação popular [...] a vivência do saber *compartido* cria a experiência *do poder compartilhado* (BRANDÃO, 1984, p. 72, grifos do autor).

Em seu exercício de ir e vir entre a teoria e a ação, a educação popular busca identificar as necessidades e possibilidades dos grupos, e os saberes dos seus sujeitos; articular os elementos teóricos que ajudam na apreensão e compreensão dos fenômenos sociais e culturais que envolvem as necessidades identificadas; e criar condições para a reflexão sobre os condicionantes sociais dessas necessidades.

As experiências da educação popular de produção coletiva do saber comprometida com a inserção e o conhecimento profundo da realidade ensinam muito sobre o fazer político-pedagógico coletivo. O reconhecimento da diversidade dos saberes e valores dos seus sujeitos — educandos e educadores — e a prontidão em enxergar e explicitar as contradições cotidianas de suas práticas para que componham também o conteúdo do diálogo formador podem ensinar muito aos educadores desafiados a construir a nova história da escola pública popular participativa. (NASCIMENTO, 2011, p. 172)

Não se trata, portanto, de negar a importância da escola, mas sim problematizar as possibilidades de “ser gente” dentro e fora dela.

A problematização desta “unidade temática” promove a reflexão sobre os sentidos embutidos na expressão em debate, reproduzida muitas vezes sem nenhuma cautela. A construção crítica dos seus sentidos, inclusive o ideológico, a partir da problematização do seu uso possivelmente mecânico no cotidiano, permite ultrapassar, de alguma forma, a visão superficial inicial sobre ela.

Assim, dentre tantas respostas provisórias é possível dizer que “ser gente” é trabalhar em coletividade, pois esta prática permite e promove o diálogo, o aprendizado, o respeito ao ser e aos saberes do outro, uma nova visão de mundo, um olhar diferente e tolerante para a diversidade existente nas realidades e nas relações interpessoais. Esta compreensão desperta o desejo de ousar supor que “ser gente” pode trazer paz para o mundo. São muitas reflexões.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pausas no cotidiano para examinar pensamentos e comportamentos humanos se apresentam com uma possibilidade para a (auto) formação e amadurecimento do ser humano. A vida agitada típica da modernidade contribui para que as representações sobre os modos de ser e pensar se reproduzam nem sempre de forma consciente. A (auto) biografia acende a atenção, tanto na pesquisa quanto na intimidade do ser, para as falas significativas, desvelando representações explícitas, mas, principalmente, implícitas do que afeta e domina a mente humana. As narrativas de si, quando problematizadas, podem apontar situações limites, mesmo aquelas que, a princípio não pareciam ser significativas permitindo que os sujeitos assumam o controle dos seus atos, autonomizem-se e tenham em suas mãos a chance de reorientar os seus direcionamentos.

Essa compreensão consciente funciona como uma espécie de espelho raio $-x$, em que o sujeito admira-se não superficialmente, mas em profundidade, percebendo-se na realidade em que se situa. Este é o momento de trazer a cena os porquês de forma exaustiva até que se encontre para eles respostas provisórias.

O questionamento sobre o tema ‘estudar para ser gente’ resulta na “emersão” de uma compreensão superficial que se tem do mundo, pois o homem ‘submerso em água turva’ não consegue enxergar com clareza o que está a sua frente. A ‘água turva’ é sentida como uma ‘zona de conforto’, pois emergir demanda esforço individual e coletivo. Porém, é necessário, já que na atmosfera está o oxigênio, essencial para a vida. Nesta analogia, o conhecimento a ser construído cotidianamente por meio de novas experiências e vivências coletivas, retira ‘as vendas’ do pensamento limitado, significando um esforço para a compreensão do que está para além do que é possível ver num primeiro momento.

Portanto, ‘ser gente’ demanda muitas interpretações, porém é na coletividade dos diálogos que se pode aproximar de uma compreensão provisória sobre a expressão. Somente a explicitação dos sujeitos sobre seus pensamentos e sentimentos e a sua subsequente problematização permite as compreensões sobre seu uso.

A problematização, muito mais do que uma metodologia de abordagem da realidade, é uma estratégia de construção coletiva de conhecimentos que exige, de quem a faz, o exercício cotidiano que permite o acúmulo de experiências, dúvidas, questionamentos e reflexões.

A ação educativa que propõe este tipo de abordagem necessita ter esse componente problematizador. Quando problematiza a realidade, a ação educativa ajuda a aguçar a percepção; a desenvolver a capacidade de analisar e compreender a realidade e as tentativas de apreendê-la; e a aliar o conhecimento sobre a ação-reflexão-ação ao desenvolvimento das habilidades necessárias à problematização.

O maior desafio da ação educativa problematizadora, entretanto, é desenvolver-se tomando como ponto de partida e objeto de reflexão as experiências vivenciais dos educandos e se desenvolvendo através do diálogo e da reflexão coletiva. Neste sentido se desenvolvem as ações educativas promovidas pelo GEPEL e pelo LEFREIRE desenvolvidas na educação escolar e na educação popular.

A estratégia de produção de conhecimentos desenvolvida pauta-se sempre na discussão coletiva de possíveis temas de estudo oriundos da realidade identificada coletivamente pelos participantes que são desafiados a elaborar perguntas problematizadoras que desestabilizassem suas próprias certezas iniciais. Deste desafio surgem as “unidades temáticas” como a aqui apresentada e debatida.

Portanto, na medida em que o contexto da ação educativa se colocar o desafio de localizar e problematizar “situações-limites” presentes na realidade de seus sujeitos, este exercício de ação-reflexão-ação poderá contribuir para modificar a realidade da educação de maneira geral, ajudando a elucidar lacunas presentes nos conteúdos ideológicos do conhecimento científico e do conhecimento popular.

5 - REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FREIRE, Paulo. FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...ao sujeito de formação. In NÓVOA, Antonio e FINGER, Mattias (organizadores). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. EDUFRN. 2010. P. 59- 79.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; LIMA, Hélio Júnior Rocha de. O tema e a problematização da realidade como metodologia da pesquisa participativa. In Ribeiro, Mayra Rodrigues Fernandes; Amorim, Giovana Carla Cardoso; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do (Orgs). **Docência e formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação**. Curitiba: CRV, 2017.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores**. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento, 2011. Tese (Doutorado em Educação).

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Mala na mão, pé na estrada**: a procura de um pedagogia das singularidades. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Grupo de Estudos da Complexidade, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação).
PERNAMBUCO, Marta M. C. A. Quando a troca se estabelece. In PONTUSCHKA, Nidia (Org.) Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMINHAR PARA SI: DE ATOR A AUTOR-CIDADÃO

GT6: Narrativas Educativas, escrita de si, resistência e empoderamento

Francisco Vieira de Oliveira

Aluno regular e Bolsista CAPES do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC
(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN Campus Central Mossoró – RN)

E-mail: francisco_slipknot@hotmail.com

RESUMO

Por meio da narrativa (auto)biográfica, apresento, neste artigo, minha história de vida e formação como possibilidade de reflexão, autorização e redimensionamento de si (mim) perante o mundo. Através de uma visão contra hegemônica e determinista, proposta por Hess (2004), busco estabelecer rupturas instituintes, aceitando alguns momentos herdados do meu meio de origem, de minha família e cultura, mas, também, abrindo possibilidades para que novos momentos sejam estabelecidos. Os fundamentos dessa reflexão estão fincados em um projeto de conhecimento da existencialidade, pautado na história de vida e formação, proposto por Josso (2010), e, especialmente, na escrita de si, com o auxílio do Jornal de Pesquisa, idealizado por Barbosa (2010). Nesse caso, o jornal se apresenta como possibilidade instituinte responsável pela materialização e apresentação do meu próprio processo formativo e empoderamento nos estudos. Em síntese, busco apresentar as tessituras de uma experiência de vida marcada, em um primeiro momento, pelos saberes adquiridos no sítio — através da contação de estórias e, em outro momento, pela utilização do Jornal de Pesquisa como recurso pontencializador da análise sobre as diferentes maneiras de interpretar, compreender e sentir o que sou e o que me tornei.

Palavras-Chave: História de vida. Formação. Jornal de Pesquisa.

1 PALAVRAS INICIAIS

“Caminhar para si: de ator a autor-cidadão” intitula essa reflexão sobre minha história de vida e formação e sobre como obtive êxito nos estudos, mesmo vivendo em condições extremamente adversas ao progresso. Por meio da narrativa (auto)biográfica, descrevo, de forma concisa, as situações e elementos que acredito terem sido fundamentais para que galgasse os degraus do aprendizado. Relato meu percurso e os atores sociais que participaram e contribuíram de modo definitivo para que meu processo formativo culminasse na minha passagem de ator a autor-cidadão.

A escolha desse título não foi aleatória e ou desprovida de sentido, ele tem significado e simbolismo para a minha formação; representa o conjunto de imagens que acredito condizerem com o sentimento de afirmação ou autorização frente ao mundo, com todas as implicações que esse passo poderia e pode causar. Destaco nessa narrativa a parte de minha história em que dei um salto qualitativo e decidi ou assumi ser autor do enredo, da construção, da (re)leitura do meu

próprio texto de vida para, então, estabelecer rupturas com alguns momentos herdados do meu meio de origem e criar novos (HESS, 2004).

A expressão “torna-se autor-cidadão” é tomada, aqui, no sentido proposto por Barbosa (1998), de interpretar e ressignificar os modos que incorporamos através dos saberes e práticas sociais de nosso meio de origem, tanto no que toca aos aspectos culturais e ou ambientais quanto aos mitológicos e/ou existenciais. Em outras palavras, tornar-se autor-cidadão é uma construção da ordem do cotidiano e, por isso, “histórica, geográfica, social, psicanalítica, ecológica que, enquanto tal, exige ‘politização’ não só de uma dimensão do sujeito, tal como a econômica ou político partidária, mas da vida em suas várias perspectivas englobando sua forma de ser e de se expressar” (BARBOSA, 1998, p.8).

Devo ressaltar que os episódios narrados estão contidos em meu jornal de pesquisa, que não será publicizado em sua totalidade, até porque meu objetivo maior é enaltecê-lo como recurso e parte indispensável em meu processo formativo durante a graduação em Educação Física escolar, na Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN), no mestrado, no programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição (POSEDUC/UERN), e na minha maneira de atuar no mundo.

Com relação à organização do texto, está dividido em dois momentos. No primeiro, falo da importância e do lugar que ocupam, na minha formação, os saberes de uma infância de criança de sítio, de uma pequena cidade no sertão do Rio Grande do Norte, de nome Alexandria, distante 380,4 km da capital do estado Natal. Ainda nesse primeiro momento, elenco a importância do meu contato com a Professora Elizabete Dantes, na 3ª Série do ensino fundamental, minha inspiração para a escolha da minha profissão. No segundo momento, dou um salto temporal da infância a minha fase adulta, quando tive contato com o jornal de pesquisa, no quarto período de Educação Física escolar, na UERN, no Campus Avançado Prof.^a Maria Eliza de Albuquerque Maia (CAMEAM), em Pau dos Ferros/RN, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Educação Física, no ano de 2014. Explico o que esse recurso representou em minha formação como pessoa e profissional.

2 DE ONDE VIM?

Não posso iniciar essa reflexão sem, antes, apresentar minha origem. Sou o filho mais novo de Geraldo Franco de Oliveira e Francisca Vieira de Silva, ambos nordestinos, agricultores e analfabetos. Ao longo da vida, meus pais aprenderam que a enxada, a foice e o machado eram os únicos instrumentos capazes de propiciar os meios pelos quais uma família poderia subsistir

de forma digna e honesta. Nasci, portanto, em um ambiente familiar onde os referenciais de compreensão do mundo não vinham dos livros, mas das histórias populares, das crenças, poesias e contos repletos de superstições e mitos que constituíam e ainda constituem parte de meu ser.

Toda a minha formação escolar se deu em instituições públicas de ensino. Comecei a estudar com quase 10 anos, em 1999. Fui matriculado na Escola Estadual Leônicio Barreto pela minha irmã mais velha, Maria de Lurdes Vieira de Sousa, à pedido da diretora dessa instituição, que se sensibilizou quando soube que, nessa idade, eu ainda não estudava. A princípio, minha ida à escola gerou muito mal-estar e desentendimento entre minha irmã e meus pais, pois eles acreditavam que a escola não era um local seguro e, por vezes, ouvia minha mãe dizer que nunca tinha conseguido nada através dos estudos. Contudo, mesmo diante desse conflito, comecei a estudar. Tive vários problemas para minha permanência e assiduidade nas aulas, em decorrência da falta de material básico para estudar, tais como lápis, caderno e até mesmo vestuário para ir diariamente à escola. Também existia outro fator importante e que precisa ser considerado, me refiro ao fato de não encontrar sentido na dinâmica das tarefas escolares, que me eram tão avessas. Isso se tornou um grande desafio cotidiano.

O ensino fundamental e médio cursei em escolas estaduais, na cidade onde nasci, Alexandria-RN. Da 1ª a 5ª série do ensino fundamental (atualmente 2º ao 6º ano do fundamental I) estudei na Escola Estadual Leônicio Barreto. Da 6ª a 8ª (hoje, do 7º ao 9º ano do fundamental II) estudei na Escola Estadual Waldemar de Sousa Veraz. A 7ª e 8ª séries, em específico, cursei na modalidade de ensino supletivo de jovens e adultos, em uma turma no período vespertino. Da 1ª a 3ª série do ensino médio estudei na Escola Estadual 7 de Novembro, concluindo esse nível de ensino em dezembro de 2009.

Durante meu percurso escolar, participei de quase todos os programas sociais voltados para jovens e crianças em condição de risco e vulnerabilidade socioeconômica, desenvolvidos pelo Governo Lula, entre os anos de 2003 a 2007. Posso citar o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), realizado de 2003 a 2005; o Agente Jovem, em 2006; e o Juventude Cidadã, em 2007. Todos esses programas sociais tiveram grande importância em minha formação, pois, a partir deles pude ter acesso a aulas de reforço escolar cotidiano e, também, as modalidades esportivas, como vôlei, futebol, xadrez e lutas, com destaque para o Caratê e a capoeira.

De posse do meu certificado de conclusão do ensino médio, concorri a quatro vestibulares, todos com inscrição para professor de Educação Física, mas só consegui minha aprovação em 2012. Fiquei em quarto lugar, tanto na lista de aprovados na classificação geral do curso quanto entre os cotistas do Processo Seletivo Vocacionado (PSV 2012) da Universidade

do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Campus Avançado Prof.^a Maria Eliza de Albuquerque Maia (CAMEAM), na cidade de Pau dos Ferros/RN. Graduei-me por essa então instituição de ensino no curso de licenciatura em Educação Física escolar, com colação de grau no dia 2 de fevereiro de 2017. Atualmente, sou aluno regular e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) dessa mesma instituição de ensino superior, no Campus Central de Mossoró-RN.

Uma vez descrita minha trajetória desde o ensino fundamental até a pós-graduação, apresento a seguir os atores sociais, bem como os contextos ambiental, familiar e cultural que fizeram e ou fazem parte do meu empoderamento nos estudos. Meu intuito é refletir sobre quais as possíveis influências que exerceram em minha formação humana e afetiva, desde criança, quando, à luz da lamparina, ouvia belas estórias, até obter meu êxito/sucesso escolar nos estudos.

3 AS ESTÓRIAS SOB A CHAMA DA LAMPARINA

Neste primeiro momento de minha reflexão, relacionado à minha infância, quero enaltecer, especificamente, o lugar que as estórias, contadas ao anoitecer, no sítio, representaram para minha infância e qual o seu possível simbolismo para a minha formação enquanto pesquisador, pois “[...] o homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (demens)” (MORIN, 2000, p. 58). Antecipo, com isso, que foi através dessas estórias que se deu o meu primeiro contato com o saber não formalizado; aquele saber adquirido através gestos, narrativas, histórias reais ou inventadas, crenças, superstições populares e mitos disseminados culturalmente e que, por vezes, não conhecemos muito bem as suas origens, mas os temos como parte daquilo que nos constitui enquanto seres humanos. Esse é o mote da minha narrativa e, a partir dele, pretendo justificar o que me mobilizou a “caminhar para si (mim): de ator a autor-cidadão”.

A lamparina, mais que um recurso comum para minha família — composta por agricultores nordestinos, que viviam na/da roça e não tinham acesso à luz elétrica — representa aqui um objeto simbólico. No alpendre da casa grande do sítio, sob o céu repleto de estrelas, foi onde aconteceu, de forma única para uma criança de seis (6) anos de idade, meu mergulho, sem precedentes, em uma formação que, sem o saber formal, privilegiava, subjacentemente, o desenvolvimento do pensamento simbólico, cognitivo, emocional e social. As estórias eram contadas, quase todas as noites e ou entardeceres, pelos adultos, que pareciam maiores que o

normal quando estavam reunidos sob aquela chama luminosa que emanava da luz da lamparina. Era um ambiente extremamente propício para a aprendizagem.

Acredito que esses momentos foram essenciais para minha iniciação, noite após noite, em mundos fantásticos, que passavam a existir em meu pensamento quando escutava silenciosa e pacientemente as histórias com teores diversificados: a origem do mundo; as diferenças entre as pessoas; a existência de feras selvagens; seres mitológicos, como sereias; homens que se transformavam em lobos ao vislumbrares a lua cheia; tesouros misteriosos no fundo do mar; bruxas, princesas encantadas prisioneiras e fadas, em seus castelos enormes, esperando eternamente por um salvador. Todas eram contadas por minha mãe ou por outras pessoas que, normalmente, vinham até nossa casa e que, por insistência minha e de minha sobrinha, acabavam cedendo a nossos apelos, nos presenteavam com mundos que, para duas crianças, eram coisas simplesmente fantásticas e belas. Em minha compreensão, aquilo tudo funcionava quase como um ritual religioso. Ficávamos quietos, escutando as histórias, e a chama vermelha da luz da lamparina, ao mesmo tempo em que soltava noite adentro uma fumaça preta provocada pela combustão do gás, nos propiciava um cenário encantador, onde nós nos perdíamos.

Foi nesse cenário que descobri, ainda quando criança, um mundo fantástico, onde não precisava dormir para sonhar; um mundo repleto de crenças e representações de modelos de seres humanos, sociedades, culturas e gerações que fizeram e fazem parte da formação daqueles que me alegravam com suas histórias e que me ajudaram a formar a minha história. Contadas especialmente através de narrativas orais, em uma espécie de (auto)biografia do sertanejo, essas histórias foram importantes para o desenvolvimento de minha capacidade de abstração e pensamento, bem como para a minha capacidade de representação ou função simbólica. Os estudos elaborados por Piaget (1979), sobre a psicologia do desenvolvimento humano, estão aí para explicar o processo de aquisição dessas capacidades.

A consciência sobre o desenvolvimento humano foi melhor apreendida por mim durante minha formação em Educação Física escolar, na UERN, quando cumpri a disciplina de “Desenvolvimento e Crescimento Humano”, no quarto período do curso. Nesse momento, compreendi a importância que o brinquedo simbólico tem para o desenvolvimento estético e artístico das crianças. Representados aqui pelas histórias contadas por minha mãe, esses brinquedos me ajudaram a aprender, perceber e interpretar elementos que, de alguma forma, excediam ou estavam fora do próprio limiar que me era inerente. Nesse momento, a incerteza sobre os meus referenciais de compreensão do mundo e meu próprio pensamento passaram sobre o crivo do estranhamento, da dúvida e do questionamento do por que as coisas são como são e não de outra forma (CHAUÍ, 2000).

Por tudo que disse até aqui, seria um erro desconsiderar a importância dessas histórias para a construção tanto de minha compreensão e leitura do mundo como também para a “iniciação” não consciente e intencional a que fui submetido por parte de minha mãe no mundo da reflexão e/ou dúvida. Para mim, esses elementos são essenciais para a formação de um pesquisador, pois, através deles, me senti instigado a questionar o mundo, mesmo sabendo que muitas perguntas ficariam sem resposta. A título de exemplo, posso citar as indagações que fiz em alguns momentos, quando caminhava nas proximidades da casa onde residíamos no sítio, por entre a caatinga. Questionava-me sobre onde ficaria “o final do mundo” e o “que poderia existir depois dele”. Podemos dizer que questões como essas são burlescas e simplórias, mas, acredito que não para uma criança em desenvolvimento.

Com as histórias contadas por minha mãe ou outros adultos fui instigado a pensar, entretanto, não existiu um espaço em meu ambiente familiar para que desse prosseguimento a minhas reflexões, de modo a aprofundá-las. Talvez o contato de uma educação formal pudesse me propiciar isso, o que demorou alguns anos para acontecer, visto que morávamos na zona rural e meus pais não podiam me levar à escola, pois não tínhamos transporte e a distância do sítio para a cidade era superior a 8 km, tampouco me deixavam ir de ônibus, por medo de que algo acontecesse comigo na viagem. Por tais circunstâncias, iniciei meus estudos com quase 10 anos de idade, quando mudamos para a zona urbana.

Aos treze anos, ainda não conseguia ler e escrever e em meu histórico já constavam três anos de repetência na primeira série do ensino fundamental, na Escola Estadual Leônicio Barreto. Por conseguinte, fui submetido a um processo de progressão continuada e inscrito, posteriormente, no ano de 2002, na terceira série do ensino fundamental. A partir desse fato, conheci a professora Elizabete Dantes, uma profissional decisiva para o meu desenvolvimento no ensino fundamental, nos anos iniciais. Ela utilizava a metodologia tradicional e era muito séria, sisuda e rígida com o andamento das atividades em sala de aula. Ensinou-me que a vida “dá” certas oportunidades para mostrarmos o que temos de melhor em nossa existência e que nós temos de saber aproveitar muito bem esses momentos.

O resultado do convívio com essa professora, por três anos, foi um presente para a minha iniciação no mundo da palavra escrita. Ela foi a responsável por minha alfabetização e também a primeira pessoa na escola que me deu a oportunidade de me responsabilizar pela apresentação de um trabalho oral, o qual versava sobre o processo de constituição da chuva. Por mais que tenha sido apenas a memorização de um texto escrito, indicado por ela para minha apresentação, fiquei muito instigado com aquilo tudo. A apresentação foi rápida, em torno de 5 minutos, mas muito significativa para mim. Quando terminei, recebi elogios de algumas pessoas pela forma

como me expressei. A professora Elizabete Dantes já faleceu há alguns anos, mas os ensinamentos que aprendi com ela respingam ainda hoje no meu modo de vida, na forma como me determino a cumprir aquilo que me proponho a fazer em/com meus estudos.

4 RESSIGNIFICAÇÃO DA COMPREENSÃO DE SI

Este é o momento de redimensionar e compreender em que ponto o jornal de pesquisa aparece como possibilidade formativa e recurso essencial para o meu empoderamento ou êxito nos estudos. Para tanto, vou dar um salto quantitativo no tempo e narrar meu contato com o jornal de pesquisa no ensino superior, a fim de mostrar como ele foi essencial para minha formação enquanto filho, amigo, irmão, tio e estudante comprometido com o meu próprio processo formativo em construção.

Conheci o jornal de pesquisa através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no ano de 2014, quando estava cursando o quarto período do curso de Educação Física. Fui apresentado a essa proposta formativa pelos Professores Helder Cavalcante Câmara e Suênia de Lima Duarte, que, à época, coordenavam o PIBID no curso de Educação Física da UERN/CAMEAM, em Pau dos Ferros/RN. Posteriormente, conheci um dos idealizadores dessa prática formativa, juntamente com Hemi Hess, o Professor Joaquim Gonçalves Barbosa, que, atualmente, é professor visitante da UERN.

O jornal de pesquisa foi decisivo para minha formação enquanto pesquisador iniciante porque me ajudou a converter em escrita aquilo que, cotidianamente, estudava na minha formação em Educação Física. Anotava tudo o que me afetava positiva ou negativamente durante as aulas, nas conversas com os colegas de sala de aula e na minha relação com meu próprio pensamento.

Atualmente, tenho escritas mais de mil páginas no meu jornal. Nele, falo sobre meu processo formativo e também sobre a implicação de diferentes episódios vivenciados em meu cotidiano. Suas páginas contêm relatos que compõem diferentes tipos de jornal de pesquisa, como o JP formativo, o JP do mundo vivido e o JP de Phatos. (BARBOSA, 2010). Conforme Barbosa (2010), para uma pessoa que está começando a escrever um Jornal de Pesquisa não é muito interessante manter muitos paralelos, mas, poucos, para que, assim, possam ser melhor organizados e apreendidos no tocante ao processo de escrita de si nesse percurso.

No que posso chamar de meu JP formativo, direciona-se a um espaço de reflexão sobre o meu processo formativo em Educação Física escolar e às questões e contradições inerentes a minha própria atuação pedagógica inicial na pesquisa, no ensino e na extensão.

O JP “mundo vivido”, por sua vez, pauta-se em proposições reflexivas sobre a minha maneira de atuação no mundo, seja como estudante em processo formativo, como colega em sala de aula, amigo, filho ou tio. Devo salientar, no entanto, que não se trata de um espaço onde faço a mera descrição do cotidiano, mas onde reflito sobre o modo como me relaciono com as pessoas, tanto aquelas presentes em meu ambiente familiar, como nos ambientes universitário e ou virtual.

Na escrita do meu jornal utilizo tópicos introdutórios, os quais têm a função de guiar minhas reflexões. Para exemplificar como acontece o processo de construção dessas reflexões transcrevo abaixo um tópico de meu Jornal de Pesquisa do mundo vivido, a partir do qual reflito sobre o ambiente familiar.

Implicação sobre o corpo que sou, 15 de setembro de 2016

Como relacionar e manter-me sobre controle para que a implicação que o outro me proporciona possa ser atenuada? Acredito que, a princípio, preciso considerar que a forma como as pessoas interagem dentro de meu ambiente familiar precisa ser considerada. Considerada no sentido de me imbuir a agir de uma forma e não de outra, dependendo da situação. Nesse sentido, a melhor forma como posso lidar com essa implicação se respalda no como eu lido comigo mesmo durante as conversas que normalmente acontecem no meu cotidiano. Ou seja, preciso prestar atenção nas sutilezas que estão e ou são impressas nos discursos e ou falas das pessoas que estão a minha volta, para que, com isso, possa dissolver aquilo que é capitalizado individualmente para o comunal. Mas, para que isso possa acontecer é necessária uma constante revisitação do que foi escrito no meu JP, para que, assim, eu possa lançar sobre mim mesmo esse duplo olhar ou olhar plural, como fala Barbosa, no livro “O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo”. A partir do momento que aconteça a revisitação de cada nuance presente no tom de voz e a própria relação de implicação comigo mesmo ao perceber isso, preciso ponderar o pensar o próprio pensamento para que, assim, não me torne mais um reproduzidor de uma realidade que precisa ser modificada. (Excertos do meu jornal de pesquisa. Alexandria/RN, 15 de setembro de 2016).

Acredito que esse trecho exemplifica muito bem como utilizei o Jornal de Pesquisa em meu cotidiano familiar. Por vezes, esse recurso me proporcionou a possibilidade de que eu pudesse estabelecer o que Morin (2000) chama de meta ponto de vista ou, dito de outro modo, a capacidade e ou possibilidade de construir um espaço de reflexão para pensar o próprio pensamento. Não só isso. O jornal também me ajudou a lançar mão de um olhar plural sobre o meu próprio discurso imerso no ambiente familiar, possibilitando, assim, como diria Barbosa (1998), uma nova maneira de atuar e sentir o mundo.

No que toca ao JP pesquisa, como o próprio nome diz, direciona-se para reflexões em torno de meus projetos de pesquisa e produção científica (artigos e resumos) bem como para as

implicações proporcionadas com essa escrita acadêmico-científica. Através do exercício de registrar essas experiências de forma escrita, pude propiciar um “duplo olhar ou olhar plural, na perspectiva do proposto pela abordagem multirreferencial: um olhar direcionado para o ‘objeto’ de interesse de nossa reflexão e outro olhar voltado para nós que olhamos nossos objetos de interesse” (BARBOSA, 2010, p. 40). Sendo assim, esse jornal apresenta-se, em um primeiro momento, como uma possibilidade de escrita com intencionalidade a ser publicada, compartilhada e debatida entre próximos e, posteriormente, com pessoas mais distantes (BARBOSA, 2010).

A última versão do Jornal de Pesquisa é o JP Phatos. De origem grega, a palavra Phatos significa doença. Assim posto, nesse espaço residem as minhas angústias e limitações, vividas enquanto jovem que se vê acometido de doença crônica, portador de extrassístoles ventriculares — contração extra do músculo cardíaco que impossibilita uma vida comum, como a da maioria dos jovens de minha faixa-etária. Por conta dessa condição crônica, adquirida aos 23 anos, devido a uma hipoglicemia, ocorrida em uma academia de musculação, em decorrência da sobrecarga abusiva e frequente de suplementos alimentares sem a devida orientação profissional, acabei por direcionar todo ímpeto dos treinos para os estudos sobre a sociologia e antropologia do corpo. Queria conhecer os fatores sociais e culturais que me permitiam compreender meu corpo como objeto.

Tinha o sonho de ser um grande fisiculturista, mas a doença e as limitações impostas por ela não me deixaram obter esse êxito. Há seis anos não mais faço musculação e treino de força como antes. Até o ambiente da academia de musculação tornou-se estranho para mim. Todavia, ao narrar, diariamente, no meu Jornal de Pesquisa, essa parte de minha vida, pude atenuar o sofrimento e a síndrome do pânico, que, aos poucos, começava a ocupar um grande espaço em minha vida. A seguir, cito uma parte de meu Jornal, onde, depois de formado em Educação Física, recebi uma oportunidade de emprego como *Personal Training*.

Trabalho como *personal training*, 9 de março de 2017

Recebi um convite de uma amiga muito querida e, como não quis decepcioná-la, resolvi aceitar. O convite tinha a intenção de que eu comesse a realizar um trabalho com prescrição de exercício físico. Por muito tempo, não me imaginei voltar àquela casa que guarda grande parte de minhas frustrações e sonhos destruídos. Hoje, mais que nunca, percebo que o trauma causado há muitos anos persiste em se fazer presente em minha vida. Principalmente porque “Ela” me acompanha como aquela pessoa chata que insiste em dizer e esbravejar aos quatros ventos os presságios de minhas limitações. Não sei por quanto tempo vou conseguir aguentar trabalhar em condições que não me são adequadas, mas, por enquanto, vou parar de escrever para poder tomar um

banho. Vou deixar essa conversa para outro momento. (Excertos do meu jornal de pesquisa. Alexandria/RN, 15 de setembro de 2016).

O pronome “ela”, utilizado nesse trecho do meu Jornal de Pesquisa, faz referência à extrassístole ventricular e às limitações por ela impostas. Esse fragmento deixa claro que, para mim, o Jornal de Pesquisa foi muito mais que apenas um recurso de escrita para cumprir determinadas tarefas acadêmicas, ele converteu-se em um importante “companheiro” de vida e formação humana.

Logo desisti do trabalho como personal training, preferindo dar continuidade a minha formação acadêmica. Assim, em 2017, tratei de fazer minha inscrição para o mestrado em Educação, no POSEDUC, na UERN, quando, mais uma vez, fui aprovado em quarto lugar na classificação geral.

O jornal de pesquisa me ajudou a compreender e a refletir de forma densa e (in)tensa as minhas próprias limitações fisiológicas, existenciais e acadêmicas. Através desse recurso, pude empreender uma formação redimensionada para a ideia de autoria e cidadania, ou, como propõe Barbosa (1998), para afirmação de uma condição de nos tornamos autores-cidadãos. De maneira clara, “Autor-cidadão significa referir-se a esta árdua e complexa tarefa mobilizadora do sujeito como um todo se se propõe formá-lo (forma-se) para uma maneira “integrada” de atuar no mundo, [...]” (BARBOSA, 1998, p.8).

Através da escrita e leitura cotidiana do meu jornal, percebi que, assim como é o nosso processo formativo — dinâmico, provisório e regido por incertezas — é a nossa vida. A partir do aprofundamento e leitura que me foi instigado através da escrita, compreendi que não somos totalmente regidos por uma suposta “natureza” imutável, de cunho determinista das condições humanas. Pelo contrário, somos seres com aspectos histórico, ambiental, local, temporal e cultural. Com efeito, não existe determinismo naquilo que constitui o humano e, assim como nas nossas relações, somos dinâmicos e mutáveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou, de forma concisa, pelas suas próprias dimensões físicas e teóricas, aquilo que caracteriza parte da produção de minha narrativa (auto)biográfica e história de vida e formação como possibilidade de reflexão, no sentido do pensamento que se volta sobre si mesmo para investigar os pressupostos que lhe permitiu surgir. Durante o percurso de sua escrita, busquei apresentar em que momentos aconteceram as rupturas instituintes dos momentos vividos na infância, como Hess (2004) propõe, no sentido de que recusei, em certos aspectos, alguns dos

referenciais de meu meio familiar e cultural, criando novos. As histórias que escutei quando criança, no sítio, por mais que tenham produzido certos estereótipos sociais, serviram não só como reprodutoras das condições de uma realidade pautada na hegemonia das superstições e mitos, mas como objeto que me ajudou a perceber e interpretar elementos que, de alguma forma, excediam ou estavam fora do próprio limiar que me eram inerentes. Esse foi o momento em que surgiu em mim a incerteza, e vale ressaltar que a incerteza é diferente da ignorância “porque, na incerteza, descobrimos que somos ignorantes, que nossas crenças e opiniões parecem não dar conta da realidade, que há falhas naquilo em que acreditamos e que, durante muito tempo, nos serviu como referência para pensar e agir” (CHAUÍ, 2000, p.111). Daí em diante, meus referenciais de compreensão do mundo e meu próprio pensamento passaram sobre o crivo do estranhamento, da dúvida e do questionamento do por que as coisas são como são e não de outra forma.

Concluo, portanto, que a autorização e redimensionamento de si (mim) perante o mundo atribuem um sentido que veio a ser reforçado, em determinados aspectos, pela minha atuação enquanto agente nas histórias que vivenciei no sítio, sobre a luz da lamparina; como ator, no ensino fundamental, quando fui matriculado na Escola Estadual Leônicio Barreto pela trama elaborada entre minha irmã mais velha, à pedido da diretora dessa instituição, que se sensibilizou quando soube que eu com quase 10 anos ainda não estudava. Isso a princípio gerou muito mal-estar e desentendimento entre minha irmã e meus pais, pois eles acreditavam que a escola não era um local seguro o que em si tardou minha alfabetização, acontecendo apenas aos 13 anos, quando, finalmente, pude interpretar o texto da vida a partir das novas lentes propiciadas pela leitura da palavra escrita; e especialmente quando estava na graduação, em contato com a perspectiva formativa do *Jornal de Pesquisa* (Barbosa, 2010), momento ápice, que reside na caracterização de uma visão contra hegemônica e determinista das condições sociais de classe. Através desse recurso, pude pensar, de forma (in)tensa, em um projeto instituinte de conhecimento, pautado na escrita de si como possibilidade outra de materialização do meu próprio processo formativo e ressignificado, por meio do qual passo a atuar e sentir as diferentes maneiras de compreender o mundo.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J. **Abordagem Multirreferencial (Plural) das situações educativas e formativas**. In: BARBOSA, J. G. (Org.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. Revisão da tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.23-41.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves et al. **Autores-Cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Paulo: São Bernardo: EdUFSCar, EdUMESP, 2000.

_____, **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. / Joaquim Gonçalves Barbosa, Remi Hess – Brasília: Liberlivro, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf > Acesso em: 13 maio 2018.

CHAUI, M. de S. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

HESS, Remi. **A teoria dos momentos contada aos estudantes**. Educação & Linguagem. Ano 7. n. 9. p. 26-44, jan-jun. 2004.

JAPIASSÚ, Hildo; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PIAGET, Jean. **O estruturalismo**. 3. ed. São Paulo: Difel: Rio de Janeiro, 1979.

O PROFESSOR E SUA IDENTIDADE: NOS FIOS DA HISTÓRIA

GT6: Narrativas Educativas, escrita de si, resistência e empoderamento

Maria Rosaline Fernandes de Oliveira
Professora da Educação Básica. E-mail: rosalinefernandes1@hotmail.com

Morgana Léa Melo Brilhante
Professora da Educação Básica. E-mail: morganamelo10@hotmail.com

Amanda Thais Freires Gomes
Professora da Educação Básica. E-mail: amandathais.uern@gmail.com

RESUMO

Este estudo foi realizado no rol das discussões construídas na disciplina Ensino História, do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O mesmo é de fundamental importância para os alunos que se encontram no processo de formação inicial, haja vista que a história influencia na formação docente. Assim, destacamos como objetivo cerne investigar a prática pedagógica de uma professora da educação básica. Suas memórias, sua história de vida serão de suma importância para concebermos as permanências e transformações na sua identidade de docente, bem como o universo formativo que a constituiu. Para tanto, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo na modalidade bibliográfica tendo como eixo as ideias pedagógicas, o conceito de prática, o trabalho com histórias de vida e memória, e uma pesquisa de campo ancorando-se na trajetória de vida de uma educadora, repisamos. Aplicamos um roteiro de entrevista à professora com alguns eixos: informações pessoais e profissionais, sua formação, acontecimentos históricos, condições e dificuldades que contribuíram para a sua atuação profissional. No narra da professora foi possível perceber o encantamento e o prazer pelo que faz, além das influências provocadas tanto pelo ambiente social como pelo familiar impulsionando positivamente na sua forma de atuar e acreditar na relação de ensino e aprendizagem e no poder da educação. Percebe-se que as dificuldades foram motivos de incentivo, e que tudo o que passou são reflexos hoje na sua prática. Suas professoras foram espécie de espelho para a sua atuação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade, Prática pedagógica, Profissão Docente.

INTRODUÇÃO

Este texto expõe os resultados de uma pesquisa realizada no rol das discussões construídas na disciplina Ensino de História, do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O mesmo é de fundamental importância em um

curso de formação de professores, visto que a história influencia na formação docente.

Deste modo, destacamos como objetivo cerne investigar a prática pedagógica de uma professora da educação básica, a partir de suas memórias, sua história de vida na perspectiva de compreendermos as permanências e transformações nas práticas pedagógicas de professores (as).

Para isso, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo na modalidade bibliográfica tendo como eixo as ideias pedagógicas, o conceito da prática, o trabalho com histórias de vida e memória, e uma pesquisa de campo. Aplicamos um roteiro de entrevista à professora com alguns eixos: informações pessoais e profissionais, sua formação, acontecimentos históricos, condições e dificuldades que contribuíram para a sua atuação profissional, dentre outras ocorrências. O artigo foi estruturado em três tópicos: A identidade docente conceitos e significados; A importância da história para a formação docente e A prática pedagógica: mudanças e permanências. Cada um deles traz esclarecimentos sobre determinadas discussões, as quais exibem de forma sensata a identidade docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O termo identidade tem origem latina (*iden*) que significa igualdade e continuidade. A construção da identidade docente não pode e não deve ser considerada somente a partir de seus conhecimentos adquiridos durante sua formação. Mas, também, através de toda uma história de vida, que carrega consigo uma carga de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a própria inserção na carreira docente, em seus primeiros anos de atividades na sala de aula.

Acredita-se que a construção da identidade é um processo contínuo, conflituoso, onde o próprio docente é protagonista, e conta com o seu grupo para compartilharem experiências e buscar novos meios de transformação. A prática diz muito sobre o profissional.

No entanto, é preciso olhar os conhecimentos internalizados pelos professores no processo de sua formação e as experiências adquiridas por meio das ações que realizam no cotidiano da escola, pois não existe um saber-fazer desligado de implicações de valores, de consequências sociais e de opções epistemológicas acerca do conhecimento transmitido.

Os saberes docentes, neste sentido, estão interligados aos saberes da experiência, os quais são aqueles provenientes da história de vida pessoal de cada professor e também são saberes produzidos pelos professores no cotidiano de sua prática (TARDIF 2007, PIMENTA 1999).

Nóvoa (p.16-17, 1995), quando aclara que “[...] cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constituiu uma espécie seguida pelo profissional”. Ou seja, a maneira como cada um se “comporta”, ensina depende daquilo que é e naquilo que acredita enquanto pessoa.

Essa maneira assemelha-se bastante com o que afirma Tardif (2002), ao dizer que o professor elabora seu próprio conhecimento a partir das experiências vividas, resultando em uma pluralidade de saberes que vão construir sua identidade profissional. Os saberes e vivências que se encontram na base da sala de aula são, para ele, multifacetados, situados e ligados à ação política.

Para Schön (1997), a capacidade de refletir sobre o seu fazer leva o professor a ser capaz de analisar a sua prática e, a partir dela, desenvolver uma ação autônoma no sentido de criar e recriar a estratégia de ensino. Nesse processo de construção, ele vai consolidando gestos, rotinas e comportamentos, com os quais se identifica como professor.

A esta discussão, encontramos na narrativa da professora pontos que se encontram com ditos tecidos anteriormente. A entrevistada relata que a professora que é hoje foi sendo construída ao longo de sua vida, de sua história.

A partir das minhas leituras de mundo com certeza, não dá pra não imprimir no meu modo de ensinar as minhas concepções de mundo, claro que em todos os momentos tem que se fazer a exata dosagem para não passar aos meus alunos conhecimentos prontos só do meu modo de pensar e ver determinadas coisas, o que não deixa de ser um grande desafio porque a tendência natural do ser humano é moldar o outro a sua forma. (Professora Participante do Estudo, Mossoró-RN, em 10/11/2013).

Ao longo da história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros e são atualizados e utilizados, na prática de seu ofício. Ou seja, a identidade profissional docente é como um processo contínuo que se vincula à identidade pessoal, mas que está ligada ao vínculo e sentimento de pertença de um indivíduo a uma determinada categoria ou grupo social, a categoria docente, e tendo como possibilidade construir, desconstruir e reconstruir algo que permita dar sentido a seu trabalho.

Acredita que sua história de vida, suas características pessoais, seu modo de ver o mundo tem influência sobre sua atuação profissional. A participante do estudo ao falar de sua itinerância ratifica:

Não dá pra separar o profissional do ser humano, quando a profissão é educar o mesmo conceito de certo e errado que eu ser humano recebe com toda

certeza eu repasso aos meus alunos, as concepções morais também, livrando claro, concepções abrangentes como religião e política que são particulares e devem ser respeitadas. (Professora Participante do Estudo, Mossoró-RN, em 10/11/2013).

A identidade pessoal e a identidade construída coletivamente são essenciais para definir a identidade profissional do indivíduo. Sobre isso, Pimenta (1997, p. 07) define que a identidade profissional

[...] se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

Deste modo, a aquisição da identidade se configura em um procedimento inacabado e contínuo que sofre mutações por intermédio dos tempos, principalmente na atualidade, na qual as coisas se modificam a todo o momento. A professora participante do estudo afirma que “Ninguém pode achar que só em fazer graduação você já é um professor, a buscar tem que ser constante.” Hoje se sente alguém que não está completamente preparada, mas estar sempre buscando novas formas de aprender e ensinar. Atribui como sua marca essencial: “A minha principal característica é não pensar que cheguei à perfeição”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A entrevistada é formada no Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, concluiu no ano de 2007, tendo como tema do Trabalho de Conclusão de Curso, A relação teoria e prática em sala de aula. Atua na profissão há cinco anos. Considera-se uma pessoa esforçada, decidida e sempre luta pelos seus objetivos.

Mora na cidade de Mossoró, onde viveu desde sua infância. Iniciou sua vida escolar, na Escola Felício de Moura no ensino fundamental, pois o ensino infantil não era obrigatório, considerou uma excelente formação, um ensino de qualidade. E o ensino médio no Abel Coelho.

Partindo do pressuposto de que a história de vida, suas experiências e vivências, “influenciam” e modificam a formação profissional, Nóvoa (2000), ressalta que é difícil pensar a profissionalidade dissociada da pessoalidade e das histórias de vidas dos professores, pois a teoria da pessoalidade é um componente da profissionalidade e vice-versa. Essa afirmação pode ser vista

na fala da entrevistada, pois escolheu o Curso de pedagogia porque na época tinha uma escola de reforço em parceria com sua irmã, e surgiu a necessidade de buscar uma formação acadêmica. Quanto sua graduação afirma que o embasamento teórico deu direcionamento para sua prática, cada disciplina serviu para aumentar sua vocação e seu ensino ganhou mais sentido.

A entrevistada destaca que realizou várias atividades na educação paralelamente ao curso, dentre elas: Coordenação pedagógica, tecnologia em sala de aula, seminários, palestras, aulas de campo, visitas a escolas e congressos na área que elevaram seu conhecimento em cada disciplina, sendo tais acontecimentos de grande importância para sua formação tanto profissional, como pessoal.

Assim que saiu da graduação ingressou na profissão docente na Escola Educacional Gente Miúda, localizada no Bairro Bom Jardim em Mossoró, onde lecionou na educação infantil e no segundo ano do ensino fundamental. Entrou por indicação de uma amiga. Afirma que em seus primeiros momentos no exercício profissional sentiu um encantamento, um prazer de estar lecionando. Um sentimento que sente até hoje, e que os desafios só aumentam sua certeza de que escolheu a profissão certa.

Deste modo, a entrevistada deixa claro que para ser professor é necessário ter “vocação”, “gosto pela profissão” e pelo que faz, e assim, estará preparada para encarar as situações “difícilosas”, “enigmáticas” que há por trás da profissão, as quais, não são fáceis. Mas, isso não quer dizer, que para ser professor nos construímos somente com os elementos citados, também, a construção de saberes adquiridos com a prática, com as experiências na sala de aula nos tornamos educadores, logo a formação profissional é um processo, no qual exige-se um olhar crítico sobre suas representações pessoais, concepções e crenças sobre a educação, bem como sobre a instituição de ensino, as problemáticas sociais que se manifestam na escola, as formas de ensinar e aprender.

Para Junges (2006) a formação, a construção e a percepção da atuação profissional do professor ora é essencialmente reprodutora, ora é extremamente crítica. De uma parte, a formação exige do professor técnica e competência, de outra parte exige consciência e criticidade. Acredita-se, portanto, que é no espaço dessas contradições que o sujeito vai constituindo sua identidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo do pressuposto de que cada período histórico acarreta transformações na sociedade e consequente nas práticas sociais, entendemos que cada sociedade tem um tipo

específico de transmissão de valores, de normas, de regras, através de instituições. E entre elas a escola como instância formadora, intencional e sistemática, busca dessa maneira, transmitir a educação para atender as suas necessidades, sendo a influência do meio bastante significativa.

A identidade docente deve ser considerada como uma construção da prática educativa, pois somos indivíduos “distintos”, e estes com sua prática social subjetiva. Na qual, devemos ser relativos, necessariamente unidos a um conjunto de produção e “novos conhecimentos”.

Assim sendo, a profissão docente construída a partir da nossa história de vida, um dos pontos que nos identifica, sendo a formação escolarizada e a atuação profissional características que compõe essa profissão. A identidade docente diz respeito à singularidade como também ao que é construído coletivamente, por meio de suas experiências no contanto com o meio social, reforçamos. Segundo Pereira e Martins (2009, p.131):

A identidade já foi tida como algo exclusivamente individual, a ideia que hoje prevalece e a de que a identidade deve ser concebida não apenas em termos de individualidade, mas, como uma situação aberta, flexível isto é um momento do indivíduo em contínuo intercâmbio e em vital interatividade com o coletivo.

Em princípio o professor se depara com bastantes inseguranças. Estas em relação às suas habilidades e competências, e muitas vezes, percebe-se sozinho, mesmo estando dentro de um contexto chamado instituição escolar.

Contudo, a prática docente está em primeiro lugar. O professor deve acreditar que a sua própria docência também serve de referência para o ensino, sendo o professor o sujeito de sua própria prática, onde ele soma sua história, seus valores, seu dia-a-dia dentre outras, e assim, resultando sua identidade. Baseando-se em Tardif (2007), pode-se dizer que o professor só precisa fazer com que o aluno aprenda e saiba fazer com o que ele aprendeu. E Isto é, ter a capacidade para ensinar e colocar em prática o que foi aprendido. É nesse sentido que o professor consegue desenvolver seu papel de educador e formador das mais variadas opiniões, conscientizando os jovens para a construção dos seus conhecimentos e de seus direitos e obrigações como cidadãos. (MASETTO, 2003).

A esse respeito, o professor é sempre visto como aquele que sabe alguma coisa e sua função consiste em transmitir esse saber aos outros. Segundo Tardif (2007, p.41)

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Deste modo, conhecimentos são elementos constitutivos da prática docente. A profissão docente se constitui com diferentes saberes: os sociais, os escolares, os saberes disciplinares e

curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os experienciais (TARDIF, 2007). Para o mesmo autor,

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2007, p.23).

Um dos objetivos do ensino é desenvolver o ser humano para a vida em sociedade, levado em conta que os contextos sócio históricos não são imobilizados e não se repetem, estão sempre em movimento, a prática pedagógica também está se modificando para suprir as necessidades de cada momento histórico que vivenciamos.

De acordo com Pimenta (1999 apud NUNES, 2001) é imprescindível destacar a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Neste sentido, são identificados três tipos de saberes da docência: A) da “experiência”, que seria “aquele” aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos, etc., como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; B) do “conhecimento”, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e C) dos “saberes pedagógicos”, aqueles que abrangem a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nos leva a pensar a construção da identidade docente, segundo sua história, memória e prática de uma professora. Com o propósito de apresentar a prática pedagógica da mesma, como ela foi adquirida dentre outras fatos. E como toda, é subjetiva.

Constatamos que a ação no campo de atuação pedagógica não deve ater-se somente aos limites teóricos, mas buscar seu aprendizado na criação e recriação de sua prática de forma autônoma e criativa, procurando ainda seu aprendizado na criação e recriação de sua prática. Apropriando-se também, dos recursos, métodos, teorias e técnicas dos seus professores formadores, para refletir e modificar seus conhecimentos científicos e experiências incorporando esses saberes na criação de seus hábitos: saberes de referências, pedagógicos e competências.

A professora entrevistada deixou claro que suas vivências na família, no grupo escolar, contribuíram bastante para a professora que é hoje, além de ter a profissão como uma benção e acreditar que fez a escolha certa.

Por tudo que foi discutido deixamos claro que a formação profissional deve ser entendida como um processo de desenvolvimento contínuo, iniciado no momento da escolha da profissão. Percorrendo todo o curso de formação inicial e de capacitação, se estendendo por todos os momentos do exercício da profissão no decorrer da carreira. A construção da identidade docente ainda está em edificação, passando pelas dimensões: formativa, organizacional e a postura reflexiva na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

JUNGES, K. S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. União da Vitória: Face, 2006.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

NÓVOA. Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. 2ª ed. Porto Editora. 1995.

PEREIRA, Liliane Lemus Sepúlveda, MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. IN: BRZEZINKI (Org.) **Profissão Professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002 (p. 113 a 132).

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances, vol III**, Presidente Prudente, 1997, p.05 – 14.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores reflexivos**. In: NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ANCESTRALIDADE AFRICANA NO MARACATU: UM ESTADO DA ARTE

GT 6: Narrativas educativas, escrita de si, resistência e empoderamento

Marcia Betania de Oliveira
 Profa. Dra. da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
 (Mossoró/RN/Brasil) E-mail: marciabetaniauern@gmail.com

Euclides Flor da Silva Neto
 Mestrando do POSEDUC/FE/UERN; Professor da Rede Básica de Ensino
 (Mossoró/RN/Brasil) E-mail: euclidesbudista@gmail.com

RESUMO

Este trabalho aborda o contexto arte e educação. Configura-se dentro de uma prática educativa das manifestações populares artísticas culturais de rua, território marcado por antigas tradições, saberes fazeres seguidos de batuques que se desenrola num verdadeiro cortejo real. Objetiva discutir e mapear a partir do “estado da arte”¹ ou “estado do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 258) formação e narrativas de ancestralidade africana do Maracatu atravessadas pelos saberes da tradição. A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica, com destaque para produções escritas ao longo dos últimos cinco anos, dentre elas teses de doutorado, dissertações de mestrado, publicações em periódicos e comunicações em anais de revistas científicas, congressos e seminários. Trata-se de uma breve leitura histórica da construção das identidades culturais das raízes afrodescendentes e de suas memórias, a partir das manifestações locais, rituais, sentidos, diálogos com o corpo, saberes, vivências e aprendizados que envolvem o maracatu. Com a pesquisa realizada pode-se perceber o universo do maracatu na construção de identidades e reconstrução da cultura local, do carnaval de rua, dos blocos carnavalescos, dos brincantes do maracatu, seus discursos, suas falas, sua identidade afrodescendente que contribuem para a preservação de saberes da tradição e fortalecimento da cultura local, propiciando para a comunidade conhecimentos tradicionais e promovendo formas de brincar o carnaval de forma pedagógica e saudável, enaltecendo o potencial transformador do folguedo, no cortejo, coroação da rainha, pertencimento e ancestralidade do povo.

Palavras chaves: Estado da Arte. Narrativas de Ancestralidade. Maracatu.

1 INTRODUÇÃO

Pensar micro espaços como potenciais para discussões em torno da arte possibilita pensar possibilidades de promoção e integração de suas potencialidades econômicas, ambientais e culturais. Possibilita também, dentre outros aspectos, valorizar o homem dentro do seu contexto

natural e histórico. Destacamos inicialmente, como ponto de partida dessa discussão, o município de Mossoró/RN o qual tem na cultura e no turismo, ricamente ilustrados pelo sentimento de liberdade que envolve a história, a força motriz que alimenta a economia local preserva as tradições e promove a cidadania.

A história de um povo não tem começo nem fim. O que conto aqui são trechos de uma história que pode começar a partir de alguns acontecimentos anteriores e terminar no meio de outros que estão apenas começando. E de trecho em trecho, vou contando a História do povo Mossoroense (MAIA, 2010, p. 01).

Mossoró tem ao longo de sua trajetória a marca indelével do pioneirismo e da cidadania, não pela força, mas pelo poder político, ideológico e democrático do seu povo. Em Mossoró isso só é possível porque a nossa maior riqueza é representada pelo bem intangível: o amor por esta terra e por nossa gente. Para tanto é pertinente ressaltar que essa construção da cidade de Mossoró se dá desde sua formação na valorização da cultura popular e dos processos identitários que constroem uma identidade local.

“Ser mossoroense é compreender, é sentir a vibração e o pulsar do Maracatu, que é tradição, que é identidade”, afirmou a dama do Às de ouro, Francisca Maria de Souza⁹⁸. Por meio de suas palavras podemos afirmar que ao som do bumbo, no cortejo do maracatu adentramos nos ritos e ritmos do carnaval mossoroense, cheios de magia, segredos e mistérios que encantam e chamam atenção da população para esta manifestação cultural seguida de batuques que se desenrola num verdadeiro cortejo real.

O maracatu Às de ouro é uma manifestação carnavalesca artística e cultural da região urbana da cidade de Mossoró/RN. Seguida ao passo de antigas traduções, o Às de ouro desfila pelas ruas de Mossoró num cortejo real, remontando antigas coroações de rainhas e reis africanos, mais especificamente do congo, composto por pessoas da comunidade do bairro Bom Jardim⁹⁹. Costa (1974, p. 215) na descrição do maracatu no livro o Folk-lore conceitua:

Um cortejo régio, que desfila com toda a solenidade inerente à realeza, e revestido, portanto, de galas e opulências. Rompe o préstito um estandarte ladeado por arqueiros, seguindo-se em alas dois cordões de mulheres lindamente ataviadas, com os seus turbantes ornados de fitas de cores variegadas, espelinhos e outros enfeites, figurando no meio desses cordões vários personagens, entre os quais os que conduzem os fetiches religiosos, - um galo de madeira, um jacaré empalhado e uma boneca de

⁹⁸ Frase dita por Francisca Maria de Souza em 1989, mais conhecida como “Dona Biluca”, Diretora do Maracatu Às de ouro.

⁹⁹ Bairro situado na região urbana de Mossoró/RN.

vestes brancas com manto azul;- e logo após, formados em linhas, figuram os dignitários da corte, fechando o préstito o rei e a rainha. Estes dois personagens, ostentando as insígnias da realeza, com coroas, cetros e compridos mantos sustidos por caudatários, marcham sob uma grande umbela e guardados por arqueiros. No coice vêm os instrumentos: tambores, buzinas e outros de feição africana, que acompanham os cantos de marcha e danças diversas com um estrépito horrível.

Para tanto, esta forma de expressão carnavalesca traz em seu legado heranças e resistências da cultura negra, pois ressalta a (re) construção das identidades e ancestralidades africanas. DaMatta, (1997, p. 30-31) ressalta: [...] “O carnaval está, portanto, junto daquelas instituições perpétuas que nos permite sentir (mais do que abstratamente conceber) nossa própria continuidade como grupo”. Ao som ritmado, distribuídos em cordões ou alas no compassado da percussão, surge a cadência do passo através da dança e da música que são ferramentas fundamentais nesta performance.

É a partir da vivência nesses espaços que surge e se justifica o interesse por essa discussão. Pensar a expressão carnavalesca em espaços micro, como no caso do município de Mossoró nos instiga/tem nos instigado à busca de conhecer produções acadêmicas sobre o assunto. O que tem sido discutido, como vem sendo discutido academicamente o maracatu em outros espaços tem se apresentado como potencial para entendermos elementos da arte e da educação.

2 NOS CAMINHOS DO FOLGUEDO, O UNIVERSO ENCANTADOR DO MARACATU

O cenário interpretativo do maracatu, é um espaço de aprendizagens em que circulam ideias, significados e sentidos que dialogam com o corpo, a arte e a educação. A partir deste entendimento nos cortejos da cidade, há os processos de formação do corpo afrodescendente, os quais ressaltam as narrativas simbólicas de ancestralidade africana, os saberes populares, as memórias e vivências. Os atuais dirigentes de blocos de frevo, escolas de samba e maracatus da cidade de Mossoró/RN, são foliões que têm pelo menos três décadas de vivência carnavalesca. São pessoas que, por amor ao carnaval, fazem de tudo para manter acesa a preservação e valorização dessa importante festa popular. Alicerçado no intuito de contribuir com os processos de fortalecimento, identificação e reconhecimento da formação da história brasileira por meio da cultura africana, Oliveira (2006, p. 18) assim descreve:

Seria um engano conhecer o Brasil sem conhecer a história dos afrodescendentes. Seria um engodo compreender o Brasil sem antes conhecer a África. Seria uma lástima procurar entender a realidade social brasileira sem compreender a realidade racial do país. Combater a discriminação racial não é tarefa exclusiva do poder judiciário. É preciso re-pensar a história brasileira a partir do legado africano. Sem isso, perderíamos em profundidade e qualidade o conhecimento sobre nós mesmos. A brasilidade, em muito é tributária da africanidade. As africanidades re-desenham e re-definem a identidade nacional e, com isso, o projeto político, econômico e social brasileiro. Ainda que o discurso político e acadêmico tenham excluído, durante séculos, a experiência africana no Brasil, sua influência não deixou de exercer papel fundamental na construção do país. Chegou o tempo de ouvir quem foi calado.

É preciso reconhecer esta realidade histórica, fundamental para saída de silenciamentos da cultura afro brasileira, pois “não é possível uma história brasileira justa e honesta sem o conhecimento da história africana” (CUNHA JR., 2007). A identidade negra afirmada, seja por meio da politização da consciência ou por sua cultura ou pelas práticas, rituais religiosos e tradições, é ponto valioso de cidadania. Oliveira (2006, p. 136) ressalta:

A identidade negra foi (...) colorida e repintada nas cores da tradição afrobrasileira. Identidade que se afirma como projeto político e como construção cultural. Identidade que é ao mesmo tempo resgate e criação. Ipseidade e alteridade. A contínua construção da identidade afrodescendente é uma necessidade da experiência da forma cultural afro-brasileira.

Na construção de identidades a dança, corpo e ancestralidade africana se entrelaçam, pois são conceitos chaves dos cortejos de maracatu, os quais permeiam movimentos, vibrações, brasilidade, africanidade. Para Oliveira (2007, p. 256) “[...] a ancestralidade é o que dá forma ao corpo e, inversamente, o corpo dá conteúdo à ancestralidade. A sapiência que brota do chão fecunda o território-corpo que expressa a cultura dos africanos e afrodescendentes”. Neste contexto de ancestralidade africana, o sagrado e o profano caminham juntos numa dualidade, em que os deuses e ancestrais religiosos são ao mesmo tempo divinos e humanos, visível e invisível. A ancestralidade traduz-se assim em alteridade, reconhecer-se no outro.

3 O ESTADO DA ARTE COMO POSSIBILIDADE DE PESQUISA

Optar por esta pesquisa permite trazer as vozes dos sujeitos que compõem o maracatu, as vibrações, sensações, rituais e símbolos na compreensão da dinâmica atravessada pelos cortejos, construídos nas experiências individuais e coletivas, no desenrolar dos seus múltiplos significados. Neste território marcado pelas narrativas de ancestralidade africana, brincadeiras,

saberes e fazeres, nos grupos, na rua, com o povo, no estar junto, marcou profunda e sólida minha existência. A dança, a música, o ritmo e o passo contagiam meu corpo e libertam a alma. Estas memórias são estradas do meu caminho que não findam, mais estão guardadas, gravadas em cada parte do meu corpo.

Por meio do Estado da Arte também conhecido como “estado do conhecimento” segundo Norma Sandra¹⁰⁰, aprofundo os estudos, pois este trazem dimensões e formas de se discutir as produções, teses e dissertações existentes sobre determinado tema. Ferreira (2002, p. 258) ressalta:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Neste contexto, a autora Ferreira (2002, p.258) descreve que no estado da arte se “realiza uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema de investigação, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles”. Para tanto no estado da arte, também conhecido como “estado do conhecimento”, o pesquisador se depara com uma variedade, multiplicidade e pluralidade de trabalhos acadêmicos tanto qualitativos como quantitativos, os quais o ajudarão a reflexões acerca dos temas, possibilitando identificações, contradições, integração, possibilidades, compatibilidade, coerência e incoerência com o que esta sendo pesquisado. “Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso” (FERREIRA 2002, p. 259).

A pesquisa/busca em pauta, realizada no período de 02 a 10 de setembro de 2017, foi feita no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nas dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE/UFRN) e da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), levando em consideração publicações dos últimos quatro anos. Na busca foram selecionados 11(once) dissertações sobre o tema. Delimitando os

¹⁰⁰ Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (DEME) e pesquisadora do grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE) da Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: normasandra@aol.com.br. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Estado%20da%20Arte.pdf Acesso em 14/11/2017.

caminhos traçados na pesquisa do maracatu, faço uso do estado da arte que tem como foco “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento” (FERREIRA, 2002. p. 258).

Percebe-se o quanto é importante ter os instrumentos para a pesquisa, bem como o saber, as habilidades, a dedicação e a curiosidade do pesquisador. “A tarefa não parece fácil, mas de posse de todas as demais qualidades já referidas anteriormente, o estudante/pesquisador pode elaborar o texto, dar forma e escrever o estado da questão” (THERRIEN, J., & NÓBREGA-THERRIEN, S 2004, p. 8).

4 ANCESTRALIDADE AFRICANA NO MARACATU EM PESQUISAS: UM ESTADO DA ARTE

Na tese de Mestrado: *Corpo e Ancestralidade em Danças Negras Brasileiras Contemporâneas: Processos de Pertencimento no Ponto de Cultura Galpão da Cena – Itapipoca-CE*, de José Rinaldo Alves Mesquita (2016), apresenta os processos de pertencimento, vivenciados pelos bailarinos deste espaço, o corpo é visto como construção cultural e se movimenta na experiência da ancestralidade africana. A tese corrobora com a pesquisa do maracatu, pois dialoga como o corpo dançante, contempla a dimensão das narrativas de ancestralidade africana por meio do corpo que fala do movimento e da libertação dos sentidos que ecoam na corporeidade, no gesto e nas memórias ancestrais que são discutidas na pesquisa.

O auge do maracatu é o cortejo. Na tese de Margarete de Souza intitulada “Percursos de resistência e aprendizagens nos cortejos do maracatu” (2013), o qual compreende o maracatu como cenário interpretativo gerador de processos formativos, estéticos, éticos e educativos que são construídos na vivência em comunidade, bem como retrata as narrativas simbólicas de ancestralidade africana, se equipara a pesquisa em questão, pois entende o maracatu como espaço de aprendizagem, o cortejo enquanto movimento de luta e resistência.

Roberto Antonio de Souza da Silva na tese de doutorado “Maracatus Solar e Reis de Paus: Tradição e Modernidade no Carnaval de Rua em Fortaleza” (2013), realiza um estudo etnográfico dos Maracatus Solar e Reis de Paus, reflete sobre os processos de ruptura e continuidades entre tradição e modernização, entre o local e o global. Enuncia uma luta de resistência nas comunidades e denuncia o global acima dos valores e costumes tradicionais. Há aproximações com o contexto local em que o maracatu faz parte, pois entende a vida comunitária e social do maracatu como lugar de resistência e ressalta a luta pela preservação de saberes da tradição em meio a contextos globalizantes, questões trazidas na pesquisa.

Ao discutir “Maracatus de Fortaleza: entre tradições, identidades e a formação de um patrimônio cultural”, Marcelo Renan Oliveira de Souza (2015) discorre acerca do processo de patrimonialização desta expressão cultural, bem como as constantes ressignificações dos elementos, formas e usos na contemporaneidade. Destacamos nessa dissertação aproximações no que tange aos apontamentos sobre as formas e contextos em que o maracatu está inserido e o reconhecimento do maracatu enquanto bem cultural.

Larissa Lima de Souza, com a dissertação “Vibrações, Símbolos e Lugares do Rio Maracatu” (2015), realiza uma análise dos símbolos e significados do Bloco Rio Maracatu, investigando os lugares do maracatu carioca nas formas, itinerários e identificação simbólica atravessada nos cortejos. A tese dialoga com os estudos do maracatu, das narrativas de ancestralidade africana e a formação atravessada pelos saberes da tradição, o qual é tema desta pesquisa. Nesta dissertação, Larissa Lima parte dos saberes populares, de um estudo geográfico e humanista construído nas experiências individuais e coletivas e no desenredar dos múltiplos significados.

Marcelo Fernandes do Nascimento (2014), investiga, por meio da dissertação “Elégùn – Ritual e Formação Humana” os processos ritualísticos-culturais na constituição de identidades, marca de maneira pontual dimensões da pesquisa do maracatu, pois estabelece relações com o projeto com as práticas ritualísticas, ancestralidades, permeada pelas memórias, formação histórica, social e política dos adeptos do maracatu, dimensões estas discutidas na pesquisa.

“Nas Memórias que Educam: Narrativas dos Velhos do Quilombo de Santana-PE Para a Formação da Juventude e Preservação dos saberes da Tradição” (2015), dissertação de mestrado de Pedro Fernando dos Santos, discorre sobre a comunidade quilombola que permeia um universo de significações, relações tradicionais, vozes e saberes dos povos. A tese estabelece conexão com a pesquisa do maracatu e sua cultura africana, pois esta compreende a preservação dos saberes da tradição como práticas de formação.

As dissertações “Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as” (2013) e “Formação de Professores e ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana: Saberes e Práticas” (2016), caminham no encontro com a pesquisa, pois ambas discorrem sobre os saberes dos professores/as, sua ação e reflexão da temática africana ao longo de suas formações. É mister afirmar que a pesquisa pretende trazer para a formação profissional docente os saberes atravessados pela tradição.

A pesquisa trata das manifestações culturais dos blocos carnavalescos. Para tanto destacamos a dissertação “Blocos e Escolas de Samba: a presença negra na folia carnavalesca

do Vale do Sinos” (2015), tendo em vista que traz consigo a vivência e experiência de blocos carnavalescos de samba, refletindo sobre o protagonismo negro através dos depoimentos dos brincantes, convergindo diretamente para o projeto o maracatu de pimpões e biluca: narrativas de ancestralidade africana e a formação atravessada pelos saberes da tradição

Por fim, apresentamos o trabalho de Adilbenia Freire Machado (2014), intitulada “Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando à história e cultura africana e afro-brasileira”, cuja discussão oferece subsídios para reflexão da história da cultura africana e afro-brasileira e possibilita a construção de teias formativas no reconhecimento da ancestralidade africana como produtor de conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa realizada pudemos perceber o potencial academicamente produtivo de discussões em torno do universo do maracatu na construção de identidades. Embasado neste contexto trouxe por meio do Estado da arte a proposta de reflexão e reconstrução desta cultura local, que esta praticamente esquecida, do carnaval de rua, dos blocos carnavalescos, dos brincantes do maracatu, seus discursos, suas falas, sua identidade afrodescendente que contribuem para a preservação de saberes da tradição e fortalecimento da cultura local, propiciando para a comunidade conhecimentos tradicionais e promovendo formas de brincar o carnaval de forma pedagógica e saudável, enaltecendo o potencial transformador do folguedo, no cortejo, coroação da rainha, pertencimento e ancestralidade de determinados povos e espaços.

REFERÊNCIAS

CONRADO, Margarete de Souza. **Percursos de resistência e aprendizagem nos cortejos de Maracatu**' 13/03/2013 273 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED.

COSTA, Francisco de Assis Pereira da. **Folk-lore Pernambucano**. Subsídio para a história da poesia popular em Pernambuco. 1 ed. Autônoma. Recife: Arquivo Público Estadual, 1974.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Os negros não se deixaram escravizar**: temas para as aulas de história dos afrodescendentes. Revista Espaço Acadêmico, Nº 69, Fevereiro / 2007a, Mensal, Ano VII.

DA MATTA, Roberto. 1936 – **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia de dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, Ago, 2002.

MACHADO, Aldibenia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas : filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira'** 25/02/2014 240 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira.

MESQUITA, José Rinaldo Alves. **Corpo e Ancestralidade em Danças Negras Brasileiras Contemporâneas: Processos de Pertencimento no Ponto de Cultura Galpão da Cena – Itapipoca-CE'** 03/06/2016 197 f. Mestrado em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis Instituição de Ensino: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção Biblioteca Depositária: undefined.

NASCIMENTO, Marcelo Fernandes do. **Elégùn – Ritual e Formação Humana'** 29/09/2014 144 f. Mestrado em Políticas Públicas e Formação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, Eduardo David de: **Filosofia da Ancestralidade – Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira**. Curitiba, Editora Gráfica Popular, 2007. 360p.

OLIVEIRA, Junior Geraldo Barbosa de. **Relatório antropológico de caracterização histórica, econômica, ambiental e sociocultural da comunidade remanescente de quilombo de Santana. Salgueiro-PE:** Ministério da Integração Nacional, 2009.

OLIVEIRA, Sonia Maria Soares de. **Formação de professores e ensino de história da África e cultura afro-brasileira e africana: saberes e práticas'** 11/03/2016 210 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE

ROSA, Leonardo Soares da. **Blocos e escolas de samba: a presença negra na folia carnavalesca do vale do sinos'** 31/08/2015 150 f. Mestrado em PROCESSOS E

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS Instituição de Ensino: Universidade Feevale, Novo Hamburgo Biblioteca Depositária: Paulo Sérgio Gusmão - Universidade Feevale.

SANDA, Norma. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Estado%20da%20Arte.pdf Acesso em 14/11/2017.

SANTOS, Pedro Fernando dos. **Memórias que educam: narrativas dos velhos do quilombo de santana-pe para a formação da juventude e preservação dos saberes da tradição'** 12/06/2015 144 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró Biblioteca Depositária: UERN/BC

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as'** 12/07/2013 243 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Humanidades/UFC

SILVA, Roberto Antonio de Sousa da. **Maracatus Solar e Reis de Paus: tradição e modernidade no carnaval de rua em Fortaleza'** 05/07/2013 202 f. Doutorado em Ciências Sociais Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: BCZM e Biblioteca Setorial do CCHLA-UFRN

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**. Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008.

SOUZA, Marcelo Renan Oliveira de. **Maracatus de Fortaleza: entre tradições, identidades e a formação de um patrimônio cultural'** 21/12/2015 189 f. Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural Instituição de Ensino: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Noronha Santos BNS/IPHAN

SOUZA, Larissa Lima de. **Vibrações, símbolos e lugares do Rio Maracatu'** 27/05/2015 173 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca CTC/C Rede Sirius UERJ. Rua São Francisco Xavier 524, 4º andar, sala 4014, bloco C.

THERRIEN, J., & NÓBREGA-THERRIEN, S. “**Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas**”. Estudos em avaliação educacional, v.15, n.30, jul.-dez. 2004. Publicado igualmente In: FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S.M.; NUNES, J.B.C.. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011, v. 1, p. 33-51.

A COMPREENSÃO DO MUNDO: PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS DISSERTATIVOS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

GT6: Narrativas Educativas, escrita de si, resistência e empoderamento

Ângela Cláudia Rezende do Nascimento Rebouças -SENAC Doutora em Linguística,
professora do Senac (Senac/Mossoró/ RN/Brasil)

E-mail: Ang-thi@hotmail.com Janaina Silva Alves –IFRN

Mestre em Letras, professora substituta de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Campus Mossoró/RN/Brasil)

E-mail: sofiajana@hotmail.com Ana Paula Felipe-IFRN

Mestranda em Letras (POSENSINO/UERN/IFRN/UFERSA)/ Mossoró/RN/Brasil)

E-mail: papafelipe28@gmail.com

RESUMO

Este trabalho investiga como acontece o processo de referenciação em textos dissertativo-argumentativos de alunos do 3º ano do Ensino Médio. Procuramos evidenciar o ponto de vista defendido por eles através das expressões referenciais. A pesquisa foi feita numa escola pública em Umarizal-RN, na qual os alunos deveriam escrever um texto sobre a temática da corrupção e dos quais foram escolhidos 10 de forma aleatória. Avaliou-se as escolhas dos referentes mais utilizados por eles, considerando o fato de que o referente demonstra uma visão de mundo. Como resultados, observou-se pouca variação de referenciação, com escolhas lexicais tendendo a ideias comumente disseminadas na sociedade.

Palavras-chave: Referenciação. Produção de Texto. Ensino Médio.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

A forma como o conhecimento está armazenado em nossa memória é, sem dúvida, uma das partes mais importantes para se compreender o processo de referenciação do mundo. Saber como a categorização se dá, como a língua refere o mundo é uma das questões mais antigas dos estudos linguísticos. Sabe-se porém, que não há uma correspondência exata entre as palavras e as coisas, ou que pré-exista aos objetos. É no discurso, na atividade linguística que as referências se ajustam, por isso, diz-se que há uma espécie de “instabilidade constitutiva” na construção do sentido na interação.

O processo de referir não é apenas uma representação que o sujeito faz do mundo, mas é uma relação não apriorística de significação em que os objetos do mundo existem mesmo que não haja referência a eles. Essa visão, que estuda a referência em si mesma, está presente nos trabalhos de Mondada-Dubois (2003, p. 18) e é a base teórica em que se sustenta esse trabalho.

A maneira como categorizamos o mundo define o olhar que temos sobre ele e através de que lentes o olhamos. De fato, categorizar o mundo é um processo inerente à linguagem humana, pois não haveria uma forma de falar sem referenciar os objetos do mundo e por isso a referenciação não poderia deixar de ser estudada pela linguística textual, já que é através de processos como este que se constrói a unidade do texto, que é, “do *ponto de vista da imanência da língua ao sistema linguístico [...] uma sequência coerente de sentenças*” (MARCUSCHI, 2012, p. 22).

Assim, este trabalho analisa através do viés da Linguística Textual textos dissertativo-argumentativos de alunos do 3º ano do Ensino Médio. Neste sentido, esta pesquisa não aponta apenas uma análise linguística, mas também traz reflexões sobre as escolhas feitas pelos alunos para referenciar.

O interesse no Ensino Médio se justifica pela proximidade e a possibilidade de os alunos fazerem vestibular e o ENEM, que são processos seletivos nos quais eles necessitam escrever um texto, na maioria das vezes, dissertativo-argumentativo, e demonstrarem um certo domínio da modalidade escrita formal.

Como pressupostos teóricos, escolheu-se na Linguística Textual os trabalhos de Marcuschi (2012, 2003), Mondada-Dubois (2003), Koch e Elias (2010) e Koch (2007) e Apothéloz (2003), os quais tratam dos processos de referenciação, dentre outros temas bastante estudados e compartilham da ideia de que a “*LT é o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais*” p. 33. Além destes textos, buscou-se também o embasamento nos textos de Cavalcante (2013), que traz estudos aplicados sobre o tema.

Para compor o *corpus*, foram escolhidas dez redações de forma aleatória, num universo de quarenta. Os textos desenvolvidos contemplaram o tema “A corrupção no Brasil”. A escolha do tema foi feita pela professora da disciplina de Língua Portuguesa, tendo em vista a importância e atualidade da proposta, bem com da relevância social do assunto.

O texto deste artigo está dividido em três partes, a primeira trata dos pressupostos teóricos, dos estudos relevantes que contribuíram para a pesquisa no tema, a segunda parte trata de um breve apanhando sobre a referenciação e a última parte trata da análise dos textos dos alunos.

2 A REFERENCIAÇÃO

No ensino de Língua, uma das maiores dificuldades que se encontra é a produção textual, e, há muito se ouve falar das dificuldades dos alunos para escreverem textos adequados às normas e coerentes. Segundo Antunes (2003, p.26, 27), o trabalho com a escrita, muitas vezes, acontece de forma artificial, sem interação, sem autoria e sem muito estímulo à leitura e sem tempo para exercitar a escrita, o que torna o processo de produção de texto mais complexo, já que escrever é uma prática que necessita de tempo para ser desenvolvida, sendo configurada como uma prática sem revisão.

A construção de textos bem argumentados e coerentes, depende do bom uso dos mecanismos da Língua. Num texto, os objetos podem se repetir, e precisam ser nomeados, e essa retomada poder ser importante para a progressão textual de modo que há necessidade de novas formas de menção e a esta necessidade de nomear objetos do discurso que são recorrentes é a referenciação. (CAVALCANTE, 2013, p.96)

Na Linguística Textual, a referenciação é bastante estudada e entre os pesquisadores escolhidos para embasar este estudo estão Koch (2010), Marcuschi (2003, 2008), Antunes (2010), Cavalcante (2013), Mondada-Dubois (2003). Este tema foi escolhido por ser uma temática bastante abordada e por revelar não só se os alunos conhecem bem a estratégia bem como por revelar o ponto de vista na escolha de sua categorização.

A referenciação é a atividade de nomear o mundo a partir de nossa percepção da realidade, cuja construção se dá “por toda uma rede de estereótipos culturais, que condicionam a própria percepção e que, por sua vez, são garantidos e reforçados pela linguagem, de modo que o processo de conhecimento é regulado por uma interação contínua entre práxis, percepção e linguagem” (KOCH, 2004, p. 51). Na prática, é um processo tão natural que se torna imperceptível sem um olhar analítico, pois, a toda hora estamos nos referindo a um objeto do mundo a partir de um ponto de vista por nós escolhido, quer seja consciente ou inconscientemente. Dessa forma, este processo é considerado pela importância que tem na construção do texto e demonstra nossas escolhas, possíveis pontos de vista, pois é nesta atividade de construção do referente ou objetos do discurso que observamos a representação de uma realidade.

Neste ponto, Cavalcante (2013, p.105), chama atenção para o fato de que a linguagem não é a realidade propriamente dita nem que a realidade seja estável, mas, que a função da linguagem, de uma forma geral tem inerente a si a (re)elaboração das práticas sociais, pois não há uma verdade absoluta e que, por isso, sempre há a recategorização dos objetos, dependendo do ponto de vista.

E para que haja a compreensão, a base dos sujeitos precisa ser a mesma e estar sempre num processo de compensação de ideias proporcionado pelas informações compartilhadas socialmente, assumindo o caráter sociointeracional que a linguagem possui, sem o qual não haveria uma comunicação tão eficaz como a conhecemos, com isso, a afirmação de Koch e Cunha Lima (2009, p.283) “os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes, são o contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente” representa fielmente o que é a linguagem, de forma que os mesmos modelos ou experiências que um determinado usuário da língua possui só será compreendido por outro usuário que reconheça aquele modelo ou experiência de seu interlocutor.

Para autores como Mondada-Dubois (2003), Apothéloz (2003), Comte (2003), os processos cognitivos são fenômenos dinâmicos que surgem e se organizam interativamente, e isso os fez focalizar as estratégias através das quais os falantes (re)constroem e estabelecem o processo referencial, além de que, para eles, a referenciação não deve ser vista como um produto, mas como um processo sempre em construção, construindo objetos.

Assim, o sujeito é um ser social, que juntamente com o grupo age no mundo linguisticamente construindo objetos-de-discurso. E esse processo se dá numa forma de ligação de uma expressão referencial com um tipo de informação que se encontra na mente do usuário da língua ou de um determinado grupo social. É aí que podemos afirmar que a referenciação indica pontos de vista, opiniões e não realidades estáticas.

3 A CONSTRUÇÃO DOS REFERENTES LIGADOS AO TEMA CORRUPÇÃO NAS REDAÇÕES DOS ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Na atividade proposta pela professora de Língua Portuguesa, os alunos deveriam construir um texto dissertativo-argumentativo que problematizasse a seguinte questão: ***“Corrupção no Brasil: sua ocorrência está ligada à impunidade ou a uma condição intrínseca à sociedade brasileira?”***. Este tema foi escolhido, juntamente com a professora, por se tratar de um assunto muito discutido na atualidade brasileira, que tanto passa pelo senso comum como há opiniões diversificadas e especializadas a esse respeito, o que ajuda sempre haver discussões importantes sobre o assunto, seja em jornais impressos ou televisivos. Ainda no cotidiano, os diálogos em torno de política sugerem o campo como sendo a esfera em que mais há corrupção.

Para as análises só serão levadas em consideração as expressões referenciais que reconstruam o referente “corrupção, corrupto” e outros nomes que tenham relação com estes. A escolha dos textos se deu levando em consideração os dez textos dentre todos que seguiam os

critérios utilizados para a correção que são baseados nas competências do Exame Nacional do Ensino Médio.

Nesta análise, busca-se observar como se dá a construção desses referentes e que pontos de vistas eles revelam através de suas escolhas conscientes ou inconscientes. Estas construções se dão porque os sujeitos estão imersos nos meios sociais, quando entram em contato com o mundo e as diversas formas de nomear a ação, o fato. Abaixo os referentes retirados de cada texto escolhido para a análise:

No texto 1, as escolhas feitas pelo autor para se referir à corrupção, evidenciam que não está de acordo com esta postura que considera nociva à toda sociedade. Do seu ponto de vista, ao caracterizar a corrupção “como a **indução** de se fazer alguém **infringir as leis ou regras** em benefício próprio”, mostra um certo conhecimento que extrapola o senso comum, no qual normalmente as pessoas têm de conceito a corrupção sendo apenas na esfera política e se se tratar de roubos, propinas e etc.

O uso dessas expressões referenciais destacadas no texto 1, além de funcionar como elementos linguísticos de progressão textual e encaminhar o fio argumentativo que conduz as ideias do autor, indicam a forma como ele vê o mundo e, nessa realidade, a corrupção é tida como um grande mal, um ato ilícito que deve ser coibido para que a sociedade possa desfrutar de seus direitos de igual maneira em todas as camadas. Além disso, ele utiliza como sinônimos dessa condição em que se encontra o país, os substantivos **cultura, ideologia, jeitinho brasileiro**, o que reforça a ideia de que a corrupção não é uma prática apenas política, mas que está imbricada na nação brasileira, podendo ser considerada como uma ideologia dominante a qual todos estamos expostos. Em outras palavras, significa dizer que culturalmente somos um povo que cresce e aprende a ser corrupto com o meio, por que isso já faz parte do nosso povo.

No texto 2, o autor sinaliza que não está de acordo com a corrupção e a trata como uma **inversão de valores, uma prática de má-fé, esse jeitinho**. Além disso, evidencia um conhecimento de que os atos que constituem a corrupção, assim como no texto 1, estão culturalmente ligados aos brasileiros que muitas vezes desconhecem o próprio conceito de corrupção, associando-o apenas aos cenários políticos e roubos milionários, não entendendo que pequenos atos, nos quais se induz o outro para que se tire vantagem de alguma situação em benefício próprio também se trata de corrupção.

O termo **essa chaga** demonstra uma preocupação do autor com o bem estar da sociedade que, segundo ele, não está tão bem devido a esse grande mal. Os termos utilizados para se referirem à corrupção são desdobramentos de um mesmo objeto-de-discurso que assume muitos referentes ao longo do texto, dando uma progressão linear e mostrando um leque de

representações para o mesmo objeto. Em uma dissertação, essa é uma estratégia que enriquece bastante o texto, pois torna-se um texto cheio de interpretações que podem ser feitas a partir desses referentes.

No texto 3, os termos utilizados para se referir à corrupção são mais fortes, como por exemplo **fraudes e falcaturas, monstro corruptivo, famigerada corrupção, crimes, ações maléficas e nocivas à sociedade, essa coisa vergonhosa**. O autor se mostrou muito mais incomodado com a situação que os autores das redações anteriores. Ao longo do texto, ele vai construindo esse objeto com expressões mais fortes e marcantes de um pensamento que reforça a ideia de que a corrupção é uma prática abominável, que não deve ser tolerada pelos cidadãos brasileiros.

O ponto de vista do autor é então muito bem definido pelas escolhas que ele faz dos seus referentes, o que é mostrado e reforçado ao longo de todo o texto. Há ainda, o fato de que **mensalão e mensalinho** assim **como outros escândalos** são referentes que evidenciam o conhecimento do autor em relação aos fatos da atualidade no que diz respeito ao tema proposto para discussão, de forma que são tomados como exemplos de que há muitas irregularidades no cenário político brasileiro. No entanto, o autor não cita apenas casos da política para nomear a corrupção, ele vai além e cita outros exemplos ; *“Os três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) brigam entre si, e cada um tenta ter mais poder do que o outro e para isso corrompem e são corrompidos, é uma vergonha só, e tudo isso gira em torno do dinheiro, que impulsiona a famigerada corrupção. A impunidade faz com que os crimes sejam cada vez maiores, empreiteiras corrompem Políticos, que por sua vez usam o dinheiro das fraudes em grandes construções faraônicas e intermináveis para comprar votos em futuras eleições”*, e esses exemplos o fazem fugir ao conhecimento comum sobre o tema. Já as expressões como **esse mal, a doença, fraudes, o jeitinho brasileiro** reforçam o caráter cultural da corrupção, com o qual estamos acostumados a pensar que temos.

No texto 4, o autor se utiliza da expressão **mazela genuinamente brasileira**, para começar a discutir a corrupção no Brasil e afirma que esse problema não é somente nosso, que há outros países também em que há a corrupção, mas que isso vem tendo grande destaque na mídia e que virou **personagem do cotidiano brasileiro**. Ainda se refere ao tema como **mazela, moléstias**, o que sinaliza também a opinião de que esse é um grande mal, que prejudica a sociedade, seu bem estar.

A principal face desse tema é justamente a constituição discursiva dessa noção negativa que possui a palavra **corrupção**, exibidas nas expressões **jeitinho, quebrar o galho, enlameiam a ética da política, atos tão vis e desprezíveis, atos corruptos, as**

práticas escandalosas, e mesmo que o autor não tenha um bom conhecimento, um tanto quanto mais profundo do tema, a exploração social dele ajuda a construir ideias para sua representação. O autor utiliza poucas expressões e manifesta um posicionamento mais equilibrado dos fatos.

No texto 5, o autor se mostra mais neutro em relação ao tema, não utilizando expressões fortes, que mostrem indignação, ou algo parecido, mas a trata como **um problema** que deve ser combatido. No entanto, ele não discute a corrupção como um ato que pode ser praticado em qualquer área de nossa vida, falando apenas de política, o que evidencia um conhecimento mais baseado no senso comum. Como a grande maioria dos autores associa a corrupção à cultura brasileira e ao famoso **jeitinho de resolver as coisas**, o que na organização textual-discursiva do texto dificulta a progressão das ideias, já que as expressões referenciais utilizadas foram poucas, dando a sensação de que o autor perdeu o fio de argumentação que conduzia o texto. Ainda utiliza as seguintes expressões como retomada; **este problema, menos corrupto, corrupção, a corrupção, jeito brasileiro de tratar os problemas, a corrupção, o grande problema da corrupção brasileira**, que como pode-se perceber não traz muitas opções de referentes, o que, de certa forma, empobrece o texto e não ajuda o leitor a construir uma suposição de qual seja o ponto de vista do escritor do texto.

No texto 6, o autor escreve em poucas linhas a ideia sobre corrupção e utiliza poucas expressões referenciais; no entanto, deixa claro sua posição ao tratar os crimes e atos ilícitos como **suas falcatruas, escândalos**, e, a se referir ao Brasil **como país das malandragens**, defende a ideia de que esses fatos só ocorrem porque nós cometemos o erro na hora de escolher nossos representantes e cita que poderíamos ter resultados diferentes se levássemos em conta a lei da ficha limpa e não elegêssemos pessoas que já praticaram atos ilícitos e corruptos. Contudo, não há grande variedade das expressões referenciais no texto, e há a repetição do termo **a corrupção**, ao longo do texto. O autor utiliza ainda as expressões **este problema, este acontecimento** para se referir à corrupção. O que não é muito diferente dos outros textos.

No texto 7, as escolhas lexicais para representar a corrupção são muito parecidas com as escolhas dos outros autores, e embora a maioria haja extrapolado o senso comum na hora da escrita, faz parte do imaginário social e do conhecimento compartilhado de todos que a corrupção trata-se de **Corrupção, fraudes, falcatruas e roubos, jeitinho brasileiro, mais escândalos, pessoas que roubam milhões, situação vergonhosa**. Desta forma, é possível afirmar que a maneira como o tema foi retratado pelo autor do texto 7, é muito parecida com a forma pela qual trataram os outros autores do texto. Demonstra também a opinião contrária a este tipo de ação que atrasa e muito o desenvolvimento social adequado para um país com tanto potencial como o nosso.

No texto 8, as expressões referenciais utilizadas para designar o termo corrupção constroem a ideia de que a corrupção é um desvio de conduta que não é considerado por muitos como tal, mas como um favor, uma gentileza, uma coisinha à toa. Além disso, corrobora com os outros autores a ideia de que há o **jeitinho brasileiro**, que seria uma forma de **subterfúgio ou mentiras brancas**. Neste caso, há dois tipos de corrupção, segundo o autor, **coisa mais séria**, e as mentiras brancas que não fazem mal a ninguém. A construção discursiva do texto é bem parecida com os outros e utiliza também as expressões em comum **corrupto, jeitinhos, tipo de prática, corrupção, mensalão**, para nomear os atos em desvio da lei. Além destes, o autor traz novos referentes ao citar outras práticas que podem também ser consideradas corrupção **como troca de favores, favoritismo familiar, compra de votos**, e conclui seu texto destacando que tudo isso pode gerar um **ciclo vicioso**, no qual estamos sempre acostumados a tirar vantagens de tudo.

No texto 9, o ponto de vista do autor fica claro quando ele se refere à corrupção como **crime hediondo, transgressão de valores**, comportamentos estes que não são tidos como normais nem de pouca importância. Toda a construção do texto reflete o ponto de vista, e há pouca variação de referentes para a palavra corrupção, de forma que a retomada no texto é sempre com o mesmo termo, o que pode demonstrar uma falta de conhecimentos de outros referentes para a mesma palavra.

No texto 10, o objeto-de-discurso é representado de várias formas: **turbilhão de escândalos públicos, situação constante, carnaval de queixas de denúncias e escândalos, toda essa corrupção**, evidenciando um conhecimento variado do autor sobre o tema tratado na redação. Há ainda os termos que são progressão ao texto como **a questão da corrupção no Brasil, tal corrupção, o escândalo do mensalão, os corruptos**, que também se apresentam num leque de possibilidades para nomear o ato, o que como já fora dito antes nos comentários de textos anteriores, enriquece o texto, pois trabalha com a cognição tanto do autor quanto do leitor e exige um trabalho árduo de reconhecimento do referente e da ideia real que o autor quis passar.

4 ÚLTIMAS PALAVRAS

As escolhas dos referentes que fazemos num determinado texto, seja falado ou escrito, revelam muito mais que uma escolha lexical, revelam uma ideologia, um pensamento e uma opinião formada sobre determinado fato ou acontecimento. Este fenômeno da referenciação, embora seja muito estudado atualmente, sempre mostra que o trabalho com a linguagem é muito mais complexo e natural do que pensamos.

E nossa função enquanto pesquisadores, professores de Língua Portuguesa é entender como esses processos acontecem e tentar pensar em formas que associem as teorias por nós estudadas à prática de nossas salas de aulas, para que nossos alunos tenham êxito neste processo de aprendizagem da escrita. No entanto, associar essas teorias às práticas é a grande dificuldade da maioria dos professores e pesquisadores e, embora esta seja uma tarefa difícil, estamos construindo todos os dias, com nossos artigos, textos, teses, uma base para que isso aconteça.

Nas redações dos alunos, ficou claro a partir da opinião deles, que se posicionam contra a corrupção que existe no nosso país, pois, se configura como um ato ilícito, fazendo mal ao desenvolvimento saudável da sociedade. Além disso, a corrupção não se trata apenas de desvio de condutas na política, ela pode ser tida como um ato que leva alguém a infringir alguma regra ou normas com fins de beneficiar alguém ou em benefício próprio. O que pode prejudicar, muitas vezes, outras pessoas.

Para a palavra corrupção foram utilizadas muitas expressões referenciais que eram comuns na maioria dos textos, o que nos permite concluir que o tema está bem claro e nítido no imaginário e no conhecimento compartilhado da sociedade, além de estar presente no senso comum das pessoas.

Um termo que chamou atenção foi a utilização da expressão “jeitinho brasileiro” para se referir às formas que todos encontramos para superar os problemas, ou desviar alguma regra, alguma norma, etc. Essa expressão revela que os alunos entendem a corrupção como algo inerente a ser brasileiro, assim como os estereótipos “país do carnaval, do futebol, da mulata bonita e do político ladrão”. A construção dos objetos-de-discursos se deu de forma muito similar em todos os textos, isso evidencia um mesmo pensamento, uma mesma ideologia, um conhecimento fortemente compartilhado entre eles e aponta um caminho possível para o trabalho com a linguagem visando uma tomada de consciência do papel social de cada um.

Sendo assim, percebe-se a importância da sociocognição nos estudos sobre referenciação, já que construímos o mundo através de conhecimento compartilhado socialmente e nota-se a importância de estudos que ajudem a formar um quadro de pesquisas sobre o tema para que se tenha farto material de análise.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

APOTHELOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Monica M; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

BEZERRA, Antônio Ponciano; CORREA, Lêda. **Linguagem e História**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2011.

CAVALCANTE, Monica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALCANTE, Monica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1. Ed.. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

CONTE, Maria-Elisabeth. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M.M.; RODRIGUES, B.B; CIULIA, Alena.; (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.177-190.

KOCH, Ingedore. Villaça.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. V. 3. (orgs). 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz?. São Paulo:

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização.10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONDADA, L. & DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M., RODRIGUES, B. B.; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

Sites consultados

Disponível

em

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participant_e_redacao_enem_2013.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2108.

NAS TRILHAS DA VIDA, MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO DE UM SERTANEJO

GT 6: Narrativas educativas, escrita de si, resistência e empoderamento

Maria Antônia Medeiros dos Santos, Autor 1 - UERN
Mestranda em Educação, Professora da Rede Básica de Ensino (Mossoró/RN/Brasil)
E-mail: mariamams@hotmail.com

Euclides Flor da Silva Neto, Autor 2 - UERN
Mestrando em Educação, Professor da Rede Básica de Ensino (Mossoró/RN/Brasil)
E-mail: euclidesbudista@gmail.com

Érica Patrícia da Silva Galvão Medeiros, Autor 3 - UERN
Mestranda em Educação, Professora da Rede Básica de Ensino (Assu/RN/Brasil)
E-mail: ericapsgm@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo trata das experiências de vida, memórias de formação de um sertanejo. Tendo como objetivo narrar suas trajetórias, momentos vivenciados em sua vida, relembrar pessoas, amigos, familiares e professores que fizeram parte de seu crescimento e formação. Por meio da pesquisa (Auto)Biográfica, toma como referência a história pessoal e formativa na transformação de si (JOSSO, 2007). Através da recordação do passado, busca na memória individual e coletiva (HALBWACHS, 2006) do tempo escolar, os ensinamentos marcantes, tecendo relatos das vivências, no encontro do passado com o presente, na projeção do futuro. Assim possibilita refletir sobre o (re)construir-se e (re)formar-se como sujeito em Ascensão Social pela via dos estudos na construção de sua identidade.

Palavras-chave: Memória; Formação; (Auto)Biografia; Sertanejo.

1 LEMBRANÇAS DE UM SERTANEJO

O artigo nasce das recordações e lembranças de um sertanejo. Trata-se das experiências de vida, narrativas e memórias de sua formação, na construção de sua identidade, como sujeito em processo de Ascensão social pela via dos estudos.

Nas trilhas da vida, tendo como referência a memória, serão reconstruídas as histórias, os acontecimentos, vivenciados os lugares, as pessoas da memória, os aromas e afetos que deixam saudades e fazem refletir sobre o pertencimento do lugar.

Neste sentido, as memórias aqui enfatizadas são construídas por acontecimentos, pois foram vivenciados pessoalmente e/ou coletivamente, na qual foram bastante relevantes para sua

trajetória de vida e constituição do sujeito; por personagens, pessoas que encontramos no decorrer de nossas vidas. Nesse caso, destaca-se família, professores, colegas, e por lugares que estão ligados as lembranças, como os sítios que morou, a escola, a cidade (POLLAK, 1992).

O encontro com o Sertanejo, aconteceu durante a disciplina Seminário de dissertação, do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), na linha de pesquisa intitulada: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, tendo como responsável, a Prof. Phd em Educação Ana Lúcia Oliveira Aguiar, que lançou a proposta para que os alunos convidassem pessoas da terceira idade para narrar suas histórias de vida.

Vindo de família humilde, Raimundo Medeiros de Araújo de 62 anos, passou toda sua infância morando em zona rural do estado da Paraíba, a relação entre o estudo e o trabalho foram marcantes para sua constituição enquanto sujeito social. Observando essa realidade podemos apontar que existem milhões de sertanejos e sertanejas que vivenciam ou já vivenciaram esse contexto, que em muitos dos casos se traduzem em histórias de vidas marcados pela busca da ascensão social, pela conquista de um futuro melhor.

Os trabalhos com narrativas (auto) biográficas e histórias de vida, vem se acentuando especialmente na área da educação,

O trabalho de pesquisa a partir dos relatos de vida, ou melhor, dos relatos centrados sobre a formação, efetuados na perspectiva de evidenciar e questionar heranças, continuidades e rupturas, projetos de vida, múltiplos recursos, ligados às aprendizagens da experiência etc., esse trabalho de reflexão, a partir de uma descrição da formação de si (pensante, sensível, imaginante, comovendo-se, apreciando, amando) permite ter a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (JOSSO, 2008, p. 25)

O relato das trajetórias de vida, possibilita uma reflexão sobre o vivido, sobre os processos de formação e constituição do sujeito, este se autoforma, além da possibilidade de reconstrução, de ressignificar sua história de vida. Contudo esse processo é significativo tanto para o sujeito que narra, pois através das memórias faz uma narrativa auto reflexiva, como para o pesquisador enquanto sujeito em um contexto social.

Diante dessa proposta a problematização do estudo com histórias de vida, não busca solucionar um determinado problema, mas de compreender e discutir os processos de formação do sujeito diante de suas vivências, experiências, a partir do seu contexto de vida. Neste caso, nos reportaremos neste estudo a narrar as experiências de vida, memórias de formação de um sertanejo, através de suas trajetórias, momentos vivenciados em sua vida, a partir de relatos voltados para o seu crescimento e formação.

Para tanto, o artigo apresenta uma organização que contempla a fundamentação teórica, na qual abordamos os teóricos que embasaram esse estudo; os caminhos metodológicos que oportunizaram o desenvolvimento da pesquisa; além dos resultados e discussões acerca da trajetória de formação de um sertanejo, dialogando com as narrativas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo parte das narrativas e histórias de vida de um sertanejo, suas memórias e vivências ao longo da vida. Ancora-se na reflexão sobre o (re)construir-se e (re)formar-se como sujeito em Ascensão Social pela via dos estudos na construção de sua identidade. Pautado nas narrativas e histórias de vida, processos de (auto) formação e construção (auto) biográfica, como bem descreve Souza (2008, p. 45):

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

Nesse sentido, por meio dos saberes experienciais, “saberes sociais, o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade” (TARDIF, 2013, p. 31), a luz de Josso (2007, p. 413)) “As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”, descrevo as histórias e memórias ao longo da vida escolar de um sertanejo, que sempre viveu no Campo e que por meio dos estudos, pode descobrir-se como sujeito de sua própria história, em processo de empoderamento, ascensão social e (auto) formação. Josso (2007, p. 414):

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

O método (auto)biográfico permite a construção de narrativas, das memórias individuais e coletivas, que traz consigo um campo permeado das experiências e histórias de vida, caminhos, sentimentos, afetos e significados. Durval (1994,) descreve:

Esta aparente unidade que é a ‘memória individual’ e na verdade uma multiplicidade de correntes de pensamento coletivo. Por isso a ‘memória coletiva’ não é somatória das ‘memórias individuais, mas ao contrário, é um campo discursivo e de força em que estas memórias individuais se configuram. São os outros indivíduos que nos ajudam a fixar o conteúdo e a forma de nossas recordações, que acreditam nelas e nos responsabilizam por minudências de que nos recordávamos. A ‘memória coletiva’ recompõe magicamente o passado, ou seja busca reconstruí-lo como um contínuo de recordações aproximadas sempre da percepção que se tem do momento presente.

E essas memórias construída individual e ao mesmo tempo coletivamente são histórias de vida, acontecimentos, ações, emoções que permeiam as pessoas e revelam sentimento de pertença e de identificação. Pollak (1992, p. 205) afirma:

[...] Podemos portando dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

É possível afirmar que a memória é um signo que projeta o passado, que vai de encontro com as vivências, experiências de cada sujeito individual ou coletivamente. Lembranças e recordações que permeiam a vida de cada indivíduo. Halbwachs (2004, p.75) escreve:

A memória apoia-se sobre o ‘passado vivido’, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o “passado vivido”, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural, mais do que sobre o “passado apreendido pela história escrita.

Assim é possível perceber que a reconstrução das memórias ressalta um passado vivido de forma viva, ativa e natural, um passado presente em flutuações e transformação, que não é estático, mas estar sempre em desenvolvimento.

3 METODOLOGIA

Considerando o objetivo do artigo que é narrar as experiências de vida, memórias de formação acerca da trajetória narrada por um sertanejo, o estudo ancorou-se na pesquisa qualitativa a partir do método (Auto)biográfico. A subjetividade presente nas narrativas de histórias de vida, de formação, vem quebrar a ideia do positivismo na pesquisa e alicerçar uma valorização ao que é narrado pelo sujeito e que não conseguimos encontrar em registros publicados, por estar nas memórias, nas lembranças das experiências que viveu.

A subjetividade presente no método (Auto)biográfico, aponta importantes características em relação ao que é narrado e na relação pesquisador e pesquisado,

“Primeiro, porque através dela o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; depois, porque os materiais – em geral autobiográficos – estão sujeitos a inúmeras deformações: se escritos, decorrem do fato de ser “um sujeito-objeto que se observa e se reencontra”; se orais, das interações entre o observador e o observado.” (BUENO, 2002, p. 17)

Desse ponto de vista, podemos considerar que através desse método de pesquisa o sujeito tem a oportunidade de relatar suas vivências e, além de colaborar para a formação de outros sujeitos, possibilita uma (Auto) formação e reflexão da trajetória de vida e de formação. Assim, consideramos que as narrativas não são meros registros, orais e/ou escritos, para descrever um acontecimento marcante na vida de alguém por si só, mas para que, através do que foi relatado, haja uma discussão, uma interpretação do vivido.

A pesquisa foi desenvolvida com o sertanejo Raimundo Medeiros de Araújo de 62 anos, a partir de uma proposta advinda da Prof. PhD em Educação Ana Lúcia Oliveira Aguiar, docente da disciplina Seminário de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão do Mestrado em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). A proposta foi para cada discente trazer uma pessoa da terceira idade, na qual teriam que narrar suas histórias de vida.

A partir dessa proposta, o sertanejo Raimundo Medeiros de Araújo, narrou para a turma e depois nas sessões individuais, fatos, experiências e vivências que marcaram sua trajetória de formação escolar. Para tanto, foi realizado dois encontros para registro escrito das narrativas. Assim, com base nessa história de vida, propormos neste estudo, narrar seus relatos quanto a formação, a busca por ascensão social, enfatizando as memórias significativas neste processo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As discussões a serem apresentadas, a partir do relato narrado diante da trajetória de vida referente a formação, não fazem referências a resultados, verdades ou experimentos, mas sim interpretações e reflexões mediante os percursos e contextos vividos pelo sujeito, buscando compreender e pensar suas trilhas percorridas. Souza (2014, p. 43) descreve:

Narrativas (auto)biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivo frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si. A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

Nesse sentido teço relatos da história de vida de um sertanejo nascido no interior da Paraíba, no sítio conhecido como “Maravilha” Município de Paulista/PB, no ano de 1956, Raimundo Medeiros de Araújo. Pertencente a uma família pobre, humilde. Viveu toda sua infância ao lado dos seus pais e mais 8 irmãos, este sendo um dos mais velhos, iniciou o trabalho na roça muito cedo para ajudar ao pai. Seu pai, conhecido por seu Neném, criou seus filhos, educando-os a partir de alguns valores, dentre eles a honestidade, assim sempre os ensinou que o trabalho é essencial para a existência, para conseguir aquilo que se quer.

No tocante de sua formação escolar, Raimundo Medeiros, inicia seu relato apresentando sua trajetória a partir do contexto da época.

“A primeira professora minha foi Cerafina, nesse tempo não tinha grupo não, a escola era numa casa muito antiga, grande, na região que a gente morava não tinha grupo. Fui para a escola com 7 anos, tinha na cartilha do ABC; com Cerafina eu fiz até o primeiro ano, aí construíram um grupo escolar no sítio Maravilha, município de Paulista-Pb. Aí continuei no novo grupo escolar com a professora Feliciano no primário com ela foi a carta do ABC e a cartilha. Naquela época tinha a palmatória, me lembro que os alunos davam muito trabalho, até eu dava trabalho.

A partir do narrado, podemos identificar traços do contexto educacional da época em que Raimundo iniciou seus estudos. Uma educação centralizada no professor como detentor do saber, descontextualizada, na qual os alunos eram penalizados pelo fracasso escolar. A infância representada nas narrativas, traduz uma realidade vivenciada por milhares de pessoas advindas e/ou pertencentes as zonas rurais, na qual o trabalho antecede a escola, como meio de somar mão de obra nas tarefas da roça.

“Estudei segundo e terceiro ano no grupo escolar, mas tinha dificuldade porque tinha que trabalhar de manhã e estudar de tarde e quando chegava da escola ainda tinha trabalho pra fazer ainda. Tinha as tarefas: buscar gado na roça, colocar o gado para dentro do curral, enchiqqueirar os bezerros, tanger ovelhas do curral para o chiqueiro, era dificuldade! As atividades de casa eu fazia no período da noite com a lamparina, naquela época não tinha eletricidade, minha mãe ensinava a tarefa. ”

As dificuldades explanadas referentes à formação escolar, nas narrativas do sertanejo Raimundo são pautadas na relação trabalho-escola. A rotina exaustiva de trabalho, da responsabilidade em ter que ajudar nas obrigações da família, faz com que a escola se torne um refúgio do cansaço, e assim, consequentemente a busca pelo conhecimento escolar, se resume em algo fatigante, resultante do fracasso escolar.

Charlot (2014), em seu livro *Da relação com o saber às práticas educativas*, traz a discussão relacionada ao trabalho e educação e aponta quatro posturas para pensar essa relação, dentre elas a de que a criança deve ou deveria ser livrada do trabalho para ter tempo de estudar. Contudo, a realidade permeada no século XIX, é que muitos jovens deixa a escola para trabalhar seja na roça, ou em outras funções dependendo da realidade e necessidade.

“Tinha dificuldade para estudar porque a gente tinha que trabalhar demais, começava de madrugada para poder ir para uma escola e lá não tinha isso de moleza não, tinha que trabalhar e ir para a escola. A gente trabalhava no sítio o dia todinho e saia de cinco horas para a cidade estudar. Aí eu desisti no quarto ano primário: eu me zanguei para estudar e trabalhar desse jeito, não dava não. ”

Nas palavras de Raimundo suas memórias narradas, traçam uma formação escolar interrompida pela busca de estabilidade financeira, pois para ele estudar e trabalhar são funções distintas e de difícil conciliação. Apesar desse distanciamento da escola, ele sempre retomava a fala de que sempre teve vontade de voltar a estudar em vários momentos de sua vida. Assim, podemos constatar a reflexão realizada pelo sujeito, através da sua história narrada e resignificada e a importância atribuída aos estudos,

“Em 2008, apareceu a oportunidade de voltar a estudar, umas mulheres foram na firma saber quem queria estudar e deixou uns ofícios para quem quisesse entrar na EJA, nos jovens e adultos, aí eu entrei em 2008. Esperava que eu fosse melhorar minha vida, arrumar um emprego melhor. Fiz a quinta, sexta e sétima série, mas não concluí a sétima não, porque eu não fiz a prova. Não fiz a prova porque a diretora me barrou na entrada, a primeira vez eu consegui entrar, expliquei que foi o ônibus da empresa que atrasava e eu atrasava na escola, foi no período que mudou de diretora, a outra já entendia mais, deixava a gente entrar toda hora; essa nova não podia entrar 10 minutos ou 15 minutos atrasados não, tinha que ser na hora certa de 7 horas (no caso 19h). Aí fui me encabulando, me encabulando e deixei de estudar, não fui mais, fiquei com vontade de continuar, mas não procurei mais e me distanciei da escola. ”

Entrar na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi uma oportunidade de retomar os estudos depois de tanto tempo afastado da escola. Raimundo encontrou na EJA, a possibilidade de tentar mudar sua realidade de vida através dos estudos, almejava um emprego melhor, uma estabilidade financeira. Contudo, mais uma vez ele se distancia da escola e revela o quanto é arrependido pela posição que tomou de não mais voltar, mas manifesta seu desejo de retomar mesmo já sendo da terceira idade,

“Hoje em dia estou na terceira idade, mas os jovens que não procurar estudar, vai ser ruim, pois o estudo é tudo. Se eu me aposentasse logo, ainda procurava concluir o segundo grau, faria um supletivo, mas ainda falta 3 anos para me aposentar, daqui para lá já vou está bem cansado, mas quem sabe é Deus. ”

Ao desvelar os caminhos trilhados a partir de sua história de vida, Raimundo afirma a importância dos estudos para a ascensão do sujeito. E acrescentamos o pensamento do sertanejo afirmando que através do estudo, do conhecimento podemos transformar a nossa vida e consequentemente a de outras pessoas. (FREIRE, 2013, p. 108) afirma que “ A verdade é que o futuro é feito por nós mesmos através da transformação do presente”, e só será dessa forma se sairmos do comodismo e buscarmos essa ascensão e um dos meios é a educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão, nascido da disciplina Seminário de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura Diversidade e Inclusão, do Mestrado em educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN possibilitou narrar às trajetórias, momentos vivenciados, a partir das experiências de vida e memórias de formação de um sertanejo. Pensar o outro enquanto sujeito inacabado, protagonista de sua própria história, nos fez refletir acerca do que foi vivido e a reconhecê-lo enquanto sujeito.

A pesquisa (Auto) Biográfica proporcionou uma aproximação entre pesquisador e pesquisado e conhecimento do outro, através de uma escuta cuidadosa, partindo das interpretações das narrativas contadas. Assim possibilitou refletir sobre o (re)construir-se e (re)formar-se como sujeito em Ascensão Social pela via dos estudos na construção de sua identidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Violar memórias e gestar a história: abordagem a uma problemática fecunda que torna a tarefa do historiador um parto difícil. In: CLIO – **Revista de Pesquisa Histórica de (UFPE)**, v. 15, p. 39-53, 1994.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores:** a questão da subjetividade. *Educ. Pesqui.* [online]. 2002, vol.28, n.1, pp.11-30. ISSN 1517-9702. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022002000100002&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 04 de maio de 2018.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** Ed.1 São Paulo: Cortez 2014.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** Ed.11 Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

JOSSO, M-Christine. **Educação.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

_____, Marie-Christine. **As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural.** In: PASSEGGI, Maria Conceição (Org.). *Tendências da pesquisa (auto) biográfica.* Natal: EdUFRN: São Paulo: Paulus, 2008. p. 23-50.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social.. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

_____, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades.** Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008.

_____, Elizeu Clementino de. **Educação.** Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50. jan./abr. 2014

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ÊXITO ESCOLAR E A APRENDIZAGEM FILOSÓFICA: A EXPERIÊNCIA DE SI

GT6: Narrativas Educativas, escrita de si, resistência e empoderamento

Marcos de Camargo Von Zuben

Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Doutor em Filosofia pela Unicamp. E-mail: zuben@uol.com.br

Francisco Alessandro da Silva

Professor de Filosofia do ensino médio do Colégio Mater Christi/Mossoró. Mestre em Ciências Sociais e Humanas/UERN.

INTRODUÇÃO

Em virtude da obrigatoriedade do ensino de Filosofia na grade curricular do Ensino Médio brasileiro, a partir de 2008, e com vistas aos objetivos determinados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que regem a educação básica nacional e almejam formar uma determinada concepção de sujeito, nos deparamos com os seguintes problemas: 1º) De que forma a concepção de Filosofia exposta nas normas legais pressupõe o cuidado com a formação e transformação da subjetividade do estudante?; 2º) O que esse cuidado de si implica em termos de transformações nas relações do sujeito consigo mesmo e com a alteridade a partir análise de Foucault sobre o assunto?; e 3º) Se no decurso da relação de aprendizagem da Filosofia pelo aluno o mesmo observa em si alguma transformação na sua relação com as dimensões constitutivas de si – sua corporeidade, sexualidade, alteridade etc. – como este sujeito representa para si tais transformações relacionais consigo e com outro?

Diante dessas indagações, delimitamos os seguintes objetivos de nossa pesquisa: compreender as possíveis transformações no ser do sujeito/aluno propiciadas pela aprendizagem da Filosofia; analisar se e como o cuidado com a subjetividade pode alterar as relações do aluno com suas dimensões intelectuais, corporais e emocionais; observar se e como o Cuidado de Si pode transformar as relações do sujeito/aluno com sua dimensão social, mais especificamente a questão da alteridade; e investigar como os sujeitos/alunos representam para si mesmos suas relações com a Filosofia e as possíveis mudanças ocasionadas desta relação.

A hipótese do presente trabalho consiste em investigar se a aprendizagem de Filosofia que está sendo propiciada em algumas salas de aula do Ensino Médio em Mossoró (RN) confirma a possibilidade de transformação do ser mesmo do sujeito/aluno, ou seja, se as experiências que

foram transformadas em currículo obrigatório têm como base um ensino que impulse o aluno a um cuidado de si e a construção de uma estética da sua própria existência.

Nossa principal fonte teórica foi *A Hermenêutica do Sujeito* (2006). O centro de interesse em Foucault será a análise do conceito do *Cuidado de Si* e sua relação com a Filosofia e, ainda, a forma como este *Cuidado de Si* põe em questão todas as dimensões do sujeito, inclusive enquanto ser social. Outros textos foram utilizados: *História da Sexualidade 3: O Cuidado de Si* (1985), que tem como enfoque a relação do cuidado de si com a corporeidade e a passionalidade; e nas obras *O Governo de Si e dos Outros* (2010) e *A Coragem da Verdade* (2011) a análise se centrará nas relações do *Cuidado de Si* com o eu político.

Para uma melhor fundamentação da escrita, além dos textos do Michel Foucault, nos valem de outros autores que se utilizam desses conceitos para pensar a educação como, por exemplos, Kohan (2011 e 2012), Gallo (2010), Veiga-Netto (2011) e Larrosa (1994). Estes autores foram úteis para pensar noções de disciplina, experiência de si e da Filosofia como resistência no âmbito educacional.

O texto *Tecnologias do Eu* (1994), de Jorge Larrosa, foi de extrema valia na nossa entrada em campo, utilizando-o como guia para uma análise e construção do que realmente queríamos entender dos alunos, auxiliando-nos na elaboração das perguntas para os questionários e entrevistas, bem como fundamentando uma melhor compreensão do que foi expressado pelos estudantes. Foi um guia tanto em conteúdo quanto na forma da pesquisa.

Municiado com os respectivos referenciais, partimos para uma análise crítica do real e atual cenário do ensino-aprendizagem de Filosofia nas nossas escolas campo de pesquisa. Esperamos que essa pesquisa venha provocar alguma forma de inquietação no ser do sujeito dos atores que fazem a educação e a aprendizagem em nosso país, e consiga, mesmo que de forma discreta ou singular, provocar algum movimento e reflexão para pensarmos uma aprendizagem para a vida, a qual vá além do que já temos, que ouse e provoque nos sujeitos um pensar sobre si mesmos.

O DESPERTAR FILOSÓFICO PARA O “CUIDADO DE SI”

Para uma melhor compreensão do papel de resistência que pode caber ao cuidado de si na aprendizagem filosófica é necessária uma discussão preliminar deste conceito no âmbito do pensamento foucaultiano, haja vista partir de uma linha de tempo histórica. Desta feita, volta-se para o pensamento clássico da Filosofia grega Antiga e em Sócrates o conceito de “cuidado de si” explicado por ele, entendendo-o como o cultivo de si. Cultivo este que deveria se dar tanto na

mente e no espírito quanto no corpo. Depois desta apresentação, Foucault parte para uma discussão do cuidado de si no que ele identificou como sendo o apogeu do papel deste preceito, período que corresponde à Filosofia helenística e à Filosofia nos anos áureos da Roma Imperial. Finalmente, ele explica a interpretação dada pelo cristianismo primitivo sobre o conceito do cuidado de si. E após toda essa apresentação adentra na aula que marcará a última fase de suas palestras e escritos.

Em sua aula ministrada no dia 06 de janeiro de 1982, no *Collège de France*, Foucault abordou o tema do *Cuidado de Si* partindo de algumas interpretações e da relação entre esta máxima e o conselho délfico do *conhece-te a ti mesmo*. Sócrates serve como auxiliar a Foucault a pensar a estética da existência, visto que o pensador grego inverte a pedagogia tradicional de Atenas, em que o conhecimento era apenas uma transmissão de saber, propondo nova abordagem sobre o ensinar Filosofia.

Foucault se vale de sua interpretação sobre a obra *Apologia de Sócrates*, especificamente em três passagens: na 29d, quando Sócrates está diante de sua condenação e é questionado sobre ter ou não vergonha da pena a que se encontra, indagando que jamais haveria de se envergonhar de uma tarefa à qual diz que lhe foi dada pelos deuses, qual seja, a de despertar os atenienses para se ocuparem consigo mesmo; na passagem 30c, quando os próprios atenienses perderam com a morte do pai da maiêutica, pois dificilmente se levantaria, naquela sociedade, outro sábio que se preocupasse com esta função pedagógica, filosófica: de despertar os outros para o cuidado de si; e a última passagem, 36b, na qual Sócrates fala de sua função de mestre do cuidado de si como uma função sacrificial, porque ao despertar os outros para o cuidado de si poderia algumas vezes incorrer no erro de se esquecer de cuidar de si.

O conceito de *Cuidado de Si*, infelizmente, perdeu espaço no decorrer da história e a Filosofia ocidental foi lentamente substituída por um longo período pela noção de *gnôthi seautón*, do *conhece-te a ti mesmo*. A Filosofia como experiência e transformação do sujeito foi dando espaço ao conhecimento puro e simples, cedendo lugar ao acúmulo de conhecimentos como dimensão do sujeito que sabe, do sujeito que conhece. No entanto, o princípio de *epimèleia heautou* não se extinguiu. Continuou a operar em todos os instantes históricos, desde a cultura grega, o ascetismo cristão e o desenvolvimento da Filosofia helênica e romana. Foucault diz que o cuidado de si não é apenas uma condição para a Filosofia, mas um norte para toda a virtude racional do ser humano, todo o imbricar *ratio*, onde ele:

Não é meramente como condição de acesso à vida filosófica, no sentido estrito e pleno do termo, que é preciso cuidar de si mesmo. [...] este princípio de precisar ocupar-se

consigo mesmo tornou-se, de modo geral, o princípio de toda conduta racional, em toda forma de vida ativa que pretendesse, efetivamente, obedecer ao princípio da racionalidade moral. (FOUCAULT, 2006, p. 12).

Em que consiste esta noção de *epimèleia heautou*? Ao contrário do que alguns erroneamente interpretam, esse cuidar de si não pode ser confundido com uma espécie de narcisismo. Ele é uma atitude para consigo, ao mesmo tempo em que deve ser uma atitude para com os outros e uma extensão ainda maior: uma atitude para com o mundo.

O cuidar de si é uma forma de atenção, de olhar convertido do exterior, dos outros, do mundo, para um olhar íntimo e introspectivo, um olhar para si mesmo. Este olhar necessita de exercícios e meditações que Foucault denominou de ações e práticas, de *áskesis*. Este conceito tem uma forte ligação com o conceito de verdade. Ao abordar a temática da verdade, Foucault apresenta três características desta prática de espiritualidade, do conhecer a si mesmo para cuidar de si mesmo: 1º) Ele postula que a verdade jamais é dada pelo pleno direito do sujeito, mas adquirida a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito; 2º) A relação entre *eros* e *áskesis*, cujas modalidades são as que o sujeito deve ser transformado para torna-se sujeito capaz da verdade e; 3º) Aborda o *retorno da verdade sobre o sujeito* e pondera:

Em suma, na verdade e no acesso à verdade, há alguma coisa que completa o próprio sujeito, que completa o ser mesmo do sujeito e que o transfigura. Resumindo, acho que podemos dizer o seguinte: para a espiritualidade, um ato de conhecimento, em si mesmo e por si mesmo, jamais conseguirá dar acesso à verdade se não fosse separado, acompanhado, duplicado, consumado por certa transformação do sujeito, não do indivíduo, mas do próprio sujeito no seu ser de sujeito. (FOUCAULT, 2006. p. 21).

Para se ter acesso a verdade é imprescindível a prática da espiritualidade. No entanto, esta prática perdeu seu caráter de importância no que Foucault chamou de *momento cartesiano*. Com o cartesianismo da modernidade, o método, a racionalidade científica se tornou única condição para o conhecimento, para a verdade. Neste momento foi requalificado, do ponto de vista filosófico, o “conhece-te ti mesmo” e desqualificado o “cuida-te de ti mesmo”. A indubitabilidade (século XVII) passou a ser entendida como evidência da existência própria do sujeito no princípio do acesso ao ser (conhecimento de si mesmo).

O filósofo explana como o cuidado de si foi perdendo sua primazia, dando lugar ao conhecer-se. Foucault analisa historicamente esse apagamento da *epimèleia heautou* observando em que medida a teologia “aristotélico-tomista” fez prevalecer o caráter cognoscente do sujeito, aderindo a uma fé universal na qual encontrava em um ser superior sua fonte de realização existencial, seu modelo de perfeição. As velhas práticas de espiritualidade e saberes foram se

perdendo, dando lugar a outras práticas. O homem, através da *áskesis*, não mais buscava em si essa experiência de conhecer-se e cuidar-se. Com esse ideal de perfeição fixado na figura de um ser divino, o homem se submetia a um outro tipo de ascese, castigos, disciplinas, flagelos sobre seu corpo, rituais envoltos a rezas, mantras e orações eram tidos como instrumentos capazes de elevar a alma dos sujeitos.

Foucault trata sobre os três momentos áureos do *Cuidado de Si*. A saber: o momento *socrático-platônico*, no qual deu surgimento a *epimèleia heautou* na reflexão filosófica; o momento *idade de ouro* da cultura de si, correspondente aos dois primeiros séculos da nossa era; e o momento arraigado à passagem do século IV ao V, período da *ascese filosófica pagã para o ascetismo cristão*.

No primeiro momento, Foucault observa que o cuidado de si não era um preceito filosófico no sentido restrito ou conceitual do termo, mas um princípio corriqueiro, cotidiano da cultura helênica. Este princípio está a um contexto de privilégio político, econômico e social, como ele descreve usando as palavras de Plutarco:

Plutarco retoma uma palavra que teria sido de Alexândrides, um lacedemônio, um espartano, a quem um dia se teria perguntado: mas afinal, vós, espartanos, sóis um tanto estranhos; tendes muitas terras e vossos territórios são imensos ou, pelo menos, muito importantes; por que não os cultivas vós mesmos; por que os confiais a hilotas? E Alexândrides teria respondido: simplesmente para podermos nos ocupar com nós mesmos. Entendamos, quando o espartano diz – temos que nos ocupar com nós mesmos e, por consequência, não temos que cultivar nossas terras –, é evidente que não se trata, absolutamente, [de Filosofia]. Sendo pessoas para as quais a Filosofia, o intelectualismo, etc., não eram valores muito positivos, tratava-se, para elas, da afirmação de uma forma de existência ligada a um privilégio... (FOUCAULT, 2006. p. 42).

A educação que o jovem Alcibíades recebeu é passível de crítica por parte de Sócrates, pois nenhum mestre se aproximou do discípulo com o objetivo de apresentar-lhe o cuidado de si. Todos os que se apresentaram como educador do belo jovem o fez por motivos interesseiros. Nenhum se preocupou em mostrar-lhe que se o mesmo almejava um dia ocupar cargos políticos se pretendia administrar a cidade. Era necessário, anteriormente, ter cuidado de si mesmo. Sócrates apresenta ao jovem o conceito de *noûn prósekhe*, de aplicar seu espírito sobre si mesmo, reiterando o conselho do *gnôthi seautón* (conhecer-se) com o fim de buscar a plenitude da prática do *epimèleia seautoû*, do cuidado de si. Ou seja, mostra a Alcibíades que para ter acesso a política precisava ele lançar-se sobre si mesmo, aplicar seu espírito a uma análise e entendimento sobre si, buscar conhecer-se, e assim tomar cuidado de si para só então se ocupar com a administração e cuidado da cidade e exercer o cuidado com o outro.

Essa sublime tarefa do mestre é apresentada e mediada por quatro observações sobre o cuidado de si: 1º) O cuidar de si mantém um vínculo com o exercício de poder; 2º) No caso específico de Alcibíades, o cuidado de si está apenas para mostrar-lhe a insuficiência da educação que recebeu, voltada para o *eros* e sem ao menos introduzir neste o conceito de *conhece-te a ti mesmo*, que dirá do “*cuida de ti mesmo*”; 3º) Alcibíades já se encontrava com cinquenta anos e o tempo que lhe restava era apenas de tentar reparar o período perdido de sua educação alheia ao cuidado de si e; 4º) Por esse motivo, o cuidado de si é uma atividade, e como meio para a construção do ser do sujeito autônomo e crítico ela deve ser desempenhada com afinco e urgência.

Essa noção de cuidado de si constitui referência para a investigação da aprendizagem filosófica dos estudantes de filosofia do ensino médio, na medida em que será tomada como o aspecto principal a ser considerado na análise das experiências positivas propiciadas pelo ensino de filosofia.

EXPERIÊNCIA DE SI E A APRENDIZAGEM FILOSÓFICA

Abordamos os aspectos metodológicos a partir das referências teóricas e a apresentação e análise dos resultados da pesquisa. Tomaremos como referência, quanto aos aspectos teóricos, Larrosa (1994), que descreve as principais modalidades de experiências de si, as quais serão pensadas neste trabalho relacionando-as ao âmbito educacional.

ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA A ENTRADA EM CAMPO

Como a pesquisa se desenvolveu no universo escolar, algumas precauções iniciais foram tomadas para tentar manter este distanciamento mínimo necessário.

Duas escolas da cidade de Mossoró (RN) foram escolhidas para a realização da pesquisa. Como nosso foco era o ensino de Filosofia como possibilidade do *cuidado de si*, expresso em Foucault (2006) como elemento chave para o filosofar, e nossa questão imediata a relação do aluno com a Filosofia e as consequências desta interação, buscamos por facilidade de entrada em campo as seguintes escolas: o Colégio Mater Christi, escola da rede privada, e a Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho, escola da rede pública.

Alguns aspectos favoreceram a escolha destas escolas. A facilidade de entrada em campo foi um deles. Primeiro por conhecer a realidade vivenciada em cada uma delas, tanto em termos administrativos e docentes quanto em termos discentes. Como afirma DaMatta (1978), buscamos transformar essa familiaridade em um estranhamento e apresentar esse exótico como familiar. O

segundo motivo está relacionado aos docentes. Os que lecionam a disciplina Filosofia, em ambas as escolas, fizeram/fazem parte do nosso círculo de convívio acadêmico e não restringiriam nossas observações nas suas aulas e sequer trariam algum empecilho no decorrer da pesquisa, além de que também fomos docente-objeto de algumas turmas pesquisadas.

Cortejando os objetivos inicialmente propostos em nossa pesquisa, indagamos quais os impactos que o ensino de Filosofia poderia causar nos alunos de Ensino Médio. Anteriormente, coube nos perguntar se este ensino teria de fato causado algum impacto na vida dos alunos. Caso a resposta fosse positiva nos questionamos se haveria diferença dos impactos causados na realidade da escola pública para a escola particular e, ainda, como esses impactos atuaram no entendimento do aluno consigo mesmo.

Sendo essas indagações fruto de um dilema mais importante para nossa pesquisa, buscou-se entender até que ponto a Filosofia é ensinada como mera transmissão de conhecimento ou se não, como ela tem sido trabalhada e desenvolvida nas escolas como elo norteador que une o saber com a vida prática. Foram essas indagações que nortearam o eixo prático desta pesquisa.

O nosso referencial teórico esteve presente em todas as fases da pesquisa, desde os primeiros momentos de reflexões estritamente teóricas até a entrada em campo. Percebe-se que o pensamento de Foucault, como base teórica para esse estudo, esteve presente em todo o corpo textual, enquanto outros autores ou estão alocados na parte teórica ou apenas na parte de campo. Entre estes referenciais, tomamos Larrosa (1994) como fundamentação teórico-prática, uma vez que em seu texto *Tecnologias do Eu e Educação* encontramos as modalidades de experiências de si que podem ser percebidas na educação. Estas modalidades auxiliaram quanto aos objetivos e interesses desta pesquisa. O texto nos auxiliou na coordenação e organização das perguntas dos questionários e no roteiro das entrevistas para análise. A partir de Foucault, Larrosa (1994, p. 36) analisou o conceito de *tecnologias do eu* considerando as práticas pedagógicas, “aquelas nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas”.

Segundo o autor, o cuidado de si na educação pode ser considerado a partir de cinco “dimensões que constituem os dispositivos pedagógicos de produção e mediação da experiência de si” (Idem, 1994, p. 21). A saber: 1) a estrutura ótica, *o Ver-se*, como o sujeito da educação se vê, se compreende; 2) a estrutura da linguagem, *o expressar-se*, como esse mesmo sujeito exterioriza os estados subjetivos de seu ser, como ele se expressa; 3) a estrutura da memória, *o Narrar-se*, como o sujeito se narra; 4) a estrutura da moral ou da ética, *o Julgar-se*, como o sujeito, depois de ter feito uma análise ótica de si, uma exteriorização do seu ser, está apto a julgar-se, a emitir julgamentos do que constitui ou forma/transforma seu ser de sujeito e; 5) A estrutura do poder, *o dominar-se*, que se refere as ações que o indivíduo efetua sobre si mesmo.

No âmbito desta pesquisa, essas modalidades de experiências são tomadas como as dimensões a serem observadas na aprendizagem filosófica dos estudantes, tanto para a orientação dos instrumentos de pesquisa quanto para a categoria de análise.

Foram estabelecidas três etapas fundamentais do trabalho. A primeira diz respeito ao momento exploratório do ambiente da pesquisa, quando foram estabelecidos os contatos com as escolas e com os alunos, e teve como objetivo preparar estes para as atividades da pesquisa que iriam participar. A segunda etapa consistiu na aplicação de questionários aos alunos, indicados a partir da percepção de seus professores quanto a uma experiência filosófica significativa, com o intuito de aprofundar e detalhar as questões pertinentes à questão pesquisada. A partir dos resultados obtidos foi realizado a terceira etapa: as entrevistas de maior profundidade com os alunos selecionados, as quais foram gravadas para um registro mais preciso das respostas.

Percebendo a dimensão do universo da pesquisa (em torno de 1.000 alunos do Ensino Médio nos dois Colégios), optamos para estabelecimento da amostra os alunos das turmas da 3ª série. Entendemos que estes possuem algum tempo de experiência com a aprendizagem filosófica e poderiam apresentar mais e melhores condições de observar o aspecto que é objeto principal desta pesquisa: a experiência de si na aprendizagem filosófica.

Coincidentemente, as duas escolas contavam com quatro turmas de terceira série no turno da manhã, cada uma com número semelhante de alunos, variando de 20 a 35 alunos. Ao todo a amostra contemplou 189 alunos, sendo 83 do Colégio Mater Christi e 106 da Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho.

Após a etapa inicial, partiu-se para o segundo momento: a aplicação de 189 (cento e oitenta e nove) questionários que constou de 7 (sete) perguntas, sendo 6 (seis) de múltipla escolha e uma dissertativa. O objetivo desta etapa foi selecionar o universo de alunos que tiveram experiência significativas na aprendizagem filosófica. Na terceira fase da pesquisa foram realizadas as entrevistas feitas com 14 (quatorze) alunos selecionados, sendo 8 (oito) do Colégio Mater Christi e 6 (seis) da Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho.

As seis primeiras perguntas do questionário eram perguntas fechadas que visavam obter informações sobre o grau e a qualidade do envolvimento desses alunos com a aprendizagem filosófica. A sétima pergunta levava o aluno a considerar o aspecto principal desta pesquisa: a experiência de si nas aulas de Filosofia. O questionário aplicado nos ajudou na escolha dos alunos que seriam entrevistados, e esta última pergunta em especial.

As perguntas fechadas diziam respeito a quanto tempo eles estudavam Filosofia, onde começaram a estudá-la, se a achavam importante para o currículo das escolas, se estudavam-na além dos conteúdos trabalhados em sala de aula, e ainda se houve algum conteúdo que mais os

marcaram. Em caso afirmativo, sobre qual tema versava esse conteúdo. A última questão pedia para dissertarem sobre a possibilidade da Filosofia como transformação das subjetividades. Embora a dimensão quantitativa da pesquisa não seja a principal em nosso estudo, alguns números nos serviram para algumas constatações no âmbito da pesquisa.

Consideramos a última pergunta do questionário a mais importante, pois ela ultrapassa esses dados iniciais que coletamos, dados os quais tinham um enfoque quantitativo. A referida questão se destaca por ter sido a única pergunta aberta. Escolhemos trabalhá-la de forma dissertativa porque nela o aluno poderia desenvolver seu pensamento sobre a experiência filosófica relacionada diretamente com a sua vida e com os outros. Tanto que ela foi o questionamento base para a triagem daqueles escolhidos para a terceira fase da pesquisa.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A terceira etapa de nossa pesquisa consistiu em entrevistas com os 14 alunos selecionados a partir da triagem dos questionários. A entrevista apresentou perguntas abertas baseadas em um roteiro construído sobre os temas abordados no questionário da segunda fase da pesquisa. E selecionados os alunos que demonstraram proximidade com a aprendizagem da Filosofia e externaram em suas respostas um papel significativo da disciplina em suas vidas, contribuindo mais significativamente para a pesquisa.

Resgatamos a pergunta “Houve algum conteúdo de Filosofia que mais te marcou? Se sim, qual e por quê?”, que permeou quase toda a entrevista, quer de forma direta, quer de forma indireta, e acrescentamos outras duas: “Você já teve alguma aula de Filosofia que fizesse com que você se identificasse com o conteúdo/ideia? Se sim, qual era o assunto da aula e por quê você se identificou?”, e, “Você acha que as ideias de algum filósofo ou até mesmo as aulas de Filosofia, no geral, mudou alguma coisa na forma que você encara a vida ou sua relação com as pessoas? Se sim, o que e como?” para tentar entender em que medida os alunos percebiam alguma forma de mudança no ser do sujeito, a partir do contato com a Filosofia.

Consideramos esse momento como central na pesquisa, já que se trata da análise da resposta dissertativa do questionário e o item final do roteiro das entrevistas, os quais abordam diretamente o problema da experiência de si na aprendizagem filosófica. O aluno S.N. (3ª série A do Colégio Mater Christi) disse que a aula mais marcante foi de lógica. Segundo ele, a Filosofia ajudava a gente a pensar de forma organizada. Ele ainda relatou que mudou sua forma de encarar o mundo a partir da reflexão sobre uma frase atribuída a Sócrates, e que a Filosofia ajudou na questão da alteridade: *Acho que todo mundo conhece essa frase, que é aquela 'só sei que nada sei', de Sócrates. Sempre eu fui muito estudioso. Desde pequeno era tido como 'inteligentezinho',*

eu achava que eu era o centro do mundo, eu achava que eu sabia de tudo, eu era até meio arrogante. Quando você se acha muito inteligente, você passa a ter arrogância. Aí quando você estuda Filosofia e vê uma frase como essa, de um cara tão esplendoroso como o Sócrates, [...] mexeu comigo, pois me fez ver que eu também não sei de tudo. Eu também tenho que aprender muito ainda. Eu sei, mas também sei que tenho o que aprender. Acho que mudou a minha forma de me ver, em relação a sociedade, por que eu pensava que eu sabia de tudo, que eu tinha conhecimento de tudo [...] Eu tinha que aprender a não deixar a minha inteligência barrar a inteligência das pessoas. Muitas vezes acontecia isso [...].

Alguns alunos afirmaram a possibilidade de mudança no ser do sujeito a partir da Filosofia, embora não todos conseguissem identificar, precisamente, um filósofo ou uma ideia/conceito específico que lhes tenha possibilitado uma mudança na relação consigo mesmo. No entanto, outros apontam qual filósofo, ideia, frase ou texto lhes ajudaram a entender o mundo de uma outra maneira, com um outro olhar, como foi o caso de R.B., ao dizer: *Nietzsche me ajudou, na própria teoria do eterno retorno, a ser uma pessoa mais tranquila. E o próprio budismo também. Nessa questão da vida ser complicada, eu tenho que fazer algo, mas eu não posso mais me conformar e querer mudar aquilo.* O aluno disse ainda que percebia uma estreita relação entre o pensamento do filósofo Nietzsche e a religião/Filosofia budista, e que por influência dessas suas leituras afirmou: *Eu posso aceitar as coisas como são. [...] Eu procuro manter um equilíbrio. Eu não vou me estressar por causa dos problemas corriqueiros da vida.* Finalmente ele nos apresentou uma de suas reflexões filosóficas sobre a liberdade: *Certa vez eu estava lendo sobre o marco civil, da internet, aí fiquei filosofando sobre a frase 'quem vigia os vigilantes?'. E me questioneei sobre liberdade e totalitarismo. Certa vez vi uma imagem que remetia a Michel Foucault. Era tipo um farol cercado de várias celas. E o farol estava apontado para um canto, como se fosse girar. A ideia era de um Estado vigilante. Mas quem vigiaria a pessoa que está lá em cima?* (R.B., aluno da 3ª série A, do Colégio Mater Christi).

Percebeu-se, através do diálogo com os alunos, que os temas que estavam mais em evidência carregam um teor polêmico. Assuntos relacionados a Ética e Metafísica/Ontologia aparecerem como principais escolhas dos jovens. Subtemas como aborto, união homoafetiva, eutanásia, pena de morte, Deus, religião e liberdade foram eixos motivadores para o debate em ambas as escolas. Observa-se que são temas com viés existencial, e que de algum modo implicam uma possibilidade de transformação de suas subjetividades, ressaltando a importância da ética para os alunos, na experiência de si e seu papel na aprendizagem filosófica. Nas entrevistas, momento em que eles podiam explicar melhor qual assunto ou conteúdo mais os mobilizavam, algumas falas nos chamaram a atenção e por isso foram classificadas por assuntos que tiveram

maior incidência, quais sejam: filósofos que mais se repetiram nas falas dos alunos; a questão da relação Filosofia e Religião; a questão da alteridade, tanto em relação a própria questão religiosa quanto sobre o tema da sexualidade.

Alguns depoimentos sobre o que se discutira ou apresentara acima são apresentados: *Uma aula onde descobri que nem todos os filósofos eram ateus. Aí eu percebi: poxa, eu tinha uma ideia errada sobre isso. Lógico que tem filósofo que é ateu, mas tem outros que acreditam na existência de um certo Deus. Mas, em geral, todas as aulas de Filosofia marcam por que você sai com um pensamento diferente. [...] Quando se estuda Filosofia a pessoa passa a ter um pensamento diferente do mundo, do meio em que você vive. Antes eu não queria nem ouvir falar em Filosofia. Pois a Filosofia vai me dizer coisas que eu não vou aceitar, mas não, depois eu percebi que era preconceito meu. Filosofia e religião andam lado a lado. Tudo tem Filosofia. Eu era dogmático. Religioso. E não queria acreditar em nada além de minha religião. Depois da Filosofia não, eu mudei. Passei a questionar as coisas.* (R.L., aluno da 3ª série B, da Escola Abel Freire Coelho). O aluno S.L. (3ª série B, da E. E. Prof.º Abel Freire Coelho) relata: *Me ensinou a questionar tudo o que é imposto. Antes, eu só aceitava o que era da minha crença. Eu não conseguia olhar para o lado. Eu não aceitava. Era minha opinião e pronto. Aí veio a Filosofia, que me ensinou a ouvir. A ouvir as opiniões das pessoas. Que alguém pode ter uma opinião e até te convença.* Na opinião de M.L. aluno da 3ª série C, do Colégio Mater Christi): *A aula de Filosofia que mais me marcou foi no nono (9ºano), quando eu entrei para o grupo católico Shalom, a gente estava discutindo gênero, sexualidade, essas coisas assim. E batia de frente com o que eu pensava e aprendia no grupo. Na escola teve um caso de duas garotas que estavam ficando e foram proibidas de ficarem, e até de andarem de mãos dadas. Isso ficou batendo muito na minha cabeça, aí eu fui procurar a respeito. Eu acreditava em Deus, mas nunca tinha pesquisado a respeito. Ai quando eu comecei a pesquisar, vinha gente martelando contra. E eu queria estar forte para defender o que eu acreditava. Sendo que no dia seguinte, nas aulas, eu já não acreditava mais do mesmo jeito. (risos). Diziam: a igreja fez as cruzadas, a inquisição. E aí eu dizia: não, a igreja não fez só coisas ruins não. Ela criou os bancos, as universidades, tinha lá o “negócio” das freiras que criou os hospitais, etc. Ai depois você vai ver assim as coisas, ai meu Deus do céu, aquelas torturas, etc... A Filosofia mudou muita coisa na minha forma de enxergar o mundo. [...] A Filosofia muda nossas vidas por que a gente começa a perguntar: será que isso é verdade? Começa se questionar a respeito das coisas, e não só isso, a gente pensa: como eu posso aplicar isso na minha vida?.*

É perceptível que a Filosofia serve de base para o questionamento do cotidiano, fazendo com que os alunos reflitam sobre o mundo ao seu redor, resgatando questões polêmicas, ou até

mesmo questões simples, porém sob uma perspectiva filosófica. Isso acarreta em um pensar que os tira do lugar comum, da zona de conforto e que mexa com o seu ser de sujeito. Suas falas atentaram para essa conclusão.

A aluna M.L., do Colégio Mater Christi, expõe suas questões sobre religião e Filosofia e também sobre a questão da alteridade, a partir de uma análise sobre a sexualidade. Mesmo não questionados de forma direta sobre o tema da sexualidade, os demais alunos também se pronunciaram a respeito dele, a partir da alteridade, do respeito pelo outro enquanto ser diferente. Vejamos a fala do aluno D.V. (3ª série B do Colégio Mater Christi), no qual deixa claro que essa foi uma das principais mudanças no seu ser de sujeito, acarretada pela reflexão filosófica: *A Filosofia me ajudou a mudar, principalmente em relação ao preconceito com pessoas de sexualidades diferente da minha. A gente tem preconceitos que a gente acha que não tem. E com o tempo, alguns pensamentos filosóficos foram me ensinando que eu não preciso ter isso. Que não é algo necessário, e que eu posso não ter. E eu faço o que posso para não ter esse preconceito. Por isso foi mudado meu modo de olhar as outras pessoas.*

Por sua vez, o aluno M.M. (aluno da 3ª série Órion, do Colégio Mater Christi) fez uma comparação entre o pensamento que ele tinha sobre as pessoas, provenientes de preconceitos herdados pela coercitividade, a partir das opiniões de outrem, em especial, da família, e como a Filosofia lhe ensinou a perceber as pessoas de maneira diferente, na busca de extinguir esses adestramentos do olhar o outro: *Sim, eu acho que ajudou, assim, não só entender a vida melhor, de um jeito mais justo, como também desmistificou mais as imagens das pessoas. Não é aquela coisa, você cresceu e sua mãe disse: “ah, é isso!”; e seu pai disse: “ah, é isso também!”. Então você passa a ver o mundo daquele jeito. Mas ao estudar Filosofia, você começa a ver as coisas de uma forma mais aberta, da forma que ela realmente é. E não pela visão das outras pessoas. E sim, pela sua própria visão. Então, isso para mim, mudou muito. Tipo, aquela pessoa não é aquilo por que minha mãe falou, e sim por que eu conclui que ela é aquilo. Por que eu pensei, eu raciocinei para chegar aquela visão.*

O aluno L.W. (da 3ª série C, Escola Estadual Prof.º Abel Freire Coelho) disse que Metafísica era a área da Filosofia que mais o cativava. O mais interessante é que embora vários alunos demonstrem suas preferências de conteúdos e ideias filosóficas percebemos que independente do conteúdo em si a questão do ser consigo e a questão da alteridade o ser com o outro esteve presente em todas as falas, sobre as mais variadas discussões temáticas. Alguns pensaram a religião do outro a partir do conhecimento de ética; outros pensaram a questão do corpo, da sexualidade, a partir de discussões políticas; outros pensaram o outro a partir de discussões estéticas; e o L.W. pensou a alteridade a partir da metafísica. Em suas palavras: *Uma*

aula que me marcou, foi no primeiro ano, quando o professor falou sobre metafísica. Eu aprendi que no mundo não havia apenas a minha visão, o meu ponto de vista. Mas existiam muitas ideias, muitas crenças, teorias. A metafísica me fez ver o mundo diferente. Eu mudei algumas ideias. Pois antes eu não aceitava a visão das pessoas. Eu me fechava para as opiniões das pessoas. Como por exemplo na política. Eu sou de direita. E eu tinha vários preconceitos com a esquerda, achava a esquerda carregada de ideias sombrias. Mas quando comecei a estudar Filosofia, eu percebi que estava me fundamentando em preconceitos.

Larrosa (1994) coloca que a experiência de si contemporânea se dá como referência às normas. Buscamos ver se era possível uma ativação de uma experiência filosófica diferenciada nas aulas de Filosofia e quais das modalidades de experiência de si se destacavam. Dentre as modalidades da tecnologia do eu percebemos, na fala dos alunos, que duas se destacaram: o ver-se e o julgar-se. Na questão da experiência de si, na questão do ser do sujeito, a maneira como os alunos se veem e se julgam apareceu com mais evidência na aprendizagem filosófica. Lógico que essas modalidades estão conectadas, a maneira como a percebemos, consequentemente, se relaciona como nos julgamos.

A questão da alteridade que citamos no tópico anterior permeia, também, esta experiência do ver e do julgar. Ela teve um papel importante que deslocou o aluno nessa experiência de si. Notadamente, isso se reveste de uma importância maior pelo fato de serem adolescentes, pois a alteridade faz com que eles quebrem um elemento muito comum na adolescência, que é o egocentrismo presente nessa fase da vida. Percebemos em suas falas que eles se relativizam e alteram o modo de se ver e se julgar.

Houve um deslocamento do ver-se, o qual estava ligado a certa estrutura de saber/poder de um modo de vida, a algumas coisas que estavam ligadas a certo aparato da própria estrutura disciplinar. É neste quesito que está focada nossa pesquisa, verificar a possibilidade de uma experiência de si diferenciada. Como a alteridade perpassa tanto a questão do ver-se como do julgar-se ela provocou uma mudança na forma como eles se viam e como eles se julgavam. O ver-se e o julgar-se convergem e se dão em um campo de problema que tem a ver com experiências dos jovens como, por exemplos, a família, a religião, a sexualidade, a política, a verdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que a mudança na maneira que os alunos se viam implicou em um certo julgamento diferenciado de si mesmos, reforçando a ligação entre ver-se e o julgar-se. As demais

modalidades de experiências de si descritas por Larrosa (1994), o expressar-se, o narrar-se e o dominar-se não apareceram de modo a propiciar alguma análise significativa a respeito. Ficou evidente que as escolhas metodológicas e os próprios instrumentos da pesquisa favoreceram a observação das dimensões do ver-se e do julgar-se.

As análises empreendidas até aqui nos indicaram, no que toca a questão principal da pesquisa, que a aprendizagem de Filosofia realizada nas turmas estudadas apresentou a ativação de mudanças na relação dos alunos com eles mesmos, notadamente no modo de ver-se e julgar-se. Percebemos, também, que essas mudanças se deram, por um lado, mediadas por uma maior percepção da alteridade, e por outro, pelo interesse em temáticas com forte apelo existencial.

Dentre os estudos que se dedicam ao ensino e a aprendizagem de filosofia, este trabalho contribuiu para investigar a relação entre a experiência de si e a educação não apenas no plano teórico, mas também como investigação empírica de uma experiência efetiva do fazer filosófico no Ensino Médio.

No que concerne mais especificamente a análise das cinco modalidades de experiência de si, observou-se uma limitação decorrente das circunstâncias da pesquisa e pelos instrumentos utilizados na coleta de informações. Para a investigação das dimensões do expressar-se, do narrar-se e do dominar-se exigir-se-ia um outro tempo e outros instrumentos para uma melhor análise e compreensão dessas dimensões. Os resultados se limitaram a colocar em evidência na aprendizagem de Filosofia as modalidades do ver-se e do julgar-se, que não dão conta, *per si*, da complexidade do tema em razão de que aquelas modalidades devem ser pensadas em suas relações, compondo um conjunto constitutivo da experiência de si. Deixando em aberto a possibilidade de pesquisas futuras que abarquem as demais dimensões da experiência de si.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. MEC/CNE. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. PCN-EM. Brasília, DF, 1999.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A Coragem da Verdade**: O governo de si e dos Outros II. (Curso no Collège de France (1983-1984). [Tradução de Eduardo Brandão]. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **O Governo de Si e dos Outros**: curso no collège de France (1982-1983). [Tradução de Eduardo Brandão]. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito** (Curso no collège de France em 1981-1982). [Tradução de Márcio Alves da FONSESA e Salma Tannus Muchail]. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **História da Sexualidade**, vol. III: O Cuidado de Si. [Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque]. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. **Ensino de Filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”**: resistência e linhas de fuga. Revista Pro-Posições, v. 21, nº 1 (61), p. 89-105. Campinas: edições Unicamp, 2010a.

KOHAN, Walter Omar. **A Filosofia e seu ensino como phármakon**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, nº 46, pp. 37 – 51, out – dez, Editora UFPR, 2012.

_____. **Sócrates & a Filosofia**: o enigma da Filosofia. Coleção Pensadores & Educação. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35 – 86.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Coleção Pensadores & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MATERNIDADE PRECOCE E ÊXITO ESCOLAR: A arte de reinterpretar obstáculos

GT6: Narrativas Educativas, escrita de si, resistência e empoderamento

Zenileide Rejane de Azevedo – IFRN

E-mail: rejane.azevedo@ifrn.edu.br

Joaquim Gonçalves Barbosa – UERN

E-mail: joaquim.barbosa60@gmail.com

RESUMO

O objetivo desse artigo é apresentar a experiência vivida por uma jovem, oriunda da região do Agreste Potiguar, egressa da primeira turma do curso Técnico Integrado em Administração de 2012.2, oferecido na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ofertado pelo IFRN/Campus Nova Cruz e sua trajetória para a conclusão do mesmo. Mãe muito jovem, pertencente a classe popular, com todos os motivos para desistir, porém revertendo a situação e concluindo com êxito o curso desejado, conseguindo, através da sua nota do ENEM, uma vaga no curso de graduação de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, seguindo a linha da pesquisa (auto)biográfica e como metodologia a narrativa autobiográfica, fazendo uso da entrevista autobiográfica narrativa. Essa narrativa faz parte da dissertação de Mestrado, intitulada: *Ensino profissionalizante e sucesso escolar: estudo realizado com jovens do agreste potiguar através de narrativas autobiográficas*. Procuramos ouvir o que a jovem tinha a nos dizer sobre sua itinerância no Instituto dando ênfase a experiência vivida por ela durante o curso técnico profissionalizante, com uma gravidez precoce. A pesquisa nos mostra as estratégias e mobilizações pessoais empregadas por ela e por sua família para superarem as dificuldades e viabilizar o êxito escolar alcançado na conclusão do curso.

Palavras-chave: IFRN. Narrativa autobiográfica. Êxito escolar.

INTRODUÇÃO

As mudanças vividas, atualmente, no país, ocorridas no contexto político, econômico, social e cultural, têm impactos diretamente na escola e na sua organização e, conseqüentemente, na vida de muitos jovens que procuram através da sua formação escolar um caminho para mudar a sua realidade social, principalmente os jovens da zona rural ou interiorana do nosso Estado, visto a concentração das universidades nos grandes centros urbanos, especificamente nas capitais.

Nesse contexto, seguindo a política educacional ofertada pelo Governo Federal, em 2008 é instalado no município de Nova Cruz/RN, localizado a 98 km de Natal, capital do Estado, uma

unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, com a perspectiva de mudar a realidade de muitos jovens residentes no município e em outros municípios no entorno do Campus, oferecendo a comunidade uma oportunidade para muitos estudantes que não teriam condições de estudar na Capital, em uma escola que oferecesse educação de qualidade e proporcionando a oportunidade de permanecerem em sua região, próximos da família enquanto estudam.

A pergunta norteadora é: até que ponto a maternidade não planejada, acontecida na adolescência, pode atrapalhar nos estudos?

O objetivo desse artigo é apresentar a experiência vivida por uma jovem, oriunda da região do Agreste Potiguar, egressa da primeira turma do curso Técnico Profissionalizante de Nível Médio em Administração, 2012.2, na forma Integrada¹⁰¹, com aulas presenciais e com duração de quatro anos, oferecido pelo IFRN/*Campus* Nova Cruz e sua trajetória para a conclusão do mesmo. Mãe muito jovem, pertencente a classe popular, com todos os motivos para desistir, porém revertendo a situação e concluindo com êxito o curso técnico profissionalizante de nível médio desejado e ainda conseguindo, através da sua nota do ENEM, uma vaga no curso de graduação de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Esse estudo se justifica pela necessidade de compreender o sucesso escolar de jovens de origem popular, configurado como algo quase improvável, pertencentes a famílias com poucas condições econômicas, levando em consideração sua condição social e cultural, em que a leitura e a escrita não tem ou pode não ter tanta relevância, devido ao meio de seu pertencimento, vivendo situações que poderiam leva-los ao fracasso, como dificuldades de transporte, tendo que se locomoverem da zona rural para a zona urbana, para um município vizinho para poder utilizar-se de um transporte público, dependendo, muitas vezes, de uma carona para poder chegar até a escola ou voltar para casa, passando horas dentro de um ônibus, devido a distância entre sua casa e a Instituição, dependendo da Assistência Estudantil através dos auxílios escolares (alimentação, transporte), ofertados pelo Governo Federal, conforme Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, para conseguirem permanecer na escola e mesmo diante desse cenário, eles persistem e conseguem ter sucesso em seus estudos. Nessa pesquisa o sucesso escolar está representado na permanência e conclusão com êxito do curso.

¹⁰¹ Integrada: oferecida exclusivamente àqueles que concluíram o ensino fundamental. O curso é delineado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na instituição de ensino e com matrícula única para cada aluno.

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi a pesquisa qualitativa, por se tratar de um fenômeno social, pelo caráter da subjetividade humana, a qual não se consegue mensurar matematicamente tendo em vista seus sentimentos, memórias e/ou experiências vividas. Acompanhando um movimento cultural e científico que se ampliou nos anos de 1980, com o sociólogo francês Franco Ferrarotti (2014a), defensor do método biográfico, que quer dizer “escrita da vida”, nos ensina que “só sabemos junto com os outros”, que o conhecimento deve ser construído à dois, ou seja, pesquisador e pesquisado estão ligados através de uma construção conjunta do conhecimento, que conhecendo a história do outro através de conversas, de narrativas, que poderemos construir o saber, que ao mesmo tempo é singular, único, plural e universal, um saber que se entrelaça e se identifica, muitas vezes, com o do pesquisador, a história do outro também tem um pouco da minha.

Fizemos o uso da pesquisa (auto)biográfica, que conforme Passeggi (2011), considera o sujeito como autor e protagonista da própria vida. Procurou-se ouvir o que a jovem tinha a nos contar através da narrativa autobiográfica, delimitando a experiência vivida por ela durante o transcorrer dos estudos no curso profissionalizante e a gravidez ocorrida durante a permanência no curso. A narrativa autobiográfica solicita primeiramente, o uso da memória, para voltar ao momento passado, através de uma experiência vivida e trazê-lo para o momento presente, sem no entanto, alterar essa vida. Uma narrativa de vida não se constitui um discurso qualquer, mas um discurso narrativo que se esforça ao máximo para relatar uma história real, uma realidade que através da orientação de um pesquisador, descreve uma experiência pertinente ao seu estudo, ao seu objeto de pesquisa.

A narrativa autobiográfica trata de uma parte de uma experiência vivida e não de uma vida toda, o indivíduo se reporta a um momento vivido, nessa perspectiva, os pesquisadores convidam o sujeito a considerar suas experiências e suas aprendizagens, considerando a expressão desse pensamento através da linguagem. Sem a narrativa das experiências vividas pelo humano não há o seu conhecimento, é através das narrativas que o ser humano se conhece, se identifica, se reinventa, se recompõe, se constrói e (re)constrói enquanto indivíduo. Vivem organizados em sociedades através das narrativas, se relacionam através da linguagem, ela passa a fazer parte importante nesse processo de formação da construção do pensamento, passando a ocupar um lugar primordial da ação humana na construção da realidade. Ela pode ser dividida em oral ou escrita, neste trabalho utilizamos apenas narrativa escrita.

Para a recolha das fontes primárias, recolhidas direto pelo pesquisador, optamos pela entrevista autobiográfica narrativa com a jovem, para escutarmos as suas histórias de dificuldades,

perspectivas, leituras, vivências, formação e sua percepção do êxito escolar na conclusão do curso. Está se usando a nomenclatura fontes para diferenciar da nomenclatura dados, usada geralmente na pesquisa quantitativa. A entrevista autobiográfica narrativa, conforme Michael Appel (2005), se trata da narração da vida pessoal do entrevistado sem prévia preparação. O entrevistador começa a entrevista com apenas uma pergunta inicial que motiva o entrevistado a narrar as experiências e acontecimentos de sua vida pessoal. O entrevistador não intervém na narração. Só quando o entrevistado termina a narração de sua vida, então o entrevistador fará mais perguntas dentro do contexto narrado pelo entrevistado.

O entrevistador deve manter uma distância entre a narração do indivíduo e a análise das fontes, visto que o seu percurso pode ser parecido com a do entrevistado e sem essa distância, ele pode se envolver ou até influenciar nessa narrativa.

Momberger (2014) nos chama a atenção para a maneira a qual os indivíduos dão sentido às situações e aos acontecimentos de sua existência, de que modo eles integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seu ambiente histórico e social, e como, com base nesse processo de *biografização*¹⁰², eles agem em seus contextos e sobre eles. Na perspectiva da pesquisa biográfica, a relação que se estabelece na entrevista abre um *duplo espaço heurístico*:

Por um lado, o do pesquisador e do objeto de sua pesquisa e, por outro lado o do ‘pesquisado’ chamado por meio da narrativa de que ele é convidado a participar a proceder a uma pesquisa sobre ele mesmo e a elaborar sua narrativa. Esse duplo trabalho de pesquisa – o do pesquisado, posto na posição de pesquisador de si próprio, e o pesquisador cujo objeto é compreender o trabalho do pesquisado sobre si mesmo [...]. (MOMBERGER, 2014, p. 22)

Nos processos de biografização, em entrevistas narrativas, rodas de conversas ou em grupos reflexivos, os sujeitos narradores e pesquisadores não são produtos de um meio, eles são produtos e produtores sociais, eles atuam e modificam a sociedade em que vivem, e por isso, ao ouvir suas histórias individuais, conhecemos o social, não do plural, mas a partir do singular.

O pesquisado é convidado a participar de uma pesquisa sobre ele mesmo, onde vai elaborar sua própria narrativa como ator, personagem e autor. Pesquisador e pesquisado participando juntos da construção do conhecimento. De modo que todo indivíduo é ao mesmo tempo singular e universal, e sua história é única e ao mesmo tempo plural.

A escolha do local adequado para a realização da entrevista, é muito importante, de preferência que seja reservado e tranquilo. Entrevistas realizadas em locais de trabalho, geralmente dificultam a análise posterior em virtude das interrupções que possam ocorrer, ou do pesquisado ficar preocupado com o toque do telefone ou com a agenda a ser cumprida, enfim na

¹⁰² Biografização: é entendida como o ato de narrar a sua própria experiência para si ou para o outro.

residência do entrevistado, onde ele tivesse um lugar mais reservado e que não ficasse sendo interrompido ou preocupado com as atribuições inerentes ao seu trabalho, onde ele não ficasse preocupado com o tempo, seria o ideal. A interação entre entrevistador e entrevistado constitui parte integrante do material a ser analisado. Registrar toda essa interação, a maneira como o entrevistado recebeu o entrevistador, gestos, alteração do tom de voz, sinais corporais do entrevistado durante a entrevista, local em que ela foi realizada, a disponibilidade dele em prestar a entrevista, tudo constitui material importante para uma posterior análise e compreensão daquele depoimento, daquela narrativa.

Conforme Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Para eles as narrativas são infinitas e encontradas em qualquer lugar, é uma capacidade do ser humano de contar histórias, porém não é somente uma história que é contada, os fatos ocorridos nessa história estão interligados, seguem uma sequência cronológica, como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que a partir de um todo se tem a construção de acontecimentos sucessivos. A narrativa tem uma organização de datas, lugares e uma estrutura, elas seguem um enredo, que unem pequenas histórias dentro de histórias maiores e lhe dão sentido, definindo o espaço de tempo que determina o começo e o fim de uma história.

Jovchelovitch e Bauer (2002), também chamam a nossa atenção para o ponto, considerado por eles, crucial de uma entrevista narrativa, que é *traduzir questões exmanentes em questões imanentes (grifos do autor)*, ou seja, as questões exmanentes formuladas pelo pesquisador, dizem respeito aos seus interesses, dentro de sua linguagem, elas são formuladas com antecedência, não como um questionário, mas como um roteiro a ser consultado ao final da entrevista caso alguma questão, de interesse do pesquisador, não tenha sido narrada pelo entrevistado durante a entrevista, essas questões exmanentes para chegar a ser transformadas em questões imanentes, depende de como o pesquisador conduzirá a entrevista, pois as questões imanentes são inerentes ao entrevistado, diz respeito a sua pessoa, podem ser acerca dos relatos de um fato ou acontecimento vivido por ele, algo bem pessoal dele, que o leva a uma reflexão maior. Portanto o pesquisador deve estar atento as questões imanentes surgidas durante a entrevista e anotá-las, e em tempo certo, preparar perguntas para serem feitas.

A transcrição minuciosa da entrevista, é um trabalho lento, demanda muito tempo, visto que se tem que ouvir o áudio, retornar algumas passagens, ouvir novamente e escrever, ao final é muito gratificante. “A transcrição, por mais cansativa que seja, é útil para se ter uma boa

apreensão do material, e por mais monótona que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto”. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 106).

Toda a entrevista foi gravada com a autorização da participante para posterior transcrição. Fez-se a transcrição na íntegra da entrevista autobiográfica narrativa, com a retirada de alguns vícios da fala, observando que fez-se uma gravação sem interrupção, para uma melhor reflexão e escrita do material. Toda a entrevista foi transcrita pela própria pesquisadora para um melhor aproveitamento desse momento, considerando os gestos e emoções que foram despertadas ao longo da entrevista. Terminada a transcrição, a narrativa foi organizada e devolvida a entrevistada por e-mail, para uma leitura e aprovação por parte dela antes da escrita final das falas.

ESCRITA DE SI: A EXPERIÊNCIA VIVIDA

Para este trabalho, entrevistou-se uma jovem egressa do curso Técnico Profissionalizante de Nível Médio em Administração, na casa da participante, no horário da manhã. Ela reside no município de Santo Antônio/RN, distante 23 Km de da cidade de Nova Cruz/RN, concluinte de um Ensino Fundamental II, em escola pública municipal, usuária de transporte escolar gratuito oferecido pela prefeitura municipal de Santo Antônio, de origem popular, oriunda de uma família nuclear, formada pelo pai, mãe e filhos, onde ela é a 2ª filha do casal, tendo um irmão mais velho, mora na zona urbana do município, na transcrição da entrevista autobiográfica narrativa, abaixo, a chamarei pelo nome fictício de Beatriz para manter o anonimato da participante. Sua narrativa:

Meu nome é Beatriz, moro aqui em Santo Antônio, comecei no IF, não comecei diretamente, fiz cursinho para poder entrar no IF, só que fiz a prova no IF de Natal e não passei, no outro ano fiquei fazendo o primeiro ano em escola pública, sempre estudei em escola pública, passei no primeiro ano estudando lá em Nova Cruz, fiz cursinho de novo para tentar passar, só que abriu vaga no IF lá de Nova Cruz, aí fiquei sem saber se fazia lá para Natal ou aqui para Nova Cruz, minha mãe pediu para eu fazer para cá, para ficar mais perto de casa por que se fosse para Natal ia ter que morar lá; fiz a prova daqui e passei, fiz em Jundiá¹⁰³ também e passei, só que então preferi ficar aqui mesmo, fiquei aqui e comecei a estudar aqui mesmo, foi assim que começou... Minha ida para o Instituto, no primeiro ano comecei estudando de manhã, pois de manhã tinha um ônibus que a prefeitura cede, ia de manhã umas seis e meia e voltava de meio dia, por aí, quando acabava a aula de onze e quarenta e cinco, onze e cinquenta, a gente voltava

¹⁰³ Referindo-se a realização da prova do processo seletivo da Escola Agrícola de Jundiá da UFRN, em Macaíba/RN.

de meio dia, chegava aqui meio dia e quinze, meio dia e meio, no primeiro ano ainda comecei a trabalhar, trabalhei no cartório daqui, trabalhava de oito às doze aqui, saia do cartório e vinha para casa correndo, tomava um banho, tinha uma “bestinha” também cedida pela prefeitura, só que como eram menos alunos à tarde, era só uma “bestinha”, eu pegava a “bestinha” e ia, umas doze e meia, doze e quarenta também, chegava aqui umas seis horas da noite, só que quando o prefeito perdeu, isso foi em 2012, ele tirou a “bestinha”, a gente ficou de outubro a dezembro pedindo carona, ia pra rua e pedia carona e quando conseguia a gente ia, quando não conseguia a gente pegava o Rio Grandense¹⁰⁴, e na volta também, as vezes, a gente voltava mais cedo e ficava pedindo carona.

No primeiro ano para me adaptar foi muito difícil, muito difícil, sempre tirei nota baixa (risos), tipo era o professor que dava coisas que a gente já deveria ter visto e eu não tinha visto, por isso hoje acho muito importante o que tem, que eles dão um curso de nivelamento antes do povo começar a estudar, achei isso muito importante porque, realmente, a pessoa vem dar aula aqui, aqui só estudei função do segundo grau, quando cheguei lá tinha um monte de coisa e não consegui me adaptar e minha mãe: “Beatriz calma, é assim mesmo!”, eu só tirava nota baixa e ela: “Beatriz calma é assim mesmo, lá é mais difícil!” Daí comecei a tentar, a me dedicar mais, comecei a me acostumar, a me adaptar, pedir ajuda, assim foi que no segundo ano me estabilizei, mas no primeiro ano foi muito difícil, aquele ano que você: “Ai não, eu vou desistir! Não, não vou desistir, vou conseguir!” Você se desespera mais consegue, mas para se adaptar mesmo é muito difícil, principalmente quando vem de uma escola pública, que não tem praticamente nada, você chega aqui, tinha aula de sete da manhã, nove e pouco acabava e lá não, estudava até uma às seis da noite, não faltava aula, era tudo bem certinho, você estranha muito.

Pagava, no Rio Grandense a gente tinha que pagar passagem, o começo foi assim, comecei a trabalhar e estudar, trabalhar e estudar, e só parei de trabalhar por que engravidei e disse: “mainha”, não vou aguentar ficar nessa correria, e ela disse: “então pare de trabalhar por que você não vai parar de estudar”. E pensei: “realmente é mais importante”, pois no trabalho eu ganhava só R\$ 300 reais, então decidi: “Vou continuar estudando”. Fui lá no IF, conversei e as meninas me deram uma bolsa, a Assistente Social Graça, na época, decidiu: “vou lhe dar uma bolsa até você ter seu filho”. Tratava-se de bolsa de iniciação profissional.

Quanto a minha família o apoio vinha principalmente de “mainha”, ela me ajudou muito, muito, muito, o que eu consegui hoje, foi por causa de “mainha”, porque tive meu filho, fiquei

¹⁰⁴ Ônibus de transporte intermunicipal da empresa Rio Grandense que faz a linha Natal-Nova Cruz-Natal.

aqui em casa e quando passei dois meses em casa, Dalvanize vinha e trazia uma atividade, o professor mandava por e-mail, e consegui ficar em casa fazendo as atividades, estudar, as meninas, as vezes, vinham, dava o caderno, pegava o assunto, copiava, quando deu dois meses, que acabou meu resguardo, decidi: “Não, vou ter que ir para a escola, não aguento mais ficar eu casa”. Por que sempre fui assim, muito ativa, não aguentava ficar em casa sem fazer nada, “mainha” trabalhava de manhã, eu falei: “não vou passar o dia todo no IF, a senhora vai trabalhar, fico com o bebê, quando a senhora chegar vou estudar e volto, não trabalhei, fiquei só estudando, “mainha” passava a tarde com meu filho e eu ia só estudar, consegui de novo me adaptar, no segundo ano, no terceiro, quando chegou no quarto, foi que começou a pesar, ele já era mais grandinho, começou a dar mais trabalho, teve o TCC¹⁰⁵ também e o quarto ano é bem pesado lá, eu tinha que estudar de manhã, as vezes, não conseguia por causa do bebê, chagava cansada, ia estudar a noite, ficava estudando até duas ou três da manhã, que era a hora que ele já ‘tava’ dormindo, assim foi, pra conseguir terminar, e no TCC foi o final de semana todo, eu dizia: “mainha” olha ai o bebê que eu vou fazer meu TCC, ela ficava, tipo agora, ela sempre pega ele pra não atrapalhar e eu ficava escrevendo, passei três finais de semana fazendo isso pra conseguir terminar.

Durante a maternidade, durante toda a gravidez o que eu pensava? Pensava que precisava continuar porque ter um curso era melhor do que não ter e eu precisava sustentar meu filho, então precisava ter o curso para poder ter um emprego um pouquinho melhor para poder sustentar ele, ajudar aqui em casa também, por que sempre fiz isso, comecei a trabalhar com 15, sempre trabalhei, sempre ajudei e ficar sem trabalhar era uma coisa muito difícil para mim, por que já era acostumada e tinha ele agora, que a responsabilidade é minha, por mais que a minha mãe ajude, minha família ajude, a responsabilidade é minha, sempre pensei nisso e mesmo assim, depois que eu estava em casa, depois que tive ele, eu... estudei até na segunda feira e tive ele na quarta, praticamente estudei até ter ele, comecei a sentir dor na segunda, estudei ainda na segunda, mas na terça não fui mais por que fui para o hospital, mas fiquei até ter, e fui para bolsa também, na segunda passei o dia, quando chegou de tardezinha foi que comecei a sentir dor, então “mainha” foi lá para Nova Cruz, a gente fez uma consulta, na terça feira foi que fui para o hospital e na quarta tive ele.

Nesse último ano de IF além do TCC, entrei na universidade. Fiz o ENEM, pela nota que consegui, pensei: “Vou tentar contábeis que é o que gosto”, porque sempre tive muito..., eu não sabia o que queria, tipo, sabia que não queria medicina e sabia que não queria engenharia, ai ficou

¹⁰⁵ TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

para eu saber o que queria? Pensei: “vou tentar contábeis porque é o que gosto”, pelo o que vi no IF eu gosto, tentei, passei, só que passei na segunda chamada, mas quando comecei o curso, pronto, foi amor à primeira vista! - Qual o sentimento que tenho hoje em relação a esse sucesso alcançado? Essa vitória conseguir ir até o final do curso? Tenho orgulho, tenho muito orgulho de dizer: “não, eu consegui! eu estou aqui, meu diploma tá aqui”, tenho muito, muito orgulho mesmo, mas de mim também por ter conseguido, por ter enfrentado dificuldades e tenho muito, como posso dizer? Agradecimento, por que não ia conseguir sozinha, teve minha mãe, teve os professores, teve os alunos, então agradeço muito a eles, tenho orgulho de ter conseguido mas tenho aquele agradecimento pelas outras pessoas ter me ajudado e fico muito triste também com as pessoas que não conseguiram, se eu pudesse, estava ali: “não desiste, já consegui, já passei por isso, vai passar”, por que por mais que a dificuldade seja muito grande, é melhor você ter do que não ter.

Durante a entrevista autobiográfica narrativa Beatriz se mostrou entusiasmada com a oportunidade de contar um pouco de seu percurso escolar, da sua maternidade e seus familiares me receberam com alegria.

Os pais sempre procuram uma melhor forma de ajudar seus filhos, quando criança, a se manterem na escola, seja dando suporte emocional ou material, porém verifica-se que a partir do ensino médio, o jovem passa a decidir a sua escolaridade através de suas escolhas e os pais, principalmente as mães, concordam e se movimentam positivamente em favor das escolhas escolares de seus filhos, esse apoio familiar mais forte na figura da mãe fica claro na fala de Beatriz, ela conta que ficou indecisa entre cursar o ensino médio no IF de Natal ou no de Nova Cruz e optou por Nova Cruz, no começo ela conta que foi bem difícil. Ela ainda conciliava o estudo a tarde e o trabalho no Cartório da cidade pela manhã, para conseguir uma renda que a ajudasse a custear as despesas com transporte e com o material da escola e dar uma ajuda em casa, entretanto após esse período de adaptação, veio a maternidade não planejada, ainda muito jovem, solteira e contando apenas com o apoio familiar da mãe, foi um momento muito difícil para ela, precisou sair do trabalho, porém junto ao setor de Assistência Social do IF, conseguiu uma bolsa remunerada de iniciação profissional no contra turno das aulas e também o auxílio alimentação (almoço), permitindo assim que passasse o dia na escola, até para sair um pouco de casa e do clima que estava em virtude da gravidez. Contudo, ela sempre se (auto)motivou e persistiu, desenvolvendo maneiras próprias para estudar e conciliar com o período do resguardo após o nascimento do bebê. Constatamos através dessas palavras de Beatriz a sua determinação em busca do êxito escolar, contando também com a ajuda dos colegas de turma e dos professores, ela foi conseguindo permanecer na escola. Diante de tantas dificuldades, com motivos para se evadir,

tendo que conciliar estudo e maternidade ela ainda conseguiu traçar planos para o futuro, terminar o curso profissionalizante e entrar na universidade.

ALGUMAS ANOTAÇÕES PARA CONCLUIR

Conversamos sobre o percurso escolar de Beatriz, a importância do apoio familiar, hora existindo, hora não existindo frente as decisões tomadas pela jovem na busca da longevidade escolar. Observamos que ela alimentava o sonho de ser uma aluna do IFRN, tendo participado de um processo seletivo em Natal. Esse sonho é alcançado no *Campus* Nova Cruz, após um ano da primeira tentativa. Tal sonho pode ter sido um dos fatores que fizeram suportar suas adversidades, o enfrentamento das dificuldades de transporte entre os municípios, utilizando hora o transporte intermunicipal pago e hora o transporte escolar gratuito, de alimentação, de integração com a turma, problemas acadêmicas de conteúdo, a maternidade inesperada e também as estratégias utilizadas por ela para estudar, tudo com o objetivo de alcançar o sucesso escolar na conclusão do curso. É uma história singular, partindo de uma pessoa, com sonhos, inquietações, dúvidas e certezas, tudo em busca de um ideal de através dos estudos vencer na vida e conseguir, um dia, ajudar seus familiares e proporcionar uma vida melhor para seu filho, porém dessa singularidade alcançamos o plural, o social, pois é uma história única, entretanto que se repete com tantas outras jovens que estão em condições similares e que não medem esforços para conseguirem realizar seus sonhos e alcançarem o êxito escolar tão almejado por todas elas, rompendo com padrões escolares e sociais presentes em sua família.

Percebe-se ainda que independente das condições sociais, econômicas ou culturais da família, essa jovem não se sentiu intimidada em traçar planos para o futuro, desenvolvendo estratégias, motivando-se e buscando alternativas para conseguir alcançar os seus objetivos, enfrentando obstáculos, em alguns momentos a falta de apoio da família, tudo em busca de um sonho, de conseguir alcançar o sucesso escolar ambicionado por ela.

REFERÊNCIAS

APPEL, Michael. **La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes em México.** Fórum Qualitative Social Research. Volume 6. No. 2. Art. 16-Mayo 2005.

AZEVEDO, Zenileide Rejane de. **Ensino profissionalizante e sucesso escolar: estudo realizado com jovens do Agreste Potiguar através de Narrativas Autobiográficas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN-RN – Mossoró, 2017. 136 p.

BRASIL. **Decreto nº 7234**, de 19 de julho de 2010. Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília/DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em 12.maio.2018.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida:** o método biográfico nas ciências sociais. Trad. de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN. EDUFRN, 2014a.

GUSDORF, G. Lingnes de vie. Auto-bio-graphie. Paris: Odile Jacob, 1991. In: JOVCHELOVITCH, Sandra. BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 90-113.

DELORY-MOMBERGER, Chistine. Franco Ferrarotti ou a construção compartilhada do saber. In: FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida:** o método biográfico nas ciências sociais. Trad. de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN. EDUFRN, 2014. p. 17-23.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação.** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

ÊXITO NA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA.

GT6: Narrativas Educativas, escrita de si, resistência e empoderamento

Igo Delanio Bezerra de Medeiros
Graduando em Letras – Língua Portuguesa, Campus avançado da UERN – Assú/RN
E-mail: igodelanio@hotmail.com

Dra. Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira
Professora orientadora. Professora do departamento de Letras Vernáculas, Campus avançado da UERN – Assú/RN
E-mail: guianeezasaraiva@bol.com.br

RESUMO

Este trabalho consiste em relatar a experiência vivenciada no cotidiano escolar, especificamente os períodos de observação, planejamento e regência, do estágio supervisionado da disciplina Prática de Ensino I, no 6º período, do curso de Letras – Língua Portuguesa, do Campus de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. O relato foi realizado através de observação participante numa escola pública municipal de Ensino Fundamental na cidade de Assú/RN e estudos bibliográficos complementares, como PIMENTA; LIMA (2005, 2006) e FREIRE (2012). A produção narrativa deste trabalho é a busca para encontrar sentido na prática docente, indo além da disciplina proposta na grade curricular do curso. O alcance do êxito neste trabalho foi a compreensão de que, mesmo diante as problemáticas identificadas no tempo de observação e prática, é possível fazer algo relevante que proporcione ensino e aprendizagem eficiente aos estudantes do Ensino Fundamental, propiciando, inclusive, o ingresso nos Institutos Federais.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é um momento significativo na vida do discente que faz uma licenciatura, visto ser a oportunidade de colocar em prática, de forma mais abrangente, a formação adquirida ao longo da graduação, gerando convicções, no sentido que o ato de ensinar transforma o que aprende e o que ensina, apesar de todas as dificuldades inerentes estabelecidas no mundo escolar, sobretudo na rede pública de ensino.

Para isso, fez-se necessário relatar a experiência vivenciada no cotidiano escolar, especificamente o período de observação, planejamento e regência. Delimitando-se ao relato (auto)biográfico, como afirmação do processo teórico/prático do ensino/aprendizagem da

disciplina Prática de Ensino I no 6º período do curso de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus de Assú/RN.

A metodologia utilizada foi a observação participante na escola pública municipal de Ensino Fundamental, na cidade de Assú/RN, além das leituras propostas pela disciplina em sala de aula, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, e estudo bibliográficos que tratam acerca da prática de ensino.

1 A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA LICENCIATURA

A construção de conhecimento adquirida ao logo de uma licenciatura faz-se necessário ser colocada em prática. É neste importante momento que os conceitos tomam vida, que a teoria se evidencia e que a realidade apresenta-se, mesmo que desmitificando o que a letra diz em alguns aspectos, como a idealização de uma escola pública de qualidade, conceito que em muitos lugares ainda é bastante incongruente.

O estágio supervisionado permite ao estudante reflexão sobre o que está presenciando, desde o início, período de observação ao final quando suas ideias e anotações são colocadas em práticas. Essa oportunidade reflete na formação acadêmica, proporcionando ao aluno em período de estágio, a perspectiva de que se torne, também, um professor pesquisador.

Nesse viés,

é importante desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e análise das escolas, espaço institucional, onde ocorre o ensino e a aprendizagem. Envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições. O estágio, assim realizado, permite que se traga contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p.20).

A prática de ensino não pode ser resumida apenas ao cumprimento de uma disciplina para cumprimento de carga horária e nota. A importância transcende a grade curricular do curso, apesar de ser possibilitada por este curso. O ato de aprender para ensinar tem caráter de transformação social, na perspectiva de pesquisar para descobrir e poder contribuir ao ensinar.

Freire também trata dessa relação de professor e pesquisa, afirmando que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no outro (...). Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2012, p.30).

Nesse sentido, constata-se a importância do processo de formação e atuação, possibilitando novas leituras e aprendizado para o professor-estagiário, neste caso.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIAS: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA NO PERÍODO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A disciplina Prática de Ensino I é composta por aulas presenciais, em sala no campus universitário, e três períodos definidos – observação, planejamento e regência – a serem desenvolvidos numa escola de Ensino Fundamental.

No período de observação podem-se perceber, inicialmente, os desafios a serem enfrentados, tanto para o que planejar, quanto em como executar, dado as problemáticas identificadas nas primeiras visitas à escola. Desde a sua estrutura física ao comportamento dos alunos, alguns aspectos mais específicos chamaram atenção, como a dificuldade em continuar a aula se chover, pois a sala é inundada por não haver nenhum sistema de drenagem eficiente e o desnivelamento na faixa etária dos alunos é um fator que chamou atenção. A preocupação logo surge: como aplicar atividades da Língua Portuguesa específica para uma série se o aluno já deveria estar uma, duas ou mais séries à frente?

A observação é fundamental para o planejamento, mas principalmente, para o entendimento do funcionamento escolar. Não é possível levar direto à teoria aprendida na sala de aula da faculdade, sem antes saber discernir o que se encontra na realidade do ambiente escolar.

É exatamente neste tempo de observação que emerge a necessidade de fazer algo diferente, que saia do usual, que possibilite novas perspectivas por parte dos alunos, de conquistas maiores do que eles estão sujeitados a ocupar.

Na experiência com as séries finais do Ensino Fundamental – oitavo e nono ano – a primeira preocupação que surge é que diante das inúmeras possibilidades e oportunidades que hoje existem para se cursar um Ensino Médio em Institutos Federais de qualidade disponíveis, inclusive, na região, o desinteresse e a conformidade por parte dos alunos serviu de motivação para o desenvolvimento de aulas que permitiu a eles, em primeiro lugar: a informação, pois alguns não sabiam como funciona o processo de exame para entrar em um Instituto Federal; em segundo lugar, o encorajamento, diante da baixa autoestima; e, em terceiro lugar, o conhecimento, sendo necessário o planejamento e execução de aulas sobre produção textual para a elaboração da redação, sendo essa uma das três partes que compõem a prova do Instituto Federal.

Alguns alunos não sabiam qual o sentido de sair de sua casa para ir à escola, entendendo esse momento escolar como uma grande perda de tempo. O período de regência contempla apenas 10 horas/aulas em cada série, tornando-se, portanto, impossível transformar a mentalidade de autonegação construída ao longo de anos. Todavia, mesmo em um curto período de tempo, pequenas conquistas foram possíveis, como o despertar do interesse de alguns estudantes para a necessidade de procurar ajuda para corrigir seus desvios ortográficos e dicas para a realização de uma boa redação. Essa prática proporcionou êxito, para alguns alunos, mas principalmente para o professor-estagiário, que ao motivar, também sentiu-se motivado a prosseguir. As conquistas perpassaram as reflexões advindas dos desafios, ser chamado de professor pela primeira vez e fazer isso ter sentido na vida do aluno e do professor-aluno foi o que valeu a pena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho não foi finalizado, de modo que a principal reflexão obtida é que ele foi iniciado. Espera-se que a continuidade seja a de exercer a docência com práticas que possibilitem o aprendizado dos alunos diante dos inúmeros desafios que existem. O alcance do êxito neste trabalho foi a compreensão de que, mesmo diante as problemáticas identificadas, é possível fazer algo relevante que proporcione ensino e aprendizagem, comungando, assim, com o pensamento de Freire, ao afirmar que as pessoas não transformam o mundo, mas a educação sim, haja vista esta transformar as pessoas, que, por sua vez, transformam o mundo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Prática docente: primeira reflexão. In: **Pedagogia da Autonomia**. 45º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. p. 23-46

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, [s. n.], v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005/2006.

DIÁRIOS DE LEITURA COMO ESCRITAS DE SI: EXPERIÊNCIAS EM TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

GT6: Narrativas Educativas, escrita de si, resistência e empoderamento

Juliana Pereira de Sá

E-mail: juliana.pereira.sa@gmail.com

Instituto de Psicologia UFRJ/CAP-UFRJ

Co-autora: Maria Coelho Araripe de Paula Gomes

E-mail: umamaria84@gmail.com

CAP-UFRJ

RESUMO

O presente trabalho tem como proposta apresentar considerações preliminares acerca da prática dos diários de leitura, projeto de ensino realizado no decorrer das aulas de Literatura, por estudantes do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRJ. A partir de uma perspectiva de acolhimento das leituras feitas pelos estudantes, os diários de leitura se manifestam como um espaço de resistência da subjetividade na medida em que compõem narrativas cujo referencial é daquele que lê e escreve, no caso, o estudante. Logo, a prática dos diários de leitura evoca memória e compartilhamento, promovendo interação entre sujeitos e o conhecimento pelo viés da experiência e, portanto, pelo afeto. No entanto, ao mesmo tempo, evidencia sintomas e fenômenos de uma cultura escolar ainda baseada em uma hierarquização de saberes. Na tentativa de investigar tais questões, a análise dos diários de leitura produzidos pelos estudantes leva em consideração tanto a sua materialidade quanto o seu conteúdo, além daquilo que reverbera em sala de aula.

Palavras-chave: Diário. Narrativa. Experiência. Leitura subjetiva. Educação literária.

INTRODUÇÃO

O diário de leitura é um gênero que carrega consigo uma especificidade: trata-se de uma escrita íntima e cotidiana sobre leituras que tenham afetado - e estejam afetando - o sujeito leitor. Introduzir essa prática no ambiente escolar demanda uma mudança significativa na relação entre professor e estudante. De início, é necessário levar em consideração aquele que é tomado invariavelmente como aprendiz, discípulo de algo ou alguém.

Acolher o estudante, suas leituras e aquilo que ele tem a dizer sobre elas é parte fundamental do estabelecimento de uma relação de horizontalidade no processo de ensino-aprendizagem. Estar aberto às experiências dos estudantes diante de suas escolhas leitoras é uma

demonstração de confiança, crucial para a subversão de práticas de silenciamento dos sujeitos-leitores. Esse deslocamento constitui os diários de leitura, uma vez que a liberdade de escrita das vivências leitoras abarca infinitas formas de relação com a experiência estética, ultrapassando e transgredindo por vezes as leituras e propostas sugeridas pela escola.

De que forma o indivíduo elege uma história para narrar a sua experiência? Por quais caminhos se constrói e se costura a subjetividade do sujeito-leitor no ambiente escolar? O que se imprime de singular e ao mesmo tempo de comum nessas narrativas? Diante dessas questões, a presente pesquisa, inserida no projeto *“Sujeitos que narram: estudos de narrativa oral no espaço escolar”* desenvolvido como projeto de ensino desde 2015 no CAP-UFRJ e como projeto de pesquisa há pouco mais de um ano, tem como proposta investigar possibilidades de escrita de si, como autobiografias de leitor, buscando compreender como esses processos subjetivos são pertinentes para a vinculação do estudante em seu processo de ensino-aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que se possa seguir a discussão acerca da prática dos diários de leitura é necessário contextualizar alguns dos conceitos que norteiam esta pesquisa. Primeiramente, se o que está sendo levantado é de que forma se dá a experiência leitora dos estudantes frente a essa prática, há de se destringir o sentido de experiência. Conforme salientado por Walter Benjamin (2012), está cada vez mais difícil acessar o sensível nas relações entre os indivíduos. Essa dificuldade, aliada a um ritmo de vida que em nada favorece os encontros, estaria calcada em um enfraquecimento da capacidade narrativa dos sujeitos. Esse enfraquecimento se dá pela ausência, cada vez maior, da figura do narrador, daquele que conta sobre suas experiências.

A narração para Benjamin é uma forma muito peculiar de comunicação que ultrapassa a mera transmissão de um fato e é através dela que o sujeito imprime a sua ligação com o mundo e com aquilo que está sendo narrado. A decadência de uma cultura narradora, que transmite suas histórias e saberes através do registro oral é a principal causa de um crescente esvaziamento nas relações humanas. Uma cultura que elege a informação em detrimento da narração forma indivíduos pouco participativos, meros repetidores de informação, destituídos de sentido.

Em consonância com o pensamento de Benjamin, Jorge Larrosa afirma que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p.21). O sentido de experiência não está ligado a uma rede de fatos e informações. Experiência é aquilo que atravessa e marca o sujeito. Larrosa acredita que há espaço na escola para práticas que fortaleçam os laços entre os indivíduos. Se para Benjamin “a experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorreram

todos os narradores” (2012 p. 214), pode-se intuir então que experiência é aquilo que permanece. De que forma subverter processos de ensino-aprendizagem que privilegiam a informação em detrimento da narração? Como o diário de leitura, inserido em um contexto escolar, pode fazer ressurgir o sentido de experiência?

De acordo com Philippe Lejeune (2014), diário é um suporte para os vestígios da vida cotidiana. Nele o sujeito escolhe o que perpetuar de sua rotina: um poema, um desenho, uma letra de música, recortes, folhas, flores, pensamentos, emoções. Em relação ao diário de leitura se estabelece um ponto de partida específico: leituras que tenham atravessado e sensibilizado de alguma forma o sujeito. Desse modo, com a possibilidade de escrita em primeira pessoa a respeito de uma experiência com um livro, o diário de leitura torna-se um instrumento de resistência e empoderamento dos estudantes no ambiente escolar. Como apontado por Raquel Cristina de Souza e Souza, “o diário de leitura e a autobiografia têm sido, pois, os instrumentos mais frequentes utilizados pelas pesquisadoras como forma de acesso a esse terreno arenoso que é a subjetividade do leitor” (2016, p.185).

METODOLOGIA

Como procedimentos de análise, utilizou-se principalmente a pesquisa bibliográfica e análise documental. Foram observados os textos produzidos pelos estudantes em seus diários ao longo de um ano, com vistas a comprovar a hipótese de que o diário como escrita de si favorece uma relação de intimidade e afeto do leitor com o texto literário e contribui para que os estudantes se apropriem de seus próprios processos de formação.

Ao longo de todo o ano letivo de 2017, noventa estudantes de três turmas do 1º ano do Ensino Médio do CAP-UFRJ realizaram a escrita do diário de leituras. O ano escolar é dividido em três trimestres e assim foi proposta a escrita do diário, igualmente realizada em três etapas, a saber: 1) Autobiografia de leitor: esta etapa envolve o leitor e suas memórias. Os estudantes deveriam narrar suas histórias com os livros, podendo trazer à tona todo tipo de experiência leitora - livros de que gostou ou não, livros lidos até certa parte e depois abandonados, livros relidos, enfim, a experiência não deveria se restringir à leitura como um ato edificante e indolor. Um desdobramento desta etapa é a roda de compartilhamento oral, em que os estudantes escolhem um livro de sua autobiografia para partilhar com os colegas sobre a experiência desta leitura; 2) Troca de livros entre os estudantes: a partir da escuta das memórias na roda, os estudantes escolhem um dos livros dos colegas e realizam a leitura juntamente com a escrita do diário; 3) Escrita da experiência de uma leitura coletiva – Admirável Mundo Novo, Huxley e 1984, Orwell,

ambas leituras propostas para o trimestre. Diferentemente das demais leituras, singulares, os livros foram lidos por todos os estudantes.

RESULTADOS

A partir da elaboração dos diários, pôde-se perceber potencialidades e impasses que surgiram durante o processo. Dentre as dificuldades, logo de início houve uma tendência por parte de alguns estudantes de utilizarem o caderno de Literatura como diário. Além disso, o uso de marcas escolares tais como cabeçalho, indicação de turma, trimestre, evidencia a complexidade em propor um exercício autoral em um ambiente escolar. O uso constante da 3ª pessoa do singular atesta, categoricamente, a dificuldade dos estudantes de se apropriarem de seus próprios discursos.

Por outro lado, dentre as potencialidades destaca-se a coexistência não hierárquica das leituras trazidas pelos estudantes e das adotadas pela escola. E, principalmente, a valorização do estudante como leitor crítico, que faz sua própria leitura de mundo e não depende de um outro para dar sentido às suas próprias experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diário de leitura, como uma escrita viva e cotidiana, promove um espaço contínuo de expressão a partir de uma escrita íntima que valoriza a leitura subjetiva e a considera como uma experiência potente, digna de ser narrada e, portanto, compartilhada. Desse modo, se apresenta como um exercício de resistência de práticas subjetivas, resgatando a leitura como uma experiência humanizadora.

Neste sentido, reforça-se a importância da subjetividade para a construção de uma coletividade. Como levantado por Michèle Petit (2008), “se a leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização; mas também porque abre um espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas” (p. 27-28).

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad: Sérgio P. Rouanet; prefácio: Jeanne M. Gagnebin. 8ª ed. Revista. São Paulo: Brasiliense, 2012.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. n.19, p. 20-28, 2002.

LEJEUNE, Philippe. **O Pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Trad: Jovita Maria Gerheim Noronha;. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad: Celina Olga de Souza; 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

SOUZA e SOUZA, Raquel Cristina. “**O diário de leitura no Ensino Fundamental: considerações iniciais.**” In: Revista Cerrados: Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura Programa de Pós-Graduação em Literatura. v. 25, n. 42. Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2016, p. 181-209.

GRUPO TEMÁTICO 7



CUIDADO AMBIENTAL E ÊXITO ESCOLAR
LOCAL

REFEITÓRIO: UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM ALIMENTAR QUE PODE INCIDIR NO SUCESSO ESCOLAR

GT 7: Cuidado Ambiental e Êxito Escolar

Ana Carolina Confessor de Lima
Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática do IFRN Campus Santa Cruz
ana760216@gmail.com

Lenina Lopes Soares Silva (Orientadora)
Docente do IFRN Campus Santa Cruz
leninasilva@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho traz reflexões sobre o refeitório escolar como um ambiente que carece de cuidados por demandar aprendizagem sobre a forma de como devemos nos alimentar. Assim sendo, esse espaço quando oferece aos alunos de classes populares as condições sociais adequadas incide diretamente no sucesso escolar, considerando-se a falta de alimentação em sociedades de baixo poder aquisitivo. Tem como objetivo apresentar o refeitório de uma escola pública para promover discussões acerca da percepção de professores e alunos, bem como da pesquisadora sobre esse espaço da escola investigada. A metodologia segue as recomendações de um livro organizado pela Comunidade Educativa (CEDAC), destinado a diretores de escolas. Na investigação realizou-se uma pesquisa na Escola Estadual Isabel Oscarlina Marquês, localizada no município de Santa Cruz, no Rio Grande do Norte, utilizando-se de observação e aplicação de questionários a 25 alunos. Os resultados sugerem que o espaço do refeitório poderia ser melhor utilizado com vistas ao sucesso escolar do aluno em relação ao seu processo de alimentação de forma autônoma e adequada em um ambiente de relações sociais promotoras de conhecimentos no qual o aprendizado alimentar seria um estímulo à autonomia.

Palavras-Chave: Refeitório; Espaço escolar; Sucesso Escolar; Ambiente de autonomia.

1 INTRODUÇÃO

No ambiente escolar o refeitório é o espaço no qual ocorrem os momentos das refeições. Momento que historicamente é caracterizado como um processo educativo e sócio/interacionista. Nele, além do alimentar-se, é possível criar vínculos e estabelecer amizades, favorecendo o desenvolvimento psicológico e estimulando a autonomia dos alunos. Os estudos da CEDAC (2013), apontam que:

A merenda escolar foi instituída para suprir parcialmente as necessidades nutricionais dos alunos beneficiários por meio do oferecimento de, no mínimo, uma refeição diária adequada, visando formar bons hábitos

alimentares, evitar a evasão e a repetência escolar, e melhorar a capacidade de aprendizagem.

Reconhece-se, assim, que, a alimentação escolar deve ser servida em espaços que permitam aprendizados sobre alimentação e higiene. Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo apresentar o refeitório de uma escola pública para promover discussões acerca da percepção de alunos, bem como da pesquisadora sobre esse espaço da escola investigada.

Sabe-se que,

O Conselho de Alimentação Escolar (CAE) existe para fiscalizar os recursos federais destinados à merenda escolar e para garantir as boas práticas sanitárias e de higiene dos alimentos nas instituições de ensino. Composto por representantes da sociedade civil, trabalhadores da Educação, pais e alunos, cabe ao órgão analisar uma série de ações, que incluem desde a produção dos alimentos até a prestação de contas dos gastos relacionados ao assunto. (CEDAC, 2013, p. 94).

O CAE nem sempre é atuante nas escolas de forma sistêmica, por essa razão é necessário que a gestão escolar vá além das funções desse Conselho, no sentido de oferecer aos alunos das classes populares, as condições para uma aprendizagem alimentar satisfatória, para que essas possam incidir sobre o sucesso escolar dos alunos. Nesse sentido, a gestão poderia se aproximar do que propõe Xypas (2017, p. 6):

Num país como o Brasil onde a luta contra o fracasso escolar é uma prioridade nacional, a descoberta das condições do êxito escolar dos alunos de classe popular pode servir tanto pela formação dos docentes, para que eles possam orientar e acompanhar alunos pobres, mais comprometidos, como pela orientação de políticas públicas inovadoras.

Este trabalho foi orientado durante a disciplina: Organização e Gestão da Educação Brasileira por meio de um microprojeto de pesquisa que tem a finalidade de promover conhecimentos vivenciais sobre a prática profissional dos licenciandos em Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *Campus Santa Cruz*, acerca de gestão escolar de escolas públicas com vistas à promoção do êxito escolar dos alunos oriundos de famílias da classe trabalhadora mais pobre, oferecendo a esses condições sociológicas adequadas às aprendizagens formais.

2 METODOLOGIA

A metodologia segue as recomendações de um livro organizado pela Comunidade Educativa (CEDAC, 2013), destinado a diretores de escolas, cujo objetivo é revelar o espaço

escolar através de observação e projetos de intervenção. Nessa investigação realizou-se uma pesquisa na Escola Estadual Isabel Oscarlina Marquês, localizada no município de Santa Cruz, no Rio Grande do Norte, utilizando-se de observação e aplicação de questionário a alunos, no período letivo de fevereiro a maio de 2018. Efetuou-se a observação e a aplicação de questionário a alunos na Escola, seguindo respectivamente, três etapas específicas sugeridas no livro supra/referenciado, quais sejam: refeitório vazio, sem a presença de alunos, professores ou funcionários; refeitório em funcionamento, com a presença de alunos, professores e funcionários; aplicação de questionário para 25 alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A observação da organização e estrutura do refeitório sem a presença dos alunos permitiu considerar que: trata-se de um espaço amplo e que dispõe de uma boa estrutura, bem como de acessibilidade para cadeirantes e pessoas com deficiência física; o cardápio da semana é elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do RN, pois encontra-se exposto no mural da instituição, atendendo aos critérios estabelecidos na Resolução CFN nº 465/2010, a qual diz que o cardápio “é o instrumento de planejamento que visa assegurar a oferta de uma alimentação equilibrada, garantindo os nutrientes necessários para a boa condição de saúde”; o local reservado para armazenar os alimentos e prepará-los no dia a dia, dispõe de uma boa organização com a utilização de prateleiras e armários, em ambiente limpo e organizado, contribuindo para o bom armazenamento dos alimentos; o ambiente tem dezoito bancos que comportam aproximadamente de quatro a cinco alunos cada, e quatro mesas, ambas em bom estado de conservação, gerando uma boa acomodação para uma parcela de alunos no horário do lanche; as lixeiras disponíveis possibilitam a acomodação e limpeza contínua do ambiente.

A observação da organização e estrutura do refeitório em funcionamento, com a presença de alunos, professores e funcionários mostrou que: o momento de recreação na respectiva escola possui duração de quinze minutos e os alunos dividem este tempo entre alimentar-se e brincar; no horário de funcionamento do refeitório as mesas e cadeiras disponíveis no ambiente de refeições é insuficiente para a quantidade de alunos que utilizam esse espaço escolar no momento de recreação e no turno vespertino, pois eles, acomodam-se nas escadas e/ou palco de eventos, para realizar suas refeições; os alunos, através de uma janela que dá acesso à cozinha e às cozinheiras, apenas receptam o alimento pronto para o consumo na quantidade que é disponibilizada. A consequência disso é que o discente perde a autonomia de organizar o seu próprio prato, seu alimento, atentando para as suas características

nutricionais e observando suas necessidades, evitando desperdício de alimento. O discente, pelo ato de apenas ser servido, perde características que o auxiliariam a ser autônomo dentro e fora do ambiente escolar. Nesse sentido, o *self service* torna-se uma excelente solução para a resolução do problema encontrado, pois de acordo com a (CEDAC, 2013, p. 99): “o momento da merenda, o ato de comer junto com os outros, é uma excelente oportunidade para que os alunos exercitem seus direitos e deveres de cidadãos de forma autônoma.”

De acordo com o cardápio estabelecido pela Secretaria de Educação, os alunos, partindo da conscientização dos alimentos que serão ofertados durante o mês devem receber dos funcionários a alimentação e colheres para auxiliar no processo de alimentar-se. Sendo assim, alguns aspectos negativos foram detectados no ato da observação do horário de funcionamento do refeitório, das quais destacam-se: os alunos não possuem o hábito de lavar as mãos antes das refeições; não há profissionais monitorando o momento da recreação; as cadeiras e mesas são insuficientes para a quantidade de alunos que as utilizam no horário de funcionamento do refeitório no turno vespertino; não há um espaço de recolhimento adequado para os talheres e pratos utilizados no lanche; os discentes não colaboram com a organização do espaço após as refeições; e após o término do intervalo, nota-se bastante lixo no ambiente do refeitório e em seu entorno.

Os resultados do questionário com questões fechadas e abertas aplicado para 25 alunos do Ensino fundamental, do 6º ao 9º ano indicam o contentamento e/ou satisfação, ou não, com o ambiente de refeições, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Respostas dos alunos sobre o Refeitório da Escola – Questões fechadas

Perguntas	Respostas	
Para você, o horário da merenda em sua escola é:	Agradável	Barulhento e tumultuado
	5	20
A manutenção dos materiais, mobiliários e utensílios é:	Adequado	Inadequado
	21	4
Você gosta das refeições servidas?	Sim	Não
	14	11
Você gosta da forma como a merenda é servida?	sim	Não
	21	4

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

As respostas indicam, principalmente, a insatisfação com o tempo.

Quanto às questões abertas os alunos responderam com as seguintes sugestões: variação do cardápio do dia; profissionais que monitorem o momento de refeição e de recreação; aumento da quantidade de alimentos por aluno; prolongamento do tempo para alimentação e recreação; e aumento do número de mesas e cadeiras para acomodação de todos os discentes no refeitório.

O ambiente escolar elaborado para o momento das refeições é importante para o desenvolvimento social do aluno, pois de acordo com Nadal (2009) esse espaço deve ser agradável de modo que eles se sintam acolhidos e respeitados pela instituição escolar.

Articulando-se o que propõe os estudos do CEDAC (2013) para os refeitórios, os de Nadal (2009) sobre o convívio nesses espaços e os de Xypas (2017) sobre as condições sociológicas de alunos de classes populares, vê-se que, é possível transformar esses ambientes para disseminar conhecimentos sobre a melhor forma de servir a alimentação escolar dos alunos com vistas ao sucesso escolar em termos de aprendizado sobre a forma correta de se alimentar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos demonstram que para ocorrer um funcionamento mais eficiente no refeitório, não são necessários grandes investimentos financeiros, pois ações como monitoramento e organização das filas, auxiliam a tornar o ambiente mais harmônico e inclusivo, principalmente por ser um local que deve promover o respeito por meio das relações que se tornam férteis nesse e essas não exigem investimento algum a não ser investimento humano dos responsáveis pela escola.

O espaço do refeitório analisado poderia ser melhor utilizado com vistas ao sucesso escolar do aluno em relação ao seu processo de alimentação de forma autônoma e adequada em um ambiente de relações sociais promotoras de conhecimentos, no qual o aprendizado alimentar seria um estímulo à autonomia para a prender, e isso foi percebido pelos alunos.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Programa Nacional de Alimentação Escolar: Cardápios na alimentação escolar. **COSAN**, Paraná, p.1-37, 2018.

CEDAC - Comunidade Educativa. **O que revela o espaço escolar?** - um livro para diretores. São Paulo: Moderna, 2013.

NADAL, Paula. O espaço da refeição: Um projeto para transformar o refeitório em um ambiente de convívio e aprendizagem. **Gestão Escolar**, p.1-1, 01 ago. 2009.

XYPAS, Constantin. Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular. **Crítica Educativa (Sorocaba/SP)**, v. 3, n. 1, p. 5-18, jan./jun.2017.

CUIDADO SOCIOAMBIENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR: PROJETO DESENVOLVIDO NA ESCOLA MUNICIPAL MONSENHOR, MOSSORÓ/RN

GT 7: Cuidado Ambiental e Êxito Escolar

Ellen Lourenço da Silva
Graduanda do curso de Gestão Ambiental/FACEM, UERN
ellenlourenco12@hotmail.com

Vitória Marinho da Costa
Graduanda do curso de Gestão Ambiental/FACEM, UERN
vitoriamarinoo20@gmail.com

Daisy Daniele da Silva
Graduanda do curso de Gestão Ambiental/FACEM, UERN
daisydaniele@gmail.com

RESUMO

Este trabalho trata de um relato de experiência de Educação Ambiental na escola, a partir do projeto “Reutilização, recreação e aprendizado” desenvolvido com o objetivo de sensibilizar de forma lúdica, a importância sobre o cuidado com questões socioambientais no ambiente escolar, despertando o interesse de conhecimentos sobre impactos negativos de ações cotidianas, como: os danos socioambientais que o descarte incorreto de resíduos pode causar ao ambiente. O projeto fez parte da disciplina Educação e Ambiente do Curso de Gestão Ambiental, e foi realizado na Escola Municipal Monsenhor Mota em Mossoró-RN, nas turmas do infantil II, participaram do estudo 22 crianças, na faixa de 5 a 6 anos de idade, entre os meses de setembro à novembro de 2016. Para sua execução foram utilizados métodos audiovisuais, realização de oficina prática de reutilização de materiais, com o intuito de despertar os alunos sobre as consequências que os resíduos sólidos têm, quando descartados inadequadamente, e os benefícios que se pode gerar ao meio ambiente e a sociedade, quando se pratica a reutilização, dando um novo destino ao material, transformando-o em algo novo. Diante disso, a educação ambiental se configura como uma ferramenta que auxilia na resolução de problemas socioambientais, vale ressaltar a influência que o espaço escolar exerce na formação do sujeito.

Palavras-chave: Cuidado Socioambiental. Espaço Escolar. Resíduos Sólidos. Educação Ambiental.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é um processo participativo, onde o aluno assumirá o papel central no processo de ensino/aprendizagem pretendido, participando ativamente na avaliação dos problemas ambientais, em busca de soluções, conscientizando-se a respeito da importância de se reutilizar materiais em uma sociedade consumista, que intensamente busca pelo desenvolvimento desenfreado, pondo em risco as gerações presentes e futuras. O projeto desenvolvido teve como objetivo estimular a prática de reutilização dos resíduos; e especificamente: a) sensibilizar os alunos em relação a utilização de materiais; b) incentivar mudanças de atitudes cotidianas que prejudicam o meio ambiente; c) apresentar meios de reutilização de materiais, confeccionando brinquedos.

Um dos maiores problemas que hoje preocupa a sociedade é a falta de gerenciamento do resíduo gerado desde a sua produção ao seu descarte. Todos precisam consumir, mas não sabem o que fazer com o resíduo que produzem. Entretanto, se fez necessário criar meios que possam estar informando a sociedade sobre a importância do cuidado ao meio ambiente, e o espaço escolar é fundamental no processo educativo, formativo e informativo para o desenvolvimento socioambiental. Nesse sentido, a educação ambiental surgiu como parte da educação formal e não formal, pois busca despertar a população sobre problemáticas ambientais. A educação formal exerce o papel de preparar o educando a aprender respeitar o próximo, a natureza, e a vida, pois através da educação se desenvolvem valores, aprende-se a viver em grupo e a lutar pelo seu bem e dos demais.

A problemática dos resíduos sólidos evolui e afeta cada vez mais populações e o meio natural. Segundo Alencar (2005), a produção de lixo aumenta assustadoramente em todo planeta. Cada habitante típico de uma cidade produz cerca de 1Kg de lixo/dia. Quando as pessoas destinam os resíduos para a coleta de lixo local ou joga em terrenos baldios, pensam que resolvem seu problema individual, não se dando conta de que áreas de depósitos de resíduos das cidades estão cada vez mais escassas e que esses materiais jogados nos terrenos baldios favorecem o desenvolvimento de insetos e ratos, transmissores de doenças.

Para Rosa (2005), a reciclagem é o resultado de uma série de atividades pelas quais os materiais que se tornariam descartáveis, ou estão descartados, são desviados, coletados, separados e processados para serem usados como matéria-prima na manufatura de novos produtos, dessa forma, trazendo-os de volta para o ciclo produtivo. Esta forma é considerada como a mais viável para a minimização dos problemas provenientes dos resíduos sólidos, pois contribui para o desenvolvimento sustentável. Quando se anuncia ações de sustentabilidade,

refletimos em ações como não poluir, preservar áreas naturais, reciclar ou reutilizar resíduos, economizar água, energia e etc., mas também podemos relacionar com as atividades básicas do cotidiano, com impactos negativos para o meio ambiente, como acúmulo de resíduo sólido que antes de ser descartado pode ser reciclado, de forma simples. Precisamos compreender que nossa cultura relacionada ao descarte desses resíduos pode fazer diferença na preservação do ambiente.

2 METODOLOGIA

O projeto fez parte da disciplina Educação e Ambiente do Curso de Gestão Ambiental da Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN), ministrada pela Prof^a. Dra Maria Betânia Ribeiro Torres, e foi realizado na Escola Municipal Monsenhor Mota em Mossoró-RN, Bairro Abolição I nas turmas do infantil II, participaram do estudo 22 crianças, na faixa de 5 a 6 anos de idade, entre os meses de setembro á novembro de 2016. Foi realizada uma aula expositiva, com slides, vídeo, e uma prática de reutilização de materiais. As etapas do projeto foram divididas em três: 1) através de multimídia, imagens com figuras ilustrativas e coloridas, que abordaram sobre os recursos naturais, como elementos da natureza e sua importância na vida das pessoas. 2) Vídeo: o desenho animado “Plano Para Salvar O Planeta” abordando sobre as problemáticas dos resíduos sólidos. 3) Prática e confecção: Nessa etapa foi executada uma oficina, utilizando materiais, como tampas de garrafas Pet e palitos de picolé para confeccionar um novo objeto útil.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificou-se que os alunos das turmas participantes da atividade na Escola Municipal Monsenhor Mota, Mossoró (RN), possuíam uma base de informação sobre o assunto meio ambiente; como, por exemplo: o conhecimento de não deixar a torneira aberta, ou seja, práticas de economizar e cuidar da água; não jogar lixo no chão e sim na lixeira; entre outras atitudes. As propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental enfatizam que é preciso existir modalidades que aconteçam influência mútua de dinâmicas entre meio ambiente, cultura e sociedade, estimulando assim, o aspecto sobre o tema ambiental, enfatizando também a natureza como fonte de vida e de aprendizagem.

Foi relatado pela professora da escola, que há recursos diferenciados sendo utilizados como instrumentos de aprendizagem, a exemplo da televisão, práticas de confecções de brinquedos com materiais reutilizáveis, despertando a atenção das crianças, que por sua vez,

são capazes de relatar e associar fatos que vivenciaram relacionados às atitudes ambientalmente responsáveis.

Foi observado durante as atividades em sala de aula que os alunos possuem acesso a muitos brinquedos educativos voltados para a educação ambiental, como jogos, cartazes educativos e porta objetos confeccionados de materiais reutilizados pelos alunos e pela professora. Podemos perceber em cada criança, a vontade de conhecer ainda mais sobre o meio ambiente e como suas ações podem influenciar no dia a dia, seja em não jogar lixo na rua ou até mesmo da importância de economizar e não poluir a água. A interação com as crianças foi em todos os momentos da execução do projeto em sala de aula foi satisfatória. Elas contribuíram com comentários e dúvidas. Com a aplicação desse projeto, se faz perceber a importância da construção do cuidado com o ambiente desde a educação infantil.

A Escola Monsenhor Mota, local de aplicação deste projeto, é bem arborizada, as crianças têm a oportunidade de interagir com a natureza nos primeiros anos de aprendizagem, nos dias de recreação, atividades são realizadas pelos professores nestes espaços de lazer. Observamos a importância que a escola e professores reservavam às questões ambientais

Vale salientar que, a professora nos relatou que outros projetos e ações ambientais foram desenvolvidos no interior da escola, como por exemplo: paisagismo escolar. Percebeu-se, também, que a questão ambiental desenvolvida em sala de aula pela professora, não se trata de um tema discutido com pouca frequência, mas algo que está inserido no plano de aula de todo o ano letivo da turma, auxiliando outros temas trabalhados em sala, e assim, contribuindo como formadores de uma consciência sustentável.

Os indivíduos aprendem a respeitar a natureza, começando pelo lugar em que vivem, fazendo-os entender que a reutilização do mesmo pode trazer benefícios tanto para nossas vidas como para a natureza, e assim o professor estará despertando em seus alunos valores básicos. (OLIVEIRA, et al, 2012. Pag. 9)

4 CONCLUSÃO

O Projeto “Reutilização, recreação e aprendizado” aplicado na Escola Monsenhor Mota foi satisfatório, pois conseguimos atingir os objetivos e metas que fizeram parte do planejamento. Proporcionamos aos alunos um momento de conversa sobre a problemática dos resíduos sólidos, reaproveitamos um material que seria descartado e confeccionamos junto com eles um brinquedo para cada um. Dessa forma, a interação com os alunos foi primordial para colocarmos em prática o projeto e ao mesmo tempo em que repassamos o aprendizado também

aprendemos com eles, que por sua vez, demonstraram que tem um conhecimento base sobre o meio ambiente.

O espaço escolar é fundamental no processo educativo, formativo e informativo para o desenvolvimento socioambiental, portanto, podemos ressaltar que a educação ambiental nas séries iniciais é primordial, pois proporciona a formação de indivíduos que respeitam a natureza e são conscientes a respeito dos problemas ambientais que enfrentamos, assumindo o papel de buscar soluções para amenizar ou resolver esses problemas através de práticas sustentáveis no dia-a-dia.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. M. M. Reciclagem de lixo numa escola pública do município de Salvador. **Candombá Revista Virtual**, v.1, n 2, p. 96-113, 2005. Disponível em: <<http://revistas.unijorge.edu.br/candomba/2005v1n2/pdfs/MarileiaAlencar2005v1n2.pdf> > Acesso em: 07 de jun. 2015.

ROSA, Bruna Nogueira; MORAES, Guilherme Gonçalves; MAROÇO, Monise; CASTRO, Rosani de. A importância da reciclagem do papel na melhoria da qualidade do meio ambiente. **XXV Encontro Nac. de Eng. de Produção**, Porto Alegre – RS, 2005. Disponível em< http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2005_Enegep1004_1116.pdf> Acesso em: 03 de jun. 2015.

OLIVEIRA, Malvina da Silva; OLIVEIRA, Braz da Silva; VILELA, Maria Cristiana da Silva; CASTRO, Tânia Aparecida Almeida. A importância da educação ambiental na escola e a reciclagem do lixo orgânico. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE**, Ano V, Número 07, novembro de 2012. Disponível em: < <http://www.eduvalesl.edu.br/site/edicao/edicao-87.pdf> > Acesso em: 02 de jun. 2015.

REUTILIZAÇÃO DA ÁGUA DOS APARELHOS DE AR CONDICIONADO PARA IRRIGAÇÃO DE JARDINS EM ESCOLA DE FORTALEZA-CE

GT 7: Cuidado Ambiental e Êxito Escolar

José dos Santos Ferreira - IFRN

Licenciado em Química pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO – (Ampla associação entre UERN/UFERSA/IFRN). Professor da Educação Básica do Município de Fortaleza/CE.

E-mail: santos_ufc@hotmail.com

Leonardo Alcântara Alves - IFRN

Doutor em Química pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN (Campus Apodi-RN). Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO – (Ampla associação entre UERN/UFERSA/IFRN).

E-mail: leonardo.alcantara@ifrn.edu.br

Ricardo de Souza Araújo - UFLV

Mestre em Botânica pela Universidade Federal de Lavras - UFLV. Professor da Educação Básica do Município de Fortaleza/CE.

E-mail: rsa_araujo@yahoo.com.br

RESUMO

A problemática da água está inserida em um contexto onde vários fatores afetam a perda da eficiência no seu ciclo hidrológico, contribuindo para a sua escassez. Em termos globais, as fontes de água são abundantes, porém, são quase sempre mal distribuídas na superfície da Terra. Mesmo no Brasil, que possui a maior disponibilidade hídrica do planeta, essa situação não é diferente. O Norte do país apresenta muita disponibilidade e pouca população, já no Nordeste é o contrário. Nessa perspectiva, podemos definir o uso racional da água como as práticas, técnicas e tecnologias que propiciam a melhoria da eficiência do seu uso, sendo que a procura por tecnologia de reaproveitamento, tem crescido nos últimos anos. Problematicando o reuso da água, empresas e pessoas físicas estão cada vez mais preocupadas com questões ambientais e procuram formas de reciclar a água utilizada em seus prédios ou ainda de coletar água da chuva para aproveitamento em limpeza, jardinagem e esgoto. O trabalho é de baixo custo de implantação, uma vez que será preciso apenas aquisição de tubos PVC, cola para PVC, caixas d'água, serras e a mão-de-obra. Além disso, não seria preciso bombeamento, uma vez que o deslocamento da água vai ocorrer por gravidade, reduzindo, assim, o consumo de energia elétrica. Na atualidade, a adoção de ações de sustentabilidade que gerem condições para o desenvolvimento das diversas formas de vida e que garantam a conservação dos recursos naturais necessários para as próximas gerações é imprescindível.

Palavras-chave: Hídrica; Reuso; Reaproveitamento; Sustentabilidade.

1 INTRODUÇÃO

As condições atuais em relação à problemática da água está inserida em um contexto onde vários fatores causam perdas no que se refere a sua eficiência no ciclo hidrológico,

contribuindo, assim, em grande parte para a sua escassez. As causas são problemas diversos, como a crescente urbanização sem planejamento da infra-estrutura urbana, no qual a ausência de abastecimento de água e saneamento acarretam também, por consequência, agravos à saúde pública (NUNES, 2006).

Seguindo os pressupostos citados por Nunes (2006), podemos perceber, em termos globais, que as fontes de água são abundantes, no entanto são quase sempre mal distribuídas na superfície da Terra. Analisando o caso do Brasil, percebemos que o país possui a maior disponibilidade hídrica do planeta, com cerca de 14% do deflúvio médio mundial. Essa situação natural de distribuição de água não é diferente nas cinco regiões do País. Vejamos por exemplo, a região Norte que apresenta muita disponibilidade e pouca população, já o Nordeste é completamente contrário.

A água é um elemento natural essencial, seja como componente de seres vivos, seja como meio de vida, como elemento representativo de valores socioculturais e como fator de produção. Como fator de consumo nas atividades humanas a água tem um papel extremamente importante. No Brasil, até 2004, eram consumidos, em média, 246m³/habitante/ano, considerando todos os usos da água (AGUIAR, 2004).

Todavia, o crescente consumo de água tem feito do reuso planejado uma necessidade primordial. Essa prática deve ser considerada parte de uma atividade mais abrangente que é o uso racional da água, o qual inclui também o controle de perdas, a redução do consumo de água e a minimização da geração de efluentes.

Os problemas ligados à quantidade e à qualidade da água vêm afetando diversificados setores da sociedade brasileira. Diante da dificuldade nos desafios envolvendo essa questão, faz-se necessário uma mudança nas abordagens inerentes a essa problemática. Deste modo, o racionamento e o reuso passam a ser opções que devem ser implementadas.

O reuso reduz a demanda sobre os mananciais de água devido à substituição da água potável por uma água de qualidade inferior. Essa prática, atualmente muito discutida, posta em evidência e já utilizada em alguns países, é baseada no conceito de substituição de fontes. Tal substituição é possível em função da qualidade requerida para um uso específico. Desta forma, grandes volumes de água potável podem ser economizados pelo reuso quando se utiliza água de qualidade inferior (geralmente efluentes tratados) para atendimento das finalidades que podem prescindir desse recurso dentro dos padrões de potabilidade (AGUIAR, 2004).

Seguindo esta perspectiva, o uso racional da água pode ser definido como as práticas, técnicas e tecnologias que propiciam a melhoria da eficiência do seu uso, sendo que a procura por tecnologia de reaproveitamento da água tem crescido nos últimos anos. Empresas e pessoas

físicas estão cada vez mais preocupadas com questões ambientais e procuram formas de reciclar a água utilizada em seus prédios ou ainda de coletar água da chuva para aproveitamento em limpeza, jardinagem e esgoto.

Quando se trata do Nordeste, e em especial do Ceará, a situação fica ainda mais agravada e a necessidade da reeducação quanto ao uso da água toma grande importância. Considerando-se que o clima predominante da região é o semiárido, aridez essa que submete essa localização a uma maior vulnerabilidade à seca, devido à falta de chuvas.

Visando isso, uma alternativa para a racionalização da água na Escola Centro Educacional O Brasileirinho/Colégio Brasil em Fortaleza-CE é a sua reutilização a partir da captação nos drenos dos aparelhos condicionadores de ar, e destiná-la à irrigação das plantas que compõe o paisagismo da escola. Desta maneira, além de contribuir com a prevenção da escassez desse recurso hídrico, há também a contribuição para redução de gastos, pois, se trata de um ambiente escolar e contribuir na contenção de gastos, significa educar financeiramente os discentes e profissionais que atuam na instituição.

Diante do funcionamento efetivo da escola campo de estudo, percebeu-se o grande desperdício de água advinda dos aparelhos condicionadores de ar utilizados e que são despejadas diretamente na rede de esgoto, no solo e/ou em caixas de brita. Pretendemos com esse trabalho apresentar aos alunos soluções ambientais sustentáveis no ambiente escolar e refletir sobre políticas ambientais inteligentes, que possam contribuir na formação de profissionais preocupados com o futuro dos seres vivos.

Temos como objetivo geral analisar a metodologia utilizada e a abordagem de temas transversais pelos professores de Ciências do Ensino Fundamental e Médio, verificando se há existência de interface entre a temática Educação Ambiental e o ensino de Ciências de forma que contribua para o resgate da cidadania e para a melhoria da qualidade de vida dos alunos. Sobre os objetivos específicos, pretendemos, com base no estudo a realizar-se neste trabalho, conscientizar a comunidade escolar sobre a importância de se reutilizar a água desperdiçada na escola e avaliar o projeto escolar com foco na educação ambiental, enquanto estabelecimento de ensino de proposta diferenciada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabe-se que o ensino de Ciências é alvo de inúmeras pesquisas e de intensos debates há pelo menos trinta anos. Segundo Delizoicov (2002), têm-se ocorrido discussões sobre o teor e a qualidade das investigações relacionadas à Educação em Ciências, bem como a relação à sala

de aula e a prática docente. Entretanto, ao relacionarmos Metodologia de Ensino com as concepções que os alunos têm a respeito dos conceitos científicos e suas repercussões na formulação curricular, observamos que tais metodologias adotadas pelos professores de ciências têm papel fundamental em sala de aula, pois, é a partir das mesmas que o professor intermediará os conhecimentos a seus alunos.

No que se refere a educação científica, em “Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna”, Santos nos afirma que:

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem (SANTOS 2003, p. 48).

Para o autor, um novo conceito de racionalidade científica vem se formando à medida que se rompem os vínculos com os paradigmas dominantes, ocasionando novas formas e modelos de pensar cientificamente, a partir da negação dos conhecimentos existentes, podendo formarmos outros conceitos seguindo princípios epistêmicos e regras metodológicas.

Segundo Oliveira (2004), existe consenso entre pesquisadores em ensino, de que este deva ser contextualizado, incorporando aos currículos aspectos sócio-científicos, tais como questões ambientais, políticas, econômicas, éticas, sociais e culturais relativas à ciência e a tecnologia, ou seja, abordando os Temas Transversais em seu contexto. Logo, nestas novas metodologias o enfoque é contextual, ou seja, os alunos deverão privilegiar a resolução de problemas abertos, onde deverão considerar não só aspectos técnicos como também sociais, econômicos e ambientais. Neste sentido, através do ensino da Educação Ambiental, pode-se fornecer ao aluno instrumentos de leitura do mundo e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades básicas para viver em sociedade.

Assim, fazemos da escola um importante local para exercitar questões que norteiam a construção da cidadania e a conscientização, envolvendo múltiplos aspectos de diferentes dimensões da vida social e cultural dos alunos. Enfim, a escola precisa formar indivíduos que respeitem as diferenças, que procurem resolver conflitos pelo diálogo, que se solidarizem com os outros, que sejam democráticos e que tenham respeito próprio, e principalmente, capacitado para tomar decisões e participar ativamente de uma sociedade democrática e pluralista (KRASILCHIK, 1992).

Santomé (1998) afirma que o movimento pedagógico a favor da globalização e da interdisciplinaridade nasceu de reivindicações progressistas de grupos ideológicos e políticos

que lutavam por uma maior democratização da sociedade. Com o intuito de organizar situações pedagógicas em que essas práticas possam ser vivenciadas e compartilhadas, nesta perspectiva, podemos trabalhar temáticas ligadas aos Temas Transversais dentro de sala de aula, sem deixarmos a grade curricular de lado, mas criando uma conexão entre ambas. Desta forma, este trabalho se justifica pelo fato de aplicar metodologias conscientes e refletir a cerca da situação atual no ensino da Educação Ambiental.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

O local de desenvolvimento da atividade de coleta de água dos aparelhos de ar condicionado está situado em Fortaleza-CE, em uma Escola particular de Ensino Fundamental e Médio, Centro Educacional O Brasileirinho/Colégio Brasil. Na contratação da empresa para a instalação dos aparelhos foram determinadas a disposição das unidades condensadoras (instaladas na parte externa do ambiente), na parede externa de cada sala de aula (Fotografia 1). Esta unidade condensadora é a responsável por mudar o estado do refrigerante de gasoso para líquido.

Fotografia 1 – Fotografia das unidades condensadoras



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

A disposição das unidades condensadoras facilitou a conexão de todos os aparelhos, que foram alinhados para a coleta de água da unidade evaporadora (instalada na parte interna do

ambiente) que corresponde ao aparelho na qual sai o ar com a temperatura programada, sendo responsável por absorver o calor que se desloca até o condensador pela força do compressor.

As tubulações de PVC foram conectadas na saída de cada mangueira de dreno, para garantir o fluxo de água condensada, para o exterior. Após a conexão com todas as mangueiras de dreno dos aparelhos interligados pelos tubos de PVC, a drenagem da água foi direcionada para os canteiros de plantas ornamentais (Fotografia 2).

Fotografia 2 – Fotografia das tubulações de PVC que fazem ligação com o jardim da escola



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Em meio a este jogo de conhecimento e interação com a sustentabilidade, surgiu a problematização de como aprenderíamos avaliar a ação. Segundo Luckesi (2011, p.30), aprender a avaliar é aprender conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitantemente a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Para o autor, aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática. Portanto, no contexto em que a atividade foi desenvolvida, a avaliação se desenvolveu de forma prática, com a observação diária dos experimentos e anotações a respeito dos volumes de água coletados, bem como sobre a necessidade ou não de água adicional para regar as plantas dos jardins, além a utilização da água acumulada empregada na limpeza de ambientes escolares.

Este processo de observação teve duração de quatro semanas, sendo que foram gerados relatórios preenchidos e descritos pelos alunos envolvidos no trabalho, uma vez que a

culminância do trabalho final, além de contribuir para a preservação de recursos naturais, ainda gerou um trabalho de apresentação científica na feira cultural da escola.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em regiões tropicais, o uso dos aparelhos de ar condicionado para conforto térmico promove a geração de água resultante da condensação, que na maioria das vezes é desperdiçada no solo ou então drenada para galerias pluviais. Desta forma, o aproveitamento desta água depende da coleta eficiente de cada sistema de drenagem dos aparelhos que podem ser direcionados para um sistema de coleta e armazenamento.

Segundo Brega Filho e Mancuso (2003), o reuso de água é entendido como uma tecnologia desenvolvida em menor ou maior grau, dependendo dos fins ao qual se destina a água e de como ela tenha sido usada anteriormente. Para o presente trabalho, a água acumulada foi coletada de 10 (dez) aparelhos instalados em dez salas, sendo um em cada uma delas, com capacidade de 30.000 BTUs (British Thermal Units - Unidade Térmica Britânica) para cada unidade de ar.

Em relação ao embasamento científico, nos diz Moura:

Fala-se muito nos dias de hoje sobre a importância do conhecimento científico para o exercício da cidadania. Isso implica dizer que a educação científica deve fazer parte da formação do cidadão para que ele possa compreender, opinar e tomar decisões baseadas no entendimento sobre o progresso científico e os riscos e conflitos de interesses nele contidos (MOURA, 2012, p.20).

De acordo com o autor, ao analisarmos a metodologia utilizada para esse trabalho e a abordagem de temas transversais abordados pelos professores, verificamos a existência de interface entre a temática Educação Ambiental e o ensino de Ciências contribuindo, assim, para o resgate da cidadania e para a melhoria da qualidade de vida de todos os participantes da comunidade escolar.

O conhecimento científico foi de grande contribuição para que pudéssemos realizar a avaliação do trabalho, pois observamos que um aparelho de ar condicionado com 12 mil BTU's, gera em torno de 300 mL de água por hora. Nestas condições, se for avaliado um ambiente que fica em média 12 horas com o ar ligado, das 7h às 19h, serão 3,6 litros de água produzidos por um único aparelho. Desta forma, o armazenamento médio dos 10 aparelhos ligados no período de aula somente no período da manhã das 7h ao meio dia, corresponde a aproximadamente um recipiente plástico de 62,5 litros.

O aproveitamento da água armazenada no recipiente plástico, foi utilizado pelos serviços gerais da escola, tanto na limpeza dos espaços físicos, como para regar os canteiros de plantas ornamentais existente no espaço escolar, possibilitando uma economia no gasto mensal de consumo água fornecido pela distribuidora.

Ao avaliarmos a proposta do trabalho desenvolvido e a efetivação do mesmo, verificamos que o sistema de drenagem elaborado para esta finalidade teve um custo baixo, em torno de R\$ 200,00 somando-se materiais e mão de obra de um encanador.

Além da economia diária de água para efetuar a limpeza do pátio da escola, bem como regar as plantas do jardim (que também não é diário e depende das condições atmosféricas), soma-se ainda o benefício da economia de água para uso diverso na manutenção da instituição. Outro ponto positivo que pode ser apontado é o baixo custo de implantação do projeto, uma vez que só será preciso aquisição de tubos PVC, cola para PVC, caixas d'água, serras e a mão-de-obra. Além disso, não seria preciso bombeamento, uma vez que o deslocamento da água vai ocorrer por gravidade, reduzindo, assim, o consumo de energia elétrica. Pode-se destacar também que o aproveitamento de toda essa água residual afeta diretamente no consumo excedente, que é a parte cujo valor comercial é o mais elevado, chegando a ser cerca de 70% mais caro que o normal.

Durante as medições efetivas de produção mensal, pode ser observado que quantidade de água muitas vezes é excedente ao necessário para regar os jardins, o que possibilita o armazenamento em uma segunda unidade coletora com tampa, evitando-se assim colaborar como criadouros de larvas do mosquito da dengue.

Vale ressaltar que toda água residual gerada por esses aparelhos é 100% gratuita, aumentando ainda mais a importância do seu reaproveitamento, fato que vai abater diretamente no excedente de água consumido pela instituição, que, por ser mais caro, é o principal causador do aumento da conta de água no fim do mês.

Para que possamos conscientizar toda a comunidade escolar sobre a importância de se reutilizar os recursos naturais sem desperdiça-los, observemos o que nos diz Dewey:

Podemos proseguir la exposición con la observación de que el pensamiento reflexivo, a diferencia de otras operaciones a las que se aplica la denominación de pensamiento, implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad (DEWEY, 1998, p. 12).

Seguindo o pensamento do autor, esses dois princípios nos direcionam para a reflexão sobre os recursos naturais e sua importância para a manutenção da vida no nosso planeta. A

ideia de sustentabilidade desenvolvida neste trabalho, desenvolvido para além da sala de aula, nos leva a compreender a avaliação desse projeto escolar, com foco na educação ambiental e enquanto estabelecimento de ensino de proposta diferenciada, como alternativa ao desperdício de água na respectiva escola, podendo se estender a outros estabelecimentos que desejem aplicá-lo com os mesmos fins.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chassot (2003) expressa claramente sua compreensão de que a ciência na escola é sempre uma ciência transformada em disciplina e conhecimento escolar. Dessa maneira, precisa ser investigada e também articulada fortemente a questão mais específica do ensino de ciências, favorecendo as discussões do campo educacional para que sejam mais amplos, pois sem as quais não é possível compreender o espaço da sala de aula. Na atualidade, a adoção de ações de sustentabilidade que gerem condições para o desenvolvimento das diversas formas de vida e que garantam a conservação dos recursos naturais necessários para as próximas gerações é imprescindível.

A água é recurso escasso e finito, ao contrário do que se pensavam as gerações passadas. Sendo desta forma fundamental à existência e sobrevivência humana, já que sua preservação e conservação são de fundamental importância para a garantia da sustentabilidade das gerações futuras. Sendo assim, as águas residuais podem e devem ser utilizadas sem que exija uma elevada qualidade, para fins diversos, como regar plantas, lavagem de áreas externas, alimentação de bacias sanitárias, lavagem de veículos, entre outros.

Freire e Shor (1996) nos mostram que é possível aplicar um modelo pedagógico transformador a partir da democratização do espaço de ensino e da constante motivação do aluno à reflexão. Seguindo esses pressupostos com enfoque na responsabilidade social de seus alunos, a Escola através da educação ambiental, esta, de extrema importância no sentido de se ampliar a educação para o consumo responsável, age formando agentes multiplicadores do processo implantado para a comunidade escolar, promovendo uma visão holística na educação tornando consciente todos os envolvidos nesse processo de sustentabilidade.

A escassez de recursos hídricos impõe a necessidade de ações visando à conservação e ao bom gerenciamento deste recurso, que através de soluções inteligentes possam integrar conhecimento e ação, evitando-se assim uma visão superficial sobre a problemática ambiental. A engenharia nacional de recursos hídricos precisa entender que a única solução para os problemas de escassez de água nas cidades não é o aumento da sua oferta, mediante a construção

de obras extraordinárias, mas o desenvolvimento de campanhas permanentes de informação à população sobre o uso cada vez mais inteligente da água disponível (REBOUÇAS, 2004). Para o autor, embora o Brasil possua a maior quantidade de água doce do mundo nos seus rios, quando estes secarem ou só transportarem esgotos não tratados das nossas cidades, já não será possível produzir alimentos, plantar árvores e, o dinheiro do bolso de pouco valerá.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Alexandre de Oliveira. **Curso de Gestão Ambiental**. Barueri, SP: Manole. 1045 p., 2004.

BREGA FILHO, Darcy; MANCUSO, Pedro Caetano Sanches. Conceito de reuso de água. In: MANCUSO, Pedro Caetano Sanches, SANTOS, Hilton Felício dos. (org.). **Reúso de água**. Barueri, SP: Editora Manole (USP). 453p., 2003.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **A Formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo. Ed. Pioneira, 1988.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. 3ª. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

DELIZOICOV, Demétrio. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. **Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo**. Barcelona, Ed. Paidós, 1998.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KRASILCHIK, Myriam. Caminhos do Ensino de Ciências no Brasil. **Em aberto** 11(55), p. 1-20. 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MOURA, Maria Aparecida. **Educação científica e cidadania: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis**. Belo Horizonte: UFMG / PROEX, 2012. 280 p.: il. (Diálogos, 2).

NUNES, Riane Torres Santiago. **Conservação da água em edifícios comerciais: potencial de uso racional e reuso em Shopping Center no Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação de Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 144p., 2006.

OLIVEIRA, Wilsilene dos Santos; MIRANDA, Nilson Fonseca; NETO, José Machado Moita. **Panorama da pesquisa em ensino de Química no Brasil**. Disponível em <<http://www.sbgq.org.br>>. Acesso em 20 de maio, 2018.

REBOUÇAS, Aldo da Cunha. **Uso inteligente da água**. São Paulo – SP: Escrituras Editoras Ltda. 207p., 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo: v. 2, n. 2, p. 46-71, may/aug, 1988.

OFICINA ÁGUAS CINZAS: AJUDANDO O PLANETA UMA GOTA POR VEZ

GT 7: Cuidado Ambiental e Êxito Escolar

Autora: Luana da Silva Dantas Fonsêca – IFRN

daluasdf@gmail.com

Orientadora: Cristiane Maria Praxedes de Souza Nóbrega – IFRN

cristiane.nobrega@ifrn.edu.br

RESUMO:

Este artigo apresenta as experiências vivenciadas no período de vigência do PIBID Matemática, na Escola Estadual Virgílio Furtado, em Lajes Pintadas-RN, parceira do IFRN campus Santa Cruz-RN, em especial, aquelas relacionadas ao período de aplicação do projeto interdisciplinar Águas Cinzas, ocorrido no segundo semestre de 2017, direcionado a uma turma da 1ª série do Ensino Médio regular. Neste artigo, relatamos como se deu a aplicação desse projeto, cujo objetivo era o de despertar nos alunos o olhar crítico e interdisciplinar sobre o consumo e preservação da água disponível em uma perspectiva matemática. Para tanto, fizemos uso de textos e artigos de domínio público que tratava dessa temática, problematizamos ainda o consumo médio de água dos alunos, além da investigação matemática acerca da utilização contextualizada da regra de três simples. Utilizamos, como referencial teórico, pesquisas bibliográficas em sites, livros didáticos do ensino médio e obras de autores da área da educação. Como resultado do projeto, os alunos pesquisaram, discutiram, produziram e expuseram à comunidade durante a III Mostra de Ciências e Semana do PIP, sediada naquela escola, dois cartazes: sendo um destinado a exemplificações numéricas e percentuais dos gastos de água nas diversas atividades humanas; e, outro, contendo uma alternativa de reciclagem da água adequada à realidade rural da cidade: o sistema de bioágua familiar.

Palavras chave: Água Cinza. Projeto Interdisciplinar. Investigação.

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista a diminuição das chuvas e esgotamento de açudes e barreiros, a água, fornecida pela Adutora Monsenhor Raimundo Gomes Barbosa, tornou-se para muitas cidades a única fonte hídrica disponível para as diversas necessidades humanas e dos animais. Desse modo, esse projeto possibilitou aos alunos uma visão macro do problema da escassez de água e uma visão micro ao propor uma pesquisa acerca do gasto médio de suas famílias e das empresas de Lajes Pintadas fazendo com que os alunos se vissem como agentes poluidores, e,

ao mesmo tempo, modificadores daquela realidade. Em diversas ocasiões, durante o período de vigência do PIBID naquela instituição, foi observado que, pela falta da água ou pelas condições precárias do seu fornecimento e qualidade, a escola Virgílio Furtado não pôde fornecer a merenda escolar e água para hidratar os alunos, suspendendo as aulas e prejudicando sua rotina escolar.

Essa nova postura de pensamento e ação foi significada, em nosso projeto, através do uso da matemática enquanto ferramenta de compreensão do mundo e da realidade como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).

[...] ela deve ser vista pelo aluno como um conjunto de técnicas e estratégias para serem aplicadas a outras áreas do conhecimento, assim como para a atividade profissional. Não se trata de os alunos possuírem muitas e sofisticadas estratégias, mas sim de desenvolverem a iniciativa e a segurança para adaptá-las a diferentes contextos, usando-as adequadamente no momento oportuno. (PCNEM, 2000, p. 40)

Nessa direção, viabilizamos estratégias que almejavam levar os alunos não só a uma reflexão por meio de dados reais, sobre o percentual de água boa que é desperdiçada para os esgotos, mas também como reaproveitá-la, utilizando diversos caminhos matemáticos aprendidos em sala de aula, enfatizando o uso da regra de 3 simples. Assim, matematizamos o problema e as possíveis soluções de acordo com a realidade social e regional daqueles alunos e da comunidade na qual estão inseridos.

2 METODOLOGIA

O projeto unia, interdisciplinarmente, as questões ambientais e sociais da escassez de água na região nordeste – comumente abordadas nas disciplinas de Biologia e Geografia – à matemática, ao problematizar, investigar e analisar a relação dos alunos com a água. Para alcançar tais objetivos, a metodologia escolhida foi além de uma abordagem interdisciplinar que,

[...] não se trata de eliminar as disciplinas, trata-se de torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos e culturais, e sim torná-la necessária a atualização quando se refere às práticas do processo de ensino-aprendizagem. (BONATTO, BARROS, et al, -2009, pág. 3)

A investigação matemática, praticada através do trabalho em grupo, estimula a busca e o uso de conhecimentos transversais, a elaboração de estratégias no estabelecimento de relação entre diversos conceitos matemáticos, além de

[...] conhecer, compreender e encontrar soluções para os problemas com os quais nos deparamos. Significa trabalhar a partir de perguntas que nos interessam, e que a princípio se apresentam de forma confusa, mas que é possível tornar-se clara para posterior análise. (CORRADI, 2011, p. 165)

Trabalhando em grupo e compartilhando seus conhecimentos, dar-se a busca pela resposta correta fazendo uso daqueles conceitos e propriedades que o aluno já conhece, testando-os e provando os resultados obtidos.

3 RESULTADO E DISCUSSÕES

A proposta de oficina intitulada *Águas cinza: ajudando o planeta uma gota por vez*, ocorreu em 3 encontros no espaço de um mês, sendo um encontro por semana com duração de 120 minutos cada. No primeiro encontro, realizamos a leitura e discussão dos textos base descritos a seguir, relacionando o exposto no texto com a realidade social e geográfica dos alunos visto que boa parte deles mora na zona rural da cidade de Lajes Pintadas RN. Os textos propostos foram:

- **“Dicas para economizar água (e dinheiro) sem prejudicar a saúde e o meio ambiente”**, do Eco UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo). O post trata de iniciativas de sucesso realizadas naquela instituição afim de reutilizar água.
- **“Conservação e reuso da água em edificações”**, uma parceria entre Ministério do meio ambiente (MMA), Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Agência Nacional de Águas (ANA), entre outros. O documento reflete sobre a necessidade de mudança dos padrões de produção e consumo da sociedade e traz orientações para a implantação de programas de conservação de água em edificações comerciais, residenciais e industriais.
- **“Quanto de água se gasta em um banho? E para lavar louça?”** Por Beatriz Atihe do iG, São Paulo. O post faz um alerta sobre o grande volume de água gasto em atividades cotidianas, alertando para a necessidade de economizar água.

No segundo encontro, foi solicitado aos alunos que descobrissem qual o volume de água que eles gastam em higiene pessoal usando como parâmetro os gastos médios apresentados nos textos base. Para tanto, perguntamos o seguinte: Sabendo que num banho de 15 minutos com o chuveiro aberto se gasta, em média, 135 litros de água, num banho de 5 minutos quantos litros são gastos? Se ao manter a torneira aberta por 5 minutos escovando os dentes e fazendo a barba são gastos 12 litros de água, ao reduzir esse espaço de tempo para 3 minutos, quantos litros são gastos?

Os alunos foram divididos em grupos de 4 componentes afim de investigar formas de chegar a solução. Após fazermos menção à regra de três simples como caminho, eles conseguiram realizar o que lhes foi proposto, discutindo e calculando em que circunstâncias ocorrem o maior gasto de água nas residências. Ao final do encontro, a turma foi dividida em duas equipes com o fito de divulgar os resultados encontrados.

O terceiro encontro se destinou a auxiliar os alunos nas produções textuais que serviram para socializar o trabalho com a comunidade interne e externa. A equipe 1 teve por objetivo construir um cartaz informativo sobre o que é água cinza e uma proposta simples para reutilizá-la. De maneira análoga à discussão em sala, eles quantificaram em litros a água que é possível reciclar. A equipe 2 ficou responsável por apresentar, também na forma de cartaz, uma proposta de reutilização das águas cinzas que melhor se adequasse à realidade social do município. A proposta escolhida foi o projeto bioágua familiar, uma alternativa de reuso da Água Cinza, destinando-a à produção de alimentos e redução da contaminação ambiental nos quintais das famílias agricultoras do semiárido.

4 CONCLUSÃO

A oficina águas cinzas: ajudando o planeta uma gota por vez foi uma proposta de ensino em forma de projeto interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o intuito de desenvolver junto aos alunos a capacidade de investigação acerca do uso e escassez da água no planeta e também na sua cidade ou comunidade, adotando uma perspectiva ecológica e matemática com o objetivo de atribuir um caráter prático aos conteúdos apreendidos durante o ano letivo.

Buscou-se fazer com que os alunos olhassem o problema pela ótica matemática para compreender e justificar porque reusar as águas cinzas é importante para a comunidade e para eles próprios. As produções, que se deram na forma de dois cartazes expostos à comunidade

na *III Mostra de Ciências e Semana do PIP*, ocorrida em dezembro de 2017, refletiram um novo olhar ecológico, mas também matemático, embora este segundo tenha ocorrido de forma discreta, o que reforça o entendimento de que o desenvolvimento do pensamento matemático para que seja exitoso, ocorra de forma progressiva e, para isso, deve ser um processo contínuo.

Assim espera-se, com esse projeto, que a experiência e aprendizados adquiridos pelos alunos, seja no conhecimento matemático ou na conscientização da importância do uso e preservação da água, tornem-se uma prática constante nos diversos ambientes nos quais circulam de modo que venha também a associar-se às outras práticas que promovam o seu êxito escolar.

REFERÊNCIAS

ATIHE, Beatriz. **Quanto de água se gasta em um banho? E para lavar louça? Veja lista.** Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2014-10-23/quanto-de-agua-se-gasta-em-um-banho-e-para-lavar-louca-veja-lista.html>>. Acesso em: 04 de julho de 2017.

BONATTO, Andréia; BARROS, Caroline Ramos; GEMEL, Rafael Agnoletto; LOPES, Tatiana Bica; FRISON, Marli Dallagnol. **Interdisciplinaridade No Ambiente Escolar**. IX ANPED SUL, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Matemática. Ensino Médio.**

MMA/ANA/FIESP. **Conservação e reuso da água em edificações**, MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2005. Disponível em: <<http://www.fiesp.com.br/indices-pesquisas-e-publicacoes/conservacao-e-reuso-de-aguas-em-edificacoes-2005/>> Acesso em: 15 de julho de 2017.

PROGRAMA SEMEAR. Sistema Bioágua Familiar (Rio Grande do Norte). Disponível em: <<http://talentos.portalsemear.org.br/sistema-bioagua-familiar/>>. Acesso em: 01 de julho de 2017.

UNIFESP. **Dicas para economizar água (e dinheiro) sem prejudicar a saúde e o meio ambiente**; Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: <http://dgi.unifesp.br/ecounifesp/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=2>. Acesso em: 15 de julho de 2017.

SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM PARA O ÊXITO ESCOLAR: UMA INVESTIGAÇÃO EM ESCOLA PÚBLICA

GT 7: Cuidado Ambiental e Êxito Escolar

Maria Joalice Azevedo Faustino – IFRN/SC
joalicenetta@gmail.com

Lenina Lopes Soares Silva (Orientadora) IFRN/SC
leninasilva@hotmail.com

RESUMO

A temática desse artigo gira em torno do espaço de sala de aula como propulsor de aprendizagem para o êxito escolar. Objetiva-se apresentar a estrutura física de salas de aula de uma escola pública como referente para a promoção de discussões acerca desse espaço como de aprendizagens e um ambiente que requer cuidados para o exercício discente e docente. A metodologia utilizada partiu de uma pesquisa bibliográfica sobre a sala de aula como *locus* de aprendizagem e sobre essa como um dos componentes responsáveis pelo êxito escolar dos alunos. Em seguida, foi realizada uma pesquisa de campo e posteriormente os dados foram analisados. A investigação foi desenvolvida por meio de um microprojeto de pesquisa orientado na disciplina: Organização e Gestão da Educação Brasileira, do Curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *Campus* Santa Cruz. Considera-se que sendo a sala de aula um dos espaços próprios de aprendizagem o seu adequado funcionamento e organização estrutural interferem diretamente na aprendizagem dos alunos, sendo, portanto, um ambiente que incide sobre o êxito escolar desses.

Palavras-chave: Sala de aula. Êxito escolar. Espaços de aprendizagem. Cuidados com o ambiente de sala de aula.

1 INTRODUÇÃO

É impossível pensar a escola sem os alunos e sem salas de aulas. Sendo assim, a sala de aula é um ambiente de aprendizagem que requer cuidados para que seja propício ao êxito escolar dos alunos. Assim, a sala de aula pode ser definida como espaço vivencial, mas, sendo espaço físico carece de cuidados infra/estruturais e como espaço vivencial carece de cuidados que envolvem higiene, iluminação e ventilação adequados, bem como estímulos às aprendizagens formais. Isso porque a aula ocorre, na maioria das vezes, nesse espaço, pois é onde acontece a maioria das dinâmicas de aprendizagem que confluem para o êxito escolar dos alunos. Com isso não queremos dizer que aulas não podem ocorrer em outros espaços, mas que a sala de aula

é o lugar que transporta o aluno para fora dela, ou seja a sala pode se transformar em vários mundos (CEDAC, 2013) e com essa transformação possibilitar o sucesso deles.

Todavia, por tornar outros mundos possíveis, a sala de aula precisa se tornar abrigo, proporcionando conforto e se ajustando às atividades desenvolvidas. Por esses motivos não é qualquer sala que pode ser sala de aula, nem pode se converter em uma. Para ser sala de aula é necessário boas condições físicas que possibilitem um convívio saudável para uma aprendizagem mais significativa e que possibilite o sucesso escolar dos alunos. Seria, dessa forma, a sala de aula um lugar onde os alunos de origem popular poderiam ter acesso ao capital cultural que não está presente em suas casas. Desse modo, contribuiria para evitar a reprodução da função social do sistema escola é a reprodução das classes sociais Bourdieu e Passeron (2007), sendo de igual modo um espaço de comunicação (NOVELLI, 1997).

Objetiva-se, assim, apresentar a estrutura física de salas de aula de uma escola pública como referente para a promoção de discussões acerca desse espaço como de aprendizagens, sendo um ambiente que requer cuidados para o exercício discente e docente.

A investigação foi desenvolvida por meio de um microprojeto de pesquisa orientado na disciplina: Organização e Gestão da Educação Brasileira, do Curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Santa Cruz.

2 METODOLOGIA

A investigação é de natureza quali/quantitativa e teve como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, a observação in loco, a aplicação de questionário (pesquisa de campo) e a análise dos dados coletados e a condução investigativa baseou-se nas orientações contidas em um livro da CEDAC (2013).

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual Professora Herondina Caldas, localizada no município de Serra Caiada, Rio Grande do Norte. Nessa escola foram desenvolvidas as quatro etapas da investigação, quais sejam: observação da sala de aula sem a presença dos alunos; observação da sala de aula com a presença dos alunos e do professor durante a aula; questionário aplicado aos alunos; e questionário aplicado aos professores. Essas etapas ocorreram de março a maio de 2018 em salas e turmas de 1ª a 3ª série do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do turno noturno. As duas primeiras etapas de observação ficaram sob a responsabilidade das pesquisadoras, enquanto que as duas seguintes foram feitas através de amostragem com 103 alunos e 7 professores, para a análise seguiu-se os

fundamentos já apresentados na introdução tendo em vista uma abordagem vinculada ao êxito escolar dos alunos nos espaços de sala de aula.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na observação *in loco* sem a presença de alunos e professores verificou-se que a escola onde foi feita a pesquisa possui 7 salas de aula nas quais são atendidas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I a 3ª série do Ensino Médio e a EJA. As salas são localizadas nas laterais do prédio, são amplas, limpas e conservadas. Essas possuem quadros branco, carteiras e cadeiras (móveis) para o professor e para os alunos, é iluminada, tem ventiladores e janelas, porém, não são suficientes para manter a sala arejada.

Nas três primeiras salas é possível notar nas paredes o conteúdo que os alunos do Ensino Fundamental I estão estudando. Nas demais salas apenas uma tinha trabalhos expostos em cartolina pertencentes aos alunos do 6º ano. Em nenhum dos quadros brancos existia registros.

As carteiras e cadeiras dos alunos são adequadas a sua faixa etária e a maioria das carteiras e cadeiras dos alunos e professores estavam em boas condições de uso, apenas a 1ª sala possui armário e somente a professora do Ensino Fundamental I pode utilizar. Não existe lugar específico para os alunos guardarem seus materiais, então, os mesmos os retiram de suas mochilas apenas o que vão utilizar e colocam as mochilas sob a carteira ou na lateral da mesma. Todas as salas têm seu cesto de lixo e não possuem mural ou lugar específico para expor os trabalhos dos alunos. Assim, quando precisam exibir trabalhos expõem nas paredes.

Na observação *in loco* com a presença de alunos e professores verificou-se que as salas de aula observadas tem espaço amplo e comportam as turmas. Possuem carteiras suficientes para a quantidade de alunos. Na maioria das salas as carteiras são enfileiradas em duplas, e como não são fixas podem mudar de acordo com a atividade que os alunos estão desenvolvendo. No momento da observação todos os alunos estavam envolvidos com a atividade e utilizavam apenas caderno, porém, foi possível notar que os mesmos também portavam livros didáticos, mas, para a atividade observada precisavam apenas de caderno, caneta e lápis. Poucos alunos se dispersavam da aula conversando, no entanto, os que pareciam se dispersar, ao mesmo tempo em que conversavam escreviam o que o professor escrevia no quadro. Apenas uma sala tem armário e atende a turma do Ensino Fundamental I, os alunos observados não tinham como pegar materiais em armário e cada um possui seu material.

O quadro branco não comunica a rotina de trabalho de classe, apenas a atividade realizada naquele momento. A sala permite boa visualização pela maioria dos que a ocupam. A

atividade proposta pelo professor era simples e em sua mesa não existiam materiais que viessem a atender a necessidade de algum aluno caso fosse preciso.

As questões do questionário aplicado aos 103 alunos das turmas de 1ª série a 3ª série do Ensino Médio e EJA, todas do turno Noturno, eram abertas e fechadas e as respostas estão compiladas na Tabela 01.

Tabela 1- Respostas do questionário aplicado aos alunos

PERGUNTAS	SIM	NÃO	BRANCO
Sua sala de aula é limpa?	88	15	
Sua sala de aula é clara?	55	48	
Sua sala de aula é arejada?	28	75	
As carteiras acomodam bem os seus materiais para realização das atividades?	85	16	2
Você consegue visualizar bem o que é colocado no quadro?	91	11	1
As suas atividades são expostas nos murais da sala? Se não, por quê?	55	47	1
Há respeito das demais turmas pelas atividades expostas da turma?	64	39	

Fonte: Pesquisa de Campo.

Vê-se que mais da metade dos alunos responderam que a sala de aula é limpa, mas quando questionados se a sala de aula é clara pouco mais da metade 53,40%, afirma que sim, enquanto os outros 46,6% afirma que não. Apenas 28 dos 103 alunos responderam que a sala de aula é arejada, quando 75 afirmam que a sala de aula não é arejada. Já 85 dos alunos afirmam que as carteiras acomodam bem os seus materiais para realização das tarefas, 16 dizem que não e 2 dos alunos que responderam ao questionário deixaram em branco. Quanto a questão sobre a visualização do quadro 91 dizem que sim, 11 dizem que não e 1 aluno deixou em branco. Dos que responderam não, alguns afirmam ter problemas de vista, ou que a iluminação atrapalha, e a maioria disse que os professores escrevem com letras pequenas. Pouco mais da metade 55 dos questionados afirma que suas atividades são expostas nos murais da sala, 47 dizem que não e 1 preferiu não responder a essa pergunta. Dos que responderam que não, alguns afirmam que não sabem porque, outros que os professores não querem, porque é do EJA, ou porque fazem as atividades no caderno. Já quando questionados se há respeito das demais turmas pelas atividades expostas, 64 dizem que sim, e os demais 39 dizem que não.

Os questionários aplicados aos 7 professores que lecionam nas turmas, do turno noturno também contemplavam questões abertas e fechadas, conforme apresenta-se na Tabela 2.

Tabela 2 – Respostas do Questionário aplicado aos professores

PERGUNTAS	SIM	NÃO
Sua sala de aula é limpa?	4	3
Sua sala de aula é clara?	7	0
Sua sala de aula é arejada?	2	5
O espaço é amplo e você consegue ter acesso circular entre os alunos?	6	1
Os materiais estão sempre em ordem e disponíveis na sala quando quer utilizá-los nas aulas?	4	3
O quadro de giz (branco) da sala está em bom estado? Se não, por quê?	4	3
As produções, atividades e pesquisas realizadas pelos alunos são expostas com regularidade nos murais da sala?	4	3

Fonte: Pesquisa de Campo.

Dos 7 professores apenas 4 afirmam que as salas de aula são limpas, e 3 responderam que não. Quando se são claras, os 7 disseram que sim. Com relação a serem arejadas, 2 disseram que sim, e 5 que não. Eles também foram questionados sobre o espaço, se é amplo e se os mesmos conseguem ter acesso e circular entre os alunos, 4 responderam sim, enquanto 3 não. Quanto à se os quadros branco estão em bom estado dos 4 professores afirmaram que sim, e 3 que não. Um dos professores disse que apresentam desgaste e o outro que em algumas salas precisam de manutenção. Quanto se às produções de atividades e pesquisas realizadas pelos alunos são expostas com regularidade nos murais das salas, 4 afirmam que sim, enquanto 3 (três) afirmam que não, dois dos professores que responderam não, disseram que, nem sempre são feitas para ficarem expostas, e que expõe em raras situações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos dados obtidos através da pesquisa considera-se necessário informar que a parte da estrutura das salas de aula apresentam boas condições de uso, mas que deve-se ter um pouco mais de atenção com relação ao que falta, principalmente em relação aos espaços promotores de aprendizagens como murais e materiais expostos, para que assim, a estrutura física possa contribuir para a aprendizagem dos alunos e seu consequente êxito escolar.

Portanto, propõe-se que sejam promovidas mudanças para manter as salas mais arejadas, já que o que está sendo feito não é suficiente para favorecer os espaços, bem como no que diz respeito à manutenção dos materiais como: ventiladores, quadros, carteiras e cadeiras. Orienta-se ainda que, os docentes escrevam no quadro com um tamanho de letra maior e que

exponham permanentemente, mapas *mundi*, tabelas periódicas, cartazes informativos entre outras, bem como que disponham nas salas de aula livros de literatura, revistas entre outros materiais de leitura promovam a comunicação, a curiosidade e estimulem os alunos à aprendizagem, aumentando assim o capital cultural e incidindo de forma direta sobre o êxito escolar desses alunos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. e PASSERON J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Veja, 2007.

CEDAC. **O que revela o espaço escolar?** Um livro para diretores. 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2013.

NOVELLI, P. G. A Sala de Aula como espaço de Comunicação: reflexões em torno do Tema. **Interface – comunicação, saúde e educação**, v.1, n. 1. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/03.pdf>>. Acesso em 14 maio. 2018.

SILVA, T. C. de S.; SANTOS, M. O Cotidiano da Sala de Aula: a influência do Discurso Docente na Aprendizagem e na Constituição de Sujeitos. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 292-306, 2009. Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv1n2/23-POS-GRADUACAO-03.pdf>>. Acesso em: 14 maio. 2018.

GESTÃO ESCOLAR E CUIDADO SOCIOAMBIENTAL: UM ESTUDO DA ESCOLA MUNICIPAL ROTARY MOSSORÓ/RN

GT9: Cuidado Ambiental e Êxito Escolar

Daisy Daniele da Silva
Graduanda do curso de Gestão Ambiental/FACEM, UERN
daisydaniele@gmail.com

Maria Betânia Ribeiro Torres
Professora do Departamento de Gestão Ambiental/FACEM, UERN
betaniatorres@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho consiste em averiguar como as condições físicas e de gestão do espaço escolar interferem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, possibilitando o êxito escolar. Esta pesquisa tem como *locus* a Escola Municipal Rotary, em Mossoró/RN. Acolhemos o método qualitativo, por meio de visitas, entrevistas, observação e registro fotográfico para explicar o cuidado socioambiental com a escola, expresso nas condições físicas, nas relações humanas, no processo de ensino-aprendizagem como mecanismo motivador e característico de uma escola que proporciona o êxito escolar aos seus alunos.

Palavras-chave: Infraestrutura. Espaço Escolar. Cuidado. Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Estudos sobre as condições físicas das escolas públicas apontam que a realidade dessas escolas é de deficiência e precariedade em sua estrutura física e ambiental (TORRES, 2013, 2015; VASCONCELOS e TORRES, 2014). Este pressuposto nos levou a construir um projeto de pesquisa sobre “A dimensão do cuidado na gestão socioambiental de escolas públicas e o êxito escolar de alunos de origem popular” (PIBIC UERN/INICIAÇÃO CIENTÍFICA), que compõe outro projeto maior de pesquisa “Ascensão social por meio dos estudos de estudantes de origem popular: da educação básica até a universidade”, institucionalizado no âmbito da UERN, e que reúne programas de pós-graduação de diversas áreas do conhecimento e de universidades brasileiras. O objetivo geral do trabalho em tela, foi o de averiguar como as condições físicas e de gestão do espaço escolar interferem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e no seu êxito escolar. Os objetivos específicos complementares: a) diagnosticar as condições físicas da escola (salas, pátio, biblioteca, etc); e, b) identificar a relação do cuidado socioambiental com o espaço escolar e sua relação com o êxito escolar. Este corpus inicial da pesquisa nos possibilitou avançar no sentido de buscar alguma relação entre gestão escolar,

cuidado ambiental e êxito escolar. Neste sentido, iniciamos uma incursão na discussão sobre a questão do cuidado ambiental e de como o cuidado se manifesta no espaço escolar e que é uma reverberação de um processo histórico mais amplo relacionado as preocupações ambientais que emergiram com força na primeira metade do século XX e que tem impingido à todas as sociedades a ressignificação da relação sociedade-natureza nas diversas esferas sociais (TORRES, 2013).

A ambientalização das diversas esferas sociais é movida pelo crescente reconhecimento da legitimidade de um campo de preocupações socioambientais na esfera pública e sofre a influência de um *habitus* ecológico que emerge desse campo e tende a se generalizar em diferentes medidas e variações, afetando outros campos sociais. É nessa inflexão que emerge a Educação Ambiental (EA), fornecendo códigos de condutas e comportamentos individuais e coletivos. Essas preocupações são acompanhadas de uma série de informações sobre o mundo natural, as cadeias ecológicas, as ameaças à natureza, à paisagem, à saúde humana e à qualidade de vida urbana (CARVALHO; PEREIRA; FARIAS, 2010). Enfim, a EA surge carregada de preceitos e normas de condutas da vida cotidiana. E nesse sentido, a reformulação do sistema educação foi colocada em destaque no cenário mundial para a promoção da mudança de valores culturais da relação entre sociedade e natureza.

Podemos falar, então, na construção social contemporânea do cuidado para com a natureza. Segundo Carvalho (2004) trata-se de um tipo de sensibilidade ecológica fundada na crença de uma relação simétrica e de alteridade entre interesses das sociedades e os processos naturais.

O contrário do cuidado é o descuido com ambientes e pessoas. Para Pinheiro e Pinheiro (2007), sinais de escassez dos recursos naturais, níveis crescentes de poluição, produção descontrolada de lixo, consumo excessivo de produtos, etc, são consequências do comportamento *descuidado* do homem, de modo que ela é mais bem definida como uma crise comportamental que tem efeitos diretos sobre o meio ambiente, portanto, uma crise humana ambiental.

Cuidado ambiental constitui presença em trabalhos que se concentram no aspecto educativo-formativo da área ambiental. Cuidar do ambiente é expressão corriqueira em manuais de educação ambiental e em folhetos de campanhas de proteção ambiental, fazendo supor que as pessoas compreendem e utilizam o significado contido na expressão (PINHEIRO, 2007, p.26).

O cuidado no ambiente escolar acontece com a organização e colaboração de todos que fazem parte da escola, não apenas a partir do vínculo professor e aluno, pois a escola possui o

entendimento de uma rede social, em que as conexões do cuidado estão ligadas entre os atores da rede. O cuidado apresenta conexões, o espaço escolar é uma delas. “A escola é um espaço associado ao desenvolvimento e a aprendizagem, fenômenos que demandam cuidado em sua prática” (SANTOS, 2015 p. 1330).

METODOLOGIA

A Escola Municipal Rotary (EMR), localiza-se no município de Mossoró/RN, no bairro Santo Antônio, foi criada em 10 de março de 1957 e passou por uma reforma em 2006. A escola atende o ensino fundamental I, no turno matutino, composto por 172 alunos; e o ensino fundamental II, no turno vespertino, composto por 218 alunos do 6º ao 9º ano, totalizando 390 alunos.

Esta escola se destaca no contexto local por ter alcançado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2015 com nota 6,2, ficando em 3º lugar entre as escolas de Mossoró/RN com as maiores notas, e que possuem ensino fundamental, atrás apenas da escola Professor Manoel Assis que possui nota 6,4 e a Escola Municipal Dinarte Mariz com nota 6.3. Isso significa que a escola está em um bom caminho já que o IDEB foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino tendo como objetivo alcançar 6 pontos até 2022.

Para a realização desta pesquisa acolhemos ao método qualitativo, a fim de explicar como o cuidado socioambiental se materializa na escola. A pesquisa qualitativa abrange pontos particulares, “trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (MINAYO, 2007 p.21).

Os procedimentos metodológicos, abrangeram as seguintes etapas: a) revisão de literatura sobre cuidado, cuidado socioambiental, infraestrutura escolar; b) visitas à escola para apresentação do projeto ao gestores e professores e levantamento de dados c) elaboração e aplicação de roteiro fotográfico entre os meses de novembro e dezembro de 2017, a fim de diagnosticar as condições de infraestrutura da escola: salas, banheiros, destinação de resíduos, iluminação e ventilação; d) realização de dez (10) entrevistas, três (3) funcionários da escola (cozinheira e dois porteiros) seis (6) professores e um diretor, ocorridas entre os meses de abril e maio de 2018. Estas entrevistas seguiram roteiro elaborado a partir das observações e objetivos deste estudo, foram gravadas em um aparelho de voz digital (SUMEXTR electronica, SX – 0010), organizadas, categorizadas e analisadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados aqui apresentados referem-se a resultados parciais de pesquisa. O cuidado no ambiente escolar refere-se à dimensão socioambiental da gestão escolar. Ou seja, compreende-se que o cuidado com as pessoas e com o ambiente são interdependentes. Quando se fala em cuidado algumas referências e significados rondam esta palavra. Para Boff (2005) o modo de ser no mundo do cuidado é o valor que se dar inerente as coisas, atitudes e pessoas. Passando para a discussão filosófica do cuidar de si mesmo para cuidar dos outros. O cuidado constrói sua trajetória ao longo do tempo, forma também o cuidar do outro, ter cuidado com seus parentes e amigos e passa então para um cuidado da medicina clínica, assim como o cuidado na escola e o cuidado ao meio ambiente.

No âmbito desta pesquisa, observamos que a Escola Municipal Rotary apresenta características de cuidado no que se refere as relações interpessoais entre professores, gestores, alunos e funcionários.

Entendemos que o cuidado no ambiente escolar articulado à organização e colaboração de todos que fazem parte da comunidade escolar. Relatos informais sobre conflitos ou desconfortos entre alunos ou entre funcionários, informam da existência de espaços de diálogos entre os envolvidos para resolução de problemas e conflitos.

No que se refere as condições de infraestrutura da escola algumas necessidades de reparos e manutenção dos espaços dos banheiros foram observadas. No banheiro feminino, teto desabando (Figura A); e, no masculino, descarga com defeito (Figura B). A gestão e destinação dos resíduos da escola carece de melhor gerenciamento. Observamos, apenas uma lixeira para todo o pátio externo (Figura C) onde ocorre grande movimentação dos alunos. Observamos, também, que a escola possui recursos de climatização, iluminação, cadeiras e mesas nas salas de aula, além de um espaço limpo e organizado (Figura D).

Figura A - Teto do banheiro feminino



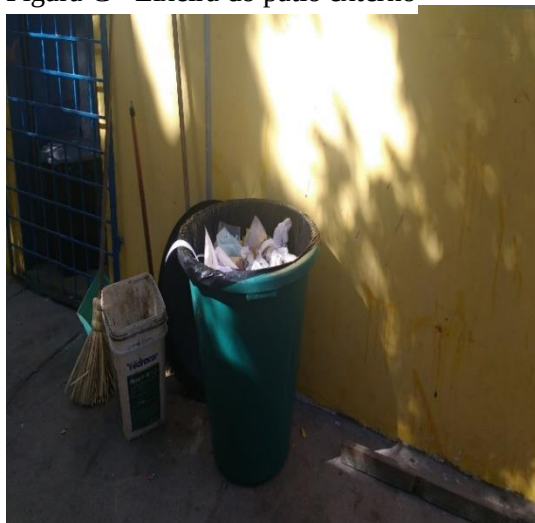
Fonte: Pesquisa de Campo, novembro

Figura B - Banheiro masculino, descarga com defeito.



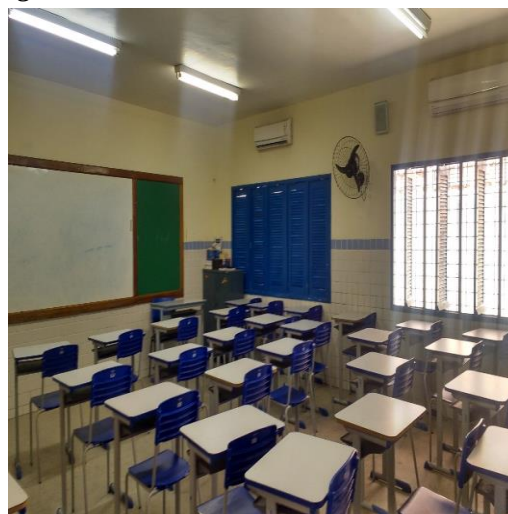
Fonte: Pesquisa de Campo, novembro, 2017.

Figura C - Lixeira do pátio externo



Fonte: Pesquisa de Campo, novembro, 2017.

Figura D - Sala de aula



Fonte: Pesquisa de Campo, novembro, 2017.

Observamos, portanto, que a escola denota uma relação de cuidado com as pessoas – alunos, professores, gestores funcionários em geral, e com o espaço, possui salas climatizadas e bem iluminadas. E quanto a gestão ambiental dos resíduos sólidos e de manutenção da infraestrutura sanitária existe a necessidade de melhorias.

CONCLUSÃO

Tendo por base o que foi apresentado, é possível considerar que a infraestrutura escolar proporciona condicionantes favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem. O ambiente escolar limpo, organizado, com paredes pintadas, sistema de climatização e iluminação de boa qualidade reflete na qualidade no êxito da escola. O cuidado com o ambiente e as relações interpessoais se constituem em mecanismos motivadores da aprendizagem.

Na EMR (Escola Municipal Rotary), a dimensão do cuidado se faz presente, principalmente no modo como gestores, professores, funcionários, familiares e alunos estão interligados, pois apresentam preocupação, atenção e zelo entre si e com o ambiente. As práticas educativas sobre temáticas ambientais desenvolvidas na escola apresentam alguns projetos, mas que necessitam de continuidade, inovação e ousadia.

As condições de infraestrutura da Escola Municipal Rotary exercem papel significativo no processo educativo dos alunos. Como foi visto, as salas climatizadas proporcionam conforto, exceção de algumas salas que ao final da pesquisa de campo estavam em processo de manutenção e reparo.

A gestão socioambiental, a dimensão do cuidado e o processo de ensino e aprendizagem são desenvolvidos na EMR de acordo com as seguintes características: decisões compartilhadas entre gestores, professores, funcionários e alunos; motivação para o trabalho em equipe entre professores e funcionários; projetos e práticas educativas contínuas; participação e empenho de pais, mães e alunos com as atividades desenvolvidas na/pela escola.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **O cuidado essencial: princípio de um novo ethos**. 2005. Disponível em <<http://www.brapci.ufpr.br/brapci/index.php/article/view/0000006174/ba6f092feb213211290b1acb13d336b4>> Acesso em: 21, agos.2017.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; PEREIRA, Marcos Villela; FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. Os descontentes com a civilização e a missão ecocivilizatória: a educação ambiental entre a norma e antinormatividade. **Anais...** V Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), 2010, Florianópolis, Santa Catarina.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004a

PINHEIRO, José Q. & PINHEIRO, Thiago F. Cuidado ambiental: ponte entre psicologia e educação ambiental? **Revista PSICO**, 2007. v. 38, n. 1. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1921/1427>>. Acesso em: 9 abr. de 2018.

SANTOS, Daniela Celeste Contim. O cuidado no espaço escolar: ampliando as possibilidades de cuidar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v.15, n.4 (2015). Disponível em <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/20268/14607>> Acesso em: 17, fev.2018.

TORRES, Maria Betânia Ribeiro. O espaço escolar como uma problemática socioambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 79-100, ago. 2015. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4957>>. Acesso em: 13 ago. 2018. doi:<https://doi.org/10.14295/remea.v32i1.4957>.

_____, Maria Betânia Ribeiro; VASCONCELOS, S. B. . Relação entre Sofrimento Ambiental e Condições Físicas e Ambientais de Escolas Públicas de Mossoró-RN. **Anais...** 7º Encontro Nacional da Anppas, 2015, Brasília. 7º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade. Brasília: ANPPAS, 2015.

_____, Maria Betânia Ribeiro. **As cidades, os rios e as escolas: um estudo das práticas de educação ambiental nas cidades de Natal e Mossoró-RN**. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional; Cultura e Representações) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

O ESPAÇO ESCOLAR COMO AGENTE DO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GT 7: Cuidado Ambiental e Êxito Escolar

Valdilene Moura Torres Tavares

Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação e Tecnologias (INET).
Especialista em Educação Infantil. Pedagogia. E-mail: valdilenemoura1@outlook.com

Ednalva de Siqueira Sales

Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação e Tecnologia (INET).
Especialista em Práticas Educativas do Ensino Médio e Sistema de Ensino. Ciências
Biológicas. E-mail: ednalvagua@gmail.com

Irismar Siqueira da Costa Silva

Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação (INET). Especialista em
Psicopedagogia. Pedagogia. E-mail: alicecostasiqueira@gmail.com

RESUMO

O presente artigo trata de analisar o espaço escolar no desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil. Para isso, busca verificar a importância do espaço escolar e sua organização no desenvolvimento e aprendizagem do educando, bem como suas interações com os pares e o papel do educador nos espaços oferecidos aos infantis. Nesse processo, procura compreender que o fator aprendizagem no espaço escolar implica também a qualidade da escola, a concepção de homem e de sociedade que se pretende construir. Isso porque o educando é um ser que precisa ter as suas necessidades preenchidas, e estas correspondem a várias dimensões: cognitiva, motor, afetiva e lúdica. Uma escola que desenvolva essas habilidades da criança apresenta uma grande chance de obter sucesso. O estudo teve como metodologia a pesquisa bibliográfica e qualitativa, tendo em vista que uma parte do trabalho foi contextualizado através da análise de entrevista realizada por um universo de professores que atuam na área. A conclusão foi de a relação que há entre o espaço físico e a aprendizagem da criança, pois o espaço escolar é imprescindível, e deve ser organizado, preparado respeitando o direito que a criança tem de construir sua identidade, autonomia, o seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: Espaço Escolar. Aprendizagem. Desenvolvimento. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresentado à Faculdade Integradas de Patos – FIP, como exigência para a conclusão do Curso de Especialização na Educação Infantil, abordará o tema O espaço escolar como agente motivador do ensino-aprendizagem na educação infantil, tendo como base os autores VYGOTSKY (1979), ZABALBA (1998), REGO (2002) entre outros. Tem como principal objetivo verificar a importância do ambiente escolar para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, suas interações com os pares e o papel do educador nos espaços oferecidos a elas.

A metodologia aplicada nesta pesquisa de campo, para melhor compreensão do objeto de estudo. Foi feito no primeiro uma entrevista com seis professores, mas apenas três responderam às perguntas propostas. A entrevista foi baseada em um questionário que buscava analisar os principais aspectos, demonstrando a opinião de cada um sobre as contribuições que o espaço escolar oferece, à aprendizagem e o desenvolvimento da criança na educação infantil. Os docentes entrevistados trabalham na Escola Municipal Professor José Silvino de Oliveira e lecionam nos níveis I, II e III com as crianças na faixa etária de três anos e meio à cinco anos e meio.

Além dos pressupostos teóricos, base fundamental para esse estudo, o artigo é contextualizado através de pesquisa que envolveu o universo de Educação Infantil com professores da Escola Municipal Professor José Silvino de Oliveira, visando obter observações das diferentes salas-ambientes utilizadas pelas crianças. As considerações sobre o estudo serão expostas no final dessa pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 - Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil

Pensando no ambiente utilizado pelas crianças, podemos dizer que este espaço físico se tornou um cenário formador de personalidades e representações. Sua estrutura física deve ser atrativa para os alunos de forma que eles possam sentir-se à vontade para desenvolverem suas atividades socioeducativas e desenvolverem seu pensamento crítico. Segundo Gandini (1990, p.50): “O espaço reflete a cultura das pessoas que nele vive de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural.” É no ambiente físico que a criança estabelece suas relações com o mundo e com os pares, reconhece-se que a criança é marcada pelo meio ao qual está inserida e se desenvolve. O trabalho infantil deve

valorizar e priorizar a história de vida da criança, bem como o seu contexto, estimulando e promovendo a troca de saberes entre as crianças.

Além disso, no processo de organização do espaço deve-se considerar a faixa etária da criança, que proporcione desafios novos e os educandos possam avançar no desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. A rotina é fundamental no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ela situa a criança no tempo e no espaço, facilitando sua adaptação assim como sua orientação durante o período em que está na escola.

Parece óbvio que o espaço deve estar organizado, em primeiro lugar, em função da atividade que será desenvolvida no mesmo. A atividade é, sem dúvida, o elemento que condiciona mais claramente a estrutura do espaço (ZABALBA, 1998, p.255).

Pode-se dizer que o espaço escolar é o resultado das atividades desenvolvidas dentro da escola. Se o professor tiver em mãos uma rotina com atividades planejadas, pensadas e organizadas em função das crianças, o espaço físico tende a ser organizado para que isso aconteça e se concretize. Conseguir apurar essas dimensões da vida no grupo das crianças garante que as atividades realizadas não se transformem numa monótona sequência, que nada tem a ver com o grupo de crianças com o qual interagimos diariamente. De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) p. 196 cabe: “[...] ao professor planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los;” Ao projetar ações para o futuro o professor demonstra seus objetivos e consegue identificar junto com as crianças se estes foram ou não alcançados com êxito, além de considerar necessidades de mudanças para que o processo se torne ainda mais rico.

Dessa forma, entende-se que a interação com a maneira de organizar o trabalho deve possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção, que terá dimensões diferentes se tomarmos como referência a idade das mesmas. Com as crianças bem pequenas, por exemplo, é fundamental observarmos sua linguagem, que se manifestam através dos gestos, olhares. Nas maiores, é possível dialogar e compartilhar combinações. A ideia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas interações sociais.

Podemos organizar e estruturar as atividades para melhor aproveitar o tempo e o espaço, facilitando a compreensão. O cotidiano de uma Escola Infantil tem de prover momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para crianças maiores e menores. Diversos tipos de atividades envolverão a jornada diária das crianças e dos adultos: o horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras – os jogos diversificados – como o de faz-de-conta, os jogos imitativos e motores, de exploração de materiais gráfica e plástica – os livros de histórias, as atividades coordenadas pelo adulto e outras. Todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulam à criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas.

2.2 O Uso dos Espaços Externos e Internos

Inicialmente as crianças têm suas percepções centradas no corpo, concomitante com o seu desenvolvimento corporal, sua percepção começa a descentrar-se e estabelecer as fronteiras do eu e do não-eu. Consequentemente, os espaços educativos não podem ser todos iguais, o mundo é cheio de contrastes e de tensões, sendo importante as crianças aprenderem a lidar com isso. Ao pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes, cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos.

Devemos destruir a crença de que o educando só aprende se o educador ensinar, e de que só o educador é o responsável pelo desenvolvimento e a aprendizagem de todas as habilidades e potencialidades do educando. O educando a partir do momento em que esteja realizando um trabalho individual coletivo ele é o construtor do seu próprio conhecimento, seja através do meio cultural ou de suas interações com o meio. De acordo com OLIVEIRA (2000, p.158):

O ambiente, com ou sem conhecimento do educador, envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas. A influência do meio através da interação possibilitada por seus elementos é contínua e penetrante. As crianças e os usuários dos espaços são verdadeiros protagonistas de sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, que possibilita descobertas

pessoais num espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos.

Através deste uso do espaço podemos: promover a identidade pessoal das crianças, personalizando espaços e objetos. A identidade pessoal permite que as crianças possam ver-se como indivíduos inseridos num momento histórico-social, possuidores de certos objetos, ocupantes de determinado espaço. Isto está estreitamente ligado às construções relativas a pensamentos, memórias, crenças e valores, preferências e significados.

Promover o desenvolvimento da competência (saber fazer com autonomia). É importante que a criança se veja constantemente desafiada com as novas tarefas e desafios. Na medida em que planejam um ambiente onde ela possa por si só dominar seu espaço, fornecendo instalações físicas para que com independência possa beber água, ir ao banheiro, pegar toalhas, materiais, ter acesso a prateleiras e estantes, estamos pensando num ambiente não somente como cenário, mas, certamente, como parte integrante da ação pedagógica. Ao longo deste texto, levantamos as questões que nos parecem as mais pertinentes para a reflexão sobre os usos do tempo e do espaço na educação infantil. Desejamos que a leitura, a reflexão individual e coletiva do mesmo possa abrir novos caminhos para as mudanças tão necessárias no perfil da educação infantil brasileira. É importante ressaltar que estamos vivendo um período historicamente muito importante nesta área, pois estamos criando um fator cultural novo, que é o de construir mudança nas políticas da educação para a primeira infância, tendo como premissa qualificar as creches e as pré-escolas e incluir as crianças pequenas como cidadãos no espaço social em que vivem.

2.3 - O Espaço Físico e sua Relação com a Aprendizagem da Criança

Ao longo deste texto, levantamos as questões que nos parecem as mais pertinentes para a reflexão sobre os usos do tempo e do espaço na educação infantil. Desejamos que a leitura, a reflexão individual e coletiva do mesmo possa abrir novos caminhos para as mudanças tão necessárias no perfil da educação infantil brasileira. É importante ressaltar que estamos vivendo um período historicamente muito importante nesta área, pois estamos criando um fator cultural novo, que é o de construir mudança nas políticas da educação para a primeira infância, tendo como premissa qualificar as creches e as pré-escolas e incluir as crianças pequenas como cidadãos no espaço social em que vivem. Os espaços devem ser pensados e organizados de maneira a propor desafios à criança nos campos: social, motor e cognitivos.

Dando oportunidade a criança andar, descer, correr e pular, através de várias tentativas, assim ela aprenderá a controlar seu próprio corpo, um ambiente em que seus sentidos sejam estimulados, que permitam a ela receber a estimulação do ambiente externo, exemplo: cheiro dos alimentos, calor do sol, o ruído da chuva. Experimentando as diferentes texturas: liso, duro, áspero e macio. É de suma importância para a construção da autonomia e identidade da criança um ambiente prazeroso, atraente e personalizado para que ela possa desenvolver sua independência. Quando o ambiente oferece variedade se estimulam os sentidos que são primordiais ao desenvolvimento do ser humano. Cabe ao educador, assegurar e confiar às crianças a valorização do seu agir, contribuindo assim para a ampliação das descobertas das crianças e não estar apenas ao seu lado permitindo toda e qualquer ação. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, vol. 1, p.28) diz que:

A brincadeira “como um meio de poder observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada um em particular, registrando suas capacidades de uso de linguagens, assim como suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõe.

O processo de ensino-aprendizagem, no entanto, não se encerra na relação professor X aluno, analisando a apropriação da escrita em classe de alfabetização não assinala que o processo conceitual se dá, principalmente, nas relações extras de sala de aula, nas relações que os alunos nos estabelecem mais variados contextos relacionais. As transformações ocorridas na sociedade e o acúmulo de informações estão se refletindo na educação e no ensino, desta maneira exige-se que a escola não seja apenas uma transmissora de conhecimentos, mas que seja um espaço que valorize as descobertas e as invenções, que proporcione ao educando percorrer o conhecimento de forma mais crítica, criativa e motivadora, permitindo a estes a troca de experiências, de parcerias e afetividade no ato de desenvolver e aprender, tornando-os críticos e reflexivos.

2.4 Fases de Desenvolvimento da Criança na Visão de Piaget e Vygotsky

Na perspectiva construtivista de Jean Piaget, o começo do conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, o conhecimento humano se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto. Conhecer consiste em operar sobre o real e transformá-los a fim de compreendê-lo, é algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. Sendo assim o

autor confirma que formas de conhecer são construídas nas trocas com os objetos, tendo uma melhor organização em momentos sucessivos de adaptação ao objeto. Na visão de Vygotsky a criança nasce inserida num meio social, que é a família e é nela que estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros. Nas interações cotidianas, a mediação (necessária intervenção de outro entre duas coisas para que uma relação se estabeleça) com o adulto acontece espontaneamente no processo de utilização da linguagem, no contexto de situações imediatas. Essa teoria apoia-se na concepção de um sujeito que elabora seus conhecimentos sobre os projetos em um processo mediado pelo outro. No entanto, o autor explica que o conhecimento parte da gênese nas relações sociais, sendo produzido na interação objetividade e marcado por condições culturais, sócias e históricas. Ele recoloca esta questão partindo de um questionamento das teorias correntes em sua época que tentavam explicar tal relação:

“(...) A segunda grande posição teórica é a que postula que aprendizado é desenvolvimento... O desenvolvimento é visto como domínio dos reflexos condicionados (...) A terceira posição teórica tenta superar os extremos das outras duas... {Tal perspectiva postula que} o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados... de um lado a maturação que depende do sistema nervoso, de outro o aprendizado, que é em si mesmo, também um processo de desenvolvimento” (VYGOTSKY, pp.89/91).

Suas maiores contribuições estão focadas nas reflexões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil e sua relação em meio social. Sua abordagem buscava analisar o homem como um ser biológico, histórico e social. Tal abordagem foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano dando ênfase à dimensão sócio histórica e na interação do homem com o outro no espaço social.

O sentido de toda essa análise, é que havendo estímulo e motivação do professor pode ocorrer uma evolução quanto ao ensino-aprendizagem, as crianças conseguem desenvolver seus conhecimentos e habilidades. Por isso, é importante inserir um profissional capacitado para entender todas as fases de desenvolvimento das crianças na educação infantil. Ao refletir sobre os espaços escolares fica a certeza da importância de criar e recriar espaços e tempos de qualidade na Educação Infantil, de oferecer espaços pedagógicos prazerosos onde as crianças queiram estar, conviver, aprender e desenvolver-se. Um ambiente saudável e acolhedor, que os desafie. É um direito que as crianças têm, este é o desafio da Educação Infantil. O primeiro passo é vencê-lo, tendo um olhar sensível compreendendo que materiais, espaços e móveis são necessários para organizar propostas e metas promotoras de desenvolvimento que vá bem

além do encontro da concepção pedagógica assumida. Organizar uma sala de aula exerce uma grande influência a quem os usa. Essa organização em parte, é quem determina a maneira como os educadores e educandos sentem, comporta-se e pensam. Ao planejar o espaço físico e tempo destinados às atividades que serão realizadas oportunizam o crescimento, a segurança, o contato social, confiança, favorecendo assim o desenvolvimento, a aprendizagem e as competências básicas da criança.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa bibliográfica, uma pesquisa de campo para contextualizar o objeto de estudo. Nesta etapa foi feita entrevistas com seis professores, mas apenas três responderam às perguntas propostas. A entrevista foi baseada em um questionário que buscava analisar os principais aspectos, demonstrando a opinião de cada um sobre as contribuições que o espaço escolar oferece à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança na educação infantil. Os docentes entrevistados trabalham na Escola Municipal Professor José Silvino de Oliveira e lecionam nos níveis I, II e III com as crianças na faixa etária de três anos e meio à cinco anos e meio.

Para que o desenvolvimento e a aprendizagem do educando no contexto da Educação Infantil ocorram de forma significativa, depende de como o espaço físico e sua organização devam ser pensados. Essa escola em princípio deve ser um lugar que ofereça acolhimento, prazer para a criança, um lugar onde elas possam interagir, brincar, desenvolver a sua autoestima.

A organização dos espaços na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, desenvolvendo suas potencialidades e propondo novas habilidades sejam elas: motoras, cognitivas ou afetivas. A criança que vive em um ambiente construído para ela e por ela vivência emoções que a farão expressar sua maneira de pensar, bem como a maneira como vivem e sua relação com o mundo.

Além dos pressupostos teóricos, base fundamental para esse estudo, o artigo é contextualizado através de pesquisa que envolveu o universo de Educação Infantil com professores da Escola Municipal Professor José Silvino de Oliveira, visando a colher observações das diferentes salas-ambientes utilizadas pelas crianças. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com seis professores que responderam um instrumento de pesquisa que nos permitiu maior compreensão das dificuldades encontradas por elas é o espaço físico. As considerações sobre o estudo serão expostas no final dessa pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As questões abordadas foram para que as crianças aprendam e desenvolva suas habilidades, o espaço físico e sua organização deve ser pensado de acordo com a faixa etária. Teça um pequeno comentário sobre essa afirmação; qual a relação entre o espaço físico, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança? O espaço escolar facilita ou dificulta o trabalho docente? Por quê? Qual o papel do educador segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 1, Brasília: MEC/SEI,1998.

A escola em 2009, devido à grande demanda de matrículas, foi necessário alugar uma casa para comportar a quantidade de crianças. No ano de 2010, as matrículas cresceram mais ainda foi necessário dividir as turmas por faixa etária, funcionando hoje com 11 turmas, com a média de 16 a 18 crianças por professor. Um outro fator, que dificulta a aprendizagem é a ventilação que a maioria das salas não tem, a escola também não dispõe de pátio, por isso a prefeitura disponibilizou um parquinho de plástico que na medida que os professores vão utilizando o porteiro leva esses brinquedos até elas, para isso eles segue um cronograma. Outra dificuldade encontrada era no momento de utilização dos equipamentos de mídias como (televisão, vídeos, som etc.) o porteiro era responsável em organizar o ambiente para ser naquele horário por cada professor obedecendo um cronograma. Mas, agora foi criado um espaço para a sala de vídeo.

Analizando em primeiro momento as respostas dos professores entrevistados, pude compreender que uma das maiores dificuldades é o espaço extremo da escola, e a adequação dos educandos em relação a esse espaço tão restrito, em um segundo momento observamos a realização e aplicação das aulas, constatamos também, que mesmo diante da problemática, houve avanço significativo em relação ao desenvolvimento a aprendizagem, no intervalo é um momento de agitação, pois nesse momento as crianças querem brincar livremente, correr, pular. Em relação a participação e o envolvimento das crianças nas atividades em sala de aula, não há nenhum entrave no momento da realização.

A conclusão de toda essa análise, é que havendo estímulo e motivação do professor pode ocorrer uma evolução quanto ao ensino-aprendizagem, as crianças conseguem desenvolver seus conhecimentos e habilidades. Por isso, é importante inserir um profissional capacitado para entender todas as fases de desenvolvimento das crianças na educação infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível a participação do adulto como mediador neste processo, compreendemos a função do professor na instituição de educação infantil, que é a de oferecer e apresentar situações diversificadas, a fim de promover um desenvolvimento integral da criança, tanto no sentido físico como psicológico e cognitivo. Com isso, a educação das crianças assume caráter essencial, uma vez que atua como impulsionadora do desenvolvimento infantil.

Para dispor tais atividades no tempo, é fundamental organizá-las tendo presente as necessidades biológicas das crianças com as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas, as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida. Enfim, alguns pontos servirão de norte e apoio para esta organização, e que tipo de atividades poderá propor; qual momento são mais adequadas e, em que local serão melhores.

Uma vez que há de se reconhecer o trabalho que vem sendo desenvolvido por inúmeros profissionais que, mesmo com todas essas dificuldades, conseguem ainda ofertar uma educação de qualidade. Nossos apontamentos e observações, não se esgotam, é necessário retomá-los e articulá-los às práticas que atuam na Educação Infantil com a crescente produção de pesquisa. Há ainda várias questões para serem analisadas e aprofundadas que irão favorecer um avanço na produção nessa área profissional tão ampla.

Nessa perspectiva o espaço escolar possibilita a construção do conhecimento por isso que se deve pensar cuidadosamente sobre os espaços destinados às crianças, já que são espaços detentores de cultura, é preciso que elas se sintam felizes e seguras na escola. Organizar o espaço escolar é um aspecto importante de toda proposta pedagógica, pois é nesse espaço que a criança irá construir seu conhecimento.

Sendo assim, as atividades coordenadas pelo educador geralmente assumem um papel de suma importância no processo de desenvolvimento das atividades. Essas ocasiões são importantes para se trabalhar a atenção, a concentração e a capacidade das crianças de entenderem propostas feitas coletivamente, estas atividades podem se realizar tanto nos espaços internos como externos da escola.

Levando-se em consideração que a Educação Infantil vem ganhando nas últimas décadas muitas mudanças, o que não significa dizer que houve um avanço completo em termos, tanto pedagógicos como estruturais e políticos. A necessidade de se atender uma grande demanda, maior que a suportada ocasionou muitos entraves, por isso, mesmo apresentando uma base legal notam-se verdadeiros distanciamentos e lacunas quanto ao cotidiano escolar. Observou-se tanto a falta de estrutura física quanto a de dependências adequadas, até chegarmos

ao ambiente das salas de aulas, percebendo-se uma série de dificuldades que merecem um olhar mais crítico dos envolvidos direto ou diretamente nesse processo.

REFERÊNCIAS

BASSO, Cíntia Maria. **Algumas reflexões sobre o ensino mediado por computadores**. <http://WWW.ufsm.br>. internet: 18:30hs.

Carolyn; GANDINE, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia. Bonagamba. **Organização dos espaços em Instituições Pré-Escolares**. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes, (Org.) Educação Infantil: Muitos olhares. 5 eds. São Paulo: Cortez, 2001.

DAVIS, Claudia e OLIVEIRA, Zilma de Moraes, **Psicologia da Educação**, Cortez, Editora, 1984.

GANDINE, Leila. Espaços Educacionais e Envolvimento pessoal. In: EDWARDS, HANK, Vera Lúcia Costa. **O espaço físico e sua relação com a aprendizagem da criança**. Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Trabalho de graduação – 12/04/2006. Internet: 11:00hs. Site: <http://www.meuartigo.brasilecola.com>

HORN, M. da G.S. **Saberes, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artemed, 2007.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol.1. Brasília: MEC/SEI, 1998.

REGO, Teresa C. - **Uma perspectiva histórica-Cultural da Educação**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROCKWELL, Elcie. **Os usos escolares da língua escrita**. Cadernos de Pesquisas, SP – 1985.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei-vol.1. Acesso em 07 de setembro de 2010 às 21:15 horas.

www.zinder.com.br/legislação/Pcn-inf.htm. Acesso em 07 de setembro de 2010 às 21:56 horas.

ZABALBA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Armed, 1998, 285p.

GRUPO TEMÁTICO 8



TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO
SOCIAL

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E PROJETOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

GT8: Trabalho, educação e emancipação social

Ana Paula Dantas Ferreira –IFRN

Bacharel em Direito e Discente do Profept (Mossoró/ IFRN – Brasil)

E-mail: ana.dantas@ifrn.edu.br

Dayse Alves dos Santos – IFRN

Bacharel em Biblioteconomia e Discente do Profept IFRN (Mossoró/ IFRN -Brasil)

E-mail: dayse.alves@ifrn.edu.br

Tarciso Marcelino de Oliveira Junior – IFRN

Bacharel em Psicologia e Discente do Profept IFRN (Mossoró/ IFRN – Brasil)

E-mail: tarcisiomarcelino@uern.br

Fabio Alexandre Araújo dos Santos - IFRN

Doutor em Educação, docente da EBTB no Campus Natal Zona Norte e do ProfEPT no
Campus Mossoró (IFRN /Natal/ RN - Brasil)

E-mail: alexandre.araujo@ifrn.edu

RESUMO

As práticas educativas ativas surgiram a partir da necessidade de ressignificar as abordagens pedagógicas tradicionais. Nesse contexto, os projetos de ensino transformam o aluno em elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Situa-o no campo da ação, da aprendizagem através da prática, do “aprender-fazer”, da pesquisa. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na modalidade integrada ao ensino médio, dialoga com um currículo voltado para a compreensão do mundo do trabalho, e para a construção do conhecimento do aluno nessa dimensão complexa, que integra trabalho, cultura e ciência. Dessa maneira, a abordagem de ensino por projetos adequa-se às bases conceituais em EPT, sendo a pesquisa como princípio educativo, um dos eixos norteadores da EPT que promove a autonomia, criticidade e amadurecimento no estudante. Este trabalho busca através de pesquisa bibliográfica, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em ensino do país, de 2008 a 2018, refletir a respeito da relevância do desenvolvimento de projetos de ensino no âmbito do ensino médio integrado (EMI) para a concretização da pesquisa como princípio educativo. Conclui-se que a organização do espaço pedagógico por meio de projetos de ensino é estratégia fundamental para o desenvolvimento da autonomia e criticidade do educando no contexto da educação profissional, contribuindo para a formação humana integral nessa modalidade educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Educativas. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica.

1 INTRODUÇÃO

As práticas educativas ativas, centradas na atuação e engajamento do aluno, surgiram a partir da necessidade de ressignificar as abordagens pedagógicas tradicionais, transferindo dos

conteúdos para os processos e métodos pedagógicos, do "aprender" para o "aprender a aprender", o cerne da questão educacional. A premissa da heterogeneidade cognitiva e a concepção de que a escola deve promover um espaço de aceitação das diferenças, deslocou o objetivo educacional, traçado pela pedagogia tradicional, de reação à insipiência através da transferência de conteúdo, para a construção de ambientes tolerantes que valorizam os sujeitos em sua individualidade (SAVIANI, 1999).

Segundo Cordioli (2006), o ensino realizado com base na utilização de projetos não refere-se a uma concepção pedagógica em si, mas apresenta-se como uma possibilidade de "organização do trabalho pedagógico" voltada para o estímulo de uma postura ativa do aluno no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a abordagem pedagógica por projetos afina-se com os pressupostos norteadores da educação profissional, na modalidade integrada ao nível médio, traçados por Moura (2007), pois propõem a construção da autonomia intelectual do educando através de uma unidade entre pesquisa e ensino, integrada de maneira interdisciplinar por meio de projetos.

O presente artigo originou-se da disciplina "Práticas educativas em educação profissional e tecnológica", componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Mossoró*.

Após a realização de "estado do conhecimento" (ROMANOWSKI; ENZ, 2006) sobre a produção científica que aborda a utilização de projetos de ensino no contexto do EMI, utilizando o descritor "projetos de ensino", verificou-se um tímido debate de natureza teórica acerca do objeto de pesquisa acima elencado no âmbito da educação profissional integrada ao ensino médio.

Dessa forma, objetivamos, através de pesquisa bibliográfica e mapeamento da produção científica sobre projetos de ensino no contexto da EPT, na modalidade do EMI, refletir sobre a relevância do desenvolvimento de projetos de ensino, no âmbito do EMI, para a concretização da pesquisa como princípio educativo.

2 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE PROJETOS DE ENSINO NA EPT

Segundo Romanowski e Ens (2006), a intensificação das publicações científicas nas últimas décadas, provocaram a expansão das pesquisas voltadas à produção do "estado da arte" ou "estado do conhecimento". De natureza bibliográfica, tais pesquisas caracterizam-se pela realização do mapeamento das produções acadêmicas e científicas sobre determinado assunto,

a partir da necessidade de conhecer o que já foi produzido e as lacunas em determinada área do conhecimento para depois investigar, de maneira mais aprofundada, aspectos ainda não considerados, tornando as pesquisas bibliográficas mais relevantes. A vista disso, o presente trabalho bibliográfico adotou o "estado do conhecimento" como ponto de partida para discutir o lugar dos “projetos de ensino” na EPT tendo como foco o EMI.

Elegemos como base investigativa, o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), averiguando as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em ensino do país, no período de 2008 a abril de 2018. Elucida-se que o ano de 2008 foi estabelecido como marco temporal inicial para a pesquisa, em virtude das alterações promovidas pela lei nº 11.741/2008. A lei reafirmou o teor do Decreto nº 5.154/2004, responsável por restabelecer a relação integrativa dos currículos de ensino médio e profissional, ao incorporar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a educação profissional integrada ao ensino médio como uma modalidade do ensino médio (BRASIL, 2008).

A princípio, optamos por explorar os seguintes descritores: “pedagogia de projetos na educação profissional” e “projetos de ensino no ensino médio integrado”. Porém, para tais termos não foram encontrados trabalhos imediatamente correspondentes. Assim, definimos por pesquisar somente os descritores referentes à prática educativa de projetos de ensino.

O descritor “projetos de ensino”, dentro do recorte temporal 2008-2018 localizou 79 teses e dissertações. Foram identificadas 26 teses de doutorado, 37 dissertações de mestrado acadêmico e 16 dissertações de mestrado profissional. Ao filtrar por ano, temos os seguintes quantitativos:

Tabela 1 - Teses e Dissertações sobre projetos de ensino selecionadas e concluídas no período entre 2008-2018.

Ano	Consultadas		Total	Selecionadas		Total
	Teses	Dissertações		Teses	Dissertações	
2008	1	6	7	-	-	-
2009	-	5	5	-	-	-
2010	5	2	7	1	-	1
2011	2	2	4	-	-	-
2012	2	3	5	-	-	-
2013	2	7	9	-	2	2
2014	2	6	8	-	2	2

2015	5	11	16	1	2	3
2016	6	9	15	1	-	1
2017	1	2	3	-	1	1
2018	-		-	-		-
Total	26	53	79	3	7	10

Fonte: (CAPES, 2018). Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em 04 maio 2018.

Levando em conta as considerações de Ferreira (2002), é preciso esclarecer que a presente investigação não tem a pretensão de cancelar as teses e dissertações selecionadas como únicas relevantes para a discussão da temática, mas apenas registrar uma das possíveis perspectivas sobre a produção científica neste campo do conhecimento. A opção metodológica de selecionar teses e dissertações, a partir da leitura dos títulos e resumos, ancora-se na solidez e aprofundamento teórico-metodológico que trabalhos científicos dessa natureza podem possibilitar ao pesquisador.

Partindo dessa premissa, os títulos e resumos dos trabalhos concluídos nos anos de 2008, 2009, 2011 e 2012 e inseridos no catálogo de teses e dissertações da CAPES, não apresentaram, na nossa compreensão, correlação com o objeto deste estudo, qual seja, a aplicação da metodologia de projetos no ensino médio profissional integrado.

Para selecionar os trabalhos que se aproximavam do nosso objeto de pesquisa, foi necessária a leitura dos resumos, e, por vezes, de trechos dos trabalhos, uma vez que, a maioria dos títulos visualizados não dialoga explicitamente com a temática. Após essa etapa, finalmente chegamos nas dez pesquisas listadas abaixo:

Tabela 2 - Teses e Dissertações sobre projetos de ensino selecionadas por título e instituição de ensino.

Título	Instituição	Ano	Metodologia
Biocombustíveis: concepções de energia com enfoque para a educação ambiental'	UNESP	2010	Pesquisa interventiva: Pesquisa-ação
Twitter e Facebook: aprendizagem colaborativa em Matemática	UFPel	2013	Pesquisa aplicada de natureza quanti-qualitativa
Um Olhar Investigativo para a Metodologia de Projetos de uma Escola Pública Estadual: na busca da qualificação do ensino em Ciências e Biologia'			Estudo de caso etnográfico
Uma proposta de abordagem no Ensino Médio da Criptografia RSA e sua estrutura matemática'	UFTO	2014	Pesquisa básica
Tecnologias no ensino de matemática: Uma investigação no projeto "aula interativa"	UNIAN/SP		Pesquisa aplicada de natureza qualitativa
Abordagens metodológicas que favorecem a construção da autonomia intelectual do estudante: o trabalho com simulação das Nações Unidas na escola	UFAM	2015	Pesquisa etnometodológica

Nossa posição no universo: uma proposta de sequência didática para o ensino de astronomia no ensino médio'	UFES	2015	Pesquisa interventiva
Entre as vozes do leitor e as vozes do discurso: a busca de posicionamentos autorais em práticas de leitura'	PUC - Minas	2015	Pesquisa aplicada qualitativa
Astros no rock: uma perspectiva sociocultural no uso da canção na educação em ciências'	USP	2016	Pesquisa aplicada
Projetos de ensino: alternativa pedagógica para a inserção da educação ambiental no ensino médio'	UERN	2017	Pesquisa básica

Fonte: (CAPES, 2018). Acesso em: 04 maio 2018.

Diante desse levantamento, observamos os seguintes aspectos: a) todas as pesquisas foram realizadas por universidades, majoritariamente, nas regiões Sul/Sudeste; b) apenas duas pesquisas foram identificadas como bibliográficas, justificando a nossa opção metodológica.

3 PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EPT

As práticas educativas ativas surgiram no contexto de superação da abordagem pedagógica tradicional, promovendo a reorganização do espaço pedagógico ao horizontalizar as relações estabelecidas entre professor-aluno e conferir maior protagonismo do educando no processo de ensino/aprendizagem. Essa mudança expandiu as possibilidades pedagógico-metodológicas, ampliando também a complexidade da dinâmica existente em sala de aula. Nesse sentido, Zabala (1998) expôs a necessidade de os educadores avaliarem o processo de ensino/aprendizagem no âmbito das práticas educativas propostas, a fim de identificar os erros e acertos dos métodos pedagógicos utilizados e aprimorar a prática profissional docente.

Para Zabala (1998), qualquer prática educativa pode ser compreendida e avaliada a partir de uma unidade de análise que represente o método pedagógico adotado por completo. Para a avaliação do processo ensino/aprendizagem o autor propõe a utilização das “sequências de atividade”. Tais sequências são adotadas para tal finalidade, pois permitem o exame completo de todo o processo, incluindo o planejamento, a aplicação e a avaliação. Segundo Zabala (1998, p.18), as sequências de atividades são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.”

Deve-se ter claro, porém, que o método educacional utilizado em sala de aula deve ser sempre compreendido como um “meio” para se chegar a um objetivo, sendo sempre reconhecido os seus limites (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015). São exatamente os objetivos e o

exercício da técnica que permitirão a sua avaliação. No contexto do EMI, os autores alertam que independente da metodologia que se pretende utilizar, as práticas educativas devem estar articuladas com um conteúdo formativo que dialogue com a perspectiva contra hegemônica, possibilitando a promoção de reflexão para a transformação social:

As diferentes possibilidades de procedimentos de ensino favorecem mais ou menos o projeto de ensino integrado quando são organizados para promover a autonomia, por meio da valorização da atividade e da problematização, e para cultivar o sentimento de solidariedade, mediante do trabalho coletivo e cooperativo (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 72).

Assim, para a operacionalização do EMI, devem ser utilizadas práticas educativas que priorizem o trabalho coletivo e possibilitem a articulação entre teoria e prática numa perspectiva transformadora, permitindo o desenvolvimento das múltiplas capacidades do educando para o convívio social pleno. Neste sentido, a pedagogia voltada para a construção de projetos de ensino torna-se uma opção metodológica de ensino e aprendizagem orientada para a emancipação social e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, por se constituir um método de trabalho coletivo e possibilitar que além do aprendizado do conteúdo, os estudantes possam aprender novos procedimentos e atitudes.

4 A PESQUISA COMO PRÍNCÍPIO EDUCATIVO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Em todos os níveis da educação formal, a pesquisa é algo fundamental, pois não basta executar o ensino sob a perspectiva apenas tradicionalista onde os educandos são meros receptores de informação. A prática pedagógica pautada em projetos de ensino no EMI é uma reformulação de práticas pedagógicas que tenta suprir alguns anseios da educação e do ensino no tocante à integração de conteúdos e temas transversais com o fito aproximar as realidades sociais e culturais ao contexto da educação formal.

Agrega-se na proposta dos institutos federais uma formação *omnilateral* em conjunto com a preparação para o mundo do trabalho. Ademais, o que é proposto é uma formação contextualizada repleta de conhecimentos, valores e princípios que viabilizam a ação humana. Entretanto, articular categorias como o trabalho, ciência e cultura em uma ação emancipadora requer uma orientação pedagógica não para o conhecimento do tipo enciclopédico, mas, sim, para uma formação com ênfase na compreensão complexa tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à formação integral dos alunos (PACHECO, 2008). Nessa

concepção, a pesquisa como princípio educativo na EPT visa superar o conhecimento oriundo do senso comum e enciclopédico tão comum nos processos de ensino-aprendizagem atuais.

A cada momento histórico social e político as correntes pedagógicas tiveram sobremaneira suas contribuições. A partir do conhecimento historicizado pela humanidade, a pesquisa como princípio pedagógico ou educativo induz ao educando recriar, repensar e fazer reformulações. No entanto, a pedagogia tradicional na atual conjuntura, não supre a formação *omnilateral* proposta na concepção de Marx e Engels. Para os projetos de ensino, a pesquisa enquanto elemento educativo promove várias habilidades que devem existir desde a educação básica e se intensificar na educação superior.

Com base na resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como também, norteia os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulados à Educação Básica sob a perspectiva da integração entre saberes técnicos e propedêuticos para a geração do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico (BRASIL, 2012)

De forma sintética, são estes os princípios: educação para a qualidade social; o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana; o trabalho como princípio educativo; a abordagem dos conteúdos por projetos temáticos; a pesquisa como princípio pedagógico; o domínio da tecnologia de informação e comunicação. Dessa forma, todos esses princípios devem alicerçar as práticas educativas no processo de escolarização tanto para a formação geral como para a formação profissional (VALER; BROGNOLI; LIMA, 2017 p. 2787).

Tais percepções ajuízam que para obtermos uma educação pautada nos princípios da EPT é necessário não ter apenas dentro das diretrizes curriculares, mas, sobretudo, criar condições de trabalhar práticas educativas utilizando a pesquisa na sala de aula. Para tanto, se faz necessário um projeto pedagógico adequado a todos os níveis e modalidades de ensino por meio de métodos, estratégias e objetivos, sobretudo, da maturidade intelectual de cada grupo de educandos (MOURA, 2007).

Recorrendo aos diálogos freirianos há a compreensão do ensinar que não implica meramente transmitir conteúdo, mas, de fazer com que o aluno alcance autonomia, que possa buscar a partir da pesquisa, a interação com conhecimentos novos, valores relativos a capacidade de criar, de curiosidade e inquietude e não de [...] “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico e amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2008, p.33). Existe na área da educação profissional o discurso do ensino integrado, politécnico, *omnilateral* ser uma travessia para,

justamente, não termos esse caráter formativo de adestramento e exclusão baseados na lógica do capital.

Há um diálogo recíproco com os escritos Freirianos, as concepções construtivistas e com as reflexões de Demo (2011), que retratam a importância do aprender pela pesquisa, da autonomia e instigar no aprendiz a busca pelo conhecimento. Assim, o educar para pesquisa promove o ensino dinâmico e emancipador. A pesquisa, principalmente, no ensino médio deve ser um elemento utilizado, pois é a porta para a educação superior que pressupõem a reafirmação com a pesquisa enquanto princípio educativo.

Motivar o aluno a questionar e a reconstruir conhecimento, cada vez com maior originalidade e autonomia. Indicar pistas de pesquisa, chamar a atenção para alternativas teóricas e práticas, discutir literatura; empurrar para a autossuficiência, não para a dependência; não se pode oferecer receita pronta, leitura encurtada, respostas feitas. (DEMO, 2011 p. 115).

O autor, claramente, mostra como há competências a partir do ato de se pesquisar. Para tanto, temos o pensamento que o aprendiz irá desenvolver habilidades tão necessárias na vida em sociedade. Tendo a pesquisa enquanto elemento indutivo para o pensamento crítico, a criatividade e a reunião de conhecimentos, a mesma torna-se um fio condutor que dialoga com a primazia dos campos da cultura, trabalho e ciência. Logo, sugere-se, como uma maneira para consolidar esse princípio, a inserção de projetos que dispõem, inter-relacionar e articular os saberes adiantados pelas disciplinas em cada período letivo. Assim, teremos a construção da autonomia intelectual dos alunos, por meio da pesquisa (MOURA, 2007).

5 PROJETOS DE ENSINO COMO TENDÊNCIAS EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nesta seção teórica discorreremos sobre as principais características da pedagogia de projetos, dos projetos de ensino, bem como seus fundamentos históricos e as possibilidades de implantação dessa abordagem pedagógica no EMI.

Segundo Cordioli (2006), os empenhos para modificar a organização tradicional do currículo e o ensino centralizado na forma do professor como autoridade máxima e detentor do conhecimento, fez surgir a ideia da utilização de “projetos” como prática pedagógica, sendo essa prática nomeada de “pedagogia de projetos”.

As primeiras elaborações acerca da “pedagogia de projetos” se iniciaram no movimento educacional progressista dos Estados Unidos, tendo como seu principal pensador o educador John Dewey no início do século XX. John Dewey concebeu o estudante como sujeito ativo do processo ensino aprendizagem, praticando a sua liberdade através do processo da busca pelo conhecimento (PONTES, 2017). No Brasil, os principais defensores das teorias de John Dewey foram Anísio Teixeira e Lourenço Filho que propuseram a utilização de projetos na década de 1930 (CORDIOLLI, 2006).

De acordo com Araújo e Frigotto (2015), a não aceitação dos educadores à pedagogia tradicional que se fundamentava na passividade dos alunos e dos professores, que proporcionou o surgimento da pedagogia deweyana.

A pedagogia de projetos voltou a ser discutida no cenário pedagógico brasileiro na década de 1990 como alternativa para o modelo diretivista da educação adotada no país. Cordioli (2006) relata que diversas concepções pedagógicas adotaram o trabalho com projetos em suas práticas, desde aquelas fundadas no individualismo meritocrático, passando pelas vertentes construtivistas às sócios-interacionistas. Temos como exemplos, a pedagogia freiriana que através dos temas geradores desenvolveu diversos trabalhos pedagógicos na forma de projetos e o movimento Escola Cidadã que promoveu a implantação em diversas públicas trabalhos pedagógicos com projetos.

Veiga (2012, p.69) esclarece que “pedagogia de projetos é uma técnica didática centrada na produção do conhecimento”. Sua contribuição para o ensino e aprendizagem acontece de forma significativa, tendo em vista, que induz o aprendiz a participar de maneira interativa na sala de aula.

A pedagogia de projetos continua sendo utilizada no sentido de [...] ressignificar o espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo ensino/aprendizagem (LEITE 1996 p.26-27 *apud* VEIGA, 2012, p.72).

A contribuição da autora revela uma proposta situada no aprender criando, fazendo e relacionado um olhar diferenciado para ensino e aprendizagem. Tal prática, apresenta uma proposta expressiva nos contextos atuais da sociedade. Tendo a percepção de trazer algo novo, que direciona ao aprendizado significativo na construção do conhecimento.

No âmbito do EMI ressaltamos que tal proposta didática, deve ser trabalhada na perspectiva da pesquisa como princípio educativo. Tendo em vista, que a formação integrada implica um projeto de ensino que contemple trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ou seja, uma formação pautada na *politecnia*, em que os conhecimentos dos fundamentos da técnica

sejam articulados e apreendidos e experimentados por cada um, e por uma educação que considere o ser humano como centro do processo de educação (ALMEIDA, 2015).

O EMI é uma proposta que busca formar o aprendiz no contexto da educação *omnilateral* sendo necessário construir projetos que direcione o aprendiz a um saber elaborado e um aprender problematizando, pensando e valorizando o conhecimento e comprometendo-se com a busca investigativa. (GARRIDO, 2001).

Veiga (2012) compreende que o princípio fundamental de um projeto cuja ação didática é ensinar, pesquisar, aprender por uma didática centrada na pesquisa (VEIGA, 2012). Desse modo, os projetos de ensino utilizando a pesquisa em sala de aula somará conhecimentos prévios e formativos do EMI. E assim, estimulará as várias técnicas de pesquisa, observação, exposição, trabalho em grupo e levantar indagações, criar, descobrir e produzir conhecimento.

Dessa maneira, é viável trabalhar conteúdos didáticos em meio a oficinas de pesquisa, seminários, feira de ciências e produções textuais entre outras possibilidades. O aprendiz poderá vivenciar experiências fazer relação entre o ensino e pesquisa (CUNHA, 2012). Logo, os projetos de ensino possibilitam solucionar problemas e alcançar ações que contribuem para a geração de novos conhecimentos, resoluções de problemas e assimilação de conteúdo. Nesse sentido, essas práticas de ensino são novas propostas didáticas que dinamizam o ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas educativas ativas surgiram a partir da necessidade de ressignificar as abordagens pedagógicas tradicionais. Independente da metodologia que o professor for utilizar em sala de aula, o mais importante é que este tenha sempre em mente o objetivo fundamental de qualquer método educacional, que é proporcionar aos discentes a aprendizagem de determinado conteúdo, procedimento ou atitude. Desta maneira, ao escolher determinada proposta didática em detrimento de outra, deve-se ter a consciência de quais objetivos se pretendem atingir, já que a escolha da metodologia a ser usada irá influenciar na eficácia do que se propõe.

No contexto do EMI, o currículo é proposto com o intuito de dialogar com o mundo do trabalho e promover a compreensão crítica do educando. Para a construção do conhecimento do aluno nessa dimensão complexa, que integra trabalho, cultura e ciência, a abordagem de ensino por projetos adequa-se às bases conceituais em EPT, posto que, a organização do espaço pedagógico em projetos de ensino transforma o aluno em protagonista de seu processo de

aprendizagem. Situa-o no campo da ação, da aprendizagem através da prática, do aprender-fazer, do pensamento investigativo. É justamente a pesquisa como princípio educativo um dos eixos norteadores da EPT que promove a autonomia, criticidade e amadurecimento no estudante.

Neste sentido, a pedagogia de projetos entra como possibilidade de metodologia de ensino e aprendizagem compatível com a proposta de formação *omnilateral* na educação profissional, visto que tal metodologia contribui para a emancipação social e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, por se constituir em um método de trabalho coletivo e possibilitar que além do aprendizado do conteúdo, os estudantes possam aprender novos procedimentos e atitudes.

Logo, os projetos de ensino vinculados a pesquisa possibilitam solucionar problemas e alcançar ações que contribuem para a geração de novos conhecimentos, resoluções de problemas e assimilação de conteúdo e contribuem para a consolidação da pesquisa como princípio educativo no contexto da educação profissional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L. FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago., 2015.

ALMEIDA, J. F. **Ensino médio integrado a educação profissional: formação para a emancipação ou formação para o mercado?**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt09-4300.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm> Acesso em: 8 maio 2018.

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações**, 2018. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 02 maio 2018.

CUNHA, M. I. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 18.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CORDIOLLI, M. **Os projetos como forma de gestão do trabalho pedagógico em sala de aula**. Curitiba: a casa de astérion, 2006.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso em: 02 maio 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2008.

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2001.

MOURA, D. Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano, 23, v. 2, 2007. Disponível em:

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 05 maio 2018.

PACHECO, E. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: IFRN, 2008.

PONTES, M. M. L. **Projetos de ensino**: alternativa pedagógica para a inserção da Educação Ambiental no Ensino Médio. 2017. 77f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5012351>. Acesso em: 10 maio 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view>>. Acesso em: 10 maio 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

VALER, S.; BROGNOLI, A.; LIMA, L. A pesquisa como princípio pedagógico na educação profissional técnica de nível médio para a constituição do ser social e profissional. **Fórum lingüístico**, Santa Catarina, out-dez, 2017, v. 14, p. 2785-2803. Disponível em:< [http://web.b-ebsohost-com.ez139.periodicos.capes.gov.br/ehost/detail/detail?vid=0&sid=941e8ecb-f253-42a1-](http://web.b-ebsohost-com.ez139.periodicos.capes.gov.br/ehost/detail/detail?vid=0&sid=941e8ecb-f253-42a1-8d8780c0a0a390b6%40sessionmgr101&bdata=Jmxhbm9cHQYnImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=128993521&db=aph)

[8d8780c0a0a390b6%40sessionmgr101&bdata=Jmxhbm9cHQYnImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=128993521&db=aph](http://web.b-ebsohost-com.ez139.periodicos.capes.gov.br/ehost/detail/detail?vid=0&sid=941e8ecb-f253-42a1-8d8780c0a0a390b6%40sessionmgr101&bdata=Jmxhbm9cHQYnImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=128993521&db=aph)>. Acesso em: 05 maio 2018.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DE MESTRES DE OFÍCIO A DOUTORES: O PERFIL DOCENTE DOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PROFISSIONAL DO IFRN

GT8. Trabalho, educação e emancipação social

Carmem Ariane Filgueira de Medeiros Guerra - IFRN

Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional em REDE – ProfEPT
Pólo Mossoró/IFRN/Mossoró/RN/Brasil
carmem.guerra@ifrn.edu.br

Albino Oliveira Nunes - IFRN

Doutor, Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional em REDE –
ProfEPT
Pólo Mossoró/IFRN/Mossoró/RN/Brasil
albino.nunes@ifrn.edu.br

RESUMO

O presente trabalho enuncia o objetivo de mapear os docentes que desenvolvem pesquisas no IFRN/Campus Mossoró, e, em decorrência das suas práticas, possibilitam aos estudantes concluintes do Ensino Médio Integrado utilizar o desenvolvimento de projetos de pesquisa na prática profissional. Quanto à metodologia de pesquisa, foi realizado um levantamento e a análise de registro do SUAP – Sistema de Unificação da Administração Pública -, do Q-Acadêmico a partir da coleta de dados nos módulos Pesquisa e Ensino e Estágios, bem como nos registros individuais dos alunos que solicitaram diplomas de conclusão dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, dos anos de 2007 a 2017. Tudo isso nos possibilitou observar o desenvolvimento da pesquisa para o fortalecimento da formação dos docentes; ressaltar a aplicação de metodologias de pedagogias ativas, além de ressaltar a perspectiva do trabalho como princípio educativo, promovendo uma formação humana integral nos discentes atendidos pelo Campus Mossoró do IFRN.

Palavras-chave: Educação Profissional; Formação Docente; Perfil Docente; Pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

A nova institucionalidade da Rede Federal de Educação Tecnológica alterou o nome, a composição, os objetivos e as finalidades dos Centros Federais de Educação Tecnológica para Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, responsáveis por oferecer educação profissional baseada na reprodução dos ofícios, na produção e divulgação do conhecimento alicerçando sua prática sobre a tríade do ensino, pesquisa e extensão. Este escreveu a sua trajetória de mais de um século provendo alterações em seu nome, seus objetivos e sua institucionalidade para atender às demandas exigidas pela economia e, também, em alguns momentos de luta, atender às necessidades de formação dos cidadãos através da educação propedêutica (MOURA, 2007). Passou por uma série de modificações em sua estrutura física e organizacional, alterando o perfil de seus egressos, levando-nos a uma reflexão: Quem são os responsáveis por oferecer esse novo formato de produção do conhecimento e realização de prática profissional produtiva e não só meramente reprodutiva? De “formar” os novos profissionais que hoje fomentam o desenvolvimento tecnológico e científico do mundo do trabalho? Qual o perfil dos docentes que, na atualidade, desenvolvem o ensino e, mais especificamente, a pesquisa nas escolas de Educação Profissional, em especial no IFRN/Campus Mossoró?

A justificativa para se realizar a investigação é que a mesma integra a pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ponderando a inquietação da pesquisadora em traçar o perfil dos docentes que orientam os alunos do Ensino Médio Integrado a desenvolver projetos de pesquisa com o intuito de que estes obtenham o certificado de Técnicos de Nível Médio, considerando que, desde a atualização para o amoldamento, a nova institucionalidade do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) prevê o desenvolvimento de Projetos de Pesquisa para a comprovação da prática profissional.

Como recorte, valemos do Campus Mossoró, a primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), quando Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFERN), e após Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), fundada em 29/12/1994, e que nos traz elementos para um desenho temporal mais ampliado. Nesse primeiro momento, como se trata de um levantamento de dados, fizemos uso do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) e do Q-Acadêmico focalizando o período de 2007 a 2017.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho e a educação são atividades especificamente humanas (SAVIANI, 2007). Corroborando a afirmação do autor e compreendendo o trabalho-educação no seu sentido ontológico, substancial à compreensão do trabalho como princípio educativo e da necessidade de uma escola unitária, de formação geral, numa perspectiva gramsciana, é que o PPP do IFRN institui em uma de suas ofertas de formação o Ensino Médio Integrado, na perspectiva de formação humana-integral de seus egressos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012), ainda distante de uma formação ideal (MOURA, 2007).

O PPP discorre, em sua concepção de currículo integrado, a defesa da formação omnilateral – com uma proposta de educação politécnica – voltada à formação cidadã (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 54). Traremos para fundamentar o entendimento de educação politécnica ou omnilateral a fala de Ramos (2008),

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica. Com isto apresentamos os dois pilares conceituais **de uma educação integrada**: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. É importante destacar que politécnica não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politécnica significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.(grifo nosso)

A oferta de Ensino Médio Integrado como perspectiva de romper com a dualidade de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes, (SAVIANI, 2007), é uma tentativa de levar às classes trabalhadoras uma formação ampliada que promova a ascensão, não como novos dominantes, mas como integrantes de uma sociedade igualitária produzida a partir das novas forças construídas na luta e na formação de seus integrantes,

Como o sistema capital e a burguesia continuam hegemônicos,... atualmente só é possível discutir a politécnica e a escola unitária em seus sentidos plenos e para todos

em uma perspectiva de futuro. Nesse caso, o EMI pode ser considerado o germe da formação humana integral, omnilateral ou politécnica. (MOURA,2013)

Por fim, para a discussão dos resultados, fundamentamo-nos no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p.69). Com a crença de que, através da pesquisa, o docente pode desenvolver uma ação pedagógica diferenciada; uma maior interação com os discentes; desenvolver e aplicar práticas que conduzam à ação-reflexão-ação na construção de saberes calcado na experiência pessoal, na compreensão ampliada da construção de saberes experimentados e vivenciados, produzindo a si mesmo como construtores e não mero reprodutores, não sendo somente depósitos de conteúdos (FREIRE,1996).

3 DE MESTRE DE OFÍCIOS A DOUTORES

OS MESTRES DE OFÍCIO

A separação entre trabalho e educação, historicamente relatada, teve seu início com a divisão da sociedade em classes, não só entre os que detinham os bens materiais e os que não detinham, mas também, principalmente na produção de bens e na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

O processo de desenvolvimento material da sociedade gerou um dever de aprimorar as técnicas de produção e as mudanças ocorridas nos seus modos desencadeou o que chamaremos de formação de mão-de-obra especializada para fomentar e responder as necessidades produtivas geradas ao longo da história. No entanto, para formar a mão-de-obra não era exigido preparo escolar,

A formação dos trabalhadores dava-se com o concomitante exercício das respectivas funções. Mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração ficava a cargo das próprias corporações de ofícios: o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, com a orientação do mestre, por isso mesmo chamado de “**mestre de ofícios**”. (SAVIANI, 2007, p.158) (grifo nosso)

Com o advento da Revolução Industrial e as mudanças ocorridas na transposição do trabalho manual para o manuseio de maquinários, as mudanças na forma e na oferta de formação especializada aos trabalhadores foram alteradas, não obstante apresentaram

alterações significativas imediatas. No Brasil, a criação de escolas profissionalizantes, mesmo com caráter assistencialista, começou a desenhar um novo formato de oferta de educação profissional em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices.

QUEM ERAM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Com a invasão portuguesa às terras renomeadas de Brasil, houve a necessidade de se construir estruturas que pudessem abrigar os exploradores por aqui chegados. Para tanto, foi determinado aos nativos habitantes locais e produtores de suas próprias existências, por imposição, que estes cedessem espaços aos novos habitantes, fato que ocasionou muitas mortes, praticamente dizimou toda a população que aqui existia.

Era necessário ensinar-lhes a língua dos seus novos senhores e instrumentalizá-los para o trabalho. Instrumentalizar, capacitar, formar foram verbos utilizados ao longo dos séculos como objetivos principais à formação de mão-de-obra no nosso país, e se a intenção era mecanizar, quem eram os que ensinavam aos novos trabalhadores?

Os primeiros educadores no Brasil foram os jesuítas. Para dar formação aos artífices, artesãos, carpinteiros e construtores de modo geral, eram utilizados os mestres de ofício com suas experiências e conhecimentos práticos. Estes repassavam seus saberes em espaços reprodutivos sem caráter de fato educativo por longos anos, ou seja, um prédio escolar propriamente dito (ARANHA, 2006, p.166).

A formação de professores é outro capítulo da história marcado por lentidão e descontinuidade. As tentativas de formar professores em escolas normais passaram por diversos percalços e a contratação dos mestres pelo serviço público não exigia formação específica, era necessário somente saber ler e escrever com menor apuro caligráfico, além de saber recitar as orações principais da igreja corretamente (ARANHA, 2006, p. 227), em relação à educação profissional, os práticos continuavam exercendo o ofício de instrutores para a formação oferecida nas áreas de produção fabril, tornearia, mecânica e eletricidade (ARANHA, 2006, p. 308).

Campus Mossoró do IFRN, fundado no dia 29/12/1994, ainda como, UNED Mossoró, foi a primeira Unidade de Ensino Descentraliza da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte – ETFERN. Ao longo dos seus 23 anos de existência, tem desenvolvido a região oeste do estado no que diz respeito à formação de técnicos para os setores da industrial, em especial do petróleo, construção civil e informática.

Nos dias atuais, já como Campus Mossoró do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em consonância com a nova institucionalidade e criação da Rede Federal de Educação Tecnológica, oferece ao público mossoroense, da região oeste, e parte do Ceará ensino médio integrado, nas áreas de Edificações, Eletrotécnica, Mecânica e Informática; ensino médio subsequente em edificações, mecânica, Eletrotécnica, Informática, Saneamento e Petróleo e Gás; Tecnólogo em Gestão Ambiental, Licenciatura em Matemática, Especialização Presencial em Educação e Contemporaneidade e, ainda, dois mestrados, um Profissional em Educação Profissional e um em parceria com a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em Ensino.

Com um número de matrículas atualizado em 1600 alunos, 613 dispostos no Ensino Médio Integrado - modalidade da Educação Profissional correspondente à etapa final da Educação Básica - com a preparação para exercer atividade específica de nível técnico no mundo do trabalho.

Até o ano de 2009, quando ainda era Centro Federal de Educação Tecnológica, o aluno matriculado nos cursos de ensino médio para obtenção do certificado de técnico necessitava, como requisito básico, realizar a prática profissional, que consistia em atividades de estágio, emprego ou profissional autônomo. A partir de 2009, quando passa a ser IFRN, na missão de educação pautada no tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão, fundamenta, em seus objetivos

- c) fomentar a pesquisa como princípio educativo;
- d) realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tanto técnicas quanto tecnológicas e estendendo os benefícios à comunidade;
- e) desenvolver atividades de extensão articuladas com o mundo do trabalho e com os segmentos sociais, enfatizando o desenvolvimento, a produção, a difusão e a socialização de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos;
- f) estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e de renda e à emancipação do cidadão, na perspectiva do desenvolvimento humano, cultural, científico, tecnológico e socioeconômico local e regional; e (INSTITUTO FEDERAL

DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p.27)

E prevê como prática profissional a realização de projetos de pesquisa e extensão,

IV. 400 horas de prática profissional, realizadas por meio de:

a. desenvolvimento de projetos integradores/técnicos, de extensão e/ou de pesquisa, entre o segundo e o último período do curso; e/ou

b. estágio curricular supervisionado (estágio técnico), a partir do início da segunda metade do curso. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p.110)

Analisando o que compila os objetivos propostos do PPP do IFRN, documento norteador das ações, práticas e personalidade de instituição, constataremos como estrutura basilar do trabalho desenvolvido a formação humana integral, ver item f dos objetivos apresentados anteriormente; o trabalho como princípio educativo, item c, tendo como oferta formativa o ensino médio integrado, locus da pesquisa aqui realizada.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia constou de uma pesquisa exploratória (GIL, 2012; GONSALVES, 2007). Visto que recorreremos a uma consulta nos sistemas de Registros Acadêmicos da Instituição investigada SUAP e Q-Acadêmico.

A pesquisa aqui apresentada é de natureza aplicada, com abordagem quantitativa. Foram utilizados como procedimentos: revisão bibliográfica das bases conceituais; revisão de documentos oficiais, como o PPP e algumas resoluções documentais e de levantamento por termos feito análise de registros de dados, mesmo que em sistemas eletrônicos.

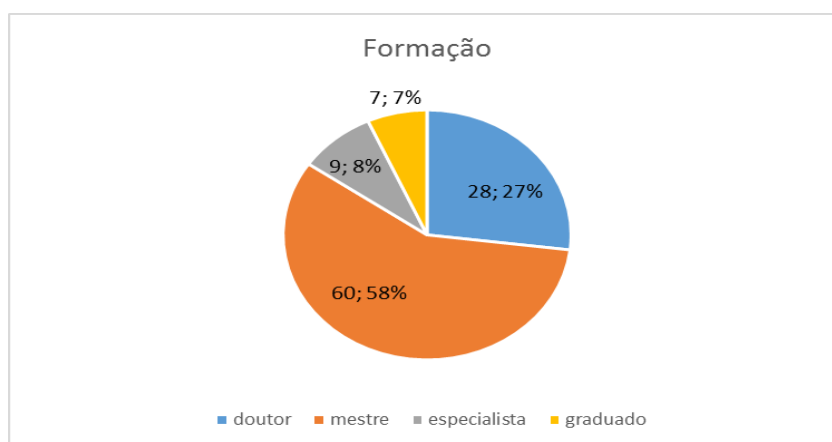
O público-alvo foi os docentes que atualmente compõem o quadro do campus e os alunos que solicitaram certificados de conclusão do Ensino Médio na forma Integrado, nos anos de 2007 a 2017. Ressaltamos que os dados de formação para composição do perfil são do ano de 2018, porém, o recorte temporal para análise das orientações compreendem 10 anos, ou seja, de 2007 a 2017.

Como não realizamos entrevistas nem serão apresentados dados pessoais, não foi necessário solicitar a permissão de uso de dados, muito menos autorização por tratar-se de dados públicos, que não trarão constrangimentos ou ofensa pessoal a qualquer dos envolvidos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O campus Mossoró hoje conta no seu quadro de professores com 104 docentes, sendo 89 efetivos, destes 09 afastados para capacitação, 12 temporários e 03 visitantes. Considerando dados atualizados, o corpo docente do campus é composto por 28 doutores, 60 mestres, 09 especialistas e 07 graduados (gráfico 1), divididos quase que igualmente entre formação geral e formação técnica, 51 e 53, respectivamente.

Gráfico1 – Formação dos Docentes



Fonte: SISTEMA UNIFICADO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA e Q-Acadêmico (2018)

Para fins de mapear o perfil de formação dos docentes do Campus Mossoró realizamos um levantamento do número de pedidos de certificados no período recorte da nossa pesquisa e

obtivemos o número de 764 pedidos e emissões de certificados de técnicos de nível médio Integrado, com o resultado demonstrado no gráfico 2, a seguir¹⁰⁶:

Gráfico 2 – Prática profissional realiza



Fonte: SISTEMA UNIFICADO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA e Q-Acadêmico (2018)

Durante o levantamento dos dados no SUAP e no Q-Acadêmico, dos anos de 2007 a 2017, verificamos que 77 docentes orientaram a prática profissional utilizada pelos alunos para obtenção do certificado de Técnico de Nível Médio. No entanto, destes, somente 41 continuam no Campus Mossoró, 22 permanecem no IFRN em outros campi, 07 estão em outras instituições

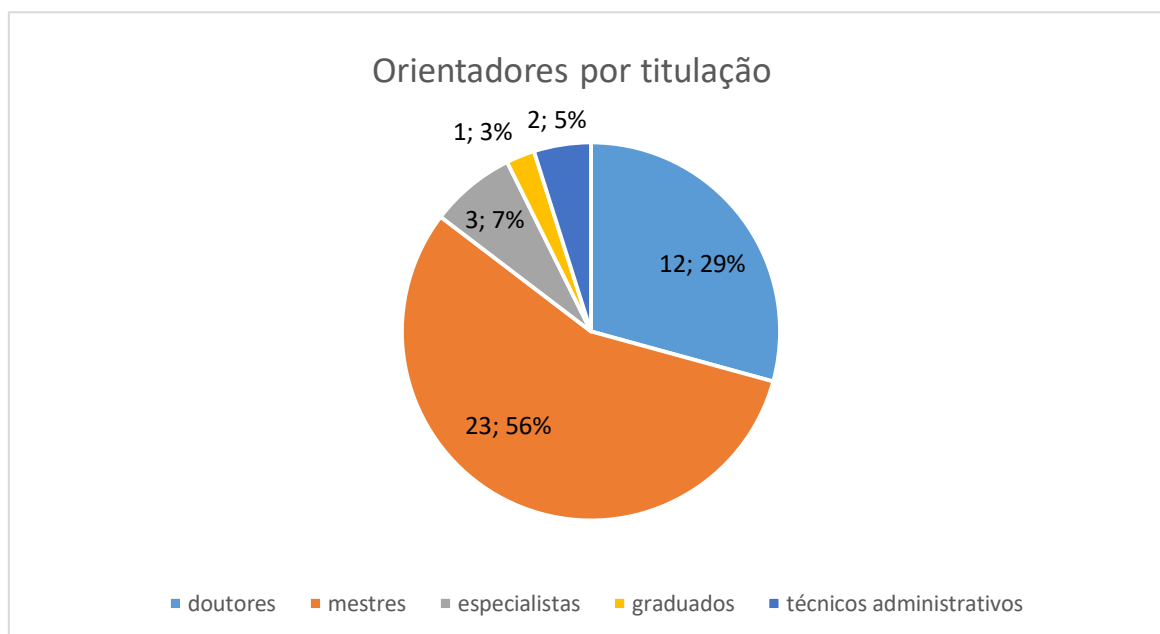
¹⁰⁶ O que aparece no gráfico como IFRN, refere-se ao Programa de Formação de Recursos Humanos, fomentado pela PETROBRAS, no qual os alunos desenvolviam projetos de pesquisa, como encontra-se registrado no Q-Acadêmico nessa forma optamos por não alterar a nomenclatura registrada.

de ensino como docentes ou como técnicos de nível superior, 06 têm destinos ignorados e 01 falecido.

Ainda analisando o perfil, aproximando-se do foco da pesquisa realizada, identificamos 39 que orientaram prática profissional no período analisado, sendo 06 da formação geral, 33 da formação técnica e 02 orientadores que são técnicos administrativos - um com o título de mestre e o outro graduado (gráfico 3).

Dos 39 docentes orientadores da prática profissional, 12 são doutores, 23 mestres, 03 especialistas e 01 graduado.

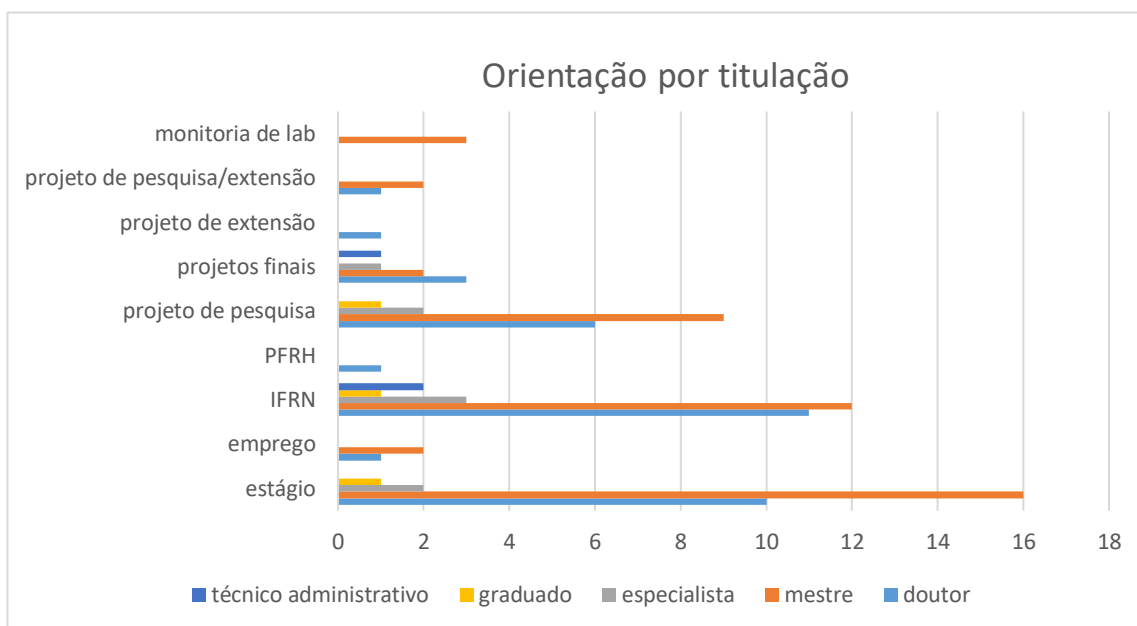
Gráfico3 - Orientadores por titulação



Fonte: SISTEMA UNIFICADO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA e Q-Acadêmico (2018)

Como análise central da pesquisa realizada, interessava-nos saber o perfil de formação dos docentes que orientam projetos de pesquisa no Campus Mossoró, para tanto, realizamos a análise do gráfico a seguir que cruzou os seguintes dados: tipos de prática realizada x titulação dos orientadores.

Gráfico 4 – Orientação por titulação



Fonte: SISTEMA UNIFICADO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA e Q-Acadêmico (2018)

Observamos que o número de orientações de projetos de pesquisa se dá, em sua maioria, por docentes com a titulação de mestre, ressaltando que o número de professores com esse título é pouco mais que o dobro dos doutores, como mostrado nos gráficos anteriores (gráficos 01 e 02), tanto na titulação geral, como na dos que orientaram as práticas profissionais. Ainda identificamos a presença de todas as titulações nas orientações de pesquisas quando trazemos para o mesmo rol os projetos de pesquisas, projetos de pesquisa/extensão, PFRH, Projetos Finais e IFRN.

6-CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada apontou a evolução formativa dos professores da Educação Profissional, demarcou as mudanças que ocorreram na perspectiva formativa dos trabalhadores, também dialogou com a compressão do trabalho como tentativa de alteração da realidade social do sujeito da aprendizagem a partir de um novo entendimento de trabalhador e de docente da Educação Profissional e Tecnológica.

Considerando a pesquisa a partir do objetivo de mapear o perfil de formação dos docentes que desenvolvem pesquisa no IFRN/*campus* Mossoró, não faremos uma análise profunda do que representa essa formação acadêmica, em especial em nível de pós-graduação, uma vez que não caberia nem a título metodológico nem de espaço, pois demandaria outras

discussões, percebemos, por entanto, que muito há para ser investigado, como o papel da instituição no que diz respeito ao incentivo financeiro, fomento e outras possibilidades de ampliação da prática docente. A percepção dos alunos acerca do que seja uma formação profissional, como ele encara a pesquisa ainda na formação básica, a ruptura entre expectador e produtor de conhecimentos, enfim, toda a subjetividade existente nos dados levantados.

De mestres de ofício à formação acadêmica e científica para o fomento de novos conhecimentos, na perspectiva de ampliação de saberes diversos, formadores de cidadãos produtivos, conscientes e emancipados, essa pesquisa é apenas o início de um longo trabalho de ação-reflexão-ação do diálogo entre docente/discente apresentado de forma gráfica para a compreensão do perfil de formação dos docentes do IFRN/campus Mossoró.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.L.A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3.ed.rev e ampl. – São Paulo:Moderna,2006

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 26 set. 1909. p. 6975.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. p. 1.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas:Alínea, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal, 2012. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>>. Acesso em: 5 maio 2018.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, v. 8, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO GLOBAL DO INDIVÍDUO

GT8: Trabalho, educação e emancipação social

Cléia Maria Alves

E-mail: cleiamary2009@hotmail.com

Historiadora, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Luiz Antonio da Silva dos Santos – IFRN

Pedagogo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

E-mail: luizantonioantos@hotmail.com

Francisco das Chagas Silva Souza

Historiador, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br

RESUMO

Uma análise dos estudos que têm a escola pública brasileira como tema, em todos os níveis, nessas primeiras décadas do século XXI, evidenciará um retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Mas é no Ensino Médio que essa dívida se acentua de forma mais perversa. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo central realizar uma breve reflexão sobre as bases teóricas que estão ancoradas o Ensino Médio Integrado e suas perspectivas formativas, tendo como enfoque a Educação Profissional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, tomando por base autores como Frigotto (2002), Ramos (2008), Ciavatta (2015) Machado (1992), Kuenzer (2007), Manacorda (2010), dentro outros. A partir dessas leituras, podemos inferir que a concepção de Ensino Médio Integrado (EMI), contida nas teorizações, se apresenta como uma possibilidade de superação da dualidade estrutural da educação brasileira, defendendo em seu arcabouço teórico-prático a tentativa de promover uma formação humana emancipadora e global do indivíduo.

Palavras-chave: Dualidade estrutural. Ensino Médio Integrado. Formação global.

1 INTRODUÇÃO

Uma análise dos estudos que têm a escola pública brasileira como tema, evidenciará um retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Apesar dos problemas na em todos os níveis nossa educação está presente, é no Ensino Médio que essa dívida se acentua de forma mais perversa. Teóricos como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2005), Cunha (2000), estão alinhados quanto ao entendimento de que essa dívida tem sua maior

expressão nessa etapa final da educação básica, que cumpre a função de preparar a juventude para as atividades complexas do mundo do trabalho, tornando-os aptos à participação social, política e econômica.

Existe uma grande discordância no que tange à proposição pedagógica do Ensino Médio. Alguns advogam uma formação humanística e técnico-profissional nivelada para todos; outros, defendem a separação entre o Ensino Médio regular e o ensino técnico e profissional.

Baseados numa perspectiva de formação humana integral e tendo em vista formas de se efetivar esta proposição, faz-se necessário aprofundar conceitos concernentes a uma formação global dos sujeitos, objetivando avançar na teorização dessa proposta, enfatizando avanços, limites e perspectivas para a sua integração.

Dessa forma, esta pesquisa reflete a respeito das bases teóricas que sustentam o Ensino Médio Integrado, como uma possibilidade de superar a dicotomia entre teoria e empiria e seu compromisso em combater a dualidade estrutural da educação brasileira.

No Brasil, o fortalecimento desse sistema dual de educação configura-se numa marca histórica das políticas públicas educacionais dos nossos governantes, expressando-se “[...] por meio da oferta de escolas que se diferenciam segundo a classe social que se propunham formar: trabalhadores ou burgueses” (KUENZER, 2007, p. 1.155-1.156).

Dessa forma, este estudo também problematiza a necessidade de uma formação humana integradora, uma vez que os conhecimentos culturais e interdisciplinares são essenciais na formação integral dos sujeitos, para que sejam capazes de compreender a sociedade e intervir nesta com o objetivo de melhorá-la. Nessa perspectiva, teoria e empiria são indissociáveis, interdependentes. Assim, prática sem teoria constitui-se apenas em ativismo, enquanto teoria sem prática, não ultrapassa o plano das idealizações. Ambas são necessárias e se complementam através da práxis¹⁰⁷.

Guiado por tal perspectiva, esse estudo se apresenta como uma pesquisa de cunho bibliográfico, tomando por base autores como Frigotto (2002), Ramos (2008), Ciavatta (2015) Machado (1992), Kuenzer (2007), Manacorda (2010), dentre outros. A partir dessas leituras, podemos inferir que a concepção de Ensino Médio Integrado (EMI), contida nas teorizações, apresenta-se como uma possibilidade de superação da dualidade estrutural da educação brasileira, defendendo, em seu arcabouço teórico-prático, a tentativa de promover uma

¹⁰⁷ Para Freire (1987), práxis significa que, ao mesmo tempo, o sujeito age/reflete e ao refletir age, ou se desejarmos, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria, sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na práxis. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38).

formação humana emancipadora e global do indivíduo.

2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO GLOBAL DO INDIVÍDUO

Embora percorrendo caminhos já trilhados por tantos pesquisadores, a temática em questão não se esgota. Diante desse fato, reconhecemos o desafio que é pensar um projeto de Ensino Médio Integrado ou a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada tendo como eixo Trabalho, Ciência, Tecnologia e a Cultura. Para Mészáros (1981), um desafio que está posto, não só no campo das ideias, mas, sobretudo, na objetividade histórica da produção de uma Educação Profissional que foi marcada pela ausência de diálogo entre a formação científica básica e a técnica profissional, que qualificou profissionalmente os filhos da classe trabalhadora, por meio de uma educação instrumental, e, em contrapartida, formou os filhos da classe dirigente para a manutenção do sistema como meio de domínio político

A proposta de Ensino Médio Integrado tem sua gênese nas bases teórico-conceituais da omnilateralidade e da politecnia (presentes nos escritos de Karl Marx e Friedrich Engels) e da Escola Unitária (presente nos estudos de Gramsci). Assim, a educação profissional tem a compreensão de formação integrada pautada, segundo Ciavatta (2005), pelo entendimento de que a formação geral é parte inseparável da formação para o trabalho em todos os processos educativos e produtivos. Caminhando nessa direção, Ramos (2009) defende que o currículo integrado articula a formação geral, técnica e política, tendo o trabalho como princípio educativo.

No “currículo integrado”, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disto, no ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens. (RAMOS, 2009, p. 3)

Buscando aprofundar as questões levantadas, Ciavatta (2005), também acrescenta que a formação integral reivindica a superação do histórico conflito da divisão social do trabalho pela qual uns pensam e planejam e outros executam. Destaca também uma possibilidade de ruptura com um modelo de educação elitista e dual e subordinado estritamente aos interesses burgueses.

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter

uma profissão ainda no ensino médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças, para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

Na perspectiva da formação integrada, este modelo está vinculado ao compromisso de quem faz educação e de quem objetiva garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto, o direito a uma formação geral sólida que possibilite leitura crítica do mundo, atuação com cidadania global e emancipada. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 85), expressam que quando se refere a uma formação humana integral, busca-se:

Garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Ainda buscando a ampliação das compreensões das bases que sustentam o currículo integrado, ele tem como umas de suas referências teóricas, o pensador e líder comunista italiano Antonio Gramsci, que durante sua prisão escreveu os Cadernos do Cárcere, na qual faz críticas severas ao modelo educacional vigente, propõe o conceito de Escola Unitária e aprofunda o conceito de politécnica.

De forma resumida, podemos dizer que, para Gramsci, a Escola Unitária, deveria formar os trabalhadores de maneira integral, produzindo neles capacidade de ler a realidade, de querer mudá-la e de organizar-se para poder transformá-la, por meio do acesso aos saberes socialmente construídos pela humanidade.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p.118).

As compreensões sobre a concepção de currículo integrado traduzem o ideário de Gramsci e nos remetem à ideia de completude, à compreensão das partes em relação ao todo ou da unidade dentro da diversidade. Estão embasadas numa visão de formação omnilateral e politécnica, que articulam formação geral sólida e formação técnico-profissional densa. Conforme Santos (2012, p. 65):

O curso integrado deve ser concebido como um curso único, uma síntese, uma amálgama, entre o curso técnico e o ensino médio. Nesse sentido, a integração deve estar presente em todo currículo e durante todo período letivo, envolvendo o maior número de componentes curriculares possíveis

Além de buscar referências para compreender o conceito de currículo integrado, é pertinente destacar que o protótipo desse tipo de currículo não negligencia e nem questiona a necessidade da competência técnica na formação humana, mas denuncia que ela sozinha não dá conta do processo formativo, pois se formamos um sujeito que tem apenas a competência técnica, sem que ele consiga compreender a sociedade em que ele está inserido, e quais as correlações de força e de poder que existem nessa sociedade, ele irá ser um mero instrumento a serviço da lógica vigente.

Ainda que se configurando como um grande e importante desafio, o Ensino Médio Integrado objetiva também “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (KUENZER, 2002, p. 43-44). Esta proposta de ensino possibilita que a classe trabalhadora tenha acesso aos bens culturais e científicos produzidos pela humanidade, simultaneamente em sua formação técnica e profissional.

É praticamente impossível falar de Ensino Médio Integrado e de Currículo Integrado sem abordar a formação humana integral, uma vez que esta é o alvo central desse modelo educativo, ou seja, o fim último da implementação do currículo integrado no Ensino Médio Integrado, é proporcionar aos estudantes uma formação completa, omnilateral, capaz de formá-los para atuar significativamente no mundo, sendo mais do que um operário que executa determinada função.

Baseado nos postulados marxianos, Manacorda (2010, p. 94) explicita que omnilateralidade é o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

Contrariamente à formação parcelar das capacidades humanas provocadas pelo trabalho alienado e pela divisão de classes, a formação omnilateral possibilita aos sujeitos o desenvolvimento de todas as dimensões e potencialidades que compõem o ser humano e recupera a sua inteireza e integridade sócio histórica. Dessa forma, a omni ou onilateralidade representa:

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010, p. 89-90).

O conceito da omnilateralidade, apresentado até aqui, carrega uma importante conexão com outra concepção marxiana, ou seja, a educação politécnica. Tendo em vista a politecnia como princípio básico do currículo integrado, convém também considerar a definição de

Saviani (1989), ao afirmar que a educação politécnica significa o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Dentro dessa linha teórica, Machado (1992, p. 19), defende que a

Politecnia representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso as formas de pensamento mais abstratas. Vai para além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criativamente em atividades de carácter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento (Grifos da autora).

Observe-se que, nessa perspectiva, a formação politécnica não se opõe à formação especializada. Na verdade, trata-se de formação com carácter mais amplo, que ultrapassa a aquisição e o domínio “da técnica pela técnica”. Está presente no mesmo processo formativo, tanto o desenvolvimento de habilidades técnicas, quanto o conhecimento dos seus fundamentos e princípios científicos.

Dessa forma, “A formação politécnica pressupõe a plena expansão do indivíduo e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado” (MACHADO, 1992, p. 21-22).

É importante destacar que a literatura faz distinção clara entre politecnia e polivalência. A polivalência busca um alinhamento ao capital e as suas exigências mercadológicas, traduzindo a ideia de que os trabalhadores flexíveis podem e devem ter a capacidade operacional de atuar em várias frentes de trabalho, podendo ser ainda definido como multifuncional, enquanto a politecnia pretende superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre o saber e o fazer, entre a ciência e a técnica.

Nessa linha teórica da politecnia, estudos nas áreas de educação e trabalho apontam as estreitas conexões entre esses dois importantes eixos e da sua natureza inseparável na busca do progresso humano. A partir deste referencial de concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as demandas educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais, implica adotar o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de Educação Profissional. No que diz respeito ao trabalho como princípio educativo, nos esclarece Ciavatta:

Princípios são leis ou fundamentos gerais de uma determinada racionalidade, dos quais derivam leis ou questões mais específicas. No caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o carácter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano (CIAVATTA, 2018).

Norteados por tal contribuição, entendemos a categoria trabalho como potência criativa e como fundamento central das lógicas educativas, da qual, cria as possibilidades de (re)criar o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades. Trata-se de uma educação ‘pelo’ trabalho, não ‘para’ o mercado de trabalho.

Essa discussão fornece pistas gerais para uma prática do desenho curricular pautado na relação entre educação e trabalho. Ao tratar da estreita relação entre trabalho e educação, Saviani (1994), compreende que o trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Realçamos este aspecto, pois é frequente reduzir o trabalho como princípio educativo à ideia didática ou pedagógica do “aprender fazendo”.

Esses aportes defendem a concepção de trabalho em uma acepção mais ampla: como forma de o homem transformar a natureza e o meio social em que vive e na condição de categoria fundante e orientadora das políticas educacionais e práticas da Educação Profissional. A produção da existência humana, portanto, se faz mediada, em primeira ordem, pelo trabalho (MÉSZÁROS, 2006). O trabalho é inerente a espécie humana e primeira mediação na produção de bens, conhecimentos e cultura (LUKÁCS, 1981). A partir desse entendimento, pode-se reforçar o caráter formativo do ato laborativo como processo capaz de produzir a própria humanização por meio do desenvolvimento integral de potencialidades do ser humano. Ainda nessa direção, Marx aponta o trabalho

como atividade que visa, de uma forma ou de outra, à apropriação do que é natural, o trabalho é condição natural da existência humana, uma condição do metabolismo entre homem e natureza, independentemente de qualquer forma social. Ao contrário, trabalho que põe valor de troca, é uma forma especificamente social do trabalho. (MARX, 1974, p.148)

Com base no exposto, compreender o princípio formativo do trabalho exige uma visão ampliada desta categoria, para além do sentido histórico de trabalho alienado e fetichizado produzido pelo modo de produção capitalista. Em acréscimo a essas ideias, Frigotto (2005, p. 60) afirma que, ao se instituir em direito e dever do cidadão, o trabalho, como princípio educativo,

[...] deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros.

Portanto, as assertivas realizadas por Frigotto trazem contribuições que nos permitem concluir de que todo ser precisa produzir sua própria existência, pois é um ser de necessidades. Nesse âmbito, precisamos compreender que o trabalho é um direito e um dever, constituindo-

se em elemento determinante na construção do próprio homem, possuindo uma dimensão pedagógica, no sentido que ele nos ajuda a conhecer e praticar.

Dessa feita, essa pesquisa defende o trabalho como a dimensão que nos cria o dia todo e nos reelabora todos os dias, desconstruindo o sentido equivocado de que trabalho é sinônimo de emprego.

Pensar na transformação implica compreender criticamente tudo isso, pois tomar o trabalho como princípio educativo não significa sucumbir às propostas que articulam escola e produção, Kuenzer (1998, p. 126) afirma que, “[...] a finalidade da escola que unifica cultura e trabalho é a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que articulem à sua capacidade produtiva as capacidades de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”.

É pertinente esclarecer que a proposta de escola única, elementar e média, ofertaria uma sólida formação geral inicial que proporcionaria ao jovem um emponderamento amplo que lhe conferiria a capacidade de trabalhar intelectual e praticamente. Nesse sentido, a organização curricular deve promover a universalização do acesso aos bens científicos, culturais e artísticos tendo o trabalho como categoria articuladora dos conteúdos, ou seja, como princípio formativo, sendo responsiva as novas modalidades de articulação entre cultura, trabalho e ciência com uma formação que busque um novo equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de pensar e fazer.

Tais perspectivas indicam novas dimensões que situam o trabalho em sua relação mais profunda com o saber do trabalhador, resgatando a experiência acumulada ao longo de sua existência e transformando-o em ator e sujeito dos processos produtivos. Em face do exposto, depreende-se o papel a ser desempenhado pela educação profissional inserida no contexto do trabalho inteligente e pleno de interfaces com o mundo produtivo e com a própria sociedade (BRASIL, 2004).

Segundo a citação oficial acima, verifica-se que é preciso integrar a Educação Profissional e Tecnológica ao mundo do trabalho. Assim, incorporar o princípio formativo do trabalho significa defender o direito ao acesso à uma sólida formação teórica pela classe trabalhadora, não de forma conteudista ou estritamente profissionalizante, mas que passa a ser o ponto de partida para formular os percursos formativos, considerando o trabalho como foco e como totalidade rica de complexas relações.

[...] formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (BRASIL, 2004).

Ainda referenciado pelo texto oficial, é possível afirmar que o ensino médio nunca deve preparar com vistas apenas a formação do trabalhador. Até porque, esse ensino não estará mais

atendendo às exigências prementes do mercado de trabalho, que hoje requer mais do que a mera execução de tarefas manuais, mas sim a inserção dos sujeitos nas complexas atividades do mundo do trabalho.

Assim, assumir a politecnia como concepção epistemológica, derivando do trabalho como princípio educativo significa lutar por uma educação unitária e universal destinada ao combate e a superação da tradicional dualidade entre formação geral e formação técnica, voltada para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (SAVIANI, 2007, p. 161).

Nessa direção, Saviani (2003) toma como pressuposto a possibilidade de que o processo de trabalho se desenvolva de modo a assegurar a indissociabilidade entre atividades manuais e intelectuais. Este entendimento está em consonância com o ideário de Gramsci, que, além de apontar o trabalho como princípio educativo, afirma não existir, no trabalho humano, a possibilidade de dissociar o trabalho manual e o trabalho intelectual, à medida que, mesmo no trabalho físico mais brutal e repetitivo, o pensamento se faz presente.

Ou seja, o fim último da implementação do currículo integrado no EMI é proporcionar aos estudantes uma formação completa, omnilateral, capaz de formá-los para atuar significativamente no mundo, sendo mais do que um operário que executa determinada função.

Pelas posições explicitadas no texto, compreende-se que a produção do conhecimento, das representações, da consciência, está intimamente imbricada com as práticas dos homens. É na vida real, na atividade prática, que começa a ciência real. Não há como conhecer a margem da atividade prática, pois “é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana” (GRAMSCI, 1968, p. 42).

Portanto, este é um escopo conceitual que configura a proposta do Ensino Médio Integrado a qual assume o compromisso de proporcionar aos sujeitos a apreensão dos fundamentos técnicos e tecnológicos, éticos-políticos e culturais presentes no mundo do trabalho, desde que os educadores se engajem na articulação e integração dos conhecimentos histórico-sociais, como condição para uma consistente formação científico-tecnológica caracterizada como promotora de uma educação global e emancipatória que busca garantir o acesso e o direito de todo cidadão brasileiro ao trabalho socialmente útil.

Por meio dos aportes teóricas evidenciadas pela revisão de literatura, foi possível concluir que a proposta de Ensino Médio Integrado tem sua gênese nas bases teórico-conceituais da Omnilateralidade e da Politecnia (presentes nos escritos de Karl Marx e Friedrich Engels) e da Escola Unitária (presente nos estudos de Gramsci).

Assim, o Ensino Médio Integrado se apresenta como uma possibilidade de superação da dualidade estrutural da educação brasileira, defendendo em seu arcabouço teórico-prático a tentativa de promover uma formação humana emancipadora e global do indivíduo.

Contrariamente à formação parcelar das capacidades humanas provocadas pelo trabalho alienado e pela divisão de classes, a formação omnilateral possibilita aos sujeitos o desenvolvimento de todas as dimensões e potencialidades que compõem o humano e recupera a sua inteireza e integridade sócio-histórica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho defende o Ensino Médio Integrado (EMI) como uma tentativa de superação da dualidade estrutural histórica que marca a trajetória da educação brasileira, essa perspectiva do EMI está vinculada ao compromisso de quem faz educação e de quem objetiva garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto, o direito a uma formação geral sólida que possibilite leitura crítica do mundo, atuação com cidadania global e emancipada.

Além de buscar referências para compreender o conceito de currículo integrado, esta pesquisa destaca que o protótipo desse tipo de currículo não negligencia e nem questiona a necessidade da competência técnica na formação humana, mas denuncia que ela sozinha não dá conta do processo formativo, pois se formamos um sujeito que tem apenas a competência técnica, sem que ele consiga compreender a sociedade em que ele está inserido, e quais as correlações de força e de poder que existem nessa sociedade, ele irá ser um mero instrumento a serviço da lógica vigente.

Portanto, o Ensino Médio Integrado por meio do currículo integrado, além de organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta configura-se assim, como uma possibilidade clara de superação das dicotomias: teoria e empiria, trabalho manual e trabalho intelectual, formação geral e formação técnica.

REFERÊNCIAS

Brasil. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm> Acesso em: 26 mar. 2018.

CIAVATTA, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**: a historicidade da educação profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. **Trabalho como princípio educativo**. Rio de Janeiro: Dicionário da Educação Profissional em Saúde/Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Org.) **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. Brasília, DF: FLASCO, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p.46-74.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 2000.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1968 p. 121.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.153-1.178, out. 2007.

_____. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo, Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.153-1.178, out. 2007.

LUKÁCS, G. **Per una ontologia dell'essere sociale**. Tradução de Ivo Tonet. Roma: Editori Riuniti, 1981.

MACHADO, L. R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: **Trabalho e educação**. Coletânea CBE.Campinas: Papirus, 1992. p. 9-23.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).

MÉSZÁROS, I. **O conceito de alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

RAMOS, M. N. Verbete Currículo Integrado. In **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009.

_____. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <<http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/ SEMTEC, 2004.

SANTOS, T. B. Integrando saberes: reflexão sobre o currículo integrado da Educação Profissional Técnica de nível médio no Instituto Federal de Brasília. **Revista Eixo**, 2012, Vol.1(2), pp.57-71

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.34, Jan/abr. 2007.

SAVIANI, D. “O choque teórico da politecnia”. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, FIOCRUZ/EPSJV, v. 1, n.1, mar., 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. et al. (Orgs.) **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

_____. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: EPSJV Fiocruz, 1989.

PENSAMENTO PEDAGÓGICO E DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

GT 8: Trabalho, educação e emancipação social

Diego Azevedo Maia – IFRN
(Mestrando do ProfEPT – campus Mossoró-RN)
E-mail: diegoazevedo15@hotmail.com

Maria Claudeniza Maia Pinto – IFRN
(Mestranda do ProfEPT – campus Mossoró-RN)
E-mail: claudenizatabuleiro@gmail.com

Sandra Maria Campos Alves – IFRN
(Professora PhD. do ProfEPT – campus Mossoró-RN)
E-mail: sandra.campos@ifrn.edu.br

RESUMO

O ensino através da docência tem contribuição importante para a sociedade, pois ajuda na formação de um cidadão crítico-reflexivo. Isso somente é possível devido aos esforços dos professores e da escola no cumprimento desta missão, porém a docência enfrenta vários desafios, no caso específico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pode-se elencar: as práticas pedagógicas; a trajetória histórica; as diversas modalidades de ensino que o professor deve estar apto a ensinar, como também sua formação docente enquanto profissão. O objetivo deste artigo é fazer uma breve análise dos desafios que o professor da EPT enfrenta para a formação integradora do aluno enquanto cidadão e também apresentar algumas alternativas que os levem a superação destes desafios.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Pedagógicas. Docência na Educação Profissional Tecnológica. Desafios dos Professores.

1 INTRODUÇÃO

O momento histórico faz parte dos elementos que caracterizam determinada sociedade. A educação que o indivíduo recebe vai depender do momento histórico em que a comunidade escolar está inserida. Estudar a área da educação, desde o início da sua inserção na sociedade, proporciona um conhecimento teórico que possibilita uma reflexão diante dos problemas educacionais dos quais os professores enfrentam no cotidiano da escola.

Tempos atrás, o trabalho do professor se resumia em apenas transmitir os conhecimentos por ele adquirido. Sua profissão era exercida de maneira tradicional, com exercícios e métodos rígidos e estáticos, sem que houvesse grandes reflexões por parte dos alunos.

Com o passar do tempo, o ato de ensinar evoluiu e hoje é sabido que a educação passou a ter uma nova dinâmica que exige do professor um novo perfil para acompanhar as transformações da sociedade, como também, uma nova postura em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

A educação de forma séria e fundamentada, voltada para os interesses coletivos, é o melhor instrumento de transformação para a sociedade. O professor, por sua vez, tem um importante papel de formar um ser crítico que seja capaz de refletir e perceber os problemas, fazendo com que esse aluno busque as modificações necessárias para transformar a realidade em que vive.

É indiscutível que a profissão docente é importante para a sociedade, pois o ensino através da docência, contribui para a formação integradora e complexa do homem enquanto cidadão, formação essa fundamental, para o desenvolvimento da sociedade. Porém, à docência enfrenta vários desafios para o cumprimento dos seus objetivos. Dentre os desafios a serem observados, estão: as práticas pedagógicas, a trajetória histórica da carreira docente a formação acadêmica e as diversas modalidades de ensino que o professor deve estar apto para trabalhar, desde a Educação Básica, Educação Profissional e Tecnológica, até o ensino Superior.

Partindo desta constatação, este artigo tem como objetivo fazer uma trajetória histórica do pensamento pedagógico e sua influência no ensino e uma breve análise dos desafios que o docente enfrenta na Educação Profissional e Tecnológica com viés de uma formação integradora do discente enquanto cidadão.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO E DA DOCÊNCIA

A profissão docente é tão antiga quanto a humanidade, pois através dos conhecimentos adquiridos pela experiência dos mais velhos, esse ensinamento era repassado aos mais novos de maneira totalmente empírica.

Segundo Gadotti (2006):

A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, com necessidade de

sistematizá-la em função de determinados fins e objetivos. (GADOTTI, 2006, p. 21)

No caso do Brasil, o pensamento pedagógico tem sua trajetória atrelada ao contexto histórico e cultural do país. Afinal, “as teorias são produtos dos seres humanos e estes, como seres dinâmicos, vivem em interação com as condições e circunstâncias cotidianas, também históricas” (SANTOS, 2005, p. 60).

A primeira experiência educacional no Brasil se deu com os jesuítas, através da Companhia de Jesus, movimento que surgiu na Europa após a Reforma Protestante, na qual abalou as estruturas clericais milenares da Igreja Católica. A companhia foi uma das ações de um movimento em contraposição a Reforma, chamada de Contrarreforma, que tinha como objetivo expandir a fé católica para fora dos limites europeus, tratava-se dos séculos XV e XVI, as grandes navegações haviam descortinado um novo mundo, este por sua vez, torna-se o principal alvo de atuação da companhia.

Os jesuítas chegaram ao Brasil no ano de 1549, desenvolveram um trabalho de catequização que abrangiam grupos como: índios, imigrantes europeus e imigrantes africanos. A ação dos padres jesuítas atendia ao mesmo tempo os projetos religioso e estatal, a organização curricular dos conteúdos ministrados e atividades propostas eram alinhados ao pensamento religioso, de acordo com SAVIANI (2008, p. 37), as missões jesuíticas uniam “colonização, educação e catequese”.

O domínio da Igreja sobre o processo educacional no Brasil Colônia foi rompido pelo despotismo esclarecido do Marquês de Pombal, primeiro ministro do monarca português D. José I. O marquês, adepto e propagador do pensamento iluminista que surgiu na Europa no século XVII, expulsou os jesuítas do Brasil, a partir de então, o ensino no país passa a ser norteador por um pensamento pedagógico que privilegia o uso da razão na produção do conhecimento e na prática pedagógica.

Com o fim da colonização, as teorias pedagógicas no Brasil assumem uma nova faceta, a educação começa a passos lentos a ser vinculada ao Estado. O governo Imperial era responsável pelo ensino primário, ofertado aos menos favorecidos economicamente, esta modalidade recebia pouca atenção do Estado, por isso o sistema de ensino adotado nas escolas públicas foi o lancasteriano. O método Lancaster (1789)¹⁰⁸ era o que o Brasil tinha de melhor nessa época, as crianças tinham um pouco de noção da leitura, do cálculo, da escrita e do

108O **método Lancaster** é um método pedagógico desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) no final do século XVIII na Europa. Conhecido também por método monitorial ou mútuo difere dos métodos que o antecederam por utilizar alunos que se destacam dos demais como alunos monitores, responsáveis por contribuir para o ensino do restante do grupo.

catecismo, essa metodologia era utilizada para suprir a falta de professores, possuía muitas falhas, mas foi utilizado por 15 anos seguidos. Com relação as ideias pedagógicas pode-se afirmar “num sentido mais restrito, que foram discutidas a partir de aproximações de pensadores como Silvestre Pinheiro Ferreira com correntes de pensamento e movimentos sociais” (SAVIANI, 2008, p.175).

Após a proclamação da República, no final do século XIX, o Brasil que já vivia um contexto econômico caracterizado pelo sucesso da produção cafeeira e o crescente processo de industrialização entra num contexto político de formação de um Estado Nacional Republicano, que irá romper com muitas estruturas políticas e religiosas do regime anterior, dentre as quais podemos destacar o aspecto religioso do Estado, que passa a não ter mais o catolicismo como religião oficial. Dentro desse cenário percebe-se que:

O equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Ganha o primeiro plano a atuação de personagens comprometidos com o processo de renovação da educação, que pontificaram o movimento escolanovista. Lourenço Filho é tratado como grande formulador das “bases psicológicas” desse movimento. Fernando Azevedo teria sido mentor de suas “bases sociológicas” nas reformas de ensino. Anísio Teixeira, por sua vez é celebrado como articulador das “bases filosóficas e políticas da renovação escolar”. (SAVIANI, 2008, P. 175).

Numa fase de transição do ideário político do sistema republicano, na qual as velhas estruturas oligárquicas são desconstruídas pela Revolução de 30, percebe-se o crescimento de ideologias decorrentes dos conflitos sociais como o anarquismo e o comunismo, essas ideologias refletiram diretamente no fortalecimento do pensamento pedagógico renovado que se contrapõem aos preceitos pedagógicos rígidos da pedagogia tradicional. Vale ressaltar que o pensamento pedagógico tradicional é caracterizado por aspectos como a verdade absoluta do conhecimento, produção deste centralizado na figura do professor e este por sua vez, deveria ser neutro, a metodologia de aprendizagem era focada na memorização e o aluno era visto como mero receptor.

A pedagogia renovada rompe com a estrutura pedagógica apresentada anteriormente, de acordo com Santos “imbuídos do espírito o otimista do início da era industrial e do ideário de sociedade democrática de Jonh Dewey, os escolanovistas preconizavam a transformação por meio da educação” (SANTOS, 2005, p. 69). Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem passa a ser centralizado no aluno, aspectos como autonomia, liberdade de expressão e diálogo entram em foco. Aliado a esses aspectos, este pensamento pedagógico também foi de fundamental importância para a reivindicação ao Estado do ensino público que deveria ser também de qualidade.

Na segunda metade do século XX, o Brasil viveu um período de grande efervescência política que culminou no golpe militar de 1964. Durante os vinte anos de vigência do Regime Militar a educação reproduziu um pensamento pedagógico que carregava um forte cunho político alinhado também com interesses econômicos nacionais e internacionais. É nesse contexto que a pedagogia tecnicista entra em cena, a mesma retoma pressupostos da pedagogia tradicional como a neutralidade científica e agrega outros como a racionalidade, eficiência e produtividade. Para Saviani “a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2007, p. 379).

A pedagogia tecnicista estruturou a educação profissional ofertada no nível médio, os cursos técnicos integrados a esta modalidade de ensino se popularizam no país, possuíam uma organização curricular que ao mesmo tempo reproduziam a ideologia política vigente e preparava mão de obra para o mercado de trabalho. Porém, essa educação era voltada exclusivamente para as classes menos favorecidas, pois o foco dos cursos técnicos era a formação de trabalhadores alienados que passavam a compor a massa de operários que davam vida as obras propostas no rápido e tênue desenvolvimento econômico denominado Milagre Econômico. Deve-se ressaltar que este modelo de educação não era partilhado pela elite, pelo contrário, atendia a um projeto da própria elite de padronização de comportamento das massas e alinhamento com normas do capital, ou seja, o currículo era um instrumento de manutenção do poder do Estado.

Com fim do Regime Militar nos anos 80 do século XX, o sentimento democrático que pairava no país favoreceu a estruturação e a disseminação de pensamentos pedagógicos críticos que tinham como principal finalidade o combate as ideologias dominantes. Essas pedagogias, nominadas por Saviani como contra hegemônicas focavam ou focam na educação popular, na formação crítica dos educandos frente a luta de classes. A autonomia e a produção do conhecimento voltam à cena, nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem passa a ser engendrado da seguinte maneira: “um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. ” (ALVES, 2008, p. 177).

Como percebe-se, as pedagogias contra hegemônicas, estruturadas sob a égide de crítico-social prima pela transformação social partindo da compreensão, por parte do aluno, da realidade social, das relações do mundo do trabalho e das vivências sociais, como aspectos não naturalizados, mas sim construídos pelo homem a partir das normas do Estado e do Capital.

Portanto, ao longo do tempo, as práticas pedagógicas sofreram grandes transformações, desde a igreja com a sua contribuição para ensino, através dos jesuítas e membros da igreja, que apesar de não terem formação pedagógica adequada, educava a população através da catequese; até a interferência do Estado na educação que era dominada pelos ensinamentos da igreja, devido a interesses divergentes, por ele almejados. Logo, a prática docente sempre foi sujeita a diversos interesses que se materializavam nas práticas pedagógicas, contribuindo assim para a falta de formação de uma identidade docente enquanto profissão.

Conforme Nóvoa (1995):

Contrariamente a outros grupos profissionais, os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isso se explica por duas razões: *primo*, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela igreja, depois pelo estado; *secundo*, estas duas instituições exerceram uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas. (NÓVOA, 1995, p. 120).

Com a Revolução Industrial surge a necessidade de formação de trabalhadores para atender a indústria, com o objetivo de formar profissionais para única e exclusivamente servir como mão de obra nas indústrias nascentes, devido a isso o ensino muda novamente o seu objetivo e conseqüentemente a profissão docente tem que se adequar a esse novo cenário, interferindo assim em sua autonomia e suas competências enquanto profissão.

Para Perrenoud (2001):

Para serem profissionais de forma integral, os professores teriam de construir e atualizar as competências necessárias para o exercício pessoal e coletivo da autonomia e da responsabilidade. A profissionalização do ofício do professor exigiria uma transformação do funcionamento dos estabelecimentos escolares e uma evolução paralela dos outros ofícios relacionados ao ensino. (PERRENOUD, 2001, p. 12).

Atualmente, o professor não é apenas mero transmissor de conhecimentos, devido as rápidas mudanças pelas quais passam a nossa sociedade, o docente tem que ser um mediador para um ensino participativo, visto que antigamente o aluno tinha o papel simplesmente de absorver os conhecimentos repassados de forma pronta e definitiva. Na contemporaneidade, a participação democrática do aluno é fundamental para o ensino e conseqüentemente na atuação docente. Ou seja, uma abordagem que priorize o entendimento integral dos fenômenos, em oposição ao procedimento estático em que seus componentes são tomados isoladamente. Essa mudança de paradigma é de fundamental importância na educação profissional e tecnológica.

Conforme Masetto (1994):

O conhecimento não está acabado; exploração de “seu” saber provido da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento; domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento; abertura para uma formação continuada. (MASETTO, 1994, p. 96).

No caso do Brasil, os professores sempre vivenciaram uma particularidade que é a educação marcada pela desigualdade social e educacional. Essa divisão foi ao longo do tempo fomentada pela forma de organização dos meios produtivos como também dos meios educacionais, influenciando assim nos desafios que o docente enfrenta na sua profissão.

3 ALGUNS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O ensino para os alunos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não é tão simples como o nome “profissional e tecnológica” aparenta em seu simples significado dicionarizado, ou seja, “voltada para o treinamento em executar uma determinada atividade”.

Para Coelho (1997):

O conceito de educação tecnológica possui uma abrangência maior, implicando uma formação que prevê o desenvolvimento integral do trabalhador, de suas amplas habilidades cognitivas – que incluem, mas ultrapassam a assimilação de informações técnicas, enfatizando o domínio dos fundamentos científicos subjacentes ao saber fazer, de suas habilidades sócio afetivas, de sua ética e de uma reflexão sobre valores que incluam o estudo crítico do contexto sociopolítico e econômico em que a ciência e a tecnologia são produzidas, disseminadas e aplicada (ou não). (COELHO, 1997, p. 52).

Atualmente, a necessidade de tornar o ensino profissionalizante menos tecnicista, formando um profissional mais crítico e criativo é discutida tanto pelo meio acadêmico, quanto pela própria sociedade. Essa tendência constitui-se em um grande desafio para os professores engajados na formação desses alunos.

Diante desse cenário, o professor da EPT se depara com o obstáculo de articular o ensino acadêmico com o ensino profissionalizante, devido as diversas modalidades de ensino (ensino técnico integrado; ensino técnico concomitante; ensino técnico subsequente, educação de jovens e adultos; entre outras modalidades) além disso, a desarticulação dos currículos; a falta de diálogo entre professores de áreas de ensino diferentes corroboram para que não haja

uma integração de informações, pois o que ocorre na prática são disputas por conteúdo, espaços acadêmicos, horas/aulas para ministrar as suas disciplinas, etc.

Além disso, a dificuldade dos professores que trabalham em áreas diferentes em realizar a interdisciplinaridade com disciplinas das áreas básicas (matemática, português, química, física, história, geografia, entre outras) e as disciplinas das áreas técnicas (mecânica, elétrica, construção civil, etc.), também são reflexos dessa disputa de interesses.

Apesar de existir no mesmo ambiente escolar essas divergências entre os professores, há um ponto em comum entre eles, que é a deficiência em suas formações acadêmicas para o ensino na EPT. Na Universidade, os futuros professores na sua formação acadêmica não têm um estudo aprofundado do tema relativo a educação profissional e tecnológica, a qual tem suas particularidades e características específicas a serem discutidas e trabalhadas. Na academia o estudo se limita, em muitas vezes, a preparação para o ensino na educação básica e fundamental.

Segundo Oliveira Junior (2008, p.72):

Um dos maiores problemas relacionado com a formação de professores em geral e que ficou mais evidenciado nas tentativas de formação de professores para o ensino técnico é que as Universidades têm dificuldades intrínsecas para lidar com essa questão. Nas licenciaturas o que se ensina basicamente é a História da Educação [...] poucas vezes se discute o aqui e o agora. Poucas vezes se discute o real e o concreto, a escola da realidade e que o professor irá encontrar. (JUNIOR, 2008, p. 72)

Como exemplo é verificado o caso dos professores das áreas básicas que tem uma dificuldade em inter-relacionar os conteúdos ministrados com a parte prática profissional, devido à falta de vivência no ambiente de mercado; o mesmo acontece, mas de maneira contrária, com os professores da área técnica no ensino da EPT, que apesar de terem experiência na parte prática profissional tem dificuldade em inter-relacionar os conteúdos das áreas básicas, devido à falta de experiência em sala de aula.

Conforme Ferreti (2010):

Desde seus primórdios no país, os docentes das disciplinas técnicas são recrutados entre profissionais das áreas a que se referem os cursos oferecidos com base em seus conhecimentos técnicos e/ou em sua prática. No geral, não têm formação pedagógica que fundamente sua atividade docente, resultando os procedimentos que utilizam em salas de aula, ou nas oficinas e laboratórios, de leituras por conta própria, de improvisações e de conhecimentos derivados da experiência. (FERRETI, 2010. p. 3).

Devido à falta de uma política educacional para a formação de professores para atuar na educação profissional e tecnológica resta aos próprios docentes a iniciativa individual na busca de qualificação para trabalhar na EPT ou, até mesmo, os próprios professores criam seus métodos de ensino e suas práticas pedagógicas, a partir da experiência com a prática em sala de

aula. Conforme Marchesi (2008, p. 120) “com um longo processo de experiências vividas, de encontros com os outros e de reflexão sobre a própria prática”.

Os professores da educação profissional e tecnológica, segundo Oliveira (2006):

Sofre de constrangimento relativos a falta de: uma política regular e orgânica que trate a licenciatura na área, com uma formação específica mas regular e imbuída de integralidade; sistematização de propostas consolidadas em/pela prática de agências formadoras; produção acadêmico-científica sobre a matéria; reconhecimento social do trabalho desses professores; e entendimento da docência em sua especificidade e complexidade, por parte, também, desses próprios professores (OLIVEIRA, 2006, p.6).

É preciso também frisar que na educação profissional e tecnológica são diversas as maneiras de seleção dos professores. Nas escolas privadas é priorizado o professor que tenha experiência no mercado de trabalho, deixando em segundo plano a sua formação pedagógica. Já nas escolas públicas, principalmente na rede federal de educação, a seleção de professores é realizada através de concursos públicos, na qual o critério de seleção principal é sua formação acadêmica, tais como especialização, mestrado ou doutorado, a experiência no mercado de trabalho não é tão relevante.

É verificado e louvável o avanço de políticas públicas no sentido da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. O empenho da rede está no compromisso de formar cidadãos ativos prontos para atuar na sociedade de forma ativa ao mesmo tempo contribui para o desenvolvimento econômico, cultural e político. O mesmo não ocorre com as escolas privadas, pois o objetivo predominante é a inserção do aluno no mercado de trabalho, simplesmente.

Portanto, o professor da educação profissional e tecnológica exerce um papel fundamental para a formação do discente, pois além da missão de educar para formação profissional tem o dever de formar um cidadão emancipado.

Além dessa realidade o professor na educação profissional e tecnológica tem que ser um profissional polivalente devido as várias atividades a qual é submetido, como: atividades de pesquisa, de extensão, preparação de aulas (a diversos públicos específicos de acordo com a modalidade de ensino), e em alguns casos, até mesmo, a responsabilidade de coordenação de cursos.

Percebe-se que atividade docente na educação profissional e tecnológica não é uma tarefa fácil, além do que já foi citado, há também a responsabilidade em ensinar de maneira adequada para formação de um cidadão crítico-reflexivo.

De acordo com Grischke (2010):

O professor de ensino profissional é um docente polivalente. No ensino propedêutico existem professores que ministram aulas no ensino fundamental, outros no ensino médio e outros no ensino superior. Mas existe apenas um tipo de professor que ministra aulas no ensino básico, superior e de pós-graduação, além de atuar na pesquisa e na extensão, em uma mesma Instituição de Ensino. Esse professor antes era denominado de “Professor de ensino de 1º e 2º graus”, hoje, denomina-se “professor de ensino básico, técnico e tecnológico” (GRISCHKE, 2010, p. 25).

Como não bastasse esses desafios elencados anteriormente, abstendo-se de referências contraditórias ao atual momento político nacional, o professor da educação profissional e tecnológica se depara com a recente proposta de reforma do ensino médio na Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017, com características diametralmente opostas ao processo ideal de integração entre o ensino geral e profissional e, portanto, prejudicando a formação e emancipação do aluno crítico-reflexivo, além de citar, a título de exemplificação, a restrição de conteúdos e o caráter impositivo da proposta governamental em questão. Esse é mais um desafio que os professores da EPT serão submetidos em suas atividades profissionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passou e ainda passa por desafios a serem superados. É importante o estudo aprofundado para essa modalidade de ensino, assim como também é fundamental a estruturação de Política de Estado a curto, médio e longo prazo que subsidiem a educação profissional, e não uma Política de Governo transitória na busca, muitas vezes, de interesses escusos.

Para Frigotto (2010), a conscientização é elemento primordial para a construção de uma educação para a omnilateralidade; essa consciência crítica, que se assemelha a consciência de si próprio como ser histórico e, no limite, a consciência de classe de si como agente transformador só pode ser construída no contexto de uma EPT de base unitária e emancipadora (no sentido gramsciano¹⁰⁹). Para construir essa educação profissional e tecnológica que é almejada, a luta coletiva não pode ser travada apenas em termos filosóficos, mas também em termos pedagógicos, nas ações docentes organizadas.

¹⁰⁹**Antonio Gramsci** (Les, 22 de 1891 — Roma, 27 de abril de 1937) foi um filósofo, marxista, jornalista e político italiano. Escreveu sobre teoria política, sociologia, antropologia e linguística. Não sendo pedagogo, Gramsci entendeu que a educação era uma dimensão estratégica na luta pela transformação da sociedade e apresentou uma das mais consistentes propostas para organizar a cultura no mundo capitalista, delineando o projeto da escola unitária.

A chave para a superação da dualidade e para o fortalecimento da EPT passa pelas dimensões teóricas do trabalho como princípio educativo, mas também pelas dimensões das práxis e pela especificidade pedagógica do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. Resenhas - **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, 2008.

COELHO, Suzana Lana Burnier. **Repensando um projeto de educação tecnológica referenciado na formação do cidadão-técnico**: algumas reflexões para a formulação de novas propostas educativas. 2 ed. Belo Horizonte: Educação & Tecnologia, 1997. 52-56 p.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302017000200385&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 30 abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A experiência do trabalho e a educação básica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. 17-31 p.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

GRISCHKE, Paulo Eduardo; HIPÓLYTO, Antonio Moreira. **O novo gerencialismo e a (auto)intensificação do trabalho docente na educação profissional**. Belo Horizonte: Endipe, 2010.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MASSETO, Marcos Tarciso. **Pós-graduação e formação de professores para o 3º grau**. São Paulo, 1994.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Waldemar Junior. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções**. Santos: Universidade Católica, 2008. 127 p.

PERRENOUD, Philippe. **A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor**: Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001. 135-193 p.

SANTOS, Akiko. **Teorias e Métodos Pedagógicos sob a ótica do pensamento Complexo**. In: Didática sob a ótica do pensamento complexo (Cap. 2).

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógica no Brasil**. Campinas: Autores associados. 4ª edição. 2007.

EMANCIPAÇÃO E DEPENDÊNCIA: DO CONHECIMENTO AO AMOR

GT8. Trabalho, educação e emancipação social

Profa. Dr^a. Francisca de Fátima Araújo Oliveira

Doutora em Educação, Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)/ (Faculdade de Educação/Mossoró/ Rio grande do Norte/ Brasil)

E-mail: brenovinicius@uol.com.br

José de Paiva Rebouças

Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (POSEDUC-UERN/ Mossoró/ Rio grande do Norte/ Brasil)

E-mail: josedepaivareboucas@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, buscamos contribuir para a construção de novas caminhadas para a formação escolar, ao tentar entender, por ângulos mais teóricos e subjetivos, como é possível fazer este desejo de seguir os destinos traçados possível de ser realizado, sem renegar ou esquecer as paisagens vivenciadas. Para isso, precisamos nos reaproximar dos sentimentos capitais e das experiências formativas do homem, entre elas a informação, o conhecimento e a sabedoria, pois estes sentimentos são estradas que nos guiam ao amor orgânico motivador de nossos corpos, o que nos conduz ao estado de liberdade tangível, possível apenas através da emancipação. Para justificarmos nossa compreensão sobre tais ideias, nos apoiamos nas perspectivas de Morin (2001), Maturana e Varela (2001), Adorno (1995) e Oliveira (2010). Estes autores nos permitem construir uma base de pensamento linear, a partir de conexões diversas e complexas, que auxiliam nossas definições para um mesmo caminho, mais estreito, embora infinito tal qual é o conhecimento e a vontade de saber.

PALAVRAS-CHAVES: Formação. Currículo. Emancipação.

1 CAMINHOS A PERCORRER

O que procuramos, ao final de tudo, se não a certeza do que queremos e fazemos? Este é o propósito de perseguirmos tantas coisas na vida, de acordarmos cedo e não termos hora para

dormir. Contudo, nesta perseguição infinita da vida, muitas vezes esquecemos o que é simples e focamos na complexidade das coisas; renegamos os sentimentos mais básicos, talvez por nos acharmos imunes ou superiores a eles. Mas no mundo é necessário unir dois sentimentos de determinação e resiliência para se alcançar o que se almeja: desejo e esperança, características basilares para a emancipação.

Através da informação, acessamos o conhecimento que determina nossa autonomia de ação e resposta. A formação humana depende de circunstâncias nem sempre claras, mas objetivamente presentes no nosso modo de ser no mundo, pois se constrói em um contexto de interação com o outro. Vivemos perseguindo certezas frágeis, embora necessárias, e por isso nos escondemos das contradições, embora isso possa nos empurrar para convicções falhas, pois quando não lidamos bem com o erro, somos capazes de jogar nossas cinzas para debaixo dos tapetes de nossa memória. Toda ação prescinde uma reação, toda emancipação parte de uma dependência, toda educação surge da necessidade de aprender. Neste caminho é que buscamos construir uma reflexão acerca de nós mesmos e do nosso processo de existência, nosso estabelecimento na vida cotidiana, no processo de aprender e ensinar.

Os aspectos da sociedade administrada e a força impositiva das estruturas historicamente estabelecidas são as forças opostas ao nosso autrismo, mas é por causa delas que reagimos e resistimos ao estabelecimento de ações opressoras já acontecidas. Neste trabalho, nos reaproximamos dos sentimentos capitais e das experiências formativas do homem, entre elas a informação, o conhecimento e a sabedoria para traçarmos um percurso direcionado a uma emancipação mais factível, aspecto determinante para a construção reflexiva da vida enquanto reação orgânica motivadora de nossos corpos, condutora de nosso estado de liberdade e autoconhecimento.

Para dizermos o que pensamos, organizamos nossa ideias com base nas perspectivas filosóficas de Morin (2001), Maturana e Varela (2001), Adorno (1995) e Oliveira (2010). Por meio de um levantamento bibliográfico, foi possível construir uma base de pensamento linear, a partir de conexões diversas e complexas, que auxiliam nossas definições para um mesmo caminho, mais estreito, embora infinito tal qual é o conhecimento e a vontade de saber. Cabe ressaltar que um trabalho bibliográfico vai além da leitura de livros e fichamento de páginas, pois ele nos permite acessar o conhecimento individual de cada autor e deles reconstruir uma ideia a respeito dos fenômenos estudados, o que nos ajuda a evitar o equívoco da repetição das abordagens ou distração no apuramento dos dados, o que reduziria significativamente o rigor e a qualidade da pesquisa. Este delineamento ultrapassa a simples observação de dados, já que é

sempre realizado com aprofundamento pois imprime sobre os fatos a teoria e a compreensão crítica de seus significados.

2 EMANCIPAÇÃO, UMA LEI PARA SI MESMO

Nenhuma educação e nenhum sujeito se sustentam ou promovem o desenvolvimento presos em si próprios ou em seus ciclos fechados. Empiristas e teóricos precisam ocupar o mesmo campo e construir juntos perspectivas de ensino com olhar no social, na formação humana e no desenvolvimento a partir de um pensamento conduzido pela necessidade de emancipação: esta competência capaz de gerir sua própria vida, vale-se de seus próprios meios, vontades e princípios. Assim, um sujeito se emancipa quando se assume como ser social, político e histórico capaz de exercer a sua autoridade e liberdade autônoma, e de agir por conta própria com independência e autogoverno. (REICHERT; WAGNER, 2007).

A autonomia exige autorreflexão e, por isso, consciência de inacabamento, pois, a “consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 2011, p. 56-57). E o que é essa autorreflexão se não a consciência de ser emancipado? Isso serve para nos referirmos ao currículo, aqui como um lugar de reflexão, de construção e de avanços, mas que não se encerra em si mesmo, ao contrário, está sempre numa condição de partida.

Do ponto de vista econômico, nos alerta Oliveira (2010), o grande desafio da educação é capacitar mão-de-obra e requalificar trabalhadores para satisfazer as necessidades do capital, já que, “nessa sociedade, a experiência no sentido emancipatório não se realizará, pois, experiência é processo de autorreflexão, de diferenciação”. (OLIVEIRA, 2010, p. 26). Isso acontece porque a “sociedade administrada”, termo cunhado por Adorno (1986) para se referir a “um modelo que promete, mas não cumpre”, busca a padronização e a homogeneização de todos, sem distinção. Na visão de Adorno (2005), nesta circunstância o indivíduo não se realiza porque quanto maior for sua racionalidade, menos ele existe.

Este paradoxo se funda no argumento da exigência moderna pelo acúmulo de conhecimento à medida em que a “organização burocrática, expressão da sociedade administrada, vai produzindo sujeitos que não conseguem se desvencilhar do formalismo que contribui decisivamente para a manutenção da seletividade escolar”. (OLIVEIRA, 2010, p. 227). Claro que isso não é de hoje, pelo contrário, tem raízes nas mudanças sociais e de trabalho, bem como na gênese de um currículo preocupado em exercer uma função social. Com base no trabalho de Bobbitt e Charters, Apple (2006) explica que esta função social tem identificação

com as necessidades da comunidade, pois quem trabalha com currículo deve trabalhar para a comunidade. No entanto, percebe também que o currículo desenvolve um alto grau de consenso normativo e cognitivo entre os indivíduos de uma sociedade que impõem a ele duas características básicas: a comunidade e o pensamento único. Desta forma, os interessados em se insurgirem contra esta tentativa de hegemonização, devem centralizar suas energias para que a educação se desenvolva numa perspectiva de resistência e contradição, tendo conhecimento da ausência de emancipação do homem e da enorme ação impeditiva de conduzir a sociedade a esta emancipação (ADORNO, 1995).

Porém, é preciso ter claro que a emancipação não se faz com homens fracos ou vazios, mas com certa firmeza do eu, da combinação do eu, porque o que está em discussão aqui é a necessidade de pensar, pois “sempre que o pensamento alcança algo importante, ele produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele”. (ADORNO, 1995, *apud* PUCCI, 2001, p. 12). O pensamento é mobilizador, o que põe abaixo a ação atravessadora do outro. Não existe atividade mais subversiva, mais temida, mais difamada, não por acaso ou inocência, porquanto o pensamento é político (PUCCI, 1997). A ausência de pensamento é também ausência de memória, de história e identidade. Se Adorno (1995) já alertava que na Alemanha de sua época era frequente ouvir dos próprios alemães a estranha afirmativa de que eles ainda não estavam maduros para a democracia, o que dizer da América Latina?

Quando se falta entendimento do passado, o que se constrói é a repetição daquilo que não se conhece e é isso que leva a humanidade a ir se afundando em uma nova espécie de barbárie, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). Conforme se vê na história, essa regressão no comportamento social procede sempre em ciclos idênticos e pulsativos, potencialmente de mesma duração, e praticamente não necessita mais da experiência acumulada. Talvez, por este motivo, a própria falta de emancipação seja convertida em ideologia (ADORNO, 1995), pois em um mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de toda maneira o acesso das massas à experiência autêntica das formações espirituais (ADORNO, 1998).

Esta preocupação assume sua materialidade quando nos damos conta de que “as condições objetivas que permitiram os horrores de Auschwitz ainda estão por aí, no coração da civilização industrializada, e podem a qualquer momento, gerar situações semelhantes” (PUCCI, 2001, p. 6) e “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia” (ADORNO, 1995, p. 125). Esta preocupação com a repetição dos horrores dos campos de concentração de nazistas ainda é real para a sociedade europeia, mas cada lugar do mundo tem seus próprios fantasmas soprando pelas janelas. Não é por acaso que muitos

estudiosos lançam suas preocupações sobre a cultura, cada vez mais hegemônica, mais aproximada graças ao fenômeno da globalização. Para Adorno (1995), a cultura dividiu os homens e subtraiu deles a confiança em si e na sua própria cultura e a divisão mais importante neste sentido é aquela entre o trabalho físico e o intelectual. Por isso, aquela situação paradoxal da qual já falamos, em que “estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização”. (ADORNO, 1995, p. 155).

Acontece que o espaço educacional precisa refletir sobre o tipo de cidadão que quer formar: se apenas para servir ao mercado e suas necessidades momentâneas ou para ter capacidade de refletir acerca da própria condição, enquanto indivíduo, e da convivência com o outro enquanto sujeito de um mundo em movimento. É necessário que saibamos em qual medida a escola alcança um ensino de qualidade no sentido de desenvolver as possibilidades dos educandos (HOFFMAN, 2003), tendo claro o seu papel e missão na estrutura social. A formação profissional e acadêmica constitui-se como passos importantes para a inserção no mercado de trabalho, mas seu objetivo precisa ir muito além disso, pois essencialmente o que se espera do ensino é a sua capacidade de nos posicionar na sociedade como seres pensantes, comunicantes e transformadores (FREIRE, 2011). A escola é um dos espaços mais adequados para fomentar no indivíduo esta reflexão, porque possui ferramentas – e se espera, gente qualificada –, para ajudar na fundação de um sujeito emancipado, capaz de raciocinar por si mesmo quanto aos fenômenos em curso e, a partir de seu próprio pensamento, decidir o que é bom e ruim para ele e para o conjunto da sociedade.

Não basta, no entanto, discutir a finalidade da educação, teorizar sobre o passado ou o presente. É preciso que se tenha clareza do papel de todos os sujeitos que a fazem acontecer. Sujeitos estes que se apresentem capazes de responder não apenas “o que é a educação”, mas “para onde ela nos deve conduzir”. Apesar de esperarmos e exigirmos muito dela, a educação não é necessariamente um fator de emancipação, já que depende da ação dos sujeitos para se constituir desta forma e só o fará através da reflexão. Por este motivo, concordamos com Maar (2005), quando ele diz que no caso concreto das constantes transformações do mundo, do *status quo* e das relações humanas, é sempre necessário elaborarmos o passado e criticarmos o presente prejudicado. O que é uma verdade, pois somente a partir de nossas ações é possível avançarmos sobre nossa própria limitação e ajudarmos a reconstruir o mundo ao qual pisamos.

3 INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO E SABEDORIA

Para alcançarmos a emancipação é preciso adquirirmos uma consciência crítica. Quer dizer, um sujeito emancipado tornar-se-á livre de qualquer sistema que o oprima porque age pelo pensamento, pela consciência e conhecimento, não apenas das estruturas do mundo, mas de si próprio. Neste caso, podemos entender que um sujeito emancipado é, por consequência, um sujeito autônomo, considerando sua capacidade de guiar-se pelas próprias regras, de se autorregular, conforme no ensina Freire (2011). Entretanto, é necessário afastarmos aqui as certezas e pensarmos com clareza sobre as circunstâncias humanas, suas fragilidades e necessidades interpessoais, afetivas e interacionais. Desse jeito, não é possível distanciarmos a autonomia da dependência, pois “os humanos desenvolvem sua autonomia na dependência de sua cultura” (MORIN, 2001, p. 95). Nossa autonomia não depende apenas de nossa energia, ela é adquirida a partir da dependência, desde sempre, seja quando carecemos de nossos pais para nos alimentar e interagir no processo de aprendizagem do falar, do andar, do estudar, seja para vivenciarmos nossas experiências de jovens e adultos, quaisquer que sejam elas: namorar, viajar, conhecer o mundo. A autonomia será sempre complementar a uma dependência que se expressa de maneiras abstrata e concreta, na teoria e na prática, nas dimensões técnica, política e ética. Por isso, a interação com o ecossistema é fundamental para garantir a materialização do processo auto-eco-organizador (MORIN, 2001) de um ser humano que se organiza conforme se relaciona com o meio ambiente.

Por sermos indivíduos sócio-interacionais, nosso processo auto-eco-organizador é resultado de nossas experiências com o outro, pois a organização do mundo exterior está inscrita no interior de nossa própria auto-organização. Evoluímos com a comunicação e, a partir dela, manipulamos o mundo e somos manipulados por ele. São muitos os estudiosos que indicam estes nossos tempos como sendo a “era da informação”, mas isso também é um ambiente construído: um fenômeno determinado pela ciência enquanto ambiente de poder. O conceito de informação, enquanto conhecimento comunicado, ganha força na segunda guerra mundial com o uso dos computadores e, na década de 1950, com a emergência da Ciência da Informação. Conforme Capurro e Hjørland (2007), o surgimento da tecnologia da informação e seus impactos globais é o que caracteriza, portanto, a sociedade atual como uma sociedade da informação e a teoria matemática da comunicação de Claude Shannon (1948) é um marco disso:

[...] com referência ao uso comum da informação com suas dimensões semânticas e pragmáticas, enquanto, ao mesmo tempo, redefine o conceito dentro de um modelo de engenharia. O fato de que o conceito de comunicação de conhecimento tem sido designado pela palavra informação parece, à primeira vista, um acontecimento linguístico (CAPURRO e HJORLAND, 2007, p. 149).

Em sua teoria, Shannon (1948) trata de três conceitos: 1) a medida da informação; 2) a capacidade de um canal de comunicações transferir informação; 3) a codificação, como meio de utilizar os canais com toda a sua capacidade. Estes três conceitos estão interligados entre si e formam o que ele chamou de Teorema Fundamental da Teoria da Informação. A palavra informação tem raiz latina (*informato*) e é apresentada pelo *The Oxford English Dictionary* (1989) como sendo: o ato de moldar a mente e o ato de comunicar conhecimento (CAPURRO e HJORLAND, 2007, p. 155). Apenas na transição da idade média para a modernidade é que o conceito fez a transação deixando de ser percebida apenas como um elemento que dava forma à matéria para ser entendida como algo que comunicava algo a alguém. A Ciência da Informação surge neste contexto de explosão da informação e o contexto tecnológico, em meados do século XX, foi, segundo Xavier (2018), impulsionado posteriormente pelo valor atribuído ao conhecimento na sociedade da informação, uma vez que:

A informação e o conhecimento são simultaneamente causa e efeito um de si mesmos, numa interação dinâmica em que a sucessão pode ser plenamente invertida mas não gera nenhuma contradição. [...] Toda a informação deseja cumprir ao máximo sua própria definição, seu conceito, busca a sua realidade na sua própria ideia, pois nela essa informação é mais perene, sobrevivendo mais no terreno das informações particulares e fugazes do mundo material (XAVIER, 2018, p. 80).

Sem a informação, o conhecimento não teria coesão para se tornar conhecimento, pois a informação é a sua matéria-prima. Mas é necessário estarmos cientes de que “todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão”, pois “o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo”. (MORIN, 2011, p. 19-20). Conhecimento é a ação de entender (o mundo, a vida, a natureza) por meio da inteligência, da razão ou da experiência, mas se nosso entendimento de mundo se concebe pelas traduções e reconstruções que nossos cérebro faz a partir dos estímulos recebidos, não podemos negar os inúmeros erros de percepção lançados de nosso sentido. Sabendo disso, “a educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão; [...] deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (MORIN, 2011, p. 19). A educação, assim como o conhecimento científico, deve se dedicar à identificação da origem de erros, ilusões e cegueira, mas Morin (2011) alerta quanto aos paradigmas que controlam a ciência, pois eles podem desenvolver ilusões, já que nenhuma teoria científica está imune ao erro. Estar ciente disso e colocar em prática as interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer são condições constitutivas do oxigênio que move qualquer proposta de conhecimento. “Assim

como o oxigênio matava os seres vivos primitivos até que a vida utilizasse esse corruptor como desintoxicante, da mesma forma a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo” (MORIN, 2011, p. 29).

É necessário reformar o pensamento, de forma paradigmática, e não programática, para articular e organizar o conhecimento, pois o “conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes” (MORIN, 2011, p. 29). O conhecimento de mundo é necessário e vital, mas Morin (2011) pondera sobre as inadequações existentes na construção desta educação do futuro, margeada por inadequações profundas e graves entre os saberes desunidos, divididos e compartimentados, e a realidade (ou realidades) cada vez mais multidisciplinar, transversal, multidimensional, transnacional, global e planetária. Nessa inadequação, estes contextos tornam-se invisíveis, mas para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá evidenciá-los (MORIN, 2011).

Como sujeitos auto-eco-organizados não podemos separar aquilo que fazemos de nossa experiência do mundo real, de ruas, calçamentos, crianças, parentes, amigos, violência, coisas materiais e imateriais, pois conhecer é ação afetiva. “Não se pode tomar o fenômeno do conhecer como se houvesse ‘fatos’ ou objetos lá fora, que alguém capta e introduz na cabeça” (MATURANA e VARELA, 2001, p. 31). E aí, nos colocando em outro fluxo, apesar da dependência, pois a realização do nosso mundo está intrinsecamente atrelada à nossa própria realização, ao nosso modo de seres autônomos e de seres vivos. Neste movimento, todo conhecer leva a um novo conhecer. De outro modo, como dizem Maturana e Varela (2001, p.31), todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer e essa “circularidade, esse encadeamento entre ação e experiência, essa inseparabilidade de ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, nos diz que todo ato de conhecer faz surgir um mundo”.

É possível negar o mundo? Sim, mas não naturalmente. Aqueles que negam o mundo o fazem conscientemente em favor de uma manipulação do outro ou da estrutura ao qual permeia, embora em ação manipulada. Ou seja, negam um mundo para reafirmar outro. Ter clareza é também ter caráter, vontade de potência e determinação no processo de autorreflexão e consciência de inacabamento. O conhecimento do conhecimento:

[...] obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse o mundo e não um mundo que construímos juntamente com os outros. Ele nos obriga, porque ao saber que sabemos não podemos negar que sabemos.

[...] Esse saber que sabemos leva a uma ética que é inevitável e que não podemos desprezar. (MATURANA e VARELA, 2001, p. 267 – 268)

Para Morin (2011), a linha de força de uma sabedoria moderna consistiria na compreensão, mas não parece ser esta a compreensão geral. O autor entende que a hegemonia do ativismo e da práxis na contemporaneidade eliminou qualquer ideia de sabedoria. Ante esta constatação, recorre à necessidade de observarmos a sabedoria no esforço da auto-ética que “implica inicialmente evitar a baixeza, evitar ceder às pulsões vingativas e maldosas. Isto supõe muita autocritica, auto-exame, aceitação da crítica do outro. [...] A auto-ética é, antes de mais nada, uma ética da compreensão” (MORIN, 2011, p. 61). Parece contradição, mas viver muito sabiamente não é saudável, pois a sabedoria, na visão do autor, contém em si uma contradição, sendo necessário, então, reconhecermos a loucura, onde habita a sabedoria do amor. “No amor da sabedoria, ou da filosofia, falta amor. O importante na vida é o amor. Com todos os perigos que ele contém” (MORIN, 2011, p. 67). Se acaso a palavra “amor” parecer muito forte, pegamos emprestado a definição de Maturana e Varela (2001) para explicá-la como sendo “a aceitação do outro junto a nós”. Desta maneira, o amor é o fundamento biológico do fenômeno social, “sem amor, sem aceitação do outro junto a nós, não há socialização, e sem esta não há humanidade” (MATURANA e VARELA 2001, p. 269). Tudo que venha a destruir esta aceitação do outro, nos orienta o autor, limita a informação, o conhecimento e a sabedoria e desconstrói o acontecimento do fenômeno social, elimina o processo biológico que gera o homem e restringe o acontecimento do fenômeno social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem amor não há educação. A aceitação do outro é condição indissociável do ambiente de aprendizagem, não importa onde ele se estabeleça. Esta relação se constrói por meio da mediação, do conhecimento e da ponderação no momento de socializar os saberes adquiridos pela experiência. É preciso ouvir e falar com ponderação de quem também está no processo de aprendizado. Se não existe na escola um ambiente saudável, de otimismo e compreensão, corre-se um grande risco de a educação ser repressora. Reprimidos pela ausência do estado, o professor pode reprimir o aluno, vítima também daquele outro e da ausência da família, da igreja, das relações humanas agora virtualizadas. Perceber este ciclo é importante para redefinir o pensamento e combater normas não justificadas da sociedade administrada. Mas isso só se consegue com autonomia e vontade de ação.

Somente um sujeito autorreflexivo é capaz de superar os extremos de sua própria condição, daí a necessidade de combater à supervalorização do realismo, ou pseudorealismo, desde a infância. Da mesma forma, é necessário perceber que a organização do mundo se converteu em sua própria ideologia, algo tão autossuficiente que supera, por sua imensa pressão, a própria educação que seria impotente e ideológica se ignorasse a necessidade de adaptação da realidade, mas igualmente questionável caso se prestasse a apenas produzir pessoas igualmente bem ajustadas.

A importância da formação do homem muda historicamente em relação à realidade, embora por ser tão poderosa a realidade se imponha aos homens, forçando um processo de adaptação automático. A ausência de naturalidade na concepção do ato de aprender, de absorver do mundo a sua essência, aquilo que tenha relação com a necessidade da vida com seus prazeres mais singelos geram, portanto, a exigência dos moldes e tudo que estiver fora desses moldes é rejeitado de maneira geral desde o homem mais simples até as mais brilhantes consciências.

A primeira emancipação é a nossa, dos nossos medos e certezas. Quando avançamos neste campo, estamos mais preparados para entender melhor o nosso ambiente. É nesta circunstância que precisamos nos fortalecer a partir da fuga das rotas pré-determinadas e buscar dentro dos aspectos reflexivos a nossa liberdade de agir e pensar, ainda que contradiga o que nos imputam. A emancipação é uma ação dolorosa para quem a possui, mas também para quem a observa, no entanto, sem ela somos sujeitos passivos deste mundo e viveremos com medo. Somente por meio da educação, das boas relações, da observância dos ambientes sociais e da troca de experiência é que conquistamos o direito de nos distanciar deste estado de rendição e a escola é o lugar de mediação para essa experiência. Entre a nossa casa e o resto do mundo, a escola é onde matamos a sede e a fome, mas também onde atualizamos o mapa de nossa existência antes de continuarmos a jornada da vida.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. Trad. Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Editora Ática, 1998.

_____. **A educação após Auschwitz**. In: *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1986. (Grandes Cientistas Sociais)

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAPURRO, R.; HJORLAND, B. **O conceito de informação**. Perspectivas em ciências da informação. Jan./abr. 2007, vol.12, n.1, pp.148-207. ISSN 1981-5344. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/pci/v12n1/11.pdf>>> Acesso em: 28 de março de 2018.

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

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993. 20ª ed. Revista, 2003.

MAAR, W. L. Introdução. In. ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Humberto Marioti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Unesco, 2011.

OLIVEIRA, F. F. A. **A reforma do ensino fundamental**: o que mudou na escola? Um estudo sobre a implantação de políticas educacionais em Mossoró, RN (1996/2008). 2010. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PUCCI, B. **Teoria Crítica e Educação**: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. Espaço Pedagógico, v. 8, p. 13-30, 2001.

REICHERT, C. B.; WAGNER, A. Considerações sobre a autonomia na contemporaneidade. **Estudos e pesquisas em psicologia**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 405-418, dez. 2007. Disponível em:

<<http://www.revispsi.uerj.br/v7n3/artigos/pdf/v7n3a04.pdf>>. Acesso em: 1 maio de 2017.

SHANNON, C. E.; WEAVER, W. **The Mathematical Theory of Communication**. Urbana: University of Illinois Press, 1949.

TIBURI, M. **Pensar, Refletir, Realizar**: a Revolução do Saber. IX Congresso Paulista de Urologia. São Paulo: SP, setembro de 2006. Disponível em <<http://www.marciatiburi.com.br/textos/quadro_deondevem.htm>> Acesso em: 27 de março de 2018.

XAVIER, R. C. M.; COSTA, R. O. **Relações mútuas entre informação e conhecimento**: o mesmo conceito? Ci. Inf., Brasília, DF, v. 39 n. 2, p.75-83, maio/ago., 2010. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n2/06.pdf>>> Acesso em: 29 de março de 2018.

TRABALHO EM SAÚDE: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

GT8: Trabalho, educação e emancipação social

Francisca Maria Carvalho Cardoso

UFPI Psicóloga, Mestra e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas
(Universidade Federal do Piauí/UFPI/Teresina/Piauí/Brasil).
franciscamariacardoso@gmail.com

Edna Maria Goulart Joazeiro

UFPI Pós-doutorado em Serviço Social, Doutorado e Mestrado em Educação, graduada em
Serviço Social e Ciências Sociais. Docente e chefe do Departamento de Serviço Social e
docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (Universidade Federal do
Piauí/UFPI/Teresina/Piauí/Brasil). emgoulart@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho é um fragmento de pesquisa em andamento em nível de doutoramento em Políticas Públicas, visa refletir sobre a formação para o trabalho no campo da saúde em consonância com os ditames e desafios postos à Política de Saúde no Brasil, no tocante à formação dos profissionais de nível superior para o campo da saúde pública. No espaço desse trabalho, teceremos uma discussão conceitual relativo a alguns dos desafios e possibilidades a partir da formação do profissional em saúde. Em decorrência de nossa pesquisa em nível de mestrado e da experiência na área, apreendemos a importância da relação da formação desses profissionais, dando-se de forma a potencializar esse espaço de saber e de cuidado em saúde que intervém “na vida do outro” (SCHWARTZ, 2007), que possa levar em consideração a formação implicada e o empoderamento dos sujeitos. Apontamos também, a relação entre ensino, atenção, e cuidado em saúde, com foco no lugar que os profissionais de saúde pública ocupam na política que precisa ser pública e que fortaleça vínculos e cuidado a partir de tecnologia de trabalho que possibilitem o contato e a experiência com o outro de forma potente e compartilhada. Para tanto, apontamos a importância de uma formação integradora e emancipadora, na medida em que os profissionais possam potencializar práticas e saberes interdisciplinares e integradores no espaço da atividade exercida com e para o outro.

Palavras-chave: Formação. Saúde Pública. Trabalho.

1 INTRODUÇÃO

A discussão proposta é acerca do trabalho em saúde, a partir da Política de Saúde e da formação proposta na área. Desse modo, o trabalho em saúde, a partir de tal política, preconiza níveis de atenção e cuidado, isto é, encontramos na Atenção Básica, um meio de atenção à saúde de baixo custo, para compensar a falta de investimento da atenção curativa mais especializada e cara. O trabalho na perspectiva da Atenção Básica se caracteriza por meio de um conjunto de ações voltado para a promoção, a prevenção, o acompanhamento e o cuidado, além da reabilitação em saúde. Quando realizado em equipe, o trabalho se dá com base em ações e práticas gerenciais e sanitárias no acompanhamento da saúde da população de um determinado território. Faz-se importante o contato dos usuários com os sistemas de saúde, orientado para os princípios de universalidade, integralidade, equidade, humanização, responsabilização, acessibilidade, vínculo, continuidade, participação social e coordenação do cuidado. Nesse sentido, a Atenção Básica integra todos esses fatores, para a promoção de um modo de vida saudável para o usuário, integrando-o em seu território e observando, também, aspectos socioculturais dentro desse processo (LAVRAS, 2011).

Já a Atenção Especializada se refere aos serviços específicos, como, por exemplo, na Atenção Psicossocial Especializada, o foco é na saúde mental, isto é, em uma rede psicossocial especializada que atendam estas demandas, como o caso dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS).

Importante destacar que nosso trabalho, em construção, em nível de doutoramento, apresenta como foco o campo da Saúde Mental, contudo, no presente recorte, dedicamo-nos à discussão de que a Atenção Especializada é desafiada a trabalhar com a Atenção Básica, como porta de entrada do Sistema Único de Saúde (SUS), e que inclusive como preconiza a Organização Mundial de Saúde (OMS), é importante que possamos aproximar estes dois níveis de atenção, pois o sofrimento psíquico também se toma preocupação da Atenção Básica. Por conta disso, trataremos dos modos de saber-fazer e formar profissionais na Atenção Básica, como parceira da Atenção Psicossocial Especializada e integradora de práticas intersetoriais (como com a Política de Assistência Social e a Educação, por exemplo).

Enfatizaremos a Atenção Básica como precursora das dimensões do trabalho no quadrilátero (CECCIM; FEUERWERKER, 2004) da formação em saúde (ensino, gestão, atenção e controle social) e como norteadora do cuidado e formação em saúde pública. Quando se aborda os sentidos do trabalho voltado no âmbito da Saúde, é necessário colocarem evidência que o trabalho é uma atividade que é construída a partir da relação com os usuários desse serviço, e é nessa relação que o trabalho adquire sentido, já que se trata de um trabalho que deve ser marcado pela criatividade e que também englobe a descoberta (BRITO et al., 2010).

Tendo em vista que é um trabalho construído cotidianamente e à todo momento, a cada nova descoberta, dando-se a partir da relação entre pessoas.

2 O TRABALHO E O TRABALHO EM SAÚDE

Acerca do que se concebe como trabalho, Frigotto e Ciavatta (2003), apontam análise a partir de Marx e de suas teorias da mais-valia, analisando a questão da produtividade e do trabalhador produtivo no pensamento dos fisiocratas, dos mercantilistas e dos teóricos do capitalismo: Smith, Ricardo, Sismondi. Estes autores trazem a concepção de trabalho e trabalhador produtivo que, em última análise, encobrem o sentido forte e efetivo de produtividade e de trabalhador produtivo para o capital. Quanto à educação, se passou da ideia de desigualdade entre nações e indivíduos que não se restringe apenas aos processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas e de relações de classe, para a escolaridade e saúde da classe trabalhadora. Ou seja, o ser humano concebido também como capital também (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 49).

Atualmente, estamos em uma nova sociabilidade do capital, que aprofunda as desigualdades reais de trabalho e de condições de vida e segue disseminando os termos como: “‘capitalismo’, ‘classe’, ‘exploração’, ‘dominação’, ‘desigualdade’” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 57). Faz com o apoio dos meios de comunicação e tecnologia. O conceito de educação do homem integrado às forças sociais difere da mera submissão às forças produtivas. Para atingir seus objetivos, o autor busca “sinalizar que a polissemia da categoria trabalho resulta de uma construção social” (FRIGOTTO, 2009, p. 170). Como afirma, somos resultados do que aprendemos e ensinamos uns aos outros (TUMOLO, 2011). Este seria para ele o sentido do trabalho e do trabalho na educação como emancipador em uma sociedade.

No que tange ao trabalho em saúde e sua formação, este seria um trabalho também marcado pelo capital, pela força do trabalho humano e pela produtividade. É também concebido como um fenômeno sócio-histórico realizado por vários profissionais e trabalhadores em geral com formação na área da saúde cuja ação é centrada no ato de cuidar, com o objetivo de atingir a reabilitação ou minorar o sofrimento e promover o bem-estar, este tipo de trabalho tem sido tema de discussões devido à complexidade e transformações no mundo contemporâneo (SANT’ANNA; HENNINGTON, 2011). Merhy e Feuerwerker (2013, p. 29) afirmam que,

Até o século XIX, coexistiam diferentes tipos de cuidadores, respondendo também a diferentes expressões do que se compreendiam como necessidades de saúde, relacionadas aos “modos de andar a vida” de cada tempo e de cada sociedade, como

define Canguilhem (1990). Ou seja, as práticas cuidadoras respondiam a necessidades de saúde que variavam conforme as diferentes compreensões sobre o aparecimento e desaparecimento das doenças, sua maior ou menor intensidade e a maior ou menor importância que adquiriam em diferentes formas de organização social.

O trabalho em saúde preconiza ainda, a ampliação de dispositivos democráticos de discussão e de decisão, com o intuito de ampliar os espaços de trocas, escuta, e decisões coletivas na gestão dos processos de trabalho. Na nova visão do conceito ampliado de saúde que se coloca em contraposição ao modelo biomédico, e ao que ele produz, a estratégia de promoção da saúde no Sistema Único de Saúde (SUS) é o centro do processo focando, principalmente, na produção de autonomia da população para que se possa enfrentar situações de vulnerabilidade no processo do cuidado à saúde, além de estimular os trabalhadores/formadores que refletiam sobre as diferenças culturais, a fim de que possam atuar na perspectiva de uma educação humanizadora, crítica, reflexiva e voltada para a formação do homem integral e autônomo. Isto é, o trabalho em saúde é também um trabalho por cidadania e que busca ainda resgatar a historicidade do sujeito (FRIGOTTO, 2009).

Nesta perspectiva, assinalamos a importância da Educação Popular em Saúde (EPS), com base na proposta pedagógica da Educação Popular de Paulo Freire, enquanto uma estratégia de enfrentamento dos problemas de saúde encontrados, que busca fortalecer a relação com a população e os movimentos sociais, além de criar vínculos entre as equipes de saúde tem foco também nas estratégias de pensar e produzir o cotidiano da população. Ou seja, a Educação Popular em Saúde, propõe a construção de um sistema de saúde onde os trabalhadores e usuários sejam participativos, atuantes, autônomos e críticos de sua realidade (SANT'ANNA; HENNINGTON, 2011).

Para essas mudanças do trabalho em saúde existe a necessidade do esforço coletivo e cotidiano dos sujeitos implicados na atenção à saúde com o objetivo de elaborar propostas educativas, e principalmente na rediscussão da formação dos trabalhadores com vistas a fortalecer e priorizar a reorganização dos serviços em rede, enquanto espaços democráticos de discussão, de decisão e implementação de gestão participativa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nos valem de uma breve revisão conceitual sobre o tema que embasa a pesquisa em andamento a nível de pós-graduação (doutorado) e que apresenta fragmentos do que se trabalha

na área no Brasil e apresenta os principais periódicos nacionais de trabalho, saúde, educação e campos interligados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Desafios da Formação em saúde

Acerca do trabalho em saúde e seus desafios conforme Vasconcellos (2010), em certos casos, existe de um lado, a dificuldade para se estabelecer práticas acerca do cuidado em Saúde. Isto é, se faz importante apontar questões acerca do preparo pedagógico do docente da área da saúde, para que preparem a formação desses profissionais diante das exigências da educação contemporânea e das diretrizes curriculares nacionais, ou seja, que se pense no comprometimento em atender às necessidades do Sistema Único de Saúde (DAMIANCE et al, 2016).

A educação e a saúde são dois campos de atuação em que os profissionais de qualquer nível de atenção à saúde agem no progresso do desenvolvimento humano. As práticas educativas nesta área devem ser direcionadas para o desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas visando à melhoria da qualidade de vida e saúde e melhora no autogerenciamento (BARROS; CARNEIRO; SANTOS, 2011).

Neste sentido, cabe pontuar, algumas dificuldades quanto à capacitação, qualificação e falta de preparo de alguns profissionais. A falta de qualificação e de implicação com o âmbito da saúde se apresentam como um dos problemas do setor. Assim, é importante perceber o que há de instituído nas práticas dos profissionais para diferir e produzir novos modos de agir e novas estratégias de intervenção/invenção (SILVA; COSTA, 2008).

Para isso, também é necessário o apoio do governo, como os trabalhadores apontam, é fundamental que o governo apoie através de capacitações, formações e invistam no preparo de seus trabalhadores. Tal questão vem sendo apontada como necessidade de mudanças e de implementações urgentes das propostas de políticas públicas no setor e por isso vale destacar a importância de tais qualificações, conforme salientam Wetzel et al. (2011) para não se correr o risco de reproduzir, nesses espaços, o espaço de cronificação.

O trabalho para o sujeito possibilita a construção da identidade social e pessoal através do que ele realiza, permitindo que ele identifique-se com aquilo que faz, ou desempenha. Com base nisso, em meio a tantas dificuldades enfrentadas pelos profissionais da saúde, observa-se que eles ainda mantêm certa realização e identificação com a atividade que desenvolvem.

[...] nos serviços de saúde, há o transcender das informações técnicas da sala de aula, pois os serviços expõem a possibilidade de discussões em diversos patamares, sobretudo aqueles inscritos nas relações sociais que neles se apresentam. No potencial gerado a partir da integração entre ensino e serviço e a formação em saúde, Albuquerque et al. identificam: Os espaços onde se dá o diálogo entre o trabalho e a educação assumem lugar privilegiado para a percepção que o estudante vai desenvolvendo acerca do outro no cotidiano do cuidado. São espaços de cidadania, onde profissionais do serviço e docentes, usuários e o próprio estudante vão estabelecendo seus papéis sociais na confluência de seus saberes, modos de ser e de ver o mundo (p. 358). E Vasconcellos destaca: “[...] a leitura da realidade que o sujeito fará depende da finalidade que tem, qual seja, não analisará a realidade como um todo, o que seria uma operação interminável, mas aqueles elementos da realidade sobre os quais sua finalidade incide, o que os torna relevantes” (p. 77). Pertinente à relevância da inserção do aluno no serviço, ainda na graduação, Mardsen acentua: Com a inserção precoce, o aluno entra em contato, desde o início da sua graduação, com situações reais de trabalho e tem a oportunidade de vivenciar as mais diferentes circunstâncias de vida da população atendida, o trabalho em equipe e o cotidiano das instituições de Saúde Pública (BATISTA et al., 2015, p. 748).

Em consonância com uma proposta integrada e reflexiva desses profissionais as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) têm orientado a necessidade de formação de profissionais de saúde humanistas, generalistas, críticos e reflexivos. A proposta desafiante é romper com o modelo de formação fragmentado e tecnicista buscando formar profissionais de saúde mais humanistas, com condições de trabalhar em equipe, de forma integrada e com foco na integralidade da atenção à saúde. Um dos lados desse quadrilátero, a educação, envolve atividades com o paciente, família e sociedade, equipe assistencial, além da própria formação de novos profissionais, seja nos níveis técnico, de graduação ou de pós-graduação. Assim como para trabalhar em qualquer outra área é necessário ter formação específica, a atuação na educação também carece de preparo e de implicância ética e profissional (TREVISÓ; COSTA, 2017). A promoção da saúde, que deve ser caracterizada como intersetorial, e levada em conta sob um aspecto de intervenção instituinte, com novas relações, organizações e movimentos sociais.

Cabe expor que ao relacionar o ensino aos problemas de saúde da própria comunidade onde os jovens em formação atuam na formação em saúde, os alunos passam a ter implicação e comprometimento com a população atendida e podem passar a exercerem uma prática profissional mais humanista e reflexiva (BATISTA et al., 2015).

Desse modo, o trabalho em saúde é marcado pela autonomia e não pela subordinação, é o trabalho que propõe essa saída onde o outro é a aproximação para aprender. São apontados desafios sobre o trabalho em saúde e a importância de uma radicalização democrática, que possa gerar participação efetiva de gestores municipais, trabalhadores e usuários na construção do SUS, como sistema de saúde que valorize e legitime os direitos da população à saúde, conforme

preconiza o sistema em seus princípios de integralidade, equidade e universalidade.

Desse modo, aponta-se a importância do Movimento da Reforma Sanitária que ao mesmo tempo que foi uma bandeira de luta específica sobre a saúde no país, foi também parte de mudanças de um sistema que agora apostava na concretude de direitos sociais e democráticos para a sociedade brasileira. O movimento pela Reforma Sanitária produziu muitos conceitos e propostas a partir de da mobilização ativa de diferentes atores sociais. Podemos citar a descentralização dos serviços de saúde que iniciou antes mesmo da constituição do SUS, por meio do SUDS (Sistema Unificado e Descentralizado de Saúde) e das AIS (Ações Integradas de Saúde). Além da descentralização, podemos apresentar também os mecanismos de participação social que foram sendo gestados antes de 1988, por meio das Comissões Interinstitucionais de Saúde (CIS) (FEUERWERKER, 2005).

Neste sentido, foi a partir dessa experiência que foram concebidos os Conselhos de Saúde, legalmente instituídos pela Lei 8142. Desse modo, o SUS e a Saúde da Família, foram políticas sociais que tentaram e tentam abarcar a luta da sociedade no país, por direito à saúde de qualidade, onde a Atenção Básica tem sido a porta de entrada no sistema, que inicia o andar da pessoa em busca por saúde atravessando uma rede que busca a integralidade e acesso eficaz à população. Atualmente, para qualificar e sistematizar essa atenção básica em saúde e o próprio Sistema Único de Saúde, tem-se os Pólos de Educação Permanente em Saúde, a formação de facilitadores de Educação Permanente em Saúde, os municípios colaboradores da educação permanente, a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação de Educação Popular em Saúde (ANEPS), o Fórum Nacional de Ensino das Profissões da Saúde (FNEPAS), a formação de ativadores de processos de mudanças na graduação e as Vivências e Estágios no SUS (VER-SUS) todos estes são dispositivos apontados também como estratégias para criar novos espaços democráticos de debate e construção descentralizadas de políticas de saúde, que possibilitavam a participação ativa de novos atores (estudantes e professores da área da saúde e os movimentos sociais) e ampliação das oportunidades de gestores municipais e trabalhadores do SUS participarem de forma ativa no processo.

Em se tratando desse processo, temos que apontar que ele demanda do território as práticas de saúde como um espaço de múltiplas disputas e de constituição de políticas desenhado a partir da ação de distintos atores, que, dependendo de seus interesses e capacidade de agir, aliam-se ou confrontam-se na tentativa de afirmar uma certa conformação da saúde que faça sentido.

Conforme assinala Feuerwerker (2005), para superar desafios históricos dessa formação em saúde, o investimento deve ser feito a partir dos modelos tecnoassistenciais, na construção

dos espaços democráticos e dos atores necessários à formação do SUS que não está plenamente contido na institucionalidade já produzida. Além disso, é importante para um sistema integrado e apara a efetividade desses modelos tecnoassistências em saúde que os novos arranjos políticos, de gestão e de participação como elementos indispensáveis no sistema sejam de fato uma luta de todos aliando gestão, trabalhadores e usuários.

Consideramos que não são poucas as questões postas, pois temos amplos segmentos técnicos, políticos e acadêmicos e que parecem indispensáveis para a consolidação do SUS que queremos: o cuidado integrado, a interdisciplinaridade, a educação permanente, um sistema democrático, equitativo, integrado, universal, proposto em redes regionalizadas e descentralizadas e principalmente capaz de ser um sistema que se empenhe em defesa da vida.

As práticas de saúde, são atos produtivos, pois modificam alguma coisa e produzem algo novo. São consideradas, trabalho, porque visam produzir efeitos e por isso são permeadas por tecnologias de cuidado. Classificadas por Merhy (2007), as tecnologias de cuidado se apresentam como: na primeira concepção, em tecnologias duras (são as máquinas, os equipamentos em geral, usados para exames e cirurgias, etc.), na segunda, o saber técnico estruturado em tecnologias leve-duras e, na terceira, as relações entre sujeitos, que só têm materialidade em ato: tecnologias leves. Este debate tem se mostrado importante para que possamos compreender a organização da assistência à saúde e de sua potência transformadora (MERHY; FRANCO; MAGALHÃES JÚNIOR, 2005).

Além disso, o trabalho em saúde tem também compromisso com necessidades sociais, relacionadas à infraestrutura produtiva da sociedade (GONÇALVES, 1994) e com as necessidades de seu usuário. Que busca o consumo de ações de saúde, que lhe proporcionam algo com valor de uso fundamental: mantê-lo vivo e com autonomia (CAMPOS, 1997). Além disso, nos serviços de saúde, o ato da produção e do consumo do produto ocorrem ao mesmo tempo, configurando uma relação de interseção.

Quando um trabalhador de saúde encontra-se com o usuário em um processo de trabalho dirigido à produção de atos de cuidado, estabelece-se entre eles um espaço de interseção que sempre existirá, em ato, em seus encontros. Portanto, no processo de trabalho em saúde, há um encontro do agente produtor (com suas ferramentas – conhecimentos, equipamentos) e do agente consumidor (com suas intencionalidades, conhecimentos e representações), que torna o agente consumidor parte objeto daquele ato produtivo, mas ainda agente, que interfere no processo. Retomando considerações anteriores: a ação intencional do trabalho realiza-se num processo em que o trabalhador, por meio do trabalho vivo em ato, captura um objeto/natureza para produzir bens/produtos (MERHY; FRANCO; MAGALHÃES JÚNIOR, 2005).

Diante desse modo de cuidar, observamos novos paradigmas no trabalho em saúde, como as propostas de problematização do processo do adoecer, apontando que o cuidado, numa nova perspectiva de trabalho em rede, não está relacionado com a doença, mas com o sujeito da experiência. Por isso as novas formas de cuidado devem estar focadas na cidadania da população usuária dos serviços públicos de saúde que tantas vezes no país sofrem com a desigualdade em todos os setores.

Isto é, como assinala, Frigotto (2002), as pessoas no campo da desigualdade no país, levam a educação e saúde como potências de vida e mudanças, como propõe Freire (1997), em *A Pedagogia do Oprimido* (1987), ícone de uma concepção de educação emancipadora de jovens e adultos. E em *Pedagogia da Autonomia* quando Freire (1997) aponta que ensinar é também partir da perspectiva de intervir no mundo, ser emancipado e emancipador, nem apenas reproduzir a ideologia dominante, nem somente servir ao seu desmacaramento, mas sim, corroborando com Marx quando diz que ensinar é também uma defesa aos interesses humanos, aos interesses que nos tornam capazes de observar, comparar, avaliar, escolher, decidir, intervir, romper, optar, e possibilidades de luta e não de cruzar os braços.

Desse modo, o campo do ensino de formação da saúde, principalmente quando se coloca em prática nas universidades a formação humanizada em saúde pública para lidar com toda a população do país, da classe média à zona rural, como preconiza o SUS e sua universalidade, a prática de formação em saúde pública é convocada como diz Freire (1997), a ensinar com liberdade. Liberdade esta que amadurece com outras liberdades, na defesa de direitos, e no poder de decisões, pois é decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a decidir se não nunca, e tanto ao filho quanto aluno é fundamental a tomada de decisão.

Neste sentido, a formação para o trabalhador em saúde é convocada a trabalhar em parcerias na busca por respeito à dignidade humana e defesa dos direitos de cidadania e da coisa pública lutando por forças políticas que defendam um Estado estruturado para promover políticas públicas para o setor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assinalamos, a importância da pesquisa no campo da saúde como espaço fundamental para melhor compreender a dinâmica do trabalho para os profissionais da saúde, em meio a mudanças socioeconômicas e conjunturais, com o objetivo de ampliar a percepção e a compreensão que eles têm sobre o que desenvolvem no ambiente de trabalho, para que, através de Políticas Públicas, se possa oferecer subsídios buscando melhorias quanto as condições de

trabalho, valorização e fortalecimento do profissional da saúde, maiores cuidados à saúde do trabalhador, aumento do número de capacitações, formações, e principalmente investimentos intensos em qualificações para os profissionais.

Tendo que no âmbito da Saúde a tecnologia é essencialmente humana (DAL POZ et al., 2012), e que o profissional é o principal instrumento de trabalho (REBOUÇAS et al., 2008), há que se ter um investimento maciço para este público. A tecnologia deste trabalho é a humana, são suas capacitações, formações, qualificações, conhecimentos e ações que irão determinar a atuação na área. No entanto, a saúde, as expectativas, a satisfação, o bem-estar de maneira geral serão determinantes nesse processo.

Nesse sentido, ter um espaço para que os profissionais de saúde possam compartilhar entre si suas angústias, incertezas e para que possam também aprender a lidar com questões emocionais geradas pelo ambiente de trabalho, pode contribuir para o alívio de tensões, assim como pode colaborar para a diminuição das resistências às frustrações (SILVA; COSTA, 2008), para que quando elas ocorram, não afetem o desempenho, o ânimo e nem a autoestima dos profissionais.

Além disso, o trabalho em saúde convoca o trabalhador a não fazer um trabalho isolado, mas deve trabalhar visando um trabalho multiprofissional, prezando pela qualidade de vida do usuário e do trabalhador, evitando o adoecimento psíquico do profissional, em espaços e momentos de escuta e de fala, onde todos possam compartilhar.

É nesse sentido que o caminho interdisciplinar vem como uma possibilidade de trabalho na Saúde, como uma maneira de instrumentalizar caminhos para os entraves, através do coletivo de trabalho e da integração da equipe.

REFERÊNCIAS

- BARROS, A. L. B. L de., CARNEIRO, C. de S., SANTOS, V. B. **A educação em saúde: um campo de atuação clínica e de pesquisa na Enfermagem**, Acta Paulista de Enfermagem, v. 24, n. 2, 2011.
- BATISTA, et al. Formação em Saúde: reflexões a partir dos Programas Pró-Saúde e PETSaúde, **Interface: Saúde, Educação, Comunicação** 19 Supl. p.743-52, 2015.
- CAMPOS, de S. C. Subjetividade e administração de pessoal: considerações sobre modos de gerenciar o trabalho em equipes de saúde. In: MERHY, Emerson; ONOCKO, Rosana. **Agir em Saúde: um desafio para o público**. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. **O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social**. Physis, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.

DAL POZ, M. R.; LIMA, J. C. de S.; PERAZZI, S. **Força de trabalho em saúde mental no Brasil: os desafios da reforma psiquiátrica**. Physis, Rio de Janeiro- RJ, v.22, n.2, p. 621-639, 2012.

DAMIANCE, P. R. M., TONETE, V. L. P, DAIBEM, A. M. L., FERREIRA, M DE L. DA S. M, BASTOS, J. R. de M. Formação para o SUS: Uma análise sobre as concepções e práticas pedagógicas em Saúde Coletiva. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 3, p. 699-721, set./dez. 2016.

DE MARCO, P. F., CÍTERO, V. A., MORAES, E.; NOGUEIRA-MARTINS, L. A. O impacto do trabalho em saúde mental: transtornos psiquiátricos menores, qualidade de vida e satisfação profissional. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v.57, n.3, p. 178-83, 2008.

FEUERWERKER, L. C. M. Modelos tecnoassistenciais, gestão e organização do trabalho em saúde: nada é indiferente no processo de luta para a consolidação do SUS. **Interface: Saúde, Educação, Comunicação**, v.9, n.18, p.489-506, set/dez. 2005.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: Favero, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, p. 53-67, 2002.

____; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.1, p. 45-60, 2003.

____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, Campinas: Autores Associados, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

____. **Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, R. B. M. **Tecnologia e organização social das práticas de saúde**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MERHY, E. A perda da dimensão cuidadora na produção da saúde. IN: CAMPOS, R.C. et al. (Org.). **Sistema Único de Saúde em Belo Horizonte: reescrevendo o público**. São Paulo: Xamã, 1998.

____.; FEUERWERKER, L. C. M. Novo olhar sobre as tecnologias de saúde: uma necessidade contemporânea. In: MANDARINO, A. C. S.; GOMBERG, E. (Org.). **Leituras de novas tecnologias e saúde**. São Cristóvão: Editora UFS, p. 29-74, 2009.

____; FRANCO; T. B.; MAGALHÃES JÚNIOR, H. M. **Integralidade e transversalidade das necessidades de saúde nas linhas de cuidado**. Movimentos moleculares na micropolítica do trabalho em saúde. s/d.b, 2005.

REBOUÇAS, D.; ABELHA, L.; LEGAY, L. F.; LOVISI, G. M. O trabalho em saúde mental: um estudo de satisfação e impacto. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n.3, p. 624-632, 2008.

SANT'ANNA, S. R.; HENNINGTON, E. A. Micropolítica do trabalho vivo em ato, ergologia e educação popular: proposição de um dispositivo de formação de trabalhadores da saúde. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 223-244, 2011.

SANTOS, C. A. **Significado do trabalho e conduta ético-profissional: um estudo de caso na Polícia Militar baiana**. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação da Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2006.

SILVA, E. A. DA; COSTA, I. I. da. Saúde mental dos trabalhadores em saúde mental: estudo exploratório com os profissionais dos Centros de Atenção Psicossocial de Goiânia/Go. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte- MG, v.14, n.1, p. 83-106, 2008.

TREVISO, P., COSTA, B. E. P da. Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 26, n.1, 2017.

TUMOLO, P. S. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate, **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

VASCONCELLOS, V. C. de. Trabalho em equipe na saúde mental: o desafio interdisciplinar em um CAPS. SMAD, **Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas**, v.6, n.1, p. 1-16, 2010.

WETZEL, C.; KANTORSKI, L. P.; OLSCHOWSKY, A.; SCHNEIDER, J. F.; CAMATTA, M. W. Dimensões do objeto de trabalho em um Centro de Atenção Psicossocial. **Ciência e Saúde Coletiva**. v.16, n.4, Rio de Janeiro- RJ, p. 2133-2143, 2011.

A TEORIA DE GALPERIN NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ESTADO DO CONHECIMENTO

GT8: Trabalho, educação e emancipação social

Kelânia Freire Martins Mesquita – IFRN
Mestranda do ProfEPT, UERN/Professora/FANAT/UERN/ Mossoró/RN/Brasil
E-mail: kelania@gmail.com

Caio Talmag Nóbrega – IFRN
Mestrando do ProfEPT, IFRN/Estudante/ProfEPT/IFRN/ Mossoró/RN/Brasil
E-mail: caiotalmag@gmail.com

Marcos Antônio Ferreira – IFRN
Mestrando ProfEPT, Professor/Escola Municipal Manoel de Barros/ Baraúna/RN/Brasil

RESUMO

O objetivo deste estudo foi mapear e discutir os trabalhos acadêmicos produzidos a partir de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado publicadas no Catálogo de Teses da CAPES a respeito da Teoria de Galperin no contexto do ensino médio, em especial, da Educação Profissional e Tecnológica, considerando o recorte temporal estabelecido pela publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que autoriza a implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (12/2008 e 25/04/2018). A partir dos achados, a leitura criteriosa que considerou a distribuição dos trabalhos produzidos ao longo do tempo, as instituições proponentes e os principais teóricos que nortearam as metodologias de pesquisa, bem como os seus resultados e considerações finais, percebeu-se que os pesquisadores ressaltam a importância da Teoria de Galperin para o processo de ensino e aprendizagem. Gerou-se a partir daí subsídio para a proposição de uma intervenção pedagógica sobre o assunto Solubilidade, tratado especialmente na disciplina de química no primeiro ano do ensino médio, considerando a base conceitual da Teoria de Assimilação por Etapa das Ações Mentais de Galperin como norteadora.

Palavras-chave: Teoria de Galperin. Práticas Educativas. Educação Profissional e Tecnológica. Estado do Conhecimento.

1 – INTRODUÇÃO

As práticas educativas, consideradas no âmbito dos espaços formais de ensino, nascem como propostas que buscam tornar mais fluente, mais eficaz, o processo de apropriação do conhecimento. Nesta perspectiva, apresentamos um estudo acerca da Teoria de Galperin, que apesar de pouco difundida na psicologia educacional ocidental, tem grande influência no modelo educativo russo, desde meados do século XX, sob forte influência das ideias de Vygotsky.

Por compreender a importância de situar qualquer objeto de estudo nas suas dimensões histórica, geográfica e metodológica para um entendimento mais significativo e uma análise consonante com a produção acadêmica atual, tratamos de mapear e discutir os trabalhos acadêmicos produzidos a partir de dissertações de mestrado, inclusive de mestrados profissionais, e teses de doutorado publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a respeito da Teoria de Galperin no contexto do ensino médio, em especial, da Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Outrossim, buscou-se propor, dentro do que preceitua a Teoria supracitada, uma Base Orientadora da Ação – B.O.A.- como sugestão de intervenção pedagógica em uma sala de aula do ensino médio, abordando o tema solubilidade. Vale salientar que os esforços implementados em trabalhos dessa natureza visam fundamentalmente fornecer subsídio educacionais sustentados por teorias que assegurem intervenções pedagógicas que consideram o aprendizado como um processo que exige planejamento, flexibilidade, criatividade e o estabelecimento de objetivos claros em todas as etapas do processo de ensino, com intencionalidade explicitada àqueles para os quais a intervenção está sendo proposta.

2 – ESTADO DO CONHECIMENTO

Durante os dias 23, 24 e 25 de abril de 2018 realizou-se, inicialmente, uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/>) que teve como objetivo identificar e analisar a produção acadêmica brasileira na fonte supracitada acerca da Teoria de Galperin e suas implicações no âmbito do Ensino Médio, e em particular, da Educação Profissional e Tecnológica. O recorte temporal foi estabelecido considerando a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que autoriza a implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, portanto, considerou-se o período de publicação de Dissertações e Teses no Catálogo CAPES, compreendido entre dezembro de 2008 e 25 de abril de 2018.

A princípio, optou-se pelos seguintes descritores de forma espada: Ensino Médio / Ensino Profissional e Tecnológico / Galperin, nesta ordem. No entanto, com o primeiro descritor (“ensino médio”), e após a aplicação do filtro temporal, a busca retornou 11.995 trabalhos publicados, entre Dissertações e Teses. Identificar dentre um volume tão considerável de trabalhos os que tratavam da Teoria de Galperin com ênfase em sua aplicabilidade no ensino médio, tornou-se um obstáculo. Resolveu-se, portanto, inverter a ordem dos descritores, realizando inicialmente a busca pela expressão Galperin. Desta feita, foram identificados 59 trabalhos, dentre Dissertações de Mestrado, Dissertações de Mestrado Profissional e Teses de Doutorado, com a seguinte distribuição:

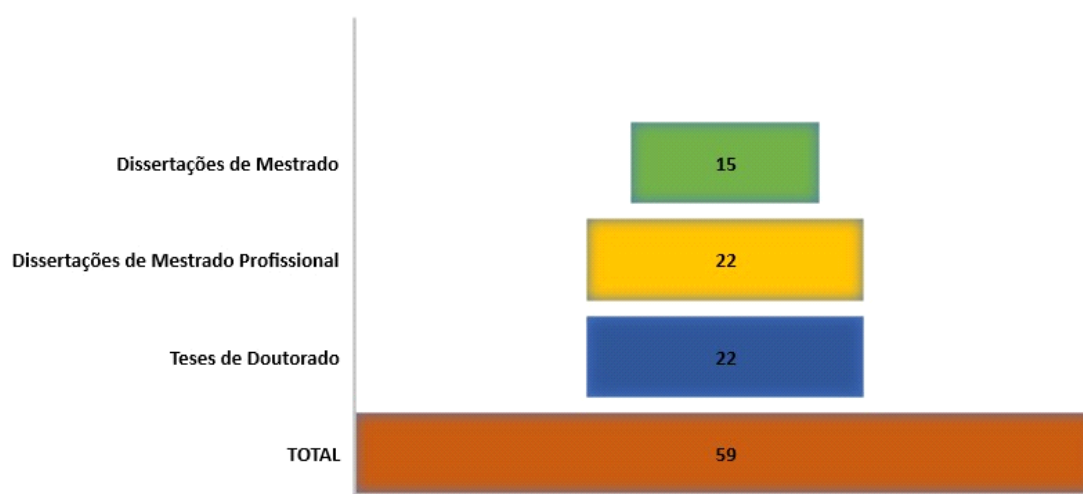


Figura 1: Dissertações e Teses com o descritor Galperin.

Aos 59 achados aplicou-se o segundo descritor denominado Ensino Médio. Considerando que a Plataforma na qual realizou-se a consulta não permite a inclusão de filtros que não sejam os previamente determinados pelo próprio banco de dados, a busca do descritor supramencionado foi realizada através da leitura dos títulos e da imersão nos resumos. A partir desta primeira leitura, identificou-se 14 trabalhos que abordam a Teoria de Galperin aplicada ao contexto do Ensino Médio, 14 relacionados ao Ensino Superior e 31 relacionados ao Ensino Fundamental. Os 14 trabalhos que interessam para esta investigação, relacionados ao Ensino Médio, estão distribuídos na seguinte proporção:

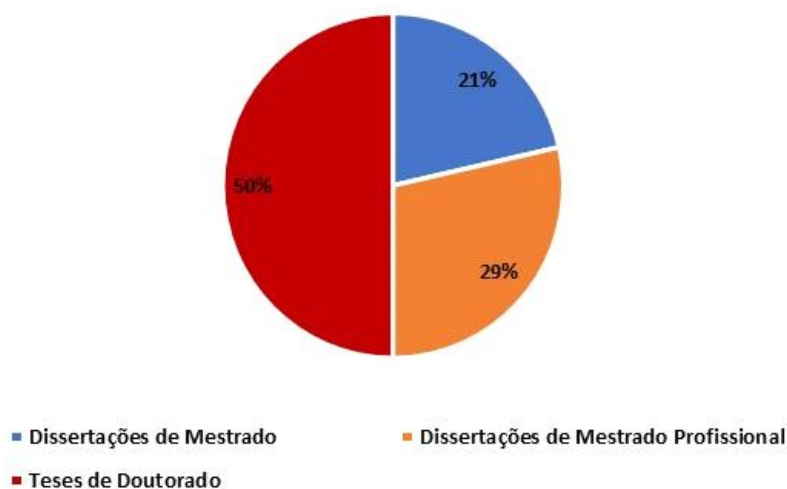


Figura 2: Proporção por tipo de trabalho publicado no Catálogo CAPES com os descritores Galperin / Ensino médio.

Por fim, tinha-se a pretensão de apurar a análise considerando o contexto da Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, dos achados, apenas uma dissertação de mestrado trata sobre o tema, o que limita a abordagem dessa vertente de pesquisa no banco de dados investigado.

É importante ressaltar como os 59 trabalhos estão distribuídos ao longo do lapso temporal objeto do recorte desta pesquisa, de 12/2008 a 25/04/2018. Percebe-se que não existem publicações na Plataforma ao longo do ano de 2017 e dos quatro primeiros meses de 2018. Deve-se considerar a possibilidade de que o Catálogo não tenha sido atualizado até a data da consulta. Ressalta-se ainda que durante o triênio compreendido entre 2014 e 2016 houve um aumento substancial de produções acadêmicas (Teses e Dissertações) sobre o assunto.

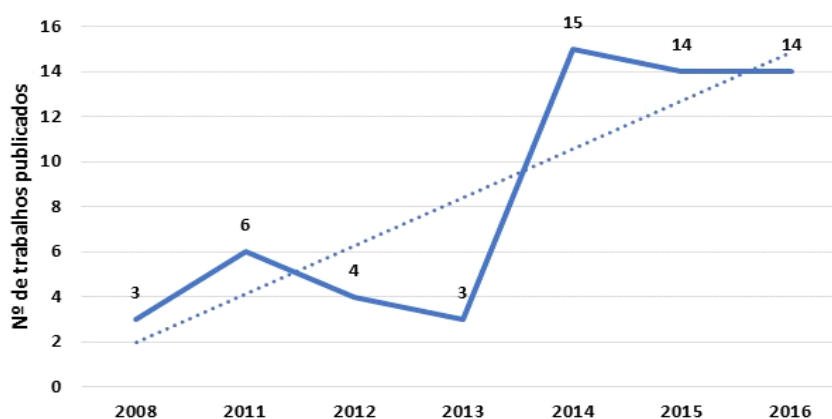


Figura 3: Distribuição de trabalhos produzidos sobre Galperin no contexto do ensino médio entre o ano de 2008 e de 2018.

Um outro dado relevante refere-se às instituições nas quais os trabalhos foram desenvolvidos e orientados. 50% deles foram desenvolvidos em universidades situadas na região Nordeste. 5 dos 14 trabalhos selecionados nesta pesquisa que atendem aos requisitos iniciais, ou seja, tratar da Teoria de Galperin no contexto do ensino médio, foram orientados e defendidos no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Destes, 3 são Teses de Doutorado em Educação e 2 são Dissertações de Mestrados Profissionais. Apenas 1 dos trabalhos foi desenvolvido em um Mestrado Profissional ofertado por um Instituto Federal.

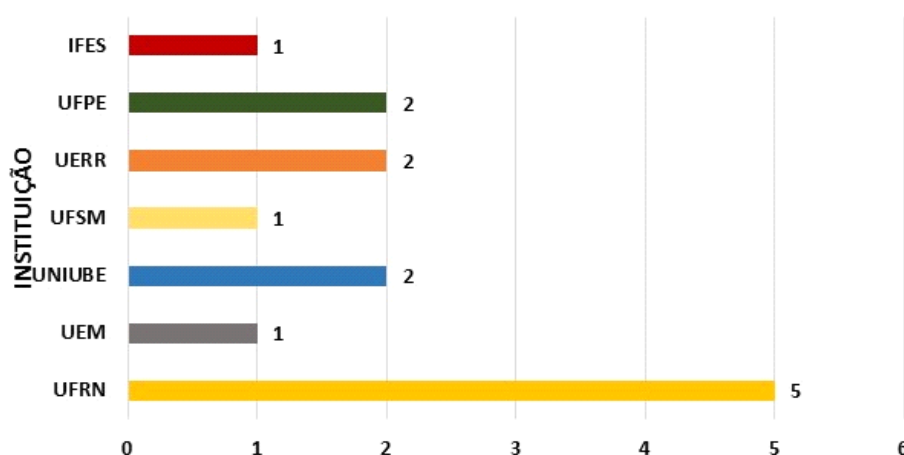


Figura 4: Distribuição dos trabalhos por Instituição.

Os trabalhos analisados abordam assuntos de Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia e História. 4 deles estão focados em professores do ensino médio e os outros 10 possuem objetivos relacionados aos alunos, muito especialmente, às etapas de desenvolvimento e aprendizado de conceitos, tendo como referencial teórico a Base Orientadora da Ação (BOA) de Galperin. Um deles chama especial atenção tendo em vista tratar-se de uma tentativa de compreender como a Teoria de Galperin poderia ser aplicada a uma prática educativa para o ensino de matemática de um aluno com baixa visão. 2 dos trabalhos cita como suporte às práticas pedagógicas, ambientes virtuais de ensino e aprendizagem – AVEA - ou ferramentas como Google Drive Assistivo. Os outros 12 trabalhos são desenvolvidos integralmente na modalidade presencial. 1 traz a perspectiva da Aprendizagem Baseada em Problemas, ressaltando a importância das etapas na resolução das

questões apresentadas. Apenas 1 dos trabalhos analisados não propõe a aplicação de uma intervenção pedagógica. Todos dão ênfase na importância dos conceitos como a base para a aquisição de conhecimento complexo e citam Vygotsky como referencial inseparável de Galperin.

O único trabalho desenvolvido no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica teve como objetivo desenvolver um sistema didático experimental para a formação de conceitos da Língua Portuguesa no 1º ano do Ensino Médio do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao Ensino Médio. Se coloca como um experimento formativo de investigação pedagógica com um olhar sobre o aluno e sobre o professor.

Quanto às metodologias de pesquisa abordadas nos trabalhos aqui analisados, 4 delas se colocam como quanti-quali e as demais se caracterizam por serem, exclusivamente, qualitativas. Percebe-se também que 50% dos trabalhos não citam qualquer referencial teórico que respalde a metodologia de análise dos achados, limitando-se a descrever o tipo de instrumento utilizado para a coleta de dados, em sua maioria, entrevista ou questionário semiestruturado. Outros instrumentos citados para triangulação e análise de dados são fotos, vídeos, áudios, exercícios, mapas conceituais, relatórios e diários de bordo. É importante ressaltar que 2 dos trabalhos se propõem a analisar os livros didáticos e ambos geram os seus próprios protocolos de análise dos supramencionados materiais.

Isto posto, assim estão distribuídos os trabalhos que geraram os seus próprios protocolos e os que citam autores que norteiam a elaboração dos instrumentos e a análise dos achados no campo de pesquisa:

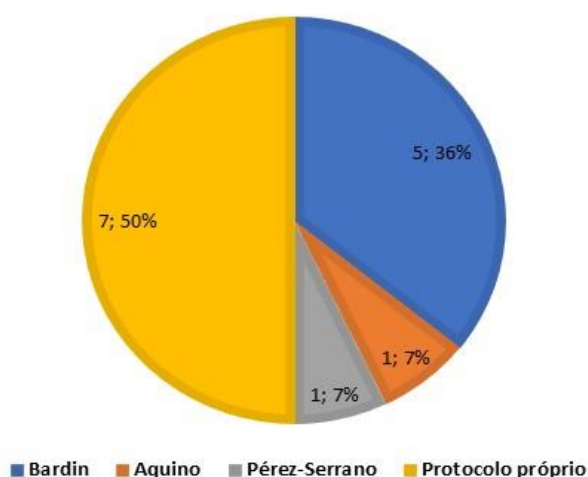


Figura 5: Teóricos que norteiam as metodologias de pesquisa.

3 – TEORIA DE GALPERIN

As discussões atuais na área da EPT, motivadas por uma urgência de modernização do ensino, vêm propondo determinados caminhos filosóficos que, em uma visão ideal, hão de nortear a Educação Profissional como um todo. Tornar o aprendizado menos fragmentado e mais humanizado parece ser, consensualmente, um dos objetivos que integram os preceitos das bases conceituais em EPT.

Neste sentido, vale ressaltar a pertinência da Teoria de Galperin no âmbito prático e pedagógico da EPT, uma vez que aquela

(...) constitui-se como uma possibilidade metodológica para a organização da atividade de ensino voltada à humanização do estudante, por propiciar o encaminhamento do trabalho pedagógico pela via do ensino sistêmico-teórico que desenvolve o pensamento teórico do estudante em sua relação com os dados concretos de sua existência, possibilitando sua formação como sujeitos autônomos, criativos, críticos, com capacidade de resolver problemas, e caracterizando, com isso, a atividade de ensino como um processo humanizador (BASSAN, 2012).

A teoria de Galperin preocupa-se, no geral, em fornecer ao aluno subsídios suficientes para a resolução de problemas, caracterizando-se, desta forma, como uma teoria cujo objetivo fundamental, na prática, é conferir autonomia ao estudante.

Espelhando-se em Vygotsky (1991) no que diz respeito à formação de autonomia e à superação da dicotomia externo-interno, Galperin considera que seu modelo de aprendizado deve ser sistematizado, e dividido em etapas, para além de ser mediado por alguém culturalmente mais experiente. Neste tipo de ensino, denominado Sistêmico-Teórico, o estudante recebe orientação e auxílio do professor, porém age independentemente.

Com efeito, Galperin ressalta que a orientação prévia e o conhecimento teórico são imprescindíveis para o aprendizado do estudante antes que este enfrente situações de natureza prática. A teoria de Galperin, então, se opõe ao modelo de Ensino Aberto como nos lembra Rezende e Valdes (2006):

Nesse caso, Galperin faz um alerta: atenção, não se trata de simplesmente iniciar o processo de ensino pela aplicação prática do conhecimento. No modelo de ensino proposto por Galperin, o conhecimento é obtido por meio da ação, na medida em que o sujeito, para resolver a situação-problema, tem que aprender a empregar determinados conceitos e, paralelamente, a observar a influência destes conceitos sobre o contexto em que a ação está inserida. (REZENDE e VALDES, 2006, p. 1210).

Para além da teoria anteceder a prática, o ideal de Galperin sugere que os objetos e os objetivos práticos devem ser representados mentalmente, simulando, assim, no âmbito psíquico, as estratégias de aplicação do conhecimento no âmbito material. Este modelo consiste na Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, sendo a ação mental, em síntese, a capacidade de visualizar mentalmente um objeto, desatrelado da prática física (ANDRADE, 2017).

Para que os estudantes formem as ações mentais, Galperin sugere que uma pessoa culturalmente mais experiente forneça orientações para a realização de uma atividade específica. Este conjunto de orientações que precedem a ação mental e material consiste na Base Orientadora da Ação (BOA). Vale ressaltar que o objetivo da BOA não é de estabelecer uma sequência rígida de ações a serem seguidas pelo estudante, mas de conferir ao estudante a capacidade de interpretação da situação de ensino proposta, e, conseqüentemente, a capacidade de encontrar soluções para uma situação problema no âmbito prático (REZENDE; VALDES, 2006).

4 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SOB A ÓTICA DA TEORIA DE GALPERIN

Esta proposta está idealizada para o primeiro ano do Ensino Médio, sobre Solubilidade, considerando o seguinte planejamento, em consonância com o que preceitua a Teoria da Assimilação por Estágios, de Galperin:

4.1 - Etapa Motivacional ou “Etapa Zero”

Com base nas observações de Talízina (1994), esta etapa se propõe a apresentar de uma situação problema, cercana aos alunos, permitindo que estes se sintam parte do contexto apresentado. Propomos, portanto, considerando a cidade de Mossoró/RN, a mortalidade elevada de peixes no Rio Mossoró. A apresentação da temática seria através de fotos, do antes e do agora do rio, a apresentação das fontes econômicas que nascem da exploração do rio e de seus recursos, como as que seguem:



Fonte: Domínio público.

Ainda como parte da Etapa Zero, os estudantes seriam instados a falar sobre as suas experiências pessoais com o rio. A partir das imagens apresentadas, o professor poderá também identificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito das propriedades da água e de sua capacidade de diluir outras substâncias, realizando perguntas como: Será que a água suja influencia na mortandade dos peixes? Por que o rio, na segunda imagem está coberto por plantas aquáticas?

4.2. Etapa do estabelecimento da B.O.A.

O professor já poderá propor as atividades que pretende realizar com o objetivo de desenvolver a assimilação por estágios do conteúdo apresentado inicialmente. Propõe-se duas atividades, descritas a seguir:

- a) Atividade empírica: neste momento, aos alunos seria disponibilizado um recipiente de um litro, transparente com água do rio, recolhida previamente, e um outro recipiente com água potável, igualmente transparente, de um litro. Os alunos seriam orientados a observar através do aplicativo disponibilizado gratuitamente em seus celulares, denominado Science Journal (Google), o valor de exposição (EV) de luz que ultrapassaria cada um dos recipientes. Eles realizariam anotações no próprio aplicativo do comportamento gráfico observado.
- b) Estágio de verbalização: Com as amostras supramencionadas, aos alunos seriam disponibilizadas amostras de alguns solutos, como sal, açúcar, areia, farinha e café. Os alunos tratariam de acrescentar os solutos separadamente nas amostras de água e passariam a comentar os motivos pelos quais alguns solutos se diluíam e outros não, nas duas amostras de água, bem como as proporções de diluição.

Em ambas são esclarecidos os elementos necessários à realização das ações, as orientações e os mecanismos de controle de todo o processo. Segundo Nunez (2017, p.10):

(...) um dos méritos de Galperin como criador da Teoria da Assimilação das Ações Mentais e dos Conceitos foi ter delimitado um conjunto de parâmetros que constituem indicadores de qualidade das habilidades formadas e são critérios para dirigir o processo de formação das habilidades.

A atividade empírica tem o objetivo de promover a aproximação do conceito de diluição através da turbidez presente na água, suscitando a discussão acerca da importância dos solutos oriundos da poluição, solubilizados, que possivelmente, poderiam resultar na mortalidade dos peixes no rio. A etapa de verbalização deverá promover a apropriação dos conceitos de soluto, solvente e diluição.

4.2.1. Etapa da formação da ação no plano da linguagem externa

Propõe-se que os alunos formem grupos de 3 componentes para responder a um quiz elaborado previamente pelo professor em plataformas como o Racha-Cuca ou *Google Forms*, que tratem das seguintes questões: Por que os solutos diluídos na água podem ocasionar a mortalidade dos peixes? A água dilui qualquer soluto em qualquer proporção? A partir das respostas, seria promovida uma ampla discussão que expusesse as contradições das conclusões expostas por cada grupo, bem como as observações que se adequassem a estrutura conceitual adequada a teoria estabelecida.

4.2.1. Etapa da internalização

Por fim, na última etapa, denominada de ação mental, que resultará na internalização dos conceitos, se propõe uma atividade individualizada na qual os alunos tratarão de expor o que pensam acerca de algumas situações hipotéticas, a luz dos conceitos de solubilidade, soluto e solvente, trabalhados durante as etapas anteriores, em outros contextos:

- a) O corpo humano está composto por, no mínimo, 70% de água.

- b) O suco fica muito doce quando se acrescenta excesso de açúcar, ainda que reste uma fase de soluto no fundo do recipiente.
- c) Na salina, de uma piscina artificial, surge após algum tempo de exposição ao sol, o sal!

Os alunos realizariam as suas observações por escrito e entregariam ao professor ao final da aula para a avaliação da aplicabilidade da abordagem proposta.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a leitura dos trabalhos selecionados, percebe-se que todos apontam, nos apartados de análise dos resultados e nas considerações finais, para a importância de reformulação nos projetos pedagógicos de cursos que tratem da formação inicial do professor, no sentido de incluir bases teóricas e intervenções práticas que privilegiem aspectos defendidos por Galperin para a construção do processo de aprendizagem e para a transposição do conhecimento adquirido na escola.

É fundamental, a compreensão de que o planejamento de uma intervenção pedagógica que considere a base conceitual da teoria de assimilação por etapa das ações mentais, gera no proponente a necessidade de estruturar, hierarquicamente, tanto no plano concreto quanto no abstrato, os conceitos e suas representações, promovendo uma reflexão sobre os conteúdos, mas também sobre a maneira como o indivíduo aprende.

Se considerarmos o paradigma sociocultural, dentro de uma concepção interacionista de aprendizagem, a Teoria de Galperin, apesar de ter surgido e se fortalecido no âmbito do sistema educacional russo, e com menos inserção no ocidente, na metade do século XX, apresenta uma sintonia perceptível com os objetivos educacionais atuais, muito especialmente, para o desenvolvimento de habilidades pautadas na generalização conceitual, que resultam em aporte consistente capaz de se tornar transferível para outros domínios.

Espera-se que a dinâmica proposta aqui, possa contribuir para estudos futuros sobre as condições materiais objetivas apresentadas pelas escolas, no momento de implementar intervenções educativas. Contudo, tais intervenções devem ser capazes de gerar situações privilegiadas nas quais todos os envolvidos se sintam protagonistas de suas atitudes, transformando sua linguagem externa em função da assimilação em seu *corpus*, de novos conhecimentos oriundos do ambiente formal de educação, minimizando a dualidade teoria e

prática e o distanciamento entre o que se aprende na escola o que se leva para o cotidiano de cada um.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Andreia de. **A base orientadora da ação em modelagem científica de licenciandos em química: um conhecimento disciplinar profissional para o ensino**. 2017. Dissertação de Mestrado. Brasil.

BASSAN, Larissa Helyne. **Teoria da formação das ações mentais por etapas, de P. Galperin, e o processo de humanização**. 2012.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro. Orientadores das práticas educativas: apresentação de algumas perspectivas teóricas. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo , v. 11, n. 3, p. 174-199, 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872009000300014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 maio 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. **Iliasov II, Liaudis VY. Antología de la psicología pedagógica y de las edades. La Habana: Pueblo y Educación**, 1986.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública**, São Paulo, Edições. Loyola, 1985.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A Teoria de p. Ya. Galperin Como fundamento para a Formação de habilidades Gerais nas aulas de química. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 1, n. 1, p. 5-19, 2017.

REZENDE, Alexandre; VALDES, Hiram. Galperin: implicações educacionais da teoria de formação das ações mentais por estágios. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, 2006.

TALIZINA, F. N. **La teoría de la actividad de estudio, como base de la didáctica en la Educación Superior**. Universidad Autonoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1994.

VYGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I. Madrid**: Visor Distribuciones., S. A., 1991, p. 259-407.

COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS: O MAPEAMENTO DAS COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS E TALENTO DOS DISCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR

GT8. Trabalho, educação e emancipação social

Letícia Livia de Araújo Santos – UFRN
Residente em Psicologia, Graduada em Psicologia (EMCM-UFRN/ Caicó//RN/Brasil)
leticia.livia.s@gmail.com

Patrícia de Albuquerque Maia – IFRN
Mestre em Administração, Professora da disciplina de Empreendedorismo (IFRN/Lajes/
Lajes/RN/Brasil)
patricia.maia@ifrn.edu.br

Rodolfo de A. Maia Signoretti – UnP
Graduando em Psicologia (UnP - RF/ Natal/RN/Brasil)
rodolfo.sig@gmail.com

RESUMO

A decisão da profissão é de grande importância na vida de todo jovem, pois nela se deposita muito do projeto de vida, tanto pessoal, quanto profissional. Na educação contemporânea a diversificação e especificação dos cursos técnicos, tecnológicos e superiores e das constantes modificações do mercado globalizado de trabalho, assim como, as incertezas geradas pela economia mundial, a falta de estabilidade no mercado de trabalho, ameaça de desemprego, dentre outros fatores, faz com que esses jovens se sintam inseguros para escolher sua profissão. O objetivo principal deste trabalho foi facilitar o autoconhecimento e a reflexão sobre a multiplicidade de aspectos envolvidos na escolha profissional, a fim de ampliar e diversificar as possibilidades de inserção dos discentes no mercado de trabalho, através do mapeamento de competências comportamentais. O estudo foi realizado em 3 Instituições: UFRN, IFRN/Macau e IFRN/Lajes, com 78 discentes participantes, nos anos de 2015, 2016 e 2017. Os principais resultados corroboram a pesquisa do Talento brasileiro realizada em 2013.

Palavras-chave: Competências Comportamentais. Talento. Educação Profissional

1 INTRODUÇÃO

No atual cenário globalizado de crescimento do mercado de trabalho, faz-se necessário ampliar e aprofundar as discussões sobre a relação entre trabalho e educação no âmbito da Educação Profissional, incluindo neste debate, dentre outros, a questão da preparação dos

jovens para a escolha profissional, visando compreender melhor a situação daqueles, que em geral decidem ainda muito jovens entre os cursos superiores ofertados. Neste contexto, inserido na disciplina de empreendedorismo nas instituições UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e IFRN (Instituto Federal de Ciência Educação e Tecnologia do Rio Grande do Norte), é ofertado aos alunos, apoio técnico e pedagógico, através de orientação por competências comportamentais empreendedores, análise de mercado e mesas de discussões, para melhor inserção no mundo do trabalho. Segundo Ribeiro (2011, p.52): “[. . .] a Orientação Profissional é um processo de ajuda de caráter mediador e cooperativo entre um profissional preparado teórica e tecnicamente com as competências básicas exigidas e desenvolvidas para um orientador profissional e um sujeito ou grupo de sujeitos, que necessite auxílio quanto à elaboração e consecução do seu projeto de vida profissional/ocupacional com todos os aspectos envolvidos do seu comportamento vocacional (conhecimento de seu processo de escolha, autoconhecimento, conhecimento do mundo do trabalho e dos modelos de elaboração de projetos)”.

A partir deste trabalho, cujo objetivo principal é facilitar o autoconhecimento e a reflexão sobre a multiplicidade de aspectos envolvidos na escolha profissional, a fim de ampliar e diversificar as possibilidades de inserção dos discentes no mercado de trabalho e com objetivos específicos de: favorecer o autoconhecimento, colaborando para a superação dos conflitos presentes no processo de escolha profissional; possibilitar o conhecimento e a reflexão acerca da realidade educativa e socioprofissional; facilitar o desenvolvimento da maturidade para a escolha profissional; possibilitar o desenvolvimento vocacional dos estudantes/egressos e a construção/reconstrução de seus projetos profissionais e de vida; auxiliar os discentes na construção da sua identidade vocacional-ocupacional e orientar pedagogicamente e psicologicamente os discentes na aprendizagem do processo de decisão, mobilizando-os para uma escolha profissional autônoma e realizadora.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A decisão da profissão é de grande importância na vida de todo jovem, pois nela se deposita muito do projeto de vida, tanto pessoal, quanto profissional. Na educação contemporânea a diversificação e especificação dos cursos técnicos, tecnológicos e superiores e das constantes modificações do mercado globalizado de trabalho, assim como, as incertezas geradas pela economia mundial, a falta de estabilidade no mercado de trabalho, ameaça de

desemprego, dentre outros fatores, faz com que esses jovens se sintam inseguros para escolher sua profissão.

Atualmente uma metodologia/ferramenta pode auxiliar nessa escolha, é o mapeamento de competências comportamentais pelo método DISC/Etalent, a partir dele, apresenta-se formas e possibilidades de um melhor direcionamento e suporte no aprendizado, no desenvolvimento de habilidades e, sobretudo, na ampliação de competências exigidas pelo mundo do trabalho.

2.1 A METODOLOGIA DISC/ETALENT: O MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS

A metodologia/ferramenta foi desenvolvida pela ETALENT empresa que atua há mais de 20 anos, oferecendo soluções em gestão de pessoas e carreiras. A expertise desenvolvida, através da Metodologia DISC, amplamente utilizada em todo mundo, com base na elaboração DISC de Análise de Perfil Comportamental, baseado no estudo desenvolvido por Marston (1928), presente em mais de 60 países e utilizado por milhões de pessoas e empresas.

A metodologia contempla a existência de quatro fatores comportamentais que estão presentes em todos os seres humanos, cada um em diferentes graus de intensidade e variam de pessoa para pessoa. As características presentes definem a essência de um indivíduo, contribuem para a formação de sua identidade, de suas competências comportamentais e de como se adaptam às realidades que se apresentam. Marston (1928) os denominou de Dominância, Influência, e Estabilidade e Conformidade, conhecido mundialmente pelo acrônimo DISC. O relatório DISC da ETALENT foi pesquisado e adaptado ao perfil brasileiro ao longo de 20 anos de pesquisa realizadas com mais 2 milhões de pessoas. (MATOS; PORTELA, 2006; MATOS, 2008, MATOS, 2013).

2.1.1 Dominância

O primeiro fator da metodologia DISC é a dominância, as pessoas identificadas neste perfil geralmente são ativas, independentes e dinâmicas, com uma liderança nata, além de serem objetivas, assertivas, orientadas a resultados e estimuladas por desafios, a dominância está presente em 9% da população brasileira. (MATOS; PORTELA, 2006; MATOS, 2008).

No fator dominância estão presentes os seguintes talentos:

- a. Desbravador – Realiza-se pela imposição de ideias. As competências comportamentais deste talento são: automotivação, determinação e independência.
- b. Empreendedor – Realiza-se direcionando as pessoas, impressionando-as, elas as seguem. As competências comportamentais: independência, automotivação, autoconfiança e entusiasmo.
- c. Organizador – Identifica-se pela persistência, foco no objetivo e ordenação. As competências comportamentais são: Determinação, independência, consideração e persistência.
- d. Inovador – Impõe mudanças e uma nova ordem, gosta de inovar e produzir algo que agregue valor a sociedade. As competências comportamentais desse talento são: automotivação, determinação, perceptividade e exatidão.
- e. Solucionador- Encontra soluções, aliando flexibilidade à organização, ouve as pessoas, organiza e manda fazer. As competências comportamentais de predominância são: independência, autoconfiança e persistência.
- f. Direcionador – Age baseado em fatos, decidindo e comunicando as pessoas na busca do fazer. As competências comportamentais são: automotivação, entusiasmo e perceptividade. É assertivo, empreendedor, capaz de comunicar-se com os outros.
- g. Estrategista – Procura realizar definindo metas, organiza o caos, definindo etapas e mandando fazer. As competências comportamentais são: determinação, consideração e exatidão.
- h. Impulsionador – Valoriza as pessoas, investindo no aprimoramento delas para obtenção dos resultados. As competências comportamentais: independência, determinação, automotivação, autoconfiança e persistência.
- i. Competidor – Enfrenta desafios, encarando cada batalha como se fosse única. As competências comportamentais desse talento são: determinação, automotivação, independência, consideração e exatidão. (MATOS; PORTELA, 2006; MATOS, 2008, MAIA, 2012).

2.1.2 Influência

O segundo fator DISC é a influência, as pessoas identificadas neste perfil são associadas à comunicação, à extroversão, à abertura e ao relacionamento com as pessoas. A forma calorosa e amigável com que se relacionam permite alta sociabilidade. Conhecidos como “Altos I” são integradores, possuem extrema necessidade de se encontrar e conversar com outras pessoas,

sendo este o fator de maior predominância na população brasileira com 46,29%. (MATOS; PORTELA, 2006; MATOS, 2008).

No fator influência estão presentes os seguintes talentos:

- a. Comunicador – São de fácil contato, gostam de explicar, receber, falar em público e escrever. Autoconfiantes, os Comunicadores possuem a capacidade de influenciar e persuadir diferentes tipos de pessoas a agir positivamente. São motivadores natos e, assim, mantêm o otimismo e o entusiasmo nos indivíduos e nos grupos.
- b. Gerenciador – Buscam sair do medíocre em direção ao excepcional. Motivam e influenciam as pessoas, persuadindo-as em direção aos seus objetivos. São competências comportamentais deste talento arrojados, ativos, competitivos e persistentes.
- c. Aconselhador – Costumam acreditar nas próprias forças e têm confiança nas suas habilidades e julgamentos. Gostam de ouvir os outros e creem na sua forma de perceber o mundo e nas soluções que encontram. São fluentes e carismáticos, tendo o poder de convencer as pessoas a aceitarem suas ideias e fazer adeptos para os seus sonhos.
- d. Integrador – Priorizam e valorizam muito as pessoas e, por isso, voltam suas energias para que todos sejam justos uns com os outros. Obsequiosos e cooperativos, eles poderão dedicar seus esforços para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos.
- e. Influenciador – Estão sempre preocupadas em gerar harmonia e conciliação. Persistência e acompanhamento de um projeto até sua conclusão são também características das pessoas com esse Talento.
- f. Participativo – Gostam de trabalhar com pessoas, sendo comprometidos com tudo o que assumiu fazer junto com elas. São autoconfiantes, inquisitivas, imaginativas, factuais e um tanto quanto autodisciplinadas. Costumam ter também as características de flexibilidade e dinamismo.
- g. Facilitador – Possuem a capacidade de recomendar, negociar e aconselhar os outros, além de abordar situações de maneira meticulosa. São confiantes, entusiasmados, de fácil abordagem, despretensiosos e persistentes para acompanhar uma tarefa até sua conclusão.
- h. Estimulador – Normalmente, valorizam a família, são altruístas e espirituais. Sabem ajudar os demais a alcançar suas metas. Por isso, são muito procurados por pessoas que buscam ajuda, pois elas sabem que sua assistência é genuína e enriquecedora.

i. Articulador –Têm a capacidade de encorajar relacionamentos e se sentem muito à vontade para estabelecer conexões entre as pessoas. São confiantes, entusiasmados e contagiantes. Prestativos e despretensiosos, gostam de ajudar e costumam ir até o fim naquilo a que se propõem a fazer. (MATOS; PORTELA, 2006; MATOS, 2008, MAIA, 2012, MAIA, 2016).

2.1.3 Estabilidade

O terceiro fator DISC é a estabilidade, representado pela letra “S”, são pessoas associadas à ponderação, ao alto nível de estabilidade. Pacientes, possuem simpatia e lealdade, excelentes para funções de apoio por terem profundo interesse nos sentimentos alheios. Os chamados “Altos S” continuam concentrados em tarefas rotineiras até a conclusão de uma tarefa, por isso são também conhecidos como organizadores, sendo este o segundo fator mais predominante no brasileiro com 29,10%. (MATOS; PORTELA, 2006; MATOS, 2008).

No fator estabilidade estão presentes os seguintes talentos:

- a. Acolhedor – Veem-se como parte de um todo, conectando-se a outras pessoas e com uma força direcionando sua existência. São organizados, com habilidades para se relacionar, prestam bons serviços de atendimento e alcançam ótimos resultados.
- b. Estruturador – Possuem a capacidade nata para organizar as coisas. São flexíveis, o que faz com que atendam bem a demandas diversas, mesmo que opostas.
- c. Conciliador – São metódicos, meticulosos, organizados, diplomáticos e autodisciplinados. Também são pacientes, amáveis e sentem prazer em ajudar as pessoas e melhorar as situações.
- d. Recuperador - Recuperam coisas que pareciam perdidas, analisam os sintomas, encontram as falhas e estudam formas para consertá-las. Os Recuperadores são concentrados, meticulosos, estruturados, tenazes, organizados, reservados, questionadores e autoconfiantes.
- e. Moderador – Conseguem flexibilizar o olhar para dentro e para fora, percebendo a si mesmo, como também as outras pessoas e o que se passa no mundo. Eles conseguem injetar ânimo e comemorar cada conquista. Deixam tudo mais emocionante, cheio de vida e colocam leveza nas ações com seu bom humor.
- f. Prevenido – Tem uma natureza reflexiva. Atentos ao mundo e ao que se passa nele, estão sempre à procura de novas oportunidades. Conseguem controlar as próprias emoções e usá-las

no momento mais adequado. São calados e pouco sociáveis, sabendo esperar para ganhar no final.

g. Observador – Tem a capacidade de buscar no passado a compreensão para o que ocorre no presente, compreendendo o cenário atual a partir das intenções iniciais que o formaram. São pessoas que precisam de tempo para se orientar e também fazer as perguntas certas que vão lhe dar uma visão mais linear das situações que ocorrem.

h. Diplomata – Adoram o desafio de conhecer novas pessoas e conquistá-las. Enquanto alguns têm dificuldades em lidar com estranhos, para os Diplomatas é algo energético. Através de boa fluência verbal e conhecendo bem as pessoas, sabem quebrar o gelo e se conectarem com os outros.

i. Verificador - Gostam de chegar ao final e avaliar o que foi feito. Analisam detalhadamente cada etapa de um projeto, até que as falhas apareçam ou a causa do problema seja revelada. Dedicam-se profundamente à busca pela perfeição em tudo que fazem. (MATOS; PORTELA, 2006; MATOS, 2008, MAIA, 2012).

2.1.4 Conformidade

O quarto fator DISC é a conformidade, talvez o mais complexo dos fatores, pessoas identificadas com esse perfil são associadas a regras, ao alto nível de sofisticação. Estruturados, detalhistas, precisos e exatos, naturalmente passivos e reticentes. Os chamados “Altos C” são conhecidos como planejadores pela exatidão, organização e trabalho técnico. São também dominantes no desejo de controlarem o ambiente, apesar de passivos no estilo, são orientados por normas rígidas de conduta, são “seguidores do manual”, a conformidade é o segundo menor fator, com 15,62% dos brasileiros. (MATOS; PORTELA, 2006; MATOS, 2008).

No fator estabilidade estão presentes os seguintes talentos:

a. Analisador – Em suas mentes, há um mundo de possibilidades. Eles adoram ficar sozinhos, arquitetando planos. Para os Analisadores, conhecer, saber, aprofundar, mergulhar nas profundezas do desconhecido são coisas que lhes excitam e recarregam suas energias.

b. Idealizador – Buscam constantemente conexões entre coisas e situações. Para os Idealizadores, uma ideia é uma nova perspectiva, um desafio que precisa ser enfrentado.

Fórmulas, fatos, lógica e sistema também são importantes para pessoas com este Talento. São assertivos, buscando os resultados do que foi projetado e não medem esforços para realizá-lo.

c. Criterioso – Buscam medir cada situação antes das decisões. São vistos como pessoas que ouvem a todos antes de formar uma opinião, respeitando sempre as regras e regulamentos. Sabem usar a razão e o coração muito bem, impedindo que a balança pese a favor de quem não mereça. Aplicam as regras de forma clara e igualmente, permitindo que todos tenham a mesma chance de mostrar o seu valor.

d. Especialista – São perfeccionistas, com um desejo inato de fazer as coisas de maneira certa. Em geral, são indivíduos capazes de trabalhar de modo constante, metuculoso e deliberado, persistindo para acompanhar uma tarefa até sua conclusão. São, ainda convencionais, cooperativos, cautelosos, conformes, organizados, previsíveis, metódicos e orientados à rotina.

e. Inventivo – Eles acreditam que para tudo existe uma explicação e, por isso, vão juntos com outras pessoas buscá-la onde quer que esteja, seja na ciência, na religião, nos livros ou no meio ambiente.

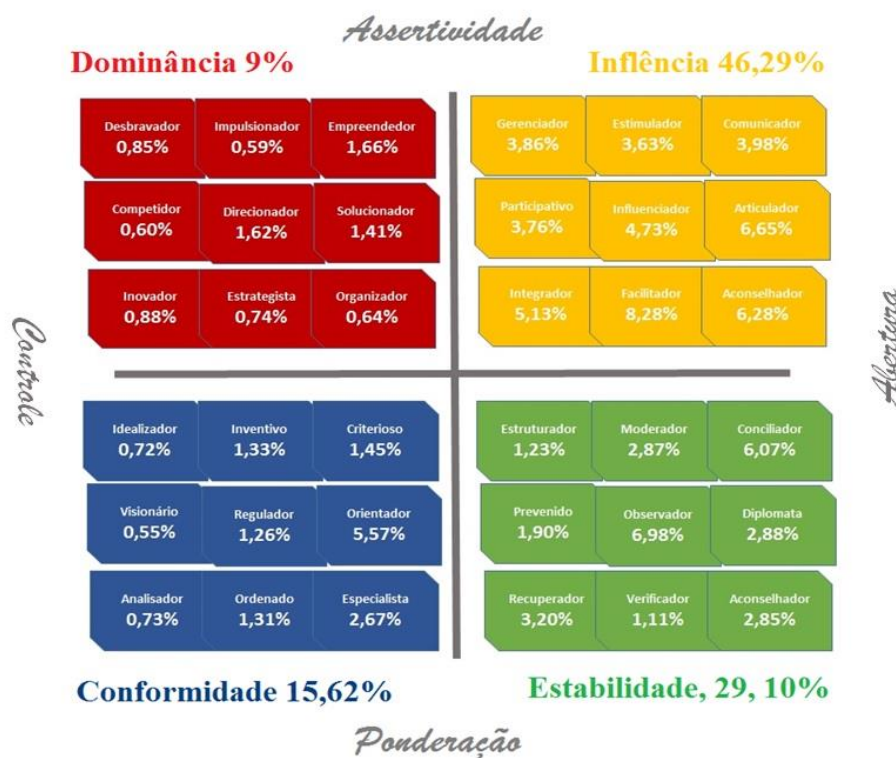
f. Regulador - Encaram a vida como um grande relógio, entendendo que tudo e todos tem um lugar certo, onde deveriam estar. Acreditam que tudo segue uma ordem preestabelecida e se esta ordem muda, a natureza sai do eixo. Para eles, as ações corretas tornam-se necessárias para garantir a manutenção de uma alta qualidade e reduzir a margem de erros ao mínimo possível.

g. Orientador – Tem a capacidade de aprofundar o conhecimento, sistematizá-lo e passá-lo adiante. Também se comunicam bem, gerando um clima de aceitação e motivação em torno dos que precisam aprender. Possuem o dom de escutar e entender as pessoas, buscando chegar até elas de forma diplomática e amável, porém mantendo a distância e o respeito necessários ao bom educador.

h. Visionário – Os visionários se fascinam com tudo que pode estar no futuro. É como se eles pudessem ver projetado na parede o que o futuro reserva: um mundo melhor, um produto melhor, uma vida melhor.

i. Ordenado - Obedecem às normas, procedimentos e metodologias. O poder de colocar as coisas em sequências exatas dá a elas uma sensação de controle e de busca por resultados visíveis. Os Ordenadores sentem verdadeiro prazer em enumerar, contar, estruturar, esquematizar e aprofundar o conhecimento sobre processos e metodologias de trabalho. (MATOS; PORTELA, 2006; MATOS, 2008, MAIA, 2012, MAIA, 2016).

Figura 1 – Resumo dos fatores e dos talentos brasileiros



Fonte: MATOS, 2013

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Público-Alvo deste trabalho são os discentes da disciplina de empreendedorismo da docente orientadora, nas instituições da UFRN e do IFRN Campus Macau e Campus Lajes, nos anos de 2015, 2016 e 2017.

Foi utilizado o instrumento de coleta de dados, o formulário DISC ETALENT, desenvolvido pela empresa ETALENT e validado cientificamente em trabalhos compilados no livro de Matos e Portela (2006) e na dissertação de Matos (2008). Esse questionário foi aplicado online nos laboratórios das instituições no formato gratuito. Consiste em 24 questões, cada questão com quatro opções. O discente pesquisado deve escolher qual das quatro opções melhor o descreve e qual a que menos lhe representa. O processo leva em média 10 minutos, não devendo superar dezoito minutos.

Os dados foram compilados através do resultado online em documento gerado no programa EXCEL.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ALUNOS DA UFRN, IFRN/MACAU E IFRN/LAJES

Foram avaliados 38 discentes da UFRN NO ANO DE 2015, 27 discentes no ano de 2016 no IFRN Macau e 13 discentes no IFRN/ Lajes no ano de 2017, sendo encontrado os seguintes resultados:

4.1.1 Quanto ao fator DISC

O estudo para esse grupo de discentes analisados na UFRN mostrou os seguintes dados:

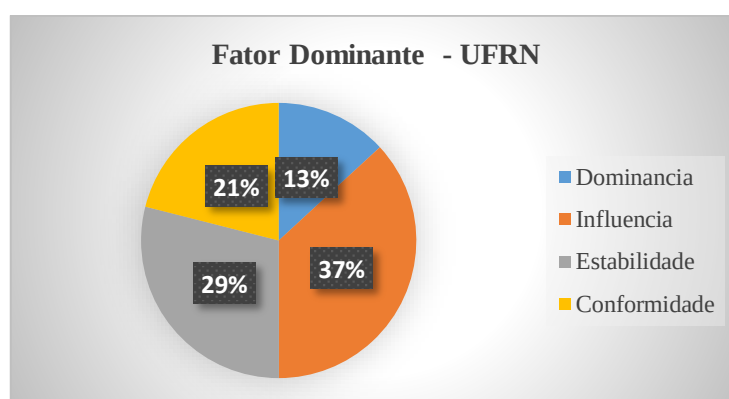


Gráfico 1 – Fator DISC Predominante – UFRN 2015

Como maior fator de predominância a influência, com 37% dos participantes, a estabilidade foi segundo maior com 29% cada, o terceiro maior a conformidade com 21% e a dominância o menor com apenas 13% dos investigados. O resultado corrobora os dados nacionais, dos estudos nacionais, citados no referencial, tendo leves diferenças nos fatores, mas em predominância, iguais.

O estudo para esse grupo de discentes analisados no IFRN/Macau mostrou os seguintes dados:

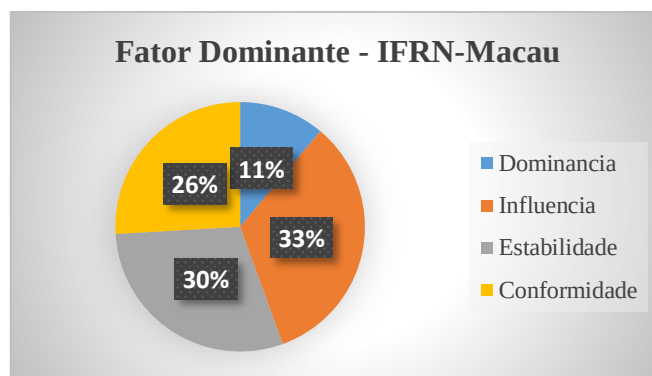


Gráfico 2 – Fator DISC Predominante – Macau 2016

Como maior fator de predominância a influência com 33% dos participantes, a estabilidade foi o segundo maior com 30% cada, seguido da conformidade com 26% e a dominância o menor com apenas 11% dos investigados. Assim como o estudo da UFRN, corroborando o estudo nacional.

O estudo para esse grupo de discentes analisados no IFRN/Lajes mostrou os seguintes dados:

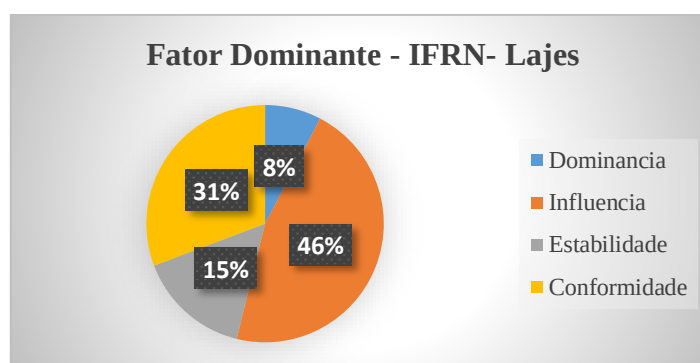


Gráfico 3 – Fator DISC Predominante – Lajes 2017

Como maior fator de predominância a influência, com 46% dos participantes, a conformidade com o segundo maior 31%, seguido da estabilidade com 15% e a dominância o menor com apenas 8% dos investigados. Parte desse resultado corrobora os dados nacionais, tendo uma diferença na conformidade e estabilidade, porém a influência e a dominância e a que mais se aproxima do resultado nacional

4.1.2 Quanto ao talento

Os dados encontrados foram compilados em uma única tabela

Tabela 1 – Comparativo entre as 3 instituições

Talento	Frequencia			Percentual			Frequencia total	Percentual total	Percentual Brasil	Percentual Fator
	IFRN/Macau	IFRN/Lajes	UFRN	IFRN/Macau	IFRN/Lajes	UFRN				
Desbravador	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,85%	Dominância 11,69%
Empreendedor	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%	0	0,00%	1,66%	
Solucionador	0	0	1	0,00%	0,00%	2,63%	1	1,30%	1,41%	
Competidor	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,60%	
Organizador	1	1	1	3,70%	7,69%	2,63%	3	3,90%	0,64%	
Inovador	0	0	1	0,00%	0,00%	2,63%	1	1,30%	0,88%	
Direcionador	0	0	1	0,00%	0,00%	2,63%	1	1,30%	1,62%	
Estrategista	1	0	1	3,70%	0,00%	2,63%	2	2,60%	0,74%	
Impulsionador	1	0	0	3,70%	0,00%	0,00%	1	1,30%	0,59%	
Comunicador	1	1	2	3,70%	7,69%	5,26%	4	5,19%	3,98%	Influência 37,66%
Gerenciador	1	0	2	3,70%	0,00%	5,26%	3	3,90%	3,86%	
Aconselhador	1	0	1	3,70%	0,00%	2,63%	2	2,60%	6,28%	
Integrador	1	0	0	3,70%	0,00%	0,00%	1	1,30%	5,13%	
Influenciador	1	3	4	3,70%	23,08%	10,53%	8	10,39%	4,73%	
Participativo	1	0	3	3,70%	0,00%	7,89%	4	5,19%	3,76%	
Facilitador	1	2	2	3,70%	15,38%	5,26%	5	6,49%	8,28%	
Estimulador	1	0	0	3,70%	0,00%	0,00%	1	1,30%	3,63%	
Articulador	1	0	0	3,70%	0,00%	0,00%	1	1,30%	6,65%	
Acolhedor	1	0	0	3,70%	0,00%	0,00%	1	1,30%	2,85%	Estabilidade 27,27%
Estruturador	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%	0	0,00%	1,23%	
Conciliador	0	0	1	0,00%	0,00%	2,63%	1	1,30%	6,07%	
Recuperador	1	1	3	3,70%	7,69%	7,89%	5	6,49%	3,20%	
Moderador	1	0	0	3,70%	0,00%	0,00%	1	1,30%	2,87%	
Prevenido	0	0	2	0,00%	0,00%	5,26%	2	2,60%	1,90%	
Observador	5	1	5	18,52%	7,69%	13,16%	11	14,29%	6,98%	
Diplomata	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%	0	0,00%	2,88%	
Verificador	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%	0	0,00%	1,11%	
Analizador	0	0	1	0,00%	0,00%	2,63%	1	1,30%	0,73%	Conformidade 24,68%
Idealizador	1	0	1	3,70%	0,00%	2,63%	2	2,60%	0,72%	
Criterioso	0	1	0	0,00%	7,69%	0,00%	1	1,30%	1,45%	
Especialista	3	0	1	11,11%	0,00%	2,63%	4	5,19%	2,67%	
Inventivo	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%	0	0,00%	1,33%	
Regulador	0	1	1	0,00%	7,69%	2,63%	2	2,60%	1,26%	
Orientador	3	1	2	11,11%	7,69%	5,26%	6	7,79%	5,57%	
Visionário	0	0	1	0,00%	0,00%	2,63%	1	1,30%	0,55%	
Ordenado	0	1	1	0,00%	7,69%	2,63%	2	2,60%	1,31%	
TOTAL	27	13	38	100%	100%	100%	78	101%	100%	100%

Os estudos iniciais corroboram com a pesquisa nacional de talento pela metodologia/ferramenta DISC/Etalent. Como pode ser identificado no resumo comparativo da tabela acima, os dados dos fatores se aproximam muito do modelo nacional, assim como os talentos identificados para o grupo de 78 pesquisados. A partir desta identificação torna-se possível uma orientação de escolha profissional, bem como de proporcionar aos discentes uma autoavaliação para melhor desenvolvimento de habilidades e competências ao longo do ensino médio e da universidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi facilitar o autoconhecimento e a reflexão sobre a multiplicidade de aspectos envolvidos na escolha profissional, a fim de ampliar e diversificar as possibilidades de inserção dos discentes no mercado de trabalho. Através do mapeamento de competências comportamentais, foi possível orientar os alunos na escolha dos cursos futuros, indicar gaps de competências que poderiam ser sanadas a partir de treinamentos, cursos e palestras.

Foi possível ainda, corroborar em grande parte com a pesquisa sobre o Talento brasileiro realizada em 2013.

Este estudo é o início para o aprofundamento da temática vislumbrando em uma futura tese de doutoramento, o desenvolvimento de um ensino empreendedor, pautado no desenvolvimento de competências comportamentais

O trabalho ora realizado apresenta considerações relevantes que podem ser incorporadas à pauta de estudos futuros e pesquisas mais amplas, uma vez que o aspecto humano é um processo contínuo de mudança, aprendizagem e evolução, por isso é imprescindível situá-lo nas áreas de Administração e da Psicologia porque são capazes de possibilitar uma visão sempre renovada e atual para novas análises de competências comportamentais.

REFERÊNCIAS

- MAIA, Patrícia de Albuquerque. **Relação entre o perfil profissional/ comportamental e competências gerenciais**. 2012. 153 f. Tese (Mestrado profissional em administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Potiguar – UnP, Natal. 2012.
- MAIA, Patrícia de Albuquerque. **Disc etalent como ferramenta de autodesenvolvimento e treinamento do programa de capacitação dos gestores do IFRN**. (2016). Anais do XXXVI Encontro Nacional de Dirigentes de Pessoal e Recursos Humanos das Instituições Federais de Ensino. Natal, RN.
- MATOS, Jorge Fernando de. **Análise dos aspectos comportamentais através da ferramenta DISC**. Dissertação (Mestrado em Gestão de Empresas) - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10071/2094>>. Acesso em: 10 jan. 2012.
- MATOS, Jorge Fernando de. **Manual de Formação de Consultor DISC ETALENT**.

Rio de Janeiro: [S.e.], 2008.

MATOS, Jorge Fernando de, PORTELA, Vânia. **Talento para a vida: descubra e desenvolva seus talentos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Human Learning, 2006

MATOS, Jorge Fernando de. **Talento Brasileiro**. Rio de Janeiro: ETALENT, 2013

RIBEIRO, A. M. (2011). **Orientação profissional: Uma proposta de guia terminológico**. In M. A. Ribeiro & L. L. Melo. Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção* (Vol. 1, pp. 23-66).

ESTUDO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DOS INDICADORES E METAS DO MAPA EDUCACIONAL NA GESTÃO ESCOLAR DE MOSSORÓ/RN

GT8. Trabalho, educação e emancipação social

Mirella Giovana Fernandes da Silva
UERN Aluna do 6º período de Pedagogia, UERN/PIBIC, Mossoró-RN, Brasil.
E-mail: mirellagiovanaf@hotmail.com

Ma Eugênia Morais de Albuquerque
UERN Professora da Faculdade de Educação/UERN/GEPEEs/FORMEPE, Mossoró-RN, Brasil. E-mail: eugeniam1@yahoo.com.br

RESUMO

A realização desta pesquisa resulta do Estudo do PIBIC, Edital N° 003/2016-DPI/PROPEG/UERN, em andamento. Gestão Gerencial na Educação pública da cidade de Mossoró/RN: consequências da implementação do Mapa Educacional. Tem como objetivo compreender a gestão dos processos educativos em duas escolas municipais. A pesquisa encontra-se em andamento. Nesta investigação, a metodologia privilegiou o método qualitativo de análise porque permite analisar os múltiplos aspectos do objeto em questão, a pesquisa bibliográfica, tendo como referencial teórico Dourado (2009), Fernandes (2016), Silva (2013) e a pesquisa documental, direcionada ao estudo do Mapa Educacional.

Palavras-chave: Qualidade; Mapa Educacional: Mossoró.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de “Qualidade da educação” é um tema que está sendo amplamente discutido em diversos espaços educativos e trabalhos acadêmicos, está bem posto na mídia, assim como nas vozes dos sujeitos em espaços educativos escolares e não escolares. Configurando-se como uma palavra do momento, utilizada local e globalmente.

Pensar em qualidade da educação é considerar sua subjetividade, levando em conta aspectos econômicos, sociais, estruturais, de planejamento, culturais e históricos, por isso, faz-se necessário problematizar e compreender quais são os principais conceitos e definições que

embasam as práticas, os documentos e as políticas educativas de uma determinada época, que mudam em determinadas sociedades contemporâneas. Por vários anos, estudiosos e pesquisadores tentam conceituar a qualidade da educação, para auxiliar as políticas educacionais e fazer com que a educação brasileira seja eficiente e eficaz.

Nos estudos detectamos que com o passar do tempo o assunto educação tem sido o foco de grandes debates e conferências no mundo todo, pensando nisso, trazemos neste artigo a discussão, não somente da educação, mas da qualidade desta na Educação Básica, precisamente no Ensino Fundamental, uma vez que esta educação é um direito básico de todo cidadão, como está disposto no artigo 205º da Constituição Federal de 1988.

Portanto, temos por objetivo analisar o instrumento de gestão educacional: O Mapa Educacional do sistema Municipal de Educação de Mossoró/RN, utilizando como base as análises sobre a qualidade da educação de Dourado (2007) e Fernandes (2016). Pretendemos explicar aqui o conceito de qualidade da educação, suas dimensões e desafios, levando em conta vários fatores externos e internos. Como exemplo externo, o país, a população, o histórico da região ou do povo, a cidade e o bairro, além de trazermos fatores internos como o instrumento de gestão educacional: O Mapa Educacional do sistema Municipal de Educação de Mossoró/RN, como forma de regulação e controle, perseguindo atingir as metas objetivando aumentar os Índices do Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A qualidade de Educação segundo estudos e pesquisas

Segundo Dourado (2007), definir uma educação de qualidade é desafiador, tendo em vista que este é um conceito polissêmico. Ao nos aprofundarmos em sua obra, constatamos que a concepção de qualidade pode envolver múltiplas dimensões, como as extra-escolares e as intra-escolares, condições mediadoras da qualidade da educação, e que é de suma importância para entendermos tal conceito:

Destacou-se, ao longo do documento, as dimensões extrínsecas (extraescolares) e intrínsecas (intra-escolares) como fundamentais para a definição e compreensão teórico-conceitual e para análise da situação escolar em termos de Qualidade da Educação. Essas dimensões, entendidas de maneira articulada, dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação, das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas e, ainda, as condições relativas aos processos de organização e gestão, bem como, aos processos ensino-aprendizagem, tendo em vista a garantia do sucesso dos estudantes. Estudos e pesquisas

mostram que as dimensões extra-escolares e intra-escolares afetam, sobremaneira, os processos educativos e, portanto, a aprendizagem dos estudantes, daí porque tais dimensões devem ser efetivamente consideradas no estabelecimento de políticas educativas, programas de formação e ações de gestão pedagógica voltadas para a produção de uma educação de qualidade para todos. (DOURADO, 2007, p. 30).

A partir da definição explanada por Dourado (2007), as dimensões extra-escolares são aquelas de cunho social e cultural, que vão além da escola, já as dimensões intraescolares são aquelas constituídas dentro da escola, como a estrutura física, os professores, relação dos processos ensino aprendizagem em sala de aula, os currículos, as expectativas de aprendizagem, resultados obtidos em exames de avaliações, dentre outros. Dourado (2007) ainda aponta a concepção da Unesco sobre qualidade da educação, como sendo a relação entre insumos-processos e resultados:

Segundo Boletim da Unesco, a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação insumos-processos-resultados. Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação a aprendizagem das crianças etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativo, representados pelo desempenho do aluno. (DOURADO, 2007, p. 6)

Portanto, para conceituar a qualidade da educação deve-se atentar para diversos fatores, sobretudo, para as relações de insumos, ou seja, os materiais e a infraestrutura da escola que contribuem para que a aprendizagem dos alunos e para que a educação seja mais eficaz, das relações existentes na escola, relação professor-aluno, diretor-professor etc., e os resultados, como por exemplo, as provas e as atividades que possibilitam medir os conhecimentos dos alunos e seus desempenhos.

Além desta relação insumos-processos e resultados, apontada por Dourado (2007), percebemos que a qualidade da educação, tem tudo a ver com:

O plano de Escola, gestão e organização do trabalho escolar, que trata da estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico;

planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos; organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição, tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos; mecanismos adequados de informação e de comunicação entre os todos os segmentos da escola; gestão democrático-participativa, incluindo condições administrativas, financeiras e pedagógicas; mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares; perfil adequado do dirigente da escola, incluindo formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência; projeto pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos da escola, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares [...] (Dourado e Oliveira, 2009, pág. 209.).

Podemos ver com Dourado (2007), que a qualidade da educação, tem de girar em torno do aluno e de sua aprendizagem, todos os mecanismos e materiais que proporcionem uma aprendizagem efetiva, tem a ver com qualidade da educação. Neste sentido, os aspectos correspondentes à qualidade podem ser entendidos também como a gestão escolar, que cuida de toda organização da escola, administra os recursos e coordena o trabalho do professor, assim como os programas e os projetos também são importantes para uma melhor qualidade de ensino, pois promovem a aprendizagem e contribuem para concretização dos objetivos da escola, assim como a participação de todos os agentes da educação, incluindo diretores, professores e pais de alunos.

Relacionando as análises qualidade ao Mapa Educacional do Município de Mossoró.

A Lei de Responsabilidade Educacional (LRE n 2.717/2010), do município de Mossoró-RN, disponibilizado pelo site Jornal Oficial de Mossoró no ano de 2010, dispõe de quinze artigos, que abordam sobre a qualidade da educação e formas de melhorar os índices educacionais, logo no artigo primeiro podemos ver seu objetivo que é de promover a melhoria da qualidade da educação por meio de planejamentos, estabelecimento de metas e investimentos nesta área, para posteriormente alcançar o melhoramento dos indicadores educacionais e sociais.

Para garantir esta qualidade, a LRE, propõe a execução de ações planejadas, o estabelecimento de Metas e instrumentos que serão construídos e acompanhados diariamente, aborda sobre métodos, planos e projetos que serão utilizados, lembrando sempre que este é um compromisso de toda a sociedade e que deve ser feito com colaboração entre os sujeitos.

No artigo nono, podemos ver a apresentação detalhada do Mapa Educacional que será utilizado em Mossoró como instrumento para melhoramento no ensino.

Além dos instrumentos e estratégias expostas para melhoria da educação, a lei acrescenta que as empresas devem ajudar nisto, uma vez que, esta responsabilidade é de âmbito social. Ao final dos quinze artigos, a lei prescreve prêmios às escolas que conseguirem cumprir todas as metas e realmente melhorar os índices, garantindo recompensas para os alunos, que devem ser investidas em sua própria educação, e também um bônus para os professores e profissionais da educação das escolas ganhadoras.

O Mapa Educacional, segundo Fernandes (2016), seria um instrumento, com planos de metas anuais que seguem os indicadores propostos pela Secretaria da Educação do município, e que as atividades realizadas para atingir esses indicadores, são desenvolvidas pela equipe escolar. O documento define o Mapa Educacional, segundo a concepção da secretaria da Educação:

O Mapa Educacional é um instrumento de planejamento, monitoramento e de registro dos indicadores que sistematiza os resultados da qualidade do ensino da Rede Municipal de Ensino. Neste sentido, o preenchimento do mapa e a análise de cada variável devem gerar informações que orientem as tomadas de decisão do gestor, com o apoio da comunidade, notadamente do Conselho Escolar. (MOSSORÓ, 2015, p. 1, grifo de FERNANDES, p.67, 2016).

Portanto, de acordo com Fernandes (2016), o Mapa Educacional é uma política implantada desde 2011 até os dias atuais, no município de Mossoró-RN, elaborado anualmente, guiado pelos parâmetros da Secretaria da Educação objetivando a criação de metas, em busca da qualidade do ensino. O Mapa Educacional está em vigência desde 27 de dezembro de 2010, com a outorga da lei de Responsabilidade Educacional – LRE n. 2717:

Art. 1º Esta lei institui a política de Responsabilidade Educacional no Município de Mossoró, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do Sistema Municipal de Ensino, por meio da execução de ações planejadas, do estabelecimento de metas educacionais, do investimento crescente e sistemático de recursos financeiros e da avaliação de desempenho, tendo como foco principal o aluno e, como resultado dessa política, a melhoria dos indicadores educacionais e sociais. (MOSSORÓ/RN, 2010).

É responsabilidade da equipe pedagógica como: professores, gestores e outros funcionários a análise do Mapa Educacional a cada final de ano letivo, para avaliarem os resultados dos objetivos propostos em cada indicador que compõem o mapa, buscando assim

melhorias e estratégias a fim de alcançar os objetivos não atingidos. Os indicadores que embasam a construção do Mapa Educacional serão discutidos logo abaixo.

Na primeira planilha do Mapa Educacional, temos os Indicadores de Matrícula e Evasão Escolar, nesta primeira parte cabe ao gestor analisar a quantidade de alunos matriculados em dois anos, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental nos anos Finais e também da educação de Jovens e Adultos, a consolidação da matrícula, a relação professor aluno, de todos estes níveis de ensino. A partir desses dados, seria de competência do gestor analisar os índices da evasão escolar em porcentagem, a redução das vagas ociosas, a taxa de distorção da idade dos alunos com relação ao ano em que ele está, além de analisar também a quantidade de alunos deficientes, especificando o tipo de deficiência, para cada ano escolar.

A segunda planilha trata-se do gestor analisar a Infraestrutura da Escola, como a quantidade de espaços físicos existentes e a condição atual desse espaço, como por exemplo, quantas salas de aula existiam na escola e qual a qualidade delas, se está adequada ou inadequada, os banheiros, bibliotecas, salas de AEE, quadras esportivas e etc. Cabia ao gestor analisar também a infraestrutura com relação à acessibilidade, quantidade de rampas, mobiliários das salas de aula ou do setor administrativo, com a respectiva condição atual da sala, bem como os equipamentos e utensílios de um modo geral.

Na terceira planilha, é analisado o rendimento escolar, as aprovações e frequências escolares dos alunos, de todas as turmas, especificando aqueles que tinham ou ainda tem atendimentos de bolsas escolares e aqueles não contemplados fazer uma projeção para o ano seguinte da redução de infrequência dos alunos.

Na quarta planilha detectamos a preocupação de analisar os níveis de aprendizado em que cada aluno estava ao final do ano, na turma da Educação Infantil, analisava-se os níveis silábicos dos alunos e para os alunos do Ensino Fundamental, analisava-se o desempenho deles na Provinha Brasil. O gestor, a partir desses dados do IDEB, analisava a porcentagem de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental menor e do Ensino Fundamental maior, durante os anos, fazendo também uma projeção de metas para os anos seguintes.

Na análise do Mapa Educacional podemos ver que o gestor analisava estes insumos, como por exemplo, a infraestrutura da escola analisada na segunda planilha, bem como a frequência dos alunos na escola como estavam seus rendimentos e os níveis de cada aluno, além de analisar também os resultados desses processos em exames como o da Provinha Brasil. Percebemos nessas primeiras planilhas a análise da relação insumos-processos-resultados apontada por Dourado, segundo a Unesco.

Já sabemos que os gestores são responsáveis por diversos segmentos presentes no sistema escolar, ao analisarmos a quinta planilha, percebemos que ela apresenta os Programas Educacionais e apoio ao Currículo Escolar, são ações que proporcionam aos educandos a expansão do conhecimento nos campos científico, cultural e social presentes na escola. Para esse objetivo os seguintes projetos são desenvolvidos na rotina educacional: projetos interdisciplinares, evento cultural e/ou científico, atividade de tema transversal e atividades realizadas em ambientes educativos.

No que se referem aos projetos interdisciplinares, eles ajudam a estruturar os conhecimentos, estimulam pesquisas e proporciona relações entre as diversas áreas do conhecimento, referente às atividades de temas transversais como: a Ética, Meio Ambiente, Saúde entre outras, inclusas no novo parâmetro curricular, representam também uma concepção de valores democráticos, expressando questões de extrema relevância na atual sociedade brasileira, sendo estes supervisionados pelos gestores escolares.

Assim como as “Ações executadas”, voltadas para a Capacitação do Corpo Pedagógico com cursos ou atividades de formação continuada, realizadas pela escola, os outros sistemas de "Professores que participaram de Formação Continuada", "Servidores Técnicos que participaram de capacitação" e "Professores que participaram de Eventos Científicos e/ou Culturais", também recebem uma atenção especial pelos gestores, pois se trata da ampliação do universo de conhecimento dos professores e servidores e serve para os professores como um reflexão da sua prática docente.

É função do gestor acompanhar as Produções Pedagógicas, Científicas e Culturais ocorridas no ambiente escolar, essas produções dizem respeito a estratégias metodológicas realizadas com intenções educativas, elaboração de material didático de qualidade, produções científicas e culturais. As ações, produções, projetos e programas que são desenvolvidas nas escolas, podem ser comparados com o que Dourado e Oliveira afirmam:

O plano de Escola, gestão e organização do trabalho escolar, que trata da estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos; organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição, tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos; mecanismos adequados de informação e de comunicação entre os todos os segmentos da escola; gestão democrático-participativa, incluindo condições administrativas, financeiras e pedagógicas; mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares; perfil adequado do dirigente da escola, incluindo formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência; projeto pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos

da escola, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares [...] (Dourado e Oliveira, 2009, pág. 209.).

Sendo assim, podemos inferir que a escola vai além de um espaço físico, ela é o conjunto de ações, planos, e métodos, pensados e desenvolvidos por profissionais da educação com intenção de garantir um ensino de qualidade, a expansão dos conhecimentos existentes no contexto escolar e social. Para isso, são necessários professores comprometidos e uma gestão eficiente, dedicada e engajada supervisionando, colaborando e realizando mudanças significativas.

Na análise da planilha nove, podemos ver que cabe aos profissionais da educação realizar e criar objetivos para programas de apoio à família, programas socioeducativos, realizados com parcerias de entidades públicas ou privadas, e também programas socioeconômicos. Essas metas foram realizadas em 2013 e tinham como objetivo realizar e planejar as mesmas metas em 2014. De acordo com Dourado nenhum destes aspectos devem ser tratados separadamente, pois a escola deve se articular a expectativas e concepções acerca do que deve ser a escola e que a educação seja de qualidade, numa perspectiva inclusiva.

Na questão do quadro do corpo docente tem como requisito o ano escolar que o professor vai atuar, a carga horária, a formação do professor e a formação continuada. No quadro dos funcionários analisa-se a situação em que cada servidor, seu cargo e qual função ele exercia, se é de empresas terceirizadas ou efetiva, se ainda estava no estágio probatório ou se havia desvio de função, além de ser necessário manter um controle na questão do número total de funcionários que trabalhavam na instituição. Havia a necessidade do funcionamento dos conselhos escolares, com detalhamento de reuniões e a prévia do que iria ser trabalhado e discutido nos semestres.

A última planilha trata da Modernização Pedagógica e Administrativa, o gestor deveria anotar as ações promovidas para modernização da ação pedagógica relacionada ao Projeto Político Pedagógico e a Gestão Administrativa, os professores que estavam envolvidos nesta ação, o número de pessoas da comunidade que também se envolveram e os resultados das mesmas, além de fazer uma projeção para o ano seguinte de ações que poderiam modernizar e dinamizar as práticas pedagógicas.

Por fim, ao longo do texto que foi estudado pode-se perceber que para ter uma Educação de Qualidade é preciso investir em várias dimensões. De acordo com Dourado, nas dimensões intra-escolares destacam-se quatro níveis: condição de oferta do ensino, que diz respeito a condição física da escola, a materiais didáticos em bom estado, uma boa infraestrutura; gestão

e organização do trabalho escolar, onde faz-se necessários gestores com formação adequada, que administre os recursos financeiros e as relações presentes na escola de forma satisfatória e eficaz; formação, profissionalização e ação pedagógica, que também é importante na competência do profissional da educação, na sua qualificação e na organização do tempo e planejamento e ainda acesso, permanência e desempenho escolar, que visa promover um bom relacionamento do aluno com a escola, e lhe proporcione uma boa educação e permanência.

Nas dimensões extra-escolares destacam-se dois níveis: o do espaço social, onde se faz necessário uma atenção ao contexto no qual o aluno está inserido, sua situação social, se o mesmo tem suas necessidades básicas atendidas, como de alimentação, saúde e moradia, além de perceber e valorizar a identidade individual dos sujeitos alunos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias, cuja finalidade é de reafirmar a obrigação do governo de propiciar uma educação de qualidade e promover políticas programas suplementares e de apoio pedagógico, de acordo com as necessidades específicas de cada país, tais como: livro didático, merenda escolar, transporte escolar, recursos tecnológicos, e etc. Cada um desses aspectos mencionados, de acordo com Dourado (2007), são relevantes na conceituação e definição da Qualidade da Educação.

É preciso que a gestão da organização escolar trabalhe coletivamente com os demais funcionários para que a gestão possa ser democrática e participativa. É necessário também que a escola tenha disponibilidade de docentes, para que todas as atividades curriculares sejam cumpridas, que os métodos pedagógicos sejam apropriados para o desenvolvimento dos conteúdos para que estes sejam aplicados com eficiência, que os professores sejam capacitados e que estejam adequados para o seu exercício profissional. Para se ter uma educação de qualidade é preciso que o sistema priorize a educação, valorizando com a formação continuada, com o Plano de cargo carreira e trabalho, além de assegurar padrões de infraestruturas de qualidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa desenvolvida foi caracterizada como sendo qualitativa e bibliográfica (Severino 2016). As obras de autores como Dourado (2007) definindo o conceito de qualidade, Fernandes (2016) trazendo a implementação do Mapa Educacional, foram utilizadas para entendermos melhor sobre a Gestão Educacional em Mossoró, bem como a utilização dos documentos: Mapa Educacional e a Lei de Responsabilidades Educacionais de 2010.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo é resultado de uma pesquisa em andamento do PIBIC Edital Nº 003/2016-DPI/PROPEG/UERN. Todavia, podemos definir como resultados até agora atingidos o conceito de que qualidade da educação não é algo tão simples, mas complexo, como assim afirma Dourado (2007) “Nessa direção, no caso brasileiro, ressalta-se que a efetivação de uma escola de qualidade se apresenta como um complexo e grande desafio”, do que são necessários diversos fatores para classificar determinada escola como tal.

Com relação ao Mapa Educacional, através de nossas pesquisas a campo, em duas escolas, uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental, constatamos que pode ser muito bem utilizado pela coordenação da instituição como um instrumento de organização das atividades educacionais e até mesmo da própria instituição, quanto a espaço físico, materiais didáticos e etc., porém, também acaba sendo um instrumento que incentiva o controle total dos profissionais, principalmente dos professores, o que tende a diminuir a autonomia dos sujeitos presentes na escola. Como também aponta Fernandes (2016, p.380) “Ninguém escapa do controle por resultados, nem dos indicadores de desempenho nacionais (IDEB) e locais (metas que o Mapa Educacional estabelece)”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi explanado acerca de Qualidade da Educação e da análise sobre o Mapa Educacional, com base nos autores Dourado (2007) e Fernandes (2016), constatamos que para analisar-se a qualidade da educação de uma determinada escola é preciso considerar diversos fatores, desde a estrutura física da escola, até as relações entre os profissionais, relação professor e aluno no processo ensino aprendizagem, currículo, o perfil dos educadores e gestores e nas condições de acesso e permanência dos alunos.

Porém, faz-se necessário expor também os desafios de se garantir uma qualidade de educação, tendo em vista que é um conceito complexo e polissêmico. É preciso perceber que este padrão de qualidade adotado em alguns municípios brasileiros como no caso do município de Mossoró, acaba por contribuir para um controle social, minimizando assim, a autonomia dos profissionais da educação, uma vez que, são muitas as exigências de qualidade educacional, na ótica dos que estão à frente nos governos, fazendo com que os gestores e professores sintam-se pressionados a atingir metas, muitas vezes, em detrimento do real aprendizado do aluno.

REFERÊNCIAS

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação:** Conceitos e Definições. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A Qualidade da Educação:** Perspectivas e Desafios. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p.201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf> Acesso em: 10 de Abril de 2017.

FERNANDES, Sheila Beatriz da Silva. **Gestão na educação infantil:** ações do mapa educacional no município de Mossoró/RN no período de 2011 – 2015. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 24º ed. rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2016. P.317.

A METODOLOGIA SALA DE AULA INVERTIDA COMO ALTERNATIVA PARA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EPT

GT 8: Trabalho, educação e emancipação social

Monick Munay Dantas da Silveira - IFRN
Licenciada em Letras, Professora do IFRN (Canguaretama/RN/BR), Discente do PROFEPT
E-mail: monick.munay@ifrn.edu.br

Mikaelle Raulino Barroso - IFPI
Bacharela em Administração, Professora do IFPI (Piripiri/PI /BR), Discente do PROFEPT
E-mail: mikaelle.barroso@ifpi.edu.br

Sandra Maria da Costa Lima - SME
Licenciada em Letras, Professora da Rede de Ensino Municipal (Crato/CE/BR), discente do PROFEPT
E-mail: sandracostalima2@gmail.com

Venaide Maia Dantas – UERN
Licenciada em Pedagogia, Técnico-Administrativa da UERN (Mossoró/RN/BR), discente do PROFEPT
E-mail: venaidemaia@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo buscar o estado do conhecimento sobre a aplicabilidade da metodologia ativa *sala de aula invertida*, enquanto alternativa para inovações das práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no período entre 2008 a 2018, através dos periódicos e do catálogo de teses e dissertações da CAPES. O estudo, assim, vem desvelar a *sala de aula invertida* no campo prático pedagógico no contexto da EPT e se justifica pela necessidade de conhecer essa metodologia, como também observar os direcionamentos, as abordagens e opções metodológicas das pesquisas, nas quais serão/foram estudadas. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, em que os resultados da busca mostram que não há pesquisas, artigos, teses e dissertações direcionadas para a *sala de aula invertida* em EPT, sendo notória a carência de pesquisas sobre o tema, principalmente nos Institutos Federais, o que vem a ser contraditório, pois dentre as finalidades dos Institutos, uma delas é a realização e o estímulo à pesquisa aplicada.

PALAVRAS-CHAVE: Sala de aula invertida. Metodologias ativas. Educação Profissional e Tecnológica.

1 INTRODUÇÃO

As metodologias tradicionais de ensino foram amplamente usadas no ensino/aprendizagem e até hoje fazem parte do cotidiano das instituições educacionais em todos os níveis de formação. Entretanto, as mudanças no modo de vida e de interação da sociedade, os avanços tecnológicos, a rapidez do acesso à informação, requerem metodologias de aprendizagem mais dinâmicas e ativas. As metodologias ativas surgem como resposta a essas mudanças depois de muitos anos de um ensino estático, colocando assim o aluno na condição de protagonista do seu conhecimento. O Brasil precisa urgentemente de transformações na educação e as metodologias ativas configuram-se como importante instrumento para iniciar esse processo.

A *sala de aula invertida* é uma das práticas de ensino-aprendizagem mais comuns nas metodologias ativas. Entretanto, na busca pelas contribuições de pesquisas relacionadas ao tema, percebemos que no Brasil ainda é um tema pouco pesquisado como aponta o estado do conhecimento que foi feito neste artigo. Os trabalhos encontrados datam do ano de 2014 a 2016 e isso só comprova o quanto ainda é carente a produção acadêmica sobre o tema.

Este trabalho vem argumentar acerca da importância dessa metodologia para resolver questões de sala de aula relativas ao engajamento do aluno, motivação, dinamicidade no processo de ensino, autonomia do estudante e consequentemente a melhoria da aprendizagem.

O nosso objetivo é mostrar os ganhos que essa metodologia pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem e principalmente fomentar o uso da mesma em EPT, ressaltando que esse método valoriza o papel do professor, como orientador dos percursos de pesquisa e mediador entre estudantes e conhecimentos. Como também pode ajudar a desenvolver competências como capacidade de autogestão, responsabilidade, autonomia, disposição para trabalhar em equipe, entre outras, comungando assim, com a filosofia do currículo integrado já implementado nesse espaço.

O texto traz a descrição do processo de construção do estado do conhecimento sobre *sala de aula invertida*, em seguida emerge na temática dessa metodologia, abordando os aspectos positivos e obstáculos desta e, por fim, aborda a *sala de aula invertida* na EPT como uma sugestão metodológica.

2 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Inicialmente, para este artigo, buscamos pesquisas nas plataformas Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), com o intuito de observar como o tema “**sala de aula invertida**” está sendo abordado pelos pesquisadores em geral, principalmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Para isso, realizamos uma busca nos periódicos da CAPES, utilizando os descritores *Práticas ativas no ensino médio*, *Sala de aula invertida no ensino médio*, *Sala de aula invertida em EPT* e *Sala de aula invertida*. Com o descritor geral *Práticas ativas no ensino médio* foram encontrados 643 registros. Então, decidimos utilizar um lapso temporal de dez anos, do período compreendido entre 2008 a 2018. A escolha do período inicial (2008) se deu em virtude da publicação, nesse ano, da Lei nº 11.892, que Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Utilizando o mesmo descritor inicial, *Práticas ativas no ensino médio*, acrescentando-se o intervalo temporal, obtivemos 95 registros.

Partindo para o segundo e terceiro descritores, *sala de aula invertida no ensino médio* e *sala de aula invertida em EPT*, utilizando o mesmo intervalo temporal, não encontramos nenhum registro. Ao utilizar o quarto descritor, *sala de aula invertida*, encontramos 5 registros.

Realizamos a mesma pesquisa na plataforma SCIELO utilizando os três últimos descritores e foram encontrados apenas 3 registros com o último descritor. Seguimos então para os eventos, escolhemos dentre eles, o Seminário Nacional do Ensino Médio (SENACEM), pois é voltado para discussões relativas ao ensino médio. Porém, tivemos dificuldades em encontrar os anais relativos às edições mais antigas do evento, isto é, não conseguimos acessá-los.

Com o baixo número de pesquisas sobre o assunto, optamos por buscar outras plataformas. Optamos então, por buscar as dissertações/teses no catálogo da CAPES. Mantivemos apenas o último descritor *sala de aula invertida*, pois percebemos que os outros não estavam nos trazendo resultados satisfatórios e por se tratar objetivamente da metodologia pretensamente requerida para a construção do estado de arte que pretendíamos inicialmente. Nessa última pesquisa, encontramos 17 registros e com esse resultado mais satisfatório decidimos realizar um estado do conhecimento, já que, naquela oportunidade, todos os registros localizados se encontravam na plataforma CAPES. É relevante destacar que nessa última busca não usamos mais o lapso temporal, pois percebemos que as pesquisas concentravam-se entre os anos de 2014 e 2017.

A partir do apanhado das pesquisas relacionadas diretamente com a temática *sala de aula invertida*, selecionamos para o estudo: 05 artigos provenientes dos periódicos da CAPES, e 17 dissertações/teses no catálogo de teses da CAPES. Ao examinar os títulos dos referidos

trabalhos e também os resumos, percebemos que todos os artigos encontrados abordam a temática pesquisada, e que das 17 dissertações/teses encontradas, apenas 12 tratam de fato da metodologia ativa *sala de aula invertida* e as demais ou tratam de metodologias mescladas, ou não a tem como foco.

Diante do exposto, é notória a carência de pesquisas sobre o tema, principalmente nos Institutos Federais, o que vem a ser contraditório, pois dentre as finalidades dos Institutos uma delas é a realização e o estímulo à pesquisa aplicada.

3 A METODOLOGIA SALA DE AULA INVERTIDA

A metodologia *sala de aula invertida* encontra-se dentro do modelo híbrido de ensino (misturado, combinado) e é a tradução para se referir a uma série de expressões em inglês, tais como *inverted classroom*, *flipped classroom*, *flip teaching*, entre outras. Teve seu conceito desenvolvido a partir de experiências *e-learning* (aprendizagem baseada na web).

As discussões sobre o método *sala de aula invertida* não são recentes. Em 1990, Eric Mazur, iniciou os primeiros estudos sobre o tema em Havard. No ano 2000, Lage, Treglia e Plalt apresentaram trabalhos positivos sobre o tema. Em 2004, Salman Khan iniciou a gravação de vídeos com aulas de física numa plataforma virtual, a Khan Academy, que hoje produz vídeos de várias outras disciplinas para jovens e adultos. Pouco depois, em 2007, Strayer apresentou em sua tese de doutorado um experimento da metodologia e concluiu que os alunos sentiram-se envolvidos com a nova possibilidade, mas que também apresentaram algumas dificuldades, pois estavam habituados, em especial nas disciplinas da área de exatas, com aulas expositivas e interação imediata com o professor na hora que surgia uma dúvida.

Um ano após, Aaron Sams e Jonathan Bergmann produziram vídeos com aulas de química para atender aos alunos faltosos, mas para a surpresa dos professores, todos os alunos passaram a acompanhar as postagens. Assim, esses professores resolveram fazer alterações no processo de ensino-aprendizagem que foi batizado de *Flipped Classroom*. (MILHORATO, 2016).

Diante do exposto, vimos que essa metodologia surge como uma técnica usada pelos professores tradicionais para melhorar o engajamento dos estudantes, como nos diz Ofugi (2016, p.36):

... é uma técnica de apresentação e de trabalho de conteúdos em que o aluno realiza sistematicamente um trabalho prévio em casa por meio da utilização de tecnologias digitais acessíveis para o grupo de alunos em questão (como, por exemplo, vídeos,

gravados ou não pelo próprio professor). Podem-se também utilizar formas de testar a compreensão do próprio aluno através de exercícios ou formulários que devem também ser realizados antes da aula, de forma que o tempo com o professor em sala de aula possa focar tanto nos aspectos em que o(s) aluno(s) apresenta(m) mais dificuldade quanto no aprofundamento do conteúdo.

Assim, a ideia principal é que o aluno tenha acesso antecipado aos conteúdos através da *web* ou de outros meios, antes de ir para a escola e na naquele contexto ele possa apenas tirar dúvidas, fazer exercícios e/ou desenvolver projetos de aprendizagens. Em consonância com essa definição, Knuth (2016) afirma que se trata de reorganizar o tempo gasto dentro e fora da escola, na qual o protagonismo é transferido dos professores para os alunos no processo de aprendizagem. Daí a expressão “invertida”, pois o que se fazia em casa, agora se faz na escola, e o que se fazia na escola é feito em casa. (SCHMITZ, 2016).

O material utilizado para estudo pode ser disponibilizado via *web* ou em outro formato, tais como vídeos, jogos, textos, apresentações, pois a ideia é o acesso antecipado para otimizar as atividades em sala de aula, o que possibilitará um trabalho com projetos individuais ou coletivos e diversas outras atividades envolventes.

De acordo com Francisco (2018), utilizar as redes sociais constitui-se em uma ferramenta importante na promoção da interação entre os alunos. A *sala de aula invertida* trabalhada através do uso das tecnologias, especialmente os recursos midiáticos, favorece resultados positivos no processo de ensino aprendizagem, sendo uma ferramenta essencial para essa técnica, pois a intenção é, enquanto metodologia ativa, motivar os alunos a participarem e serem sujeitos participantes.

O uso das tecnologias aplicadas à metodologia da *sala de aula invertida* se constitui, conforme Aranguiz (2018, p. 12), “como un componente tecnológico diferenciador, ya que, debido a su gratuidad y uso masivo tanto por docentes como estudiantes, en el ámbito académico y personal, facilita la implementación del modelo en distintos contextos educativos.”. Dessa forma, a utilização das ferramentas tecnológicas, planejadas de forma eficiente, nas quais contemple o conteúdo a ser discutido, pode ser um fator motivador, envolvente e que favorece, efetivamente, a aprendizagem.

Nesse sentido, Santos (2016, p. 40) chama atenção para o perfil do aluno hoje, quando afirma que “... é importante lembrar que o perfil do aluno mudou muito nos últimos anos, a nova geração é mais dinâmica e muito dependente da tecnologia, visto que já nasceram em meio a uma parafernália tecnológica.”. As palavras de Souza (2017, p. 61) somam-se as de Santos (2016), pois ela afirma que “Valorizar a escola e incorporar a tecnologia é promover a

inclusão social desses novos alunos que chegam todos os dias na escola.”. Portanto, o uso da tecnologia contribui bastante para o envolvimento do aluno com essa metodologia.

É importante salientar que o professor deve compreender que não se faz necessário aplicar essa metodologia a todos os conteúdos, ele pode mesclar o seu trabalho também com aulas expositivas sempre que julgar conveniente. O foco é a aprendizagem e o aproveitamento do tempo em sala de aula através da interação com os colegas e o professor, o que torna o processo híbrido do ponto de vista metodológico.

O ensino híbrido caracteriza-se pela alternância de atividades que são proporcionadas aos alunos em duas situações: uma parte dessas atividades é realizada em sala de aula, da maneira convencional; a outra é proporcionada através de recursos online. Nesta etapa o aluno escolhe como conduzir seu aprendizado, administrando questões como o local mais adequado ou tempo necessário para a execução de cada tarefa solicitada. (FRANCISCO, 2018, p.48)

Logo, acredita-se que esse método pode aumentar a compreensão dos alunos, facilitando a apropriação dos conceitos, estimulando a inovação dos aprendizes (KNUTH, 2016), pois além de ser uma maneira atrativa de estudar, os alunos têm a possibilidade de ver e rever os conteúdos em casa para em sala de aula, através da interação, o professor poder identificar melhor as dificuldades dos alunos e intervir de forma mais eficaz.

Cumprе frisar que mesmo havendo uma “inversão” no processo de ensino-aprendizagem, o uso da metodologia *Sala de aula invertida* não diminui ou desqualifica a função do professor, muito pelo contrário, pois como nos diz Souza (2017, p. 61):

O professor tem que ter em mente que as tecnologias não diminuem em nada seu papel, mas o modifica profundamente, constituindo novas oportunidades que devem ser plenamente aproveitadas. Bem compreendida, a tecnologia pode tornar-se grande aliada de um aprendizado coletivo que, aos docentes, compete perceber e organizar.

A partir desse ponto de vista, podemos perceber que um aspecto importante dessa metodologia é o planejamento do professor, pois além de mediar as discussões em sala de aula, este deverá estar atento a seleção, construção e disponibilização de um material adequado que atenda as demandas do conteúdo em questão (SOUZA, 2016).

Assim, a *sala de aula invertida* surge como uma nova alternativa de prática em sala de aula, opondo-se em muitos aspectos, ao método tradicional de ensino, pois o estudante passa a

ter autonomia sobre seu processo de aprendizagem, tornando-o mais natural. Face ao exposto até aqui, abordaremos agora alguns dos pontos positivos e alguns dos obstáculos enfrentados na aplicação da referida metodologia.

3.1 Aspectos positivos e obstáculos da Sala de aula invertida

A *sala de aula invertida* tem se mostrado uma metodologia inovadora e como tal tem passado por muitas experimentações nas mais diversas áreas, apresentando diversos pontos positivos para a aquisição de novos conhecimentos por parte dos alunos, como também para os professores reverem e reinventarem suas práticas em sala de aula.

Em suas pesquisas, Santos (2016), baseado nos estudos de Valente (2014), aponta quatro aspectos positivos no uso da *sala de aula invertida*. O primeiro está relacionado à **autonomia do aluno no processo de aprendizagem**, pois como os conteúdos são disponibilizados previamente, ele poderá definir o seu ritmo de estudo, local e hora, por exemplo, além de ter o conteúdo a sua disposição para consultá-lo quantas vezes achar necessário. No caso de vídeos, poderá pausar ou voltar para um determinado ponto, poderá se dedicar ao que teve mais dificuldade e também aprofundar ainda mais seus conhecimentos buscando outras fontes na internet (SANTOS, 2016).

O segundo aspecto positivo **é o fato do aluno poder se preparar previamente para a aula presencial**, avaliando antecipadamente seu nível de aprendizagem, através de atividades *on line*, identificando suas maiores dificuldades e suas dúvidas para levá-las ao professor no momento da aula.

O terceiro ponto está ligado ao professor, que, através de uma **avaliação diagnóstica**, poderá avaliar a aprendizagem do aluno, observando os pontos em que eles tiveram mais dificuldades, podendo assim direcionar as atividades em sala de aula de acordo com esse diagnóstico (SANTOS, 2016).

O quarto e último aspecto positivo apontado pelo autor **é o fato do momento em sala ser utilizado para as atividades**, proporcionando a interação entre professor e aluno e também entre os próprios alunos, incentivando ações que irão colaborar diretamente para o processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2016).

É claro que apesar de apresentar pontos bastante positivos, a metodologia *Sala de aula invertida* também enfrenta alguns obstáculos. Ofugi (2016) aponta alguns deles, a saber: **o tempo gasto pelo professor na preparação das aulas; o investimento em equipamentos tecnológicos**, como dispositivos para gravações de vídeos, que podem ser caros tanto para os

professores quanto para as instituições de ensino adquirirem; a **impossibilidade de acesso à internet pelos alunos fora da escola e também na escola**, caso estas não tenham laboratórios de informática, nesse caso, os docentes poderiam disponibilizar pen drives ou DVDs, ainda assim, seria necessário que os alunos tivessem computador ou aparelho de DVD; **o número de alunos por sala**, pois salas de aula muito cheias dificultam a mediação do professor, prejudicando o processo de interação; **falta de suporte ou de estratégias que facilitem o processo de interação**; **alunos acostumados com o ensino tradicional** podem resistir ao novo método; por fim, o **professor pode não estar acostumado ou não saber utilizar os recursos tecnológicos** (OFUGI, 2016).

Sobre esse mesmo ponto, Schmitz (2016) aponta que uma das desvantagens desse método é também **o fato do aluno não poder tirar suas dúvidas no momento em que estão estudando**, assim eles precisam ser orientados a pausar os vídeos, fazer anotações e trazer essas dúvidas para a sala de aula. O que pode ser transformado em uma vantagem, pois essas dúvidas podem enriquecer ainda mais o momento em sala de aula, como também ajudam a construir a autonomia do aluno.

É preciso ressaltar que muitos desses obstáculos podem ser contornados, eles não impossibilitam a aplicação do método *Sala de aula invertida*. Cabe ao professor, diante da sua realidade em sala de aula e observando e avaliando a realidade dos seus alunos dentro e fora da escola, procurar as melhores estratégias para driblar as dificuldades que surgirão no cotidiano escolar.

Feitos os apontamentos acima, partiremos agora para as possibilidades de utilização da *sala de aula invertida* na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ou seja, na perspectiva do ensino integrado.

4 SALA DE AULA INVERTIDA NA EPT

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na perspectiva da integração do ensino médio com a educação profissional representa um desafio pedagógico, pois envolve aspectos relacionados com as práticas educativas e com o próprio currículo. Ramos (2008), ao falar dos sentidos dessa integração, aponta o trabalho como princípio educativo, no sentido *ontológico*, em que o sujeito deve se perceber como parte do processo produtivo e apto a provocar mudanças, como também usufruir dos bens que produz.

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (RAMOS, 2008, p. 3)

Nesse sentido, um projeto de ensino médio, na perspectiva da formação *omnilateral*, visa à superação da dualidade entre a formação para o mercado de trabalho e a formação humana, tornando os sujeitos autônomos e conhecedores críticos da realidade que os cerca. O sujeito deve ainda ser o centro das finalidades desse nível de educação.

A *sala de aula invertida*, nesse contexto, poderá contribuir para o processo de formação na EPT, considerando a formação *omnilateral* dos jovens, e ser utilizada como recurso metodológico para as práticas educativas, com uso das tecnologias disponíveis.

...o ensino técnico é uma experiência na qual os jovens, ao se relacionarem com a técnica e a tecnologia – ciência materializada em força produtiva – apreendem o significado formativo do trabalho, não no sentido moralizante que sustentou as políticas educacionais no início do século XX, mas sob o princípio ontológico de que a plena formação humana só pode ser alcançada à medida que o ser desenvolve suas capacidades de decisão e ação sustentadas pela unidade entre trabalho intelectual e manual. (RAMOS, 2008, p. 11)

Ao pensarmos nos fundamentos que orientam a *sala de aula invertida* e relacionando-os ao contexto na EPT, observamos que mediante os anseios educacionais que perpassam pelo currículo integrado e a própria integração do ensino médio ao ensino profissionalizante, as novas metodologias emergem e visam substituir o modelo de ensino tradicional, porém não apenas pelos métodos, mas por uma necessidade do contexto, afinal como nos diz Frigotto e Araújo (2015, p. 62):

Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

Para que se alcance essa formação inteira, os mesmos autores afirmam que é necessário que compreendamos “[...] o conteúdo da proposta de ensino integrado” e que consideremos “o

desafio de pensar práticas pedagógicas que nos aproximem de uma leitura ampla da realidade, mesmo que reconheçamos a impossibilidade de uma apropriação cognitiva desse “todo.”” (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 62). Logo, *a sala de aula invertida* apresenta-se como uma dessas práticas pedagógicas que aproximam o aluno da sua realidade, pois proporciona a este a possibilidade de obter e também produzir seu próprio conhecimento, com o auxílio do professor.

Dessa forma, através da metodologia *sala de aula invertida*, o sujeito passa a ter autonomia sobre a sua aquisição do conhecimento, o que coaduna com o projeto pensado para o ensino integral, um projeto que traga “[...] um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente.” (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 63).

A *sala de aula invertida* surge, então, como uma metodologia que responsabiliza também o aluno pela sua formação, não responsabilizando somente o professor e assumindo uma postura ético-política diante de sua aprendizagem. O aluno, através do uso das tecnologias, poderá trazer para a sala de aula mais do que um conhecimento prévio sobre os conteúdos, poderá trazer também suas dúvidas, posicionamentos críticos, mais materiais e pontos de vista além dos que o professor disponibilizou, o que contribuirá diretamente para um processo formativo significativo, pois:

... mais importante que a definição antecipada de técnicas de ensino ou de organização curricular, mais ou menos adequadas ao ensino integrado (apesar de isso ser verdadeiro e necessário), é condição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras que os sujeitos do ensino, principalmente, e da aprendizagem revelem uma atitude humana transformadora, que se materialize no seu compromisso político com os trabalhadores e com a sociedade dos trabalhadores, até porque as práticas educativas não se constituem na escola, tampouco têm implicações que se encerram nela (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 64).

Por fim, é preciso ressaltar que essa não é a única metodologia possível para a formação integral, pois como bem nos diz Araújo e Frigotto (2015, p. 63), não podemos acreditar na ilusão de que há uma única maneira de “promover a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional, no ensino médio.”, afinal existe uma infinidade de técnicas que “em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem

favorecer a ampliação da compreensão do mundo”, conforme as ideias do ensino médio integrado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação *omnilateral*, proposta para a EPT, é colocar, antes de tudo, o sujeito no centro do processo educativo. A utilização dos conceitos da *sala de aula invertida* no processo de ensino aprendizagem pode direcionar e promover o envolvimento e a participação dos alunos, através de debates, discussões coletivas, elevando, dessa forma, a capacidade de se buscar o conhecimento de modo autônomo.

Existe, atualmente no Brasil, uma tendência, quase que universal, para aderir às metodologias ativas e, em específico, a *sala de aula invertida* apresenta-se como uma das mais populares no meio educacional, por se tratar de uma metodologia envolvente, mas, sobretudo, por fazer uso das tecnologias disponíveis. Nos trabalhos examinados, pudemos constatar tal afirmativa, quando observamos que haviam sido escritos em anos recentes.

Por fim, concluímos que se trata de um método que visa, primordialmente, inovar as práticas educativas, despertando maior interesse dos alunos pelas aulas presenciais e promovendo maior interação, o que nos remete a EPT, inevitavelmente, por considerar essa modalidade, desafiadora do ponto de vista pedagógico e, por essa razão, campo fértil para inovações.

REFERÊNCIAS

- ARÁNGUIZ, M. B. et al. **Propuesta de modelo tecnológico para Flipped Classroom (T-FliC) en educación superior**. Revista Electrónica Educare, v. 22, n. 2, p. 3, 2018. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313000>> Acesso em 11/05/2018.
- CAPES. **Portal de Periódicos da Capes**. Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 23/04/2018.
- CAPES. **Catálogos de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em: 23/04/2018
- FRANCISCO, C. N P; OLIVEIRA, R. S. **Práticas pedagógicas digitais: o Facebook e a sala de aula invertida na formação dos alunos do ProfLetras**. Revista Odisseia, v. 1, n. 2, p. 48-61, 2016. Disponível em < <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/9901> > Acesso em 11/05/2018.
- FRIGOTTO, G. e ARAÚJO, R. M. de L.. **Práticas pedagógicas e ensino médio integrado**. Revista Educação em questão. Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago, 2015. Disponível em:

<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723%3E>> Acesso em: 16/05/2018.

KNUTH, L. R. **Possibilidades no ensino de geografia: o uso de tecnologias educacionais digitais** 11/03/2016 207 f. Mestrado em Geografia Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DAS CIÊNCIAS SOCIAIS (UFPEL). Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3604214#> Acesso em 13/05/2018.

MILHORATO, P. R.. **Desafios e possibilidades da implantação da metodologia sala de aula invertida: Estudo de caso em uma IES privada** 02/09/2016 97 f. Mestrado Profissional em ADMINISTRAÇÃO Instituição de Ensino: FACULDADE PEDRO LEOPOLDO, Pedro Leopoldo Biblioteca Depositária: Dr José Ephim Mindlin. Disponível em: <<https://www.revistasec.org.br/secretariado/article/download/607/pdf>> Acesso em 13/05/2018.

OFUGI, M. S.. **A sala de aula invertida como técnica alternativa de ensino: um enfoque no desenvolvimento da autonomia do aprendiz de inglês como l2/le** 08/04/2016 139 f. Mestrado em LETRAS E LINGUÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5687/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Mariana%20Santana%20Ofugi%20-%202016.pdf>> Acesso em: 12/05/2018.

PAVANELO, E.; LIMA, R.. **Flipped Classroom: the analysis of an experience in the discipline of Calculus I**. Bolema: Boletim de Educação Matemática, v. 31, n. 58, p. 739-759, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2017000200739&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em 11/05/2018.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008. Disponível em <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf> Acesso em 09/05/2018.

SANTOS, W. dos. **Uso de simuladores como ferramenta no ensino e aprendizagem de redes de computadores em um novo modelo de ensino**. 05/12/2016 100 f. Mestrado Profissional em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FUMEC, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: FACE/FUMEC. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/sigc/article/view/4611/2533>> Acesso em: 12/05/2018.

SCHMITZ, E. X. da S. **Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem** 13/12/2016 185 f. Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL - UFSM. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12043/DIS_PPGTER_2016_SCHMITZ_E_LIESER.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 12/05/2018.

SOUZA, A. C. N. de. **Aula invertida: percepções de estudantes do ensino superior tecnológico** 27/10/2016 104 f. Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias Instituição de Ensino: Centro Universitário Internacional, Curitiba Biblioteca Depositária: Centro Universitário Internacional UNINTER. Disponível em:

<<https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/160/ANTONIO-CARLOS-NOVAES-DE-SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 13/05/2018.

SOUZA, L. M. de; BORGES, R. M. de A. e. **Sala de aula invertida e as atuais TICs.** Evidência, Araxá, v. 13, p. 59-69, 2017. Disponível em:

<<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/download/531/508>> Acesso em: 13/05/2018.

PRÁTICAS CORPORAIS E A PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE LIMOEIRO DO NORTE/CE

GT 8: Trabalho, Educação e Emancipação social

Neucivânia Moreira da Silva

IFRN Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT (Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Mossoró)

Sonia Cristina Ferreira Maia

IFRN Doutora em Educação pela UFRN/Professora do mestrado profissional em educação profissional e tecnológica – PROFEPT (Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Mossoró)

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo discutir a relação entre o trabalho dos professores e a implantação de um projeto de qualidade de vida na escola. Nas sociedades atuais, o trabalho assumiu uma condição alienante, na qual os seres humanos não vivem do trabalho, mas vivem para o trabalho. Percebemos que com essa inversão de valores o trabalho deixou de ser visto como princípio educativo. E a escola, que deveria ser o local na qual os seres humanos deveriam ser educados para vencer essa condição de alienação, na verdade, favorece ainda mais essa situação. Os professores vivem imersos em uma situação de alienação, pois se debruçam no trabalho de tal forma que não lhes sobra tempo para realizar outras funções no seu dia-a-dia, dentre elas o cuidado com a saúde por meio da prática de alguma atividade física. Portanto, vê-se como de grande valia a estruturação de um projeto de qualidade de vida com os professores. Tendo em vista que ao promover práticas corporais no próprio ambiente de trabalho, esses professores se tornem indivíduos ativos, e consequentemente possam melhorar sua qualidade de vida, pois muitas vezes vivem imersos nas atividades escolares e esquecem-se de se dedicar ao seu próprio bem estar.

Palavras-chave: Professores. Bem estar. Qualidade de vida. Práticas corporais.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho é condição constitutiva da vida dos seres humanos. É tido como aquele que dignifica o homem e o distingue dos demais. Em virtude das transformações ocorridas ao longo dos anos, o trabalho foi perdendo essa conotação, passando então a ser visto como sinônimo de empregabilidade, e conseqüentemente de exploração, devido às diferenças de classes. Para Marx (1982), o trabalho assume duas dimensões distintas, mas articuladas: Trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade. Desse modo, o trabalho em sua essência é uma atividade necessária desde sempre, a todos os seres humanos. Sendo, portanto, um direito e um dever da vida humana, elemento na qual é possível transformar e extrair os meios necessários a sua sobrevivência.

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana. (MARX, 1982, P. 50)

Nas sociedades atuais, o trabalho assumiu uma condição alienante, na qual os seres humanos não vivem do trabalho, mas vivem para o trabalho. Busca-se uma acumulação de riquezas, por parte de alguns, enquanto os demais vendem sua força de trabalho para conseguir manter suas condições mínimas, como saúde, educação e alimentação. Vemos com isso, uma inversão do verdadeiro sentido do trabalho, que antes dignificava o homem e hoje tira sua dignidade.

Percebemos que com essa inversão de valores o trabalho deixou de ser visto como princípio educativo, na qual se perde a sua especificidade de ser uma atividade necessária, desde sempre, a todos os seres humanos (FRIGOTTO, 2002). E a escola, que deveria ser o local na qual os seres humanos deveriam ser educados para vencer essa condição de alienação, na verdade, favorece ainda mais essa situação. Pois, a escola foi estruturada a partir de uma dualidade de classes, ou seja, um ensino destinado aos ricos, que favoreceria a um trabalho caracterizado como intelectual; e um ensino destinado às classes menos favorecidas, que seriam direcionados a um trabalho manual.

De acordo com De Masi (2001) o ser humano tornou-se prisioneiro do ativismo profissional, ele descuida de si mesmo e dos cuidados que precisa, sacrifica tudo ao sucesso e não para nunca um instante para refletir sobre essas condições. Nesse sentido, o presente artigo aborda as questões que envolvem o trabalho e a qualidade de vida dos professores de uma escola localizada na zona rural de Limoeiro do Norte/CE.

A pesquisa em questão parte do pressuposto que os professores vivem imersos em uma situação de alienação, pois se debruçam no trabalho de tal forma que não lhes sobra tempo para realizar outras funções no seu dia-a-dia, dentre elas o cuidado com a saúde por meio da prática de alguma atividade física. Para Freire (1987) a educação visa desenvolver a tomada de consciência e atitude crítica, à qual o homem decide e escolhe, liberta-se em lugar de ficar submisso e domesticado. A educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo. Nesse sentido, cabe ao professor promover espaços de reflexão, na qual o aluno se aproprie do conhecimento e tome consciência de suas ações, tornando-se assim sujeitos críticos e emancipados em todas as circunstâncias que envolvem a sua vida.

Desse modo, o professor ao promover espaços de reflexão em suas aulas, é capaz de imprimir uma visão de mundo libertadora não só aos seus alunos, mas a si próprio. Nesse sentido, um dos aspectos que deve levar em consideração é a promoção da sua saúde, e uma das formas de fazê-lo é ter uma vida ativa, praticando exercícios físicos que contribuam para o seu bem estar. Os alunos têm nas aulas de educação física e nos projetos escolares como “mais educação¹¹⁰”, uma oportunidade de praticar exercícios físicos. Entretanto, não se vê nas escolas, propostas de qualidade de vida direcionadas aos professores, que tanto se dedicam para promover um aprendizado de qualidade aos alunos.

Enquanto professora de Educação Física da escola pesquisada, e vendo a realidade na qual os professores estão inseridos, levanto o seguinte questionamento: Até que ponto a rotina de trabalho dos professores dessa escola interferem no seu tempo livre, nas suas práticas corporais e na relação destas com a qualidade de vida?

Desse modo, o presente artigo teve como objetivo discutir a relação entre o trabalho dos professores e a implantação de um projeto de qualidade de vida na escola. Tendo em vista que o trabalho dos professores tem se tornado cansativo, do ponto de vista físico, devido às inúmeras atividades que as escolas têm que desempenhar, e diante dessas condições, os professores ficam imersos em suas atribuições e deixam em segundo plano o cuidado com a saúde e consequentemente a sua qualidade de vida.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O TRABALHO COMO CONDIÇÃO HUMANA NA VIDA DOS PROFESSORES

¹¹⁰ O Programa Mais Educação busca melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental das escolas da rede pública, por meio do acompanhamento pedagógico nas duas disciplinas e de atividades complementares de artes, cultura, esporte e lazer no contra turno.

De acordo com Arroyo (2007) não é possível compreender a escola enquanto espaço de formação sem entender o espaço em que ela está inserida, e as realidades que permeiam esse espaço. E é por esse motivo que é tão importante identificar e compreender a realidade de cada sujeito. E desse modo, entender que a escola deve ser estruturada a partir da organização coletiva dos estudantes, pais, professores, funcionários de forma autônoma, criativa e participativa. Pensando sempre no bem comum de todos. De acordo com Frigotto,

os professores, como educadores, têm um papel importante para evidenciar que os trabalhadores produzem ciência e técnica, as quais têm a virtualidade efetiva de liberar tempo livre, de fruição, de arte, de humanização, mas que, por sua apropriação privada pelo capital, voltam-se contra eles na forma de desemprego, de trabalho precarizado e superexploração. [...] Em relação ao trabalho, a luta é afirmalo como valor de uso e, desta forma, princípio educativo e criador. (FRIGOTTO, 2002, P. 25).

Refletindo sobre isso, surgem as questões referentes à qualidade de vida dos professores que trabalham em prol do bem comum de seus alunos, mas que muitas vezes são esquecidos. As escolas atualmente vivem imersas em uma rotina exacerbada (trabalhos, provas, projetos, formações, comemorações, avaliações externas, planejamentos e reuniões), e no meio disso tudo se encontram os professores que têm que dar conta de muitas dessas questões. E no final, não sobra tempo para que se dediquem a sua qualidade de vida.

Para Almeida e Gutierrez (2010, p. 154) “Qualidade de vida inclui desde fatores relacionados à saúde como bem-estar físico, funcional, emocional e mental, até elementos importantes da vida das pessoas como trabalho, família, amigos, e outras circunstâncias do cotidiano”. Partindo desse pressuposto, ao falar de qualidade de vida de indivíduos e da população de modo geral, surge a ideia de sua ligação com a atividade física. Sendo a qualidade de vida um termo bem recorrente na sociedade, é preocupante a dimensão que ela recebe. Santos (2009) alerta que a medida de qualidade de vida deve versar sobre a satisfação dos indivíduos em relação aos aspectos considerados importantes para eles, e não fragmentos de uma realidade generalista. Os autores Almeida; Gutierrez; Marques (2012, p. 38) afirmam que,

Uma boa ou má percepção sobre a vida é relativa à qualidade do ambiente em que se encontra o sujeito, ao oferecimento de condições de realização e de satisfação das necessidades básicas que a própria sociedade estipula como essenciais, e que o interessado toma e deseja, ou não, como verdade para sua própria vida.

Nesse sentido, fica claro que a qualidade de vida de um sujeito é dependente de inúmeras variáveis e não apenas de sua única responsabilidade. Desse modo, Almeida; Gutierrez; Marques (2012, p. 39) afirmam ainda que “Para analisar os níveis de qualidade de vida de grupos ou sujeitos é preciso, sempre, considerar as variáveis de condição, modo e estilo de vida que o cercam. O quadro gerado por essas perspectivas irá estabelecer a forma de vida do sujeito”.

Gonçalves e Vilarta (2004) abordam qualidade de vida pela maneira como as pessoas vivem, sentem e compreendem seu cotidiano, envolvendo, portanto, aspectos relacionados a saúde, educação, transporte, moradia, trabalho e participação nas decisões que lhes dizem respeito.

Para De Masi (2001p, 41) do nascimento à morte, de dia e de noite, somos ativos, com o corpo e com a mente. A gente se move, agita, pensa, recorda, imagina e fantasia. Sendo assim, a atividade física é um elemento de combate ao sedentarismo e as doenças relacionadas a ele, as quais têm como consequência prejuízos à saúde do trabalhador. Nesse sentido, a prática regular de atividade física contribui para a promoção da saúde e os benefícios advindos de sua prática promovem a melhoria da sua qualidade de vida, seja ela em casa, no trabalho ou no lazer. As instituições públicas podem ser importantes centros de difusão de uma vida mais saudável quando passam a estimular e promover programas que visam à melhoria da qualidade de vida.

A sociedade de maneira geral passa por inúmeras transformações, sejam elas nas relações pessoais, nas manifestações culturais e principalmente no ambiente de trabalho (GUALANO; TINUCCI, 2011). Dentre os elementos que merecem destaque nessas transformações que atingem a sociedade é a rotina de trabalho exacerbada, enfadonha, estressante e cansativa.

As transformações no estilo de vida das pessoas afetam a prática de atividade física. Sendo que a rotina de trabalho, tira do ser humano a disposição para realizar atividades físicas. A esse respeito, Santos e Knijnik (2006) afirmam que a necessidade da realização de atividade física passa por um processo de transformação devido à expectativa de vida, o aumento do sedentarismo e a falta de conhecimento sobre a prevenção das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) e da baixa qualidade de vida.

As atividades físicas são uma alternativa para as pessoas melhorarem os seus níveis de saúde, aptidão física ou estética. Paralelo ao problema do elevado nível de sedentarismo característico da sociedade moderna destaca-se a adesão a programas de promoção à saúde.

Para Palma (2009), muitos estudos demonstram um crescimento na prática de atividade física voltadas para o lazer, no entanto demonstra um decréscimo dessa prática quando voltada para a melhoria das atividades laborais.

Sendo o sedentarismo e as doenças crônico-degenerativas fatores de grande preocupação para a sociedade, e em específico para o trabalhador que passa horas em seu ambiente laboral, sem tempo para descanso ou para realização de atividades de movimentação do corpo, faz-se necessário à presença de atividades físicas em sua rotina, como uma excelente ferramenta de promoção da saúde e qualidade de vida.

Diante dessas situações, vê-se como de grande valia a estruturação de um projeto de qualidade de vida com os professores. Com o intuito de promover práticas corporais no seu próprio ambiente de trabalho, e assim favorecer para que tenha acesso à atividade física e que está possa melhorar a qualidade de vida desses sujeitos que vivem imersos nas atividades escolares e que por muitas vezes esquecem-se de se dedicar ao seu próprio bem estar.

2.2. PRÁTICAS CORPORAIS E A QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES

No tópico anterior foram abordadas as questões referentes ao trabalho e sua condição dignificante e/ou alienante. Partindo dessa explanação nos remetemos ao trabalho do professor e a sua rotina sufocante em meio a tantas atribuições que a escola possui. Diante de tantos afazeres os professores acabam deixando de lado a preocupação com a saúde e com a qualidade de vida. Um olhar atencioso à atividade física e a algumas práticas corporais é capaz de tirá-los da condição de sedentários e protegê-los contra possíveis patologias que podem afetar a sua saúde.

Desse modo, as práticas corporais são um excelente meio de promoção da qualidade de vida. Carneiro (2016, p. 54) afirma que “é tarefa da educação física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às praticas de exercícios, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente”. É verdade que deve garantir acesso a todos os alunos, mas é verdade que esse acesso não deve ser restrito apenas aos alunos, mas deve ser garantido a todos que fazem parte do ambiente escolar.

Então, entendemos que um projeto de qualidade de vida que envolva os professores, que atenda as suas necessidades, que entenda a sua realidade e que seja vinculado ao seu ambiente de trabalho, poderá fazer com que se tornem adeptos de práticas corporais benéficas, prazerosas e socializadoras, promovendo o bem - estar de cada um. Segundo Bumier et al.

(2007) o professor, vê-se mergulhado em uma sociedade complexa, sendo, portanto, cada vez mais exigido em seu trabalho docente. E que um dos problemas desse aumento de exigências é a limitação de tempo para que invista em seus momentos de sociabilidade e de lazer.

E é dessa forma, que o projeto de qualidade de vida na escola será implantado, pois os professores é que a partir de suas vivências vão propor que práticas corporais melhor se adequam a sua realidade. Sendo, portanto, o professor, um condutor do processo, que por princípio deve descer ao nível dos alunos, adaptando-se as suas características e ao do grupo como um todo. Corroborando com essa ideia Almeida e Gutierrez (2012, p. 15) dizem que “a qualidade de vida depende de ações individuais para que seja transformada, pois passa a ideia de que o sujeito pode mudar seus hábitos e, com isso, melhorar seu padrão de bem-estar e viver melhor”.

Sendo assim, a adoção de um estilo de vida tido como saudável depende de acesso à informação, às oportunidades para prática de atividade física e aos hábitos positivos, ao apoio socioeconômico e à atitude para mudança de comportamento (NAHAS, 2001). Pensando dessa forma, a implantação de um programa de qualidade de vida na escola, que esclareça os benefícios da prática regular de atividade física e promova práticas corporais que sejam agradáveis e acessíveis a todos os professores caracteriza-se como um excelente meio de promoção da qualidade de vida desses sujeitos que vivem mergulhados em suas rotinas de trabalho.

Almeida e Gutierrez (2012) mencionam que as práticas corporais voltadas para a manutenção do bem estar e melhoria da saúde do ser humano deve ser adequada às condições e expectativas individuais, assim como ao local, aos processos e ao ambiente que tais práticas acontecem. Nesse sentido, com um programa de exercícios é possível melhorar o bem estar físico, a autoconfiança, o aumento da prontidão para as atividades diárias, o fortalecimento da musculatura, a melhoria da respiração, resistência, capacidade cardiorrespiratória, dentre outros benefícios.

O autor Carneiro (2016) ressalta a importância do trabalho para o bem estar e para saúde dos seres humanos, pois é trabalhando que passamos a maior parte de nossas vidas, é no trabalho, ou por meio dele, que realizamos grande parte de nossas aspirações. Portanto, é imprescindível criar um ambiente de trabalho que seja prazeroso, confortável, que promova bem estar e melhora da qualidade de vida, aliviando os trabalhadores das atribuições que enfrentam no cotidiano.

Para Marques (2008) o ideal, para um estilo de vida saudável, concentra-se na adoção de práticas de atividade física sistematizada, considerando toda a condição de vida e saúde do

ser humano. No entanto, como nem tudo acontece próximo do ideal, o que se observa na sociedade contemporânea é uma realidade regulada pelo acesso restrito dessa forma de prática a algumas camadas da sociedade, devido a critérios socioeconômicos, além das questões relacionadas ao tempo e a disposição para sua realização.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo em questão teve como objetivo discutir a relação entre o trabalho dos professores e a implantação de um projeto de qualidade de vida na escola. Para isso, percebemos que é preciso criar um ambiente de cuidado que tenha alma, ou seja, que os valores trabalhados favoreçam a dignidade humana, respeito, a autonomia e liberdade dos trabalhadores. Foi pensando nisso que surgiu a ideia do projeto qualidade de vida na escola, pois entendemos que os professores são peças fundamentais para o sucesso da escola e dos alunos, e por isso necessitam de um mínimo de atenção.

Nesse sentido, é dignificante ter um projeto de qualidade de vida que atenda os professores, e que seja estruturado a partir das condições e necessidades de cada um. Pois, muitas vezes o cuidado com o corpo é negligenciado em detrimento das inúmeras atividades escolares desempenhadas nos ambientes laborais. Sendo, portanto, o cuidado no ambiente de trabalho um ato de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.

Fazendo uso das palavras de Lukács, na qual ele diz que o homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho. Defendemos que o trabalho é capaz de modificar a realidade dos professores através de algumas práticas corporais que auxiliem na promoção de sua qualidade de vida. Promovendo assim, uma mudança na concepção desses sujeitos para que se tornem indivíduos ativos, e com um bom nível de atividade física.

Sendo assim, a qualidade de vida no trabalho é capaz de promover mudanças no bem estar, na saúde, na segurança física, mental e social, e na capacidade para realizar tarefas com segurança, motivação e prazer. Contudo, é importante que essas atividades sejam, significativas, e que proporcionem estimulação física, social e cognitiva.

Desse modo, ao realizar um diagnóstico das experiências e práticas corporais dos professores que lecionam na escola em questão, será possível estruturar um projeto de qualidade de vida, sendo o mesmo pensado e projetado a realidade de todos. Pois, a valorização dos participantes e o reconhecimento de suas necessidades serão cruciais para o sucesso do projeto, sendo, portanto, um espaço de construção e de abertura para que pratiquem atividades físicas com motivação e que essas práticas possam ser transformadoras para cada um.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. GUTIERREZ, Gustavo Luis. Qualidade de Vida: Discussões Contemporâneas. In: VILARTA, Roberto. GUTIERREZ, Gustavo Luis. MONTEIRO, Maria Inês. **Qualidade de vida**: Evolução dos Conceitos e Práticas no Século XXI. Campinas: Ipes, 2010
- ALMEIDA, marcos antonio bettine de; GUTIERREZ, Gustavo Luis; MARQUES, Renato. **Qualidade de vida**: definição, conceitos e interfaces com outras Áreas de pesquisa. São Paulo: escola de artes, ciências e humanidades– each/usp, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo território em disputa**. 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BUMIER, Suzana et al. **Histórias de vida de professores**: o caso da educação profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n.35, Mai/Ago, 2007, p. 343-358.
- CARNEIRO, Emmanuel Alves. **Evolução da qualidade de vida do idoso**: tempos históricos e sua relação com a educação brasileira. Recife: Imprima, 2016.
- DE MASI, Domenico. **O futuro do trabalho**: fadiga e ócio na sociedade pósindustrial/Tradução de Yadyr A. Figueiredo. Rio de Janeiro: José Olympio. 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho**: Criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria (org.). A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GUALANO, Bruno; TINUCCI, Taís. Sedentarismo, exercício físico e doenças crônicas. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, p.37-43, dez. 2011.
- GONÇALVES, Aguinaldo. Em busca do diálogo do controle social sobre o estilo de vida. In: VILARTA, Roberto (org.) **Qualidade de Vida e políticas públicas**: saúde, lazer e atividade física. Campinas, IPES, 2004, p. 17-26.
- MARX, K. **O capital**. 7. Ed. São Paulo: Difel, 1982.
- MARQUES, R. F. R. Qualidade de Vida, atividade física e saúde: relações na busca de uma vida melhor. In: VILARTA, R.; GUTIERREZ, G. L. (Orgs.). **Qualidade de Vida no ambiente corporativo**. Campinas: IPES Editorial, 2008. p.111-120.
- NAHAS, Markus. **Atividade física, saúde e Qualidade de Vida**: Conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 2 ed. Londrina: Midiograf, 2001.
- PALMA, Alexandre. **Exercício Físico e Saúde; Sedentarismo e Doença**: Epidemia, Causalidade e Moralidade. Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil Motriz, Rio Claro, v.15 n.1 p.185-191, jan./mar. 2009.
- SANTOS, Susan Cotrim; KNIJNIK, Jorge Dorfman. Motivos de adesão à prática de atividade física na vida adulta intermediária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Vol. 5, nº 1, 2006.
- SANTOS, Ana Lúcia Padrão dos. **A relação entre atividade física e a qualidade de vida**. São Paulo, 2009.

APRENDER EMPREENDENDO: UMA PRÁTICA DE ENSINO EMPREENDEDOR PARA DISCENTES DO ENSINO MÉDIO

GT8. Trabalho, educação e emancipação social

Patrícia de Albuquerque Maia – IFRN
Mestre em Administração, Professora de disciplinas de Administração (IFRN/Lajes/Rio Grande do Norte/Brasil)
E-mail: patricia.maia@ifrn.edu.br

João Saturnino da Silva Neto - IFRN
Mestre em Matemática, Professor das disciplinas de Matemática e Estatística (IFRN/Lajes/Rio Grande do Norte/Brasil)
E-mail: joao.saturnino@ifrn.edu.br

Elideusa de Souza Ribeiro Dantas da Fonseca– IFRN
Discente do Curso Técnico em Administração (IFRN/Lajes/Rio Grande do Norte/Brasil)
E-mail: ribeiroelideusa@gmail.com

RESUMO

O presente artigo está baseado no projeto “Aprender Empreendendo” que foi realizado concomitante com a disciplina de empreendedorismo realizado em 2016 e 2017, buscando a prática dos alunos em modelos de gestão e empreendedorismo e a sensibilização da comunidade de Lajes acerca de práticas empreendedoras. Este projeto objetivou contribuir com a formação dos alunos e com o desenvolvimento da comunidade por meio da capacitação, tendo como foco principal o empreendedorismo, visando o fortalecimento dos conceitos de empreendedorismo e sustentabilidade. Foi estruturado em conteúdos básicos com etapas sequenciais, as quais auxiliaram a docente nas práticas existentes de empreendedorismo e elaboração de novos produtos, bem como a confecção/produção de produtos, e por fim a apresentação e comercialização dos produtos no espaço do IFRN/lajes. Para isso, foi orientado a elaboração do plano de negócios simplificado, como ponto de partida, passando por desenvolvimento de marcas e mídias digitais. A elaboração e implantação de projetos de cada participante ou de grupos de participantes funcionaram como elemento motivador ou problematizador no processo de desenvolvimento das competências e aprendizado do público-alvo do projeto. O relato da experiência aborda a concepção, execução e resultados do projeto.

Palavras-chave: Ensino Empreendedor. Relato de Experiência. Prática Empreendedora

1 INTRODUÇÃO

O empreendedorismo jovem apresenta-se como forma de inclusão de jovens no mercado de trabalho e em contrapartida é fator preponderante para promoção do desenvolvimento socioeconômico brasileiro (LIMA-FILHO, SPROESSER, MATINS, 2009).

Em pesquisa do SEBRAE entre 2008 e 2009 demonstrou que 49% das novas empresas duram até seis anos de funcionamento antes de falirem, ou seja, o que representa um índice elevado quando relacionado à criação dos novos, desse modo, os alunos dos Institutos Federais são orientados conforme suas grades curriculares, para uma formação integral e técnica diante das perspectivas e desafios atuais existentes no mercado de trabalho. De acordo com a Lei nº. 11.892, de 29/12/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, criando os Institutos Federais, uma das finalidades destes é o incentivo e estímulo ao empreendedorismo. Assim, o projeto desenvolvido está totalmente alinhado às finalidades da instituição na formação dos alunos.

Pesquisas publicadas pelo GEM - *Global Entrepreneurship Monitor*, apontam que uma grande parte dos jovens sonham em ter o próprio negócio, tal qual a que foi realizada em 2012 no Brasil, enfatizando que 44% dos brasileiros entrevistados disseram preferir ter uma empresa ao invés de ter um emprego formal, ou seja, há um potencial significativo no Brasil para ações empreendedoras, principalmente quando se analisa a geração que está sendo inserido de algum modo no mercado.

O projeto objetivou qualificar os ativos humanos para o desenvolvimento de competências empreendedoras. O Projeto estará dividido em aulas teóricas para os docentes de empreendedorismo (no horário de sala de aula) e palestras e minicursos sobre “Habilidades Empreendedoras” abertas à comunidade.

De modo geral, o presente projeto tem como objetivo principal introduzir os discentes e comunidade em geral, em práticas empreendedoras e mais especificamente inserir a prática empreendedora no Campus Avançado de Lajes e contribuir para a formação e capacitação dos discentes e comunidade em práticas empreendedoras;

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um indivíduo empreendedor é, na visão de Kizner 1973 (*apud* Dornelas, 2005 p. 39), “[...] aquele que cria um equilíbrio, encontrando uma posição clara e positiva em um ambiente de caos e turbulência, ou seja, identifica oportunidade na ordem presente”. Segundo Schumpeter 1947 (*apud* Chiavenato, 2006) é aquele que “[...] destrói a ordem econômica

existente graças à introdução no mercado de novos produtos/serviços, pela criação de novas formas de gestão ou pela exploração de novos recursos, materiais e tecnologias”. São, pois, pessoas que conseguem ter uma visão holística de um determinado ambiente, conseguem ser visionários, enxergar novas oportunidades. Por seu lado, Dolabela (1999) diz que o empreendedor pode estar atuando em qualquer área e é essencialmente movido pela busca em transformar seu sonho em realidade. Assim, tal como descreve Dutra (1996), o empreendedor caminha em direção ao mercado, guiado pela autogestão, e através de um planejamento.

Resumidamente o conceito de empreendedorismo ao longo da história foi compilado por Pinheiro (2001, p.30) na tabela que se segue:

Tabela 1 : Resumo do conceito de empreendedorismo

Autor	Definição
Shumpeter (1934)	Empreendedor é aquele que destrói a ordem econômica existente, pela introdução de novos produtos e serviços e pela criação de novas formas de organização ou pela exploração de novos recursos materiais. O empreendedor é aquele que realiza coisas novas e não necessariamente aquele que inventa.
McClelland (1961)	O empreendedor é definido como alguém que exercita controle sobre os meios de produção e produtos e produz mais do que consome a fim de vendê-los (ou trocá-los) pelo pagamento ou renda.
Rosenberg (1967)	Alguém que assume o risco financeiro da iniciação, operação e gerenciamento de um dado negócio ou empresa.
Baumol (1968)	O empreendedor tem uma função diferente. É seu trabalho localizar novas idéias e colocá-las em prática. Ele deve liderar, e ainda inspirar, não pode deixar que as coisas se tornem rotineiras e que a prática de hoje jamais será suficientemente boa para amanhã.
Kirzner (1970)	Empreendedor é aquele que cria um equilíbrio, encontrando uma posição clara e positiva em um ambiente de caos e turbulência.
Palmer (1971)	Tomar decisões sob diversos graus de incerteza vem a ser uma característica fundamental do empreendedorismo.
Peter Drucker (1974)	A criatividade não depende de inspirações, mas de estudo árduo; um ato de vontade. Assim como a pesquisa sistemática pode resultar na invenção, também pode haver uma busca premeditada de oportunidades para inovar. Quem souber onde e como encontrá-la será o empreendedor.

Shapiro (1975)	Em quase todas as definições de empreendedorismo há um consenso e estamos falando de um tipo de comportamento que inclui a tomada de iniciativa; organização ou reorganização de mecanismos sócio-econômicos para transformar recursos e situações em contas práticas; aceitação do risco e fracasso. O principal recurso usado pelo empreendedor é ele mesmo.
Schuwarts (1977)	Empreendedor é um inventor, um mercador ou simplesmente alguém que busca independência, que usa uma oportunidade para desenvolver seus talentos para fundar uma nova companhia.
Lynn (1978)	O empreendedor é também alguém criativo no sentido de que tenha de criar um novo produto ou serviço na imaginação e então, deve ter energia e auto-disciplina de transformar a nova idéia em realidade.
Casson (1982)	Um empreendedor é alguém que se especializa em tomar decisões determinantes sobre a coordenação de recursos escassos.
Filion (1986)	Um empreendedor é um indivíduo imaginativo, caracterizado pela capacidade de fixar alvos e objetivos.
Lance (1986)	Empreendedor é uma pessoa que congrega risco, inovação, liderança, vocação artística, habilidade e perícia profissional em uma fundação sobre a qual constrói uma equipe motivada
PRODER Sebrae (PR) (1998)	Empreender é exercer a capacidade de imaginar, planejar e pôr em prática seus sonhos e projetos. Em resumo é fazer acontecer.

As diferentes definições emergidas em torno do conceito de empreendedorismo ao longo do tempo decorreram de várias abordagens/escolas do empreendedorismo, encontrando-se entre as principais a abordagem econômica e abordagem comportamental. Na primeira - o enfoque econômico – Schumpeter (1982) aparece como um dos autores de maior “vulto”, sendo no campo comportamental McClelland um dos autores mais referenciados (Boava, Macedo, 2008; Camargo, Cunha, Bulgacov, 2008; Venturi, 2003). Schumpeter (1982) enfoca as bases de seu raciocínio do empreendedorismo econômico na inovação, indo além da mera história da economia e de especulações teóricas abstratas, desenvolvendo o chamado “fluxo circular de produção”.

Há mais de 60 anos o primeiro curso de empreendedorismo foi ministrado na Harvard Business School, em 1947, Jones e English (2004, *apud* Krakauer, Santos & Almeida (2017) argumentam que “o ensino de empreendedorismo se volta para o aprendizado de habilidades que podem ser ensinadas e comportamentos que devem ser desenvolvidos no indivíduo de

forma a auxiliá-los na busca de novos e inovadores negócios”, e em pesquisa de campo realizada na Tasmânia, os referidos autores concluem que os “melhores estilos de ensino de empreendedorismo são aqueles que consideram a ação orientada, a experiência e a resolução de problemas”. Já Lima et al. (2015) apud KRAKAUER, DOS SANTOS, ALMEIDA (2017) consideram que no Brasil os estudantes possuem uma intenção empreendedora maior se comparados com estudantes de outros países.

Moraes e Hoeltgebaum (2003, *apud* Krakauer *et al*, 2017) apresentam um modelo dividido em três etapas: aprendizagem para empreender, aprendizagem gerencial e a estratégica. Na primeira etapa, desenvolvem-se habilidades para a criação de um novo negócio, na segunda etapa o jovem/empreendedor aprende a gerenciar o negócio e na última, adquire-se conhecimento, habilidade e atitude que o permite agir estrategicamente.

No que se refere ao ensino do empreendedorismo, Jones e English (2004, *apud* Santos & Almeida, 2017) argumentam que este “se volta para o aprendizado de habilidades que podem ser ensinadas e comportamentos que devem ser desenvolvidos no indivíduo de forma a auxiliá-los na busca de novos e inovadores negócios”. O primeiro curso formalmente ministrado nesta área surgiu há mais de 60 anos (1947) na Harvard Business School. Mais recentemente, Moraes e Hoeltgebaum (2003, cit. por Krakauer et al., 2017) apresentam um modelo de aprendizagem para a atividade empreendedora, dividido em três etapas: aprendizagem para empreender, aprendizagem gerencial e a estratégica. Na primeira etapa, desenvolvem-se habilidades para a criação de um novo negócio, na segunda etapa o jovem/empreendedor aprende a gerenciar o negócio e na última, adquire-se conhecimento, habilidade e atitude que o permite agir estrategicamente.

Quanto à sua aplicação na prática, e reportando-se ao contexto brasileiro, Lima e colaboradores (2015; *apud* por Krakauer, Santos & Almeida, 2017) consideram que no Brasil os estudantes possuem uma intenção empreendedora maior se comparados com estudantes de outros países. Segundo o relatório Global Entrepreneurship Monitor (GEM), em 2008 o Brasil ocupava a 13ª posição no ranking mundial de jovens estudantes empreendedores.

Dados sobre o desemprego entre os jovens avaliados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), apontam que no Brasil, o desemprego atinge sua maior taxa em 27 anos. Dados reportados também pela OIT apontam que, no final de 2017, praticamente 30% dos jovens brasileiros estavam sem trabalho. Pensando que o empreendedorismo tem sido alternativa ao desemprego, relatórios realizados pelo GEM em 2017, o Brasil ocupava a terceira posição no ranking mundial em termos de participação de jovens empreendedores (25%), sendo superado somente pelo Irão (29%) e pela Jamaica (28%).

Vislumbrando dados do desemprego mundial dos jovens, o ensino de empreendedorismo assume-se da maior relevância, e vislumbra-se várias lacunas e possibilidade para a promoção de competências empreendedoras, seja em formato de práticas ou em formato digital, que aumenta o alcance, desde a preparação do ensino a distância para desenvolvimento das competências empreendedoras, bem como apoio e suporte para negócios digitais. Adicionalmente, entendendo a importância econômica e social do empreendedorismo como forma de fomentar a profissionalização dos jovens e, colocando-o não como partícipe, mas protagonista de seu próprio futuro.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A concepção do projeto deu-se a partir do EDITAL DE FLUXO CONTÍNUO No. 01/2016 PROEX/IFRN, onde elaborou-se o projeto “Aprender Empreendendo”, como prática da disciplina de empreendedorismo.

Estudo 1 – Disciplina de empreendedorismo do curso técnico em Administração em 2016, com um universo de 23 alunos envolvidos no projeto.

Estudo 2 - Disciplina de empreendedorismo do curso técnico em Administração em 2017, com um universo de 23 alunos envolvidos no projeto

Nos dois anos do projeto foram envolvidos 46 alunos.

CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO

O trabalho foi desenvolvido em um semestre, onde a disciplina teórica foi desenvolvida em sala de aula, como parte obrigatória do conteúdo curricular e no contraturno foram desenvolvidas as atividades práticas.

As práticas foram realizadas de acordo com o roteiro:

- I- Divisão dos grupos/mini empresas (2 empresas para cada semestre);
- II- Brainstorming para pesquisa e discussão do produto ou serviço a ser executado;
- III- Pesquisa de mercado sobre o produto a ser desenvolvido;
- IV- Composto de Marketing – Desenvolvimento do protótipo do produto, decisão de precificação, desenvolvimento da marca, desenvolvimento das mídias/promoção);
- V- Desenvolvimento de Missão, Visão e Valores
- VI- Processo produtivo;

VII- Técnicas de vendas

VIII- Feira de negócios.

INSTRUMENTOS

Como base foram utilizados plano de negócio SEBRAE e Modelo de Mini Empresa da Junior Achievement, livremente adaptado pela docente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira etapa do projeto a ideia foi apresentada aos alunos da disciplina de empreendedorismo no ano de 2016, a turma composta por 26 alunos onde após submetido a apreciação foi votado a adesão voluntária e livre, apenas 3 alunos não quiseram participar do projeto.

A partir desta definição as aulas teóricas ocorriam no período matutino e no período vespertino as aulas práticas, baseadas no conteúdo desenvolvido em sala.

No primeiro momento utilizou-se das técnicas de *brainstorming* (tempestade de ideias), através de pesquisa de produtos, ideias que pudessem ser executadas, nome para as empresas e votação pelas equipes até chegar na ideia vencedora. Esse processo deu-se em 6h/a, dois encontros, primeiro para pesquisa, elaboração de ideias, argumentos e contra argumentação e finalmente a votação.

A decisão das duas empresas foi da utilização de reciclagem para produção dos produtos, um produto foi concebido a partir de caixas “tetrapark” de leite principalmente para a confecção de um suporte para celular.

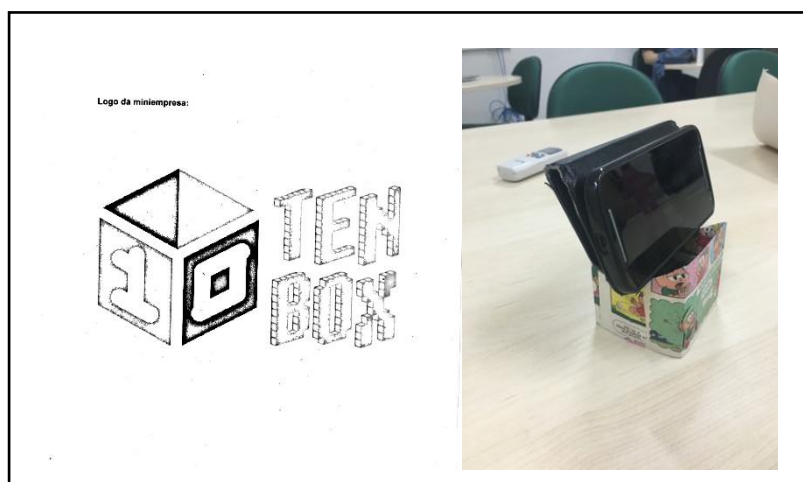


Figura 1 : Empresa TENBOX e Produto

O segundo produto foi feito a partir de restos de tecido, um suporte para colocar celular para carregar em tomada, sem ficar ao chão.



Figura 2 : Empresa SUPPORT e Produto

A primeira versão do projeto foi bastante comprometida, pois tivemos uma greve e as aulas foram suspensas por um período, sendo canceladas inclusive as feiras e eventos do Campus para o período de 2016.

O segundo momento o projeto não mais foi submetido ao edital, mas dado contitunidade em sala de aula para a turma de empreendedorismo de 2017.

Os passos iniciais foram os mesmos, sendo que para este grupo, todos participaram e também foram constituídas 2 mini empresas.

- a. Concepção das marcas – as aulas teóricas versaram sobre psicologia das cores, ideias de aplicabilidade da marca em diferentes contextos e foram desenvolvidaa as seguintes marcas:



Figura 3 : Concepção das Marcas do projeto 2017

- b. No planejamento estratégico foi idealizado a Missão, Visão e Valores, após todos o conteúdo teórico desenvolvido sobre o tema.



Figura 4 : Desenvolvimento de Missão, Visão e Valores da marca LIMPE'x



Figura 5 : Desenvolvimento de Missão, Visão e Valores da marca STOR

- c. Com a compreensão do processo produtivo, foram desenvolvidos os protótipos e realizada a pesquisa de marketing:

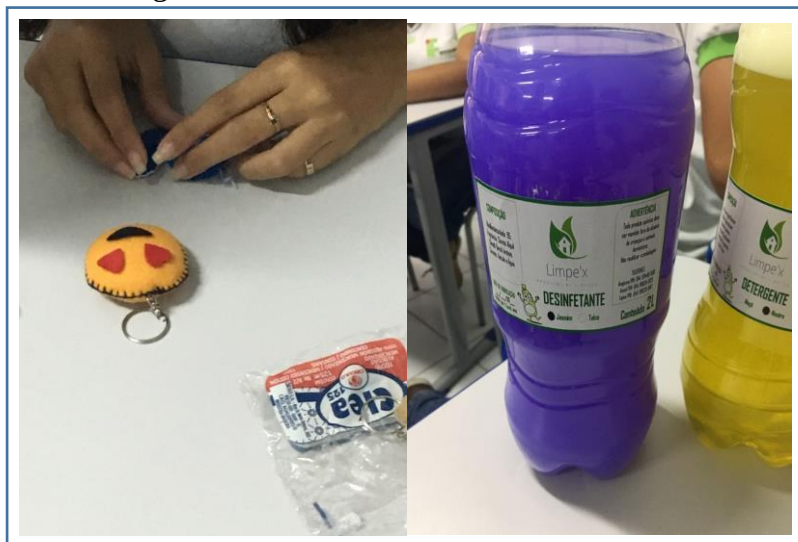


Figura 6 : Desenvolvimento do protótipo

d. Depois de aprovado em pesquisa, os discentes dedicaram-se ao processo produtivo.



Figura 7 : Alunos em processo produtivo

e. Os alunos ainda desenvolveram uma página no *facebook*, *instagram* e *whatsapp* para comercialização dos produtos e decidiram que o dinheiro dessas vendas seria utilizado para ajudar nos gastos da formatura.

A disciplina de empreendedorismo pode e até mesmo deve ser uma experiência prática, anteriormente ao ministrar apenas conteúdos teóricos a aprendizagem não era tão eficaz como o exercício prático da experiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, idealizado a partir de um projeto de extensão “Aprender Empreendendo” teve como objetivo a prática dos alunos em modelos de gestão e empreendedorismo e a sensibilização da comunidade de Lajes acerca de práticas empreendedoras.

A grande dificuldade do projeto foi envolver a comunidade externa a sala de aula, mas ações futuras já estão sendo planejadas para uma concepção mais ajustada a realidade local.

Analisando-se os dados de desemprego no Brasil, principalmente entre as populações mais jovens e em estado de risco social, a educação empreendedora, através do ensino de práticas de criatividade, inovação e empreendedorismo, apresenta-se uma vertente para amenizar o problema, possibilitando a profissionalização e inserção no mundo do trabalho.

A pertinência da temática é de grande valor para a função social e econômica, já que possibilita um novo olhar sobre valoração dos jovens em idade escolar, possibilitando a capacitação, adaptação práticas de trabalho empreendedoras, buscar melhores desempenhos, compreender e impulsionar a aprendizagem individual proporcionando suporte nos relacionamentos inter e entre indivíduos.

REFERÊNCIAS

BOAVA, D. L.T., MACEDO F. A. M. F. (2008) **Estudo Sobre a Essência do Empreendedorismo**. 30o encontro do AMPAD, Salvador, BA.

BULGACOV, Y. L.M, CUNHA,S. K. da, CAMARGO, D. de, MEZA, M. L., BULGACOV, S.. (2011) **Jovem empreendedor no Brasil: a busca do espaço da realização ou a fuga da exclusão?** Revista de Administração Pública — Rio de Janeiro 45(3):695-720, Maio/jun. 2011

BRASIL, Sandra Aparecida; BRASIL, Cintia Fernanda; NOGUEIRA, Clariana Ribeiro. **Empreendedorismo Jovem: Fatores que Contribuem para a Atividade Empreendedora. Universidade Estadual de Maringá**. Caderno de Administração, v.21, n.2, 2013.

CHIAVENATO, I. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor**. São Paulo: Saraiva 2006.

DE TOMMASI, Livia. (2014) **JUVENTUD, PROYECTOS SOCIALES, EMPRENDIMIENTO Y CREATIVIDAD: Dispositivos, artefactos y agentes para la gobernanza de la población Joven**. Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica, vol. 6, núm. 2, maio-agosto, 2014, pp. 287-311 Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil

DOLABELA. F. **Oficina do empreendedor**. 6. ed. São Paulo: editora de cultura, 1999

DORNELAS, J. C.A. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. Rio de Janeiro, 2005.

DORNELAS. J.C. A. **empreendedorismo**. Rio de Janeiro, Campus, 2005.

EDITAL DE FLUXO CONTÍNUO No. 01/2016 PROEX/IFRN – Disponível em <http://portal.ifrn.edu.br/extensao/assessoria-de-programas-e-projetos/EDITAIS%20/2016/edital-de-fluxo-continuo-01-2016-proex>. Acesso em 02 de mar 2016

FILION, L.J. **Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios**. HEC, The University of Montreal Business School,1991.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. **Empreendedorismo no Brasil. Relatório Global, 2012**. Disponível em: <<http://www.gemconsortium.org>>. Acesso em: 12/03/2018.

HISRICH, R. D.; PETERS, M. P. **Empreendedorismo**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores econômicos. Ministério do Planejamento**, 2009. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 março 2018.

JUNIOR ACHIEVEMENT– Disponível em <http://www.jabrasil.org.br/> , disponível em 02 de mar 2017

KRAKAUER, Patricia Viveiros de Castro. DOS SANTOS. Silvio Aparecido, ALMEIDA. Martinho Isnard Ribeiro. (2017). **TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL NO ENSINO DE EMPREENDEDORISMO: Um Estudo Exploratório**. Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas | v.6 | n.1 | p. 101-127 | Jan/Abr. 2017.

LIMA-FILHO, D. O.; SPROESSER, R. L.; MARTINS, E. L. C. **Empreendedorismo e Jovens Empreendedores. In: Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 24, mai/ago – 2009, p. 246-277. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2009v11n24p246/12623>. Acesso em: 01/03/ 2018.

NEVES, Rosane Maria. (2016). **Empreendedorismo e criatividade em ação: trajetória exitosa na formação do jovem “protagonista responsável”** . Anais II Cong. Int. Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura | ISBN 978-85-68901-07-6 | p. 621 a 642. Brasil.

PINHEIRO, L. **O comportamento empreendedor**. Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia do Ensino Superior. Univali: Balneário Camboriú, 2001.

SEBRAE Nacional – Disponível em <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae> Acesso em 05 de mar de 2017.

SCHAEFER, Ricardo, UGLIEVE, Nassim, CORBO, Beatrice, SELLACCI, Michele, MOREVA, Illona. (2016) **Inteligências locais em diálogo global: a formação do jovem protagonista responsável na Rússia, Itália, Brasil, Ucrânia e Letônia**. Anais II Cong. Int. Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura | ISBN 978-85-68901-07-6 | p. 56 a 71. Brasil.

UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DAS MULHERES NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFRN – CAMPUS SANTA CRUZ

GT8. Trabalho, educação e emancipação social

Rita de Cássia Shirlyane Vasco Campêlo – IFRN

Licencianda em Matemática, Campus Santa Cruz

ritadecassia220397@gmail.com

Rosângela Araújo da Silva – IFRN

Mestre em Matemática, Professora no Campus Santa Cruz

rosangela.silva@ifrn.edu.br

RESUMO:

O presente trabalho tem como principal objetivo mostrar o êxito das mulheres que ingressaram na Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *Campus Santa Cruz*. O mesmo foi desenvolvido por meio de pesquisas bibliográficas em documentos institucionais e por meio de análises dos dados fornecidos pela Secretaria acadêmica do IFRN – *Campus Santa Cruz*. O campo amostral foram as três primeiras turmas do curso, que são as turmas de 2012, 2013 e 2014, as quais já finalizaram os 4 anos de curso previsto. A pesquisa visa apresentar a inclusão de gênero e o êxito dessas mulheres. Tem como base teórica monografias, dissertações e sites, como por exemplo Souza, Menezes e entre outros autores que tratam sobre o tema abordado. Trata-se de um estudo desenvolvido por meio de uma pesquisa quantitativa e descritiva das turmas que já concluíram o curso mencionado anteriormente o que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa, a pesquisa realizada obteve um percentual de 41,37% dos alunos formados em Licenciatura em Matemática pelo Campus Santa Cruz são do gênero feminino.

Palavras-chave: Inclusão de gênero. Mulheres formadas. Licenciatura em Matemática.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado e desenvolvido por meio de pesquisas bibliográficas, e tem como intuito mostrar o percentual de formação de mulheres que ingressaram e concluíram o curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Santa Cruz, a pesquisa foi realizada com as turmas referentes aos anos de 2012, 2013 e 2014.

Para este estudo fez-se necessário a leitura de artigos, dissertações, monografias, sites e outras fontes para fundamentar este trabalho e com isso o tornar ainda mais relevante para o meio acadêmico. Como posto anteriormente esta pesquisa abordará a inclusão de gênero, em particular o gênero feminino. A autora Fernandes (2006) afirma que:

Os estudos de gênero vêm ganhando espaço nas análises e pesquisas educacionais, mas são ainda incipientes na área de ensino das ciências exatas, principalmente no Nordeste brasileiro. Aumentando a compreensão sobre as relações de gênero localmente, nós, professoras e professores, poderemos encaminhar de maneira mais eficiente lutas pela superação excludentes e, deste modo, abrir novos espaços para uma convivência com maior equidade. (FERNANDES, 2006 p. 16)

Fernandes (2006, p. 15) ainda afirma que, “a docência da matemática não foge às relações de gênero, culturalmente construídas e aprendidas, e às consequentes relações de poder que dicotomizam e hierarquizam noções de masculinidade e feminilidade, sobrevalorizando as primeiras”.

A autora relata que os estudos sobre inclusão de gênero vêm crescendo nas pesquisas educacionais, porém ainda está iniciando no campo de ensino das ciências exatas, principalmente na região Nordeste do Brasil, e ainda que as relações de gênero também se encontra no ensino da matemática. Visando isso, este trabalho mostrará o percentual de mulheres formadas, futuras professoras, percentual este referente as três turmas analisadas.

Para Menezes (2015) “fundamentar os estudos baseado nas relações de gênero contribui para tirar da obscuridade as possíveis armadilhas dos estereótipos de gênero que permeiam a vida da sociedade em geral”. (MENEZES, 2015 p. 3)

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho foram as pesquisas quantitativas e a pesquisa bibliográfica, juntamente com a análise de documentos oficiais, como planilhas com dados das turmas analisadas que foram disponibilizadas pela Secretaria Acadêmica do IFRN – *Campus Santa Cruz*, para tornar os dados analisados em dados

percentuais, e mostrar o número de mulheres concluintes do curso em questão, tendo como referência as turmas de 2012 a 2014.

Foram analisadas 3 turmas do curso de Licenciatura em Matemática, turmas essas que já concluíram o curso o que possibilitou a utilização destes dados para o desenvolvimento desta pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

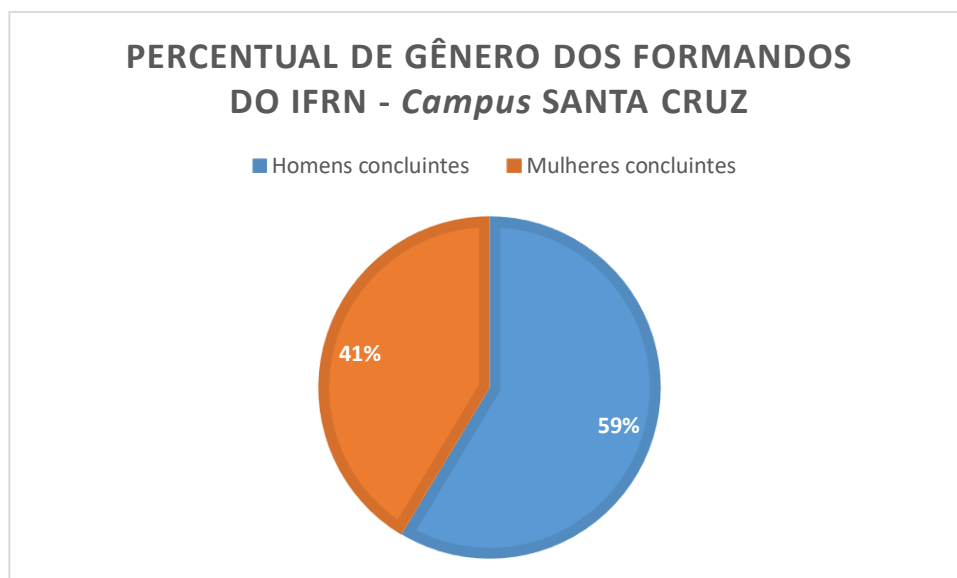
Souza (2006, p. 1) relata em seu artigo intitulado como “As mulheres na matemática” que,

Durante séculos as mulheres foram desencorajadas, discriminadas e até proibidas de estudar, apesar de tudo isso, houve algumas mulheres matemáticas que enfrentaram e lutaram contra o preconceito, deixando assim seus nomes gravados na história.

Souza (2006) relata a luta que as mulheres enfrentaram pela inclusão social, por serem mulheres muitas foram proibidas de estudar, mas contudo algumas delas deixaram seus nomes na história da matemática.

Em 2011, a avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb mostrou em uma das tabela que o percentual do gênero feminino atuante na disciplina de Matemática no Nordeste é de 22,6%.

Neste trabalho foram abordadas três turmas do curso de Licenciatura em Matemática do IFRN – *Campus* Santa Cruz, e que dessas turmas 29 alunos já concluíram o curso, na pesquisa realizada obteve-se que o Instituto possui até o presente momento o percentual de 41,37% de mulheres formadas em matemática. Abaixo o gráfico ilustrará o percentual de homens e mulheres que se formaram no *Campus*.



Fonte: Secretaria Acadêmica Campus SC - IFRN

O gráfico anterior retrata aproximadamente o percentual de homens e mulheres que concluíram o curso de Licenciatura em Matemática das turmas já mencionadas anteriormente. O gráfico também mostra que cerca de 41% dos alunos formados são do gênero feminino, esse dado é importante ser frisado para mostrar a sociedade o percentual dos futuros educadores da região.

4 CONCLUSÃO

Este trabalho foi desenvolvido no Curso de Licenciatura em Matemática do IFRN *Campus* Santa Cruz, o mesmo abrange as turmas 2012, 2013, e 2014 que são as 3 primeiras turmas do curso em questão, e versa sobre o tema a inclusão de gênero e o êxito das mulheres que concluíram o curso já mencionado, e tem o como objetivo mostrar o êxito das mulheres que ingressaram na Licenciatura em Matemática.

Por fim este estudo mostra em percentual a quantidade de mulheres formadas no curso de Licenciatura de Matemática, esse percentual engloba o número de alunas das três turmas analisadas neste trabalho, expondo esses dados em números reais para que se possa avaliar a proporção de alunas formadas no curso pelo IFRN.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP. **Estatísticas dos professores no Brasil** – 2. ed. – Brasília: Inep, 2004. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+dos+professores+no+Brasil/2cfab3f2-3221-4494-9f7e-63ae08c154e1?version=1.1> > acessado em 29/05/2018.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). **Secretaria Acadêmica do IFRN – Campus Santa Cruz**. Santa Cruz/RN: IFRN, 2018.

FERNANDES, Maria da Conceição Vieira. A inserção e vivência da mulher na docência de matemática: uma questão de gênero/ Maria da Conceição Vieira Fernandes. – João Pessoa, 2006.

MENEZES, Márcia Barbosa de. **Lugar de mulher é na matemática** – percepções de professoras de matemática sobre suas trajetórias profissionais. Disponível em: < http://www.rio2015.esocite.org/resources/anais/5/1438467776_ARQUIVO_textocompletoESOCITE2015.pdf > acessado em 31/05/2018.

SOUZA, Kátia Cristina da Silva. **As mulheres na matemática**. Brasília, 2006. Disponível em: < <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22006/KatiaCristinadaSilvaSouza.pdf> > Acessado em 31/05/2018.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA ORDEM CAPITALISTA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL

GT8: Trabalho, educação e emancipação social

Aleksandre Saraiva Dantas - IFRN

Licenciado em Ciências com habilitação em Matemática, Professor (IFRN/Mossoró/RN/BR).

E-mail: aleksandre.dantas@ifrn.edu.br

Venaide Maia Dantas - UERN

Licenciada em Pedagogia, Técnico-administrativa (UERN/Mossoró/RN/BR). Discente do PROFEPT

E-mail: venaidemaia@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho trata da discussão sobre a educação profissional no Brasil, na perspectiva de uma formação profissional voltada não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a formação humana dos indivíduos, rompendo, assim, com a dualidade educacional que perdura e impede que haja uma superação, no sentido de se avançar, socialmente, em prol de um país menos desigual e mais amplamente democrático, deixando, assim, de ser marcado pela supressão dos direitos fundamentais, a constar a educação de qualidade como um direito de todos. Nessa perspectiva, examinamos a legislação que trata da educação profissional e dialogamos com alguns autores sobre as possibilidades, na atual conjuntura, da efetivação do currículo integrado e os vieses que permeiam a configuração de uma formação integral.

Palavras-chave: Educação Profissional. Dualidade Educacional. Formação integral.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil tem sua trajetória inicial marcada pela super exploração de mão de obra durante o período da escravidão, a qual perdurou até o final do século XIX. Apesar de, em 1888, ter se abolido a escravidão, ultrapassando as barreiras legais, as relações de poder e as desigualdades sociais continuam como uma problemática social que ainda não foi superada.

A proposta de um currículo integrado pretende, além da formação profissional, a elevação da capacidade crítica dos indivíduos e da sua percepção em relação ao meio em que estão inseridos. É um projeto educacional, no qual se ambiciona a sua efetivação e, por conseguinte, projeta-se a certeza de que esse pode ser o caminho da justiça social. Mas afinal, a educação profissional integral pode ser pensada no plano prático ou haveremos de ficar apenas no plano objetivo? Para responder a esse questionamento, consultamos a legislação educacional brasileira e observamos nesta as tentativas e possibilidades de se estabelecer um modelo educacional que não dualize o processo de formação para o trabalho.

Para entender um pouco do contexto em que se desenha a Educação Profissional (EP) no Brasil, explanaremos os objetivos constantes na legislação educacional, indicando os desdobramentos e os vieses políticos que acabam por determinar as políticas públicas. As leis, além de servirem de parâmetro para o planejamento e direcionamento das políticas, abrem possibilidades e norteiam as práticas educacionais. Representam, portanto, a configuração de uma sociedade.

2 PERPASSANDO A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

O currículo integrado parece, por demais, um tema já debatido entre os mais renomados críticos educadores de nosso país, tais como Ciavatta, Ramos, Frigotto, entre outros, no sentido de trazer à luz das discussões a dualidade educacional, no qual acomete a formação profissional no Brasil. No entanto, essa temática não se esgota, na medida em que se observa, continuamente, tentativas de reduzir a importância dessa proposta.

As lutas sociais, iniciadas após o fim do período da Ditadura Civil Militar em busca da redemocratização do Brasil, trouxeram, de certo, algumas conquistas, dentre as quais a primeira e principal delas foi a promulgação da Constituição da República Federativa (CF), em 1988, a qual representou o início de um processo que não mais estava no campo das lutas, mas que se estabeleceu formalmente. O Art. 3º da CF versa sobre os objetivos traçados para construção da nação brasileira e evidencia avanço na perspectiva de superação das desigualdades sociais:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, p. 20)

A garantia formal de um estado pautado por objetivos nessa linha trouxe a segurança de que não tínhamos mais apenas aspirações, mas algo concretamente estabelecido. Seria possível, a partir daquele ano, seguir uma trajetória que primasse pela justiça social e buscasse, acima de tudo, a superação das situações penosas em que se encontrava parte da população brasileira. Estava formalmente sinalizada a reconstrução social do país, com restabelecimento da democracia.

No tocante à Educação Profissional, o art. 205 (CF) preconiza que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 124)

As aspirações conclamadas por grupos sociais reivindicatórios foram atendidas na Carta Magna. Com o processo de redemocratização do país, estruturou-se a base legal da educação no país, seguindo os princípios definidos na CF e, com isso, o planejamento e direcionamento das políticas públicas. Para além dos aspectos legais, as disputas político-partidárias, com fins apenas de obtenção e manutenção do poder de algumas oligarquias da nossa política, permaneceram a cultuar o clientelismo, o patrimonialismo e a massificação das ideias. O povo continuou à margem do processo, sendo conduzido por ideais alheios a sua realidade, de modo que, na prática, a educação não foi colocada como prioridade dos governos “democráticos” e a educação profissional, por sua vez, ficou mais uma vez, a mercê do sistema capitalista.

Em um contexto político permeado de conflitos e diversos interesses, em 20 de dezembro de 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes da Educação Básica (LDB), reafirmando as conquistas expressas na CF. No que tange à educação profissional, o art. 35 da LDB preconiza:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. 24)

No ano seguinte à publicação da LDB, ocorre a supressão da perspectiva de formação integral dos sujeitos, com a publicação do Decreto nº 2.208/97, em que a educação profissional mais uma vez é prevista em moldes restritos, voltada exclusivamente para o atendimento das demandas do mercado de trabalho. Sobre a LDB e o referido decreto, Ramos (2005) explica:

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais, como a Portaria n. 646/97, vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. (RAMOS, 2005, p. 25)

Retrocedendo ao que poderíamos chamar de avanço educacional, o decreto nº 2.208/97 restringe a formação do trabalhador a um modelo que visa meramente à preparação para o mercado trabalho. Percebe-se claramente, no art. 1º do decreto em questão, onde os objetivos para educação profissional são delineados com o texto a seguir:

Art 1º A educação profissional tem por objetivos:

- I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II - proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1997, p. 01)

Compreende-se, nesse contexto, que a redemocratização do país seria um processo de construção árdua, travado no campo das lutas sociais. Ramos (2005), ao falar sobre a democracia, aponta três aspectos a serem levados em consideração: em *forma*, *método* e *sentido*. Em *forma*, no sentido de vigorar a participação dos sujeitos sociais e de suas entidades representativas; de *método* porque pauta todas as relações no diálogo e negociação de conflitos e de *sentido* porque o acesso aos bens produzidos socialmente devem ser acessível a todos os sujeitos sociais.

Esses três aspectos representam o modo de se consolidar a democracia em um país que tem como herança recente, um modelo de governo ditador. Nesse sentido, democratizar é promover/mobilizar a participação consciente da sociedade e facilitar o acesso ao conhecimento de modo que a população se reconheça no processo, enquanto sujeito ativo e participante. A busca pela democracia, enquanto processo, promove lutas constantes e, por essa razão e historicamente falando, os avanços e retrocessos, no que concerne à promoção da justiça social, concorrem entre si, demonstrando assim os diversos interesses que estão a mover as ações do estado.

Entre idas e vindas das lutas contra-hegemônicas, o mencionado decreto foi superado, através de outro decreto, o de nº 5.154, publicado em 23 de julho de 2004. Este reluz uma educação profissional, do ponto de vista de uma formação integral do trabalhador. Os objetivos foram traçados na seguinte linha:

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia

III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e

IV - a indissociabilidade entre teoria e prática. (BRASIL, 2004, p. 1-2)

A Educação Profissional no Brasil possui dois vieses que não se complementam e muito menos se atraem e, por isso, se concentram no campo das disputas entre os diversos grupos de interesse. Ramos (2005) observa que na educação básica, especificamente no ensino médio, existe evidente contradição em que o trabalho se coloca entre duas faces, uma voltada, essencialmente, para o capital e a outra para formação humana e isso a história nos permite ter maior clareza, porque vai revelar “a ordenação da sociedade em classes que se diferenciam pelos bens acumulados, da riqueza que advém da produção social e da apropriação do conhecimento” (RAMOS, 2005, p. 31).

É importante mencionar, ainda, o segundo Plano Nacional de Educação (PNE), pós ditadura militar, aprovado através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com metas estabelecidas para os dez anos subsequentes à sua aprovação, em que se observa no art. 2º as diretrizes da Educação Profissional (EP) condensadas no Inc. V: “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.” (BRASIL, 2014, p. 42) Nessa perspectiva, parece viável, planejar e implementar educação profissional.

A reforma do Ensino médio, promovida nos últimos meses, com a já aprovada Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual institui a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, quando trata da formação do aluno no Ensino médio, define em seu art. 3º, § 7º: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL, 2017, p. 02)

A referida lei é bastante contestada e, no campo prático, apresenta-se como um projeto obscuro, principalmente no tocante às intenções que estão por trás desse projeto.

Refletindo sobre os objetivos traçados na legislação educacional apresentada, sobressai o questionamento: Por que no campo conceitual do discurso existe a garantia isonômica de uma formação voltada para completude humana, quando na realidade esses discursos não conseguem se concretizar e colocar ao alcance de todos, uma educação pautada na promoção da cidadania do indivíduo? Isso nos conduz à dúvida e nos leva a pensar sobre a efetividade dos projetos educacionais, já que quase não se observa a relação direta entre o objetivo que foi delineado e o que foi alcançado em termos práticos.

Ferreti (2017), ao analisar a Medida Provisória nº 746/2017, convertida na já mencionada Lei nº 13.415/2017, chama a atenção para a extinção da obrigatoriedade do ensino das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física e para a abertura da docência a pessoas com qualificação subjetiva em nível de notório saber, o que gera discussões sobre o jogo das intenções de quem promove tais mudanças. Sabemos, pois, que no currículo está intrínseca a política de formação que pretende e está subordinada ao grupo hegemônico idealizador do projeto.

Existem, ainda, muitas dúvidas acerca da reforma do ensino médio, pois ao tempo em que se pretende a sua autolegitimação, com a alegação de superação do fracasso do currículo anterior, percebe-se intrinsecamente, um jogo político que se inclina para o alinhamento junto à lógica do capital e, por essa razão, mais uma vez, o ser cidadão está relegado a uma eterna subordinação a essa lógica.

3 AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CONTEMPLANDO A FORMAÇÃO INTEGRAL NOS TEMPOS ATUAIS

No processo de construção social do Brasil, sempre os menos favorecidos foram renegados à própria sorte. Nunca houve de fato uma tentativa, por parte do poder público, que trouxesse novas perspectivas para os pobres desse país, mas apenas planos paliativos. Traçamos conquistas e também retrocessos no campo formal da legislação, mas que na prática, por razões diversas que não adentramos, nunca houve esforço suficiente para superar a pobreza e, principalmente, o modelo colonial de vida no Brasil.

No tocante à formação profissional de nossos jovens, sempre foi planejada por grupos hegemônicos, que nunca colocaram em primeiro plano a formação integral do ser humano, mas apenas ao atendimento das demandas do mercado. Sobre a dualidade da educação profissional, é pertinente observar:

A dualidade no nosso sistema educacional implica uma escola sempre direcionada para atender aos interesses dos setores economicamente privilegiados e, na outra face da mesma moeda, esse sistema, ao ser obrigado a atender aos setores mais populares da sociedade, absorveu-os vinculando sua entrada à obtenção de uma profissionalização precoce (KUENZER, 1997). Ou seja, a tão propagada instrução profissional para os pobres e desvalidos passou a ser estrutural no sistema educacional. (DE OLIVEIRA, 2009, p. 142)

Segundo De Oliveira (2009), as reformas educacionais não se restringem à questão legal, mas possuem sua origem através da estruturação de classes que está posta, e por essa razão, não existe preocupação, por parte da classe dominante, em formar o indivíduo na sua completude, com acesso ao conhecimento histórico-social construído com e por ele. A dualidade educacional se fundamenta exatamente na divisão das classes sociais, onde as classes menos favorecidas são orientadas para uma formação meramente técnica, voltada apenas para o mercado de trabalho, enquanto a outra classe, a dominante, possui o acesso ao conhecimento tecnológico e científico. Nessa lógica, uma classe domina e outra estará sempre em posição de subserviência e sem perspectiva de mudanças no processo de ascensão social.

A classe trabalhadora vive uma luta constante, visando sempre à reparação/manutenção de seus direitos, o que torna o processo de exploração amenizado, na medida em que se consegue formar uma consciência social coletiva em prol de um trabalho menos explorador. De Oliveira (2009) coloca-nos na direção positiva quanto à possibilidade da existência de uma escola unitária e para tanto observa que esta “[...] há de ser pensada em termos de uma possibilidade real de implementação, caso contrário, estabeleceríamos e nos afogariamos num conjunto de críticas que, por mais coerentes e desveladoras que sejam, encontram seu limite na sua própria estruturação.” (DE OLIVEIRA, 2009, p. 144)

Nesse sentido, é preciso um projeto educacional radical que possa romper com a lógica capitalista, pois se considera que essa superação não se restringe ao campo educacional, mas que adentra também a cultura vigente e conduz as pessoas a viverem em total dependência do capitalismo, sem, contudo, refletir sobre as práticas desse sistema. A cultura, a qual é referida, pode ser vista como empecilho, pois não há como pregar uma postura democrática e menos dualista no meio escolar, se não tivermos na prática, essa consciência.

O fato é que, além desta relação de cumplicidade de quase todas as instituições com a reprodução das relações sociais, a própria cultura na qual a escola está inserida é de conservação e articulada à nova lógica cultural do capital. Os agentes existentes na escola, professores, funcionários e alunos, vivenciam uma cultura que não é instituída pela escola, mas eles próprios a instituem. (DE OLIVEIRA, 2009, p. 153)

É necessário pensar em mecanismos de trabalho que não se utilizem da exploração da mão de obra humana. É possível, ainda, valorizar todas as profissões e formas de trabalho dentro de uma lógica hierárquica que não coloque a subserviência de uns sobre outros, pois se considerarmos o trabalho como um princípio educativo e que viver em sociedade requer divisão de trabalho, deve-se reconhecer que todos são importantes, na medida em que cada um deve dar a sua contribuição e ter perspectivas de crescimento profissional. O capital deve ser apenas uma forma econômica de gerir o país e não as pessoas. Os sujeitos devem, em seu processo de formação, compreender essa lógica e despertar a criticidade sobre a realidade contextual, evitando, assim, qualquer forma de manipulação.

O sistema neoliberal/capitalista caracterizado por Ferreti (2009) consiste em uma moeda de duas faces, quando de um lado traz a evolução da economia, por outro, o social fica à margem, não sendo contemplado como prioridade. Nesse contexto, a educação está ofertada ao setor privado, atraindo empresários ávidos a investir na formação profissional. Desta forma, surge um sistema educacional que favorece a reprodução da lógica do capital.

Existem, portanto, caminhos traçados na perspectiva de sustentação das bases conceituais do neoliberalismo e, com isso, a formação integral coloca-se em certo distanciamento da realidade, considerando os caminhos legais e as discussões ocorridas nos últimos tempos. De Oliveira (2009) ressalta que “[...] o sistema capitalista, a cada nova fase do seu processo de desenvolvimento, cria um tipo de trabalhador coerente com o movimento de expropriação e de subordinação de si mesmo” (DE OLIVEIRA, 2009, p. 146).

A educação ocupa o papel central na formação dos sujeitos de uma sociedade e o educador, por sua vez, é o agente que conduz esse processo e possui autonomia para definir princípios e valores fundamentais para convivência humana, tendo como orientação a legislação educacional do país. Para Freire (2001), a educação, enquanto especificidade humana, é uma forma de intervenção no mundo em que se destaca:

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente, pretende mobilizar a história e manter a ordem injusta. (FREIRE, 2001, p. 123)

No processo educacional, ressalta-se a responsabilização do educador enquanto sujeito crítico capaz de analisar o que está posto e fazer suas inferências. O educador, segundo Ferreti (2009), exerce um papel central, sendo um agente capaz de, através de seu senso crítico, buscar as mudanças ensejadas, na medida em que pode também analisar as políticas públicas, do ponto de vista prático, mas também das intenções que ali estão imbuídas. O educador/professor deve ter uma postura autêntica, sendo “coerente, competente, que testemunha seu gosto pela vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta [...]” (FREIRE, 2001, p. 127)

A formação para o trabalho com foco na formação humana e sua completude, enquanto sujeito social, parece estar distanciada, ao tempo em que não se esgotam as possibilidades. Freire (2001), ao delinear sobre os saberes necessários à prática educativa, ensina que entre outros preceitos existe um que é fundamental, o qual se expressa em: “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2001, p. 30), desde que haja esforço e dedicação por parte de quem está no processo educacional. Não pode, nem deve o educador, observar os problemas que circundam a realidade educacional com inércia e resiliência.

A mobilização começa quando se inicia o planejamento das ações e se definem os objetivos a serem alcançados. Na perspectiva de efetivação do projeto delineado, deve-se confiar e contagiar a todos os envolvidos no processo, convencendo-se de que a mudança é possível. Cabe a cada um dos participantes defender um projeto que envolva a coletividade e que, necessariamente, vislumbre a superação da realidade que se delineou ao longo da história brasileira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma proposta de educação profissional unificada que associe o ensino propedêutico ao profissional, com vistas à formação integral do sujeito é ambiciosa e desafiadora, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto do social. No aspecto pedagógico, coloca-nos à frente o desafio da integração das disciplinas das ciências com as de formação específica e o professor, por sua vez, necessita de formação para atuar nessa perspectiva, já que também é fruto de uma formação dual.

No tocante ao social, temos uma cultura totalmente submissa ao sistema capitalista, o que representa a necessidade de romper com as práticas e vencer a ordem vigente sob uma nova ótica que almeje um modelo social pautado mais na condição humana, do que nas condições materiais. Modelo esse distanciado do materialismo e construído nas relações humanas, cuja valorização do indivíduo esteja mais vinculada ao seu caráter e dignidade do que aos bens materiais acumulados. “Tal posição nos coloca diante da constatação de que se deve mudar primeiro a realidade material para depois mudar a escola” (DE OLIVEIRA, 2009, p. 157).

Não há como, unicamente, um projeto educacional promover a mudança estrutural da sociedade brasileira sem antes ter um projeto de país com oportunidades de acesso ao trabalho e de usufruto, por parte de todos os trabalhadores, dos bens produzidos e pensados na perspectiva de superação da miséria, a qual acomete a população periférica. É necessária, além de estabelecer a educação como prioridade, uma mudança na consciência social, acerca dos princípios que devem reger o país. Consciência essa formada desde a infância, pautada em saberes que visem o bem estar coletivo. Uma educação unitária, na perspectiva de transformação e superação da miséria, apresenta-se como o caminho a ser trilhado para se alcançarem melhores patamares sociais no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 de abril de 1997.

_____. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001. 186 p

_____. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 de julho de 2004.

_____. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, p. 83-105, 2005.

DE OLIVEIRA, Ramon. **A possibilidade da escola unitária na sociedade capitalista.**

Cadernos de Educação, n. 32, 2009. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1684>> Acesso em 18 nov. 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. **Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016:** estado, currículo e disputas por hegemonia. Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/873/87351644008/>> Acesso em 29 nov. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Editora Paz e Terra S/A. São Paulo, 2001.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado.** Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008.

Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf> Acesso em 18 nov. 2017.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. P. 107-128.

