



V SEEDUCA

**V SEMANA DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS AVANÇADO DE
ASSÚ/RNE I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO PARFOR/UERN**

ANAIS

POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS DE CRISE, RESISTÊNCIA E CRIAÇÃO

08 a 10 de novembro de 2018





Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

Chefe da Editora Universitária - EDUERN

Francisco Fabiano de Freitas Mendes



Conselho Editorial das Edições UERN

José Elesbão de Almeida

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Maria José Costa Fernandes

José Cezinaldo Rocha Bessa

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

Semana de Educação do Campus Avançado de Assú (5: 2018: Assu)

Anais da V Semana de Educação do Campus Avançado de Assú/SEEDUCA; I Seminário de Formação de Professores do PARFOR, 08 a 10 de novembro de 2018, Assú [recurso eletrônico]: Políticas educacionais em contextos de crise, resistência e criação / organizado por Sara Raphaela Machado de Amorim e Francisco Canindé da Silva. - Assú, RN: Edições UERN: 2018.

227p.; PDF

Disponível em: <https://vseeduca2018.wixsite.com/vseeduca2018>

ISBN: 978-85-7621-324-6 .

Bibliotecária: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

**V Semana de Educação do Campus Avançado de Assú e I Seminário de
Formação de Professores do Parfor**

08 a 10 de novembro de 2018

Periodicidade: Bianual

Autor corporativo: Núcleo de Pesquisa em Educação - NUPED/UERN e Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos/GEPEJA.

Endereço:

Departamento de Educação

Campus Avançado de Assú - UERN

Endereço, Rua Sinhazinha Wanderley, 871, Centro. CEP: 59650-000 - Assú-RN,
Brasil.

Site: <https://vseeduca2018.wixsite.com/vseeduca2018>

Coordenadores:

Sara Raphaela Machado de Amorim

Francisco Canindé da Silva

Organização dos Anais:

Sara Raphaela Machado de Amorim

Francisco Canindé da Silva

Comitê Científico:

Prof. Dr. Alcides Leão Santos Junior

Prof. Me. Aldeci Fernandes da Cunha

Prof.^a Dr.^a Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Viera

Prof.^a Ma. Ayllana Araujo Pinto Tavares

Prof.^a Ma. Cristiana Bezerra de Freitas

Prof.^a Dr.^a Daiane de Oliveira Tavares

Prof.^a Esp. Francisca Karenina Rodrigues Tavares

Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva

Prof. Me. Márcio Jocerlan de Souza

Prof^a. Dr.^a Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra

Prof^a Ma. Naligia Maria Bezerra Lopes

Prof.^a Dr.^a Roberta Ceres Antunes M. de Oliveira

Prof^a. Dr^a. Sara Raphaela Machado de Amorim

Comissão Técnica:

Micaele Cavalcante de Barros

Jéssica Yasmin Silva de Assis

Emanuella de Azevedo Palhares

Alana Evangelista da Silva

Alicy Daliane de Melo

Bárbara Damascena Costa de Oliveira

Carla Daiane Saraiva

Janaina Maria Lopes Soares

José Rafael da Silva Fernandes

Letícia Crislaine Tavares Nogueira

Luana Jerônimo de Carvalho

José Matheus Andrade da Silva

Marliane Porfirio da Silva

Rayda Cristina Lopes

Renata Dorothy Amâncio da Silva Cabral

Victor Pollansky Varela de Lima

Vilma Áurea Macêdo

APRESENTAÇÃO

Com o objetivo de discutir políticas educacionais em contextos de crise, resistência e criação, relacionando às questões sociais, econômicas e epistemológicas que articulam processos formativos, foi idealizada a V Semana de Educação do Campus Avançado de Assú /SEEDUCA. Este evento constituiu-se como um importante espaço para a discussão de temas relacionados à educação, bem como para a divulgação de pesquisas e de trabalhos acadêmicos produzidos por educadores e estudantes dessa área. Sua primeira edição ocorreu em 2010 e, desde então, é realizado bianualmente. Em 2018, agregou o I Seminário de Formação de Professores do Parfor. A V SEEDUCA e o I Seminário de Formação de Professores do Parfor têm como tema “Políticas Educacionais em contextos de crise, resistência e criação”. São organizados por professores do Departamento de Educação do Campus Avançado de Assú, através do Núcleo de Pesquisa em Educação/NUPED e do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos/GEPEJA. Os eventos envolveram alunos e professores do Curso de Pedagogia e de outras licenciaturas, além dos educadores que atuam na educação básica. Objetivamos, a partir desta divulgação científica, contribuir para com a reflexão acerca das pesquisas e estudos desenvolvidos nos mais diversos campos de pesquisa compreendidos na área da educação.

Boa leitura!

Sara Raphaela Machado de Amorim
Francisco Canindé da Silva

Coordenadores

SUMÁRIO

PROGRAMAÇÃO	11
GD 01 - FORMAÇÃO, PRÁTICA DOCENTE E CURRÍCULO: CONTEXTOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES	12
Análise comparativa da perspectiva didática dos livros de ciências naturais do Ensino Fundamental II <i>Dalvani Olegario Santos Arruda</i> <i>Arthur Luis de Oliveira Torquato</i>	13
Ensino de química: desafios e entraves que influenciam na prática docente do ensino médio, no Município de Macau/RN <i>Dalvani Olegario Santos Arruda</i> <i>Jose Euranio Aguiar</i>	18
Formação docente em classe hospitalar: aprendizagens com crianças e reconhecimento profissional <i>Vilma Áurea Macêdo</i> <i>Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira</i> <i>Janaina Maria Lopes Soares</i> <i>Ana Karoliny de Souza Silveira</i>	24
Cartografia das monografias dos graduandos do curso de Pedagogia, campus avançado de Assú, da UERN (2014 -2016) <i>Jéssica Yasmin Silva de Assis</i> <i>Bárbara Damacena Costa de Oliveira</i> <i>Alcides Leão Santos Júnior</i>	28
O papel do supervisor pedagógico e suas atribuições no contexto escolar, em instituições municipais e estaduais de Areia Branca e Mossoró – RN <i>Naiibe Cristina de Figueiredo</i> <i>Mércia Reijane Basílio Pereira</i> <i>Maria Márcia de Oliveira</i>	33
Formação em serviço de professores da Educação Infantil: práticas pedagógicas reflexivas na cidade de Ipangaçu/RN <i>Ana Leidiana da Silva Lemos</i> <i>Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira</i>	38
O processo de adaptação das crianças na educação infantil: a construção de rotinas <i>Talita Moniely da Silva Bezerra</i> <i>Naligia Maria Bezerra Lopes</i>	42
Bullying no contexto escolar: intervenções pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental <i>Carla Daiane Saraiva</i> <i>Emanuella de Azevedo Palhares</i> <i>Marliane Porfirio da Silva</i>	48
Formação de professores: desafios contemporâneos <i>Geórgia Nogueira Galdino</i> <i>Núzia Roberta Lima</i>	52

Antônia Ilça Galdino da Silva
Jadna Sueli de Lima Oliveira

Práticas de estágio na formação docente do pedagogo: desafios, análises e reflexões
Emanuella de Azevedo Palhares 55
Aldeci Fernandes da Cunha
Marliane Porfírio da Silva

Construindo saberes: a importância do Estágio Supervisionado I na formação do pedagogo 59
Cláudia Karina Soares de Macêdo
Carla Daiane Saraiva
Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra

GD 02 - INCLUSÃO E DIVERSIDADE 63

A criança autista na educação infantil: desafios e possibilidades do cuidador educacional 64
Maria Eduarda Rodrigues da Silva Pinto

O abandono de filhos LGBTI's, e as vulnerabilidades e suas implicações sociais 68
Victor Pollansky Varela de Lima
Antonio Jânio Fernandes
Aldeci Fernandes da Cunha

Os desafios da prática pedagógica com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) 73
Victor Pollansky Varela de Lima
Celuziana Mikalina Oliveira de Macedo
Josimara Bezerra da Silva
Aldeci Fernandes da Cunha

Novos tempos, novas identidades: fragmentação e pertencimento 77
Francisca Maria de Souza Ramos Lopes
Jéssica Jainne dos Santos
Raimundo João Arnold Araújo Farias

Identidade e cultura negra em livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais 83
Jéssica Jainne dos Santos
Francisca Maria de Souza Ramos Lopes

O continente africano e os povos negros nos livros didáticos de história e geografia 88
Roberta Priscila Medeiros de Araújo

Diversidade étnico-racial e a posição discursiva de discentes com pertencimentos étnicos variados 93
Jéssica Jainne dos Santos
Francisca Maria de Souza Ramos Lopes

Discursos que constituem a inclusão de um estudante transgênero na Escola Estadual Juscelino Kubitschek 97
Victor Rafael do Nascimento Mendes

Identidade surda na Escola Estadual Juscelino Kubitschek: observações da comunidade escolar 101
Victor Rafael do Nascimento Mendes

João Bosco Figueiredo Gomes

O currículo na educação infantil: possibilidades no atendimento a criança com deficiência 106
Janiane Camilo

GD 03 - HISTÓRIA, MEMÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE 112

Papéis guardados: acervos escolares e sua relevância para a historiografia da educação assuense (1911-1927) 113
Micaele Cavalcante de Barros
Sara Raphaela Machado de Amorim

O acervo documental do Educandário Nossa Senhora das Vitórias e sua contribuição para a memória educativa assuense (1922-1927) 116
Kivia Dulce Fonseca
Sara Raphaela Machado de Amorim

A história do Grupo Escolar Luiz Gonzaga: uma investigação no município de Pendências/RN (1931-1934) 119
Kaliene Ferreira de Moura
Vânia Lidiane Barbosa da Silva

As vozes das fontes: a construção e disseminação do ideário educacional norte-riograndense no Departamento de Educação (1924-1928) 122
Rosângela Maria Araújo da Silva
Sara Raphaela Machado de Amorim

O papel da educação para a reintegração social de pessoas em situação de prisão 127
Alana Evangelista da Silva
Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra

Modernidade e educação republicana: a implantação do Grupo Escolar Meira e Sá em Santana do Matos/RN (1918) 131
Bianca Juciele Gomes de Sousa
Sara Raphaela Machado de Amorim

Práticas educativas no estágio supervisionado na educação infantil: o projeto didático "reconhecimento cultural a partir do folclore" 134
Adriana Carla Santos da Silva
Cláudia Karina Soares de Macêdo
Elijane Stefanie Rodrigues de Oliveira Costa
Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra

O Grupo Escolar Pedro II e o ideário modernizador republicano - Lajes/RN (1927) 139
Kalliane Cristina De Souza

A contribuição dos arquivos escolares para a memória institucional 144
Janaina Gonçalves Pessoa
Sara Raphaela Machado de Amorim

GD 04 - POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO 148

Políticas públicas para educação e seus desafios 149
Aline Mayane Tavares de Melo Bezerra

Plano Nacional de Educação (2014- 2024): o processo de implementação da gestão democrática no sistema de ensino brasileiro <i>Luan Presley Mendonça Santiago</i> <i>Walter Pinheiro Barboza Júnior</i>	154
As implicações provocadas pela política educacional do Pibid à formação inicial docente do curso de Pedagogia na UERN/ Assú/RN <i>Crisnaria Avelino Martins</i>	157
A gestão democrática escolar como política pública no município de Pendências/RN: uma análise em seu processo de implantação <i>Kássio Wagner da Silva Medeiros</i> <i>Cleber Luiz de Sousa Lima</i>	165
Conselho escolar: entre as determinações legais e o que se concretiza na escola <i>Francisca de Fátima Araújo Oliveira</i> <i>Edna Maria de Oliveira</i> <i>Ana Patrícia Cipriano de Oliveira</i>	171
A natalidade do gestor e o exercício da autoridade: uma aproximação das ideias de Hannah Arendt <i>Maria da Conceição Fonseca</i> <i>Arlene Maria Soares de Medeiros</i>	177
Análise de aproveitamento das bibliotecas de escolas públicas em Ipanguaçu-RN <i>Robério Moura Ribeiro</i> <i>Wladimir Beach de Souza</i>	183
GD 05 - EDUCAÇÃO CONTINUADA: EJA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO PRISIONAL	187
Estágio supervisionado docente: sentidos de uma experiência pedagógica inicial <i>Albertino Gonçalves Marinho</i> <i>Maria Francilene da Cunha</i> <i>Francisco Canindé da Silva</i>	188
Educação de jovens e adultos: o que fazer com os conteúdos da vida? O que recomendam os documentos curriculares? <i>Rayda Cristina Lopes</i> <i>Francisco Canindé da Silva</i>	192
Concepções e sentidos acerca de currículo na Educação do Campo <i>Jaio Antônio Sobrinho</i> <i>Francisco Canindé da Silva</i>	197
O pedagogo na escuta da comunidade em contextos de pobreza e vulnerabilidade <i>Quezia Patricia Albano dos Santos</i> <i>Francisco Canindé da Silva</i>	202
Didática e práticas pedagógicas na EJA <i>Janailton Vieira da Silva</i> <i>Anábia Vanessa Gomes</i> <i>Heliel Childress de Oliveira e Silva</i> <i>Letícia Dayanne Lopes Barbosa</i> <i>Jaciária de Medeiros Moraes</i>	207

GD 06 - LINGUAGENS: LITERATURA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS	213
Literatura brasileira: prefácios de Luís da Câmara Cascudo para obras de autores brasileiros	214
<i>Maria da Conceição Silva Dantas Monteiro</i>	
<i>Eunice Bibliana da Cruz Neta</i>	
<i>Patrícia da Silva Martins</i>	
Leitura na sala de aula: análise de livros do Projeto Trilhas na educação infantil	
<i>Francisca Cristiane Cavalcanti da Silva</i>	218
<i>Maria Margarida Gomes Bandeira</i>	
<i>Daliane do Nascimento dos Santos</i>	
A leitura de literatura na sala de aula: a obra Tchou como possibilidade de discutir sobre a vida do leitor	222
<i>Francisca Cristiane Cavalcanti da Silva</i>	
<i>Daliane do Nascimento dos Santos</i>	

PROGRAMAÇÃO

08/11 (Quinta-feira)

18h - Credenciamento

19h30 - Abertura: Apresentação Cultural - Orquestra Filarmônica Cristóvão Dantas

20h - Conferência de abertura: Políticas educacionais em contextos de crise, resistência e criação. Conferencista: Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior/UERN

Debatedora: Prof.^a Me. Roberta Ceres de Antunes Medeiros de Oliveira/UERN

09/11 (Sexta-feira)

09h - Sessão Coordenada: Disputas pela história: discussões curriculares. Prof.^a Dr.^a Aryana Lima Costa - DHI/UERN

Debatedor: Prof. Dr. Alcides Leão Santos Júnior/UERN

14h às 16h - Grupos de Discussão

16h às 18h - Minicursos

20h - Sessão Coordenada: BNCC: formação e prática em disputa - Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria Felício Ferreira Tomé - CAP/UERN

Debatedor: Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva/UERN

10/11 (Sábado)

09h - Abertura: Grupo de Teatro Iniciart

10h - Conferência de Encerramento: MST e Educação do Campo: entre avanços e recuos

Prof.^a Dr.^a Divoene Pereira Cruz/UFERSA - Campus Angicos

Debatedor: Prof. Ms. Aldeci Fernandes da Cunha/UERN

13h - Exposição de materiais didático-pedagógicos produzidos pelos alunos PARFOR.

**GD 01 - FORMAÇÃO, PRÁTICA DOCENTE E
CURRÍCULO: CONTEXTOS ESCOLARES E NÃO
ESCOLARES**

ANÁLISE COMPARATIVA DA PERSPECTIVA DIDÁTICA DOS LIVROS DE CIÊNCIAS NATURAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

*Dalvani Olegario Santos Arruda
Arthur Luis de Oliveira Torquato*

Introdução

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) o ensino de ciências naturais vem mudando ao longo do tempo por meio de objetivos e sugestões dadas pelos professores, pesquisadores procurando enfatizar os livros didáticos contextualizando os pontos básicos da disciplina por uma abordagem mais clara por passar assuntos que se baseiem na realidade de cada um dos discentes do ensino fundamental II Candau,(2011).

Por essa razão a análise investigativa tem por finalidade destacar os pontos básicos referentes às edições dos livros didáticos referente ao ano de 1995 e 2015 passando a descrever de forma mais clara sobre as atuações dos livros didáticos de ciências naturais do 8º a 9º ano das séries finais. A pesquisa nasceu da experiência da autora e das equipes do Curso de Química do IFRN ao perceber a necessidade de trazer a luz da evolução das diferentes metodologias realizadas através do tempo.

Diante dessa premissa observa-se as dificuldades enfrentadas a cerca dos conteúdos aos longos dos anos principalmente em relação as atividades práticas que passam a ter uma necessidade premente de desenvolvimento nas séries iniciais e que fomentam marcantemente os projetos de ensino e pesquisa nos processos de formação de professores e alunos. Nos últimos tempos, os professores vêm colaborando assiduamente com respeito aos materiais didáticos produzidos, trazendo novas tendências ao ensino e aprendizagem.

O ensino e aprendizagem de Ciências Naturais passou a ter condições para o aluno vivenciar como o método científico pode contribuir nestas vertentes a partir de observações, levantando hipóteses, realizando testagem, refutando-as e descartando quando assim for o caso e fomentando o trabalho e os estudos de forma a redescobrir conhecimentos Luz, (2015); Lima, (2016).

Pensando nos pressupostos, o estudo apresentado resulta de um enfoque de investigação sobre os conteúdos dos livros didáticos de ciências naturais do ano de 1995 e 2015 fazendo um paralelo através de uma analogia qualitativa a cerca dos conteúdos, métodos e melhorias decorrentes, com a finalidade de evidenciar sob a visão e propostas curriculares dos PCN, os diferenciais e as semelhanças diante dos respectivos livros didáticos.

Metodologia

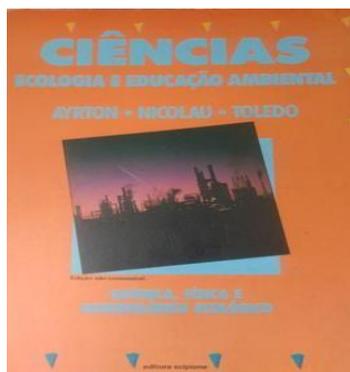
O seguinte artigo baseia-se numa pesquisa qualitativa e bibliográfica de modo descritivo por abordar fragmentos relacionados aos livros didáticos referente as mudanças encontradas no ensino de ciências naturais por meio das edições dos anos de 2015 e 1995.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, verificando-se, dentre os textos disponíveis, aqueles que se relacionassem com a temática, o que contribuiu com o referencial teórico na temática desenvolvida. Após a seleção dos textos, foi realizada uma leitura crítica concomitantemente à produção do tópico e posterior comparativo dos conteúdos dos objetos de estudo.

O artigo analisou alguns pontos específicos abordados nos livros didáticos da 8ª série de 1995 e 9º ano de 2015 referentes à disciplina de química. Os livros explorados foram: Ciências: ecologia e educação ambiental (A) e Ciências: anos finais do ensino fundamental componente curricular, respectivamente das editoras Scipione e Quinteto (Figura 1).

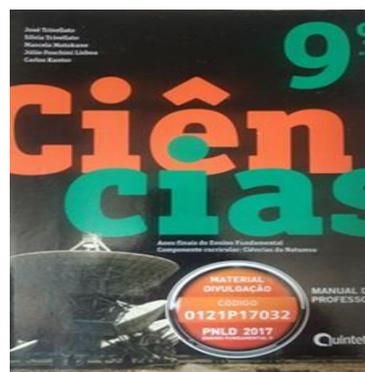
Figura 1 – Livros explorados na pesquisa.

(A)



Fonte: o autor

(B)



Fonte: o autor

A partir do estudo comparativo de conteúdos também podendo ser chamado de "caso múltiplo" segundo os métodos de Triviños (2015), foi estabelecido à comparação entre duas editoras, de modo a promover o enriquecimento da pesquisa.

O comparativo dos conteúdos seguiu o modelo de Glynn Curtis e Reigeluth, (1984); Harrison e Treagust, (2006) adaptado por contemplar analogias referentes à simplicidade e objetividade dos conteúdos:

As análises transcorreram de acordo com as seguintes linhas de observações para posterior descrição-comparação analítica do conteúdo:

- a) Desenvolvimento do assunto em quantidade de informação
 - Lições destacadas em cada unidade dos livros.
 - Nas unidades da coleção seções com a atividade que exemplificam algumas formas de como produzir o conhecimento científico,
 - Seção a leitura e compreensão das particularidades dos textos científicos.
 - Metodologia tem como característica e experimentos e as pesquisas.
 - O ensino-aprendizagem construído através de planejamentos, testes e exercícios,
- b) Ocorrência na vida cotidiana
 - Problemas ambientais, saúde pública, produção de alimentos ou matriz energéticos.
 - Propostas de situações desafiadoras da aprendizagem.
 - Entendimentos de questões que afetam o mundo a nossa volta.
 - Curiosidades que despertam a atenção dos alunos para os fenômenos que possivelmente gostariam de explicar e problemas que desejam resolver.

- c) Estilo de redação, Organização e propostas.
- Às novas linguagens respaldadas por um processo que estabeleça um diálogo entretópicos de ciências e de outras disciplinas ou áreas para o desenvolvimento no cognitivo.
 - Mostrado por meio da observação, da investigação, da análise de gráficos, tabelas e dados vivenciando procedimentos que darão suporte na pesquisa científica.

O estudo foi desenvolvido junto ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN e teve como objeto os livros supracitados na **Figura 1** a partir do conhecimento de seus usos nas escolas da região pela pesquisadora docente.

Resultados e discussões

Os livros de 1995 do ensino de química abrangem um maior apanhado das temáticas, porém estes voltados ao ensino tradicional. Mas com relação aos autores do livro do ano de 2015 percebeu-se que as temáticas são voltadas para a atualidade, uma vez que foca situações relacionadas ao cotidiano o que pode direcionar o docente a exercer suas aulas de modo mais agradável e procurando alcançar um progresso educacional que possa facilitar no processo de aprendizagem dos alunos integrando o estudante de ciências à sociedade.

Estes conteúdos podem incentivar o aluno na busca de novos conhecimentos tais como tecnologia e pesquisas científicas, dizemos que o livro da década de 1990 explicita nos conteúdos do ensino de química uma preocupação demasiada com a teoria em vez da prática destacando exatamente o ensino tradicional.

Alguns registros contidos nos PCN sobre o conteúdo de química realizado na oitava série do ensino fundamental II têm por objetivo direcionar os docentes a usar de sua criatividade durante as suas aulas por trabalhar de forma sócio interacional com os seus estudantes usando os livros como uma ferramenta pedagógica por meio de uma metodologia interdisciplinar.

Por essa razão dizemos que os livros da oitava série do ano de 1995 observaram que o seu plano de curso da respectiva disciplina de química conceitual e a prática voltada ao uso de fórmulas e equações de forma complexa e com pouco embasamento para a compreensão dos conteúdos de química. Com respeito às atividades paralelas, o livro vem destacando uma quantidade substancial de atividades referentes a pesquisas, porém sem direcionar ou possibilitar experimentos ou direcionar o professor a opções de produzir um conhecimento consistente e adaptado ao desenvolvimento do senso curioso, crítico e intelecto dos estudantes.

Para Rocha, (2012) em seu estudo o potencial didático dos textos científicos e com base nos PCN vem destacando que as ciências naturais no ensino fundamental II tem como objetivo, os conhecimentos científicos e que são como pontos principais na grade curricular dos estudantes. Estes conhecimentos têm como intuito deixar os professores e alunos mais familiarizados quanto aos conhecimentos químicos. Estes por sua vez passam por constantes mudanças incessantemente.

Conforme ainda os PCN Brasil, (1997) em ciências Naturais Terceiro e Quarto Ciclos, os conteúdos são concebidos para que o aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica. Em contrapartida os conteúdos do livro didático de 2015 vêm trazendo a atenção e o estímulo às práticas experimentais e ao

desenvolvimento científico e que estas muitas vezes podem ser conduzidas pelos docentes enfatizando situações corriqueiras, com analogias e que fazem parte das vivências do universo estudante.

Deste modo com respeito aos conteúdos relacionados aos fenômenos químicos focados em situações fomentadas por conteúdos envolvendo conceitos básicos tradicionais e que embasam o estudo de química, tais como: substâncias heterogêneas e homogêneas, matéria, estes registros enfatizam uma preocupação dos docentes ao inserir conteúdos referentes à sua realidade, para enfatizar um pouco mais os conteúdos do livro de ciências naturais do 9º ano do ano de 2015, editora quinteto que vem destacando o ensino moderno englobando de forma mais ampla o ensino de química por ressaltar a importância das atuais realidades dos estudantes. Esclarecendo por meio de questões que afetam o mundo atual. Destacam-se também ferramentas pedagógicas quanto ao ensino de química direcionando o docente a como usar os diversos materiais didáticos e possíveis suportes como as mídias, mas também tem como objetivo auxiliar o docente com respeito ao planejamento.

Considerações finais

A partir dos livros didáticos analisados percebemos como foi inserida a disciplina de ciências naturais das séries finais do ensino fundamental II. Tomando os PCN como enfoque, conseguimos identificar alguns pontos que levaram os professores a fazer mudanças correspondentes aos conhecimentos científicos que foram direcionados a situações atuais, atualizando o ensino de química e buscando uma associação entre o conteúdo trabalhado e cotidiano dos alunos.

Ao analisar alguns conteúdos de destaque nos livros, percebeu-se que há diferenças significativas entre as duas publicações dos anos afins. No entanto os dois livros analisados deixam claro que estas diferenças têm relação direta com o tempo e com a evolução. No livro de 2015 foi possível perceber tal evolução em relação ao de 1995 quando se passa a visualizar as propostas curriculares através de descrições relacionadas às situações ao cotidiano como dito no parágrafo anterior. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) percebeu-se também outro caráter inovador a partir das ocorrências de uma abordagem interdisciplinar no livro de 2015c, que de fato proporciona outras mudanças no ensino por demonstrar alguns pormenores que vem ocorrendo com as mudanças do ensino de ciências naturais.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Laurence Bardin; Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, v. 70, 2011.

BRASIL. SECRETARIA DE ENSINO, F. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC, 1997.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Editora Vozes Limitada, 2011.

CURTIS, R. V.; REIGELUTH, C. M. The use of analogies in written text. **Instructional Science**, v. 13, n. 2, p. 99-117, 1984. ISSN 0020-4277.

HARRISON, A. G.; TREAGUST, D. F. Teaching and learning with analogies. In: (Ed.). Metaphor and analogy in science education: **Springer**, 2006. p.11-24.

LIMA, L. M. D. N. **O ensino de eletroquímica no ensino médio por investigação: uma abordagem à luz da aprendizagem cooperativa**. 2016.

LUZ, S. C. P. D. **O currículo das ciências físicas e naturais do 3.º ciclo do ensino básico: das práticas declaradas pelos professores às percepções dos alunos: um estudo de caso**. 2015.

REIS, R. D. C. **Análise da atividade discursiva em uma sala de aula de ciências: a química dos ciclos biogeoquímicos no ensino fundamental**. 2012.

ROCHA, M. B. O potencial didático dos textos de divulgação científica segundo professores de ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, 2012. ISSN 1982-873X.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo**. In: (Ed.). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo: Atlas, 2015.

ENSINO DE QUÍMICA: DESAFIOS E ENTRAVES QUE INFLUENCIAM NA PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO MÉDIO, NO MUNICÍPIO DE MACAU/RN

*Dalvani Olegario Santos Arruda
Jose Euranio Aguiar*

Introdução

A exploração crítica, uma pedagogia desenvolvida por Eleanor Duckworth, origina historicamente as ideologias de Jean Piaget e Bärbel Inhelder; Sinclair e Bovet, e estão relacionadas com atividades em sala de aula. De Piaget e Inhelder, deriva a percepção de que os alunos constroem conhecimento através de seu envolvimento diretamente ativo com o mundo, combinado com sua consideração reflexiva de múltiplas possibilidades simultâneas resultantes desse engajamento Piaget, (1987); Castorina, (2013).

Na maioria das escolas tem-se dado maior ênfase à transmissão de conteúdos e à memorização de fatos, símbolos, nomes, fórmulas, deixando de lado a construção do conhecimento científico dos alunos e o despertar para novas curiosidades. Essa prática tem influenciado negativamente na aprendizagem dos alunos, uma vez que não conseguem perceber a relação entre aquilo que estuda na sala de aula, o mundo externo e a sua própria vida R. C. O. d. Silva & Oliveira,(2011).

Neste contexto, o objetivo para desenvolver este estudo foi analisar possíveis fatores que influenciam no processo e na qualidade do ensino de química, os desafios das práticas docentes e de aprendizagem em escolas do ensino médio. Para tanto, este estudo foi desenvolvido junto as Universidades das Américas – UNIAMERICAS sediada em Fortaleza-CE em parceria com a Universidad San Lorenzo – UNISAL situada em Asunción – Paraguai. O estudo aplicado foi posto em prática na cidade de Rio Grande do Norte – RN, mais precisamente em estabelecimentos de ensino médio.

Metodologia

O método adotado para este estudo foi o misto. O método quantitativo com embasamento qualitativo participativo e documental consistiu em investigações levando a um caráter descritivo para a concepção do contexto escolar de uma população de professores do ensino médio, onde a principal finalidade foi o delineamento e análise das características dos fatos e fenômenos, com a avaliação ou o isolamento das principais variáveis chaves do problema: os desafios e entraves encontrados no ensino de química do nível médio Marconi & Lakatos, (2012). A pesquisa qualitativa embasou a quantitativa porpossuir um caráter de abordagem descritiva lançando mão dos relatos contextualizados e incorporados fundamentando as análises, de tal forma apresentando-se as observações que se pudesse entender a relação de causa e efeito do fenômeno e conseqüentemente chegar a uma veracidade e razão dos fatos. Desta forma e de acordo com Castilho et al., (2011) os dados são baseados em ideias e fatos ocorridos durante os procedimentos usados nas observações, as quais foram realizadas em campo de pesquisa específico. A tipologia descritiva e exploratória consistiu em uma pesquisa onde não houve interferência do pesquisador, cabendo ao mesmo apenas coletar as informações e descrever o objeto da pesquisa, tentando

evidenciar o fenômeno e suas ocorrências, suas relações, conexões, características, causas, bem como a sua natureza com os demais eventos, de Souza Minayo, (2011). Esta investigação se realizou com hipótese explícita e pré-formulada a cerca dos principais problemas enfrentados no ensino de química da escola de ensino médio, procurando elucidar causas ou entraves nas práticas docentes e que influenciasse na aprendizagem dos alunos. A pesquisa seguiu também uma transversalidade visionada na caracterização dos aspectos de ensino de química, métodos de ensino dos professores e da aprendizagem dos alunos, principais problemas enfrentados e perspectivas.

O caráter documental teve embasamento nas publicações da literatura que fomentou o método qualitativo, evidenciando e validando os pressupostos ao tema; criticamente concretizando a hipótese. Para tanto, foi realizada uma triagem das publicações com análise crítica de dados semelhantes com relevância para a pesquisa, levando ao levantamento das variáveis analisadas. Esta investigação usa como fonte direta de coleta de dados o ambiente natural e o investigado é o seu principal instrumento de medida Prodanov & de Freitas, (2013). O estudo foi conduzido em duas escolas públicas do estado, sendo uma federal e a outra de redes particulares localizadas no município de Macau/RN. As escolas investigadas neste estudo foram as Escolas Estadual Professora Clara Tetéo, Escola Estadual Professor José Olavo do Vale, Centro de Ensino Integrado Monsenhor Honório (CEIMH), e a escola de ensino técnico profissionalizante do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

Critérios de inclusão - Foram incluídos na pesquisa 20 docentes, considerando os maiores tempos de atuação como professor para uma análise das práticas de ensino da disciplina de química evidenciando assim os problemas, desafios e obstáculos enfrentados. Com essa premissa a pesquisa foi realizada no período letivo 2016.2 nos meses de setembro a novembro. Vale ressaltar que nas salas de aulas dos professores em questão os alunos tinham uma faixa etária de 15 a 18 anos, o que corresponde à faixa do ensino médio. Os sujeitos foram identificados numericamente como professor (P0-Investigador) P1 (Professor 1), P2 (Professor 2) à P20 (Professor 20).

Critérios de exclusão – Foram desconsiderados os professores mais jovens, com poucos anos de experiência docente em química. Esse procedimento tomou como base válida os métodos adaptados de estudos de Bardin, (2011), focalizado a análise de conteúdo que parte de uma perspectiva quantitativa, analisando numericamente a frequência de ocorrência em um dado texto, neste caso os relatos dos professores.

As perguntas questionavam sobre processos educacionais, obedecendo às condições na qual se sucederam os processos de ensino, aprendizagem, com o objetivo de obter as informações de forma abrangente ao contexto do tema proposto, dos objetivos, das hipóteses, focalizado na cultura, educação e processos pedagógicos que fomenta a importância de ensinar química; identificação das estratégias metodológicas utilizadas para tornar eficaz o ensino de química em sala de aula e análises dos desafios no ensino de química e na prática docente. As questões de caráter aberta visava que cada um dos sujeitos expusesse as suas opiniões de maneira livre, para uma interpretação concisa do pesquisador sobre os desafios encontrados durante a carreira dos docentes, com isso as observações ocorreram de forma sistemática, avaliando-se os objetos (professores e sua relação com os alunos), tentando captar os aspectos mais significativos dos fatos. Em paralelo, focalizando a abordagem qualitativa participativa análise não estruturadas decorreram de registros espontâneos do investigador com observações e achados no contexto do sujeito a cerca de alguns pontos analisados na metodologia durante as aulas. Os dados foram organizados, analisados por meio de relatórios, gráficos utilizando o Microsoft Excel, quando foi o caso. O estudo faz comparativo com dados das pesquisas publicados na literatura atualizada para fins de validação. O estudo foi fundamentado hipoteticamente nos possíveis problemas

enfrentados nas práticas de ensino da disciplina química do ensino médio em duas escolas públicas do estado, sendo uma federal e a outra de redes particulares localizadas no município de Macau/RN tendo assim os desafios e obstáculos enfrentados a partir da suposição ou da afirmação que pode ou não ser verdade em relação à população estudada considerando os caracteres de nulidade ou alternativa conforme as expressões:

Hipótese nula (H_0) – É considerada a afirmação que diz que o parâmetro é conforme especificado ou esperado. Neste caso a nulidade é rejeitada e pode ser representada pela relação:

Hipótese alternativa (H_A) – É a afirmação que oferece uma alternativa à alegação, isto é, o parâmetro é maior, menor ou diferente que o valor alegado. Não rejeita a nulidade. Esta hipótese pode ser representada pela relação.

Resultados e Discussões

Os resultados obtidos a partir da aplicação de questionários junto aos professores das escolas de ensino médio Professora Clara Tetéo, Escola Estadual Professor José Olavo do Vale, Centro de Ensino Integrado Monsenhor Honório (CEIMH), e a escola de ensino técnico profissionalizante do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) utilizando como amostra 20 professores para uma análise qualitativa e enfoque quantitativo descritivo a cerca dos desafios do ensino de química revelou professores com idade entre 38 a 60 anos lecionando química para alunos com faixa etária entre 15 e 18 anos de idade. Em relação à formação dos docentes a grande maioria é licenciada em química (LQ) seguido de especialistas em química (EQ), um engenheiro químico (ENQ) e um doutor (DR), com seus respectivos percentuais 50%, 40% e 5% para as duas últimas categorias.

As indagações contidas da pesquisa a cerca das importâncias do ensino de química para cada um dos 20 professores, inicialmente averiguou-se que a maioria disse ter alguma importância, conforme mostra os relatos no estudo qualitativo. Em um contexto quantitativo 70% dos professores defende a influência no cotidiano em geral dos seres. Quando se avaliou as estratégias metodológicas dos docentes para incrementar e tornar atrativo e eficaz o ensino de química em sua sala de aula, a maioria dos professores elencou mais de uma opção das constantes foram as aulas experimentais, seguido do tradicional material didático, debates e seminários, vídeos temáticos, exercícios, visitas técnicas e pesquisas entando no último patamar.

Em consonância com essa abordagem, o livro didático da disciplina de química utilizado em sala de aula pelos docentes foi questionado a cerca de atender ou não as expectativas do ensino e aprendizagem requerida relacionando os percentuais encontrados para essas considerações. Conforme os resultados expostos pelos docentes, 50% destes consideram que atendem parcialmente e 40% relatou que atendia. 10% ainda deste contingente de professores consideram que o livro não atende a demanda da aprendizagem dos estudantes. Dando procedimento a pesquisa foi interrogada aos docentes em duas questões abrangendo o que poderia contribuir para tornar o ensino de química instrumental e ajudar na facilitação da aprendizagem e até de uma visão de mundo e das questões sociais, dizemos que a maioria dos docentes (46%) disse e justificou que estudos e pesquisas poderiam contribuir nestas questões. 38% disseram que aulas práticas, experimentação seja em laboratório ou com recursos naturais poderia ajudar em outras visões. A cerca da implementação e execução de projetos de pesquisas nas escolas investigadas. 95% dos docentes responderam que sim, a escola sempre implementa, incentiva e está diretamente envolvidas em projetos de pesquisas. Apenas 5% disseram que não, o que pode ser

considerada arbitrária a maioria das considerações.

Quanto à abordagem das dificuldades do ensino de química no ensino, considerada uma das questões mais importantes do estudo, a mostra que a grande maioria dos professores percebe que a dificuldade maior é o desinteresse dos alunos pela disciplina, seguida de cálculos matemáticos envolvidos. Em terceira posição vem à falta de recursos que se incluem laboratórios para aulas experimentais, recursos pedagógicos e tecnológicos. Vale destacar que mesmo alguns docentes apontando mais de uma dificuldade, o desinteresse do aluno (41%) predomina sobre as demais dificuldades. Fechando o ciclo de questionamentos (dez perguntas) foi investigado a cerca dos desafios que o ensino de química na prática docente enfrenta no ensino médio. Foi relatado que um desafio encontrado sendo o mais representativo pelos docentes foi o despreparo dos alunos. Em segundo lugar os professores relataram como desafios os recursos didáticos, incentivar os alunos para a disciplina, a estrutura e os recursos tecnológicos. Por último evidenciaram em maior escala a baixa remuneração e a desvalorização do profissional, excesso de alunosem sala dificultando as aulas e a aprendizagem, principalmente quando se trata de práticas.

O estudo mostrou que a maioria dos professores, de um modo geral, possui larga experiência na área do magistério, o que permite inferir que os docentes com maior tempo de atuação têm mais habilidade para lidar com os discentes e, possivelmente maior destreza com problemas em sala de aula. No entanto, ainda encontram-se docentes que apresentam dificuldades em adequar os conteúdos às habilidades, contemplando as situações de aprendizagem. Com base no tema em questão, foi possível pontuar alguns dos desafios, bem como concepções apresentadas pelos professores no que diz respeito ao ensino de Química. Conforme observações no cotidiano da pesquisa perceberam-se através dos métodos de ensino o empenho do docente em estimular o raciocínio dos alunos procurando dar bases sobre os assuntos abordados de forma lúdica, exemplificando com uso de materiais do cotidiano. De posse dos dados pode-se perceber, que mesmo em alguns casos não se dispo de laboratório ou dispo de pouca estrutura os professores se preocupam em ensinar química de alguma forma através de vivências em sala de aula relacionando com o cotidiano, no espaço externo e utilizando recursos naturais. Foi ressaltado ainda sobre esta questão que, os temas ensinados deveriam estar vinculados à realidade dos alunos e primar pela preparação continuada dos alunos para a vida, inclusive para a vida acadêmica e uma visão mais ampla dos processos científicos e tecnológicos.

Nas questões abordadas aos docentes sobre o papel do ensino de química na formação de cidadãos as colocações foram as mais variadas desde a permitir ao aluno uma visão crítica e fundamentada cientificamente sobre o mundo em que vive, sobre fenômenos naturais e materiais, tecnologias, até formular questionamentos e imposições a propor soluções para diversos problemas, melhorias da vida dos seres vivos, entender sua criação, composição e transformação, assimilar a sua atuação cotidiana por sua presença em diversas situações (produtos consumidos, em medicamentos e tratamentos médicos, na alimentação, nos combustíveis, na geração de energia e no meio ambiente) e para as futuras formações.

A cerca da questão da implementação e execução de projetos de pesquisas nas escolas investigadas, algumas afirmações revelam que os projetos são em outras áreas e que em alguns casos falta recursos e estrutura, o que limita o desenvolvimento. Porém alguns projetos importantes foram revelados como o Projeto Integrador dos alunos do 3º período do curso integrado de Técnico em Química, no qual estão criando um dispositivo industrial para determinados produtos.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa revelaram que um dos grandes desafios e dificuldades foi a grande quantidade de alunos que não gostam de química devido às suas dificuldades relacionadas ao uso de cálculos e de fórmulas, o não atendimento às expectativas do ensino pelo material didático, maior incentivo aos estudos e pesquisas e estratégias para incentivar e estimular os discentes a gostar da disciplina de química. Os recursos didáticos merecem um espaço na prática pedagógica dos professores por ser uma estratégia motivadora e que agrega aprendizagem de conteúdo ao desenvolvimento de aspectos comportamentais saudáveis. Estes recursos não substituem outros métodos de ensino, mas são suportes para o professor e viabilizam a motivação nos alunos, já que possibilitam maior interação entre os alunos e os conteúdos formais, propiciando uma educação onde os alunos são sujeitos agentes neste processo. Nessa pesquisa permitiu concluir ainda que para cada um dos docentes há uma razão e motivos diferenciados que evidenciam os desafios enfrentados por cada um dando assim um sentido real a cada pronúncia feita nesta pesquisa.

Itens destacados revelam o perfil docente e suas angústias no âmbito da profissão. Fora as questões abordadas durante a pesquisa observou-se que vários fatores influenciam as práticas dos docentes em sala de aula como as excessivas horas de trabalho, já que vários professores exercem cargos/funções em mais de uma escola/instituição por conta do baixo salário; o apego às metodologias tradicionais de ensino, que visam apenas à mera transmissão do conhecimento sem nenhuma relevância social para o aluno; a falta de tempo/interesse em preparar aulas práticas, de informática ou de apresentação de vídeos, por conta da excessiva jornada de trabalho; a falta de motivação em realizar cursos de formação continuada. No entanto, a maioria dos professores entrevistados apresenta concepções de natureza formativa com relação à contextualização, o que leva a crer que o olhar do professor sobre o processo de ensino aprendizagem tem mudado a cada dia, contribuindo assim para a qualidade da formação dos alunos.

Conclui-se ainda que pontos principais e pontuais das abordagens e relatos feitos na pesquisa darão uma visão mais ampla no que diz respeito ao que se pode conhecer e agir sobre a prática docente no ensino de química. Sendo assim, vale salientar que o educador por ser um formador de opiniões pode-se destacar o fato que apesar de que no país a educação não é um fator principal para formar cidadãos pensantes, os docentes fazem seu papel para dar um ensino que seja possível um nível de aprendizagem apesar dos desafios e problemas encontrados durante a sua carreira.

Referências

ALVES, S. C. **Educação ambiental e interdisciplinaridade**: da explicitação dos conceitos nos PCNs e DCNEM à prática pedagógica no ensino médio. 2014.

ANDRADE, J. d. J. d., & SMOLKA, A. L. B. A construção do conhecimento em diferentes perspectivas: contribuições de um diálogo entre Bachelard e Vigotski. **Ciência & Educação**. 2009

BRASIL. SECRETARIA DE ENSINO, F. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC, 1997.

BRASIL, **Formação do assistente social, contribuição para ocupação cenário educacional**. São Paulo. Editora-Unesco.1998.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Editora Vozes Limitada, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública (Vol. 1): Edições Loyola. 2001.

Lopes, A. C., Gomes, M. M., & de Santos Lima, I. Diferentes Contextos na Área de Ciências nos PCNs para o Ensino Médio: limites para a integração. **Revista Contexto & Educação**, 18(69), 45-67. 2013.

MARQUES, D. M. **Dificuldades e possibilidades da utilização da história da ciência**. In: Medeiros, C. C. V. d. (2011). O ensino de química a partir da abordagem de fenômenos cotidianos: uma proposta de aprendizagem significativa. 2010.

PIAGET, Jean. Willian. Fritz. **Publicações Piaget no Brasil**; Direito na Educação. 1978

SILVA, Marilda da. **Complexidade da Formação de Professores: Saberes Teóricos e Saberes Práticos**/ Marilda da Silva. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. ISBN 978-85-98605-97-5.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**: Edufba. 2009.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**. 2013.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional: Ed.Vozes Ltda. Vygotsky, Semyonovich. Lev.(1985); As teorias da aprendizagem. 2012.

ZAMBONI, G. O ensino de propriedades periódicas através do lúdico. 2013.

FORMAÇÃO DOCENTE EM CLASSE HOSPITALAR: APRENDIZAGENS COM CRIANÇAS E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL

Vilma Áurea Macêdo¹

Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira²

Janaina Maria Lopes Soares³

Ana Karoliny de Souza Silveira⁴

Introdução

As classes hospitalares são espaços educacionais, que visam garantir o direito à educação, de crianças e adolescentes, acometidos por doenças crônicas, que se encontram internados ou em rotinas de consultas médicas. Devido ao tratamento de saúde, são impossibilitadas de frequentarem as escolas regulares.

Priorizando a educação em todos os espaços, abordando seu amplo conceito de formação humana, destacamos sua importância para todos os sujeitos, independente de suas particularidades, fazendo-se essencial para o agora, não somente para o futuro, desvinculando-a da educação para transmissão apenas conteudista, associando-a a função de essencial para a vida, para a convivência em sociedade.

Partindo da formação docente nesse contexto, discutiremos sobre a importância das experiências das professoras de classes hospitalares, para a atuação e formação, assim como o respeito e reconhecimento das crianças como sujeito de direitos.

A formação docente é abordada em nosso trabalho, como forma de refletir, repensar, formar-se professor, como um processo contínuo, que vai sendo constituído através das aprendizagens que as relações nesse espaço proporcionam, seja com o meio, com o outro e consigo mesmo, destacando a prática como auxílio desse processo de formação.

Nosso referencial teórico situa-se entre a pesquisa (auto)biográfica em educação, o movimento socioeducativo das histórias de vida em formação, a psicologia cultural e estudos da formação docente. A proposta metodológica pauta-se em narrativas autobiográficas escritas, individualmente, por quatro professoras de classes hospitalares de Natal/RN, em que produziram cartas destinadas a futuras docentes desse *lôcus*.

Nossas análises têm como subsídios dados que fazem parte da tese de doutorado em andamento – *Narrativas da experiência docente em classe hospitalar: do desejo ao reconhecimento profissional* e integram o Projeto de pesquisa institucionalizado “Experiências docentes de aprendizagens com crianças em classes hospitalares” (Edital nº 006/2015-DPI/PROPEG/UERN). O trabalho contempla além desta introdução, os seguintes pontos: Fundamentação teórico-metodológica, Resultados de pesquisa e Considerações finais.

¹ Graduanda em Pedagogia- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN- macedovilmaurea@yahoo.com.br

² Doutoranda do PPGE/UFRN -Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

roberta_ceres18@hotmail.com

³ Graduanda em Pedagogia- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN janainasoares3@hotmail.com

⁴ Graduanda em Pedagogia- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN karolsilveira.30@hotmail.com

Fundamentação teórico-metodológica

Passeggi (2010) nos afirma que o processo de biografar é um hábito constante, “narrar a própria vida é uma ação humana espontânea” (p. 104), estamos rotineiramente narrando, relatando algo que nos foi acometido, para a realização deste ato, refletimos, pensamos, somos autor e ator do acontecimento. No contexto estudado as narrativas escritas por professoras atuantes de classes hospitalares foram compartilhadas com estudantes do curso de Pedagogia, possibilitando contribuições tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada, através das trocas de experiências.

Nóvoa (2010, p.166) prioriza o princípio da reflexividade crítica, nos possibilitando refletir sobre experiências que nos constituem e que nos formam continuamente. As narrativas ao serem compartilhadas, são repensadas, levam o indivíduo a reflexão, repensando os acontecimentos antes de expô-los, fazendo uma nova leitura a cada nova narrativa do mesmo acontecimento. Ao citar Smith e Sperb (2007), Passeggi (2014, p. 88-89), retoma o pensamento de que “a narrativa atende a múltiplas funções essenciais à vida numa cultura: a comunicação, a explicação de motivações para comportamentos e causas, a persuasão, a criação de versões para acontecimentos, o entretenimento, a criação de mundo e situações possíveis”.

Destacando a criança como parte desse processo formativo, provenientes das relações estabelecidas com as professoras, enfatizamos a sua condição enquanto ser ativo, que deve ser visto em integridade, respeitando as limitações impostas pela doença, mas não aprisionando-a a condição de passividade. Diante da imposição do tratamento de saúde, a educação pode ser entendida como uma ligação com a continuidade da vida antes do adoecimento, cabendo a criança a escolha pela realização da atividade ou não, como descrito na narrativa da professora Luciana:

É bom destacar que, a realização das atividades, depende do querer/interesse, disposição física e psicológica dos educandos não sendo a atividade realizada de forma forçada. O professor deve desenvolver uma sensibilidade com a prática. Nós como mediadores precisamos sempre incentivar os alunos a fazerem atividades/provas mostrando os benefícios, lembrando sempre que a prioridade é a saúde da criança e do adolescente. (Luciana, Carta, 2017).

Tomando como referência Sarmiento (2007, p. 33) que traz um olhar para a infância partindo do ponto de vista que antes considerava a criança “como o não-adulto e esse olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ‘ser humano’ completo”, nos posicionamos na condição de dar visibilidade à criança, atentando para seus desejos, anseios, colocando-as na posição de participantes do processo formativo, que compartilham experiências, visto que a relação acontece através de aprendizagens com as crianças ou adolescentes e não sobre estas.

Passeggi (2014) fala sobre a importância de levarmos a sério o esforço que as crianças fazem para compreender, explicar o que sentem, desejam ou não desejam, ou seja, nos faz pensar em uma formação docente mais sensibilizada, capaz de entender as particularidades provenientes das subjetividades de cada criança e assim de fato proporcionarmos sua inserção na escola, como sujeitos de direitos e não como um ser invisibilizado, que por está em situação de adoecimento, é visto apenas como ser passivo ao tratamento de saúde.

A professora Luciana (2017) evidencia que mesmo diante da flexibilidade, as ações pedagógicas fazem-se presentes, não desvinculando o papel do docente nesse contexto. Outro ponto em destaque nessa narrativa é a escolha da criança ou adolescente, nos remetendo a pensar em algo que deve ser respeitado, sendo esse respeito para além da sua opção por continuidade dos estudos ou não. Posicionamos-nos com base em Pino (2005, p. 5), que traz a “peculiaridade da condição de ser criança”, que não deve ser visto como algo negativo, ou inferior, trata-se de uma fase natural da humanidade, que não deve ser comparada com o adulto, como forma padrão ou correta, negando-a a sua condição.

A infância é uma fase natural da condição humana, que não deve ser vista como um vir a ser alguém, mas um sujeito que já é, respeitando suas imposições, seus direitos, sendo assim, evidenciamos as classes hospitalares, como espaços de reconhecimento da integridade das crianças como sujeitos ativos, que não devem ser figurados em suas limitações, provenientes da condição de adoecimento.

Resultados de pesquisa

Nossos estudos partem de uma pesquisa em andamento, que evidenciam a importância da continuidade da formação docente, diante das lacunas ainda existentes na formação específica para o contexto educacional hospitalar, mas registramos avanços e conquistas que enfatizam a valorização do profissional docente, assim como das classes hospitalares.

Destacamos que a relação entre professoras e crianças e adolescentes de classes hospitalares pautam-se em troca de experiências, aprendizagens que acontecem com o meio, consigo mesmo, e como evidencia a professora Ana (Carta, 2017), com o outro, nesse caso, a criança, ou adolescente que contribui para esse processo: “Nós olhamos para elas e vemos o seu potencial, não que sejamos as redentoras, mas a criança tem uma identificação com o professor e isso é importante para realização de nosso trabalho”.

A educação assume o papel de essencial para o convívio em sociedade, é notória a realização pessoal da professora, na realização do outro, a potencialidade pode ser descrita como um fator para a desassociação da criança passiva por está acometida por uma doença, valorizando a educação como importante para todos os sujeitos, independente de suas particularidades, fazendo-se primordial para o hoje, o agora, caracterizando-a como um ser ativo, apreendente, como destaca a professora Talita:

Atualmente, esse serviço classe hospitalar está ganhando espaço, o que nos faz sentir uma sensação de reconhecimento, pois é mais uma maneira de mostrar a importância da educação. Esses valores não são singulares a saúde! São em todos os espaços. Outra coisa que posso dizer a você, caro (a) colega, qualifique-se, busque, procure, exija, formações. Elas irão ajudar muito na sua formar de atuar. (Talita, Carta, 2017).

A professora Talita (2017), destaca o reconhecimento como ser pertencente e essencial nesse contexto educacional não escolar, valorizando a importância da educação, que deve ser garantida a todos os indivíduos, independentes de suas condições pessoais. Destaca a importância da formação, como auxílio para a prática nos contextos hospitalares, sendo evidenciadas em nossas pesquisas como meio de formação nesses espaços, as trocas de experiências descritas nas narrativas como aprendizagens que acontecem com o meio, consigo mesmo, e com o outro, destacando a criança ou adolescente como participante desse processo de formação.

Considerações finais

Apresentamos as classes hospitalares como espaços que visam garantir o direito à educação de crianças e adolescentes que encontram-se em situações de adoecimento, ao mesmo tempo que evidenciamos as experiências formativas destacadas por profissionais docentes desse lócus.

Nossos estudos e discussões abordados acerca dos conceitos de criança, infância contribuem para dar visibilidade ao mesmo tempo em que reconhecem esses sujeitos como seres ativos e de direitos, mesmo diante das limitações impostas pelo tratamento de saúde. Partindo do entendimento das experiências que permeiam o mundo da vida das professoras, destacamos a contribuição para a garantia do direito à educação, do reconhecimento profissional, um conhecimento coletivo que vem a colaborar com a manutenção da escola em contexto hospitalar e da profissão docente nesse espaço educacional, valorizando a importância da educação.

Desse modo, quando nos debruçamos sobre as narrativas (auto)biográficas de professoras de classes hospitalares, identificamos em suas escritas, a luta constante que as mesmas travam para que o profissional docente seja reconhecido no contexto hospitalar, sendo este um meio de garantir de fato o direito a educação para todos, assim como constatamos avanços que reconhecem o docente como sujeito pertencente a este espaço.

Evidenciamos a importância da continuidade do processo de formação, diante de nossa inacabada condição e do nosso contínuo processo de ser, tornar-se humano, abordando as narrativas (auto)biográficas escritas, destacando as aprendizagens que acontecem através do compartilhamento de experiências, seja com seus pares, com as crianças e adolescentes, seja com o meio, e consigo mesmo. Ao narrar, estamos a refletir, repensar, significar o acontecimento.

Consideramos que a garantia do direito à criança e adolescente em situação de adoecimento, está associado ao reconhecimento da importância da educação, bem como do indivíduo como ser ativo, visto em sua totalidade, respeitando a sua particularidade.

Referências

- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Org.) Invenções de vid, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo; Cultura Acadêmica, 2010.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v, 34, n. 2, p. 147 – 156, maio/ago. 2011.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; DE CONTI, Luciane; CHAVES, Iduina Edite Mont'Alverne; GOMES, Marineide de Oliveira; GABRIEL, Gilvete Lima; ROCHA, Simone Maria da. Narrativas de crianças sobre as escolas de infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. *Educação | Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 85-104 | jan./abr. 2014.*
- PINO, Angel. As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski- São Paulo: Cortez, 2005.
- SARMENTO, M. (2007) Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.; SARMENTO, M. **Infância (In) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.

CARTOGRAFIA DAS MONOGRAFIAS DOS GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA, CAMPUS AVANÇADO DE ASSÚ, DA UERN (2014 - 2016)

*Jéssica Yasmin Silva de Assis*⁵
*Bárbara Damacena Costa de Oliveira*⁶
*Alcides Leão Santos Júnior*⁷

Introdução

As discussões acerca das necessidades da sociedade contemporânea têm sido amplamente valorizadas pelas pesquisas científicas e conseqüentemente tem assumindo uma relevante importância e admitindo cada vez mais espaço no campo das pesquisas em educação. Compreendemos que há necessidade de diagnosticar problemas sociais para atender as demandas estabelecidas pela sociedade, e as diversas agências de fomento à pesquisa tem utilizado as Instituições de Ensino Superior (IES) para investigar mecanismos que possam resolver/minimizar esses problemas. Ao identificar tais problemas os pesquisadores poderão ser capazes de proporcionar novos meios/formas/percepções para que assim possamos compreender como os indivíduos aprendem e socializam conhecimentos.

Neste contexto, a pesquisa acadêmica pode ser capaz de gerir novos conhecimentos para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos. Assim, compreendemos que a pesquisa é um conjunto de ações sistematizadas que buscam a constituição de novos conhecimentos ou aprimoramento de conhecimentos em uma determinada área. Conhecimento é um diálogo; é uma expressão de liberdade, na medida em que temos consciência de uma leitura crítica da realidade, onde a nossa reflexão deve ser um constante devir, na perspectiva de indagação e de esquadrihar com a imaginação, sem acordo com respostas estanques e únicas. Assim, uma IES como *lócus* de produção de conhecimento não pode propagar/difundir/reter um conhecimento em detrimento de outro.

Enquanto produtora de conhecimento as IES sugerem que no itinerário do processo formativo os estudantes sejam fomentados à iniciação à pesquisa. Iniciação esta que culmina na maioria das vezes quando os estudantes são obrigados, para a conclusão de um curso, realizarem uma pesquisa, com o auxílio de um professor, que culmina na escrita de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Na grande maioria das IES o TCC deve ser feito individualmente e a partir de um tema que tenha se inquietado durante a vivência no curso e este é redigido sob a forma de uma monografia.

Academicamente uma monografia tem como principal objetivo reunir informações, análises e interpretações científicas que agreguem valor relevante e original à ciência, dentro de um determinado ramo, assunto, abordagem ou problemática. No que se refere aos *lócus* da nossa pesquisa podemos inferir que o curso de pedagogia, do Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande (UERN) tem fomentado a pesquisa, quer sob

⁵ Estudante do curso de Pedagogia, Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail. medeiroyasmin14@gmail.com

⁶ Estudante do curso de Pedagogia, Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail. barbaradamacenacosta99@gmail.com

⁷ Professor do Departamento de Educação, Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de Pesquisa NUPED-UERN. E-mail. santosjunioralcides@gmail.com

forma de TCC ou através de projetos de Iniciação Científica. No que se refere a elaboração do TCC, por parte dos estudantes segundo o seu Projeto Político Pedagógico, este deveria ser vinculado a uma área de aprofundamento neste caso Educação Especial ou Educação Ambiental.

Ambas as áreas de aprofundamento estão voltadas para investigações sobre processos educativos e gestoras, em diferentes disposições institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais e empresariais; avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade contemporânea. Pretendemos aqui cartografar as monografias produzidas pelos estudantes do curso de pedagogia, do Campus Avançado de Assú, da UERN, no período de 2014 à 2016 afim de verificar em quais áreas de aprofundamento as monografias estão inseridas.

É importante salientar que, de acordo com o Projeto Político do Curso (PPC) de pedagogia (UERN, 2012. p.58) a escolha destas áreas “[...] deu-se em decorrência não somente da demanda existente no mercado de trabalho, mas recebeu influência do ensino, da pesquisa e da extensão desenvolvidas no Campus [...]” (UERN, 2012. p. 58). Elas congregam um conjunto de dois componentes curriculares, sendo de obrigação do graduando cursá-los de acordo com a opção pelo aprofundamento escolhido.

As áreas de aprofundamento deveriam ser o indicativo do itinerário da pesquisa por parte dos estudantes. Dessa forma, questionamos: as monografias produzidas pelos estudantes do curso de pedagogia do Campus Avançado de Assú, da UERN, no período de 2014 à 2016 estão relacionadas a estas áreas de aprofundamento?

Compreendemos que o PPC deve ser considerado enquanto *práxis* e não como um documento estático que define a caracterização de um curso. Enquanto *práxis* O PPC se torna a expressão da função socializadora e cultural da universidade. Por quanto, o PPC do curso de pedagogia do Campus Avançado de Assú, da UERN, traz como oferta aos estudantes duas áreas de aprofundamentos que não devem (deveriam) negligenciar os saberes/conhecimentos construídos na experiência cotidiana da trajetória pessoal de vida social e cultural do graduando e que serviriam como ponto de partida para a introdução à pesquisa no referido curso.

Metodologia

Para atingirmos nosso objetivo optamos por uma abordagem qualitativa e utilizamos a pesquisa documental para desenvolvermos uma investigação que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado. Partindo de nossas leituras pudemos observar que na pesquisa qualitativa diferentes métodos e dispositivos são empregados de forma a aproximar a investigação/análise/interpretação e compreensão da realidade social sendo o método da pesquisa documental aquele que visa entendê-la indiretamente através da análise dos incomensuráveis tipos de documentos elaborados pelo homem.

Quando utilizamos a concepção de dispositivos de pesquisa estamos fazendo uso do que a Agamben (2005, p.13) chama de:

[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fabricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc, cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que a milhares

e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar.

O nosso estudo acerca do objeto analisado tem embasamento na proposta de Santos (2000) denominada *Cartografia Simbólica* sendo este um dispositivo de pesquisa utilizado para apresentar objetos e permitir que o leitor possa fazer outras leituras pois a Cartografia aponta caminhos e a forma, como e quando caminhar são escolhas dos indivíduo isso porque como explica Santos (2000, p.198) "[...] pela virtuosidade dos seus instrumentos analíticos" e por ser essa uma ciência na qual "o fundacionalismo da ciência moderna e a sua correspondente teoria da verdade são particularmente inverossímeis". (SANTOS, 2000. p. 198)

Entendemos que a Cartografia é a área do conhecimento responsável pela elaboração e estudo dos mapas e representações cartográficas em geral, desta forma a construção de mapas do real é obtida quando há uma análise de objetos do real e aplicamos princípios que presidem a produção e o uso dos mapas, que são os mecanismos da escala, da projeção e da simbolização.

Compreendemos que os mapas são reproduções reduzidas de uma determinada área. Mas essa redução não ocorre de forma aleatória, e sim de maneira proporcional, ou seja, resguardando uma relação entre as medidas originais e suas representações. Chefes militares definem táticas na pequena escala, e a ação em grande escala; deste modo, "[...] a representação/distorção da realidade é um pressuposto do exercício do poder" (SANTOS, 2000, p. 65). Sendo assim, a escala é a relação entre a distância real e o espaço representado no mapa. Além disto, as diferenças de escala são também qualitativas, visto que "[...] um dado fenômeno só pode ser representado numa dada escala" e "mudar a escala significa mudar o fenômeno" (SANTOS, 2000. p. 65). O segundo mecanismo a projeção constitui-se numa representação sobre um plano. Sabe-se que diferentes projeções distorcem várias características do espaço. E por fim, o terceiro mecanismo de distorção da representação cartográfica, simbolização, que se refere aos símbolos gráficos usados para distinguir características da realidade espacial. Assim, para a composição da nossa pesquisa utilizamos a Cartografia apresentada na **Figura 1** para identificarmos em qual área de aprofundamento as monografias se relacionavam.

Santos (2000) explica que os mapas como ferramentas têm relevância de uso conformado a partir de representações de escala, projeção e simbolização, que são ferramentas controladas de distorção da realidade: “para ser prático, o mapa não pode coincidir ponto por ponto com a realidade” (SANTOS, 2000, p. 65). Todas as representações levam a distorções da realidade que devem ser consideradas na interpretação; é a capacidade de o mapa omitir dados que possibilita a redução da realidade a sua essência.

FIGURA 1: Cartografia das monografias dos graduandos do curso de pedagogia, Campus Avançado de Assú, da UERN (2014 - 2016)

ANO –	
TEMA	
OBJETIVO GERAL	
ÁREA DE APROFUNDAMENTO	

Fonte: Os Autores

A partir da nossa cartografia iniciamos o nosso estudo pesquisando oitenta e sete (87) monografias escritas por graduandos do curso de pedagogia sendo trinta (30) no ano de 2014; vinte e duas (22) no ano de 2015 e trinta e cinco (35) em 2016.

Resultados e discussão

O curso de pedagogia, do Campus Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte localizado no município de Assú/RN utiliza como Trabalho de Conclusão de curso a escrita de uma monografia. Os discentes delimitam seus temas e escolhem os seus orientadores de acordo com a área de pesquisa escolhida. Escolhem a abordagem de pesquisa e suas metodologias. Na prática estas monografias deveriam estar relacionadas a temas que foram abordados no itinerário do processo formativo e relacionada a uma das áreas de aprofundamento ofertado: educação especial e educação ambiental. Sendo assim, nossa pesquisa contou com o apoio do CNPQ pois a mesma tratou-se de uma investigação realizada entre agosto de 2017 e 2018, tendo como *lócus* de pesquisa a biblioteca do Campus Avançado de Assú, da UERN, e o departamento de educação pesquisa esta que verificou em quais áreas de aprofundamento estas monografias estão inseridas.

Foram pesquisadas oitenta e sete (87) monografias que se encontravam na biblioteca do Campus Avançado de Assú, da UERN. Após a identificação destas procedemos com a leitura dos resumos das mesmas para diagnosticarmos e classificarmos a área de aprofundamento em que as mesmas estão inseridas. Pouco a pouco, resumimos e diagnosticamos as áreas de aprofundamento de cada monografia, fazendo valer o método de pesquisa abordado. Podemos constatar que as monografias escritas por graduandos de pedagogia no ano de 2014 e 2016 na sua maioria não estão relacionadas às áreas de aprofundamento ofertadas pelo curso.

No ano de 2014 os graduandos não produziram nenhuma monografia com temática/objetivo/título presente na área de aprofundamento de Educação Ambiental; foram encontradas quatro (04) monografias com tema/objetivo/título que se assemelhavam à área de aprofundamento Educação Especial, e vinte e seis (26) que se relacionavam a outros temas que não estavam relacionados direta ou indiretamente às áreas de aprofundamento.

Já no ano de 2015 os graduandos também não produziram nenhuma monografia relacionada à área de aprofundamento de Educação Ambiental; foram encontradas seis (06) com tema/objetivo/título que se assemelhavam à área de aprofundamento Educação Especial, e dezesseis (16) que se relacionavam a outros temas.

A saber, no ano de 2016 foi produzida uma (01) monografia com temática/objetivo/título presente na área de aprofundamento de Educação Ambiental; foram encontradas seis (06) monografias que se assemelhavam à área de aprofundamento Educação Especial, e vinte e nove (29) que se relacionavam a outros temas que não estavam relacionados direta ou indiretamente às áreas de aprofundamento

Na nossa análise a possível causa de as monografias não estarem vinculadas às áreas de aprofundamento do curso refere-se ao processo de “sedução intelectual” por parte de alguns docentes. A “sedução intelectual” é uma forma de dominação consciente (ou não) exercida pelo educador e pode estar presente na fala de forma implícita ou explícita, uma vez, que por trás de toda fala existe uma intencionalidade incorporada.

Conclusão

Ao cartografarmos as monografias produzidas pelos estudantes do curso de pedagogia do Campus Avançado de Assú, da UERN em 2014 e 2015 pudemos verificar que

o PPC de fato se encontra desatualizado, pois não ocorre o acompanhamento da demanda existente do “mundo do trabalho” como é defendido pelo próprio PPC, dessa forma os estudantes percorrem/optam por outras áreas de aprofundamento e por pesquisas que não são contempladas no PPC do curso. No nosso entendimento as áreas de aprofundamentos que deveriam objetivar a compreensão da realidade educativa, por meio de teorias educacionais, acaba por não ter/fazer tanto sentido para os estudantes.

Em suma, de acordo com a análise entre a relação dos pensamentos do nosso referencial teórico e os dados colhidos durante nossa pesquisa pudemos verificar que as áreas de aprofundamento não são os eixos para o desenvolvimento da pesquisa no curso necessitando assim de uma revisão na escolha das mesmas. Em suma, devemos compreender o sujeito como um ser inacabado e só podemos perceber isto através de uma ótica sensível acerca do contexto histórico-social em que o sujeito está inserido. Logo, se faz necessário um maior aprofundamento acerca do assunto para entender as distorções inseridas e após a releitura dos mapas poder compreender os conhecimentos e construir outros horizontes para a pesquisa no curso.

Referências

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma cartografia simbólica das representações sociais: prolegômenos de uma concepção pós-moderna do direito. Revista crítica de ciências sociais, n.º 24. Março 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3258313/mod_resource/content/1/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 18/01/2018

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia.** Disponível em: <<http://fe.uern.br/default.asp?item=fe-apresentacao>>. Acesso em: 04/11/2017.

O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO E SUAS ATRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR, EM INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS E ESTADUAIS DE AREIA BRANCA E MOSSORÓ - RN

*Naibe Cristina de Figueiredo
Mércia Reijane Basílio Pereira
Maria Márcia de Oliveira*

Introdução

Dando início a reflexão acerca do papel do supervisor escolar e suas atribuições no âmbito municipal e estadual do Rio Grande do Norte, com a citação de Heidrich (2009) Ser formador é oferecer a teoria e as condições para aprimorar a prática. É reunir opiniões e concepções da equipe em torno de um projeto pedagógico, fazendo com que os docentes consigam enxergar além dos hábitos e conceitos adquiridos com a experiência e a formação inicial, por meio da sistematização do que ocorre dentro do espaço escolar.

O supervisor tem um papel de extrema importância na escola, realizando a função de articular e coordenar as atividades escolares, orientar o corpo docente. A função do supervisor escolar é entendida como um processo dinâmico, sistemático e contínuo, pois é um dos principais líderes do processo educativo, sendo um agente fundamental na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista que as políticas públicas têm ajudado na construção de uma educação mais adequada e atualizada, o reconhecimento do supervisor escolar é fundamental para contribuir nessa construção. O supervisor é um funcionário fundamental na escola, uma vez que, seu papel é dar um sentido positivo, consciente e preciso nas ações escolares, para que sejam cumpridas as metas e as finalidades da educação, usando o ambiente escolar como um espaço transformador da realidade social dos discentes.

A escolha do tema de pesquisa se justifica pelo interesse em estudar e conhecer as atribuições da coordenação pedagógica e supervisão escolar e quais as intervenções e contrições propiciam nas atividades diárias dos docentes, no ensino e aprendizagem dos discentes. Dessa forma, a pesquisa objetivou identificar o perfil dos supervisores e coordenadores pedagógicos e o nível de conhecimento que esse profissional tem de sua função.

Material e métodos

Este estudo foi desenvolvido a fim de buscar subsídios e verificar a atuação do supervisor escolar relacionado a prática pedagógica, por meio de pesquisa qualitativa, através de questionários aberto, com seis profissionais que desenvolvem a função de supervisoras da rede públicas, três do âmbito municipal e três do âmbito estadual de ensino, dos Município de Areia Branca e Mossoró – RN.

As supervisoras foram identificadas a partir da relação de convivência com as discentes do terceiro período do curso de licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) polo Mossoró, com a finalidade de coletar os dados e compreender melhor a disciplina de coordenação e supervisão pedagógica, a entrevista foi dividida em quatro partes: a função do supervisor junto ao gestor escolar, a função do supervisor junto aos docentes, a formação continuada e o planejamento. As informações

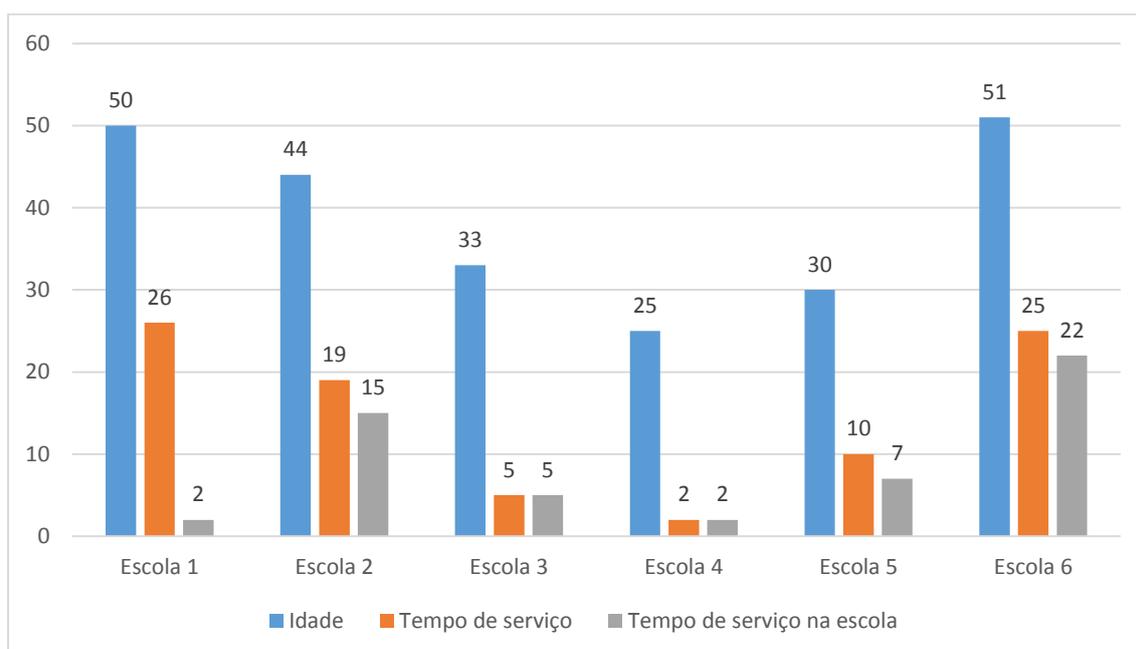
coletadas nas entrevistas foram comparadas aos textos estudados teoricamente em sala de aula e analisado com a prática diária do supervisor escolar.

Resultados e discursões

Das seis entrevistas realizadas com as supervisoras da rede municipal e estadual de ensino, foram observados alguns dados que ajudou na análise dos resultados do perfil das entrevistas, como: idade, tempo de serviço e tempo que trabalha na escola (Figura 1), formação inicial, pós-graduação e como chegou na função de supervisora.

Observando os dados do gráfico 1, percebe-se que três supervisoras ficaram com a idade entre 51 - 44 anos e as outras três entre 33 - 25 anos, destas as escolas 1 e 6 o tempo de serviço das supervisoras é 26 e 25 anos de serviço mostrando que ambas tem muita experiência relacionado a currículo, ensino e aprendizagem e como funciona a supervisão e coordenação pedagógica de uma instituição escolar, o tempo de serviço considerado mediado entre os outros valores foram nas escolas 2 e 5 com 19 e 10 anos, e as supervisoras com menor tempo de serviço foram nas escolas 3 e 4 com 5 e 2 anos.

Figura 1: Perfil das supervisoras dos municípios de Areia Branca e Mossoró – RN



Relacionando as informações de formação inicial, pós-graduação e como chegou na função de supervisora, obteve-se os principais dados: todas as seis supervisoras entrevistadas são graduadas em Pedagogia, sobre a pós-graduação foi constatado que apenas uma das seis entrevistas não tem pós-graduação, mas na entrevista disse que tem plano de fazer futuramente, as outras cinco supervisoras, duas tem mais de uma pós-graduação, sendo a primeira em psicopedagogia e educação infantil, uma apenas em psicopedagogia, e a segunda Gestão escolar e metodologia do ensino superior, uma em Alfabetização e letramento, e uma em psicopedagogia e a sexta supervisora é pós graduada em Inclusão.

Segundo Lima (2001) a supervisão é fruto da necessidade de melhor adiestramento de técnicas para a indústria e o comércio, estendendo-se, posteriormente, aos demais campos: militar, esportivo, político, educacional e outros, com o objetivo de alcançar um

bom resultado do trabalho em realização, levando essa afirmação em consideração foi feita uma pergunta: como chegou a ser supervisora, duas das entrevistadas responderam que foi por indicação uma da escola Estadual na chapa da gestora e outra da rede Municipal foi indicação da prefeitura, três entraram na supervisão escolar por meio de concurso público uma de escola municipal e duas da rede estadual de ensino, e uma enquadramento funcional.

Com o objetivo de compreender a função do coordenador e supervisor escolar, a relação com os docentes e a interferência na prática pedagógica desenvolvidos em escolas municipais e estaduais, os dados obtidos foram organizados em quatro categorias a partir de questões que nortearam o objeto da pesquisa.

1ª categoria: Funções do supervisor junto ao gestor

A função do supervisor escolar sofreu ao longo do tempo mudanças significativas como fiscalizar e controlar o trabalho do docente, orientando nas ações pedagógicas, dentro dos princípios legais, auxiliando no desenvolvimento da instituição de ensino e em muitas ocasiões sendo atribuídos funções que é de competência da gestão escolar. Nas quatro entrevistas realizadas com as supervisoras da rede municipal e estadual de ensino de Areia Branca e Mossoró, observou que: Os documentos que normatizam a função da supervisão são: Projeto Político Pedagógico, Regimento escolar e Portaria nº 139/2010 – GEED/GG; Na ausência do gestor, quando não tem vice-diretor é supervisor que assume o trabalho burocrático da escola; Nas reuniões com pais há a participação da gestão (burocrático), supervisão (pedagogia, ações e planejamento) e professores (ações e resultados) e por fim, as decisões administrativas (gestor) e pedagógicas (supervisão e professores).

2ª categoria: A relação da supervisão com o corpo docente

Segundo Libâneo (2010) a Supervisão educacional é responsável pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em articulação com os professores. Mediante isso, em relação ao Regimento do conselho escolar 50% das entrevistas, tem ciência sobre a existência do documento, mas não participaram da elaboração, 25% afirmou que há o documento na instituição escolar, mas não chegou a ver, e os outros 25% não sabe da existência, acreditando que esteja junto com os outros documentos na secretária de Educação do Município.

Uma das funções do supervisor escolar é construir junto aos demais sujeitos da comunidade escolar o Projeto Político Pedagógico da escola, pois todos são responsáveis pela educação dos futuros cidadãos que constituirão uma nova concepção de mundo (ROSA e SANTANA, 2013), as entrevistadas mencionaram a importância do PPP, falando que é um documento que reflete a proposta educacional da escola, sendo que 50% das professoras participaram da elaboração do projeto e as outras três que representam 50% sabem da existência do documento mais não participaram da elaboração do projeto.

Segundo Shinyashik (2009) o supervisor escola tem o papel de articulador do processo, é ele que faz interface entre os docentes-discentes, discentes-gestão e docentes-gestão. Analisando essa afirmação através da pergunta qual a função do supervisor escolar junto aos professores, obtive-se a seguinte resposta, em parceria com o grupo de professores as supervisoras realizam planejamento, entrega de resultados aos pais, rendimento dos alunos, plano de aula, monitorar as ações, propor sugestão de atividades, ou seja, não os deixo trabalhar sozinhos.

3ª categoria: O papel do supervisor na formação continuada

Voltado a formação continuada do professor, o supervisor precisa estar atento ao entendimento dos professores sobre a educação, ao mesmo tempo em que observa o processo de formação do conhecimento do discentes, para poder auxiliar no aprimoramento da base epistemológica do docente e melhorar o suporte nas ações pedagógicas (MIZIARA, 2005),

nas entrevistas os encontros de formação continuada foram divergentes, nas quatro entrevistas, deste modo foram organizadas de acordo com a cidade das instituições de ensino.

- **Mossoró 1:** Inicialmente fazemos um levantamento das principais necessidades juntamente com os professores, depois organizamos um cronograma de estudos que é realizado nas atividades de extra regência aos sábados.
- **Mossoró 2:** Realizamos da necessidade da formação e mensalmente é feito uma reunião de formação para o corpo docente.
- **Mossoró 3:** são realizados trimestralmente encontros de formações com temas da atualidade educacional, que vai contribuir na melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos.
- **Areia Branca 1:** Bimestralmente, ou quando a supervisão percebe algum problema na formação ou no desenvolvimento de sala de aula de algum dos professores.
- **Areia Branca 2:** Semestralmente, no início e no meio do ano letivo, são sorteados no início do ano letivo, temas que os professores tenham dúvidas ou sintam vontade de conhecer e realizados a formação continuada dos professores.
- **Areia Branca 3:** São realizados na secretária de educação do município, no início do mês ocorreu um no hotel da praia de Upanema sobre a Base Nacional Comum Curricular.

4ª categoria: O planejamento da supervisão

O planejamento é um ato supremo e fundamental no desenvolvimento das atividades realizadas no espaço escolar. Uma vez que, ao planejar o supervisor e o corpo docente estão fazendo uma análise da realidade, refletindo sobre as condições das aulas e a aprendizagem dos discentes, buscando juntos alternativas para melhor o aprendizado e alcançando o objetivo no termino do ano letivo. O plano de trabalho das supervisoras, foram distintos para cada instituição de ensino. De acordo com Vasconcellos (2010) deixa evidente que as supervisoras está organizando o plano de trabalho coerente com a literatura, uma vez que, o plano é a ação do planejamento, é colocá-lo em prática, sendo provisório, ou seja, pode ser modificado constantemente através da reflexão sobre o planejamento, este pode ser mudado, e mesmo depois de executado, pode seja mudado e adequado a realidade, pois o plano passa, mas o planejamento das ações permanecem.

- **Mossoró 1:** está estruturado em ações, detalhamento das ações e responsáveis (parcerias) durante todo ano.
- **Mossoró 2:** é organizado anualmente e mensalmente observamos os resultados obtidos e o que é necessário modificar para obter êxito.
- **Mossoró 3:** É anotado as principais ações que será desenvolvida ao longo do ano letivo, as formações pedagógicas, e por ser um plano flexível é modificado sempre que necessário.
- **Areia Branca 1:** Com ações e planejamentos que devem ser realizados a curto, médio e longo prazo, porém quase sempre o modifico de acordo com as necessidades mais urgentes
- **Areia Branca 2:** É bem metódico, o que fazer? Como fazer? Quando fazer e para que fazer? no início do ano letivo, listro todas as necessidades da escola e dos professores e durante o ano letivo vou acrescento tarefas complementares.
- **Areia Branca 3:** Com as ações que está sendo desenvolvida ao longo do ano letivo.

O planejamento é uma das mais importantes ferramentas de comunicação e articulação de interesses. Existem diferentes formas de fazer um planejamento. As principais são: diagnóstico (estudo da realidade); análise de riscos/viabilidades; plano (narração escrita aliada ao orçamento para execução das ações); proposta ou carta-consulta; plano de ação;

planos e relatórios de monitorias e relatório de avaliação (SOUZA et al., 2017). O planejamento com os professores é realizado nas horas atividades, nos sábados letivos, mensalmente, dependendo da necessidade de cada instituição escolar.

Conclusão

Esta pesquisa buscou ampliar os conhecimentos acadêmicos acerca da função do supervisor escolar, como articulador do processo pedagógico. Observando a importância desse profissional na organização escolar e na melhoria da qualidade da educação, pois organiza e orienta o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes em uma escola, gerenciando os problemas existentes na relação do discentes com a escola e o convívio família e social, buscando ferramentas juntos com os docentes na melhoria das dificuldades de aprendizagem.

Concluindo a pesquisa com a certeza que os objetivos foram atendidos e que a iniciativa da disciplina de supervisão e coordenação pedagógica foi assertiva, e ajudou a perceber o real trabalho desenvolvido pelas supervisoras que não é apenas fiscalizar e coordenar o corpo docente, vai além disso.

Referências

HEIDRICH, G. Os caminhos para a formação de professores. **Rev. Nova Escola**, 2. ed., 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, E. C. Um olhar sobre a supervisão – In: RANGEL, M. (org). **Supervisão pedagógica e práticas**. Campinas, Sp: Papyrus, 2001.

MIZIARA, I. C. **Construir uma nova educação**: desafios ao coordenador pedagógico. ABC Educatio. São Paulo, 46, 2005.

ROSA, A. S., SANTANA, M. A. A importância do supervisor pedagógico na organização escolar. **Perquirere**, 10, 2, 2013.

SHIYASHIKI, E. **A geração Z e o mercado de trabalho**. 2009

SOUZA, M. B., SKILAUDE, M. S., COSTA, J. P. R., SOUZA, B. B. Desafios da supervisão escolar: o papel do supervisor escolar no planejamento participativo-escolar. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, 22, 3, 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projetos de ensino-aprendizagem e projeto Político Pedagógico. 21 ed. São Paulo: Libertad, 2010.

FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REFLEXIVAS NA CIDADE DE IPANGUAÇU/RN

Ana Leidiana da Silva Lemos⁸

Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira⁹

Introdução

Diante das transformações tecnológicas atuais, mudanças de comportamentos e atitudes se faz preponderante que os docentes tomem para si, o desafio de assegurar o direito a atuar com maior facilidade e melhor apropriação enquanto mediador de aprendizagens. Os profissionais da educação buscam qualificação para melhor desenvolvimento do ensino, e que se apropriem de novas propostas pedagógicas e formas coerentes com objetivos de preparar sujeitos conscientes e formadores de opiniões.

Mediante esse cenário buscamos compreender o processo formativo de professores da educação infantil da cidade de Ipanguaçu/RN, pelo fato de que esses professores iniciarem sua formação acadêmica depois de anos de prática em sala de aula. Por ser residente neste município e ter convivido com algumas dessas docentes, quando atuei no estágio não obrigatório, surgiu o interesse de entender como essa formação acadêmica passou a contribuir positivamente para construção dos saberes docentes e para novas práticas em sala de aula.

Nesse sentido, teremos como objetivo refletir sobre a relevância da formação de professores da educação infantil, e as contribuições desse processo em sua práxis “no chão da escola”.

Essa pesquisa ressalta a importância da formação em serviço para professores que já atuam na Educação Infantil e muito tem a nos ensinar com suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, e assim sendo, colaboram também com seus próprios processos de reflexividade autobiográfica, mediante ações de biografização pelas narrativas autobiográficas de sujeitos atuantes em escolas da Educação Infantil no município de Ipanguaçu/RN.

Metodologia

Para concretização dos objetivos deste trabalho, utilizamos dentro da pesquisa qualitativa, os fundamentos da pesquisa (auto)biográfica em educação, pois nos permite conhecer trajetórias de formação de duas Professoras que atuam da educação pública, em especial, na educação infantil.

Reconhecemos na pesquisa (auto)biográfica, possibilidades de conhecer histórias de vida que estão “no chão da escola”, por meio delas compreender nas narrativas e do caminhar dos relatos, experiências significativamente relevantes na construção da formação permanente de professores.

Em todas as etapas da investigação, buscamos nos aproximar das participantes da pesquisa, mediante diálogos compartilhados, pois cada indivíduo é uma fonte de vida, cheio

⁸ Graduada em Pedagogia – UERN, e-mail:analeidianas@gmail.com

⁹ Mestra em Educação - UFRN, e-mail: roberta_ceres18@hotmail.com

de experiências pessoais e de saberes próprios. Cada sujeito carrega vivências, saberes, aprendizagens diferentes.

Portanto, a entrevista narrativa autobiográfica propiciou a troca de diálogos reflexivos com as professoras da educação infantil com a finalidade compreender formação em serviço das mesmas.

Resultados e discussão

Ser professor é trilhar caminhos em busca do novo, é ter possibilidade de refletir sobre seu trabalho, é ir além dos muros da escola, pois, o saber do professor só se constrói a partir da busca incansável de conhecimentos, além disso, é “também um saber que recupera conhecimentos e experiências” (KRAMER et al., 2012, p. 69).

A formação em serviço coopera para ampliação do conhecimento, partindo do fazer-se/desfazer-se contínuo do sujeito em construção, através da dinâmica do ator de diálogo constante entre teoria e prática.

Nesse sentido, formação permanente é a necessidade e possibilidade de profissionais que estão em serviço buscar novos caminhos mais significativos na associação entre produção acadêmica e ensino básico, procurando assim, se aprofundar no seu campo de atuação.

Partindo deste contexto, buscamos investigar os motivos que conduziram as professoras a fazer graduação em Pedagogia, mesmo com experiência de anos atuando como professora da educação básica. Os trechos narrativos a seguir resumem a escolha de cada professora participante dessa pesquisa:

Eu resolvi fazer pedagogia para melhorar minha prática pedagógica, e também as teorias para facilitar os trabalhos em sala de aula, por que muitas vezes a gente conhece a prática, mas não conhece a teoria. (MARGARIDA, 2018).

Melhorar a prática, desde 15 anos eu comecei a trabalhar com crianças na Educação Infantil, mas por não poder ser a professora titular justamente pela idade alguém me auxiliava, desde cedo despertou-se em mim o gosto, o prazer em trabalhar com crianças, tentei alguns vestibulares na época e não consegui passar, chegando até a me frustrar, e isso só me fez estudar mais e quando surgiu a oportunidade pela plataforma, e era o que eu realmente queria, e não era por ser o único curso ofertado, queria aprender mais naquilo que eu já estava inserida há muito tempo. (ROSA, 2018).

Ambas as professoras descrevem que essa escolha por graduação em Pedagogia se deu pela finalidade de melhorar as suas práticas pedagógicas em sala de aula, mesmo com anos de atuação, elas percebem que precisavam do conhecimento teórico para colaborar na qualidade de ensino e para o aperfeiçoamento das suas práticas.

Socializar saberes, criar novos conhecimentos e relações de poder são metas que não se alcançam do dia para a noite, por decreto. São construídos ao longo de um processo de reflexão permanente sobre aquilo que, concretamente, já se faz: sobre a prática pedagógica e sobre as relações que todos estabelecem entre si e com o trabalho que realizam. (KRAMER, et al., 2012, p. 36).

Percebemos que a prática profissional docente necessita de uma fundamentação teórica, pois a teoria deve ser reformulada a partir da realidade de cada educando, portanto, além dos conhecimentos adquiridos da própria docência, através de anos de experiências, a formação oferece para essas professoras a teoria como forma de aprimoramento da sua prática didática.

É interessante destacar que as professoras procuram oferecer nas suas práticas, a oportunidade das crianças desenvolverem sua autonomia por meio das brincadeiras, das músicas e das histórias, levando as crianças a desenvolverem a coordenação motora, atenção e a memória, entre outras habilidades.

Ao longo deste trabalho, observamos que as docentes desenvolveram em suas práticas, diversas atividades que englobaram as linguagens: textual, escrita, musical, corporal, oral, que colaboraram para propiciar o desenvolvimento integral das crianças.

Cabe ressaltar também que em conversas com as professoras, elas narram que a formação em serviço do município de Ipanguaçu vem colaborando para modificar as suas práticas pedagógicas, e também lhes proporcionam ter um olhar mais atento a todos os aspectos da sua prática.

Portanto, a formação permanente garante que o professor tenha oportunidade de abrir-se de maneira científica para o conhecimento, para o mundo de forma diversa, também da capacidade de refletir sobre sua prática pedagógica em cada nova formação.

Como descreve Freire (1996) em suas palavras que somos seres em constante formação, para que isso aconteça tem que partir da própria curiosidade, de algo que nos inquieta, nos mova a continuar estudando e buscando sempre por novas aprendizagens e conhecimentos.

Conclusões

O presente trabalho nos possibilitou conhecer como vem acontecendo a formação de professores da educação infantil do município de Ipanguaçu/RN. Levando em consideração esse aspecto, vimos falar da importância da formação permanente como transformação e desenvolvimento do sujeito, enquanto transmissor de conhecimento.

Sendo assim, as narrativas analisadas nos fizeram entender que a formação não acaba na graduação, esta é apenas o início de uma longa jornada de aprendizagem, pois o professor está em constante desenvolvimento no seu dia a dia, na sua prática, na maneira de pensar e transmitir seus conhecimentos adquiridos, e em sua identidade.

Compreendemos também que a teoria está vinculada com a prática, pois “essa prática pensada e modificada, tendo como centro o sujeito do processo, o estudante, volta-se para interesses coletivos daqueles que estão na dinâmica da aprendizagem”. (LIRA, 2016, p. 54). Então pensar a prática passada é transformar a prática do amanhã, e tornar-se um profissional capaz de refletir sobre suas ações, tornar-se assim um sujeito refletivo. Outro ponto que ficou evidente foi que a prática docente necessita de uma fundamentação teórica, na qual a teoria pode ser transformada a partir da realidade cotidiana de cada educando.

Pensar na formação do educador é perceber que este processo está inteiramente ligado ao desenvolvimento dos sujeitos, o qual envolve reflexões cotidianas. Vale mencionar que, a formação do professor não deve estar intrinsecamente voltada apenas à qualidade diante de cursos de capacitação, mas também na prática, por meio de sua ação para com as crianças, levando em consideração os elementos dos conhecimentos afetivos, de interesse, de criatividade e não somente a construção do conhecimento conteudista.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 11^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, Sonia et al. **Profissionais de educação infantil: Gestão e formação**. 1. ed. São Paulo: Bernardi, 2005.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético**. Petropolis, Rj: Vozes, 2016.

O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE ROTINAS

*Talita Moniely da Silva Bezerra¹⁰
Naligia Maria Bezerra Lopes¹¹*

Introdução

O processo de adaptação infantil na creche escolar vai muito além das primeiras semanas de aula e do cessar do choro pelas crianças. Ela precisa ser observada e compreendida dentro da sua construção de rotinas. Nesse sentido, surgiu a indagação sobre como as crianças da creche desenvolvem o processo de adaptação e de formação de rotinas na escola infantil, já que a construção dessas rotinas é uma tarefa complexa. O interesse em aprofundar estudos e pesquisas relacionadas a adaptação infantil escolar é parte das vivências e experiências no Estágio Supervisionado I, em que percebemos como essa fase inicial da criança na creche afeta o comportamento e o desenvolvimento infantil. Dessa forma, despontou o interesse em estudar e vivenciar esse processo com eles, suas atitudes e o posicionamento pedagógico da escola e dos professores em relação a essa problemática, no intuito de compreender como ocorre o processo de adaptação e da formação de rotinas das crianças na creche escolar. Para tanto buscaremos observar o processo de adaptação inicial das crianças nos primeiros dias de aula, relacionando a organização de atividades e do espaço escolar para a formação de rotinas pelas crianças da creche; além de perceber as concepções dos professores acerca do processo de adaptação e da formação de rotinas das crianças em fase escolar.

Metodologia

O estudo será desenvolvido a partir de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, para entender o processo de adaptação escolar das crianças em uma creche da rede municipal da cidade de Assú/RN. A primeira etapa da pesquisa constitui-se em observar o cotidiano das crianças em seus primeiros dias de aula, e como elas reagem ao processo de formação das rotinas escolares. A segunda etapa será uma entrevista com os professores das crianças da creche para perceber as suas concepções acerca deste processo de adaptação, bem como o planejamento de atividades para a formação de rotinas infantis na creche escolar.

A luta para que os direitos básicos das crianças fossem atendidos pelo governo e executado de fato, teve grande acentuação durante e após a Revolução Industrial ocorrida no Brasil em meados do século XIX, quando as mulheres deixaram de assumir apenas o lugar na casa e na família e começa a exercer trabalhos fora do lar, criando a preocupação entre as operárias sobre onde seus filhos ficariam, enquanto estivessem cumprindo carga horária nas indústrias têxtil e nos grandes mercados que estavam a surgindo. Pensando nos anseios das mães operárias e seus filhos pequenos, as mulheres integrantes da sociedade e de instituições religiosas, reuniram-se para oferecer treinamento a outras mães de baixa renda em casas de

¹⁰ Graduanda do Curso de Pedagogia do CAWSL/UERN, tallyta.moniely.s.b@hotmail.com

¹¹ Mestra em Educação, Professora do Curso de Pedagogia do CAWSL/UERN, naligiabezerra@gmail.com

apoio informais, a fim de ofertar abrigo e alimentação para estas crianças, porém com condições ainda bastante precárias.

Foram muitos anos de luta dos sindicatos e da classe operária, em prol de um lugar digno para que as crianças ficassem enquanto seus pais trabalhavam, e que fossem mais do que casas de apoio, com melhores condições para as crianças ficarem, e que ofertassem possibilidades para elas se desenvolverem, já que nos anos seguintes a Revolução Industrial, existiam apenas casas de apoio, e muitas mães levavam seus filhos para o trabalho. Segundo Kuhlmann (1991), apenas em 1899 datam-se dois pontos que legitimam o surgimento das primeiras instituições denominadas creches, e voltadas para o atendimento de crianças, pois se funda neste ano o Instituto da Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro, uma instituição pioneira, de grande prestígio, que posteriormente abriu filial por todo o país. Também neste ano ocorreu a inauguração, em 13 de novembro, da creche da Companhia de Fiação de Tecidos Corcovado, a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro.

Junto com as primeiras creches nascem os estudos e a preocupação em estabelecer leis e órgãos responsáveis por organizar e garantir os direitos das crianças. Em 1961 após 13 anos de debate e escrita, foi finalizada e publicada a LDB 4.024, com a finalidade de estabelecer leis para regulamentar a educação no país, se adequando as necessidades básicas da educação. De acordo com Barbosa (2006), somente em 1988 as creches começaram a existir, em modelo semelhante ao que conhecemos hoje, passando a ser dever do estado e direito das famílias.

Com as leis estabelecendo os direitos das crianças e o surgimento das primeiras creches, ampliam-se estudos acerca de como deve ser a educação nos primeiros anos da vida escolar, e sobre o que deve ser ofertado pela instituição durante este período. Considerando as outras versões já existentes, em abril de 2017 o MEC- Ministério da Educação encaminhou a terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo seus direitos e em acordo com o Plano Nacional de Educação – (PNE Lei nº 13.005/20147).

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo (BNCC, 2017). Partindo deste pressuposto podemos entender os processos educacionais como algo diretamente relacionado ao cuidar, e entender o outro dentro da perspectiva escolar como alguém que necessita de um olhar mais atento, e não somente de ensino técnico e burocrático.

É necessário que ocorra comunicação entre família e escola e que essas duas maiores instituições voltadas para a educação das crianças estejam atuando em conjunto. A correspondência com às vivências do ambiente familiar, faz com que as rotinas na Educação Infantil sejam construídas com maior leveza, e de forma mais sólida, já que a escola é o primeiro grande pilar entre a comunicação do indivíduo com a sociedade, aprendendo a compartilhar experiências e a construí-las em conjunto.

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem

pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BNCC, 2017, p. 34)

A palavra rotina dentro do contexto escolar, segundo Barbosa (2006) é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano. Desde o nascimento, o ser humano está construindo rotinas, no ato de alimentar a criança sempre nos mesmos horários, ter contato com os familiares frequentemente e da mesma maneira, utilizar sempre os mesmos brinquedos e frequentar ambientes sociais iguais, entre outras construções. Todas as ações que executamos constantemente tornam-se essenciais para o conforto dos nossos dias, e algo que fuja desse hábito é consideravelmente estranho e nos causa desconforto em qualquer que seja a idade.

Dentro das salas de aula o processo de construção de rotinas é algo complexo, já que cada criança desenvolve ao seu tempo e de acordo com suas experiências. Enquanto para umas a rotina já é conhecida, outras podem não conviver com hora determinada para as atividades, com sequência de acontecimentos no dia. Homogeneizar a turma em um mesmo cronograma de rotinas, é um desafio diário do professor durante os primeiros dias na creche, visto que cada um necessita de um tempo único para adaptar-se junto a esse novo ambiente.

A primeira semana de aula é importante para conhecer a estrutura física da creche. É também uma fase em que as crianças necessitam da compreensão dos pais e da escola, além de atividades que os acolham e desperte o interesse para a participação. Cada criança entende este novo ambiente de uma forma diferente, para umas a adaptação ocorre rapidamente e é vista com bons olhos, como um lugar que transmite alegria, porém, para outras o ambiente pode ser visto como algo ruim e demorar a estabelecer o conforto em estar com os colegas e a professora.

Para a família deve ser primordial a capacidade de perceber as mudanças no comportamento da criança logo nas primeiras semanas de ingresso à creche, pois nem sempre o processo de adaptação é assintomático. É possível que os sintomas sejam sutis, como por exemplo, a indisposição para executar atividades antes prazerosas, mudança nos hábitos alimentares, ou mais evidentes como sintomas físicos que podem facilmente ser confundidos com doenças mais graves.

É importante que pais e educadores interpretem o choro não como birra, ou como algo sem importância e que será vencido pelo esgotamento físico, pois o choro diz muita coisa, inclusive é por ele que as crianças demonstram não está confortável com algumas situações: “Onde estou? Por que meus pais foram embora?” Quem são essas pessoas e este lugar que eu não conheço?”

O choro da criança, durante o processo de inserção, parece ser o fator que mais provoca ansiedade tanto nos pais quanto nos professores. Mas parece haver, também, uma crença de que o choro é inevitável e que a criança acabará se acostumando, vencida pelo esgotamento físico ou emocional, parando de chorar. (RCNEI, 1998, p. 82)

Chegar a um lugar novo acompanhado dos pais não deve causar estranheza, mas ao descobrir que iremos permanecer sozinhos sem nada conhecer, a insegurança aparece, e aí o choro e outras emoções podem tomar conta de grande parte das crianças. Sendo totalmente compreensível a hora da despedida da família, um momento esperado por professores e responsáveis, como se o choro fosse o único determinante para a adaptação, quando na

verdade não é. Existem outras variáveis que podem ser apresentadas física ou emocionalmente, como hábitos novos e alterações alimentares, dentre outras.

Essas são algumas situações que podem estar intrigando o pensamento infantil, então se faz necessário explicar para elas sobre o momento em que elas irão rever os pais, e que ela não ficará ali para sempre, desviar aos poucos sua atenção para brincadeiras que as deixem livres e com elementos mais familiares, algum brinquedo seu ou em outros casos, a chupeta.

É habitual a escola e equipe pedagógica pensar os planos de aula com bastante cuidado o começo das aulas, organizar as salas, os materiais usados para a execução das atividades. Em casa a criança irá perceber os seus materiais sendo organizados, os pais ou adultos falarem muito sobre a nova rotina, sobre os amigos e as brincadeiras que lá irão encontrar, porém, a creche é lugar novo, e para muitas ainda não está compreendido para onde elas estão indo, e o porquê de ficarem sozinhas com pessoas antes nunca vistas. A pouca idade da criança ainda não possibilita compreender com clareza as situações não experimentadas.

As atividades e a preparação da escola estão quase sempre voltadas para que o ambiente da sala de aula possua objetos que remetam ao universo infantil, e isso é importante, já que os elementos tornarão o ambiente mais familiar. É estimulante estar em um lugar pensado e preparado para nós. De acordo com os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil presentes na BNCC (2017), as crianças devem estar inteiradas dentro das atividades e do planejamento da creche. O terceiro direito estabelecido apresenta a participação dos alunos dentro da elaboração das aulas.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BNCC, 2017, p. 35)

As crianças podem contribuir com essa formação de rotinas, como por exemplo, nos desenhos e colagens de números, que ao invés de serem apenas números podem ser associados a animais ou personagens infantis de suas preferências, bem como de músicas que sejam de conhecimento da maior parte das crianças. Desta forma a creche terá um pouco de cada aluno em sua rotina diária. As crianças poderão opinar e deste modo criar vínculos com a creche.

As rotinas são construções diárias e que demandam paciência e muita dedicação de todos os envolvidos. Para o professor cada aluno que ali está, é um novo desafio a ser percorrido e descoberto, afinal será um ano de convivência e de construções, por isso há tanto empenho em conhecer as singularidades. Somente observando e dialogando estará estabelecido um vínculo duradouro, já que o adulto é sempre o modelo em que a criança se espelha.

O diálogo e participação da família junto à creche, possibilita maior confiança por parte das crianças, já que as duas maiores instituições onde eles convivem estarão interligadas durante a adaptação, criando uma relação de parceria e ajuda, para que os sintomas e mudanças apresentados sejam percebidos com maior eficiência. Conversando e buscando meios para que todos estejam aos poucos inteirados desse novo ambiente, chamado creche.

A valorização e o conhecimento das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que compõem a nossa sociedade, e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes indicam que, novos caminhos devem ser trilhados na relação entre as instituições de educação infantil e as famílias. (RCNEI, 1998, p. 76)

Nesse sentido, é importante observar a singularidade das crianças em seu processo de reconhecimento e interação com a creche, suas reações e interpretações. Para tanto, a pesquisa propõe olhar para a criança e poder entendê-la como ser atuante durante o processo de adaptação, como ela reage a estas novas rotinas, entender as propostas de planejamento da escola e dos professores durante o processo de acolhida das crianças, as atividades e metodologias desenvolvidas para aplicar na primeira semana e como todos estes aspectos se relacionam.

Conclusão

Entende-se que a Educação Infantil é uma área complexa e abrangente para a pesquisa, principalmente com o olhar direcionado para a criança, seus desafios e conquistas durante a adaptação e a construção de rotinas, já que existe sempre alguma área específica que necessita de um olhar mais atento, para que sejam descobertas novas maneiras de lidar com a Educação Infantil. Um grande exemplo é a adaptação, tendo em vista que os sujeitos integrantes deste processo, sempre apresentam características particulares, e cada pessoa exerce um papel importante. A creche é uma instituição nova na vida dos pequenos estudantes e que para muitos levará um tempo para ser compreendida como habitual, e uma parte integrante da sua vida. O bom desenvolvimento durante o processo de interação criança/escola irá auxiliá-la em todo seu desenvolvimento intelectual e social. Compreender as rotinas na Educação Infantil possibilitará benefícios para equipe pedagógica, família e sociedade, um melhor entendimento de como as partes reage e se reconstrói durante a acolhida das crianças em sala de aula.

Referências

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

BATISTA, Rosa. **A ROTINA NO DIA-A-DIA DA CRECHE: ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO**. Florianópolis 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/77723/139633.pdf?sequence=1>
Acesso: 22 de Outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Mec/SEF, 1998. (Vol.1,2,3).

JUNIOR, M. K. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922).**
Cadernos de Pesquisa, Sao Paulo, n.78, p.17-26, ago.1991.

BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Carla Daiane Saraiva*¹²
*Emanuella de Azevedo Palhares*¹³
*Marliane Porfirio da Silva*¹⁴

Introdução

Este trabalho foi realizado a partir do componente curricular Estágio Supervisionado II, do Curso de Pedagogia, Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e apresenta intervenções pedagógicas desenvolvidas na sala de aula do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Luiza de França cuja finalidade era combater a violência entre estudantes-estudantes no espaço escolar.

O período de estágio representa um momento fundamental na formação docente, pois oferece ao futuro professor a possibilidade de conhecer o ambiente escolar, seus aspectos pedagógicos e administrativos, promovendo a percepção dos possíveis desafios que a profissão irá oferecer. “Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (PIMENTA, 2005/2006). Desse modo, o estágio trata-se de um dos componentes curriculares determinantes na formação inicial dos professores, e como tal, desempenha papel primordial na construção da identidade destes profissionais.

Diante das recorrentes práticas de violência entre pares observadas neste campo específico de estágio, abordaremos sobre o bullying e suas consequências físicas, morais e sociais na vida dos estudantes, bem como fator comprometedor no processo ensino/aprendizagem das vítimas dessas práticas.

Por revelar uma série de conflitos sociais, o problema do bullying torna-se desafio emergente comum a todos e todas, não só para os profissionais da educação.

Fundamentação teórico-metodológica

Mediante a análise realizada durante a fase de observação do estágio, e dentre os problemas identificados, daremos ênfase as situações de violências praticadas entre estudantes-estudantes, sendo essa a situação-problema que se sobressaía entre as demais observadas no campo de estágio. Fundamentamos nossa pesquisa sob a ótica do respeito mútuo e da valorização e aceitação do outro. Desse modo, descreveremos sobre o bullying no contexto escolar, pensado numa perspectiva global que envolve fatores internos e externos à escola, dialogando com autores tais como: Luck (2000), Fante (2005) e Alves (2001) entre outros.

Resultados e/ou discussões

¹² Graduando(a) do curso de Pedagogia, Campus Avançado de Assú, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Carla.daianes@hotmail.com

¹³ Graduando(a) do curso de Pedagogia, Campus Avançado de Assú, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Emanuella_gadita@hotmail.com

¹⁴ Graduando(a) do curso de Pedagogia, Campus Avançado de Assú, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Marlianelali95@gmail.com

A palavra bullying tem origem inglesa e se define como um conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, podendo acontecer em vários setores da sociedade, principalmente no contexto da escola.

Segundo FANTE (2005), a questão do bullying é uma realidade inegável nas escolas brasileiras independentemente do espaço em que esteja localizada, do público assistido, se é pública ou privada, do tamanho da escola, da cidade, se são séries iniciais ou finais. O problema está em toda parte e por essa razão vem despertando crescente interesse nos meios acadêmicos.

Durante o período de observação do estágio, percebemos que dentre as situações-problema daquela escola, especificamente da sala de aula que foi campo de nossa pesquisa, a que se evidenciava entre as demais, tais como: sala pequena, numerosa, pouco arejada, falta de material didático, era a questão da violência praticada entre estudantes-estudantes.

Para Alves (2001, p. 28).

Ver não é somente olhar. O ver necessita estar e não apenas passar pelos espaços. Ver é tecer um lugar no não-lugar. Ver é observar a realidade que se apresenta de forma complexa e inteira diante do seu olhar. Ver não é se colocar como espectador de um mundo ilusório criado por outros olhares. É a possibilidade de sentir antolhos e girar o rosto para inviabilizar sua ação, de não se mobilizar diante do que se vê. Ver é tornar-se capaz de perceber as alternativas e complexidades presentes no cotidiano, mesmo quando não queremos vê-la.

A partir das observações, conseguimos perceber as alternativas e complexidades no cotidiano desta sala de aula do 4º ano, e pudemos pensar ações de intervenções pedagógicas que visavam à prática do respeito mútuo e a valorização das individualidades de cada estudante. As atividades desenvolvidas foram pensadas de acordo com a realidade escolar e da sala de aula em que estávamos envolvidos.

No período que compreende a segunda fase do estágio, a regência, pudemos desenvolver algumas ações pedagógicas que promoveram o combate e o enfrentamento do problema da violência contra a pessoa por sua cor, religião, orientação sexual, classe social e até mesmo, contra aqueles que portam alguma necessidade física e/ou mental.

Segundo Kristensen (2003), a atitude do professor para com estudantes de grupos minoritários (negros, imigrantes, estudantes de religião diferente da maioria, deficientes físicos, mentais e sociais) pode ter um efeito extremamente significativo no modo como esses estudantes aprendem a perceber a si próprios, e também na forma como os colegas os veem. Basicamente, os professores fornecem condições para a aprendizagem na sala de aula, não somente pelo que dizem, mas também pelo que fazem.

Pensando em ações estratégicas que pudessem atenuar o conflito gerado em sala de aula pelo bullying, as atividades propostas durante a fase de regência do estágio tiveram como intuito dinamizar as aulas e promover a participação e autonomia dos estudantes. O período de regência compreendeu um intervalo de duas semanas, e entre as ações pedagógicas praticadas, ressaltamos as seguintes:

- a) *Roda de Conversa sobre o bullying*: as rodas de conversa proporcionaram espaços de reflexão, discussão e conscientização, por meio do diálogo, com os estudantes, sobre as consequências e implicações do bullying na sala de aula, bem como na vida social;
- b) *Construção de um mural de valores*: os estudantes puderam fazer a construção de textos respondendo as seguintes perguntas: vocês sabem o que é o bullying? Quais as consequências que essa prática provoca na vida daqueles que sofrem essa ação violenta?

Porque não devemos agredir físico e/ou verbalmente os nossos pares? Vocês já sofreram e/ou praticaram alguma ação violenta contra seus colegas? Os resultados dessas perguntas revelaram que os estudantes tinham pouco conhecimento sobre o tema e que muitas vezes praticavam o bullying involuntariamente, enxergando o problema como prática normal entre eles.

- c) *Peça de teatro*: as atividades artísticas e culturais, onde usamos as expressões do corpo são fundamentais para uma compreensão mais ampla do problema. A partir de atividades artísticas, desenvolvemos um pensamento crítico e reflexivo da sociedade em que estamos inseridos.
- d) *Exposição de filme*: apresentamos para os estudantes, o filme: EXTRAORDINÁRIO, que tratava de um garoto portador de necessidade especial vítima de ações violentas dentro do espaço escolar. Esta ação pôde causar uma profunda reflexão sobre o problema nos estudantes do 4º daquela sala de aula.

Segundo Luck (2000), a sociedade passa por uma época de mudanças, demonstrada pelo modo de como vemos a realidade, como dela participamos e, conseqüentemente, como a construímos. Assim, a sociedade desenvolve uma consciência crítica, observando que o autoritarismo, conservadorismo, a fragmentação e a centralização não geram bons resultados, e finalmente, conduzem a estagnação social e ao fracasso de suas instituições. Nesta perspectiva, a sociedade tende a adotar concepções e práticas interativas e democráticas, inclusive em âmbito escolar, pois se entende que a escola é um local onde se desenvolve esta consciência crítica.

No que se refere à sala de aula em que estávamos estagiando, a professora só considerava as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nessas disciplinas, eram trabalhados os conteúdos voltados para a solução de problemas matemáticos, ortografia, e leitura decodificada. Percebi que a maior preocupação era referente ao domínio dos códigos de leitura e escrita, porém, esse estudo não era voltado para a construção de um pensamento crítico/reflexivo nesses estudantes, tampouco, para uma formação cidadã que promovesse uma efetiva consciência social, de respeito e de valorização ao outro.

Portanto, esse seria o maior desafio a ser enfrentado pelos professores: conseguir desenvolver práticas pedagógicas capazes de preparar os estudantes para níveis mais altos de escolaridade, bem como, para uma compreensão e vida em sociedade.

Considerações finais

A princípio buscamos evidenciar com clareza o conceito do termo bullying, tratando a escola e seu papel socializador na formação dos indivíduos e como esse fenômeno se caracteriza no ambiente escolar focando a violência contra a pessoa. Nesse contexto, é de extrema importância que o professor não seja compassivo com essa prática, mas que reaja diante da situação, cumprindo seu papel de educador. Para isso é necessário que se inclua o conhecimento acerca do tema na formação inicial e continuada de forma a minimizar o problema e proporcionar um ambiente escolar onde haja respeito e tolerância.

Em suma concluímos que a violência nas escolas independe de classe social, cor, sexo ou religião e em uma sociedade complexa como a atual, em que os valores se perdem, as referências para os jovens ficam confusas, a violência é uma das formas que a juventude tem para descarregar suas frustrações. Assim, é necessário que pais, professores e todos os profissionais responsáveis pela formação dos jovens, estejam preparados para lidar com os conflitos e atuem em conjunto para minimizá-los. Para isso, é necessário que cada um cumpra, com responsabilidade social, o seu papel.

Referências

ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo. **Espaços e imagens na Escola.** (Orgs.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.

KRISTENSEN, Christian Haag et al. **Fatores etiológicos da agressão física:** uma revisão teórica. *Estud. Psicol. Natal*, v.8, nº. 1, apr. 2003.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores.** *Em Aberto, Brasília*, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência:** diferentes concepções. *Revista Poíesis*. 2005/2006: 3(3,4): 5-24.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Geórgia Nogueira Galdino

Núzia Roberta Lima

Antônia Ilça Galdino da Silva

Jadna Sueli de Lima Oliveira

Introdução

A formação dos professores e o seu relacionamento com os alunos tem se tornado focos de discussões entre os pesquisadores. Diante disto esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre a docência, tanto na formação docência quanto nas relações professores e alunos.

O presente resumo expandido justifica-se pela necessidade de estudos que investiguem a educação, enquanto fenômeno social, em um cenário contemporaneamente globalizado. Por isso, objetiva-se analisar o perfil do professor na contemporaneidade, seus desafios na profissão, a prática docente, a construção da identidade profissional docente e a formação de professores.

É notório mudanças no século XXI no sistema educacional que exige a formação continuada dos docentes, a exemplo, da inclusão de pessoas portadoras de quaisquer tipos de deficiência se incluir na educação regular. Ao mesmo tempo tal mudança tem inquietado bastante os professores no que se diz a adequação aos novos desafios de ensino, haja vista que a sociedade atual tem desenvolvido bastantes transformações comportamentais. Nesse contexto se exige uma nova forma metodológica que irá contribuir com um ensino de qualidade para todos. Na formação de um novo sujeito, ou seja, sujeito adequado às novas modalidades de ensino por meio do diálogo, expressivo, liberto, crítico, dinâmico, reflexivo.

Podemos perceber que a desvalorização dos professores sempre foi uma prática na educação brasileira sejam, em relação à remuneração ou formação continuada, porém é inegável que nas últimas décadas a educação brasileira teve alguns avanços. Mas, é lamentável nos dias atuais, ainda convivemos com a desvalorização tanto profissional como ético com os profissionais da educação do Brasil, sendo que os mesmos têm vividos uma lutar árdua para conseguirem tais direitos.

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesses processos que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 196).

A docência está além das ações cotidianas do professor em sua sala de aula, está presente na complexa realidade social. Pois, não se podem desconsiderar os fatores sociais e culturais que interferem na prática docente.

Metodologia

A metodologia utilizada foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, em que realizamos uma análise e uma discussão das obras apresentadas no referido referencial teórico. A abordagem qualitativa está relacionada ao levantamento

de dados sobre determinada questão estudada, por ser um método de investigação científica que foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências, este tipo de pesquisa é bastante utilizado para se discutir os estudos bibliográficos.

O estudo bibliográfico se caracteriza com base em materiais já elaborados, referenciando-se principalmente de livros e artigos científicos. Como fontes metodológicas do referencial teórico têm leituras de autores como: LDB (1996), Freire (1996), Gatti (2003), Pimenta (1997), Gil (2008), entre outros.

O profissional que considera o “ensinar” como atividade principal da sua profissionalidade considera a formação do seu saber como um direito essencial a sua formação. E necessariamente luta para que a sua formação e os saberes que ela acarreta sejam valorizados.

Nos últimos anos vem surgindo novas investigações, pesquisas e mudanças no campo educacional, os temas relacionados à formação docente têm sido bastante discutidos entre os profissionais que se interessam pelo processo de formação do professorado. Devido a essas mudanças foi necessária a criação de uma nova educação, a mesma necessitava atingir um leque amplo, pois, estava sendo criada para as futuras gerações.

Freire (1996) defende a ideia de que ao professor se fazem necessárias uma sólida formação e uma ampla cultura geral, a fim de que possa lidar com os dados presentes na cultura do aluno - aqueles conhecimentos que trazem de outros lugares e de outras experiências, sua visão de mundo e as leituras que faz deste mundo.

No processo de formação do professor precisa se levar em conta o universo ao qual eles constroem os seus saberes e os aplicam, analisando assim as suas condições históricas, sociais, culturais, coletivas e pessoais; estas condições são à base de uma prática docente.

Segundo Pimenta (1997, p. 15):

Contraopondo-se a essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, entendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário seu trabalho enquanto mediação aos processos constitutivos de cidadania dos alunos, para que consiga a superação do fracasso escolar e das desigualdades escolares. O que parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Portanto, a proposta que hoje se debate sobre a formação dos professores depende da percepção que se tem da educação e do seu papel entre as pessoas, apreciando os saberes que integram a formação dos professores.

Podemos perceber que os processos de formação de professores não têm conseguido se adequar com o conhecimento e isto acaba fazendo com que os conteúdos passados aos alunos sejam transmitidos e não construídos por meio de interações e reflexões com os sujeitos. Devido a isto hoje necessitamos redefinir a função da educação de um modo geral para que se tenhamos escolas e formações de qualidades.

A Lei de Diretrizes e Base n. 9.394/96, ao introduzir novos indicadores para a formação de profissionais de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando.

As propostas estabelecidas pela LDB acarretam uma série de regulamentações, estas por sua vez definem novas concepções para a organização e estrutura dos cursos de formação.

Portanto, necessário que repensemos sobre a formação do professor, a partir de um processo que englobe a formação e as condições em que o docente está presente. O professor no seu processo de formação precisa compreender que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento mais sim ajudar aos seus alunos a construírem o seu próprio conhecimento, por entendermos que estamos em constante formação e reconstruindo aquilo que aprendemos, por que não existe o ensinar sem o aprender eles estão tão ligados quanto à docência e a discência; a formação de professores é bastante complexa, envolvendo diferentes espaços formativos.

Conclusões

Os professores precisam ser facilitadores do processo de ensino e aprendizagem junto com os seus alunos, ajudando os alunos na construção dos seus saberes, dos seus conceitos, porém precisam agir com cautela para não interferirem nos conhecimentos que os alunos já possuem, precisamos auxiliar na construção e no desenvolvimento de suas curiosidades. É preciso que haja a construção de um novo saber e para que este se construa o professor precisa ser um educador crítico que ler, compreende e discute aquilo que leu com seus alunos. Portanto, é preciso que exista uma relação de honestidade, companheirismo entre professores e alunos mais claro que sem perder os limites.

O bom professor é aquele que educa pelos seus princípios que adquire durante a vida e não pelo conteúdo que precisa repassar aos seus alunos, no entanto sempre tendo cuidado na forma como vai repassar para não perder a sua ética e nem discriminar ou rejeitar aquilo que os alunos já sabem. Sendo um ser social, histórico, pensante, comunicativo, transformador e crítico capaz de se envolver e de envolver a todos.

Os professores precisam ser competentes, comprometidos e seguros do que fazem, pois só assim conseguirão repassar aos seus alunos o que eles necessitam saber para a sua formação.

Referências

BRASILIA. FERNANDO HENRIQUE CARDOSO. (Org.). **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. 1996.

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

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. 1997.

PRÁTICAS DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PEDAGOGO: DESAFIOS, ANÁLISES E REFLEXÕES.

Emanuella de Azevedo Palhares¹⁵

Aldeci Fernandes da Cunha¹⁶

Marliane Porfírio da Silva¹⁷

Introdução

O presente trabalho refere-se a relatos e experiências vivenciadas por duas estudantes, na ocasião, cursando o 5º período do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus Assú/RN, a partir do componente curricular Estágio Supervisionado I, com o objetivo central de analisar, compreender, relacionar concepções teóricas e práticas sobre a realidade educacional, uma vez que a sala de aula é o principal campo de atuação do profissional pedagogo.

O estágio é o meio pelo qual o estudante de Pedagogia é colocado em relação prática, ativa e dinâmica com a escola campo de estágio, de maneira que este discente possa vivenciar, experienciar práticas escolares de modo amplo e significativo, articulando teoria e prática, possuindo, dessa maneira, um caráter formativo.

As atividades de estágio foram desenvolvidas na instituição de Educação Infantil denominada Centro Municipal de Educação Infantil Arco-Íris¹⁸, mais precisamente na “Creche III”, sob colaboração da professora titular da sala, a senhora Helana Margarida Poeta¹⁹. Para desenvolvimento do trabalho, as atividades foram estruturadas da seguinte forma: orientações metodológicas, observação na sala de aula, planejamento, regência de classe e projeto de intervenção, totalizando uma carga horária de 150 horas.

Nos deparamos com uma sala de aula composta por 20 alunos, entre 3 a 4 anos, observamos que o ato de ensinar na Educação Infantil está ligado ao cuidar e ao educar. Por serem pequenas e, ainda, dependentes ou não autônomas, as crianças necessitam dessa atenção. Assim, a escola cumpre sua função pedagógica, ao ensinar, ao tempo que cumpre o papel de cuidadora, não no sentido de assistencialismo, mas na intenção de suprir as necessidades e especificidades inerentes à primeira infância.

A partir das experiências de estágio, pudemos vivenciar o cotidiano escolar, bem como o funcionamento e a dinâmica da sala de aula de Educação Infantil. A partir dessa vivência, passamos a relacionar crítica e reflexivamente o que aprendemos e discutimos na academia através de disciplinas como “Didática” e “Concepções e práticas de Educação Infantil”. Desse modo, a vivência oportunizada por meio do estágio tornou-se objeto de reflexão, bem como de aproximação com a realidade escolar, ressaltando, entre as demais experiências, a concretização do ato de educar e cuidar, pois esse é o primeiro passo da

¹⁵ Graduanda do 7º período do Curso de Pedagogia, Campus Avançado de Assú/RN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Endereço eletrônico: emanuella_gadita@hotmail.com

¹⁶ Professor Mestre do Departamento de Educação do Campus Avançado de Assú/RN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Endereço eletrônico: aldecyfernandes@hotmail.com

¹⁷ Graduanda do 7º período do Curso de Pedagogia, Campus Avançado de Assú/RN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Endereço eletrônico: marlianelali95@hotmail.com

¹⁸ Seguindo um procedimento ético, atribuímos um nome fictício à instituição de ensino, como forma de preservar sua identidade.

¹⁹ Seguindo um procedimento ético, atribuímos um nome fictício à professora, como forma de preservar sua identidade.

criança para conhecer, de fato, o mundo que a cerca, através de experiências diretas com o mundo e as formas de expressão que nele ocorre. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem atividades voltadas simultaneamente para o cuidar e o educar. (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Metodologia

As atividades foram realizadas durante um intervalo compreendido em 30 dias. Com uma finalidade formativa e uma intenção pedagógica específica para cada uma dessas etapas, as mesmas foram estruturadas da seguinte maneira: fase de observação; etapa de planejamento; período de regência e projeto de intervenção:

- **Observação:** Fase de análise do contexto escolar, envolvendo entrevistas, conversas, anotações e reflexões sobre o espaço/estrutura escolar e das salas de aula; sobre a rotina da escola e da sala de aula; atividades desenvolvidas pela professora; momento recreativo; entre outros.
- **Etapa de planejamento:** Realizada na própria instituição de ensino sob orientação da coordenadora pedagógica e professora, a partir de sugestões de propostas de atividades e projetos a serem desenvolvidos com os temas: “Folclore” e “Alimentação Saudável”. O planejamento é uma ferramenta importante para o docente, pois, nele podem-se traçar os objetivos a serem alcançados a partir de determinada aula; os conteúdos a serem trabalhados; a metodologia a ser desenvolvida para alcance do objetivo desejado. É importante destacar, que o planejamento deve ser flexível, caso seja necessário haver modificações.
- **Período de Regência:** Trabalho desenvolvido em sala de aula com as crianças, seguindo orientações metodológicas dos professores supervisores do estágio e incorporando à prática as reflexões advindas das fases de observação e planejamento. Durante a regência, aplicamos atividades lúdicas, dinâmicas, rodas de conversa, de modo a estimular o desenvolvimento crítico e a autonomia de cada criança. Para mediação dos conteúdos, buscamos trabalhar a partir dos eixos temáticos sugeridos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, mas de forma adequada à realidade local, tornando o conhecimento significativo para as crianças.
- **Projeto de intervenção:** Nesta etapa, optamos, juntamente com os demais colegas estagiários por desenvolver um projeto de “Contação de Histórias”, envolvendo o musical “O grande rabanete”, teatro de sombras e um circuito de psicomotricidade.

Resultados e Discussão

A partir de nossa experiência em sala de aula, como estagiárias da Educação Infantil, é que foi possível perceber a relevância do estágio, enquanto etapa formativa, para a formação inicial do discente de Pedagogia, uma vez que o estágio possibilita o exercício da docência e a construção de habilidades docentes, estabelecendo relação dinâmica e aproximação entre a teoria estudada na academia e a prática vivenciada nos cotidianos escolares.

Consideramos que o estágio em questão, possui uma dimensão formativa profissional muito grande, pois este é um momento que proporciona unir saberes e fazeres. Saberes que se tornarão guia de ação da prática, e fazeres que contribuirão para a aquisição de competências profissionais e pedagógicas tendo em vista a futura atuação profissional. (GUARAGNI, 2017)

Assim, a inserção do estudante de Pedagogia no campo de atuação da prática docente, oportunizada a partir do estágio, configura-se numa experiência de aperfeiçoamento e aprendizado, elevando a qualidade da formação inicial do docente.

O estágio iniciou-se pela “fase de observação” na escola, este momento é de extrema importância para a sua realização, pois só assim tivemos a oportunidade de conhecer o espaço que iríamos estagiar nas duas semanas seguintes à observação.

A partir dessa observação, tivemos um olhar mais sensível e atento a tudo e todos que compõe o ambiente escolar, analisamos o cotidiano do fazer pedagógico da escola, e assim fizemos o diagnóstico/caracterização da instituição, investigando o seu contexto educativo, para que assim pudéssemos elaborar um plano de aula que estivesse de acordo com a realidade da instituição.

Desta forma conseguimos construir um plano de aula, para primeira semana sobre a temática do “Folclore” e na segunda semana sobre “Alimentação Saudável”, de maneira que contemplasse a interdisciplinaridade. Nesse sentido pudemos perceber o quão MORÍN (2000) está correto quando diz que: o parcelamento e a compartimentação nas disciplinas impedem que os estudantes aprendam o que está tecido junto. Seguindo essa definição tentamos ao máximo atender as necessidades que encontramos e suprir os desafios também.

Nosso período de regência, apesar de árduo, foi bastante satisfatório também, conseguimos realizar nosso plano de aula, mesmo com algumas adequações que ocorreram durante nossa experiência, nesse momento pudemos também reconhecer a importância da rotina escolar e de ter um plano de aula flexível, que possa se adequar a situações corriqueiras que possam acontecer.

Tivemos a oportunidade de vivenciar duas semanas de muito conhecimento, a troca de saberes entre nós discentes, com professora e alunos foi de grande importância para a nossa formação tanto acadêmica, quanto humana. Com base nisso, Freire (1987, p. 45) nos diz que:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Conhecer novos espaços e novas pessoas é sempre de extrema importância para a nossa profissão, pois se faz necessário o contato direto com outras pessoas e assim temos que saber lidar com questões e desafios que estão por vir, para que desta maneira o bom diálogo possa fazer parte do ambiente escolar, e assim possamos desenvolver com êxito nossa prática pedagógica.

Conclusão

Enquanto fonte de pesquisa investigativa e formativa, concluímos que o estágio é um instrumento de aprendizagem e principalmente, campo de problematização e questionamentos sobre o espaço escolar na medida em que nos é proporcionada a oportunidade de articular teoria e prática, de modo a relacioná-las à realidade educacional analisada, a partir de experiências e vivências cotidianas inerentes à escola e à sala de aula. Ao tempo em que, torna-se objeto de reflexão sobre como se dá essa articulação, considerado a realidade local e o contexto escolar, considerando sua complexidade: “a docência exercida na escola implica relação direta e diária entre diretor-professor; professor-aluno; professor-

família; professor-professor; aluno-aluno; escola-sociedade”. (PALHARES, SILVA e SILVA, 2017).

Vivenciar, cotidianamente, o contexto escolar é conquistar um poder de experiência, uma vez que a partir dos sentidos, desafios, conflitos inerentes a este, é que se constrói a prática docente conforme cada situação que nos acontece, nos toca, nos passa, nos modifica e nos faz docentes (LARROSA, 2015).

Esta experiência foi crucial e muito enriquecedora, enquanto etapa de formação, de futuras docentes, pois nos permitiu uma reflexão sobre a construção da prática educativa junto com os estudantes da Creche III e nos oportunizou a articulação entre teoria vista em sala de aula e a prática docente cotidiana.

Por fim, obtivemos resultado satisfatório durante o processo de estágio, nos sentimos acolhidas tanto pela docente quanto pelos estudantes, conseguimos alinhar o que aprendemos na teoria com a nossa prática pedagógica e assim pudemos terminar com êxito a nossa experiência em sala de aula.

Referências

CRAIDY, Maria e KAERCHER, Gladis. **Educação infantil: pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GUARAGNI, Mariana Prado. **Estágio profissional na educação infantil: contribuições para a formação docente**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23756_11758.pdf>. Acessado em outubro de 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015 (Coleção Educação: Experiência e sentido), (p. 15 a 34).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2º. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PALHARES, Emanuella de Azevedo; SILVA, Francisco Canindé da; SILVA, Marliane Porfírio da. **Identidade profissional docente: uma leitura dos espaços cotidianos não-escolares**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1HqiYN4ldcdD9iOu5zsn_x09rP5b5VLZK/view>. Acessado em outubro de 2018.

CONSTRUINDO SABERES: A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

*Cláudia Karina Soares de Macêdo*²⁰

*Carla Daiane Saraiva*²¹

*Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra*²²

Introdução

A reflexão em torno dos cotidianos vivenciados durante o Estágio Supervisionado I nos possibilitou compreender como esse espaço proporciona uma contínua construção de saberes, através de um processo de observação das práticas desenvolvidas no ambiente escolar, bem como da troca de experiências entre os atores educacionais. Diante disto o trabalho justifica-se pela concepção de que o estágio é um dos locais que possibilitam a formação do pedagogo, por colocar os estagiários frente à realidade das escolas, através de um contato direto, promovendo o início da construção da identidade dos futuros profissionais da educação.

A experiência do estágio é um momento gratificante, pois nos possibilita ter o contato com a realidade das escolas e um maior envolvimento com os aspectos decorrentes de sala de aula, pois tem como propósito aproximar o estagiário dos contextos vivenciados pelos professores diariamente, além de proporcionar aos futuros profissionais da educação um espaço propício a reflexão de forma contextualizada, tendo em vista que é caracterizado como um local de estudo e pesquisa de práticas educativas.

O presente Estágio na Educação Infantil foi desenvolvido em uma turma de Pré-I do Instituto Municipal Padre Ibiapina, Assú/RN. Teve por objetivo identificar práticas pedagógicas, vivenciar processos de ensino, desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes relativas à profissão docente, considerando o contato direto com o campo de estágio e a formação teórica oferecida pelo curso de Pedagogia. É um processo de aprendizagem indispensável para o desenvolvimento de uma carreira, pois possibilita o contato de estudantes com o contexto educacional, promovendo condições de vivenciar na prática conteúdos e conceitos que são apresentados durante o curso, bem como a troca de experiências entre todos os membros que compõem o âmbito escolar, visando proporcionar aos alunos estagiários a preparação para a atuação profissional, através de uma vivência diária com a realidade das escolas, associada ao pensamento teórico.

Metodologia

O estágio supervisionado na Educação Infantil ficou dividido em três fases: a observação, momento que se caracteriza em observar as ações do professor com o fim de identificar práticas de ensino permitindo ao estagiário uma ação reflexiva sobre a realidade

²⁰ Graduando(a) do curso de Pedagogia, Campus Avançado de Assú, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Claudia.karina14@hotmail.com

²¹ Graduando(a) do curso de Pedagogia, Campus Avançado de Assú, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Carla.daianes@hotmail.com

²² Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Doutora em Educação pela UFRN, Mestre em Educação pela UFRN e graduada em Pedagogia pela UFRN. Bacharel em Direito, pela Universidade Potiguar. Especialista em Direito Processual Penal. Advogada inscrita nos quadros da OAB/RN. Pesquisadora em temas da Educação e de Direitos Humanos. concefarias@gmail.com

vivenciada. A regência, momento em que foram desenvolvidas as ações didáticas pelas estagiárias contribuindo de forma direta com a aprendizagem dos alunos. Essas ações se deram a partir de jogos, brincadeiras que puderam trabalhar conteúdos como natureza e sociedade, matemática, linguagem oral e escrita e alimentação saudável. Para o desenvolvimento dessas atividades, foram utilizados materiais de uso permanente (folha de ofício, tinta, eva, coleção, cola, tesoura, jornais dentre outros) e frutas para trabalhar a alimentação saudável a partir de um churrasco de frutas desenvolvido na sala com os alunos. Por fim, a terceira fase do estágio, a intervenção, momento em que as estagiárias detectam alguma necessidade específica para ser trabalhada de forma diferenciada. Desenvolvemos um circuito de psicomotricidade com atividades relacionadas a matemática (números e formas) e lateralidade (noções de espaço, coordenação motora ampla, dentre outras), tendo considerado que essas necessidades precisavam de um olhar mais cuidadoso e de ações mais lúdicas.

Discussão/Resultados

Sabe-se que a educação é um importante instrumento de transformação social, e os estagiários ao adentrarem o ambiente escolar se dão conta disso ao se depararem com um mundo totalmente novo e prenhe de descobertas que será vivenciado no decorrer do seu trajeto como pesquisador, e é através do contato e das análises, que os estudantes muitas vezes desencadeiam a construção do perfil de profissional que pretendem se tornar no exercício da sua atuação.

A sociedade passa por constantes transformações na maneira de agir, pensar e sentir das novas gerações e os educadores, como envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, necessitam estar em constante transformação também e o estagiário começa a sentir este mundo do qual fará parte no primeiro contato: o promovido durante a prática de estágio. Além dessas transformações sociais existem também as mudanças no meio de comunicação e nas tecnologias e, tudo isso, demanda um profissional da educação diferente, com uma prática reflexiva e o estágio poderá dar essa primeira noção do mundo no meio educacional. (SCALABRIN, Izabel e MOLINARI, Adriana.)

Analisando o contexto da escola durante o estágio pudemos reforçar a ideia desta, como local de aprendizagens e de futuro, um campo de possibilidades e oportunidades, os quais devem ser explorados de forma consciente pelo professor, pois a profissão docente se constitui como uma das chaves para a compreensão das transformações desencadeadas na sociedade, na perspectiva de propor uma consciência crítica, para que se estabeleçam diálogos no cotidiano escolar, cujo objetivo seja a troca de saberes e práticas, objetivando a reflexão, e conseqüentemente uma elevação na qualidade do ensino.

A experiência do estágio proporcionou uma visão mais ampla, acerca dos elementos estruturantes que se fazem presente do dia a dia de sala de aula, além dos pressupostos norteadores da aprendizagem. A partir disso torna-se evidente que para que os saberes possam ser produzidos necessitamos de grupos, pois estes só se estabelecem se construídos socialmente, de modo que a formação de professores ocorra de dentro da profissão, ou seja, que estes possam desenvolver sua capacidade de autonomia para elaborar seus conceitos e concepções baseados na prática cotidiana, uma vez que o conhecimento se dá a partir das experiências.

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 dos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares, e experienciais (TARDIF, 2002. p.36).

No entanto é preciso haver um olhar mais sensível para esses conhecimentos produzidos pelo corpo docente através do seu trabalho diário, uma vez que não há ninguém melhor que a figura do professor para elaborar e construir saberes desenvolvendo o seu papel de autor da própria prática, lançando discussões pertinentes acerca da educação, estes que se tornam elementos fundamentais para a formação de docentes.

Portanto é preciso pensar o trabalho educativo, como uma construção diária, na qual o professor exerce o papel de mediador e orientador, das descobertas dos alunos, desenvolvendo nestes o espírito de confiança para que a aprendizagem possa ocorrer de forma espontânea, mas para que isso venha a se concretizar faz-se necessário desmistificar a visão do educador como um mero transmissor de conhecimentos já prontos e acabados, e passar a vê-los como autores dos próprios métodos e práticas, as quais são estabelecidas a partir das vivências e dos desafios da profissão.

No Estágio Supervisionado I, trabalhamos o processo de alfabetização, a partir de aulas dinâmicas, voltadas para as descobertas dos alunos para que pudessem desencadear suas próprias construções, a atuação durante o período de regência voltou-se para a apresentação das vogais, dos números, cores, quantidades, a linguagem oral e escrita, sempre a partir de momentos que envolvessem ludicidade e criatividade. Propomos também um projeto de intervenção onde realizamos um percurso de psicomotricidade, visando trabalhar o desenvolvimento de habilidades motoras, o conhecimento do próprio corpo, noções de espaço, com intuito de possibilitar a interação e socialização entre as crianças, por fim promovemos um momento de conscientização referente à importância da alimentação saudável.

Todas as ações didáticas que foram desenvolvidas visaram à aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos, através de um processo dinâmico e interativo que provocasse nas crianças o interesse em aprender, de forma espontânea. Todas as ações só foram possíveis a partir de um processo dialógico, de uma análise minuciosa sobre a realidade observada. E foi mediante o período de observação que notamos a necessidade de introduzirmos o lúdico como forma de estimular os alunos a participarem das propostas apresentadas e assim construir conhecimento.

Nessa etapa inicial da escolarização, o brincar e o educar têm uma função de contribuir para que a criança viva seu tempo, sem atropelos e tenha respeitado o seu ritmo, já que toda brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o 'não – brincar'. Assim pode-se oferecer a criança uma aproximação com a escola, despertando o desejo de ali permanecer, com prazer, e tendo sucesso em seu percurso. (OLIVEIRA; DIAS, 2017)

Nesta fase inicial é necessário compreender a importância de tal prática para o desenvolvimento infantil, promovendo uma rotina, onde as crianças possam se expressar livremente e de forma totalitária, nesse quadro, cabe ao professor ser mediador e estimulador

dessas das aprendizagens e descobertas feitas por elas, respeitando o seu tempo e o espaço, proporcionando momentos de socialização e interação através da brincadeira.

Diante desta perspectiva, no decorrer da regência podemos perceber um fator extremamente importante e satisfatório, que consistiu na receptividade das crianças para com as atividades que eram propostas, as quais na maioria das vezes mostravam-se interessadas e dispostas a realizá-las, de modo que os resultados foram bastante significativos.

Conclusão

Durante todo o período referente ao estágio vivenciamos diversas situações que nos fizeram refletir a importância de tal prática para nossa formação docente, tendo em vista que foram momentos de descobertas e aprendizagens mútuas, onde nos atentamos para a importância do papel do professor como sujeito que media todo o caminho a ser percorrido pelo aluno no desenvolvimento da aprendizagem, reconhecendo este, como participante ativo desse processo.

No entanto, como em todo processo, vivenciamos momentos de desafios. Elegemos a articulação entre teoria e prática como um dos elementos que nos causou certa provocação, pois era a oportunidade que tínhamos de colocar em prática todo o embasamento teórico visto até então no curso e através de um pensamento crítico-reflexivo estabelecer metodologias que se adequassem as realidades encontradas na sala de aula.

Vale salientar o trabalho em equipe realizado entre nós, colegas estagiárias. Durante o tempo de estágio compartilhamos muito mais que a sala de aula, compartilhamos experiências, angústias, frustrações e alegrias, sempre com o espírito de coletividade e parceria, e assim caminhamos no decorrer de todo o trajeto.

No mais, concluímos que estas vivências nos possibilitaram um crescimento não só profissional, mas pessoal, pois nos permitiu conhecer algumas propostas pedagógicas que são desenvolvidas em sala de aula, bem como o papel do professor diante de todo o processo educacional, tendo como propósito aproximar os alunos (estagiários) das realidades das escolas, além de permitir a reflexão acerca da escolha pela profissão, conscientes dos desafios, mas fundamentalmente do caráter transformador que consiste o ser professor.

Portanto o estágio se configurou como eixo de possibilidades, proporcionando a oportunidade de estar em contato com diferentes realidades, com intuito de promover a reflexão acerca dos processos de ensino e aprendizagem.

Referências

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.:II

SCALABRIN, Izabel Cristina e; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas.” S.d.”**

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Carla Mendes de; DIAS, Adiclecio Ferreira. **A Criança e a Importância do Lúdico na Educação**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 2, Vol. 13. pp 113-128 Janeiro de 2017.

GD 02 - INCLUSÃO E DIVERSIDADE

A CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO CUIDADOR EDUCACIONAL

Maria Eduarda Rodrigues da Silva Pinto

Introdução

Nos últimos anos, percebemos que o autismo vem sendo foco de várias pesquisas, principalmente quando essa problemática está inserida no ambiente escolar. Esse trabalho tem como objetivo compreender a inclusão escolar, no ensino regular de um aluno autista na educação infantil, compreendendo assim suas necessidades, dificuldades, singularidades e seus limites. E assim também destacar as dificuldades do cuidador ao incluir um aluno portador do Transtorno do Espectro Autista (TEA). O instrumento metodológico utilizado foi desenvolvido por meio de estudos teóricos, observações no ambiente escolar e vivências diárias em sala de aula com uma criança portadora do autismo.

O autismo infantil é um grave transtorno no desenvolvimento que compromete a aquisição de algumas das habilidades mais importantes da vida humana. Poucas doenças mobilizam mais o ser humano do que o autismo. Nela temos uma criança normalmente bonita, sem sinais óbvios de uma lesão, que mostra uma falta de receptividade e interesse pelas pessoas, incapacidade na comunicação interacional e na atividade imaginativa, como também um repertório de atividades e interesses restritos. Ele se caracteriza como um Transtorno Global do Desenvolvimento por conter ou apresentar um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestando-se antes da idade de três anos, e apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios: nas interações sociais, que podem ser restritas e com pouco interesse, na comunicação, que pode ser verbal com pouco repertório de palavras ou não-verbal, comunicando-se assim através de gestos e/ou comunicação alternativa através de placas ilustrativas e comportamento focalizado e repetitivo.

Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, como por exemplo: fobias, perturbações de sono ou seletividade alimentar, crises de birras ou agressividade. A motivação para a realização deste trabalho se deu a partir do momento que comecei a trabalhar como cuidadora de uma criança portadora do autismo, em uma escola regular da Educação Infantil no município de Pendências (RN), onde me deparei com um grande desafio. Não sabia nada sobre a respectiva síndrome, e a partir disso, vieram as inquietações de conhecer e compreender esse transtorno, para que desta forma pudesse de maneira correta orientar e intervir no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Fundamentação teórico-metodológica

O termo autismo tem origem grega “*autós*”, que significa “por si mesmo”. O termo é utilizado pela psiquiatria para nomear o comportamento humano que se concentra em si mesmo, retornando para o próprio indivíduo. Criada pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, em 1911, a palavra “autismo” faz referência a um sintoma da esquizofrenia. Porém, os primeiros estudos sobre o autismo se iniciaram em 1943, pelo psiquiatra americano Leo Kanner quando descreveu por meio de um artigo, um estudo baseado em 11 crianças que apresentavam características individualizadas em relação às demais síndromes, analisando no comportamento um “afastamento social” desde o nascimento. Para Kanner, o autismo se

caracteriza como um dos traços da psicose, uma “ausência da realidade”, com o mundo exterior, e, conseqüentemente, impedimento ou impossibilidade de comunicar-se com o mundo externo, demonstrando assim atos de um proceder muito reservado. A conceituação do autismo infantil evoluiu desde a proposta de Síndrome de Kanner ou síndrome autística, caracterizada por ele pela ausência da realidade e afastamento social em 1943. Mahler (1972) definiu o autismo como uma psicose simbólica, atribuindo a causa da doença ao mau relacionamento entre mãe e filho. Já foram levantadas e desenvolvidas muitas explicações, justificativas e teorias para se compreender a respetiva síndrome, porém não há um conceito previamente estabelecido do autismo infantil, pois está sempre em constante modificação. Dessa forma, compreender o autismo infantil nos dias atuais nos transmite muitas dúvidas sobre as possibilidades de aprendizagem no ensino das crianças, bem como as possibilidades para o desenvolvimento contínuo e de qualidade para que haja a inclusão desse indivíduo no meio escolar, pois Basílio já dizia “na inclusão, não é a criança que se adapta à escola, mas a escola e seus profissionais para recebê-la deve se transformar” (BASILIO; MOREIRA, (2014. p, 3). Na educação infantil, o autismo exige do profissional uma atuação baseada na compreensão do que precisa e pode ser trabalhado em sala, para assim propor atividades que integrem a criança, reforce atitudes positivas e possibilitem o seu desenvolvimento.. De acordo com Barbosa (2007), a educação infantil se configura em um dos espaços contemporâneos de socialização das crianças desde tenra idade, permitindo às mesmas a interiorização de normas, valores, funções cognitivas, conhecimentos e práticas, pela convivência com novos sujeitos de interação. Dessa forma, a qualidade dessas primeiras experiências provavelmente influirá na adaptação social nos anos escolares subsequentes.

Resultado e/ou discussões

Minha experiência com o autismo começou em março de 2018, onde como cuidadora recebi uma aluna portadora do autismo. Não conhecia tal síndrome, não sabia como agir frente a tantos desafios e peculiaridades desse transtorno. Ela era diferente dos demais do grupo, pois apesar dos seus cinco anos não falava nada, foi diagnosticada com o autismo não verbal. Fugia constantemente da sala e não conseguia interagir com os demais colegas da turma, mostrando sempre uma extrema agitação, seguido de gritos, birras até a agressividade, por meio de mordidas, não só a ela, mais a mim também na maioria das vezes. Ao longo do ano letivo fui adquirindo e construindo saberes, pesquisando e me aperfeiçoando de como lidar com essa criança e com sua síndrome. Aos poucos fui á motivando a substituir a mordida pelo beijo, até mesmo nos momentos de alta agressividade, a sentar e participar de sua maneira na roda interativa, como também a participar de brincadeiras e danças dirigidas pela professora em sala, confesso que não foi nada fácil. Ela sempre apresentava uma rejeição inicial nas atividades, mais aos poucos fui conseguindo introduzi-la de forma que ela pudesse avançar dentro de suas potencialidades e seus limites. Meu objetivo era que ela aprendesse a brincar, a interagir com os colegas, compreendesse as regras sociais e a rotina da sala de aula e da escola. Frente aos desafios diários pude perceber as possibilidades e as habilidades que ela possuía, como uma boa coordenação motora e concentração nas atividades que incluíam pintura. Buscava sempre adaptar as atividades a suas necessidades. Ao longo do ano, pude colher de fato os frutos de um trabalho árduo, envolvendo as pessoas que criaram vínculos com ela, mesmo de forma peculiar, com ações muitas vezes intuitivas e pesquisadas. Muitas observações foram transformadas em ações, oferecendo a aluna caminhos para o seu desenvolvimento na Educação Infantil, como também fora da escola. Atualmente ela possui ajuda de alguns profissionais como psicóloga, fonoaudióloga e terapeuta ocupacional, o que possibilitou ainda mais seu desenvolvimento

e vivência em sala de aula. Ela consegue transmitir algumas palavrinhas como “*titi*” (tia), “*no*” (não), “*ma*” (amarelo), “*du*” (azul), “*mimima*” (menina) e “*mama*” (mamãe). Além disso, interage bem melhor com os colegas e demais funcionários da escola, participa ativamente de todo o contexto escolar, reconhecendo cores e identificando seus colegas, sua sala, seus materiais e sua professora e cuidadora, respeitando a rotina e as regras da escola.

Ao término desse primeiro semestre, analiso que ela é uma aluna que me desafiou, mas que também me trouxe a chance de perceber o quanto é possível oferecer a estes alunos uma escola e educação de qualidade, que por tantas vezes por suas limitações e peculiaridades são discriminados. Ela não só me ofereceu a condição de acreditar na inclusão como também me fez sentir uma educadora inclusiva, pois, como educadores, somos tão capazes que muitas vezes desconhecemos nosso potencial inclusivo. Enfatizo que nós professores da educação infantil não nós preparamos para entender e enfrentar esses desafios, pois muitas vezes não nos passa pela cabeça a possibilidade de ter que trabalhar com esse público da educação especial, até esse momento chegar e fazer com que nós professores nos especializemos ou simplesmente aprendamos através de estudos teóricos, formações e da vivência em sala, acompanhada de muito carinho e dedicação pelo que se é feito.

Considerações finais

O trabalho como cuidador de pessoas com autismo é fundamentalmente ver o mundo através de seus olhos, e usar esta perspectiva para ensiná-los e inseri-los em nossa cultura de forma mais independente possível. Enquanto não se puderem curar os déficits cognitivos subjacentes ao autismo, é pelo seu entendimento que é possível planejar atividades educacionais efetivas na função de vencer o desafio desse transtorno do desenvolvimento tão singular que é o autismo. Rotina, motivação, comunicação clara, compreensão e carinho, são fatores que contribuem para amenizar e desenvolver o potencial de crianças com autismo. É comum pensarmos em como fazer, o que fazer, mas antes de tudo, é preciso lembrar-se do básico: são apenas crianças, e todas independente da necessidade, precisam de atenção e cuidados. O mito envolvendo o autismo acaba por complicar as relações sejam de cuidado ou de convivência, mas isso se deve muito ao ainda desconhecimento de suas causas. E por isso, não pode fazer desse fato a razão para impedir, diminuir ou dificultar o desenvolvimento de uma criança com tal diagnóstico. É preciso pensar em escolas de Educação Infantil que amem as crianças acima de suas diferenças e necessidades e que as encorajem a ficar, desenvolver, crescer e aprender. Pois a função do professor é ajudá-las a se aproximar desse mundo de significados e proporcionar os instrumentos funcionais que estão dentro das possibilidades da criança. Estes sentimentos de estupor, incapacidade e perplexidade que professores poderão apresentar, não são negativos, ao contrário, podem mobilizar a necessidade de compreender os autistas e ajudá-los através da educação.

Referências

- KANNER, L. **Os distúrbios Autísticos do Contato Afetivo**. In Rocha, P.S (org.) *Autismos*. S. Paulo: Zahar Escuta (1997-1943)
- MAHLER, M. **Autismo e simbiose: Duas Graves Perturbações de Identidade**. Op. cit., cap.4, p. 52-61. (1972).
- BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. **Autismo e escola: os desafios e a necessidade da inclusão**. P,3 (2014). Disponível em:< <http://educacaointegral.org.br/noticias/autismo-escola-os-desafios-necessidade-da-inclusao/>> Acesso em: 09.ago.2018

BARBOSA, M. C. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educação e Sociedade, p, 28. (2007).

O ABANDONO DE FILHOS LGBTI'S, E AS VULNERABILIDADES E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS

*Victor Pollansky Varela de Lima*²³

*Antonio Jânio Fernandes*²⁴

*Aldeci Fernandes da Cunha*²⁵

Esta pesquisa tem a finalidade de propor uma reflexão sobre o abandono de filhos lgbtis, e as vulnerabilidades e suas implicações sociais. Fazendo relações sobre a afetividade no contexto familiar, compreendendo-a como grupo de relações de vivências “afetivas”, que a partir das quebras dos vínculos por parte do abandono familiar impõe implicações sociais sobre filhos e filhas, LGBTIs. Utilizamos uma metodologia baseada na pesquisa bibliográfica e documental. O referencial teórico está fundamentado em autores tais como: Porto e Oliveira (2015); Teixeira-Filho e Marretto (2008); Machado (2015); Santos (2012); Nos resultados obtidos, se destaca o papel fundamental que a família desempenha no processo de inclusão de seus filhos, para que estes se tornem protagonistas de sua própria história de vida, considerando suas subjetividades enquanto sujeitos de direito.

As implicações sociais e vulnerabilidades, vividas pelos filhós LGBTI depois de serem abandonados por seus familiares, ocorrem à quebra afetiva destes laços familiares, provocando a desestabilização do processo de formação humana, social, emocional. Sendo estes os fatores que possibilitam as conjunturas inclusivas e a integridade de todas as garantias dos direitos humanos básicos e fundamentais.

O abandono afetivo causa perdas sem precedentes na formação do ser humano, ocasionado estragos psicológicos e sociais nos indivíduos, que coloca o suicídio por várias vezes, como forma de escapismo das realidades do preconceito e violência vivenciada pelos jovens LGBTs. Esta realidade está ligada a todo processo formativo impositivo da heteronormatividade, que coloca o próprio LGBTI a atentar contra a própria vida, se colocando por diversas vezes como culpado, sujo, doente dentre outros adjetivos pejorativos, que legitima a violência sofrida por esses.

Sobre este aspecto Teixeira-Filho e Marretto, (2008, p. 4) apud Gibson (1989) destaca através do Relatório da Secretaria da Força Tarefa do governo dos Estados Unidos como o suicídio já naquele ano era considerado uma preocupação presente referente a vulnerabilidade em que se encontravam jovens LGBTI em uma das sociedades tidas como mais democráticas.

O relatório da Secretaria da Força Tarefa (GIBSON, 1989) do suicídio juvenil do Governo dos Estados Unidos, revelou que os jovens gays são de duas a três vezes mais propensos a tentar o suicídio comparativamente aos jovens heterossexuais e compreendem o total de 30% anual de suicídios juvenis.

Com o abandono do filho/a LGBTIs por parte da família, muitos destes fogem ou abandonam suas casas como forma, de fuga das realidades de um ambiente que não lhe

²³ - victor_pollansky@hotmail.com. Estudante de pedagogia / Campus Assú - UERN.

²⁴ - birdpeace@hotmail.com. Prof, Dr. do Curso Turismo/UERN-Natal. Grad. Sociologia. Es. Educação Brasileira-UFC. Ms. Engenharia de Produção-UNIMEP-UNICAMP/ Dr. Geografia - UNICAMP.

²⁵ - aldecyfernandes@hotmail.com / Mestrado em educação. Prof, do departamento de educação do campus de Assú - UERN.

proporciona aspectos de segurança e afetividade, colocando a vivência da rua ou as drogas como algo melhor que sua casa.

Segundo (Porto e Oliveira, 2015, p.10)

Em razão de jovens lésbicas, gays e bissexuais estarem assumindo sua sexualidade mais cedo, estão, também, vulneráveis a se deparar com rejeição, violência, abusos e discriminação. A estrutura familiar deveria ser o primeiro porto seguro para crianças e adolescentes, no entanto, quando um menor de idade “sai do armário”, a chance de este ser expulso de casa é maior que a de jovens heterossexuais.

Mesmo com grandes avanços nas concepções ideológicas sobre a família, os LGBTI continuam vulneráveis, devido às implicações sociais enraizadas no preconceito e dogmas excludentes que não permite que as pessoas sejam diferentes e que a cada dia se aceite mais cedo.

Devido os conflitos familiares muitos dos LGBTI abandona suas casas ou são expulsos e passam a viver em situação de rua estando expostos a diversas vulnerabilidades, e mesmo assim outros encaram como meio de fuga para as atrocidades que lhes era submetido em seu ambiente doméstico. (Porto e Oliveira, 2015, p.10).

A rejeição familiar é comum na realidade dos LGBTIs que se encontra em realidade de rua, e que estes e outros ao se assumir sofrerão com abusos físicos, emocionais e sexuais, incluindo agressões e tentativas de homicídios em razão de sua orientação sexual. (Porto e Oliveira, 2015, p.10).

Não se separa a relação da heterossexualidade e a imposição normativa como característica para o machismo, segundo (Teixeira-Filho e Marretto, 2008, p. 2). Entendesse que a partir desta composição de superioridade de um gênero sexual sobre o outro, impõe-se uma padrão social impositiva. A quebra dos padrões dos fundamentalistas sobre o diferente gera a homofobia e sua onda de terror sobre os LGBTIs.

(Teixeira-Filho e Marretto, 2008, p. 2) afirmam que.

A homofobia pode se manifestar tanto a partir da própria pessoa homossexual em relação a si própria, às outras pessoas homossexuais ou a tudo que fizer referência à homossexualidade em si ou nos outros, como também poderá partir de pessoas não homossexuais em relação à pessoa homossexual ou a tudo aquilo que remeta à homossexualidade.

As consequências da homofobia sobre os jovens LBGT ocasionam pensamentos e ato dos mais diversos, entre estes do suicídio. Por não se enquadrarem ou se aceitarem enquanto diferentes, ocasiona um terror psicológico em jovens que, apenas estão começando a viver, e desta forma necessitam da proteção dos familiares. Segundo (Teixeira-Filho e Marretto, 2008, p. 3) “nas capitais das nove regiões metropolitanas brasileiras aponta o suicídio como a 6ª causa entre os óbitos de jovens de 15 a 24 anos.”

(Machado, 2015, p. 5) ao se referir a esta realidade corrobora com as demais citações que destaca que.

LGBT sofrem com a discriminação e dificuldades, tal como a homofobia, o abandono familiar e o estigma causado pelo intenso preconceito no ambiente familiar, laboral, escolar etc. Sendo assim, as principais questões

vivenciadas por pessoas de um grupo social específico, que devido às complicações estruturais expostas pela dinâmica social da conjuntura atual, passam pela situação de rua.

Os conflitos físicos e psicológicos vivenciados pelos filhos LGBTI, são por sua maioria, resultados de uma convivência familiar que não proporciona um ambiente seguro para se desenvolver, tornando vulnerável a formação civilizatória destes jovens. Devido ao preconceito que ainda é realidade na grande maioria dos grupos domésticos, a possibilidade de si tornar morador de rua tornasse em um escape, condicionado a uma vida vulnerável.

Um fator que antecede esta realidade e a torna mais agravante refere-se ao contexto de desigualdades sociais presente em nossa sociedade. A vulnerabilidade social e financeira condiciona as famílias dos LGBTI a uma situação de ignorância informativa, que provoca mazelas, atrocidades e a perda dos direitos humanos. De acordo com (Machado, 2015, p. 5).

É imprescindível notar que de acordo com um contexto de desigualdades sociais imbuídas de um processo de exclusão, desemprego e outras mazelas da pobreza extrema verificada na sociedade atual, a família será o primeiro grupo a sofrer consequências.

Esta situação de vulnerabilidade, segundo (Machado, 2015, p. 6) explicita que vem acompanhada de condicionantes mais cruéis:

Uma segunda característica considerada como específica e inerente à população LGBT em situação de rua, são os problemas de saúde, como o HIV, a tuberculose, as doenças psiquiátricas, alcoolismo e drogatização.

Estas questões que envolvem a realidade dos que vivem nas ruas, necessita que o Estado venha a intervir de maneira eficaz, e continua. Sabendo-se que o direito a saúde é para todos.

Outra questão se refere a falta de oportunidade de trabalho. (Machado, 2015, p. 6) destaca que.

As oportunidades de trabalho são outra especificidade da população em situação de rua. Muitos possuem qualificação e escolaridade necessária e passam por uma situação de risco social devido a um dos agravos citados anteriormente – conflitos familiares e condição de saúde. Para o engajamento desta população no mercado formal de trabalho é preciso ações de investimentos em qualificação profissional para esses indivíduos e que as empresas sejam mais justas e democráticas e abram as portas para uma pessoa tão cidadã quanto às outras.

A vulnerabilidade marcada pela desigualdade social coloca as pessoas em situação de rua, como meros seres sem direitos e oportunidades dentro de uma sociedade dita civilizada, que não oportuniza os que mais necessitam. Segundo (Santos, 2012, p. 3).

A sexologia na escola é sempre ensinada de forma “padrão” colocando como natural os oposto se relacionarem, ou seja, a mulher e o homem, reproduzindo comportamentos ditos “normais”, tudo que passa dessa “verdade” induzida, a escola faz “vistas grossas”, e diz que não esta dentro do cronograma de aprendizagem dos alunos.

O espaço escolar deve ser abrangente e acolhedor das diferenças, proporcionando o conhecimento e o descobrimento das realidades vivenciadas em sociedade e não apenas os conteúdos curriculares. Devendo levar em consideração que este é o ambiente que proporciona o primeiro contato com as diversidades e pluralidade sociais. Entretanto na maioria das vezes, esta é propagadora de conceitos formados e impositivos que exclui e diminui aqueles que não se adequam aos padrões impostos. Assim é o preconceito tornasse pratica real no espaço educacional.

É notável como nos dias atuais o tema sexo é tratado de forma implícita para os alunos, sendo este mencionado de forma dogmática, levando apenas em consideração a função reprodutora do ato sexual. A questão do prazer é totalmente posto de lado pelos educadores e também pela escola em geral, por temer que sirva como influencia para os alunos (Santos, 2012, p. 5).

Assim sendo, o sexo e a sexualidade são colocados nas escolas de forma impositivas, condicionando os alunos a uma heteronormatividade. O pensamento do aluno em um bloco fragmentado de informações parciais que não abrange toda a diversidade. E assim propaga-se o preconceito com as diferenças. No outro extremo, os alunos que se identificam como LGBTIs findam enfrentando diversos obstáculos dentro do ambiente escolar e do aprendizado, tornando este processo que deveria ser tão significativa na formação de cada indivíduo, em uma tortura diária, fazendo com que muitos não concluam suas etapas educativas.

Conclusão

Os inúmeros avanços nas mais diversas áreas do conhecimento e das práxis humanas ainda não conseguiu extirpar as inúmeras mazelas da sociedade capitalista atual. Dentre tantas, tais como a destruição socioambiental, as desigualdades sociais, a xenofobia, a questão da homossexualidade tem sido objeto de inúmeros estudos dado a sua complexidade e imbricações. Tanto do ponto de vista micro (família) como do aspecto macro (sociedade-estado) a questão da homossexualidade é fortemente percebida dado o grau de vulnerabilidade afetiva, psicossocial e econômica que estes sofrem. Indo da opressão e exclusão do convívio familiar, do preconceito e dogmatismo da escola, ao abandono de morar na rua. Até o ato final de se auto mutilar psicossocialmente e fisicamente de forma definitiva. As implicações sociais desta pratica ainda tão presentes vão de encontro aos conhecimentos científicos, sociológicos e até doutriniais de inúmeras religiões. A quem interessa então está pratica, se não a compor as estratégias de dominação como fascículo das desigualdades sociais.

Compreender que são indissociáveis os vínculos familiares, esta relação proporciona um conjunto de possibilidades na construção do individuo, sendo a família em suas diversas características, não moldada e nem segue regras para se constituir como família, os novos arranjos familiares se formam em diversidades, marcando esses grupos parentais com características únicas, as diferenciando uma das outras. A progenitura não é a única característica para formar família, mas toda construção dos vínculos afetivos que são primordiais para filhos Heterossexuais e Homossexuais, para que se construa uma boa relação entre as partes “filhos, família e sociedade”.

Referências

MACHADO, R. W. **População LGBT em situação de rua: uma realidade emergente em discussão.** Revista EDUC-Faculdade Duque de Caxias/vol. 01-nº 03/jan-jun, 2015. 01-11.

PORTO, T.C. OLIVEIRA, J.F. **Aspectos do abandono afetivo de filhos não-heterossexuais e suas implicações.** IV ENADIR, GT06: antropologia, família e (i)legalidades., 01-15.

SANTOS, V. D. **Homossexualidade no ambiente escolar.** LENPES-PIBID de ciências sociais, UEL, 2012, 01-17.

TEIXEIRA-FILHO, F. S..MARRETO, C.A. **Homossexualidade, homofobia e tentativas de suicídio em adolescentes LGBTI.** Fazendo Gênero & Corpo, Violência e Poder, 2008. 01-08.

OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE)

*Victor Pollansky Varela de lima*²⁶

*Celusiana Mikalina Oliveira de Macedo*²⁷

*Josimara Bezerra da Silva*²⁸

*Aldeci Fernandes da Cunha*²⁹

Introdução

As diversas pesquisas realizadas na área da Educação Especial, vêm apresentando um grande aumento de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) matriculadas na escola regular, o que nos motiva a pensar sobre esses alunos vem sendo incluídos nas práticas pedagógicas dos professores e professoras na sala de aula comum. Assim, por meio de observações realizadas sobre a prática docente, esse estudo objetiva identificar as dificuldades encontradas pelos professores que trabalham com crianças com NEE em turmas da Educação Infantil, de modo a contribuir para com a inclusão dos alunos no espaço da sala de aula de ensino regular. A pesquisa foi feita por meio de uma pesquisa bibliográfica, com estudos de campo, e como técnica de pesquisa utilizamos à observação e conversas informais com os professores pesquisados.

Desenvolvimento

Neste trabalho abordamos sobre como a escola vem possibilitando a inclusão das crianças com NEE no espaço da Educação infantil, e, quais os recursos materiais e humanos, que a escola precisa para garantir as possibilidades desses alunos, no contexto da escola inclusiva?

O aluno com deficiência necessita de uma pedagogia com estratégias diversificadas, para que isso aconteça, cabe à escola organizar, tanto o espaço físico, quanto os materiais pedagógicos, respeitando sempre suas capacidades e habilidades.

O papel do professor deve ser o de observador das especificidades da criança e atuar usando sua vivência diária e criatividade para trabalhar com ela. Segundo Lima, Fernandes e Lima (2017). “As práticas pedagógicas dos profissionais de educação devem atender as necessidades intelectuais dos alunos que precisam de acompanhamento especializado, para que ela possa desenvolver suas capacidades”.

A CF de 1988 preza a garantia de direitos da pessoa com deficiência, a qual deve ser concretizada por todos os envolvidos, estado e família.

Art. 205. À 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

²⁶ - victor_pollansky@hotmail.com. Estudante de pedagogia do Campus Assú-UERN.

²⁷ - celusiana@gmail.com / Estudante de pedagogia do Campus Assú- UERN.

²⁸ - josimarabezerra@hotmail.com / estudante de Pedagogia do campus Assú – UERN.

²⁹ - aldecyfernandes@hotmail.com / Mestrado em educação. Prof do departamento de educação do campus de Assú – UERN.

cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal de 1988).

Em consonância com a CF de 1988 A LDB de 1996 em seu Art. 59, assim estabelece: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”. A legislação educacional brasileira, vem possibilitar a escola a pensar caminhos e estratégias que promovam a inclusão do aluno com deficiência na escola regular.

Após a aprovação da constituição de 1988 e da lei nº 9.394/96 – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação passou a ser um direito para todos, além de assegurar a vaga para crianças com NEE, à escola deve adaptar sua estrutura física para garantir o acesso a todas as crianças, portanto, a instituição de ensino tem o dever de receber e garantir educação no ensino regular a todas as crianças.

Nos resultados obtidos por meio da observação realizada na sala do “jardim I da Escola Municipal (PL) cidade (Brilho Azul)”. Nos momentos de observação foi possível percebermos que, mesmo com toda uma legislação que assegurem o direito a educação, esses não tem sido exercido plenamente, a escola não tem como garantir os recursos necessários às crianças consideradas normais, e quando se fala em crianças com NEE as dificuldades são ainda maiores, sendo esta uma realidade não apenas desta escola, mas de muitas outras.

A Escola Municipal (PL), foi construída na década de 1970, então, há questões como acessibilidade que a escola só passou a contemplar nos dias atuais, pois antes não havia essa preocupação, a escola vem enfrentando essas dificuldades, partindo de mudanças na estrutura física do prédio, nesse momento a mesma passa por reformas em sua estrutura, levando em conta reformulações que consideram as facilitações de acesso aos espaços da escola, ainda não sendo suficiente, tomando como exemplo algumas salas de aula, ainda tem degraus na entrada.

A escola conta com a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que os alunos frequentam no contra turno as aulas regulares. A sala tem equipamentos e profissionais que desenvolvem trabalhos com os mesmos, mas, distante da realidade da sala de aula regular, onde, não tem materiais ou pessoa especializada para trabalhar com os mesmos, o planejamento das aulas acontece com os professores separadamente, os da sala regular e da sala do AEE, o que distancia os alunos do ensino regular.

Uma das possibilidades para enfrentar as distinções entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular, seriam reuniões em conjunto, para que as informações sobre estes alunos focem compartilhadas e desta forma ampliadas as possibilidades nos dois atendimentos.

A professora da sala observada ela é graduada em pedagogia e especialista em psicopedagogia, o que propicia melhor entendimento sobre o comportamento dos alunos, a sala do jardim I conta com uma auxiliar de sala de aula, que ajuda a professora com as crianças, é inevitável, que a sua atenção seja mais voltada para a criança com NEE, mas isso não é suficiente, pois, a mesma não tem formação para o trabalho com a criança com NEE. Como cita (Mantoan, 2003, p. 12):

A escola se entupiu de formalismo e cindiu-se em modalidades de ensino, tipo de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir novamente espalhando sua ação formadora por todo os que dela participam.

A escola tem um número de processos formais que devem ser executados, mas, que por vezes, não atende a realidade da mesma, menos ainda das crianças com NEE.

A implementação da educação inclusiva requer a recuperação da dicotomia e da distância entre o ensino regular e o especial; requer efetivar o direito de todos os alunos à escolarização nas escolas comuns de ensino regular; e sugere organizar a educação especial enquanto uma proposta pedagógica que disponibiliza recursos [...] (Paulon, Freitas e Pinho 2015, p. 33).

A escola enfrenta, ainda, dificuldades significativas com relação aos pais das crianças com NEE, o fato dessas crianças necessitarem de atendimentos médicos especializados faz com que as mesmas tenham um número de faltas relevante, o que prejudica a aprendizagem desses alunos, pois dificultam a continuidade do trabalho em sala de aula.

É necessário que a escola faça um esforço e se mobilize na conscientização das famílias de todas as crianças matriculadas, no caso das crianças com NEE o empenho deve ser ainda maior.

O que percebemos é que existe um esforço por parte da escola em desenvolver um bom trabalho, mas que ao esmo tempo, as dificuldades, e falta de profissionais e de ações voltadas para a inclusão torna a prática diária robotizada, sem muita inovação na busca por igualdade.

Conclusão

Com o estudo realizado, percebemos sobre o quanto a educação precisa se estruturar em relação a inclusão das crianças com NEE, e que a comunidade escolar precisa estar cada vez mais envolvida no processo inclusivo, além de desenvolvimento crítico sobre a importância da formação continuada e permanente no campo da educação em especial, no que se refere ao atendimento educacional aos alunos com NEE.

O trabalho nos leva a pensar sobre a necessidade do ambiente escolar tornar-se, não apenas espaço de convivência para seus discentes, mas também para a família dos estudantes, de modo que possam estar mais presente, e assim subsidiar de forma significativa o desenvolvimento de seus filhos.

Referências

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

BRASIL, LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 LEI Nº 9394/96 . Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf> . Acesso em: 13 de Jul. De 2018.

LIMA. Victor Pollansky Varela de. FERNANDES. Antônio Jânio. LIMA. Nuzia Roberta. P.6, 2017- **FAMILIA E ESCOLA PARCEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE)**.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é?** In: M. T. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna. V.1, p. 05-19, 2003.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. 2005. 48p.

NOVOS TEMPOS, NOVAS IDENTIDADES: FRAGMENTAÇÃO E PERTENCIMENTO

*Francisca Maria de Souza Ramos Lopes
Jéssica Jaine dos Santos
Raimundo João Arnold Araújo Farias*

Introdução

A mudança relacionada aos estudos sobre identidade começou a surgir a partir dos anos 80 quando a discussão central é deslocada para a questão da modernidade a qual apresenta como principais características a rapidez das transformações e as discontinuidades. Nesta época, as sociedades se caracterizavam pela celebração das diferenças. Essas produzem então uma variedade de “posições de sujeito”. Esses mais versáteis, permitindo assim, a superação das tradicionais ideias relacionadas a uma identidade fixa.

Mesmo no meio acadêmico não existindo um consenso a respeito do surgimento das teorias das identidades, parcialmente, estudiosos das diversas áreas do conhecimento acreditam que sua sistematização nasceu a partir da necessidade de se definir grupos étnicos. Teoria que, para muitos cientistas sociais, na modernidade, teve como um de seus pioneiros Bath (1969 *apud* PINHO, 2004, p. 71), o qual caracterizou os grupos étnicos como organizações sociais em que as pessoas se incluem ou são incluídas pelo outro. Ou seja, a identidade étnica se expressa como um sistema de oposições ou contrastes, definindo fronteiras que excluem os “outros” e incluem o “nós”. Estes caracterizados como os que têm um passado comum, os “outros” são os que não compartilham das tradições, nem tampouco reconhecem os valores dos que não fazem parte de seu grupo. Assim, grupos étnicos seriam “sistemas de definição de limites e fronteiras, onde o contraste funciona como o detonador dos processos de construção de identidades” (PINHO, 2004, p. 72).

O texto constituído parte das reflexões de Ramos-Lopes (2010-2017) atravessadas pelas bases teóricas da análise do discurso e dos estudos culturais. Esse empreendimento científico faz parte de pesquisas exploratórias que darão respaldo a duas dissertações em desenvolvimento no ProfLetras, na linha de pesquisa Produção textual: diversidade social e práticas docentes, do Grupo de Pesquisa Práticas discursivas, Letramento e Ensino.

Nesse recorte, objetivamos refletir sobre processos identitários na sociedade pós-moderna, na perspectiva da diversidade étnico-racial. Metodologicamente, realizamos uma pesquisa bibliográfica, respaldada, dentre outros, nos construtos de Bauman (2005); Hall (2000, 2005) e ilustrada por fragmentos de narrativas da obra *Travessias de Vidas: enfrentamentos e conquistas de mulheres negras* (RAMOS-LOPES, 2011)

Mesmo no meio acadêmico não existindo um consenso a respeito do surgimento das teorias das identidades, parcialmente, estudiosos das diversas áreas do conhecimento acreditam que sua sistematização nasceu a partir da necessidade de se definir grupos étnicos. Teoria que, para muitos cientistas sociais, na modernidade, teve como um de seus pioneiros Bath (1969 *apud* PINHO, 2004, p. 71), o qual caracterizou os grupos étnicos como organizações sociais em que as pessoas se incluem ou são incluídas pelo outro. Ou seja, a identidade étnica se expressa como um sistema de oposições ou contrastes, definindo fronteiras que excluem os “outros” e incluem o “nós”. Estes caracterizados como os que têm um passado comum, os “outros” são os que não compartilham das tradições, nem tampouco

reconhecem os valores dos que não fazem parte de seu grupo. Assim, grupos étnicos seriam “sistemas de definição de limites e fronteiras, onde o contraste funciona como o detonador dos processos de construção de identidades” (PINHO, 2004, p. 72).

Os estudos estabelecidos pelas ciências sociais contemporâneas instauram uma crítica à discussão de Bath (1969 *apud* PINHO, 2004), pois consideram que ele privilegiou o nível das relações e/ou organizações sociais e que reduziu a identidade étnica a um sistema cultural encerrado entre fronteiras. Discussão que avança com as pesquisas de Cohen (1974 *apud* PINHO, 2004) ao afirmar não existir fronteiras estáveis entre grupos étnicos, e sim, um conjunto de multiplicidade, que se sobreporiam a si mesmas. Em outras palavras, ele define o processo de formação da etnicidade, marcado tanto pela objetividade, quanto pela subjetividade, onde seriam “forjadas” as dicotomias de inclusão e exclusão.

Os argumentos expostos me direcionam a trabalhar, nesta pesquisa, a noção de etnia como uma categoria teórica que perpassa pela multiplicidade cultural e racial, e, empiricamente, refere-se a um grupo de sujeitos com características múltiplas e que, em meio a algumas particularidades, tanto é “afetado pela história e pelas circunstâncias contemporâneas, como pela dinâmica local e global” (SANSONE, 2007, p.12), o que o torna heterogêneo em seu modo de se constituir.

A partir dos anos 60, com a rebelião estudantil, depois o alastramento década, após década, dos novos movimentos sociais: o feminismo, o direito civil das pessoas negras, o ambientalismo, a política do HIV, a política sexual das lésbicas e gays, dentre outros, vive-se uma época em que a discussão sobre as identidades acentua-se nos diversos espaços. Isto porque o sujeito pós-moderno, constituído por identidades múltiplas e fragmentadas, põe cada vez mais em questionamento as certezas, outrora firmadas.

Os movimentos expressos e outros ausentes adotam com acentuada visibilidade uma política não-essencialista em relação às identidades. Estas, tanto nas práticas sociais quanto nos sistemas simbólicos, por meio dos quais as pessoas dão sentido aos seus posicionamentos, são caracterizadas como “diversas e cambiantes” (WOODWARD, 2000, p.33). O que contribuiu para que os docentes negros/as, investigados por Ramos-Lopes (2010), não aceitassem, passivamente, o espaço social e cultural que, em diversas ocasiões, lhes foi socialmente atribuído.

A fragmentação do sujeito moderno

Hall (2005) revela que a fragmentação do sujeito moderno advém a partir de cinco descentramentos:

a) a releitura do pensamento marxista, com foco na argumentação de que os homens fazem à história, mas a partir das condições que lhe são dadas;

b) a descoberta do inconsciente por Freud que, ao afirmar a formação das identidades com base em processos psíquicos, derruba a lógica da razão;

c) o trabalho do linguísta Ferdinand Saussure com destaque a premissa de que os sujeitos não são autores dos enunciados que produzem, nem dos significados que expressam por meio da língua;

d) as pesquisas de Foucault ao destacar o poder disciplinar como regulador do indivíduo, dos corpos, das instituições, etc.,

e) o impacto do feminismo, como crítica teórica e como movimento social, isso porque, ele refletiu sobre o enfraquecimento da identidade fundada nas classes sociais e o fortalecimento de “novas identidades” baseadas em gênero e orientação sexual, além de questionar dicotomias clássicas como interior e exterior, público/privado, individual/coletivo, revelando que entre eles há mais fusão que separação (HALL, 2005).

Na contemporaneidade, a identificação dos sujeitos não se limita à visão naturalista de uma origem, características ou ideais em comum, e sim, conforme as abordagens discursivas, como algo em construção, um processo inacabado por meio do qual o sujeito poderá sustentar ou abandonar uma identificação (HALL, 2000).

Levando em consideração as diversas lutas de classe, incluindo-se a luta contra o racismo e pela justiça social, Bauman (2005) tece uma crítica aos novos atores e aos movimentos sociais, afirmando, dentre outros aspectos, que

Não existe um lar óbvio a ser compartilhado pelos descontentes sociais [...]; O descontentamento social dissolveu-se em um número indefinido de ressentimentos de grupos e categorias, cada qual a procura de sua própria âncora social [...]; A guerra por justiça social foi, portanto, reduzida a um excesso de batalhas por reconhecimento" (p. 41-43).

Tais argumentos baseiam-se no fato de que as novas bandeiras defendidas: “gênero, raça e heranças coloniais”, mantiveram-se em silêncio no concernente à discrepância relacionada à distribuição de riqueza e rendas. Fato que acentuou, entre os menos favorecidos economicamente e os excluídos pela raça e classe social, a precariedade em suas vidas, pois foram se acentuando as desigualdades em termos de condições, oportunidades e perspectivas de vida.

Esses desdobramentos contribuíram para que negros ou indígenas passassem a se perceber excluídos dos “espaços sociais em que suas identidades eram buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas” (BAUMAN, 2005, p. 46). Ao se perceberem sem norte, ou melhor, excluídos do mundo em que outrora consideraram um porto seguro ou um ponto de apoio, os sujeitos vivenciam crises identitárias em que além de questionarem sobre sua existência passam a querer compreender quem de fato eles são. Fato que para Bauman (2005) só faz sentido se o indivíduo acreditar que pode ser outra coisa além dele mesmo.

A identificação se manifesta como um dos fatores de divisão e diferenciação no processo de estratificação da sociedade. Isso se evidencia por meio de dois pólos globais em que a maioria dos sujeitos transita entre eles. A saber: de um lado, há aqueles que por serem mais favorecidos economicamente e socialmente, articulam e desarticulam suas próprias identidades, podendo escolhê-las dentre as múltiplas possibilidades ao seu entorno. Do outro, os que, por pertencerem a grupos excluídos, minoritários, têm negado o acesso as suas escolhas, sem direito de manifestarem suas preferências [...] e terminam sendo oprimidos por identidades que os inferiorizam (BAUMAN, 2005).

O autor comenta que, mesmo considerável parte dos sujeitos pairando sobre esses dois pólos, não lhes é permitido nenhuma certeza do tempo que poderão ou não permanecer com uma determinada escolha, seja de aceitação ou rejeição. Parece-me que isso ocorre pelo fato de que os indivíduos estão sempre suscetíveis às mudanças locais e/ou globais, as quais podem fragmentar as identificações constituídas, fazendo com que identidades múltiplas, mesmo que indesejadas, intervenham sobre as opções e construções das pessoas.

A esse respeito é possível compreender que as identidades são contingentes, emergindo em momentos históricos particulares e que elas significam porque existe uma crise local, global, pessoal e política, em que os processos históricos, sustentadores de algumas identidades, tais como nacionalidade e etnia, estão em decadência e novas identidades estão sendo forjadas por meio da luta e da contestação política. Assim, tanto as identidades são fortemente questionadas, quanto à marcação da diferença caracteriza-se como um de seus elementos básicos. Ou seja, a identidade constitui-se na diferença (WOODWARD, 2000).

Pertencimento e identidade

O conceito de identidade, além de agregar uma pluralidade de significados, tem evocado uma reflexão crítica sobre quem somos e o que queremos. Ele abrange bem mais do que a discussão do senso comum sobre individualidade e naturalidade. A identidade tem adentrado o mundo pós-moderno como elemento central em relação a temáticas, tais como, pertencimento, etnicidade e nacionalidade. À medida que o termo circula é possível se perceber que a identificação de um sujeito agrega-se ao compartilhar de questões variadas em nível nacional, “racial”, étnico, regional e local. Ela “circunscribe as divisões e subconjuntos nas vidas sociais e ajuda a definir as fronteiras entre nossas tentativas locais e irregulares de dar sentido ao mundo” (GILROY, 2007, p. 124).

O autor em foco também acresce que a linguagem distintiva da identidade passa a ser evidenciada quando os sujeitos sociais começam a compreender por meio do pertencimento a um determinado grupo, seja uma nação, um estado, uma classe, um movimento social, ou uma comunidade, a importância de ações coerentes e unificadas. Ou seja, quando um grupo começa a pensar e agir em prol de seus espaços e do espaço do outro, de forma politizada, a identidade começa a ser considerada como uma questão de poder e autoridade.

Nessa perspectiva, as identidades constituídas pelos sujeitos não estão intersectadas a fenômenos naturais e sim, históricos, sociais e culturais. Elas não são o produto da ação individualizada das pessoas, mas “o resultado de uma experiência compartilhada, com vínculos advindos de um lugar, localização, linguagem e mutualidade” (GILROY, 2007, p.126). Esses elementos são indícios de que não existe uma identidade com um pertencimento único e sim identidades híbridas, envolvidas por diferenças culturais, étnicas, religiosas, “raciais” e nacionais.

Essa hibridização identitária é marcadora de uma constante negociação nas possíveis identidades individuais. Essas são cada vez mais influenciadas pela sociedade de consumo e pelas indústrias culturais, além de serem gerenciadas e orquestradas por instituições e cenários locais como escolas, vizinhanças, ambientes profissionais etc., (GILROY, 2007). Assim, as identidades, além de seu caráter multifacetado, também são provisórias e escorregadias. Ou seja, “as identificações, além de plurais, são dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções” (SANTOS, 2008, p. 135).

Destaco que as identidades sejam culturais, étnico-racial, profissional etc., nem são rígidas, nem imutáveis. “São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação” (SANTOS, 2008, p.135). As identidades podem ser consideradas identificações em curso. Consequentemente, um sujeito com pertencimento ao sexo masculino, pode identificar-se ou ser identificado, em determinados momentos, com características femininas ou vice-versa, como também pessoas de um dado pertencimento étnico-racial podem questionar ou até negar sua pertença de origem e procurarem por meio de mudanças em seus traços diacríticos, nas ações, nas vestes, nos posicionamentos etc., portarem-se como pertencentes a outro grupo. Nos dados construídos, a docente Constância revela:

[...] na época da minha juventude/ até meus trinta anos eu ia pra o salão de beleza. Eu me produzia. Eu tenho fotos/ fotografias com o cabelo quase na cintura. Muito bonito. E um certo dia uma criança de aproximadamente dez anos me deu uma lição de vida. Quando ela conversava com a amiguinha e a amiguinha perguntou se ela não tinha vergonha de ter o cabelo pixaim. Ela disse não. Eu não sou atriz pra representar dois papéis. Quem quiser gostar de mim tem que ser do jeito que eu sou. E aí eu estava bem produzida e fiquei pensando. Refleti muito sobre o assunto daquela menina. Então depois eu resolvi: quem quiser gostar de mim tem

que ser do jeito que eu sou. É tanto que eu nunca mais fui ao salão e meu cabelo voltou a ficar pixaim. E tem que me aceitar eu negra de cabelo pixaim. Agora batalhadora. Lutadora (Constância/ entrevista semiestruturada individual).

Nessa perspectiva, o pertencimento e a identidade não são sólidos como os rochedos, nem apresentam garantia de eternidade. Eles são sempre passíveis de negociações. Tudo dependerá das escolhas feitas pelos sujeitos e da decisão de se manter firme ou não a tais escolhas (BAUMAN, 2005).

Esses desdobramentos contribuíram para que negros ou indígenas passassem a se perceber excluídos dos “espaços sociais em que suas identidades eram buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas” (BAUMAN, 2005, p. 46). Ao se perceberem sem norte, ou melhor, excluídos do mundo em que outrora consideraram um porto seguro ou um ponto de apoio, os sujeitos vivenciam crises identitárias em que além de questionarem sobre sua existência passam a querer compreender quem de fato eles são. Fato que para Bauman (2005) só faz sentido se o indivíduo acreditar que pode ser outra coisa além dele mesmo.

A identificação se manifesta como um dos fatores de divisão e diferenciação no processo de estratificação da sociedade. Isso se evidencia por meio de dois pólos globais em que a maioria dos sujeitos transita entre eles. A saber: de um lado, há aqueles que por serem mais favorecidos economicamente e socialmente, articulam e desarticulam suas próprias identidades, podendo escolhê-las dentre as múltiplas possibilidades ao seu entorno. Do outro, os que, por pertencerem a grupos excluídos, minoritários, têm negado o acesso as suas escolhas, sem direito de manifestarem suas preferências [...] e terminam sendo oprimidos por identidades que os inferiorizam (BAUMAN, 2005).

O autor comenta que, mesmo considerável parte dos sujeitos pairando sobre esses dois pólos, não lhes é permitido nenhuma certeza do tempo que poderão ou não permanecer com uma determinada escolha, seja de aceitação ou rejeição. Parece-me que isso ocorre pelo fato de que os indivíduos estão sempre suscetíveis às mudanças locais e/ou globais, as quais podem fragmentar as identificações constituídas, fazendo com que identidades múltiplas, mesmo que indesejadas, intervenham sobre as opções e construções das pessoas.

A esse respeito é possível compreender que as identidades são contingentes, emergindo em momentos históricos particulares e que elas significam porque existe uma crise local, global, pessoal e política, em que os processos históricos, sustentadores de algumas identidades, tais como nacionalidade e etnia, estão em decadência e novas identidades estão sendo forjadas por meio da luta e da contestação política. Assim, tanto as identidades são fortemente questionadas, quanto à marcação da diferença caracteriza-se como um de seus elementos básicos. Ou seja, a identidade constitui-se na diferença (WOODWARD, 2000).

Reflexões (in) conclusivas

Em oposição a qualquer concepção essencialista de identidades, defendemos que os conceitos de “raça” e “negros” não existem em si mesmos. Eles são construções sociais que devem ser compreendidas em sua conexão com os processos políticos, econômicos e sociais. As identidades negras são as posições que os sujeitos assumem, ou ainda, elas são representações as quais se constituem ao longo de uma falta, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e, por isso, nunca poderão ser ajustadas aos processos de sujeito que são nelas investidos (HALL, 2000).

Desse modo, a compreensão em relação ao processo de constituição identitária dos discentes, que serão sujeitos colaboradores da pesquisa, só portará sentido se estiver atrelada

as suas histórias de vida. Não é viável estudar as identidades sociais dos sujeitos por meio do homogêneo e sim, pautada em diferenças, que ora aproximam e ora separam as pessoas, pois, as pessoas têm um poder aquisitivo variado, uma situação familiar específica, uma orientação sexual etc., ou seja, uma história de vida que os tornam singular, diferentes, aproximando-os ou separando-os de outros sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, as pessoas por meio das diversas formas de interação social, constroem múltiplas realidades as quais são representadas discursivamente. Assim, o discurso é um elemento inerente à compreensão das identidades e será caracterizado como um construto social em que o significado não é intrínseco a linguagem e sim construído nos atos interativos intercambiados por práticas discursivas específicas nas quais os envolvidos apresentam seu posicionamento conforme relações de poder construídas de forma histórica e social (FOUCAULT, 2005).

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Trad. Plínio Dentzien Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/ Zygmunt Bauman**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2005.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel **Arqueologia do saber**. Trad. de Luis Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986/2005.
- GILROY, Paul. **Entre campos: nações culturas e fascínio da raça**. Trad. Célia Maria Marinho de Azevedo et. Al. São Paulo: Annablume, 2007.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva 10. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e Mediações culturais**. Liv Sovik (Org.). Tradução Adelaine La Guardia Resende [et al] Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- PINHO, Patrícia de Santana. **Professoras negras: trajetórias e travessias**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2004.
- SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil**. Trad. Vera Ribeiro. Salvador: Edufa; Pallas, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2008.
- WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. (Org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

IDENTIDADE E CULTURA NEGRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS INICIAIS

*Jéssica Jainne dos Santos*³⁰

*Francisca Maria de Souza Ramos Lopes*³¹

Introdução

Esta pesquisa apresenta os dados coletados em quatro LDs de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Para a elaboração deste trabalho, compreendemos o espaço escolar como um local em que se deve promover um projeto coletivo de transformações sociais posto que os discentes, dentro e fora da escola, convivem com diversos conceitos, ideias e grupos econômicos, sociais, culturais e étnicos diferenciados.

A esse respeito, investigamos se os discursos que circulam em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais são representativos da diversidade cultural e étnico-racial presentes em nossa sociedade. A pesquisa está respaldada nos fundamentos da Linguística Aplicada (LA), da Análise do discurso francesa e dos Estudos Culturais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental em sua abordagem qualitativa/interpretativista. A construção dos dados aconteceu por meio de pesquisas bibliográficas em livros didáticos de Língua Portuguesa do 2º ao 5º ano, usados em escolas públicas municipais da cidade de Assu, RN. O corpus está organizado por meio de a) conteúdos temáticos; b) imagens que sejam representativas da visibilidade ou da invisibilidade do povo negro.

Os resultados deste trabalho apontam a necessidade de avaliação dos conteúdos que são postos em circulação, pois assim como nas práticas cotidianas, o livro didático pode agir como agente de transformação, de respeito e da valorização à diversidade. Elencamos como objetivo principal deste trabalho a identificação da representação da diversidade étnico-racial nos LDs de Língua Portuguesa. Desse modo, compreendemos que, independente do livro didático, as diferenças precisam ser estudadas e (re) pensadas em salas de aula.

Metodologia

Metodologia A pesquisa está efetuada no âmbito das ciências humanas e sociais, com foco na Linguística Aplicada (LA). Metodologicamente trata-se de uma pesquisa Documental e Bibliográfica. A pesquisa bibliográfica tem a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto (LAKATOS; MARCONI, 2016), já a pesquisa Documental tem como característica principal a fonte de coleta de dados, esta encontra-se restrita a documentos, escritos ou não. Para elaboração deste trabalho, foram seguidas as seguintes etapas: a) sistematização dos conteúdos. b) observação dos textos e ilustrações. c) Análise e descrição das imagens que

³⁰ Professora da Rede Básica de Ensino. Instituição de Origem: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)E-mail: jessicajainneuern@gmail.com

³¹Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: franciscamoslopes48@gmail.com

apresentavam o sujeito negro representado. d) Análise das imagens que o sujeito negro não aparecia. e) Observação dos conteúdos verbais. f) Quantificação das imagens.

Resultados e Discussões

Conforme Lajolo (1996), os livros didáticos “são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável”. A partir deste raciocínio, entendemos que o livro didático age na sociedade como um difusor de ideias, sendo também, um agente discursivo político e ideológico das ações em sociedade, pois através dele outros discursos são postos em circulação. As análises foram feitas em quatro livros de Língua Portuguesa.

A pesquisa é a continuação de um trabalho já realizado que, também, abordava a visibilidade da diversidade étnico-racial em livros didáticos. O trabalho anterior demonstrou que os professores necessitam colocar em sua prática diária, conteúdos que abordem à temática, mas a formação e capacitação são pontos relevantes a serem discutidos para que as ações possam ocorrer em sala de aula. Neste trabalho, pontuo a necessidade de, nas práticas efetivas escolar, haver uma (re) avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs, como são pontuados no meio acadêmico, foram elaborados com a função de sugerir conteúdos objetivos e auxiliar o professor no exercício do seu trabalho, dentre eles os temas transversais, sendo ele o principal intermediário para a construção dos LD's. Diante desse posicionamento, questiono como estão sendo aplicados os conteúdos que são postos como necessário ao conhecimento e formação docente e discente, tendo em vista a necessidade dos professores de capacitações para atuarem em seus postos de trabalho.

Os LDs devem ser fonte de conteúdos transversais, a exemplo da temática da diversidade étnico-racial, a partir de recursos simples, como utilização de textos verbais e não verbais com a presença do negro, do gordo, dos homossexuais, das mulheres, dentre outros excluídos socialmente façam parte dos conteúdos inseridos nos LDs.

Durante a pesquisa, observou-se que os livros didáticos utilizados em uma escola pública do município de Assu, RN apresentam conteúdos voltados para análise de Produção textual, Gramática, Literatura, mas a inclusão de temas transversais que são essências para a construção de um espaço escolar, ainda permanece invisível nos conteúdos.

O Livro Didático é um suporte ao professor em sala de aula, mas para o aluno que o tem como o único meio de acesso ao conhecimento, é um recurso indispensável para a construção de ideias que são pautadas nas questões que circulam na sociedade. Ao analisarmos os LD's pela ótica Discursiva, entendemos que toda a produção de linguagem é dotada de sentidos, e o LD's que apresentam a não identificação da pluralidade constituinte da realidade, não apresentam diferentes visões para o aluno que ainda está em processo de alfabetização. Concomitante a isso, o aluno negro, o gordo, o homossexual, que não se identifica nas ilustrações dos LDs não possui, naquele espaço discursivo, poder de argumentação e questionamento.

Os LDs analisados deixam, de maneira implícita, a evidência da reprodução dos preconceitos vinculados na sociedade. As imagens vinculadas nos LDs nos mostram que, as formas a qual os conteúdos chegam ao aluno, não devem ser vistas de maneira superficial, pois basta um olhar mais atento que é possível destacar a invisibilidade dos assuntos relacionados às diferenças étnicas. Conforme Ramos-Lopes (2010 p. 124):

As práticas racistas também se efetivam por meio do isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Elas, nos livros didáticos,

apresentam seus efeitos de sentidos pela ausência de personagens negros ou pela presença de teorias e imagens deturpadas e estereotipadas sobre a história desse povo.

Mediante a esse posicionamento, observamos questões como: nível econômico, posição social, profissões, identidade, aquisição, foram observadas e analisadas em todos os LDs, mas as imagens demonstravam um quantitativo desproporcional da participação do sujeito negro em relação à presença das imagens do sujeito branco. As profissões que mais apresentavam destaque eram médico, professora e artistas circenses, mas a maior parte era representada por sujeitos brancos. Os resultados alcançados durante a pesquisa nos LDs Projeto Buriti Português 2º, 3º, 4º e 5º anos, series iniciais.

Os livros fazem parte da 3ª edição da Editora Moderna, São Paulo, no ano de 2014. Em todos LDs estão evidentes as lacunas que o assunto diversidade étnico-racial não ocupa nos livros didáticos, pois os livros apresentam, de maneira implícita, a disseminação das práticas racistas e preconceituosas.

O livro Projeto Buriti Português 2º é composto por 384 páginas que são divididas em 09 unidades e as páginas que são destinadas as Orientações e Subsídios ao Professor. Todas as unidades do livro aparecem na primeira pessoa do singular e, compreendemos que a voz ativa do próprio livro seja quem o ler, neste caso, o aluno ou professor.

A partir deste ponto e a invisibilidade do aluno negro no livro, questionamos? Ao ler um livro na primeira pessoa do singular e, ao abri-lo, não conseguir identificar-se nele, o aluno negro apresenta um bom desempenho em sua formação? Pontuação que não. De acordo com Souza (2011, p.31)

A representação de um grupo ou indivíduo é fundamental para a construção ou desconstrução da(s) sua(s) identidade(s), autoestima e autoconceito, uma vez que o indivíduo ou grupo pode perceber-se e conceitualizar-se a partir desse “real” e internalizá-lo.

Tendo em vista que, a identidade negra vem sendo renegada há anos no Brasil, e o principal objetivo dessa negação, acontece mediante aos processos de invisibilidade e estereótipos negativos que a população negra é submetida. O livro Projeto Buriti Português 3º ano, séries iniciais é composto por 399 páginas divididas em 09 unidades mais as páginas que são destinadas ao professor. O livro também apresenta os títulos das suas unidades na primeira pessoa do singular, neste foram analisadas 235 imagens. Das 235 imagens, o sujeito negro aparece apenas em 44 delas. O Projeto Buriti Português 4º ano, anos iniciais. O livro contém 384 páginas, divididas em 09 unidades. Todas as unidades estão apresentando seus títulos na primeira pessoa do singular. Nele foram analisadas 302 imagens, o sujeito negro aparece em 48 imagens. O Projeto Buriti Português 5º, anos iniciais. Dividido em 09 unidades, os títulos estão na primeira pessoa do singular. Analisamos 319 imagens nos LDs, este foi o livro que apresentou uma quantidade maior de imagens com sujeitos negros, 117 para 202 de sujeitos brancos. Nele, os sujeitos negros apareciam ocupando algumas posições sociais elevadas, exemplo: professora e empresário. Na tabela abaixo é possível identificar os resultados.

Livros	Imagens do sujeito Negro	Imagens do sujeito Branco
Projeto Buriti 2º Ano	29	180
Projeto Buriti 3º Ano	44	191
Projeto Buriti 4º Ano	48	254
Projeto Buriti 5º Ano	117	202

Tabela elaborada pela autora.

Em todos os livros foram observadas crianças brincando, na escola e exercendo algumas atividades do cotidiano. Na escola, o sujeito negro sempre aparece em um quantitativo menor, mas usavam os mesmos trajes escolares que os sujeitos brancos. Nas leituras, o sujeito branco aparecia em frequência maior. Não identificamos, em nenhum dos livros analisados, conteúdos relacionados ao respeito às diferenças étnicas. Nos livros, a presença do sexo masculino era constante em todas as etnias e exercia um número maior de atividades. Os negros não aparecem de forma caricaturada em algumas imagens, em relação aos nomes próprios, quase não apareciam nas imagens em ambas as etnias.

Conclusão

Este trabalho evidenciou a necessidade de reformulações nos LDs, no que tange aos conteúdos que abordem a diversidade étnico-racial. Medidas precisam ser efetivadas para que a diversidade étnica faça parte do dia a dia dos alunos e professores. A pesquisa apresenta que ainda há uma lacuna enorme em relação à preparação dos materiais escolares que são postos em circulação. O livro didático é, por vezes, o único material disponível para o professor em sala de aula e, também, pode ser único meio de acesso à informação e o conhecimento dos alunos que formam as salas de aula das escolas públicas. Compreendemos que esta pesquisa é importante para trabalhar as questões que são, por vezes, silenciadas em sala de aula. Servindo desta maneira, como um norte ao professor na construção de posicionamentos críticos.

Referências

- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário: ____ In: Em aberto livro didático e qualidade de ensino. Brasília, ano 16, n. 69. 1996.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- PROJETO BURITI, Português: ensino fundamental: anos iniciais-2º ano. Editora Moderna (Org.). Obra coletiva. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- PROJETO BURITI, Português: ensino fundamental: anos iniciais-3º ano. Editora Moderna (Org.). Obra coletiva. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- PROJETO BURITI, Português: ensino fundamental: anos iniciais-4º ano. Editora Moderna (Org.). Obra coletiva. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- PROJETO BURITI, português: ensino fundamental: anos iniciais-5º ano. Editora Moderna (Org.). Obra coletiva. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- RAMOS-LOPES, Francisca Maria de Souza. A constituição discursiva de identidades étnico-raciais de docentes negros/as: silenciamentos, batalhas travadas e histórias (re)significadas. 321f. Tese de Doutorado. PPgEL UFRN:2010.

SILVA, Ana Célia da. A representação social do negro no livro didático: o que mudou ? por que mudou?. 22. ed. Salvador: EDUFBA, 2011, 182 p.

O CONTINENTE AFRICANO E OS POVOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

*Roberta Priscila Medeiros de Araújo*³²

A sociedade, desde o início dos tempos, vive sobre o prisma do preconceito racial, inclusive no ambiente escolar, mesmo diante de tantos avanços. Ações como piadas, brincadeiras e uso de expressões de cunho racista comprometem a autoestima de algumas pessoas no meio social, vítimas de tais acontecimentos. Ações como estas têm causado muitos danos que influenciam negativamente a cognição e o psicológico de crianças de cor negra, dentro e fora da sala de aula.

A cada dia que se passa, mesmo de forma disfarçada, o racismo está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, isso faz com que o indivíduo que está sofrendo a ação se recue perante a população. Um dos grandes problemas é que muitas vezes, coisas que deveriam servir para desmistificar preconceitos, acabam por contribuir para o surgimento e/ou aumento do mesmo, como é o caso dos livros didáticos.

Os indivíduos não nascem com o preconceito arraigado, eles desenvolvem atitudes preconceituosas a partir do contato com outras pessoas em diversos ambientes (familiares, sociais, escolares, entre outros) que trazem em si contextos inadequados sobre o respeito para com o próximo, não aceitando o outro como ele é. Por isso é relevante que na sala de aula o professor analise e questione as informações que serão repassadas aos seus alunos, em especial as que estão contidas nos materiais de ensino.

Torna-se necessário que a escola reavalie suas práticas e os conteúdos que estão sendo repassados para os educandos, procurando intervir para desmistificar o preconceito, levando o sujeito a reconhecer-se como integrante da sociedade em que vive, tendo sua história estudada e valorizada.

Com isso, no decorrer dos últimos anos vem se instaurando no Brasil políticas que buscam evidenciar a contribuição dos negros e do Continente africano na construção identitária do país, entre as quais se destaca no âmbito escolar a Lei nº 10.639 de 09 de março de 2003, instituída pelo Governo Federal que torna obrigatório o ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira em toda a escola de ensino fundamental e médio.

A contribuição dos povos negros na construção e formação da sociedade brasileira vem ser valorizada com essa decisão do Governo, porém não basta apenas à criação da Lei, é necessário que ela saia do papel e para isso é relevante que os responsáveis e envolvidos no processo de ensino/aprendizagem tenham acesso à formação sobre a temática racial e a livros que abarquem essas questões. Ou seja, os livros didáticos, em especial, devem apresentar os negros e o continente africano em suas particularidades e de forma valorativa, não apenas como povos escravizados, pois o ambiente escolar é responsável pelas relações que ocorrem entre os indivíduos de diferentes raças, culturas, religiões e classes sociais.

Nesse âmbito o presente trabalho pretende avaliar como essas informações estão sendo apresentadas nos livros didáticos das disciplinas de História e Geografia, sendo a partir desses embates que surge a pergunta direcionadora a pesquisa: **“Como os afrodescendentes e o continente africano, após a Lei nº 10.639/2003, estão sendo trabalhados nas escolas, tendo como base os livros didáticos já citados anteriormente?”**.

³² Graduanda do 5º período do curso de Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte na cidade de Assú- RN. E-mail: mrobertapriscula@yahoo.com.

O preconceito racial é algo construído e preestabelecido pela sociedade, causado principalmente pela trajetória dos povos negros no país, especialmente por causa da escravidão sofrida por esses povos. Assim, atitudes de cunho racista ainda são visíveis em pleno século XXI dentro e fora das escolas, esse é um tema de nossa sociedade e não é compreensível que a educação para a cidadania não contemple esse item nos trabalhos escolares.

O educador deve trabalhar com seus alunos temas que abarquem a vida e a história dos afrodescendentes, assim como sua cultura, costumes, ritos, entre outras coisas e do continente africano como um todo e não somente apresentando o negro como escravo, visando dessa forma, desenvolver nos educandos uma atitude de respeito pelo outro e o interesse na construção de uma sociedade que faça justiça aos diferentes povos e culturas, livre de preconceitos, onde todos possam viver sem serem julgados pela cor da pele. Uma das formas para que isso seja alcançado, é que os livros didáticos, que são à base do trabalho docente dentro da sala de aula, abordem essas questões, valorizando as contribuições e a cultura trazidas pelos negros no decorrer dos anos para a construção da sociedade brasileira.

Percebe-se assim que a atitude do professor é fundamental para que os alunos compreendam desde pequenos a importância do respeito às diversidades, contribuindo dessa forma para a não efetivação de sentimentos negativos em relação ao outro, como orienta os PCN's "Se o professor se cala, ou trata do ocorrido de forma ambígua, estará reforçando o problema social; se acusa, pode criar sofrimento, rancor e ressentimento." (1997, p. 55). Ou seja, o educador não deve se calar, não permitindo que a discriminação torne-se algo natural, é preciso que ela seja vista como um problema a ser superado.

É necessário que os livros didáticos tragam informações englobando o universo geral dos afrodescendentes para que o educador crie alternativas para trabalhar esse tema em sala de aula, desenvolvendo tarefas, jogos, brincadeiras que estimulem a cooperação entre os seus educandos, visando à inclusão de todos, independentemente de sua cor, raça, etnia, etc., onde o professor precisa estar ciente de sua função, não se recuando diante de uma situação de cunho racista, pois como comenta Cavalleiro (2001, p. 146): "A ausência de atitude por parte de professores sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as". E para as crianças que exercem a discriminação ele "sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado".

Na realidade o professor precisa estar preparado para lidar com tudo isso, o mesmo precisa estar embasado numa abordagem democrática e acreditar no poder que a escola possui de transformar a sociedade, enfrentando com coragem e determinação o desafio de acolher políticas públicas voltadas para a realização de práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais, além do mais, o docente precisa de materiais pedagógicos e didáticos que estejam de acordo com as orientações trazidas pela Lei nº 10.639/2003, dando-lhe a oportunidade de trabalhar assuntos que contribuam para o respeito entre as diferentes etnias existentes no país.

Nesse âmbito torna-se necessário avaliar os dados apresentados nos livros didáticos, procurando desvendar o que existe de verdadeiro e o que é falso acerca da população afrodescendente, analisando ainda se os mesmos são suficientes para abarcar a história desses povos, já que esses materiais são à base do trabalho docente e contribuem para a propagação das informações antes desconhecidas pela maioria da população, tornando-se necessário que eles contenham uma grande variedade de elementos sobre a vida e a história dos negros e do continente africano, ultrapassando as barreiras impostas pela escravidão.

Com esse intuito o trabalho tem como objetivo verificar se a lei nº 10.639/2003 está acontecendo nas escolas por meio da análise dos livros didáticos das disciplinas de História

e Geografia. Ainda nesse âmbito, tem como objetivo geral analisar como o Continente Africano e os povos negros são apresentados nesses livros, tendo como base para análise os livros do 5º ano do ensino fundamental de uma determinada escola pública. No tocante a disciplina de História o que se pretende analisar são as contribuições, a vida, a cultura e as histórias em geral dos povos africanos, trazidas pelos livros; no componente curricular de Geografia pretende-se observar o Continente Africano no geral (clima, vegetação, economia, relevo, os diferentes espaços geográficos e as ações e transformações ocasionadas pelos homens, entre outras coisas).

O trabalho busca por meio de uma pesquisa qualitativa baseada em Minayo (2001), analisar a questão negra no Brasil e o continente africano nos livros didáticos de História e Geografia, tal pesquisa exige um envolvimento mais profundo e o comprometimento do pesquisador com o assunto a ser pesquisado. Além do mais, torna-se necessário uma pesquisa de cunho bibliográfica, onde Severino (2016) afirma ser ela responsável por permitir assim conhecer e analisar o que foi escrito por outras pessoas sobre o tema, além do mais, ela é essencial na análise dos livros didáticos utilizados em sala de aula.

Os dados que serão obtidos servirão como base para elucidar a reflexão a respeito da maneira como os negros e o continente africano são apresentados aos educandos por meio dos livros didáticos das disciplinas escolares de História e Geografia, além de enfatizar a forma como os educadores trabalham essas questões em sala de aula depois da Lei nº 10.639/2003.

Percebe-se assim, que a escola é um lugar de disseminação e produção de conhecimentos e os componentes curriculares são partes integrantes e fundamentais dessa construção, contribuindo para legitimar os diferentes povos e culturas.

A escola é o principal lugar onde a discriminação e o preconceito deveriam ser combatidos, para isso é necessário trabalhar com a diversidade ainda na infância, para que a criança, desde cedo, rompa ou, mesmo, não desenvolva atitudes preconceituosas para com os colegas e demais indivíduos, preconceitos esses presentes em seu meio. O entrave pela superação do racismo é, pois, uma luta de todos os educadores, independentemente de sua cor, raça, etnia, posição política, formação ou crença religiosa, sendo esse um compromisso ético a ser assumido pelos professores, principalmente em um país que conserva viva a memória e os efeitos da escravidão, renegando os sujeitos.

Buscando romper ou diminuir o preconceito racial na sala de aula é imprescindível que os livros didáticos, considerados como fontes transmissoras de informações, conhecimentos, valores, crenças e ideologias, apresentem em seus conteúdos temas relacionados com a história e a cultura dos negros, sendo essa uma dívida histórica para com determinados povos. Procurando dessa forma, restaurar a importância da participação dos negros e afrodescendentes no processo de formação da sociedade brasileira e, as disciplinas de História e Geografia são as principais fontes para desmistificar visões errôneas e equivocadas sobre esses povos, mostrando que eles têm muito a dizer e ensinar. De acordo com os PCN's (1997, p.59), cabe a escola a valorização desses conteúdos, permitindo a interação entre as diferentes culturas, propiciando um olhar solidário e empático para com quem é vítima de preconceitos e discriminações.

Na sala de aula é perceptível que o Continente Africano ainda é desconhecido por muitos e atravessado de representações que nem sempre condizem com a realidade, obviamente que os problemas sociais e políticos existentes não devem ser negados, porém o ensino não deve valorizar apenas os fatos ruins, ele deve, ao contrário, propiciar a desconstrução de aspectos distorcidos e que contribuem para o surgimento do preconceito. A Constituição de 1988 já trazia em seu texto a necessidade de considerar no Ensino de

História as diversas etnias, fato que se consolida também com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

Assim, podemos perceber que mesmo existindo certo desconhecimento a respeito do Continente Africano e dos afrodescendentes por parte de uma parcela da sociedade, desde 1988 a Constituição contempla para o Ensino de História as contribuições das diferentes culturas. No ano de 2003 fundamenta-se a importância dessa luta com a Lei 10.639 que traz a necessidade do estudo da cultura dos afrodescendentes e as diversidades locais, visto que a escola é a instituição responsável pela preservação da cultura e da construção dos saberes. Porém, essa conquista só aconteceu por meio de lutas e embates travados pela população negra, que buscava se libertar do estigma que os colocavam como inferiores causados pela condição de escravos. A partir daí, percebendo o que vinha acontecendo no ensino, os movimentos negros e segmentos organizados, passaram a reivindicar o estudo da história do continente africano e dos afro-descendentes desde 1950. Entretanto, para o surgimento da Lei nº 10.639/2003 foi um longo processo, não foi algo que ocorreu em curto prazo, porém essa foi a primeira vitória oficial de uma demanda social organizada.

A obrigatoriedade do Ensino da África e da cultura dos afrodescendentes desencadeou a necessidade de mudanças nos currículos, não só das escolas, mas das universidades, assim como a inserção de conteúdos que estejam em consonância com a Lei nos livros didáticos. Mas apenas incluir os conteúdos não é suficiente, é essencial que os mesmos não estejam camuflados, que sirvam para desmitificar os preconceitos e não para distorcer e anular a história dos negros no país, só assim, se cumprirá o papel da educação que é levar o ser humano a reflexão sobre a discriminação racial, valorizando a diversidade étnica, gerando debates, estimulando valores e respeito.

Então é importante que os professores e a equipe pedagógica realizem uma escolha adequada dos livros didáticos que serão trabalhados em sala e que as atitudes desenvolvidas sejam a do respeito às diferenças e a valorização das diferentes culturas. Que os alunos aprendam a conhecer sua história, assim como a história dos povos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, valorizando as lutas travadas pelos mais diversos povos pela conquista de direitos.

Referências:

_____. (Org.). Educação Anti-Racista: Compromisso Indispensável para um BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>.

BRASIL. *Lei 10.639/03*, de 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 1996*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 27 out.2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Mundo Melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e Anti-Racismo na Educação: Pluralidade Cultural*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. *Repensando nossa Escola*. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. – 24. Ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2016.

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E A POSIÇÃO DISCURSIVA DE DISCENTES COM PERTENCIMENTOS ÉTNICOS VARIADOS

*Jéssica Jaine dos Santos*³³

*Francisca Maria de Souza Ramos Lopes*³⁴

Introdução

Os estudos étnico-raciais já vêm sendo discutidos há muitos anos, mas quando se trata da diversidade seja ela qual for, debatemos com retrocesso. Nas escolas, o trabalho com a diversidade ainda é visto como tabu, pois há uma espécie de silenciamento que é solidificado pela aversão ao que é visto como diferente. Neste trabalho, serão apresentadas as práticas relacionadas à diversidade étnico-racial no contexto escolar e, como acontece o processo de interação dos alunos, mediante as situações conflituosas pautadas na diversidade constituinte do espaço escolar e os posicionamentos adquiridos nas situações vivenciadas.

A escola, enquanto instituição é um ambiente social e deve agir para que os alunos sejam capazes, em sua formação, do exercício da liberdade e do pensamento crítico. Tornando-se possível, apenas, quando a escola apresenta aos alunos questionamentos diferentes sobre os modos de pensar e de se constituir enquanto sujeito ativo das interpretações do mundo. A temática da diversidade étnico-racial em âmbito escolar reacende discussões que, por vezes, são silenciadas. Uma das discussões presente na escola é que o aluno negro ainda tem a sua identidade negada, distanciando dessa maneira, a escola como núcleo constituinte da pluralidade de identidades.

Para que a pesquisa fosse efetuada, foram analisadas as posições discursivas de discentes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal, localizada no município de Açu, RN. As análises tiveram como objetivo identificar os possíveis focos de resistências e conceitos relacionados à temática da diversidade étnico-racial em sala de aula e relacionar ao conhecimento que o âmbito escolar proporciona aos alunos em torno das práticas escolares e as relações étnico-raciais. Respalhando-se na aplicabilidade da lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino, sejam eles privados sejam públicos (BRASIL, 2003.).

Assim, questionamos: as práticas discriminatórias ainda permanecem silenciadas na escola? Partindo desse questionamento, elencamos como objetivo geral do nosso trabalho, investigar o posicionamento discursivo dos discentes em sala de aula a respeito da temática da diversidade étnico-racial. Para tanto, destacamos os seguintes objetivos específicos: a) identificar os possíveis discursos racistas de discentes em sala de aula b) analisar as relações entre os discentes após o trabalho com práticas educativas sistematizadas sobre a temática das relações étnico-raciais.

³³ Professora da Rede Básica de Ensino. Instituição de origem: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: jessicajainneuern@gmail.com

³⁴ Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: franciscamoslopes48@gmail.com

Metodologia

A pesquisa está inserida no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, com foco na Linguística Aplicada (LA) (MOITA-LOPES, 1996-2006). Metodologicamente a pesquisa é de cunho qualitativa/interpretativista (MOITA-LOPES, 1996), haja vista a pesquisa qualitativa ter relação direta com os problemas sociais e, conseqüentemente, constrói seus dados através do convívio humano e suas afinidades para com toda uma estrutura cultural, desse modo, procura pela elucidação ou pela transformação dos mesmos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.23).

Para a realização desta pesquisa, fizemos uso da pesquisa bibliográfica para que fosse possível a compreensão dos dados, possibilitando a ampliação do conhecimento existente e a observação de informações sobre a temática. Depois de realizadas às leituras, iniciamos a fase de observação e aplicação em sala de aula acompanhada de notas de campo.

Os textos analisados fazem parte de uma coletânea de dezesseis (16) produções, as 16 produções são resultados da participação de 31 alunos, para tanto, as repostas foram organizadas de forma individual e em grupo. Nove alunos responderam individualmente e os demais formaram grupos, sendo o total de sete grupos formados. Optamos por escolher das dezesseis produções apenas quatro (04) Os textos escolhidos foram os que mais se identificaram no tocante as questões referentes à identidade negra e adequação aos objetivos destacados neste trabalho. Entre as discussões expostas aos alunos e suas contribuições e reflexões sobre a temática da diversidade étnico-racial os resultados foram positivos, mesmo diante a carência que o ensino, em todas as suas dimensões, apresenta hodiernamente.

A discussão em torno das práticas racistas aparece, por vezes, de maneira sucinta e, por isso, muitos dos alunos e professores não apresentam sinais de indignação perante a tais indagações dos alunos e, mediante a isso, faz com que em muitos casos a resistência por partes de alunos negros seja silenciada dentro âmbito escolar. A discussão em torno das práticas racistas aparece, por vezes, de maneira sucinta e, por isso, muitos dos alunos e professores não apresentam sinais de indignação perante a tais indagações dos alunos e, mediante a isso, faz com que em muitos casos a resistência por partes de alunos negros seja silenciada dentro âmbito escolar.

Fazendo com que piadas, apelidos e xingamentos contra os alunos negros, criem uma espécie de corrente cultural, ou seja, uma fortificação de ideias preconceituosas e racistas naturalizadas. Seguindo essa compreensão, Sousa (2005, p. 112) afirma:

Nesse sentido, a sala de aula e a escola como um todo tem se caracterizado como um espaço de conflito no qual as crianças e adolescentes, negras e negros, sentem dificuldade de consolidar, positivamente, sua identidade e sua auto-estima. Isto dá-se, principalmente, pela costumeira vinculação do negro com situações ou coisas pejorativas, através de apelidos e comparações grosseiras e desagradáveis.

Com base na oficina aplicada em sala de aula aos alunos do 8º ano do ensino fundamental de educação, ressaltamos aqui algumas afirmações dos docentes ao serem indagados se já haviam vivenciado algum tipo de preconceito ou se conheciam alguém que tinha vivenciado.

As repostas foram elaboradas no individual e em grupos, intitulamos os Alunos da seguinte forma (A) para quem respondia individual e para as repostas em grupos (G).

Questionado se conhecia alguém que já havia sofrido preconceito os alunos A2, A3, A8 e o Grupo G.3 responderam:

A2. Sim, Daniel Alves. Jogaram banana no campo para ele.

A3. Já, um jogador. Rebolaram uma banana no campo referindo-se que ele era um macaco.

A8. Sim, um adolescente foi preso injustamente, por ser negro, foi culpado por furto.

G.3. (DEGN). Sim. Sair com meu namorado para ir a um aniversário e rolou bastantes olhares preconceituosos. Primeiro porque ele é negro. Segundo por ter tatuagens. Terceiro pelo fato de eu namorar ele e nós dois não termos a mesma idade.

No trecho destacado, o aluno A2 relata em sua resposta um acontecimento vivenciado pelo jogador Daniel Alves durante uma partida de futebol entre os times Barcelona e o Villarreal. O jogo aconteceu no ano de 2014 poucas semanas antes da estréia da copa do mundo, após o episódio a Federação Internacional De Futebol – (FIFA) preparou uma campanha contra o racismo no esporte. O relato do aluno é importante para nos reportarmos ao histórico da participação dos negros no futebol, pois durante anos o futebol serviu e ainda serve, infelizmente, como o único meio de ascensão social da população negra. A ausência de formação eficaz por parte dos professores põe os alunos defronte com a dificuldade ao acesso a conteúdos que realmente abordem a temática da diversidade étnicorracial de maneira inclusiva e, desta forma, compromete o seu entendimento a respeito da importância das diferenças para a construção em sociedade. Vemos agora as repostas dos alunos quando questionados se na escola, eles achavam que os colegas tratavam todos de formas iguais.

A2. Não, ficam chamando as pessoas de macaco.

A3. Não, uns apelidam outros, dizem que são feios etc.

A8. Não, pois acontece muito comigo, pelo fato de eu ser gorda. Tento conversar com eles, mas às vezes não tem jeito, aí, quando eu vejo que está chato, eu falo com a professora ou com a diretora para acabar com isso.

G.3. Não.

O primeiro aluno retrata que o preconceito vivenciado pelos colegas na escola é retratado nos discursos escolares com o uso de termos pejorativos. O uso de termos pejorativos destinados a população negra na escola é um dos principais indicadores de evasão escolar, pois o silenciamento por parte do aluno negro é, por vezes, não identificado pelos professores e quando é, os professores mantêm o silêncio pelo fato do seu próprio despreparo para lidar com os discursos racistas que são alimentados em sala de aula.

A comparação que o aluno destaca de que as “pessoas usam os traços físicos de outros para caracterizá-los ainda permanece em sociedade. O aluno negro é marcado na escola pela não representação da sua etnia, seja no livro didático, nos professores, na composição de alunos em sala, ou exercendo funções com valor aquisitivo maior, mas percebe que a sua etnia exerce funções de menos prestígio social na escola a exemplo; faxineira, merendeira; porteiro, auxiliar de serviços gerais, dentre outros. É interessante percebermos que o aluno não identifica essas pessoas, elas não possuem nomes e talvez, na visão dele, pode não estar próxima a ele. Não fazer parte da cultura da escola em que ele vive, mesmo fazendo, mas a sua não identificação; silencia o seu discurso.

Conclusão

Durante a pesquisa pudemos observar que os alunos possuem conhecimentos a respeito da diversidade étnico-racial, mas a falta de professores preparados para discutirem a temática e que proporcionem conhecimentos além dos estudos que estão disponíveis nos livros de história, tornam, praticamente invisíveis, as práticas racistas e preconceituosas em sala de aula. É sabido que ainda são existentes várias lacunas relacionadas ao despreparo

dos professores para o ensino das temáticas relacionadas à diversidade, mas mesmo diante dessas lacunas, observamos assimilação condizente ao conteúdo apresentado em sala de aula e, sobretudo, as mudanças que alguns se propuseram diante dos conhecimentos adquiridos.

Este trabalho nos apresentou a dificuldade que as escolas ainda enfrentam em relacionar as práticas escolares à vivência dos alunos, dessa maneira, dificultando as possibilidades de melhores condições de aulas proporcionem a valorização e respeito as diversidade presentes em todos os espaços. Nas análises apresentadas, identificamos que os alunos demonstraram conhecimentos relacionados às manifestações racistas em sala de aula e perceberam diante do conteúdo apresentado que o racismo torna-se estrutural a partir dos discursos que circulam nas relações sociais e, ao adentrarem, aos espaços sociais passam a fazer parte do cotidiano de todos.

Referências

- BIKLEN, Sári Knopp; BOGDAN, Roberto C. Investigação qualitativa em educação. Trad., Maria João Alvarez et al. Portugal: Porto, 1994.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In; História da Educação do Negro e outras histórias. ROMÃO Jeruse. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- LIMA, Cleber Luiz de Sousa & RAMOS-LOPES, Francisca. Diversidade cultural e relações étnico-raciais: os gêneros discursivos e as ações afirmativas na escola. D
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Oficina de linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. dissertação de Mestrado. UERN/DL/CAWSL, 2015.
- RAMOS-LOPES, Francisca Maria de Souza. A constituição discursiva de identidades étnico-raciais de docentes negros/as: silenciamentos, batalhas travadas e histórias (re) significadas. 321f. Tese Doutorado. PPgEL UFRN: 2010.

DISCURSOS QUE CONSTITUEM A INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE TRANSGÊNERO NA ESCOLA ESTADUAL JUSCELINO KUBITSCHKEK

Victor Rafael do Nascimento Mendes³⁵

Introdução

Nos últimos cinco anos, na Escola Estadual Juscelino Kubitschek (EEJK), muitos alunos e alunas transgêneros foram matriculados. No entanto, em virtude das ausências de formações na área de educação inclusiva para a diversidade, não ofertadas aos docentes e servidores da 11ª Diretoria Regional da Educação e da Cultura (11ª DIREC), poucos profissionais estão qualificados o suficiente para atender esta demanda de estudantes, que saiu das ruas para os bancos escolares em busca melhores condições de vida.

O foco de nosso trabalho está situado, em primeiro momento, uma vez que este é um trabalho que se encontra em andamento, de mapear os discursos que constituem a inclusão de um estudante transgênero na EEJK, desde o segmento de servidores e estudantes da escola referida, à comunidade externa.

Partindo destas discussões, construímos as nossas indagações, a saber: como a comunidade escolar percebe a inclusão de um estudante transgênero na EEJK? Como a comunidade externa à escola compreende este processo de inclusão? É possível que a escola possa trabalhar na perspectiva de conseguir mais alunos transgêneros matriculados, tirando-os, assim, das ruas e de possível prostituição?

Com os questionamentos feitos, delimitamos os nossos objetivos com esta pesquisa, quais sejam: Registrar discursos produzidos pela comunidade escolar da EEJK sobre a inclusão de um aluno transgênero em contexto educacional (objetivo geral); analisar quais são as principais sínteses temáticas destes discursos; perceber as principais concepções dos entrevistados sobre a inclusão; e, por último, produzir documentário sobre a trabalho em questão com a finalidade de formar a comunidade escolar e açuense a respeito desta temática.

O aporte teórico que dá sustentação a essa investigação advém da teoria da argumentação no discurso (ARISTÓTELES, 199-, 1973; PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005; PERELMAN, 1993, 1999), dos estudos a ela filiados (REBOUL, 1998; SOUZA, 2003, 2008, entre outros), da teoria dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2002, 2003) e dos estudos sobre efeitos de sentido (POSSENTI 2001; SOUZA, 2003).

Esta pesquisa apresenta um caráter descritivo e interpretativo, com foco nos discursos e nos sentidos que constituem a inclusão de estudante transgênero na EEJK. E, para coleta, análise e interpretação dos dados, desenvolveremos uma pesquisa de campo, com gravação de depoimentos e/ou entrevistas semiestruturadas. Com os dados tabulados dessa pesquisa, construiremos um banco de dados digitais, o *Corpus* “Discursos de *TransInclusão*”, no qual os textos ficarão disponíveis para consultas e poderão servir de corpus e de fonte de informações para novos estudos.

Esse trabalho está dividido em 04 (quatro) seções, a saber: 1. Introdução, em que apresentamos nossas motivações, problemas e objetivos para a realização desta pesquisa; 2. Metodologia, através dos teóricos que dão sustentação às nossas discussões; 3. Resultados e discussões para o momento; e, por fim, 4. Conclusões parciais.

³⁵ Graduado em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa. Especialista em Língua Brasileira de Sinais. Professor no Sistema de Ensino Básico do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: victor.sovrani@live.com.

Metodologia

Essa pesquisa, de caráter descritivo e interpretativo, tem como foco os discursos e os sentidos que constituem a inclusão de um transgênero na EEJK, e, para coleta, análise e interpretação dos dados, desenvolveremos uma pesquisa de campo, com gravação de depoimentos e/ou entrevistas semi-estruturadas (quando necessário), conforme metodologia abaixo descrita.

ANÁLISE E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* “DISCURSOS DE TRANSINCLUSÃO”

Considerando que, nessa pesquisa, o foco está nos sentidos atribuídos a inclusão de estudante transgênero na EEJK, constituiremos o *corpus* desta pesquisa através de discursos (depoimentos) de diversos sujeitos informantes, pertencentes às categorias abaixo-descritas e escolhidos em amostragem não-probabilística:

- (i) **Comunidade escolar:** por amostragem de representantes dos quatro segmentos: gestão, professores, servidores e alunos;
- (ii) **Da comunidade açuense:** depoimentos de pessoas da comunidade do município de Açú, entre as quais constem autoridades educacionais, políticas, administrativas, entre outras, e pessoas da sociedade civil, sendo estas sem vinculação direta com a EEJK.

Depoimentos, seleção dos informantes e análise dos discursos

Os discursos serão gravados (por meio de mídia eletrônica) ou recebidos (por e-mails e/ou impressos), com autorização legal, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos sujeitos informantes, para divulgação pública em documentário e em eventos educacionais e científicos.

Para descrição, análise e interpretação dos discursos sobre a inclusão de um transgênero na EEJK, os dados serão organizados em categorias, com codificação e tabulação, para estabelecer comparações e elaborar quadros demonstrativos, com sínteses e discussões dos resultados.

Momentos da pesquisa

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, dividimos as atividades em momentos, quais sejam:

- 1^a. Estudos teóricos;
- 2^a. Coleta de depoimentos para a constituição do *corpus* “Discursos de TransInclusão”;
- 3^a. Elaboração de Relatório Parcial;
- 4^a. Formatação e sistematização do *corpus*, transformando todos os depoimentos em textos digitais (arquivos em formato Word e PDF);
- 5^a. Codificação, tabulação, descrição, análise e interpretação final dos dados;
- 6^a. Produção de documentário;
- 7^a. Elaboração de Relatório Final da pesquisa e apresentação e publicação dos resultados finais em anais de eventos e/ou em livros e/ou periódicos da área;
- 8^a. Apresentação de trabalho final e do documentário produzido.

Discussão

A argumentação no discurso é hoje representada em abordagens da Nova Retórica, assim como também da retórica aristotélica quanto aos conceitos adotados do orador, auditório e entre outros, aplicando a cada um destes pontos funcionalidade discursiva de todo e qualquer tipo, pois os interesses comunicativos não mais se restringem aos discursos judiciais, deliberativo e epidíctico, que caracterizam os estudos fundantes. Sendo assim, conforme esses autores e, ainda, conforme estudos de Souza (2008), a argumentação deve ser entendida como uma ação humana, uma ação que implica o ato de convencer o outro sobre a validade de uma opinião defendida; uma ação que, para ser efetivada, necessita de uma interação entre o orador e um auditório, em situações reais de uso da linguagem.

Diante do que foi defendido por Souza (2008), a argumentação busca que os interlocutores estejam convencidos dos propósitos defendidos pelo orador. O ato de argumentar sempre será uma ação desenvolvida para o uso da linguagem que agrega tanto uma tese, isto é, o propósito que se pretende defender, a parte racional do discurso (lógos), um orador que se envolva na causa, e ao mesmo tempo defenda sua imagem (éthos), e o auditório, que, mediante a ação desse orador, o ouve, comove-se ou não, aceita ou não (phátos) a tese apresentada (SOUZA, COSTA E BARBOSA JUNIOR, 2012, p. 5).

Existem várias definições para a nova retórica, que vão desde a manipulação do auditório (Platão) à arte do bem falar (Quintiliano) e/ou a exposição de argumentos ou de discursos que devem ou visam a persuadir (Aristóteles). A definição de Platão parte do princípio em que a retórica é centrada na emoção, na interação do interlocutor nas mais diversas situações e reações que se realizam, por exemplo, na propaganda/publicidade. Da segunda definição, proposta por Quintiliano, decorre do a figura do orador em si mesmo, as suas expressões, intensões e ao querer dizer. A terceira, de Aristóteles, diz respeito aquilo a que nos referimos as relações com o implícito, explícito, literal e o figurado, as inferências e o literário (MEYER, 2007, p. 21).

As três definições apresentam tipos diferentes de abordagens, focalizando nas três dimensões da retórica. Para que possa existir a retórica é necessário um orador, um auditório, ao qual ele se dirija para proferir seu discurso, e argumento por meio de um “veículo”. Esse “veículo” é sempre a linguagem, que pode ser de forma oral, escrita, pictórica e visual, ou mesmo uma combinação de todas essas realizações. A exemplo disso, a internet aproveita dos recursos de imagens, músicas e da linguagem escrita e/ou falada para ganhar força em diversos contextos de interação e discussão.

Assim, na Nova Retórica existem três dimensões constitutivas, a saber: o éthos, o páthos e o lógos. De acordo com os gregos, o éthos é a imagem de si mesmo, o caráter constitutivo da personalidade humana, que irá traçar o comportamento do indivíduo a depender das situações de interação. Se o éthos remete-se ao comportamento das pessoas, o páthos é a fonte das questões e estas respondem a interesses múltiplos, a partir dos quais se atribuem os efeitos de sentidos às paixões, emoções ou apenas opiniões. Em outras palavras, o páthos é um conjunto de valores implícitos na resposta que satisfaz as indagações que determinado indivíduo considerada como verdade. Por último, o lógos expressa as perguntas e respostas respeitando sua diferença: o lógos é tudo aquilo que está posto em questão dentro de determinado contexto de discussão/interação.

Conclusão

É possível que muitos dos depoimentos coletados possam apresentar histórias, fatos e acontecimentos que sobre constituição/construção dos momentos que levaram a inclusão do estudante transgênero na EEJK, que, em teses bem elaboradas, conforme apresentam os

recortes feitos, podem revelar, em sua grande maioria, os efeitos de sentidos provocados por esta temática, tanto para professores, quanto para alunos, servidores e comunidades.

Nossas expectativas vão ao encontro daquilo que defendemos ser uma escola justa e inclusiva, abrindo as portas para a diversidade e compreendendo o sujeito autônomo na construção de sua identidade. Esperamos também que este trabalho possa servir de referência para futuros pesquisadores e estudiosos que por ventura se interessem pela temática, apresentando, introdutoriamente, o processo de inclusão de um transgênero na Escola Estadual Juscelino Kubitschek.

Referências

AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2005;

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, 199-;

_____. **Dos argumentos sofísticos**. Porto Alegre: Globo, 1973b;

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003;

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro Editora, 2008.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995;

PERELMAN, C. **O império retórico: retórica e argumentação**. Porto: Ed. ASA, 1993;

_____. **Retóricas**. Tradução de M. E. G. G. PEREIRA. São Paulo: Martins Fontes, 1999;

_____.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005;

POSSENTI, S. Ainda sobre a noção de efeito de sentido. In: GREGOLIN, M. do R. V.; BARONAS, R. (orgs.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Paulo: Claraluz, 2001;

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução de I. C. BENEDETTI. São Paulo: Martins Fontes, 1998;

SOUZA, G. S. de. A argumentação nos discursos: questões conceituais. In: FREITAS, A. C. et all (Orgs.). **Linguagem, discurso e cultura: múltiplos objetos e abordagens**. Mossoró: Queima-Bucha/Edições UERN, 2008.

_____. A argumentatividade na linguagem: uma análise do texto jornalístico no livro didático. In: GREGOLIN, M. do R. V. et all (Orgs.). **Análise do discurso: entornos do sentido**. Araraquara/SP: Laboratório Editorial da UNESP, 2001.

IDENTIDADE SURDA NA ESCOLA ESTADUAL JUSCELINO KUBITSCHKEK: OBSERVAÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR

*Victor Rafael do Nascimento Mendes*³⁶
*João Bosco Figueiredo Gomes*³⁷

Introdução

Até o início das políticas públicas inclusivas no Brasil, boa parte das pessoas desconheciam a comunidade surda existente em nosso país. Além disso, o número era ainda menor quando se questionava a respeito dos aspectos de cultura e identidades surdas, principalmente em ambientes escolares. Prova desse argumento é a proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2017, quando se questionou sobre os desafios para a educação de surdos no Brasil, poucos candidatos souberam responder.

No município de Açu, estado do Rio Grande do Norte, a Escola Estadual Juscelino Kubitschek (EEJK) tem muitos alunos surdos matriculados, que às vezes parece inexistente em virtude de a grande maioria da comunidade escolar ser ouvinte. Por esse motivo, surgimos a seguinte indagação: como os servidores e alunos da EEJK observam a comunidade surda existente na escola? Eles sabem o que significa identidade surda?

Com o intuito de responder a esses questionamentos, o nosso objetivo com essa pesquisa é de apresentar concepções sobre cultura e identidade surdas presentes na EEJK sob o olhar de diversos sujeitos da comunidade escolar, e como específicos: definir as concepções de diferentes sujeitos da EEJK sobre cultura e identidades surdas; produzir material sobre cultura e identidade surdas para disponibilizar na biblioteca da EEJK; e, por último, desmistificar preconceitos e discriminações que porventura possam existir.

A metodologia está delimitada em pesquisa de campo, em que fizemos entrevistas e análise dos discursos produzidos pelos sujeitos entrevistados. O paradigma de observação dos dados tem caráter qualitativo e quantitativo, e a pesquisa é de cunho descritivo e interpretativo.

As nossas discussões teóricas estão baseadas em Santana & Bergamo (2007), Perlin (1998), Sacks (2010) e Quadros (2010), os quais discutem sobre o tema proposto em nossa pesquisa, tomando por base a LIBRAS em seus valores e costumes para a construção da identidade do sujeito surdo/com surdez.

Este texto está delimitado em 05 (cinco) momentos, quais sejam: 01. Introdução, em que apresentamos nossos questionamentos, objetivos, motivações e métodos científicos; 02. Base teórica que sustenta nossa defesa nesse trabalho; 03. Apresentação da proposta metodológica, que nos serve de sustentação para as análises dos resultados; 04. Apresentação dos dados coletados, e, por último, 05. Considerações conclusivas apontando os nossos principais achados.

Metodologia

Esta pesquisa, de caráter descritivo, tem como foco os discursos produzidos pela comunidade escolar sobre a construção de identidade dos sujeitos surdos/com surdez matriculados na Escola Estadual Juscelino Kubitschek. Para a coleta dos dados, desenvolvemos uma pesquisa de campo, através de entrevistas estruturadas, com 02

³⁶ Graduado em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa. Especialista em Língua Brasileira de Sinais. Professor no Sistema de Ensino Básico do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: victor.sovrani@live.com.

³⁷ Doutor em Linguística. Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: boscofigueiredo@gmail.com.

questionamentos, conforme metodologia abaixo descrita. Na análise dos dados, utilizaremos também dos paradigmas de observação qualitativo e quantitativo.

3.1 coleta dos depoimentos e instrumentais de pesquisa

Os depoimentos foram recebidos através de documento impresso, em que constam os questionamentos. Para que pudéssemos tornar nossa pesquisa pública em evento científico, elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual os sujeitos informantes (consta nos apêndices deste texto) assinaram.

Distribuímos 40 (quarenta) documentos de entrevista, dividido em duas categorias, a saber: funcionários e alunos. Desse quantitativo, recebemos 26 (vinte e seis): 05 (cinco) da categoria de funcionários e 21 (vinte e um) da de alunos. A título de informação, a quantificação de entrevistas distribuídas levou em conta os seguintes critérios: **1.** Turnos da escola: matutino, vespertino e noturno; **2.** Quantidade de alunos e servidores nos turnos referidos, tendo proporcionalidade na entrega das entrevistas com base no quantitativo de sujeitos:

CATEGORIAS	MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO
Alunos	15	10	05
Funcionários	05	03	02
TOTAL			40

Quadro 01: Distribuição por turnos da quantidade de documentos de entrevista entregues às categorias referidas.

As perguntas discutiram sobre as seguintes temáticas: **01.** Você sabe o que significa identidade surda? **02.** Você tem contato com algum surdo na EEJK?

Os resultados dos depoimentos com domínios quantitativo e descritivo serão apresentados através de gráficos, divididos em suas respectivas categorias, qual seja:



Gráfico 01: Levantamento quantitativo referente aos questionamentos.

3.2 análise dos depoimentos

A análise dos dados tem fundamento nos pressupostos teóricos adotados nesse trabalho, e levam em consideração as categorias de estudos apontadas pelos teóricos que dão sustentação ao nosso trabalho. O foco principal está em compreender quais são as concepções de sujeitos da EEJK sobre a constituição da identidade surda.

3.3 método de abordagem

O método de abordagem está situado nos paradigmas qualitativo e quantitativo, que muito bem se ajustam ao enfoque da pesquisa, tendo em conta os depoimentos coletados e

sua interpretação. Pelo viés qualitativo, garante a interpretação dos depoimentos para composição das análises, e pelo quantitativo o recenseamento dos dados através de gráficos, que representam quantitativamente os resultados de nossa pesquisa.

Resultados e discussão

Na Escola Estadual Juscelino Kubitschek, que tem hoje um dos maiores quadros funcionais de servidores em LIBRAS do RN, contando com o número de 07 (sete) funcionários: 02 professores, 02 instrutores e 03 intérpretes, se intensificou atividades nessa modalidade de ensino inclusivo para além da sala de aula, tendo trabalho também em pesquisa e extensão através do Jornal InclusAção, cursos formativos, eventos, grupo de estudo e canal no *YouTube JKLibras*. Nessas ações, é possível informar e formar a comunidade da EEJK sobre o que é e como se configura a cultura e a identidade surdas da escola referida.

Do quantitativo de 40 documentos de entrevista entregues, recebemos 26, que representa o total de 65% de nosso universo de estudo, já que o nosso recorte foi de 40 pessoas-informantes. Para o recorte dos informantes, não houve seleção, sendo estes abordados nos corredores e em ambientes de serviço de nossa instituição. As abordagens foram espontâneas, deixando o informante livre para aceitar participar da pesquisa, ou não. No aceite, entregávamos o documento de entrevista, acompanhado do TCLE, com o prazo de devolução de 07 dias, a contar da data de entrega.

Sob o olhar dessas afirmativas, passamos agora a apresentar e a analisar os resultados de nossa pesquisa, que fundamentam o que aqui apontamos. Abaixo, segue gráfico com resultados obtidos em resposta ao questionamento 01, qual seja: Você conhece a comunidade surda da Escola Estadual Juscelino Kubitschek?

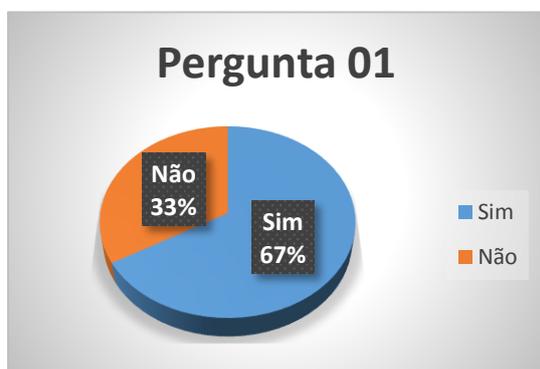


Gráfico 02: Respostas ao questionamento 01 da categoria *Alunos*.

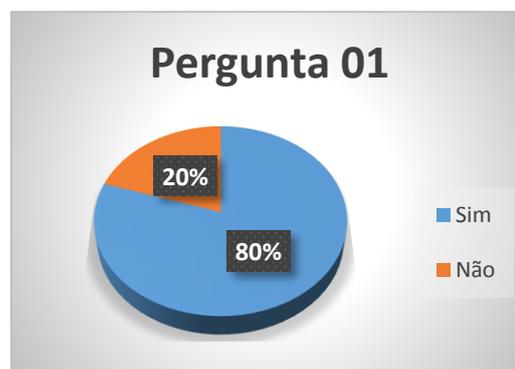


Gráfico 03: Respostas ao questionamento 01 da categoria *Funcionários*.

Os dados apresentados nos mostram que a grande maioria da comunidade escolar tem conhecimento da comunidade surda existente na EEJK. Embora ainda existam alguns que apontam desconhecer a comunidade surda, julgamos esse resultado positivo, pois há algum tempo havia poucos surdos que faziam contato com os demais colegas da escola. Na verdade, muitos viviam sozinhos em seus silêncios, com medo do preconceito e da discriminação.

Nos chama a atenção o resultado dos funcionários, pois esperávamos que todos afirmassem ter conhecimento da comunidade surda da EEJK, uma vez que já foram feitas, e

estão sendo feitas, formações em LIBRAS para estes. Além disso, sempre a cada término de semestre é publicada edições do *Jornal Inclusão* e, quase que semanalmente, é publicado vídeos no canal *JKLibras*, que evidenciam as ações desenvolvidas pela comunidade surda da instituição EEJK.

Na sequência, apresentamos os resultados obtidos com as respostas ao questionamento 02 em ambas categorias, a saber: Você sabe o que significa identidade surda?

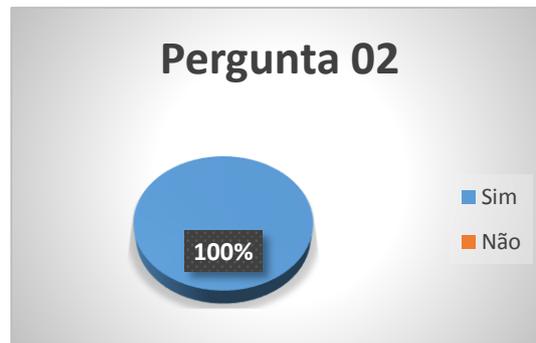
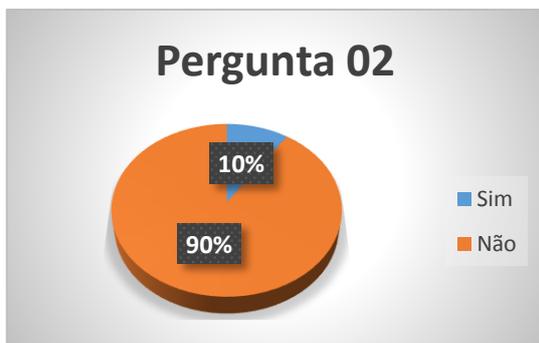


Gráfico 04: Respostas ao questionamento 02 da categoria *Alunos*.

Gráfico 05: Respostas ao questionamento 02 da categoria *Funcionários*.

É possível observar, através dos gráficos acima, uma grande diferença de conhecimento sobre cultura e identidade surdas em ambas categorias. A maior parte da categoria de *Alunos* disse não saber o que significa cultura e identidade surdas, o que nos revela a necessidade de realizarmos, ainda mais, formações e cursos que possam oportunizar aquisição de conhecimento no que se refere aos pontos dessa questão. A categoria *Funcionários*, em sua totalidade, disse saber do que se trata a cultura e identidade surdas, o que avaliamos ser um grande ganho, pois estes são nossa base de propagação da cultura e identidade surdas em nossa instituição, uma vez que são servidores e responsáveis pelas atividades funcionais da escola.

A EEJK é hoje referência no ensino, pesquisa e extensão quando se fala em educação de surdos na região do Vale do Açu. Esse resultado é fruto de muito empenho e desejo de que a inclusão escolar realmente aconteça. Não podemos aqui generalizar que todos tem conhecimento de cultura e identidade surdas, uma vez que os nossos resultados apresentam isso, mas que o está sendo feito, e foi feito, é o bastante para comprovar a importância da comunidade surda quando o trabalho está bem articulado e planejado.

Conclusões para o momento

É sabido, por boa parte de nós, que a família é o primeiro núcleo de desenvolvimento cultural e de identidade. Após isso, é a partir do contato escolar que o aluno irá desenvolver e constituir-se enquanto cidadão cultural e conferir maior propriedade à sua identidade.

Apontar o que foi dito no último enunciado, a pessoas ouvintes, é de fácil entendimento. No entanto, quando partimos para o meio surdo, é preciso compreender como é que se configura a cultura e a identidade surdas, e como estas se constituem para o aluno surdo, quando há uma sociedade linguisticamente majoritária envolvida nesse processo.

Os objetivos pretendidos nesse trabalho foram alcançados, pois, pudemos perceber, através do que foi dito pelos entrevistados, que a cultura e a identidade surdas na EEJK está marcada hoje por questões de ordens sociais, políticas e legais, o que nos faz acreditar que

o melhor caminho para a constituição da cultura e identidade é a educação inclusiva, através de seus agentes e sujeitos que dela fazem uso.

O movimento surdo, no município de Açu, ainda se constitui tímido. No entanto, as escolas estaduais, principalmente a EEJK, que estão a receber estudantes surdos, demonstram boa segurança nesse trabalho, embora haja algumas limitações que interferem o surdo de conquistar ainda mais o seu espaço: uma sirene iluminada para indicar a mudança de horário, profissionais bem qualificados para atendê-los, etc.

Devemos apontar, também, que a cidade de Açu, por estar geograficamente posicionada no interior do estado, ainda não evoluiu, de forma esperada, no atendimento à pessoa surda. Há, ainda, muito que a se fazer para que a luta da educação, principalmente daqueles que lutam por uma educação inclusiva de qualidade, em seus aspectos de cultura e identidade, possa ser, de fato, efetiva. É preciso que os órgãos públicos e particulares estejam preparados para receber o surdo.

Portanto, nossos resultados apontam que a cultura e identidade surdas na EEJK estão a prosseguir no caminho mais adequado possível, pois, fazer com que o surdo seja (re)conhecido como sujeito-ativo-participante-integrante de uma sociedade preconceituosa, em seus aspectos de identidade e de cultura, é a nossa maior bandeira, além disso, é, acima de tudo, o nosso ofício de ser professor.

Referências

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: EDUSP, 1998.

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

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NASCIMENTO-MENDES, Victor Rafael do. **Cultura e Identidade Surdas de Professores de LIBRAS do Estado do Rio Grande do Norte**. Açu: FACESA, 2018.

PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. **Aquisição de narrativas em Língua de Sinais Brasileira**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 125, 2001, p. 355-63.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 51-73.

SÁ, N. R. L. **A educação dos surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: Eduff, 1999.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurológicas**. São Paulo: Plexus, 2007.

_____; BERGAMO, A. **Cultura e identidade surdas: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas**. *Educação e Sociologia*, Campinas, v. 26, n. 91, 2005, p. 565-582.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES NO ATENDIMENTO A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

*Janiane Camilo*³⁸

Introdução

A discussão proposta neste trabalho, que aborda um estudo sobre o currículo da e na Educação Infantil na perspectiva do atendimento as crianças com deficiências, é fruto de nossas experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, onde nas nossas observações percebíamos a ausência das crianças público alvo da Educação Especial, muitas vezes excluídas do processo educativo, estando sempre isoladas das atividades que aconteciam na sala de aula. Assim, buscamos fazer algumas reflexões sobre o currículo, de modo a percebermos como o currículo pode contribuir para o atendimento as crianças com deficiências.

As discussões voltadas para a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo, ela é vista como um conjunto de medidas que leva as instituições a compreenderem e respeitarem as necessidades dos alunos que possuem alguma necessidade educacional especial no sentido dos alunos não estarem somente matriculados no ensino comum, mas no incluso no processo pedagógico como os mesmos direitos de aprendizagens.

Nesse contexto, surge então, a necessidade de adaptações curriculares no processo de inclusão das crianças com deficiências, que são consideradas possibilidades e critérios de atuação docente, que precisam garantir o aprendizado dos alunos admitindo decisões que oportunizem adequar ações educativas escolares as particularidades de cada indivíduo.

Como forma de melhor contribuir para com as discussões acerca do atendimento educacional as crianças com deficiências na Educação Infantil, por meio das práticas curriculares cotidianas, este estudo tem como objetivo: Investigar as práticas curriculares dos professores da Educação infantil na perspectiva educacional inclusiva.

Metodológica Da Pesquisa

Nesta parte do trabalho, apresentamos o caminho metodológico percorrido durante o estudo. Assim, a trajetória utilizada em nosso estudo, como já dito, busca contemplar aspectos invisíveis presentes no currículo da Educação Infantil que contribui para o atendimento as crianças com deficiência, transtornos globais e altas habilidade e demais tipos de deficiências. Assim, nossa metodologia percorre o caminho da busca de compreensão das práticas curriculares desenvolvidas pelos professores que atuam nos espaços da Educação infantil. A metodologia da pesquisa, é o eixo articulador entre a questão de nossa investigação e seus objetivos de estudo, como apresentaremos a seguir.

Portanto, esta parte de trabalho apresenta o que nos levou a realização deste estudo, de modo que possamos ao mesmo tempo, propor uma discussão sobre os elementos metodológicos de uma pesquisa científica. Para a realização de nosso estudo, optamos por

³⁸ Aluna do 8º Período de Pedagogia do Campus Avançado Walter de Sá Leitão (UERN)- Assú/RN.

Endereço Eletrônico: janiane2016@outlook.com

uma pesquisa que respeitasse as condições subjetivas dos envolvidos, para que não víssemos apenas as formas e ou modelos cartesianos, mas sim, as questões cotidianas, que envolvem a prática educativa inclusiva. Assim, como forma de contemplarmos e ou articularmos nosso objeto de estudo e nossos objetivos de pesquisa, fizemos a opção pela Pesquisa Qualitativa, que na nossa compreensão é a que melhor se articula com o estudo que propomos.

Este estudo constitui-se na realização de uma pesquisa qualitativa, por se articular com as discussões presentes em nossa questão de pesquisa e por possibilitar um estudo mais peculiar sobre o investigado. Assim, uma pesquisa dessa natureza nos leva a investigar os casos sem intervir no objeto estudado, mas que possibilitam uma aproximação maior no contexto a ser pesquisado, possibilitando uma participação direta para compreender o estudo em questão.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Segundo Tanaka (2001), na pesquisa qualitativa não é preciso definir amostras, pois o importante mesmo é o significado das informações coletadas. Assim, através das informações é que conseguimos compreender o que estamos procurando, que no caso são as respostas às nossas perguntas, visando à perspectiva da solução dos problemas. Sem contar que, são as informações que facilitam essa compreensão.

Godoy (1995), nos diz que:

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatística de análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Para Godoy a pesquisa qualitativa parte de questões que interessam o pesquisador em descobrir respostas às suas perguntas enquanto dificuldades de socialização com um grupo de participantes, ou seja, o pesquisador tem contato direto com uma situação desconhecida a estudar e apresenta com facilidade de compreensão para ambas as partes interessadas no estudo e/ou pesquisa.

Construindo informações da pesquisa: uma análise da realidade investigada

Nesta parte de nosso trabalho, apresentamos as informações que foram construídas durante nossa investigação. Para essa construção, dialogamos com 4 professores que trabalham na e com Educação Infantil, na etapa da pré-escola. Tais informações foram construídas por meio da análise do Projeto Político Pedagógico, como também por meio da realização de um questionário junto aos professores participantes no estudo.

- Compreendendo as informações construídas

As informações apresentadas nesta sessão foram construídas por meio de um questionário, através do qual buscamos compreender as situações cotidianas da prática docente acerca do atendimento educacional à criança com deficiência.

O questionário, foi composto por 3 questões subjetivas, possibilitando os professores envolvidos a pensar sobre a sua prática. Assim, no primeiro questionamento buscamos

investigar sobre: Qual a concepção de currículo dos professores envolvidos. Para tanto, construímos as seguintes informações:

Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Entendo que seja um suporte teórico pedagógico com um conjunto de disciplinas, atividades e estratégias planejadas pela escola para alunos e professores, até um processo social na produção do conhecimento entre sujeito individual e sujeito coletivo.	É um instrumento de conhecimentos pedagógicos onde pode fornecer bases para alcançar um objetivo ou meta no planejamento educativo.	É um instrumento de conhecimentos pedagógicos onde pode fornecer bases para alcançar um objetivo ou meta no planejamento educativo.	É para atender as necessidades particulares de estudantes, decorrentes de sua elevada capacidade ou suas dificuldades para aprender.

Percebemos nas respostas das professoras envolvidas na pesquisa, que as mesma possuem uma compreensão acerca do conceito de currículo, mesmo que não seja uma compreensão teórica, existe uma concepção cotidiana, o que contribuem para que compreendamos que o currículo ultrapassa a discussão de algo formal, mas sim uma trajetória cotidiana vivida no percurso escolar.

Buscando uma discussão sobre o currículo, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que o currículo,

[...] admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1998).

Vemos assim, que o currículo busca contemplar as necessidades dos alunos, de modo que as práticas vivenciadas e construídas na sala de aula, sejam compreendidas com uma ação curricular tecida pela escola, pelos professores.

Nesse processo de discussão sobre o currículo na perspectiva de uma escola para todos, vemos a necessidade do professor ter clareza sobre uma escola que é para todos. E assim, perguntamos aos nossos colaboradores: Para você o que é Educação Inclusiva?

Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
É aquela que no meu entendimento assegura a interação e igualdade entre alunos e contribui para seu desenvolvimento.	É uma educação onde se amplia a participação de todos os alunos com necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagens a terem direito a uma educação de qualidade incorporando todos na sociedade.	É a educação que permite ao aluno sua interação em todas as atividades, mesmo que quando necessário haja uma adaptação.	Significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. A opção por esse tipo de Educação não significa negar as dificuldades dos estudantes.

As informações construídas a partir das respostas das professoras nos remete a reflexão de que para elas, a educação inclusiva é aquela que atende as peculiaridades de todos os indivíduos envolvidos no contexto escolar, viabilizando as suas necessidades e contemplando as suas potencialidades. Vemos assim, que as professoras envolvidas acreditam que a escola inclusiva contribui para o processo de formação mais humana, possibilitando a convivência com o outro e com a diversidade.

Assim, buscamos compreender a partir das respostas das professoras sobre Educação Inclusiva, sobre a possibilidade de um currículo que busque contemplar o paradigma da escola inclusiva. Portanto, questionamos os nossos colaboradores: Em sua opinião, qual a importância do currículo para o atendimento educacional as crianças com deficiências? Justifique:

Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
É importante que o currículo esteja de acordo com as necessidades da escola. Se há crianças com necessidades educacionais especiais deve haver adequação para essa criança desenvolver-se e interagir com as demais sem distinção.	Ingressar cada vez mais as crianças no espaço escolar e nas políticas públicas vivenciadas na sociedade.	Importante na questão de conhecimento para se ter propriedade no trabalho que será desenvolvido.	É uma forma de propiciar oportunidades para inclusão sendo um espaço de transição para aquisição de hábitos e atitudes, facilitando a convivência social numa classe especial ou normal.

Percebemos nas respostas dos colaboradores, que as professoras percebem a necessidade da existência de um currículo que esteja atento às necessidades educacionais especiais dos alunos e, de suas limitações, sejam elas, físicas, visuais, mentais ou transtornos do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. O currículo é visto como um meio possibilitador de oportunidades.

As falas das professoras, ainda remete a questão de uma mudança no currículo da escola, de modo que possa mudar as práticas para que possa atender aos alunos com algum tipo de deficiência.

Para Sacristán (2000, p.21),

Atender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que modelam em sucessivos passos de transformação.

Para Sacristán, o currículo é a construção de práticas educacionais que acontecem ou se desenvolvem no cotidiano da escola e da sala de aula, envolvendo as experiências de todos os envolvidos no processo educativo.

Assim, compreendendo que a existência de um currículo de possibilidades que contribuam para o aceitação e o respeito do outro na sua singularidade, vemos a necessidade de pensarmos sobre a realização do planejamento na perspectiva educacional inclusiva, já que pensar o currículo é pensar sobre as práticas vividas no espaço da sala de aula.

Considerações possíveis

O presente trabalho permitiu-nos investigar as práticas curriculares dos professores da Educação infantil na perspectiva educacional inclusiva. Assim, percebemos através dos dados construídos que a escola fez algumas adaptações em seus ambientes para melhor adaptação das crianças com deficiências. .

Nas respostas obtidas por meio do questionário com as professoras pesquisadas, identificamos que muitas das práticas são invisíveis ao currículo comum, ao que estabelecido no currículo oculto da escola. Identificamos nas respostas das professoras, como também na nossa análise do Projeto Político Pedagógico, a ausência de uma compreensão de currículo que contemple o atendimento educacional às crianças que apresentam algum tipo de deficiência, mas observamos que existem ações nos cotidianos que mesmo muito singelas contribuem para o repensar de práticas curriculares que possibilitem a inclusão do aluno com deficiência na escola regular.

Com o estudo, percebemos que é necessário que haja criação de políticas públicas na tentativa de instituir práticas que garantam o acesso, a permanência e aprendizagem das crianças com deficiência na escola regular. Para tanto, é preciso que haja um processo de formação continuada e permanente dentro do espaço escolar. É preciso que as escolas façam adaptações em seus espaços físicos, em suas práticas pedagógicas.

Através da pesquisa, foi possível notar que a proposta de inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil é muito importante, pois ainda encontramos profissionais que sentem-se inseguros ao recebe-los em suas salas de aula, dificultando o processo de ensino-aprendizagem existente entre ambos.

Enfatiza-se a partir desse estudo a necessidade de propiciar aos professores uma nova maneira de ver a inclusão dos alunos com deficiências, para que percebam suas habilidades e potencialidades. Os resultados construídos no estudo, sugerem que a escola organize

momentos de estudo sobre as questões de currículo e do atendimento educacional as crianças com deficiências na escola regular.

Assim, acreditamos que este trabalho possa contribuir para o processo formativo dos professores que atuam na Educação Infantil, em especial aos que trabalham diretamente com crianças com deficiência na escola regular, ao mesmo tempo, para o surgimento de outros trabalhos que venham discutir sobre currículo e Educação Especial na perspectiva educacional inclusiva.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégia para educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 1998.

GODOY, A.S. **Introdução à pesquisa científica e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p.57 a 63, abril 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, pp.214-227, Jul/Dez 2010 ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org214.

TANAKA, Oswaldo Y; Melo, Cristina. **A Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente- um modo de fazer**. Capítulo IV. São Paulo: Edusp, 2001.

**GD 03 - HISTÓRIA, MEMÓRIA E FORMAÇÃO
DOCENTE**

PAPÉIS GUARDADOS: ACERVOS ESCOLARES E SUA RELEVÂNCIA PARA A HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO ASSUENSE (1911-1927)

*Micaele Cavalcante de Barros*³⁹
*Sara Raphaela Machado de Amorim*⁴⁰

O presente trabalho trata-se de um estudo inicial vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Educação/NUPED, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte por meio do Programa Institucional de Iniciação Científica/PIBIC. No desenvolvimento do projeto intitulado “A relevância das fontes educacionais para a historiografia Norte-Rio-Grandense: uma investigação no município de Assu/RN (1911-1927)”, investigamos e analisamos fontes relacionadas às questões educacionais no início do século XX, a fim de compreender questões referentes à organização e o funcionamento das primeiras instituições de ensino criadas no município.

O período ora analisado justifica-se por ser um momento de reorganização nacional a partir do ideário propostos pela República, onde as escolas se figuravam como um espaço de construção e disseminação destes ideais para a sociedade, instituições que se pregava a construção dos valores morais e cívico-patrióticos. Temos as fontes escolares como elementos relevantes das memórias educativas nas instituições escolares. Entendemos que ao problematizá-las nos aproximamos de situações e processos educativos próprios ao período das décadas iniciais do século XX.

Apresentamos a importância do cuidado com os documentos e a prevenção dos acervos escolares. O Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística (MERLO; KONRAD 2015 apud ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 135) traz a seguinte definição para preservação: “Prevenção da deterioração e danos em documentos, por meio de adequado controle ambiental e/ou tratamento físico e/ou químico.” É necessário e indispensável sempre manter os documentos, seja eles escolares ou não, em perfeitas condições, fazer um manuseio adequado, é importante guarda-los em pastas, em locais adequados e devem ser organizados de forma a evitar maus tratos, fazer o arquivamentos de forma organizada, evitando que os agentes químicos, físicos e biológicos destruam os documentos. É importante sempre fazer a conservação dos documentos e a restauração daqueles necessários, pois por meio de tais fontes que compreendemos a importância do estudo da história e obtemos acesso a informações muitas vezes até surpreendentes.

A partir das leituras e estudos do projeto, bem como conhecimento inicial da documentação a ser investigada, tomamos conhecimento acerca da história dos Grupos Escolares, Escolas Isoladas, Escolas Rudimentares e Escolas Normais no estado do Rio Grande do Norte, criadas a partir da Reforma Pinto de Abreu, aprovada pelo Congresso Legislativo em novembro de 1907. Tais instituições constituíam-se como construtoras e disseminadoras das práticas norteadas por princípios modernos e que atendessem os novos ideais republicanos e, nesse sentido, contavam com estruturas amplas, bem iluminadas e modernas.

O Grupo Escolar Augusto Severo foi a primeira instituição primária criada em Natal, seguindo o modelo de ensino paulista. Neste contexto, posterior à esse Grupo, foram

³⁹ Bolsista Pibic e graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Contato: micaelecb17@hotmail.com

⁴⁰ Professora do Departamento de Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN – Campus Avançado de Assú. Contato: raphaela.amorim@hotmail.com

inaugurados outros estabelecimentos educacionais no interior do estado como apresenta (SILVA, 2014), dentre eles o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia em 1911, no município de Assú/RN, o qual se figurou como uma importante instituição responsável pela educação e pela formação de cidadãos assuenses em diálogo com o ideário do modelo de educação que se apregoava com a República, uma educação da qual pregada acabar com a o analfabetismo, tornar sujeitos civilizados e que estivessem aptos à participação nos espaço de trabalho.

Buscamos com esse estudo investigar, compreender a diversificada produção de documentos escolares compreendidos no recorte histórico do projeto, dentre Atas Administrativas, Livros de Matrícula, Relatórios de Funcionamento, Regimentos Internos, dentre outros, entendendo que a natureza dessas produções versa sobre seu ideário educacional, perfis docentes e discentes e objetivos de formação. Objetivamos identificar, ainda, a participação do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia no movimento de expansão educacional norte-rio-grandense e suas contribuições para o desenvolvimento da educação pública e formação dos cidadãos Assuenses.

Discutir a relevância dos acervos escolares e fontes educacionais para a produção e conservação das memórias institucionais e historiografia da educação Norte-Rio-Grandense são passos desta pesquisa tendo conhecimento que tais documentos são essenciais para aproximação de objeto de estudo, bem como do período ora investigado, a análise documental nos possibilita interpretar, questionar e investigar questões referentes ao ensino, bem como perceber a importância desse conhecimento para a educação.

Essa pesquisa situa-se no campo da História da Educação, em diálogo com a história da cultura escrita, a partir da discussão e análise dos diversos elementos presentes nos documentos citados como fontes para este estudo. Os muitos olhares para uma mesma fonte de pesquisa pode nos permitir conhecer diversos aspectos, tais como os papéis que os guardam que podem estar esmaecidos, esquecidos ou até serem mesmo desconhecidos, em se tratando de suas potencialidades de investigação. Nos aproximamos da perspectiva de Castillo Gómez (2004, p.91), tomando a escrita e a leitura como objetos e práticas sociais produzidos em diferentes espaços e temporalidades quando afirma que:

Su estudio debe atender a las consecuencias sociales y culturales derivadas de su implantación y extensión: así como a la incidencia de aquellas en las formas, funciones y usos de lo escrito, en los mecanismos y lugares de adquisición, en las redes de sociabilidad de escribientes y analfabetos, en las políticas de la escritura y del escribir, en los modos de circulación y a apropiación, o en las maneras, tipologías y espacios de la lectura.

Chartier (2010), por sua vez, nos assegura que os livros, manuscritos ou impressos são sempre o resultado de múltiplas operações que supõem decisões, técnicas e competências muito diversas. As fontes, portanto, são tidas como importantes aliadas para compreensão do pesquisador, visto que qualquer traço ou vestígio deixado na história são primordiais para análise e alcance dos objetivos inicialmente propostos. De acordo do Saviani (2004, p. 5) é a partir das fontes que flui nossa história, é a parti delas que nos apoiamos no conhecimento a cerca da história que produzimos. Os documentos devem ser minuciosamente analisados, questionados e em dialogo com as escrita são primordiais para investigação em conjunto com autores que nos reafirmam aquilo que as fontes nos oferecem.

Sobre os acervos escolares, esses ganham relevância na construção da história das instituições, pois tais documentos carregam com si memórias e significados que nos permite compreender a realidade educativa. São exemplos dessas fontes as atas em suas diversificadas finalidades, os registros de matriculas, os ofícios e os demais documentos que compõem os acervos das instituições de ensino e que apresentam dados históricos e nos

revelam informações jamais encontradas em outros espaços e com isso se torna indispensável o cuidado e prevenção de tais fontes. A investigação nessa área é ampla e nos oferece fundamentais conexões e nos faz compreender questões contemporâneas.

Os arquivos escolares têm adquirido tamanha atenção no campo de história da educação, (MOGARRO, 2005) nos auxiliam a perceber que as escolas apresentam uma identidade própria carregada de história. O intercruzamento das fontes presentes nos acervos escolares podem nos auxiliar com o contato com questões do tempo não vivido, assim como o surgimento de novas pesquisas que contribuam para a historiografia da educação norteario-grandense.

Referências:

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. “La Corte de Cadmo: apuntes para una historia social de la cultura escrita”. *Revista de Historiografía*, Madrid, n. 1, pp. 89-98, 2004.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. Lição inaugural n.195 do Collège de France/Fayard, pronunciada por Roger Chartier em 2007, na cátedra “escrito e culturas na Europa moderna”. In: *Estudos Avançados*. 24 (69), 2010.

MERLO, Franciele; KONRAD Glaucia Vieira Ramos. *Documento, história e memória: a importância da preservação do patrimônio documental para o acesso à informação*. Londrina, v. 20, n. 1, p. 26 - 42, jan./abr. 2015.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. *Revista Brasileira de História da Educação* n° 10 jul./dez. 2005.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In. LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas (SP): Autores Associados, 2004, p. 1- 12;

SILVA, Francinaide de Lima, *A Prática Educativa De Professoras No Grupo Escolar Augusto Severo (1908-1920)*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2014. 12p.

O ACERVO DOCUMENTAL DO EDUCANDÁRIO NOSSA SENHORA DAS VITÓRIAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A MEMÓRIA EDUCATIVA ASSUENSE (1922-1927)

*Kivia Dulce Fonseca*⁴¹

*Sara Raphaela Machado de Amorim*⁴²

Este estudo trata-se de uma pesquisa inicial que faz parte das atividades do Projeto de Pesquisa “A relevância das fontes educacionais para a historiografia Norte-Rio-Grandense: uma investigação no município de Assu/RN (1911-1927)”, iniciado em Agosto de 2018 e tendo como objetivo atividades desenvolvidas até Julho de 2019. A proposta central é investigar os acervos das instituições mais antigas do município de Assu, compreendendo a necessidade de preservação e conservação das fontes que versam acerca das histórias das instituições ora analisadas.

O objetivo geral é discutir a relevância dos acervos escolares e fontes educacionais para a produção e conservação das memórias institucionais e historiografia da educação no Rio Grande do Norte. Buscando investigar, catalogar e digitalizar, por meio de fotografia digital, as fontes documentais históricas da escola Católica Educandário Nossa Senhora das Vitórias, a fim de contribuir para a historiografia do nosso Estado através da disponibilização digital no acervo do Núcleo de Pesquisa em Educação/NUPED-UERN, viabilizando a consulta pública destes materiais para estudos e pesquisas futuras, sobretudo dos pesquisadores em formação que possuem interesse na área de História da Educação.

Os documentos pedagógicos, quando investigados à luz de autores que auxiliam na sua problematização e análise, nos revelam discursos e expressões de diferentes personagens, possibilitando diálogos que demonstram características de determinados grupos sociais, o que propicia, por parte do historiador da educação, realizar a tarefa de questionar e destacar diferentes formas de apropriação evidenciadas em meio aos acontecimentos ou ainda acerca da própria criação destes, assim como apontam Chartier (1990) e Certeau (2006) em suas discussões.

Investigaremos e analisaremos fontes relacionadas às questões educacionais no início do século XX, pertencentes ao acervo do Educandário Nossa Senhora das Vitórias (1927) com o propósito de compreender questões referentes à organização e o funcionamento das primeiras instituições de ensino criadas no município. Le Goff (2003) apud Lefebvre (1971) questiona sobre o que seria de uma sociedade sem registros documentais, visto que os documentos são a cerne de uma instituição, da memória de uma sociedade e sob essa perspectiva que os arquivos de documentos escolares são entendidos como parte da memória institucional, desvendando as facetas do cotidiano escolar de determinado período histórico.

Configuram-se, também, como instrumentos para investigações inovadoras, conforme afirma Bonato (2005, p.197) “concretamente, os arquivos escolares apresentam múltiplas possibilidades de pesquisa científica. Através desses acervos é possível conhecer as atividades administrativa e pedagógica de transformação da educação ao longo do tempo”. Dando continuidade, vale salientar que os documentos são acontecimentos produzidos

⁴¹ Bolsista Pibic e graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Contato: kiviadulce@gmail.com

⁴² Professora do Departamento de Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN – Campus Avançado de Assú. Contato: raphaela.amorim@hotmail.com

historicamente, reconhecidos enquanto produtos que a sociedade fabricou, carregados de vastos significados, por vezes ocultos nas entrelinhas, silêncios dos escritos e da fala dos sujeitos que os produziram, evidenciando, assim, o desafio para o pesquisador de um constante olhar atento às linhas e entrelinhas que compõem os documentos históricos.

O período ora analisado justifica-se por ser um momento de reorganização nacional a partir do ideário proposto pela república, onde as escolas se figuravam como um espaço de construção e disseminação de ideais para a sociedade, eram nessas instituições que se pregava a construção dos valores morais e cívico-patrióticos. Com essa perspectiva pretendemos apresentar e interpretar a diversificada produção de documentos escolares compreendidos no recorte histórico do projeto, dentre atas administrativas, livros de matrícula, relatórios de funcionamento, regimentos internos, dentre outros, entendendo que a natureza dessas produções versa sobre seu ideário educacional, perfis docentes e discentes e objetivos de formação. Identificar, ainda, os objetivos traçados para a educação do período e de que modo estiveram representados a partir desta matriz político-educacional, compreendendo a dimensão política que embasa os direcionamentos propostos nos documentos oficiais.

Os documentos escolares são um dos meios para se adquirir conhecimento sobre a multiplicidade que é o campo educacional, revelando assim, diversas facetas dos processos educativos. “O impresso constitui uma das melhores ilustrações da extraordinária diversidade que atravessa o campo educativo” (NÓVOA, 1997, p.12-13). Os diferentes impressos pedagógicos como fonte, em concordância com Lopes e Galvão (2001, 87), nos permitem especificar as características de uma dada realidade educacional em seu tempo e lugar, tornando perceptíveis as ações e desdobramentos que realizam-se no meio educativo, em acordo com os interesses dos envolvidos.

A investigação por meio das fontes e seus acervos marcam uma importante etapa da pesquisa e do fazer do pesquisador. Assim, os documentos, ao passo que oferecem algumas informações, também abrem espaço para serem questionados, investigados. Sempre são lacunares, reticentes e, a falta de informações necessárias para a interpretação, conduz à busca de novos horizontes e discussões. As leituras e fontes na diversidade se complementam, possibilitando reconstruir aspectos sobre motivos de circulação, sentidos e razões das ações desenvolvidas nos sistemas de ensino.

O nosso projeto está estruturado em diferentes fases, realizadas a depender das necessidades das instituições escolares que configuram-se como campo da pesquisa, bem como dos objetivos propostos para as ações no desenvolvimento do referido trabalho. Parte-se da investigação inicial acerca da história das instituições escolares, discussão de textos teóricos que versem sobre essa temática na história da educação brasileira, como também das ações práticas de higienização organização dos materiais, catalogação, organização e digitalização para criação de um acervo digital a ser disponibilizado para consulta pública.

Na atualidade um dos principais meios de levantamento e coleta de fontes históricas é o acervo digital. No Brasil, a digitalização de documentação histórica tem crescido consideravelmente neste século, principalmente em arquivos e bibliotecas públicas, a exemplo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. É um acontecimento que surge da necessidade de dar acesso ao mesmo tempo em que se preserva a informação em variados suportes.

Além de contribuir para o alcance dos objetivos da pesquisa, objetiva-se com a investigação, a participação enquanto estudante na Iniciação Científica contribuir para com as atividades na graduação, na escrita voltada à comunicação científica e no estímulo à participação em programas de pós-graduação. Almejamos que a pesquisa contribua para as

pesquisas no campo da História da Educação e na historiografia da educação norte-riograndense.

Referências:

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte pra a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**. n° 10 jul./dez. 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. _____ . **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; Revisão Técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão... [et al.] – 6 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, António. **A imprensa de educação e de ensino**: concepção e organização do repertório português. In: CATANI; Denice Bárbara; NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria. **Historiografia da Educação e Fontes**. Cadernos ANPED, Porto Alegre, n.5, p.7-64, set.

A HISTÓRIA DO GRUPO ESCOLAR LUIZ GONZAGA: UMA INVESTIGAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PENDÊNCIAS/RN (1931-1934)

*Kaliene Ferreira de Moura⁴³
Vânia Lidiane Barbosa da Silva⁴⁴*

Investigar a construção histórica de saberes e práticas culturais a partir da educação ministrada no Grupo Escolar Luiz Gonzaga é o objetivo desta pesquisa. Fundada em 1934, no município de Pendências – Rio Grande do Norte, essa instituição fazia parte de um movimento de expansão do ensino no estado e sua trajetória se entrelaça à história do município que a sedia. Veyne (1992, p.28) cita que “a história não é um documentário em foto montagem e não mostra o passado ao vivo como se tivesse lá [...]”, ou seja, toda a pesquisa feita baseia-se em fatos históricos que emergem dos documentos escolares, fotografias, escritos de revistas, porém entendemos que não podemos citar exatamente o que aconteceu como se tivéssemos presenciado, visto que nos aproximamos de uma representação do período vivido a partir de nossas interpretações nos diálogos com os autores e com outras fontes.

Dentre as fontes que subsidiam esta investigação, destacamos que as localizamos com o auxílio de um historiador local de Pendências, bem como nos encaminhamos à escola e também tivemos acesso a alguns documentos da instituição que contam um pouco de sua trajetória. De acordo com (RODRÍGUEZ, 2004, p. 26) [...] são elaboradas por pessoas de épocas e grupos sociais diferentes, e a produção destas pessoas é permeada de elementos determinantes, seja pelo cargo que ocupa ou pela sua própria inserção social. Em tal sentido, o historiador deve ficar muito alerta e não poder esquecer o contexto da produção do texto.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, frequentemente, ele permanece como único testemunho de atividades particulares ocorrida num passado recente (CELLARD, 2008: 295).

Segundo o autor justifica-se o uso dos documentos em pesquisas, pois o mesmo permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise, a investigação desenvolve-se por meio de pesquisa documental e bibliográfica, a partir de fontes como o Livro de Ponto Escolar (1934), Revista Poliantéia (1945) E A Revista Bodas de ouro (1952). Buscando a compreensão do ideário educacional do período e como este se materializa nesta instituição escolar, analisamos as fontes em discussão com autores que vessam acerca da história da educação nacional e, especialmente, norte-rio-grandense, a exemplo Bauer (1982), Rodrigues (2004), Rodrigues Filho (1992), Silva (2010) e Melo (2012). Além destes, utilizamos os estudos de Galvão (2006) e Julia (2001), a fim de possibilitar a compreensão do trabalho com fontes histórica e cultural escolar.

⁴³ Aluna do Curso de Pedagogia/PARFOR/UERN/Assú. Contato: eduardoekaliene123@gmail.com

⁴⁴ Aluna do Curso de Pedagogia/PARFOR/UERN/Assú. Contato: lidianepn25@gmail.com

O interesse por esta pesquisa deu-se a partir do trabalho realizado na disciplina de História da Educação no curso de Pedagogia PARFOR-UERN/Assú, com a proposta de conhecer e pesquisar dados acerca da escola mais antiga da cidade de origem dos estudantes, visto que vários destes são oriundos de cidades diferentes. A pesquisa ganhou densidade e a partir das leituras teóricas e análise das fontes, escrevemos um artigo submetido ao VI Seminário Nacional de Gênero e Práticas Culturais, sediado na Universidade Federal da Paraíba/UFPB.

De acordo com Julia (2001) descreve-se como Cultura Escolar um conjunto de normas que define conhecimentos e que deve ser estudada de acordo com as análises precisas de suas relações sejam elas conflituosas ou pacíficas, todas relacionadas ao período de sua história. Com base nessa discussão, buscamos conhecer mais acerca da história da instituição, de suas práticas, continuidades e descontinuidades. Inicialmente obtivemos dados acerca da Escola Reunida Monsenhor Joaquim Honório que foi criada em 1931, para substituir as então Escolas Isoladas, tornando-se uma forma unificada das escolas da Vila de Pendências. Em 1934 tornou Grupo Escolar Luiz Gonzaga.

O patrono, Luiz Gonzaga Bezerra Lima, nasceu em Bananeiras, estado da Paraíba em 25 de Novembro de 1883, filho de Emídio dos Santos Bezerra Lima e D. Ana Marcionilda das Virgens. Filho de pais pobres, teve acesso a instrução limitada ao estudo de primeiras letras. Posteriormente, mudou-se de Bananeiras ainda muito jovem para Macau, cidade onde dedicou-se ao comércio e conseguiu uma situação financeira mais confortável. Em sua trajetória, inseriu-se na política e tornou-se militante, acompanhado de chefes governamentais do município, a exemplo de Valentim de Almeida, Feliciano Têteo e Dr. Armando China. Exerceu, também, várias vezes o cargo de delegado de polícia. Faleceu em Macau em 01 de novembro de 1934. Nesta cidade, adquiriu terra e fez desenvolver suas economias. Foi um dos fundadores de Pendências, mais preocupado com o progresso do local, construiu o mercado público, casa de morada, grupo escolar.

Julia (2001) cita que a escola não tem total poder do seu funcionamento, e pede com situação externas de origem e influências. Com isso o mesmo nos mostra que a mudança de nome consequentemente de patronos é atribuída ao poder político, uma vez que Luiz Gonzaga fora um grande influenciador político, mas não contribuiu em questões relacionadas à educação, contrariando-se a Monsenhor Joaquim Honório que em seu contexto histórico claramente trouxe contribuições para a educação do município citado e de alguns outros aos quais percorreu em toda a sua vida.

Os Grupos Escolares já existiam no estado do Rio Grande do Norte e se expandiam para os interiores, chegando à cidade Macau e seus arredores, criando-se assim em 1931 as Escolas reunidas em substituição às Escolas Isoladas. Assim, se iniciou a trajetória até tornar-se Grupo Escolar. Na passagem de Escolas Isoladas para Escolas Reunidas a instituição foi nomeada de Escolas Reunidas Monsenhor Joaquim Honório.

Em 12 de Agosto de 1934 foi inaugurado um novo prédio com estrutura adequada para funcionamento, construído graças ao interesse do Cel. Tristão Cisneiro de Góis, domiciliado em Pendências na época. As matrículas se mantiveram bastante satisfatórias, exceto entre os anos de 1938 e 1939, o que remete-se a um surto de impaludismo que se deu na região naquela época.

Em 29 de janeiro de 1934, foram nomeados os recém-diplomados Alba de Miranda Pinheiro para os 1 e 2 anos e Moacir de Lucena para 3 e 4 anos. A matrícula para as quatro classes já atingia 134 alunos, funcionando em um prédio emprestado do Sr. Alfredo Teixeira em situação precária, sem luz, sem ventilação, sem material pedagógico, enfim sem o mínimo de conforto e estrutura física.

Considerações

Conhecer a história do ensino da cidade em que residimos é gratificante, por isso resolvemos ampliar nossas pesquisas e elaborar esse resumo para que pudéssemos contribuir de alguma forma para que a história não seja esquecida, e que a investigação que realizamos possa incentivar outros pesquisadores a interessar-se pelo assunto nas mais diversas regiões do estado ou fora dele, uma vez que pensar acerca da história do ensino e de uma instituição escolar, nos faz conhecer aspectos de um tempo não vivido, muitas vezes inéditos para aqueles que investigam. Analisar a educação em determinados contextos, como era organizada em determinado período histórico, nos permite olhar também para o seu entorno, e perceber como eram as relações políticas, religiosas, sociais e culturais.

Além das que questões expostas neste estudo, compreendemos que a pesquisa científica possibilita que a memória da instituição seja preservada, e oferece contribuições por meio de dados antes desconhecidos. Apontamos que as informações que surgiram da pesquisa, acerca da trajetória da instituição, foram de grande valia, pois algumas das descobertas findaram consideradas como contribuição para com a escola pesquisada, visto que os profissionais da referida instituição desconheciam parte de sua trajetória.

Após as visitas aos acervos, pesquisas e análises documentais à luz dos autores do campo da História da Educação e escrita do texto, retornamos à instituição. Primeiro foi realizada uma reunião com o corpo docente, setor pedagógico e um historiador do município, onde apresentamos as fontes documentais utilizadas e os resultados de nossa pesquisa científica sobre a história da instituição. Este momento foi relevante, dado que a coordenação, juntamente com os professores, está desenvolvendo um projeto pedagógico acerca da história da Escola Estadual Luiz Gonzaga.

Por fim, ministramos uma palestra para os alunos, afim de que se inteirem acerca da história e trajetória da escola que fazem parte, que conheçam um pouco mais do percurso histórico de construção de tal instituição, bem como se reconheçam enquanto parte da história que não se finda no atual contexto histórico. Almejamos a partir da pesquisa e das ações posteriores, contribuir para a historiografia da educação norte-rio-grandense.

Referências:

- AQUINO, João de. **Monsenhor Honório que eu conheci**. Macau: 1 edição comemorativa dos anos do Santo de Macau, 2003.
- BÔDAS DE OURO DA ORDENAÇÃO SACERDOTAL do Monsenhor JOAQUIM HONÓRIO DA SILVEIRA – MACAU-RN- 1952- Tributo de Amor e Veneração.
- CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa.
- CINCOENTENÁRIO. **Poliantéia**- Festa do Cincoentenário da Capela de São João Batista, de Pendências- RN- 1945.
- JULIA, Dominique. **A cultura Escolar como Objeto Histórico**. 2001.
- MELO, Gilberto Freire de, **PENDÊNCIAS, Roteiro histórico e cultural**. Natal: Editora Várzea de Açú, 2011.
- RODRIGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. In: **O Guardador de Inutensílios**. Caderno de Cultura. N. 7, p. 17-30, maio 2004.
- VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Brasília: UNB, 1982.

AS VOZES DAS FONTES: A CONSTRUÇÃO E DISSEMINAÇÃO DO IDEÁRIO EDUCACIONAL NORTE-RIO-GRANDENSE NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (1924-1928)

*Rosângela Maria Araújo da Silva⁴⁵
Sara Raphaela Machado de Amorim⁴⁶*

Introdução

As pesquisas e estudos na área da história da educação atualmente vêm ganhando intensidade, visto que, a historiografia contribui para nos aproximarmos de um tempo que por nós não foi vivido. Os documentos enquanto fontes ou objetos se caracterizam como um meio de propagar informações mesmo que sejam lacunares, mas que vão sendo desvendadas ao longo de análises. Compreendemos que no corpo documental encontram-se memórias de um povo, de uma sociedade, que nos permitem problematizarmos diversas questões em relação a assuntos do contexto educacional.

A partir da análise de documentos de naturezas diversas podemos perceber como se pensava e organizava a educação em determinados períodos históricos da sociedade. Na investigação dos escritos documentais, podemos perceber em suas entrelinhas, questões que versam para além do que estes materiais objetivavam inicialmente. Um exemplo que pode ser citado é a abertura para reflexão acerca do lugar de fala de determinados sujeitos que estavam à frente do campo educacional.

O diálogo com Roger Chartier (1990) possibilita-nos perceber que a pesquisa no campo historiográfico permite ao leitor diversas interpretações, questionamentos e vazios que servem para que novas interpretações sejam feitas, mediante cada o olhar de cada pesquisador. O documento, apesar de abordar questões específicas para atender suas finalidades de criação, não se limita basicamente a fatos ou questões, pois se caracteriza como espaço de construção de novos saberes, a partir das investigações que possam ser desenvolvidas com base nestes impressos. É possível ampliar a compreensão sobre as informações acerca dos procedimentos que eram realizados dentro do cenário educacional norte-rio-grandense nos anos iniciais do século XX.

Objetiva-se por meio deste trabalho, analisar registros documentais produzidos pelo Departamento de Educação no Rio Grande do Norte nos anos de 1924 a 1928. O recorte histórico demarca período de um contexto caracterizado por novas ações na área educacional e saúde, que foram empreendidas nas pautas governamentais de José Augusto Bezerra de Medeiros. No ato da criação, o Departamento de Educação em 1924 substituiu a antiga diretoria geral da Instrução Pública, que sob a direção de Nestor Lima foi um o órgão responsável em reorganizar o ensino público norte-rio-grandense. O trabalho ora escrito é resultante da pesquisa de trabalho monográfico sob o título Atos e Resoluções para a Organização da Educação no Rio Grande do Norte: Intelectuais, Idéias e Projetos (1924-1928), que investigou como as ações do campo político e educacional contribuíram para a

⁴⁵ Pedagoga. Colaboradora do Núcleo de Pesquisa em Educação – Nuped/UERN. Contato: rosa_araujo2012@hotmail.com

⁴⁶ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Contato: raphaela.amorim@hotmail.com

produção de uma massa documental que direcionou a educação norte-rio-grandense dentro dos moldes do período republicano.

Metodologia

A fim de compreendermos como se difundia o ensino dentro do Departamento de Educação, e como se constituíram as pautas de uma educação modernizadora que tanto almejavam os republicanos, nos debruçamos sobre as fontes para entendermos como as ideias e os projetos se delineavam. De início, as linhas documentais parecem ser algo sem sentido, “sem vida”, porém no decorrer do manuseio de cada página as palavras vão ganhando vida e significados. Os documentos ecoam vozes que estão silenciadas e nos fazem entender o que não está explícito, o que não foi vivido por nós. Uma variedade de documentos como Regimentos, relatórios, vislumbram como se materializava um projeto educacional que foi essencial para reorganizar e educação do Estado.

Resultados e discussão

É perceptível que os Regimentos versam uma proposta de educação moderna, substanciando controle sobre os indivíduos, bem como apontam métodos e práticas a serem empreendidas para a idealização de um novo cenário na educação pública no Rio Grande do Norte. Nestor Lima, o mentor das linhas documentais, acreditava que a reforma no ensino moldaria a sociedade para viver dentro dos valores e condições republicanos, atendendo as especificidades de conceito higienistas que era uma das pautas bem discutidas no período da República. Ramos (2009) discute que:

A corroboração entre o quadro histórico e a noção de “educação completa”, no âmbito da produção dos documentos aparece nos regimentos oficiais (RIO GRANDE DO NORTE, 1925a, b) estabelecidos no Departamento de Educação entre as atribuições legais e o crivo de Nestor Lima a percepção médico-higienista, programático-metodológico, pedagógico-científico e sócio educacional compreendendo os parâmetros administrativos de eficiência técnica, organização funcional e disciplinamento normativo vigentes na política de homogeneização do ensino naquele período (p. 78-79).

No trajeto da nossa pesquisa, principalmente no contato com o Regimento Interno dos Grupos Escolares (1925) tivemos a possibilidade de visualizar como eram desenvolvidas as práticas culturais e de ensino no Rio Grande do Norte. Respaldo-nos da ideia de que nessa época a escola era vista como uma instituição responsável por formar um sentimento de cidadania na vida do sujeito, podemos constatar que as disciplinas para os cursos graduados Infantil Misto, Complementar e Elementar baseavam-se nas questões morais e cívicas, buscando desenvolver possibilidades para uma integridade do homem no meio social e político.

Vários livros eram pensados e selecionados por Nestor Lima. Os materiais didáticos expressam com clareza o que era primordial para o a realização do ensino no ensino primário, partimos do pressuposto que a educação da época também se embasava em conceitos técnicos, já que o objetivo do poder republicano era erradicar o analfabetismo para enquadrar sujeitos dentro dos avanços do mercado industrial que se desenvolvia no momento.

No momento em que uma nova cultura escolar se instalava no Rio Grande do Norte por meios das ações de ensino respectivamente alocadas nos grupos escolares que existiam, precisamos aqui abrir parênteses e ressaltarmos que uma variedade de livros para a disciplina de História estava no corpo do Regimento Interno dos Grupos Escolares (1925). Era comum o aluno conhecer fatos da história da pátria nacional, aconteciam palestras destacando de uma forma artística, pessoas ditas como heróis que fizeram parte da história Brasileira, e até mesmo da história norte-rio-grandense:

O enaltecimento da pátria e da nacionalidade perpassava todo o saber histórico construído para a transmissão nas escolas primárias, nas lições sobre independência e sobre o império, sobre o descobrimento, e sobre a formação do povo brasileiro (SOUZA, 2008, p.68).

Sendo assim, era a partir da instrução do moral e civismo que essas práticas em sala de aula deveriam ser enaltecidas. Nas aulas de leitura e escrita era comum os alunos recitarem poemas e hinos que faziam parte da história nacional. É notório percebermos que as práticas e saberes educativos desenvolvidos neste período buscavam trazer a comunidade para dentro da escola.

O Regimento Interno para os Grupos Escolares (1925) nos mostra o ensino ofertado com relações de distanciamento para meninos e meninas. Era normal as disciplinas que seriam para ambos os sexos, terem suas atividades separadas por classes. As práticas culturais se configuravam de acordo, com o projeto de nação que buscava ser alcançada naquele período por meio da escola, a criança aprendia aquilo que lhe fosse útil para adentrar no sistema trabalhista e fabril da época. A disciplina de Trabalhos Manuais nos privilegiou esta interpretação, as atividades onde meninos e meninas participavam somente no que fosse permitido executar foram reflexos para os diferentes papéis que homens e mulheres desenvolviam na sociedade.

Dentre tantas outras disciplinas que eram ofertadas neste período, podemos destacar as ciências naturais, que tinha como objetivo a partir dos conhecimentos estabelecidos, desenvolver habilidades na criança para posteriormente aprender a lidar da com os processos do meio trabalhista. No entanto, acreditava-se que enquanto as crianças estavam com a mente ocupada com as finalidades desses estudos, elas estariam livres de pensamentos outros:

[...] Num tempo em que não havia articulação entre o curso primário e o secundário, era dado como certo que a maioria das crianças que cursavam as escolas elementares não prosseguiriam os estudos, inserindo-se rapidamente no mundo do trabalho. (SOUZA, 2008, P. 64).

Desse modo, nos possibilita perceber o objetivo de introduzir os saberes primários no processo de escolarização. Constituíam de saberes que seriam importantes para a formação integral e moral do cidadão no período republicano, para isso era necessário que o ensino fosse desenvolvido de acordo com o que estava nos regimentos.

No relatório manuscrito do Departamento de Educação, datado 02 de outubro de 1924, aponta como estava organizado o ensino estadual. A inspeção do ensino aparece como um dos meios mais essenciais para a educação no Estado. Buscando a edificação do ensino nos moldes da república, a Inspetoria de ensino se concebeu como principal instrumento do Departamento de Educação. A inspeção era feita por meio de visitas onde houvesse instituições escolares, buscando observar se o ensino ofertado estava sendo realizado dentro das práticas morais e civilizatórias do poder republicano. As festas cívicas eram as atividades em que os inspetores poderiam observar se as escolas estavam edificando uma educação

baseada nos em conceitos patrióticos e morais, já que era a ideia de modernidade social dos intelectuais republicanos. No entanto, os inspetores figuravam-se como principais idealizadores para o novo cenário educacional.

O relatório deixa bem explícito o número de estabelecimentos educacionais que existiam no Rio Grande do Norte no ano de 1924. Aponta as particularidades de cada uma, e as dificuldades existentes de modo geral.

Conclusões

Com base nas análises das fontes documentais percebemos que o ideário educacional norte-rio-grandense reorganizado no início do século XX, se enquadrava dentro dos padrões de modernidade que tanto almejavam os políticos republicanos. Nestor Lima desenvolveu suas ações pensando na formação dos educandos com base no tripé que desenvolviam as demais instituições de nível nacional. Uma educação intelectual, moral e física. Portanto, Nestor Lima desenvolveu uma nova educação no Rio Grande do Norte de forma integral e moderna por meio das ideias delineadas nos diversos documentos de sua autoria.

Como assinala Rodriguez (2010, p.37) “o manuseio das fontes é uma ferramenta necessária para poder interpretar, criticar a fonte pesquisada e conseqüentemente construir conhecimento histórico”. A investigação das fontes nos fez enxergar para além do que estava escrito, e caminhar pelo perâmbulo das entrelinhas. As leituras à luz de autores que nos subsidiaram se apresentaram como ferramentas primordiais para entendermos as questões que estavam nas fontes e diante disso abrimos nossas discussões. Os documentos nos mostraram de forma branda todo o cuidado e preocupação com relação à organização do ensino, material didático e escolha de disciplinas.

Referências

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

RAMOS, Jane Karoline Carvalho de Aguiar. *Nestor Lima e a modernização conservadora da gestão educacional no Rio Grande do Norte entre 1924-1928*. 2009. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal. 2009.

RIO GRANDE DO NORTE. *Mensagem dos governadores*. Natal: Tipografia da República, 1923.

_____. Departamento de Educação. *Regimento Interno dos Grupos Escolares*. Natal: Tipografia da República, 1925.

_____. Departamento de Educação. Relatório do Departamento de Educação. Natal, 1924, 45p. (manuscrito)

RODRIGUEZ, Margarida Victoria. Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo. (Org.). *Fontes e métodos em história da educação*. Dourados, MS : Ed.UFGD, 2010.

SILVA, Rosângela Maria Araújo da. *Atos e Resoluções para a organização da Educação no Rio Grande do Norte: Intelectuais, Ideias e Projetos(1924-1928)* 51f. Monografia

(Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Assú, RN, 2018.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX* (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA A REINTEGRAÇÃO SOCIAL DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE PRISÃO

*Alana Evangelista da Silva*⁴⁷

*Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra*⁴⁸

Introdução

Este trabalho, apresenta o projeto de pesquisa monográfica, que estamos desenvolvendo no componente curricular Projeto de Monografia, do 7º período do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Avançado de Assú. Tem como objetivo geral problematizar o papel da educação no processo de reintegração de pessoas em situação de prisão. E como específicos, refletir a proposta de reintegração de pessoas em situação de prisão no contexto dos documentos normativos, em nível nacional e do estado do Rio Grande do Norte; identificar práticas socioeducativas e escolares desenvolvidas no contexto prisional para reintegração de pessoas em situação de prisão.

As pessoas quando estão em situação de prisão não perdem direitos garantido na constituição de 1988, exceto o de ir e vir, esse direito é cessado até que o cidadão cumpra sua pena (ART. 5º, XV, CF/1988).

Pensar a proposta educacional de reintegração de pessoas em situação de prisão no contexto social em que vivemos é de grande relevância considerando que o número de reincidentes em práticas de novos crimes e retorno à prisão chega à 70% (setenta por cento), conforme dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias/INFOPEN (2016). As pessoas em situação de privação da liberdade cumprem suas penas, mas por não serem oportunizadas sua reinserção na sociedade, a exemplo da ocupação de postos de trabalho e reintegração de laços familiares, acabam votando a criminalidade.

Entendemos que a educação é uma das práticas fundantes para a reintegração social de tais pessoas. Por isso, faz-se relevante práticas socioeducativas e escolares desenvolvidas no contexto prisional brasileiro para a reintegração de pessoas em situação de prisão.

Promover uma educação libertadora, de cunho crítico no sistema penitenciário, é o caminho mais sensato e eficaz para desconstituir quaisquer formas de desigualdade social. Freire (1996), entende que só educação é capaz de mudar pessoas, é por meio dela que iremos vencer a violência e termos condições de promover mudanças sociais, com mais inclusão de pessoas discriminadas. Assim, pensar o papel da educação no processo de reintegração de pessoas em situação de prisão é um tema de estudo apropriado ao contexto social que vivemos.

Metodologia

A presente reflexão do projeto de pesquisa contempla neste momento, materiais de Elionaldo Fernandes Julião, pesquisador da área de educação prisional, como o trabalho intitulado *Escola na ou da prisão* (2016) que propõe uma análise crítica sobre as práticas educativas e socioeducativas, ofertadas no sistema penitenciário, com foco nas escolas que estão inseridas nesse contexto.

⁴⁷ Graduanda em Pedagogia/UERN, E-mail: ESalana@outlook.com

⁴⁸ Profa. Dra. /UERN, E-mail: concefarias@gmail.com

Também usamos como fonte o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, que vem fortalecer a constituição de 1988, sustentando que a educação é um direito de todos e dever do Estado, o qual deve promover educação básica gratuita, com apoio da família e da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Analizamos ainda dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias/INFOPEN (2016) e o trabalho de Carreira (2009) *Relatoria Nacional para o Direito Humano a Educação*, que faz um panorama do sistema prisional na América Latina com enfoque nas prisões brasileiras e no sistema educacional, fazendo um levantamento analítico dos programas socioeducativos como por exemplo o programa *Educando Para Liberdade*, desenvolvidos em algumas penitenciárias do Brasil.

De posse de tais materiais, fizemos a leitura e a seleção das informações que consideramos pertinentes à produção dos resultados e discussão deste texto.

Resultados e Discussão

As prisões brasileiras enfrentam grave crise de infraestrutura, marcada pela violência de facções criminosas, pela superlotação e pela não efetivação da sua atribuição principal, que é possibilitar a reintegração dos sujeitos em situação de prisão. Estes pontos favorecem a crise que vivemos no Brasil no sistema penitenciário.

Os sistemas penitenciários e a polícia têm dificuldades em controlar a situação, com isso a criminalidade tem crescido, destacando-se nos homicídios, assaltos e crimes equiparados. O combate à criminalidade percorre um caminho distante do que é ofertado nos dias de hoje. Como futura pedagoga, propomos pensar e pesquisar sobre essa temática, com foco nas políticas públicas que promovam a reinserção de pessoas em situação de prisão na sociedade, através da educação.

Como a reintegração das pessoas em situação de prisão, não é de fato efetivada, quando estas saem das prisões, encontram-se perdidas numa sociedade extremamente preconceituosa, que os consideram como seres ainda condenados, que não cumpriram suas penas, conseqüentemente, as excluem de fazerem parte da convivência social, deixando-as sem postos de trabalhos, dificultando a reconstrução de laços afetivos e familiares, viabilizando assim, a volta a criminalidade

Diante deste cenário, é necessário refletirmos nas dificuldades presente nos presídios que impedem a reintegração. De um modo geral, abrigam grande maioria de jovens pobres, negros, sem escolaridade, que por um motivo ou outro desistiram de ir à escola. Para essas pessoas, não foram oportunizados os mesmos direitos ofertados ao jovem de classe média e alta, dessa forma é essencial pensar em políticas públicas que desenvolva uma sociedade mais igualitária, que permita a reintegração dos apenados com projetos e programas de trabalho, educação escolar e atividades socioeducativas, por exemplo (INFOPEN, 2016).

A educação nos presídios não é um privilégio das pessoas em situação de privação da liberdade, mas sim um direito garantido na Constituição Federal de 1988 no Art. 205, o qual disciplina que toda pessoa tem o direito à educação, constituindo-se obrigação do Estado e da família com apoio da sociedade visando o desenvolvimento pleno do ser humano.

A educação no ambiente prisional precisa concretizar-se como um direito que possibilita as pessoas em situação de privação da liberdade diferentes oportunidades de vida, se qualificando para o mundo trabalho e da convivência social. (INFOPEN, 2017).

Educação escolar, atividades socioeducativas, bibliotecas nos presídios já é realidade nos países da América latina, no entanto, especificamente no Brasil, essa realidade ainda é muito pequena apenas 13% (treze por cento) da população prisional tem acesso à educação nas prisões (IFOPEN, 2016).

O projeto Educando Para a Liberdade que teve início no segundo semestre de 2006 à partir de uma articulação dos Ministérios da Justiça e da Educação, com financiamento da Unesco e do governo japonês, que possibilitou nos presídios brasileiros, a presença de três ações, a saber: o estímulo à elaboração de planos estaduais de educação no sistema penitenciários, formação de profissionais e aquisição de acervo às bibliotecas (CARREIRA, 2009).

Relevante destacar que da criação das bibliotecas nos presídios surgiu ações, a exemplo do projeto “Remissão através da leitura”, que viabilizou a criação de dois livros escritos pelos apenados intitulados **contos tirados de mim a literatura no cárcere** na cidade de Joinville, Santa Catarina.

Promover educação no sistema penitenciário é o caminho mais sensato e eficaz para desconstituir quaisquer formas de desigualdade social

As pessoas em situação de prisão, assim como todos os seres humanos, têm o direito humano à educação. Este direito está consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no art. 26, que estabelece o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos. Entende-se que os direitos humanos são universais, incluindo homens e mulheres, e estão relacionados entre si, nenhum deles tem mais importância que outro. Eles indivisíveis e exigíveis ao Estado. Para Carreira (2009), o direito a educação no contexto de prisão não é recente, e pode ser observado nas “Regras Mínimas para o tratamento de prisioneiros” (1957).

O documento internacional “Regras Mínimas para o tratamento de prisioneiros”, aprovado pelo Conselho Econômico e Social da ONU em 1957, prevê o acesso à educação de pessoas encarceradas. O documento afirma que “devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos, incluindo instrução religiosa. A educação de analfabetos e jovens reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua formação. Devem ser proporcionadas atividades de recreio e culturais em todos os estabelecimentos penitenciários em benefício da saúde mental e física (CARREIRA, 2009, P. 11).

O documento em questão, para a realidade dos dias atuais apresenta alguns desafios ao reconhecimento pleno do direito humano à educação de pessoas presas, pois contribui para a confusão entre educação formal, ensino religioso e educação não-formal; restringe a obrigatoriedade do Estado em oferecer educação apenas em relação à alfabetização e torna facultativa a integração da educação penitenciária ao sistema regular de ensino (CARREIRA, 2009).

Apesar desses limites, foi um importante marco para orientar e, sobretudo, defender os direitos educacionais de pessoas presas, com vista a sua reinserção na sociedade e no mundo trabalho.

Para Julião (2016), os marcos legais brasileiros reconhecem a diversidade dos sujeitos da educação e garantem a educação como direito humano fundamental e subjetivo. No ambiente carcerário, a legislação assegura a modalidade da educação básica para jovens e adultos, fundamentada em proposta política-pedagógica que leve em consideração as particularidades da população presa. Para o referido autor, é fundamental, não só a criação de novas escolas nos presídios, incluindo as de ensino profissional, mas uma concepção

educacional que desenvolva potencialidades e competências, favorecedoras da mobilidade social dos internos e suas reintegrações a vida fora das prisões.

Conclusão

Pesquisar o papel da educação como ferramenta para a reintegração social é um meio viável para combater o preconceito social que a sociedade apresenta com ex- presidiários. Compreender que a educação pode transformar o destino de pessoas que tiveram suas vidas interrompidas por um descumprimento da lei e acabaram sendo privados da liberdade, é fundamental para construção de uma sociedade equalizadora.

A educação nos presídios brasileiros precisa ser ampliada para que todo cidadão que se encontra em situação de privação da liberdade possa ter o direito garantido na Constituição Federal de 1988. Além de ampliar e fortalecer a educação nos presídios, é preciso trabalhar na sociedade, no setor econômico especificamente, que os ex presidiários já cumpriram suas penas, portanto têm o direito de voltar a viver em sociedade, com os mesmos privilégios, deveres e obrigações dos demais cidadãos. As pessoas em situação de privação de liberdade precisam reintegrar-se socialmente, enquanto a sociedade precisa reeducar-se para recebe-las, agora com o direito de ir e vir reiniciados.

Referências

BRASIL. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **Plano Nacional Da Educação De Direitos Humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: Unesco, 2007.

CARRREIRA, Denise. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras**. São Paulo: Plataforma DHESCA Brasil, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Escola na ou da Prisão? Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr., 2016.

MODERNIDADE E EDUCAÇÃO REPUBLICANA: A IMPLANTAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR MEIRA E SÁ EM SANTANA DO MATOS/RN (1918)

*Bianca Juciele Gomes de Sousa
Sara Raphaela Machado de Amorim*

Introdução

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, tem como objetivo analisar a formação/organização do Grupo Escolar Meira e Sá, sendo este inaugurado em 21 de Abril de 1918 no Município de Santana do Matos/RN, usando como fonte documentos oficiais da referida escola, tais como os livros de ata do Grupo Escolar, pesquisas bibliográficas, pesquisas documentais, bem como mensagens de governadores da referida época, contudo, não contém documentos desde sua fundação, no qual destacar-se o ensino moderno (intuitivo) observados nos relatos, dos livros de ata, da referida escola, percebendo assim, um ensino de cunho disciplinar, patriótico, cívico e moral.

Com o desenvolvimento da industrialização, se foi necessária uma mão de obra especializada, ocasionando assim, a necessidade da escola, que passou a ser um requisito importante para a formação social do indivíduo, através dos avanços obtidos e reformas educacionais.

Ela reportava a uma clara concepção de ensino; educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos uteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico – patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade. (SOUZA, 2004, p. 127)

A finalidade do estudo é analisar o método aplicado no grupo escolar, revisitando a história desta instituição escolar nas primeiras décadas de implantação, que ocorreu em 1918, contudo não contém documentos na escola desde a sua formação, havendo somente a partir de 1948. Tais grupos foram um marco para a história da educação Brasileira, a educação era um requisito importante para a formação social do indivíduo.

Metodologia

Nesta pesquisa, desenvolvida na linha de História da Educação, tomamos como ponto de partida os grupos escolares do estado do Rio Grande do Norte. Os grupos escolares instalaram-se no Brasil após a constituição de 1891, no qual, era dever do estado a responsabilidade de implementar as escolas. No Rio Grande do Norte o primeiro grupo escolar chegou em 1908, de acordo com o decreto nº 178, criando assim a escola normal de Natal/RN, (AZEVEDO; STAMATTO, 2012).

De acordo com a mensagem apresentada ao congresso Legislativo, na abertura da primeira sessão da décima Legislatura, em 1º de Novembro de 1918, pelo então Governador Desembargador Joaquim Ferreira Chaves, O programa Escola Normal dividiu os respectivos estudos de acordo com o novo regulamento em dois cursos: O aperfeiçoamento das matérias

aprendidas na *aula primária* e o *profissional*, tais como, Português, Francês, Aritmética, Geometria, Geografia, História, Física, Química, História Natural, Educação Moral e Cívica, Pedagogia, Higiene Escolar, Desenho, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica e Música.

Ao fazer uma análise acerca destes fatos, é notório a implementação de novos cursos profissionais, nos programas das escolas normais, devido a crescente modernização nos ramos da prestação de serviço e o surgimento de novas indústrias.

Acerca das leituras dos livro de ata do grupo escolar de Santana do Matos, foi possível perceber em seu conteúdo relatos de experiências como a formação dos cidadãos na defesa de um ensino moderno (intuitivo) de qualidade e na preocupação com o caráter moral, disciplinar, cívico e patriótico dos estudantes.

As escolas foram um meio de generalizar o modelo Republicano de ensino moderno e metódico. Outro fato bastante citado nos livros da ata, foram os passeios escolares, no qual, tinham um papel instrutivo para a formação acadêmica dos alunos, relacionando-os com as aulas teóricas, os passeios eram realizados na zona rural do Município.

Resultados e discussões

Os grupos escolares constituíam o plano educacional Republicano, como também, o desenvolvimento do ensino moderno, tais grupos foram criados para serem escolas modelos. Através das reformas educacionais ocorreram várias renovações.

Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo na abertura da primeira sessão da décima Legislatura, em 1º de novembro de 1918, pelo então Governador Desembargador Joaquim Ferreira Chaves “É-me summament grato comunicar-vos que vão sendo cada vez mais satisfactorios os resultados da Lei nº 405 de 29 de novembro de 1916, que reorganizou o ensino primário, secundario e profissional do Estado” (Revista” A REPUBLICA” 1918).

A escola primária passou a ter um prédio físico próprio, materiais didáticos foram adicionados, disciplinas organizadas de acordo com a idade dos alunos, a regulamentação do ensino entre outros fatores que serão esboçados no decorrer do trabalho.

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor. (Souza, 2004, p. 114)

O ensino primário tinha a duração de quatro anos, o método intuitivo era também conhecido como lições de coisas, tendo o intuito de solucionar os problemas das ineficiências no ensino de acordo com os quesitos sociais resultantes da revolução industrial, no período do final do século XVIII e meados do século XIX. Tal método prezava a ordem, obediência, bons costumes e disciplina, dentro e fora do espaço escolar.

Realizava-se constantemente ações simbólicas, as datas cívicas, o dia da Bandeira, o dia da pátria, aniversário da cidade, como também, as festividades do encerramento do ano letivo e exames finais. O grupo escolar Meira e Sá era composto por escolas isoladas nas

comunidades circunvizinhas da cidade, escolas que são da rede municipal de ensino, desde 26 de abril de 1969.

O acervo da escola é riquíssimo em documentos oficiais da época, contudo encontra-se desorganizado e muitos em estado de decomposição, pois não são zelados devidamente, estes documentos são de total importância para a compreensão do surgimento da história da educação do município. A escola centenária funciona regularmente, e continua sendo escola referência, pois, obteve a maior nota, entre as escolas inseridas na região Central do estado, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Conclusões

A partir das análises presentes neste trabalho, pode-se observar, como se instaurou os grupos escolares e sua implementação especificamente na Cidade de Santana do Matos/RN, grupo este de total importância social, política e histórica para o município. Promoveu discussão sobre a organização do grupo escolar.

Com a industrialização, se foi necessária uma qualificação na mão de obra, com isso, os grupos escolares foram implementados no Brasil, na cidade de São Paulo, cuja era a escola modelo do país, o grupo escolar Augusto Severo foi a primeira escola normal do Rio Grande do Norte, e logo em seguida os grupos se multiplicaram em todo o estado. Contendo em sua grade curricular o ideal de moral, civismo e patriotismo.

Tendo em vista os aspectos observados, acerca das análises dos grupos escolares, bem como, as concepções de educação em seus primórdios e a implantação dos grupos escolares no Rio Grande do Norte, especificamente no Município de Santana do Matos.

Referências

- SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. SOUZA, Rosa Fátima. **Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XX, nº 51, novembro/2000.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004
- _____. **Templos de civilização. A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.
- VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares. Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Escola da ordem e do progresso: Grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- Mensagens do Governador do Rio Grande do Norte para a Assembleia (RN)**, disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=873330&PagFis=2671>
- Acessado em: 25 de outubro de 2018.
- GRUPO ESCOLAR MEIRA E SÁ**, livros de ata (1948-1953) Santana do Matos/RN, disponível na Escola Estadual Meira e Sá.
- RIO GRANDE DO NORTE, Decreto nº 178 de 29 de abril de 1908 que cria a Escola Normal de Natal – RN**.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROJETO DIDÁTICO “RECONHECIMENTO CULTURAL A PARTIR DO FOLCLORE”

Adriana Carla Santos da Silva⁴⁹

Cláudia Karina Soares de Macêdo⁵⁰

Elijane Stefanie Rodrigues de Oliveira Costa⁵¹

Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra⁵²

Introdução

Com o intuito de apresentar a importância do folclore como forma de reconhecimento cultural, realizamos um projeto didático, em uma instituição de Educação Infantil no município de Assú/RN, com crianças de creche, durante o Estágio Supervisionado curricular obrigatório do Curso de Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Avançado de Assú.

Os estágios curriculares em Pedagogia, na referida instituição, são ofertados do quinto ao sétimo período, assim organizados: Estágio Supervisionado I, na Educação Infantil, com carga horária de 150 horas; o Estágio Supervisionado II, no Ensino Fundamental, com 165 horas; e o Estágio Supervisionado III, em gestão de espaços escolares e não escolares, com 165 horas. São ofertados atendendo a Resolução CONSEPE-UERN nº 6 de 25 de fevereiro de 2015, que regulamenta o estágio curricular supervisionado nos Cursos de Licenciatura; a Resolução do CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura e a carga horária dos Cursos de Formação de Professores; bem como a Lei Federal 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio estudantil.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2013), os estágios supervisionados, expressam o compromisso do pedagogo em aprender e consolidar seus saberes-fazer, no convívio com a realidade educacional em diferentes espaços de trabalho. O Estágio Supervisionado I, na Educação Infantil, abrange os estudos de concepções de estágio, o estágio como pesquisa, a relação teoria-prática, a problematização do campo de atuação profissional e a elaboração de plano de trabalho para Educação Infantil.

Conforme o PPC de Pedagogia (2013), a proposição de soluções às situações de ensinar, aprender e elaborar, executar e avaliar projetos de ensino, não se restringem a sala de aula mais abarca a escola e a sua relação com a comunidade.

Foi exatamente nas práticas do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, que idealizamos, planejamos e desenvolvemos o projeto didático Reconhecimento cultural a partir do folclore. Este ensejava o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, a fim de possibilitar aprendizagens diversificadas das várias linguagens que envolvem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de creche, na faixa etária de três anos.

⁴⁹ Graduanda em Pedagogia/UERN, E-mail: adriana.carla19@outlook.com

⁵⁰ Graduanda em Pedagogia/UERN, E-mail: claudia.karina14@hotmail.com

⁵¹ Graduanda em Pedagogia/UERN, E-mail: sthezinha01@gmail.com

⁵² Profa. Dra. /UERN, E-mail: concefarias@gmail.com

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil precisam ter como eixos norteadores, as interações e a brincadeira, valorizando a diversidade cultural e étnica do povo brasileiro. Ainda assim, partimos das premissas das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), para qual as propostas pedagógicas para crianças de zero a cinco anos devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (DCNEI, 2010, p. 16).

O projeto didático que desenvolvemos, permitiu explorar temas e linguagens da Educação Infantil, de manifestações artísticas e da cultura popular, relacionadas com a sociedade e as crianças, uma vez que o folclore envolve múltiplos conhecimentos culturais, comunicativos e instrumentais.

O projeto tinha como objetivos de aprendizagem: resgatar a importância do folclore do estado do Rio Grande do Norte e do Brasil; conhecer músicas e brincadeiras de nossa tradição; desenvolver a socialização e a criatividade das crianças; conhecer a cultura local; desenvolver identificação com a identidade cultural brasileira, possibilitar às crianças conhecer, reconhecer e divulgar a importância do folclore regional e brasileiro.

Ante o exposto, este trabalho tem como objetivo refletir a experiência do projeto didático Reconhecimento cultural a partir do folclore, e seus significados para a aprendizagem das crianças da Educação Infantil e para a formação das estagiárias do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Avançado de Assú.

Metodologia

Para o desenvolvimento do estudo, incluiu-se a leitura e a reflexão dos registros e documentos dos Estágios Supervisionados Curriculares, em particular do Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, a exemplo do projeto didático e dos planos de aula, do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2013) e das resoluções locais e nacionais, que tratam das práticas de estágios curriculares do curso de Pedagogia.

Fundamenta-se em estudiosos da cultura popular, como Carneiro (1965); Carvalho (1989) e Silva (1991), bem como, em referenciais da Educação Infantil, de estágios supervisionados e formação docente.

Resultados e Discussão

Conhecimentos sobre as histórias de um povo, das mais diversas culturas e tradições, a conscientização e respeito diante das diferenças, foram pontos primordiais para o planejamento e a realização do projeto didático, no período do Estágio Supervisionado na Educação Infantil. O folclore é a forma de agir, sentir, pensar de um povo, não é algo apenas do passado, é uma tradição cultural, parte de nossa formação como sujeito, e deve ser repassado às gerações, como forma de entender o meio em que vivemos e nossas tradições. Assim afirma Carneiro (1965, p. 136):

O folclore, fato social, é uma coisa viva, sujeita aos processos normais dos fatos da sociedade, e, portanto, capaz de nascimento, desenvolvimento e morte. Folclore é o que existe e não que existiu ou deixa de existir. Não há notícia nem exemplo de fato folclórico em que não se misturem as mais variadas influências, como não há caso em que o fato folclórico, neste ou naquele ponto, não tenha sofrido adulterações, decorrentes das circunstâncias especiais do ambiente físico e social.

O folclore como expressão de um povo, é parte integrante da cultura e também patrimônio que deve ser preservado e trabalhado nas escolas e outras instituições a fim de garantir sua preservação e identidade de grupos e povos. Sobre os direitos culturais, assim estabelece a Constituição Federal do Brasil (1988), no art. 215: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

A dinâmica cultural de um povo, se manifesta nas diversas formas de contato, auxiliando trocas de sentidos, invenções, apropriações e aculturações, transformando valores e práticas, pela aceitação coletiva e pela seleção (ALMEIDA, 1976).

A cultura popular, vista dessa maneira, também é partícipe da construção de nossa sociedade e da educação do povo brasileiro. A escola, através de inúmeras ferramentas pedagógicas, pode transformar os contos, parlendas, provérbios, jogos da tradição, entre outros, em atividades que possibilitam a interação das crianças com o meio social, com os colegas e com o próprio professor. Deste modo, durante o projeto didático, foram realizadas atividades variadas para as crianças conhecerem e se identificarem com as práticas folcloristas locais e nacionais.

Disponibilizamos às crianças sessão de vídeos e contação de histórias. Estas desenvolvidas por meio de fantoches, dedoches e com canções, motivando o prazer em ouvir e, conseqüentemente, em ler e interagir com práticas de leituras.

Para compreensão da história (individual ou social). A leitura exerce um papel de fundamental importância, pois que, sem atribuição de significados aos fenômenos do mundo e às diferentes linguagens que expressam, seríamos incapazes de nos situarmos no contexto social e buscarmos a verdade e/ou seja, nosso crescimento enquanto seres humanos. Dessa forma, podemos desde já, caracterizar a leitura como processo ou prática social que permite a pessoa compreender a sua razão de ser no mundo [...]. Mas especialmente, ler e compreender os objetos e/ ou palavras é sempre uma tentativa de compreender como ser situado na história. (SILVA, 1991, p. 75).

A partir deste projeto, foi possível desenvolver com as crianças atividades que provocaram a curiosidade, o desejo e a vontade de interagir com as situações de aprendizagem, contribuindo na formação da identidade, em conhecimentos da diversidade cultural, e no sentimento de pertença à cultura regional e brasileira.

Nas rodas de conversas interagíamos com as lendas e contos, a exemplo do Saci Pererê, mula sem cabeça e o boto-cor-de-rosa. As diversas perguntas das crianças, eram ouvidas e valorizadas, assim como as sugestões e as curiosidades, as quais se tornaram momentos interativos e de brincadeiras, entre as crianças e as estagiárias.

As interações e as brincadeiras são primordiais aos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil e a integração da criança ao mundo social. Os adultos responsáveis por práticas de cuidar-educar, devem promover experiências interativas, entre a criança e seu grupo social, proporcionando situações de aprendizagem, que valorizem a ludicidade, o brincar e as brincadeiras.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (RCNEI, 1998, p. 21-22).

No desenvolvimento do projeto didático, houve momentos de desenho e pintura dos personagens das histórias e dos contos, atividades com letras, palavras e números, relacionadas com o tema folclore. Desenvolvemos jogos, brincadeiras, apresentações culturais das lendas e canções folclóricas. As apresentações ocorreram em forma de dança, peça teatral, com a participação de todas as crianças.

O folclore é uma força de interação, suave e sugestiva, pitoresca e divertida a ser utilizada na escola. Acredito, autorizada pelo meu duplo amor ao ensino e ao folclore, que as autoridades de educação deviam reunir especialistas nas duas atividades para formulação de instruções metodológicas. No teatro, a criança é a mais viva expressão desta assertiva. A encenação na criança é uma atividade, enriquecida pela sua imaginação. Se o teatro é fator educativo, evidentemente é uma poderosa arma para a escola. (CARVALHO 1989, p. 267).

O projeto contribuiu de forma significativa para o enriquecimento cultural e a construção da identidade das crianças de três anos, uma vez que possibilitou a interação e a valorização da cultura local e brasileira, de forma lúdica e interativa, como convém ser as práticas educativas na Educação Infantil.

Quanto a nossa formação, as práticas de estágio na Educação Infantil, com destaque para este projeto, colaboraram sobremaneira, para construção da identidade docente e dos saberes-fazer de um professor que trabalha com crianças em creches. A experiência nos possibilitou investigar, refletir e redimensionar nossas ações de docência assistida, articulando teoria-prática, enfrentando desafios e construindo possibilidades para o aperfeiçoamento do trabalho na Educação Infantil.

Conforme Alarcão (2005), os estudantes nos espaços da futura atuação profissional, como por exemplo nas práticas de estágio supervisionado curriculares, são sujeitos reflexivos e não reprodutores de modelos educativos e pedagógicos. É fundamental que sejam formados para refletirem nas ações, refletirem sobre a ação, e ainda fazerem uma meta-reflexão sobre a reflexão. Por esta razão, a formação inicial precisa aproximar os estudantes das realidades e campos de atuação, como as escolas e outros espaços sócioeducacionais, para poderem refletir e agir sobre e com os fenômenos educativos cotidianos.

Conclusões

Na instituição de Educação Infantil, enquanto um ambiente heterogêneo, composta por uma diversidade de sujeitos, a cultura popular, a exemplo do folclore, deve ser considerada importante mecanismo de mediação entre a criança e a sociedade, tendo em vista a valorização, o reconhecimento e o fortalecimento das identidades culturais. O folclore é uma ferramenta rica articulado ao modo de ser e agir de diferentes grupos sociais, por isso,

oportuniza aprendizagens de múltiplas linguagens para as crianças de zero a cinco anos, a exemplo da contação de histórias, da música, da dança, das representações teatrais, do desenho, da pintura, da leitura e da escrita.

Assim sendo, as atividades foram trabalhadas de forma lúdica, dinâmica e criativa, envolvendo todas as crianças, buscando relacionar os temas e as linguagens trabalhadas, com as vivências e o conhecimento de mundo que elas trazem para a escola.

O projeto didático trabalhou na perspectiva de desenvolver o sentimento de pertença e de reconhecimento das crianças na cultura brasileira, reconhecendo a si mesma e ao outro, nas várias expressões e manifestações culturais, que caracterizam formas de falar, viver, sentir e agir em sociedade.

No itinerário aqui descrito, não somente as crianças aprenderam e construíram sentidos sobre as linguagens que as atividades proporcionaram. As estagiárias envolvidas no processo, aguçaram a capacidade de olhar e refletir os fenômenos concretos do cotidiano da Educação Infantil, aperfeiçoando as competências para planejar, executar, avaliar, mediar conhecimento e valores, bem como se relacionar com as crianças e as famílias.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Renato. **Folclore**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1976.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Lei nº 11.788, de 25 setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 13 out. 2018.

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno, **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98191-res-cp-02-2015&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2018.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARNEIRO, Edison. **Dinâmica do folclore**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1965.

CARVALHO, B. V. de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 6 ed. São Paulo: Global, 1989.

RIO GRANDE DO NORTE. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. UERN/Campus Avançado de Assú. Assú/RN, 2013.

_____. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Resolução nº 06/2015/CONSEPE**. Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró/RN, 2015.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **De olhos abertos: reflexão sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

O GRUPO ESCOLAR PEDRO II E O IDEÁRIO MODERNIZADOR REPUBLICANO - LAJES/RN (1927)

*Kalliane Cristina De Souza*⁵³

Introdução

Com o intuito de investigar a história do Grupo Escolar Pedro II, localizado no município de Lajes/RN, busquei fontes e autores que em diálogo, contribuíssem para uma maior aproximação com o contexto histórico do início do século XX, as questões relacionadas à fundação desta instituição e de que modo contribuiu para a formação de tantas gerações no município de Lajes durante os seus 90 anos de existência.

Assim, buscamos especificar o Grupo Escolar Pedro II, com destaque para sua fundação e o desenvolvimento de práticas higienizadoras que faziam parte da sua cultura escolar, apresentando as disciplinas, classes, horários e materiais. O projeto de um Grupo Escolar para município de Lajes foi mais uma etapa da reorganização do ensino público, junto com outras cidades, e demais instituições que nasceram neste mesmo contexto.

Metodologia

Destacamos que esta pesquisa é uma análise documental e bibliográfica, no qual possui forte relação com os interesses provindos da história de vida, uma vez que, foi nesta escola que iniciei minha formação. A partir dessa proximidade, surgiram muitos questionamentos sobre o que significava a presença daquele Grupo Escolar no período da sua fundação e como a educação era desenvolvida.

Princípios e Práticas Norteadoras do Ensino no Grupo Escolar Pedro II

A partir do ideário republicano e a consolidação desta nova ordem nas três primeiras décadas do século XX no Brasil, torna-se comum a presença dos pressupostos higienistas no discurso educacional uma vez que dentro do ideário de ordem e progresso, se associa uma modernização emergente, descobertas científicas, inovações técnicas e das máquinas. O processo de urbanização e industrialização crescente, paralelo às construções das novas instituições na tentativa de sedimentar uma identidade nacional para o Brasil, apontava para a diversidade de medidas socioculturais que necessitavam ser tomadas.

A educação torna-se responsável por uma boa formação física, intelectual e moral do indivíduo, de modo que as relações discursivas se articulam em torno da tríplice fisiológica, psíquica e moral. Menezes (2013) discute a presença do higienismo no discurso educacional potiguar.

As revistas e jornais disseminavam esse ideário, assim como os professores nesse processo possuíam papel de relevância, eles deveriam ensinar as práticas de higiene, para que da escola elas se disseminassem pela sociedade. Não apanhar frutas do chão, não levar as mãos sujas à boca, habituar-se ao uso dos sapatos; ideias de conforto e limpeza, para que mais tarde, quando fossem homens e mulheres feitos, ao constituírem seus lares, levassem adiante tais conhecimentos.

⁵³ Graduanda do 8º Período do Curso de Pedagogia do Campus Avançado Walter de Sá Leitão- UERN
Endereço Eletrônico kalianecristinatavares2@gmail.com

A fundação do Grupo Escolar Pedro II e o desenvolvimento de práticas higienizadoras

O Grupo Escolar Pedro II foi a primeira escola oficial de Lajes, construída em 1927 na gestão do prefeito Ulisses Vale. Os primeiros professores do Pedro II foram: professor João Jacinto, professora Lídia Dias, professora Mariana Gomes, professora Neuza Soares, professora Ester Palhares, professora Plácida Martins e professora Isaura de Carvalho, eu também já foi diretora do Pedro II, ela e dona Plácida Martins. Antes do Pedro II, havia as chamadas “salas particulares” que eram salas de aula provisórias e geralmente funcionavam nas salas das casas de família ou prédios particulares. Foram professores desses espaços na zona urbana: professora Mariana Gomes, que também era catequista, veio do Seridó, professor João Jacinto, professora Lídia Dias, dona Lola e professora Laura Reis. Na zona rural, na fazenda Jurema, o sr. Espiridão.

As salas particulares eram multi-seriadas, ou seja, havia várias séries em um só espaço físico, com uma só professora para atender a todos. Por exemplo: do primeiro ao quarto ano, todos juntos numa só sala e com apenas uma professora que tomava a lição começando das séries iniciais. Quando o aluno passava de ano, apenas mudaria de banco, dentro da mesma sala de aula.

A sala de aula da época possuía bancos bem grandes e mesas grandes, espalhadas no meio do salão. A professora ou o professor fazia uso da palmatória, uma espécie de escova de madeira, para “exemplar os alunos mais salientes.” Só que o curioso era que não era o professor quem batia, ou melhor dizendo, dava “bolos” nos alunos e sim os próprios alunos corrigiam uns aos outros. A palmatória da professora Mariana Gomes tinha escrita em seu cabo “sou louca por ti” que havia sido escrito por Pedro Gomes, seu filho adotivo. Nas salas de aula tinha duas pedrinhas redondas, chamadas de licença, postas em duas mesinhas. Uma era para meninos e outra para as meninas e deviam ser usadas quando os mesmo se ausentassem das salas para ir ao banheiro, por exemplo. (SILVA, 2008, p.31)

A autora afirma que antes dessas salas particulares, havia uma casa de palha na rua por trás do atual cemitério, onde lecionava a professora Joaquina Neco que foi a primeira professora de Lajes. “A Rua Pedro Barbosa nessa época era cheia de mato, só tendo de casa essa que funcionava como escola particular, pois seus alunos pagavam dois mil réis por mês para frequentá-la” (SILVA, 2008, p.31).



Figura 6: Fachada do Grupo Escolar Pedro II
Acervo Pessoal

Educação integral com base moral, higiênica e econômica era um dos temas abordados por José Augusto quando ainda era deputado federal. Ele propôs a criação do Conselho Nacional de Educação, utilizando como mecanismos de controle os Conselhos Escolares Municipais e as Inspetorias de Ensino:

Aos Conselhos Municipais, sob a presidência do Intendente e composto por quatro delegados nomeados pelo diretor do Departamento de Educação, cabia a função de fiscalizar as escolas da jurisdição municipal em seus aspectos administrativos, morais, higiênicos, além de promover o recenseamento escolar anual, podendo aplicar punições aos estabelecimentos de ensino, ou mesmo aos professores, funcionários e alunos que não cumprissem as atribuições legais. (ARAÚJO, 1995, p.141)

Na ideia de troca de conhecimentos científicos, elementos práticos e de proveito para o magistério, outro assunto mereceu espaço para discussão “A influência da luz na vida do homem”, outra conferência difundida nas páginas da revista educacional. Nela, o médico Dr. Mario Lyra, afirma que aproveitará a parte de higiene deste assunto. Por toda parte a higiene exige iluminação do sol para todo compartimento habitado, através dele não se infestariam seres prejudiciais à saúde humana, como pulgas e mosquitos que poderiam sugar o sangue e transmitir as doenças mais graves para o período como a peste bubônica, febre amarela, mal de chagas, etc.:

Onde não há bastante claridade não pode haver bastante asseio; tudo parece que está limpo e tudo está sujo. As pessoas pouco escrupulosas cospem à vontade pelo chão e até pelas paredes; o que dificilmente fariam num quarto bem iluminado. A sala de escola da atualidade, como bem sabeis, que não receber luz bastante do exterior para iluminar o campo de leitura, e sanear a atmosfera está por si mesmo condenada. Além dessa luz moderada para o trabalho metódico dos alunos sadios, temos necessidade, muitas vezes de empregar excessos de luz para corrigir defeitos físicos das crianças, para despertar-lhes a nutrição celular, para desenvolver seu crescimento ou para enrijar o seu organismo já formado. (PEDAGOGIUM, 1926, P.42)

Buscava-se regular e monitorar o funcionamento educacional para o sucesso da implantação de tais práticas de diversos modos. Aos inspetores de ensino, por exemplo, competia a frequente visitação das escolas de sua jurisdição, orientando os diretores dos Grupos Escolares e os professores na organização técnica das escolas, em consonância com os métodos e processos de ensino recomendados pelo Departamento.

Eram responsáveis por levar ao conhecimento do Diretor Geral as faltas do professorado passíveis de multa ou suspensão; requisitar dos Presidentes das Intendências dos municípios as providências relativas à higiene, ao material e ao expediente das escolas; fiscalizar a construção e o mobiliário dos prédios escolares, emitindo parecer sobre as suas condições materiais e pedagógicas, quando estiverem concluídos; providenciar sobre a perfeita instalação das escolas; visitar os estabelecimentos de ensino privado e os que são subvencionados pelo estado, a fim de verificar se funcionam ou não regularmente.

Inspeccionar as escolas e associações que pretendam obter subvenção do estado e dar parecer sobre sua organização e funcionamento; Instruir os responsáveis e docentes das instituições subvencionadas acerca dos deveres que por lei lhes incumbiam e promover, de acordo com os governos municipais e professores particulares, o serviço de estatística escolar.

Nunes (2003) revela que a escola primária tinha imagens cívicas na: sala de aula, sobre a mesa, nas estantes, nas paredes, em que havia junto com o civismo um pouco de

alegria e vida. O quadro negro era povoado por estampas, em que muitas vezes eram penduradas nos cavaletes, deste modo tornando um recurso pedagógico indispensável para a aprendizagem da redação, que se multiplicando escolas primárias dos amplos centros urbanos brasileiros no fim da década dos anos 20 e nas décadas seguintes.

Na escola era feito um quadro que continha informações como: as figuras coloridas, o placar dos acontecimentos escolares, aniversários, doenças, visitas, despedidas, tombos, livros novos e resumo dos trabalhos de classe. O mobiliário escolar, os mapas, o copo de leite ou a sopa constituíam sinais em que a sala de aula já fazia concorrência à paisagem da rua. Mas nem tudo isso se deu com êxito, pois a resistência sobre a modificação dos hábitos do costume escolar se continuou no cotidiano. A escola risonha e franca apresentava versões menos alegres, pois ainda eram utilizados como forma de disciplinar os corpos e as mentes, os castigos físicos e morais, em que se exacerbava a vigilância sobre a limpeza do corpo, da roupa e dos modos dos alunos.

Essa rede supriu as escolas que eram isoladas e decidiu os limites sobre os poderes, em que às vezes acabavam sendo abusivos em relação aos diretores e inspetores da escola. Houve uma alteração em que exigiu a intervenção não só nos aspectos materiais da escola, mas também envolveu a produção de um novo lugar com prédios e material didático que era pertinente em relação aos novos objetivos educacionais e aspectos simbólicos no qual se almejava a escola primária, mas do que as novas carteiras, quadro ou salas. Deste modo se almejava construir nela um estado de espírito moderno.

A política de intervenção na escola primária apontava modificações sobre os aprofundamentos das práticas pedagógicas, assim combinando um processo de renovação escolar e por meio da formação dos educadores, assim como sobre os costumes das famílias em que mandavam seus filhos para a escola.

Em relação às modificações produzidas nas organizações escolares, o que estava em jogo era a reforma sobre o espírito público, no qual exigiu a expansão da linguagem escolar assim superando o domínio oral e escrito das palavras, em busca de uma construção do sistema de produção do significado de interação comunicativa. Com isso, os espaços de aprendizagem se graduaram, não apenas como a sala de aula mas, também, as bibliotecas, os laboratórios, a rádio educativa, os teatros, os cinemas, os salões de festas, os pátios, as quadras de esportes, os refeitórios, as ruas, as praças e os estádios desportivos.

Foi constituída nos anos 30, uma rede escolar municipal com escolas primárias com diferentes modelos, incluindo os grupos escolares, as escolas técnicas secundárias e também uma escola de formação de docente que era abrangente para o nível superior e a Universidade do Distrito Federal. Esta rede viveu ao lado das escolas que eram particulares e estaduais, com associações de educadores e de cientistas, editoras de renome, órgãos criados pelo estado para poder gerenciar a política e a pesquisa educacional, e incluindo as conferências nacionais sobre a educação.

Considerações finais

Ao investigar a história do Grupo Escolar Pedro II possibilitou não somente compreendê-lo a partir da educação que disseminava pela cidade de Lajes/RN nas primeiras décadas do século XX, mas também perceber momentos da própria história da cidade, visto que educação e sociedade se entrelaçam confundindo-se numa construção dialética. A escola que forma o cidadão é também por ele formada; em um período de tantas mudanças no cenário educacional brasileiro, olhar para a trajetória deste Grupo significou compreender mais acerca da educação no estado do Rio Grande do Norte e localizar a sua cidade sede em meio a este contexto.

Destaco que não se tratou de uma tarefa de simples realização. Percebi que as fontes escolares datadas desse período são escassas e, nisto também considero relevante a contribuição deste estudo para a minha formação. Aprendi a localizar as informações em outras fontes históricas a fim me aproximar dos fatos e seus significados, que foram apresentados ao longo do texto. Na revisão da literatura observei que ainda não havia nenhum estudo sobre o Grupo Escolar Pedro II, por isso o garimpo das fontes e de livros que veiculassem aspectos de sua história foi essencial para construir as ideias aqui apresentadas.

O referido Grupo Escolar é parte da história da organização do município, dado que formou tantos sujeitos e foi responsável pela disseminação das noções de civilidade e ampliação da educação nesta localidade, em meio ao processo de organização escolar proposta dentro das ideias modernas advindas da república. Almejo que este estudo contribua para a historiografia da educação norte-rio-grandense, fornecendo informações sobre como o ensino se desenvolveu pelo interior do estado.

Referências

ARAÚJO, Marta Maria de. *José Augusto Bezerra de Medeiros: político e educador militante*. 2. ed. Natal: EDUFRRN; Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte; Fundação José Augusto. 1995.

MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. *Nestor dos Santos Lima e a modernidade educacional: uma história do discurso (1911-1928)*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal, 2003. 221p.

NUNES, Clarice. *(Des)encantos da modernidade pedagógica*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Pp. (371-198)

Revista Pedagogium. Tipografia d'A República. 1926.

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. *Regimento Interno dos Grupos Escolares*. Tipografia da República, 1925.

SILVA, Paiva, V.M.A. *Lendas de Pedras: História e estórias de Lajes, RN*. Servgráfica, Natal, RN. 2008. 1ª Ed.

A CONTRIBUIÇÃO DOS ARQUIVOS ESCOLARES PARA A MEMÓRIA INSTITUCIONAL

*Janaina Gonçalves Pessoa,⁵⁴
Sara Raphaela Machado de Amorim.⁵⁵*

Introdução

É interessante refletir sobre questões emergentes e que estão enraizadas na sociedade, é evidente a construção do conceito de que arquivos escolares podem ser considerados “mortos”, a expressão arquivo morto é bastante difundida nas escolas e em outras instituições, contudo de maneira errônea essa ideia vai sendo reproduzida. Ouvimos muito que os documentos quando já cumpriram sua função não nos serve mais, e são amontoados em armários, muitas vezes em ambientes inapropriados que anulam sua real importância.

Mas será que nesses acervos não teria informações relevantes? Ou contribuições para pesquisadores, bem como a sociedade em geral? Seria um arquivo realmente morto? Acredito que não, nos acervos escolares encontraremos memórias vivas, recordações e registros das mais variadas percepções e vivências do cotidiano escolar. Geralmente os acervos são tratados dessa forma por falta de conhecimento das suas potencialidades, por isso é perceptível que é preciso tratar essas questões, refletindo sobre esse ideário conservador dos acervos.

Visto que estes têm se tornado um campo fértil de investigações sobre os saberes e fazeres escolares, acontecimentos relacionados ao cotidiano onde são produzidas as práticas educativas. A abrangência de possibilidades para investigação nessa área é bastante ampla e que traz contribuições fundamentais para a reflexão e compreensão de questões atuais Galvão (1996). Percebe-se que a visão sobre os documentos e fontes na educação ganha um novo sentido, a preocupação com a salvaguarda dos arquivos escolares é recorrente, pois se configura na preservação da memória da instituição.

As escolas são estruturas complexas, universos específicos, onde se condensam muitas das características e contradições do sistema educativo. Simultaneamente, apresentam uma identidade própria carregada de historicidade, sendo possível construir, sistematizar e reescrever o itinerário de vida de uma instituição (e das pessoas a ela ligadas), na sua multidimensionalidade, assumindo seu arquivo um papel fundamental na construção da memória escolar e da identidade histórica de uma escola. (MOGARRO. 2005, p.79)

Essa pesquisa ressalta a importância dos arquivos escolares, e seu papel na memória da comunidade local, bem como a importância de sua produção e, sobretudo as práticas preservacionistas desses arquivos, apresenta também, as possibilidades de pesquisa com os arquivos escolares, enaltecendo suas potencialidades, por fim uma análise dos trabalhos acadêmicos produzidos sobre duas instituições assuense, Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia e Educandário Nossa Senhora das Vitórias.

Metodologia

⁵⁴ Graduada em Pedagogia - UERN, e-mail: janainapessoa@live.com

⁵⁵ Doutora em Educação – UERJ, e-mail: raphaela.amorim@hotmail.com

Pesquisadores da História da Educação Norte-Rio-Grandense têm se dedicado a investigar o desenvolvimento de saberes, fazeres e práticas educacionais nos mais diversos contextos históricos, contribuindo para a construção da historiografia estadual e possibilitando o surgimento de novas investigações no campo. Considero relevante conhecer o que há de materiais produzidos, visto que este é um passo essencial para a escrita de qualquer trabalho acadêmico. Dessa maneira, essa pesquisa caracteriza-se como uma revisão da literatura, onde tenho a oportunidade de ter contato com os materiais, e analisa-los. São três trabalhos que foram disponibilizados através de minha orientadora, para que eu possa melhor elucidar a questão da pesquisa documental e a importância dos arquivos escolares.

Resultados e discussão

Como exemplos de pesquisas no campo da história da educação no município de Assú sobre o grupo escolar Tenente Coronel José Correia tem a dissertação de Silva⁵⁶ (2017) cujo título é “História da educação primária na Atenas norte-rio-grandense: das escolas de primeiras letras ao grupo escolar Tenente Coronel José Correia”, que retrata a educação primária do município desde as escolas de primeiras letras até ao ensino no grupo escolar Tenente Coronel José Correia, com recorte histórico de 1829 á 1929. Seu texto elenca uma pesquisa com o objetivo de analisar a importância da história da educação de primeiras letras, estabelecendo uma interação entre as práticas culturais e literárias desenvolvidas na cidade, destacando escolarização no período imperial, que são as escolas de primeiras letras e no período republicano com o grupo escolar Tenente Coronel José Correia, todas relacionadas ao ensino primário.

Em contrapartida, destaco dois trabalhos produzidos sobre a outra instituição que me referi anteriormente, que também é objeto da minha pesquisa, o Educandário Nossa Senhora das Vitórias, foi produzida a dissertação de Freire⁵⁷ (2013) cujo título é “O Colégio Nossa Senhora Das Vitórias Em Assú/RN: Reconstruindo Suas Práticas Educativas (1927-1937)”.

O texto de Freire (2013) desenvolve um estudo para analisar a história do Educandário Nossa Senhora das Vitórias em Assú, com o intuito de investigar como se constituiu a história da instituição e o desenvolvimento de suas praticas de ensino durante o período de 1927 a 1937, concretizando dez anos de ensino. Seu enfoque se estabelece em quatro categorias de estudo que são as representações dramaticais, os livros de leitura, as comemorações cívicas e a disciplina escolar. Para construir a leitura sobre a referida instituição escolar e suas práticas educativas, as informações foram sistematizadas, tendo como referência a cultura escolar como categoria de análise, tomando para elaboração das categorias o diálogo com fontes e referencias teóricos.

Por conseguinte apresento a monografia de Medeiros⁵⁸ (2017) com o título “Relações Políticas, Educação e Religião: O Educandário Nossa Senhora Das Vitórias No Processo De Expansão Do Ensino Estadual- Assú/RN (1922-1927)”. A autora traz questões concernentes às relações políticas explícitas no ensino que por sua vez é um ensino de base cristã católica. Desde o principio a educação escolar foi influenciada pela igreja católica, os princípios religiosos foram disseminados pelo ensino escolar, visto que a igreja queria restaurar seu

⁵⁶ Gilson Lopes da Silva. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal 2017.

⁵⁷ Silvia Helena De Sá Leitão Morais Freire. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró 2013.

⁵⁸ Ádria Thays De Medeiros. Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia – apresentado a coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão, UERN Assú 2017.

poder. Nesse sentido, é importante ressaltar que o Educandário foi pensado por homens que fazia parte da elite da sociedade, homens de poder tanto político como religioso, vale destacar que a escola idealizada, propõe inicialmente atender a demanda para o sexo feminino, com o objetivo formar mulheres donas de casa, honestas.

Toda pesquisa está pautada em uma metodologia com determinado tipo de pesquisa, Para que esses sujeitos elaborassem seus textos foi necessária uma investigação documental. De acordo com Marconi e Lakatos (2010) A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primarias. Essas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre ou depois.

Torna-se visível que para cada trabalho foi necessária uma pesquisa documental, foi preciso ter acesso às fontes para constituição de suas pesquisas, visto que sem esses acervos não seria possível consolidar as investigações. O acesso às fontes mostra-se como um recurso preponderante e essencial no desenvolvimento das pesquisas em história da educação. De acordo com Julia (2001) o descrédito atribuído a esse gênero de produção e a obrigação em que periodicamente se encontram os estabelecimentos escolares de ganhar espaço, faz com que muitas produções escolares sejam jogadas no lixo sem se preocupar em acomodar esses registros em depósitos de arquivos que deveriam recebê-los legalmente.

Conclusões

Os arquivos escolares têm um papel fundamental na construção histórica da memória institucional, e que são carregados de significados, que permitem compreender a realidade educativa. Atas das mais diversas finalidades, registros de matrículas, quadro de funcionários, ofícios entre outros, são exemplos de documentos que podem apresentar a história de determinada instituição em determinada época, revelando um perfil da comunidade. Por isso é indispensável á reflexão sobre a importância da preservação dos acervos institucionais.

A preservação é de extrema importância, pois visa proteger os documentos de possíveis degradações que o acervo possa sofrer. O Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística Arquivo nacional, (2005, p. 135) traz a seguinte definição para preservação: “Prevenção da deterioração e danos em documentos, por meio de adequado controle ambiental e/ou tratamento físico e/ou químico.” É imprescindível que aconteça um manuseio adequado e suportes que garantam conservação dos acervos, sejam eles escolares ou não, pois documentos possibilitam produzir e difundir informações, que poderão ser acessadas a qualquer momento pela sociedade. Portanto, vale ressaltar a importância da produção e sobre tudo da conservação dos documentos nas escolas.

Referências

ARQUIVO NACIONAL (BRASIL). **Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

FREIRE, Silvia Helena S. L. M. **O Colégio Nossa Senhora Das Vitórias em Assú/RN: reconstruindo suas práticas educativas (1927-1937)**. Mossoró, 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

GALVÃO, Ana Maria. **Problematizando fontes em história da educação**. Revista Educação e Realidade. v. 21, n. 2 jul./dez. 1996

JULIA, Dominique. **A cultura Escolar como objeto Histórico.** Revista brasileira de história da educação n°1 jan./jun. 2001.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MEDEIROS, Adria Thays. **Relações políticas, educação e religião: O educandário Nossa Senhora das Vitórias no processo de expansão do ensino Estadual- Assú/RN (1922-1927).** Assú, 2017. 53 f. Monografia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

MOGARRO, Maria João. **Arquivos e educação: a construção da memória educativa.** Revista brasileira de história da educação n° 10 jul./dez. 2005

GD 04 - POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO E SEUS DESAFIOS

*Aline Mayane Tavares de Melo Bezerra*⁵⁹

Apesar do grande percurso e conquistas na área de educação, ainda existem muitas barreiras e os reflexos da desigualdade social gerada pelo sistema capitalista são vistos claramente nas escolas. Esta pesquisa tem origem no questionamento “Quais as principais políticas públicas para educação e seus desafios na sociedade atual?” A partir desta questão busca-se fazer uma discussão em torno das políticas públicas ofertadas para a educação. Para o processo inicial da construção do estudo, foi feita uma pesquisa bibliográfica através do levantamento e seleção de informações que seriam utilizadas para embasamento teórico. Inicialmente, é feita uma discussão em torno das concepções de educação propostas por Brandão (2003) segundo o qual há várias concepções para educação. Uma delas diz que “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO, 2013).

O posicionamento de Rousseau (1979) é que nascemos “cru” e depois vamos nos formando a cada estágio a partir do processo educacional. Para ele a educação seria responsável pela formação do cidadão em todos os sentidos, pois acreditava que o homem nasce bom, mas a sociedade o perverte, então, a educação é importante para que o sujeito mantenha o lado bom, a condição humana que vai se perdendo nas relações sociais. Para Durkheim (2011), a educação é socialização, pois quando chegamos à sociedade já achamos ela pronta, então nosso papel não é mudar ou transformar, é se adaptar e preparar para viver com as regras e valores que já são vigentes. A educação está ligada à cultura, como reproduz Cortella (2017), cultura é toda construção histórica da qual nós nos apropriamos para construirmos nossa humanidade.

O ser humano quando nasce não tem cultura no seu código genético, é simplesmente um ser natural, mas conforme vai vivendo ele aprende sinais, idiomas, hábitos, vai aprendendo a mudar sua personalidade porque está ganhando cultura. Paulo Freire acreditava que não era possível definir educação sem refletir sobre o homem, pois o homem na sua visão era um ser inacabado e sendo assim busca se aprimorar através da educação, pois “educar é substancialmente formar” (FREIRE, 2014, p. 35). Faz-se uma breve trajetória histórica do direito à educação ao longo dos períodos históricos, para termos dimensão de sua relevância e sua evolução. Amado (2007) e Aranha (2006) também trazem sua contribuição nessa parte da pesquisa já que tratam da história da educação. Tendo em vista que ela é uma política pública de direito constitucional, como afirma o Art. 205 da Constituição Federal:

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, 1998, s/p).

No contexto da pesquisa, Paulo Freire (1987) também é base teórica já que trata da transformação da realidade que é uma tarefa histórica. Mudar seria transformar uma realidade que é na verdade alienadora, domesticadora, a realidade em que o oprimido está inserido, tal realidade é fruto de um processo histórico e precisa ser reconhecida, para que

⁵⁹ Graduada em Letras com Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Pós Graduada em Ensino de Língua Espanhola. Email para contato: alinetavaress2@hotmail.com.

possamos superá-la a partir de um processo de libertação. Em se tratando das políticas públicas para educação, a pesquisa leva em conta as ações que partem principalmente do poder público e tem como principal objetivo o bem comum, pois ela acaba sendo um instrumento importante para se garantir o desenvolvimento e harmonia.

Do ponto de vista educacional, são muitas demandas sociais, como por exemplo: construções de escolas, aumento de vagas, expansão das creches no Brasil que é uma demanda social tremenda; a família brasileira moderna exige a existência das creches para que as crianças já tenham educação e tenham um desenvolvimento formal desde cedo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi uma das grandes conquistas da sociedade brasileira no que diz respeito à educação, ela deve estar em consonância com a Constituição Federal de 1988. Todas as etapas da educação trazidas na LDB foram uma grande conquista porque trata de todos os direitos que a criança deve ter para uma boa educação.

Sabe-se que ainda não houve a universalização do ensino, mas o caminho está sendo trilhado para que isso aconteça através dela. Um dos pontos destaques dessa política é a questão do atendimento especializado que é garantido, mas que nem sempre foi assim, então hoje a educação brasileira, o estado tem que dar atendimento especializado a alunos que tem transtornos, que são superdotados, deficientes, esses alunos merecem esse atendimento e que deve acontecer preferencialmente em escola regular.

Ainda no contexto da Política de Educação brasileira iremos observar a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da década de 90 (1997), que passou a orientar o currículo e foram fundamentais para orientar as atividades e processos pedagógicos que o professor vai desenvolver em sala. Então, a função dos PCNs foi e é de orientação e apoio às práticas educativas, à metodologia, planejamento, conteúdo. A mensagem central desse documento é que nós precisamos criar, confeccionar informações que deem suporte aos professores, então quando coloca-se função de orientação e apoio às práticas educativas, é dar suporte à educação, aos professores, escola, para que a ação educacional tenha mais qualidade, e isso tudo para que tenhamos menos fracasso escolar. Em 2013 a Lei nº 12.796 alterou a LDB que prevê a matrícula a partir dos quatro anos de idade, isso para que o Brasil aumente o período de escolaridade, para que o jovem fique mais anos na escola e tenha uma formação mais completa e para que nosso país possa se aproximar do índice de países que possuem uma quantidade maior de anos do jovem na escola.

Das políticas públicas para educação temos o Plano Nacional da Educação (PNE - 2014) elaborado pela sociedade civil organizada, que dá aos educadores a possibilidade de se mapear, de encontrar metas, objetivos específicos, para que o nosso tão sonhado alvo de ter um Brasil culto saia do papel e entre em cada casa. Ele dá diretrizes e metas para educação em dez anos, de 2014 à 2024. Com o plano há uma preocupação em se garantir a qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas públicas. O objetivo central é acabar com o analfabetismo e melhorar a qualidade da educação. No que diz respeito a erradicação do analfabetismo, que é um dos pontos centrais para o desenvolvimento da educação, tem tudo para superar os baixos índices já que o plano é bem elaborado, e se seguir as metas estabelecidas por ele teremos um bom desenvolvimento da população estudantil. Já em relação a universalização do atendimento escolar, iremos ver com essas diretrizes que houve mudanças significativas na educação, a melhoria da qualidade evoluiu, a redução das desigualdades sociais no tocante ao acesso e permanência também melhoraram. Temos como exemplo, a educação do campo, indígena e quilombola, todas estão incluídas e o governo já prevê uma adequação a essa realidade, o que podemos considerar um avanço real no contexto do nosso país, uma vez que essas parcelas da população sempre tiveram pouca ou nenhuma atenção das políticas educacionais brasileiras. Em relação a melhoria do ensino, houve uma maior oferta de vagas, bem como a questão do período integral na escola,

realmente isso está sendo implantado, algumas escolas estão se adaptando a essas políticas. Tais processos têm contribuído de forma objetiva para uma melhoria da qualidade do ensino.

Sendo assim, devemos dizer que ainda há muito o que ser realizado, uma vez que temos um histórico de desigualdade no que diz respeito a igualdade no acesso ao direito à educação. Com isso temos grandes mudanças, vivemos numa época em que é essencial que todos tenham a mesma qualidade de ensino e os mesmos direitos de aprendizagem. É fundamental elaborar um planejamento adequado e que acima de tudo se possa cumpri-los. Recentemente teve a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em Dezembro de 2017, é o primeiro documento que trás uma prescrição de caráter obrigatório. Esse documento propõe o currículo comum para todos os sistemas de educação no Brasil. A base vai definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, e essas aprendizagens são aquelas que todos vão ter que desenvolver ao longo da escolaridade básica, esse conjunto orgânico tem a ver com a forma como os conteúdos estão organizados, ele diz respeito à idade, aquilo que o aluno precisa aprender com base em cada etapa e modalidade da educação básica.

As aprendizagens na BNCC visam o desenvolvimento de competências respeitando o estágio ao qual a criança está, ou seja, seu estágio de desenvolvimento. Ela define esses conjuntos que são considerados essenciais para os alunos e existe justamente para que os sistemas de educação sejam mais eficientes no processo de aprendizagem dos alunos e possam garantir essa aprendizagem, assegurando assim, o direito que todos tem de aprender. Ela precisa assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o Plano Nacional da Educação (2014-2024). Para ela assegurar tudo que está nas metas do PNE a base tem que ser bem organizada, e esse conjunto orgânico progressivo tem que ser muito bem planejado. Alguns ainda acreditam que essa fase de implementação da base irá alterar muito para quem trabalha nas unidades de ensino, pois temos agora o desenho do que precisa ser ensinado a cada criança, as redes vão se debruçar sobre como traduzir isso em uma proposta curricular factiva e exequível e já pensando metodologias estratégicas de como as escolas irão implementar.

Para o sucesso dessa implementação é preciso assegurarmos que ela seja uma fase bastante democrática e participativa onde o sujeito sobretudo o professor, tenha assento nessas discussões. Para planejar uma proposta curricular ainda que seja de uma rede de ensino ou entre redes de ensino que vão tomar decisão de fazer de uma forma mais alinhada, é necessário garantir espaço de discussão de ouvir e de participação. A BNCC deve ser ressaltada, já que direito é uma construção social, essa Base afirma e esclarece quais são os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de toda e qualquer criança, jovem ou adulto que depende da educação básica no nosso país para se desenvolver, para ser um cidadão completo, ativo, participante da sociedade. Independente das condições que o estudante esteja, elas são muito diferentes, mas os direitos são iguais, e sendo iguais, condições diferentes envolve também obrigações diferentes, seja da parte do estado, da família, e até obrigações dos estudantes, porque educação também é trabalho, requer esforço, alegria de estudar, mas o trabalho todo tem que ser realizado como um processo de pactuação. Vale ressaltar também que o PNE é o ponto central de toda essa política e merece destaque já que tem como principal objetivo a erradicação do analfabetismo e qualidade de ensino, e isso é fundamental para que possamos avançar cada vez mais diminuindo os grandes índices.

Considerando-se a situação da educação no país, as metas são corajosas, mas que independentemente disso é considerada uma grande vitória já que elas terão que ser cumpridas, seja por qualquer governante. Nas últimas décadas a educação básica brasileira vem passando por muitas mudanças, e elas podem ser resumidas na ideia de uma evocação mais democrática, mais pessoas tiveram acesso à escola, mais recursos foram alocados nela.

Enfim, o país começa a conhecer o início de uma escola mais aberta a todos e mais comprometida com a qualidade, isso é o que vem acontecendo nos últimos anos da educação, é um percurso que não foi concluído, temos a aprovação do PNE que constitui um roteiro importante das mudanças que nós temos que realizar à frente, essas mudanças envolvem a abertura de vagas em creche para a população brasileira como um todo, envolve a elevação da qualidade da educação básica, uma integração com ensino profissional de qualidade, a formação de professores numa escala que atenda as necessidades do país. De maneira geral, o grande problema do Brasil é que ainda existe uma pirâmide social, as crianças até entram na escola, mas sofrem com problemas de aprendizagem, e também temos problemas sérios como: analfabetismo, evasão, repetência, uma distorção idade/série.

O desafio brasileiro de organizar o sistema educacional para que todos recebam educação de qualidade ainda é muito grande, porque ao longo do tempo as desigualdades foram sendo naturalizadas. Diante desse quadro de desafio, como por exemplo, na questão quantitativa do ensino, ou seja, nos índices de analfabetismo e também na questão qualitativa, ou seja, temos sérios problemas na qualidade da educação, se avançamos em termos de quantidade estamos patinando em termos de qualidade. É preciso investir na formação de professores, na estrutura das escolas, investir em avanço das tecnologias e uso delas, e nós temos uma questão grave que são as condições de trabalho dos professores, isso pesa nessa questão da qualidade de educação, não é que o salário em si trará qualidade, mas hoje temos ainda professores semileigos ou leigos atuando nas escolas, professores sem informação e nível superior, e professores sem acesso à cultura de um modo geral. Outro desafio é superar a desigualdade social que ainda existe, pois ela é também falta de emprego, salários baixos, problemas de moradia, fome, etc., porém, não é pessimismo, nós temos avanços, temos hoje uma lei de educação, que é constituída num momento de abertura política de um processo democrático, avançamos em formação, legislação, mas ainda precisa enfrentar muitos desafios, principalmente no que se refere à investimento. É preciso priorizar a educação, no sentido de colocá-la como um motor do desenvolvimento do país, é preciso que ela seja compreendida dessa forma, porque se ela é o eixo estruturante, que funciona para o progresso e o país alcança patamares de desenvolvimento, a partir disso haverá uma educação realmente de qualidade e um país mais desenvolvido.

Referencias

- AMADO, Casimiro Manuel M. história da Pedagogia e da Educação. Universidade de Évora, 2007. Disponível em: <http://home.dpe.uevora.pt/~casimiro/HPE-%20Guiao%20-%20todo.pdf>. Acesso em 05 de Maio de 2018.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3a. Ed. rev. e ampl., São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/341571098/Historia-Da-Educacao-e-DaPedagogia-pdf-1>. Acesso em 08 de Maio de 2018.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 3.466 de 2012.
- _____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Congresso. Brasília, DF, 2014. Planalto.
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Planalto.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1998. Disponível em: Planalto.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo. Editora Brasiliense, 2013.
- CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2017.
- DURKHEIM, Émile, 1858-1917. Educação e Sociologia. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3º edição, DIFEL. 1979.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014- 2024): O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

Luan Presley Mendonça Santiago¹

Walter Pinheiro Barboza Júnior²

Este trabalho discute o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, tendo como foco um debate sobre o processo de implementação da gestão democrática no sistema de ensino brasileiro, objetivando ampliar e aprofundar os estudos sobre este plano, proposto para os anos de 2014 a 2024. A destarte da metodologia de trabalho, utilizamo-nos da análise documental e da pesquisa bibliográfica.

Sabe-se que o PNE criou as condições para a participação popular na elaboração e tomada de decisão sobre as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras das políticas educacionais no Brasil. Isso só foi possível devido as transformações promovidas pela reforma do Estado na década de 1990, que fizeram emergir um novo modelo de gestão educacional, caracterizado pela transferência de responsabilidades para os entes federados e, em especial, para a sociedade civil. Antes disso, responsabilidades como planejar; executar e avaliar os recursos financeiros destinados à educação eram de competência quase que exclusivamente do Estado.

Desse modo, a partir desta reforma, os entes federados passaram a assumir, por exemplo, a responsabilidade de planejar, executar e avaliar a aplicação de recursos financeiros destinados à educação, por terem sido descentralizados pela União. Esse processo estaria “modernizando” a gestão educacional, por se caracterizar enquanto um desprendimento dos mecanismos burocráticos. Diante da pesquisa aqui realizada, identificamos que esse movimento de descentralização dos recursos da educação escolar se alinhava com a descentralização e flexibilização que vinha (e ainda vem) atravessando a lógica de produção do mercado.

No que tange à educação, encontramos na Constituição Federal/CF – (BRASIL, 1988) fundamentos legais de fortalecimento da gestão educacional, pautando este na democracia. Mais especificamente, referimo-nos à concepção de democratização e descentralização do ensino, constitucionalizada nos seguintes artigos:

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] VI – Gestão democrática do ensino público, na forma de lei. No que tange especificamente à descentralização, cria os Sistemas Municipais de Ensino;

Art. 211 – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (BRASIL, 1988).

Conforme esses artigos da Constituição, podemos inferir que a gestão democrática na educação é um reflexo de mudanças de paradigmas e uma conquista dos movimentos sociais organizados, que se materializam na CF/1988.

Isso fez com que, frente às mudanças econômicas, políticas e educacionais levadas à cabo ao longo dos anos de 1990, os entes federados tiveram que reorganizar sua forma de funcionamento. Para tanto, a relação entre União, Estados e Municípios, implicou em se

institucionalizar um novo modelo de gestão para os sistemas de ensino em níveis federal, estadual e municipal.

No curso da nossa pesquisa, observamos que o governo federal planejou e implementou estratégias de desconcentração de serviços, promoveu parcerias externas e estimulou a incorporação de recursos da iniciativa privada, do terceiro setor e dos estados e municípios. Em contrapartida, centralizou a elaboração dos programas, planos e projetos aos quais os municípios foram convocados a aderir para poder ter o direito de receber os recursos da União. Desse modo, a autonomia que a União afirmava conceder aos entes federados, de certa forma, ficou restrita, pois, ao invés de efetivamente fornecer autonomia, a União se afirmou como reguladora e centralizadora dos recursos financeiros, o que fortaleceu a tendência para uma gestão gerencialista.

Acrescentamos a essa análise, o fato de que, na gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso – FHC, marcada por muitas mudanças, existiram tensões entre forças nacionais de democratização e internacionais de reestruturação produtiva e estatal. Todavia, ainda que aparentemente contraditória, esta gestão governamental operou uma adaptação estratégica de interesses e necessidades entre os setores, pautada, por exemplo, no avanço das ações governamentais em termos de transparência e controle social, bem como na ampla coleta, sistematização e difusão de informações e dados, tal como exemplificam os relativos à educação e à saúde.

Nesse contexto, o planejamento educacional foi influenciado por essa lógica gerencialista com o intuito de sistematizar e organizar, enquanto federação, a educação brasileira, buscando atender à demanda do estado-sociedade-mercado.

Nessa perspectiva, foi elaborado e implementado o Plano Nacional de Educação (PNE – 2001-2010) – Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que é um plano de Estado e não de governo, com duração prevista para um prazo de dez anos. De maneira geral, o PNE caracteriza-se por determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país em seu período de vigência. Por esse motivo, ele é considerado um marco legal no que condiz à gestão democrática.

Destaca-se que o PNE é um documento oriundo da Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais especificamente do título IV, denominado “Da organização da Educação Nacional” e referendado na CF/1988, que estabelece como obrigação da União, dos Estados/Distrito Federal e dos Municípios, a organização, em regime de colaboração, dos seus sistemas de ensino e o direito de coordenar a política nacional de educação. Além disso, este documento reforça a necessidade de “articular os diferentes níveis e sistemas e exercer função normativa, redistributiva e supletiva em relação às outras instancias educacionais e garantindo, pelo paragrafo segundo, a liberdade de organização dos sistemas de ensino” (SAVIANI, 2004, p. 72).

Na tentativa de atender e dar continuidade ao que foi planejado educacionalmente na perspectiva do referido autor, está em vigor atualmente o mais recente PNE (2014- 2024), Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, aprovado com quatro anos de atraso, no governo da presidenta Dilma Rousseff. Em relação ao retardamento, Dourado (2010) relata que as políticas educacionais brasileiras têm sido marcadas, “hegemonicamente, pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado (DOURADO, 2010, p 681).

Adiciona-se a essa ausência de políticas de Estado, mais uma característica do Estado brasileiro: sua natureza patrimonialista. Apesar de a sociedade civil ter sido contemplada no processo de elaboração das políticas públicas, principalmente no que diz respeito aos

avanços nos direitos sociais garantidos na CF/1988, é notória a desproporcionalidade nas relações políticas entre o povo e os entes federados.

Mesmo constatando que, com efeito, o próprio ordenamento legal preveja que as decisões entre os entes federados (CF/1988, Art. 211) devam ser tomadas de forma compartilhada, considerando-se que cada instância federativa tem autonomia, o estudo que realizamos demonstrou que há nas políticas públicas de âmbito nacional uma tendência ao dirigismo e ao centralismo da União sobre os entes federados.

Nesse contexto, consideramos pertinente citar as conclusões de estudos de Abrucio (2003), que considera que essa incoerência entre o que é imposto pela Constituição e o que se dá na prática induziu um tipo de “municipalização” com negociações políticas entre os estados e municípios sem que houvesse uma “arena” institucional que mediasse o estabelecimento e cumprimento de critérios claros de repasse de funções. Assim, este processo passa a depender muito mais do jogo político de gestores do que da política educacional em si.

Por fim, nossas análises preliminares permitem-nos concluir que o PNE é, de fato, influenciado por concepções de gestão gerencialista. No entanto, não deixamos de reconhecer que o plano reafirma princípios democráticos e participativos do Estado democrático de direito, por ter instituído uma política de cooperação, que envolveu a participação dos Estados/Distrito Federal e dos municípios.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. (Orgs.). **Reforma do Estado e Administração pública gerencial**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1988.
CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar**. In: CABRAL NETO, Antônio *et al.* (Org.). Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG/ Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. Educação e Sociedade, Campinas-SP, 2010.
SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 5.ed. Campinas- SP, 2004.

AS IMPLICAÇÕES PROVOCADAS PELA POLÍTICA EDUCACIONAL DO PIBID À FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UERN/ASSÚ/RN.

Crisnaria Avelino Martins⁶⁰

Introdução

Ao longo de sua história, os cursos responsáveis pela formação inicial de professores, tem se deparado com alguns desafios cuja solução não parece ser encontrada com a facilidade desejada. Dentre os vários aspectos problematizados pela literatura que trata da formação docente, a falta de articulação entre teoria e prática, o distanciamento entre universidade e escola e o desestimular na permanência na profissão docente, nos cursos de formação inicial de professores, surge como um problema crônico, correlacionado a diversos problemas circunstanciais que rodeiam a educação básica pública. Como proposta de estreitar as adversidades presentes no montante do fazer docente surgiu o Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sendo executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), que tem como principal objetivo: incentivar a formação de docentes em nível superior para exercício na Educação Básica do ensino público. O PIBID é parte da política educacional amparada pela Lei 12.796 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no artigo 62, que visa a valorização dos professores. O PIBID vem para confrontar paradigmas, tais como: a dicotomia entre teoria e prática; a desvinculação entre universidade e escola; a ausência da práxis pedagógica, questões essas que ultrapassam décadas e que ainda assim, perpetuam na formação docente nos cursos de licenciaturas. O programa tem um caráter de perfil profissional emergente, ou seja, uma nova dimensão de características e concepções que estão ausentes nas práticas docentes, e/ou que são necessárias para uma boa e qualificada prática do professor, tais como os paradigmas supracitados. O nosso objetivo principal nesse artigo é Compreender como se dar a relação teoria e prática no subprojeto do PIBID no curso de Pedagogia/UERN/Assú; para tentar Analisar, como acontece a aproximação entre universidade escola básica providas pelo PIBID; e assim Refletir sobre o estímulo dos alunos(as)/bolsistas para atuar na profissão docente. Para então compreendemos que um Programa educacional causa uma perspectiva de mudança para o meio da educação, nessa vertente que temos como objetivo geral analisar as implicações provocados pela política educacional do PIBID e suas efetivações objetivadas nos itens I- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, III- promovendo a integração entre educação superior e educação básica, e VI- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes na Portaria 96/2013.

A metodologia

A metodologia utilizada baseou-se na tipologia da pesquisa qualitativa, por considerarmos mais apropriada para a área de educação e principalmente para atender as necessidades dos objetivos da nossa pesquisa, pois, nossa análise pela própria natureza do

⁶⁰ Professora da rede municipal de educação de Itajá/RN. Pós-graduada. Contato: 996004367

E-mail: cris_martins_rn@hotmail.com

objetivo ultrapassa o horizonte da descrição, passando à interpretação de dados à luz da pesquisa qualitativa. Sobre a pesquisa qualitativa Minayo (2009, p.21) afirmar que “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. Tivemos como *locus* da pesquisa a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, no curso de pedagogia, no Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão, localizado no município de Assú/RN, que contempla o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID desde o ano de 2010, como uma política de iniciação e permanência na docência. Foram o total de cinco alunos/bolsistas/colaboradores envolvidos na pesquisa, o que equivale 25% do total de 20 alunos(as)/bolsistas pertencentes ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do subprojeto “Alfabetização, letramento e numeramento nos cotidianos escolares [...]”, consideramos como critério quanto ao convite para os alunos —participarem da pesquisa, os alunos(as)/bolsistas que já estavam no final do curso de pedagogia e/ou que passou boa parte da sua vida acadêmica no programa, para que possamos ter uma visão mais articulada das implicações provocadas pelo PIBID na vida dos acadêmicos do curso de Pedagogia na UERN/ASSÚ. As técnicas adotadas para o desenvolvimento da pesquisa para alcançar os objetivos escolhidos foram a Pesquisa Documental e a Entrevista Semiestruturada. Realizamos análises documentais na legislação vigente que embasa a política educacional do PIBID, tais como a Constituição de 1988, a LDB, os decretos e portarias que embasam o PIBID, além de analisarmos os documentos que fundamentaram o subprojeto do curso de pedagogia providos pela Capes, e que foram pesquisados. Assim, usamos a entrevista semiestruturada, em que foi composta por questões semiestruturadas, gravadas por meio de aparelho celular. Os procedimentos para apreciação dos dados, deram-se por meio da técnica de Análise das entrevistas e dos documentos estudados no decorrer da pesquisa.

Resultados e Discussão

Este subitem tem como objetivo socializar os resultados da pesquisa desenvolvida com os alunos(as)/bolsistas para assim compreendemos quais as implicações provocadas pela política PIBID, no curso de pedagogia da UERN/Assú/RN, subdividimos esse subitem para melhor análise e compreensão dos fatos encontrados na pesquisa.

3.1. Relação teoria e prática:

O VI objetivo do PIBID é desenvolver nos alunos/bolsistas a relação teoria e prática na profissão docente, no caminho da práxis pedagógica.

Entendemos a práxis pedagógica mediante o autor Vázquez (1968, p. 117, IN: PIMENTA, p. 61. 1995) em que ele cita a relação teoria e práxis é para Marx “teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”, a atividade da práxis requer conhecimento profundo imbricado nas teorias, para utiliza-las para transformar a realidade inserida, para que seja feito de maneira intencional, em que o professor aja com propriedade no seu fazer docente. Assim, neste item fizemos uma ponte entre a relação teoria e prática na formação inicial do curso de Pedagogia em paralelo com o PIBID, de acordo com as concepções dos alunos/bolsistas/ colaboradores.

Os alunos/bolsistas do PIBID relataram como entendem mediante suas percepções a relação eminente entre teoria e prática no curso de pedagogia na UERN/Assú, relatando que:

Na verdade há essa dicotomia tanto na minha experiência como na experiência dos meus colegas também, por que os estágios são tempos mínimos e nós também não temos uma laboratório que poderia ter e que poderia ajudar também, nessa associação de teoria prática e prática e teoria, então nós estudamos bastantes teorias, mas pensamos como seria a prática, nós não vivenciamos diretamente, nós no caso a maioria do curso de pedagogia. (Alun@ I)

O aluno (a)/bolsista I acredita que a relação teoria e prática se dar de forma compactada em experiências nos estágios supervisionados, considera esses momentos insuficientes para ter-se uma vivência mais continua com a prática escolar, assim é evidenciado na sua fala que existe ainda a dicotomia entre teoria e prática na formação inicial de pedagogia. Ao perguntar para os alunos(a)/bolsistas/ se o Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência-PIBID aproxima a relação teórica e prática ou mesmo é perceptível a existência desse estreitamento, o aluno(a) I acredita que assim:

Eu creio que, e tenho a convicção de que o PIBID está criando esses laços e quebrando essa dicotomia fazendo uma linha tênue entre a teoria e prática, por que estudamos e também vamos a prática, vários alunos estão ingressando no PIBID, [...]. (Alun@ I)

O aluno (a)/bolsista/ I acredita que o PIBID é um programa que faz esse rompimento dicotômica entre teoria e prática, promovendo uma dialética entre teoria-prática-teoria, mas o aluno/bolsista I ainda compreende como ponto negativo a limitação das vagas para alunos(as)/bolsistas em que são disponibilizadas poucas vagas em relação aos ingressantes no curso de pedagogia. O aluno(a)/bolsista IV explica de que forma o PIBID faz essa relação entre teoria e prática, nas ações do subprojeto dar-se-á:

Uma vez por semana, nós nos encontramos estudamos no caso refletimos o que foi feito na prática, no caso nós vimos a teoria na universidade fomos para a prática no PIBID que é o contato dia a dia na escola, e voltamos para os encontros para formar a teoria, então é dessa maneira que eu acredito que aconteça essa contribuição para diminuir o distanciamento entre prática e teoria. (Alun@ IV).

O relato do aluno(a)/bolsista IV sobre a articulação teoria e prática dar-se por meio da ação-reflexão-ação proposta no alvitre do subprojeto por Schön (2000), essa relação acontece nos encontros formativos e nas visitas práticas à escola, assim o aluno(a)/bolsista IV, também faz uma ponte entre os conhecimentos vivenciados os encontros formativos para com a prática docente no PIBID. Mediante os relatos dos alunos(as)/bolsistas, podemos observar que a relação teoria e prática na universidade acontece, mesmo que seja de forma mais fragmentada e por pequenos períodos, como é o caso dos estágios supervisionados e das Práticas Pedagógicas Programadas (PPP), os alunos(as)/bolsistas explanam o PIBID com um programa que vem intensificar essa relação de forma mais continua, e por períodos mais alongados, assim, a prática e a teoria são vistos e revistos mediante uma acompanhamento maior e direcionado pelo programa. Assim, acontece no PIBID, algo próximo ao que Pimenta (1995, p. 61) define como Práxis pedagógica, onde demonstra que “as dimensões de conhecimentos e de intencionalidade (atividade teórica) e a de, intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente, conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática- ou práxis”. Em que os(as) alunos(as)/Bolsistas embasam-se teoricamente nos encontros formativos intrinsecamente com a prática nas intervenções de sala de aula,

desenvolvendo assim uma mútua reflexão da prática e da teoria com os professores(as)/Supervisores, o coordenador do subprojeto e entre os alunos.

3.2. *A aproximação entre universidade e escola no curso de formação inicial de pedagogia e no PIBID*

O objetivo III da Portaria 96/2013 do PIBID, é a contribuição para favorecer aos estudantes de licenciatura inserção na cultura escolar, promovendo assim, a integração entre educação superior e educação básica. Mediante esse pressuposto perguntamos aos alunos(as)/bolsistas: quais as percepções deles a respeito da aproximação da universidade e escola pública no curso de pedagogia? E como se dar essa aproximação por meio do PIBID.

Iniciaremos assim, as análises referentes as percepções dos alunos(as)/bolsistas sobre o estreitamento entre universidade e escola básica desenvolvida no curso de Pedagogia/UERN/Assú.

A relação de aproximação entre universidade e escola é vista pelo aluno(a)/bolsista II quando:

A gente chega na universidade é aquela coisa teórica muito bonita, mas quando chega na realidade, lá para as escolas um pouco quentes ainda, para aquele universo um pouco diferente do conforto que a gente tem nas universidades, a gente ver uma realidade que é totalmente diferente daquilo que a gente imaginou, por que a gente ver uma coisa muito bonita nas salas de aulas das universidades e quando a gente chega lá é uma coisa que precisa ainda mudar bastante. (Alun@ II)

O aluno(a)/bolsista II Percebe um distanciamento entre escola e universidade no curso de pedagogia, dividindo a escola e universidade em dois hemisférios distintos, com realidade diferentes, o aluno(a)/bolsista/colaborador(a), ainda retrata que a universidade mostra-se muito distante da realidade das escolas encontradas, o que ocorrer um choque de realidade pelos os licenciandos. O aluno(a)/bolsista III observar a aproximação através das oficinas realizadas nas escolas, acreditando que existe o estreitamento entre universidade e escola básica, assim conclui que é possível realiza as tarefas planejadas na universidade no âmbito da escola básica. Em contrapartida ao relato anterior, o aluno(a)/bolsista II acredita que no curso de Pedagogia a aproximação entre universidade e escola acontece de maneira que:

[...] A gente só ia a escola assim, quando era uma pesquisa raramente, quando tinha um professor assim mais não é dedicado, mas, que tivesse mais aguçado que fizesse com que a gente fosse sempre a escola que a gente conhecesse as escolas que a gente vai trabalhar, ou então simplesmente nos estágios mesmo. (Alun@ II)

Assim, o aluno(a)/bolsista II, associa a aproximação entre universitários e escola básica de acordo com os momentos que os professores proporcionam aos alunos por meio das disciplinas, momentos de pesquisa e/ou estudos da prática na escola, ou mesmo é proposta essa aproximação nos estágios supervisionados, demonstrando assim, que existe uma aproximação mesmo que seja por períodos curtos e pontuais, evidenciando que não é uma prática contínua. O aluno(a)/bolsista V acredita que a aproximação entre universidade e escola básica ainda é algo a ser mais estreitado, mediante suas concepções:

[...] Os universitários ficam muito aqui na universidade e não tem muito contato com as escolas a não ser nos estágios, é muito pouco, tem o estágio pra aprender e ter experiência cotidiana em sala de aula, então é um distanciamento da prática e de sala de aula. (Alun@ V)

Mediante a visão do aluno(a)/bolsista V a aproximação ainda acontece por períodos curtos, como é o caso dos estágios supervisionados, visto como restrito o tempo para ter experiência cotidiana de sala de aula, assim os universitários ficam por mais períodos na universidade do que no campo de prática docente que é as escolas.

A relação entre escola e universidade demonstra na fala da Alun@ V que está articulada a visão de Candau (1997), em que essa relação de ir à escola é muitas vezes encarrada de uma forma mecânica, de uma atividade “extra muros” da universidade, em que os alunos das licenciaturas apenas quando iram fazer pesquisa ou mesmo nos estágios curriculares, mas essa relação de convívio na escola deveria construir o eixo-base da vida universitária de forma contínua na formação inicial.

Mediante os relatos podemos ver que existe ainda um distanciamento entre universidade e a escola no curso de pedagogia no campus UERN/Assú, mesmo que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) demonstre no texto as intenções de [...] “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (UERN, 2012. p.8).

Além do embasamento teórico durante todo o percurso acadêmico, no PPC é propostos momentos para o discente em formação inicial, relacionar a aproximação entre escola e universidade, um deles tem início com as Práticas Pedagógicas Programadas (PPP), que acontecem em ambientes escolares e não escolares que integram os 2º, 3º e 4º períodos do curso, além dos Estágios Supervisionados I, II e III, que ocorrem nos 5º, 6º e 7º períodos, que tem como objetivo conforme o PPC, “Vivenciar as práticas cotidianas da docência na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Gestão Educacional, em contextos escolares e não-escolares”, (UERN, 2012. p.73)

Ainda assim, tornam-se momentos curtos e compactados para uma experiência mais contínua com o ambiente escolar, ocasionando esse exercício de aproximação entre escola e universidade ainda insuficiente para formação qualificada do docente, mediante que a realidade escolar se modificar com o passar dos anos.

Assim, acreditamos na perspectiva de Pimenta (1995, p. 60) onde ele explana que “O curso de formação deve estar articulado à escola básica, possibilitando um projeto no qual explicita os conhecimentos e habilidades que um profissional deve possuir para assegurar o ensino de qualidade”. Deste modo, um professor que tem uma prática voltada para realidade do seu ambiente escolar, deverá compreender melhor o cotidiano em que os alunos estão inseridos e desenvolver um fazer docente mais qualificado.

Portanto, a universidade propõe poucos momentos aos alunos das licenciaturas para desenvolverem à prática pedagógica, e ainda não promovem melhorias para a escola básica em que os iniciantes à docência estão inseridos, seus alunos fazem estágio e/ou pesquisas, mas não desenvolvem uma prática mais contínua para possibilitar melhorias para a escola.

Ao perguntar aos alunos(as)/bolsistas se o PIBID desenvolve o estreitamento entre universidade e escola básica. Obtivemos as seguintes respostas:

[...] E depois que o PIBID foi implantado, [...] a gente passa a ir sempre, a gente conhece a realidade da escola que a gente tá e de outras escolas por que assim a gente tem esse relacionamento entre as escolas e isso ajuda bastante. (Alun@ II)

O aluno(a)/bolsista II faz a relação contínua da aproximação dos alunos/bolsistas com a realidade da escola, o que faz-se presentes sempre na realidade da escola básica e pública, possibilitando uma aprendizagem mais contínua.

Por meio dos relatos dos aluno(a)/bolsista podemos entender que o curso de pedagogia faz ponte com a escola básica, porém de forma muito precária, pois os estágios e as poucas pesquisas não são suficientes, haja vista que nessas atividades, só os alunos vão até as escolas. Os professores dessas escolas ficam sem oportunidade de interagir com a

universidade, assim este estreitamento dar-se de maneira fragmentada e por períodos curtos, já o PIBID mantém uma relação mutua e continua durante todo o programa calcado na interação entre universidade e escola básica.

3.3. *O estímulo da permanência na profissão docente no perpasso do PIBID*

O primeiro objetivo da Portaria 96/2013 do PIBID, é incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, assim perguntamos aos alunos(as)/bolsistas/ colaboradores(as) proveniente do PIBID se eles se sentiam incentivados a permanecer no curso de pedagogia, se estavam almejando seguir na profissão de professor da educação básica, assim o aluno(a)/bolsista I explana que:

Com certeza sim, como eu falei na primeira pergunta eu acho, que uma das causas de eu buscar o curso de pedagogia é por eu morar em uma comunidade rural e por lá ser bastante carente em termo de educação, o e que assim, um dos meus objetivos de vida é ser professor, nessa mesma comunidade que é da rede pública dessa escola. (Alun@ I)

O alunos(a)/bolsista/colaborador(a) IV explana a pretensão em continuar na profissão docente em que aguça poder futuramente contribuir com a educação básica e pública, então acredita que:

Sim. [...] com certeza por que nós fomos e somos futuros professores que viemos de escolas públicas estamos em escolas públicas e temos o dever de contribuir com a educação das escolas públicas, então eu acredito que um dos meus motivos é esse. (Alun@ IV)

Dos(as) alunos(as)/bolsistas entrevistados, todos explanaram sentirem-se estimulados a permanecer na profissão de professor da educação básica e pública, principalmente, por serem advindos da formação básica em escolas e universidade pública, assim também por pertencerem ao PIBID, sentem motivados a permanecerem como professores da educação básica e pública brasileira.

1. As implicações encontradas no PIBID mediante os relatos dos alunos(as)/bolsistas/ Colaboradores(as) do subprojeto de Pedagogia da UERN: Caminhos para as terminações.

Mediante as análises feitas como os aluno(a)/bolsista podemos compreender quais as implicações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, na formação inicial docente dos alunos bolsistas/PIBID da UERN/ASSÚ, vinculados ao curso de Pedagogia, em que o PIBID demonstrou ter atuado nos aspectos da relação teoria e prática, na aproximação de universidade e escola e no estímulo da permanência na profissão docente pelos alunos/bolsistas do subprojeto de Pedagogia da UERN. Tivemos por objetivos analisar o PIBID nos aspectos da relação entre teoria e prática, aproximação de universidade e escola e o aguçar da permanência na profissão docente, assim percebemos nas falas dos aluno(a)/bolsista quando se tratava da relação teoria e prática no PIBID os alunos/bolsistas faziam nitidamente a correlação, por meio dos encontros formativos para aprender teorias, e relatar as práticas de forma reflexivas na tríade de Shön ação-reflexão-ação, em que os alunos/bolsistas viam uma ação continua entre teoria e pratica, mediante toda sua participação no programa e consolidada nas intervenções em sala de aula de maneira continua. Os alunos/bolsistas viam a relação teoria e prática no curso de Pedagogia ainda pouco difundida, em que relataram que essa correlação acontecia de forma fragmentada, apenas nas disciplinas de PPP, ou mesmo nos estágios curriculares, o que eram de curtos períodos, deste modo viam no PIBID a possibilidade de difusão da relação teoria e prática para uma formação mais consolidada na práxis pedagógica. A aproximação entre

universidade e escola foi vista pelos alunos(as)/bolsistas do PIBID com algo integralizado, intrínseco pois, além das aulas serem na universidade com os professores/supervisores, coordenador do subprojeto e alunos/bolsistas na constante formação teórica da prática, os bolsistas estavam constantemente na prática escolar, desenvolvendo os trabalhos de sala de aula para o melhoramento de aspectos da alfabetização, letramento e de numeramento proposto pelo subprojeto, assim os alunos vivenciavam a realidade da escola. O desejo de permanecer no curso de Pedagogia e posteriormente na prática docente foi confirmado pelos aluno(a)/bolsista em que os entrevistados de forma unanime demonstraram o desejo da permanência em ser professor da educação básica, alguns confirmaram o desejo pois seria o retorno para o ensino público, enquanto alunos advindos também da educação pública.

Compreendemos que o PIBID tem atuado na formação do perfil de professores do curso de pedagogia na UERN/ASSÚ, no caminho da Práxis Pedagogia vista por Pimenta, vista também como necessária pela autora Candau, na formação de professores no trilha da reflexão continua da ação-reflexão-ação de Shön, em que o aluno aprende a partir das suas práticas em implementar ações de forma intencional e ser conhecedor das teorias, preparando-o para adversidades corriqueiras da sala de aula, e da instabilidade que a educação propõe. Concluimos portanto, que o PIBID no curso de pedagogia é uma maneira de estreitar a dicotomia entre teoria e prática, entre universidade e escola, para uma prática mais qualificada e completa para os alunos de pedagogia. Não como contraste, mas sim como uma consolidação de uma possível práxis pedagógica, da unidade entre teoria e prática, ainda que vejamos as limitações nas poucas vagas para o programa, ao comparar com as vagas de ingresso no curso, ponto ainda frágil para uma formação do curso como um todo.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Dispõe o presidente da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - capes, no uso das atribuições conferidas pelo art. 26 do Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, e considerando a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32080>

_____. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos **decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm

CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? **Magistério: construção cotidiana** / Vera Maria Candau (org.). –Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

EDITAL PIBID nº /2012 capes. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Detalhamento do subprojeto de pedagogia/ campus de Assú**. Título: alfabetização, letramento e numeramento nos cotidianos escolares: espaços de formação inicial e continuada do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Ministério Da

Educação Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior Diretoria De Educação Básica Presencial – Deb. 2012.

MINAYO, Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu. MINAYO, Cecília de Souza (organizadora) **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade** 29^o ed. Petrópolis- RJ, Vozes. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** Cad. Pesq., São Paulo, n.94, p. 58-73, ago. 1995.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UERN. **Concepções e práticas de formação de professores: a experiência do PIBIDUERN/Ana Maria Carvalho, Júlio Ribeiro Soares, Maria do Socorro da Silva Batista, Sílvia Maria Costa Barbosa (Orgs.)** – Mossoró: UERN.2014.

_____. **Formação docente no PIBID/UERN.** BRAZ, Anadja Marilda Gomes. RUIZ, Antonio López Orgs) – Mossoró: UERN, 2013.

_____. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: CLWS: **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC)**, Assú-RN, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro; Paz e terra. 1968. IN: PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** Cad. Pesq., São Paulo, n.94, p. 58-73, ago. 19.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE PENDÊNCIAS/RN: UMA ANÁLISE EM SEU PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

Kássio Wagner da Silva Medeiros⁶¹

Cleber Luiz de Sousa Lima⁶²

Introdução

O presente trabalho se pauta no sentido de discutir acerca da educação brasileira em diversos sentidos que vão desde os problemas estruturais, materiais, profissionais até chegar às questões que envolvem a gestão democrática escolar nas escolas públicas municipais da cidade de Pendências/RN.

A gestão escolar eficiente é de fundamental importância para o bom desenvolvimento das atividades escolares, pois ela é responsável por toda a organização escolar, dentre as quais apontamos: gerir seus funcionários, trabalhar o pedagógico com vistas as melhorias na aprendizagem dos educandos, além de realizar o gerenciamento financeiro dos recursos que chegam até a escola.

Gerir é administrar; por essa razão, toda e qualquer instituição de ensino necessita de um gestor, que comumente é chamado de diretor escolar. A gestão escolar passa a ser à base de todas as atividades que são desenvolvidas no ambiente escolar. Uma boa educação torna-se resultado das ações desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar.

Contudo, buscaremos atingir os seguintes objetivos específicos: analisar a legislação nacional e municipal que trata do processo de implantação da Gestão Democrática Escolar; discutir sobre as repercussões do processo de implantação de gestão democrática escolar na educação municipal e refletir sobre as possíveis contribuições da Gestão Democrática para a melhoria da escola pública no município de Pendências/RN. Todos, tomando como parâmetro o objetivo geral que é analisar como está sendo o processo de implantação da Gestão Democrática no município de Pendências/RN.

A temática trabalhada surgiu pela necessidade de analisar como ocorrerá o processo de implantação da Gestão Democrática Escolar no âmbito do município de Pendências/RN. A referida implantação atende ao Plano Municipal de Educação que prevê essa implantação no ano de 2017.

A metodologia empregada no presente estudo baseou-se numa pesquisa de caráter bibliográfico e documental. Assim, priorizamos a leitura de livros, artigos, Leis e demais materiais que tratam acerca da Gestão Democrática Escolar nas escolas públicas. Essas pesquisas tomaram por base a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/14 que trata do decênio entre 2014-2024, o Plano Municipal de Educação, Lei 621/15, entre outros marcos legais que norteiam a educação nacional e municipal.

⁶¹ Licenciado em Letras – Língua Portuguesa (UERN) e em Geografia (UFRN); Pós-graduado em Metodologia do Ensino de História e Geografia (UNINTER) e em Gestão da Educação Municipal (UFPB); Professor efetivo da rede estadual de ensino do RN, Aluno Especial de Mestrado em Educação (UERN); Secretário Municipal de Educação de Pendências/RN – kassiowagner@hotmail.com

⁶² Mestre em Letras – PROFLETRAS/UERN, professor da Rede Estadual lotado na E.E. Monsenhor Honório/6ª DIREC, Pendências/RN. Aluno do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Polo Lajes – UFRN; cleberlima2013@gmail.com

No que concerne à abordagem do tipo de pesquisa, afirmamos que o presente estudo se enquadra em uma abordagem qualitativa, uma vez que buscou-se aprofundar uma compreensão pré-existente em um dado grupo social. De acordo com essa perspectiva, a realidade não pode ser independente do indivíduo porque ela é construída por ele (MOITA-LOPES, 1996).

Este é um estudo exploratório, em que privilegiou-se a abordagem qualitativa por meio de Estudo de Caso, realizado na cidade de Pendências/RN, com vistas no processo de implantação da Gestão Democrática Escolar nas escolas públicas municipais do referido município.

Políticas educacionais e a gestão democrática da escola pública

Inicialmente, cabe mencionar que a educação pública no Brasil é envolta por um conjunto de problemas que se inicia em questões familiares, evasão escolar, falta de profissionais capacitados e especializados como também ligados à infraestrutura e falta de materiais. Esses problemas ocorrem, na maior parte das vezes, por conta de uma sociedade capitalista, que visa os lucros acima de tudo como também uma sociedade corrupta que não se interessa pelo bem comum e pessoas que pensam apenas nos seus interesses particulares. Esses problemas acabam por refletir, direta e indiretamente, nos processos educacionais.

A deficiência na qualidade do ensino pode estar relacionada a diversos fatores como os precários espaços físicos e mobiliário das escolas, onde as salas de aula não atendem as demandas dos alunos e as carteiras são insuficientes ou até mesmos quebradas. O não atendimento com transporte para aqueles alunos que residem em áreas com acesso precário e distantes das escolas, os quais passam a depender, exclusivamente de transporte para estudarem.

A educação é um dos direitos mais importantes de todos os cidadãos brasileiros. Com isso, a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206 nos diz que:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade.

Baseado no artigo 206 da CF/88, acima descrito, podemos observar que ele assegura uma educação igualitária, de igualdade e de qualidade a toda população brasileira. Infelizmente, não conseguimos ver essa paridade de direito entre todos os lugares no país haja vista que, em sua maioria, essas condições não são asseguradas e o ensino, em sua maioria, é sem qualidade.

Em uma análise dentro dos processos educativos no Brasil, é notório encontrar diversos problemas que acabam por desqualificar toda a educação pública do nosso território nacional. Esses dados foram e são obtidos por meio da aplicação de exames que medem o nível de desenvolvimento dos alunos do ensino fundamental e médio.

Segundo o Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, devemos ter um Plano Nacional de Educação para um decênio e que cada estado e município deverão também construir os seus planos (PEE e PME) com base no Plano Nacional. Em suma, o referido artigo estabelece que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) I - Erradicação do analfabetismo; II - Universalização do atendimento escolar; III - Melhoria da qualidade do ensino; IV - Formação para o trabalho; V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

É justamente esses planos, compostos por Metas, Diretrizes e Estratégias que podem mudar a realidade educacional do nosso país. Os entes federados devem trabalhar unidos, para juntos modificar essa triste realidade educacional do nosso país.

Apontamentos conceituais sobre a gestão democrática escolar

A palavra gestão pode ser compreendida como ato ou efeito de gerir, administrar ou até gerenciar algo. No caso da Gestão Escolar é papel do Gestor gerir e administrar a escola que vai desde o aspecto administrativo, financeiro, até o pedagógico – tripé de uma gestão. Para tal administração, ele deve fazer uso de diversos mecanismos tidos de “controle social” que podem o ajudar na tomada de decisões.

A Gestão Democrática Escolar é a essência para a consolidação da democracia no âmbito das escolas. Baseado nesse pensamento, Peroni e Flores enfatizam que:

[...] a gestão democrática na educação é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira e não simplesmente uma mudança na forma de gestão, que passaria da tecnocrática, vinculada aos preceitos do Fordismo ou atualmente do Toyotismo, para a democrática (PERONI; FLORES, 2014, p. 186).

Diante disso, não podemos separar um elemento do outro: gestão democrática escolar com a democratização da sociedade. A democratização da sociedade é oriunda das lutas dos trabalhadores e dos civis como um todo por seus direitos, que acaba por desencadear na Gestão democrática Escolar. Ao tratar dos objetivos da Gestão democrática Escolar, Paixão e Guimarães-Iosif afirmam que:

Entende-se que, se o objetivo é a gestão democrática, não se pode pensar que somente nas questões pedagógicas deve-se ter participação da comunidade escolar. Há de se ter participação da comunidade também nas questões administrativas, inclusive no tocante como e porque aplicar as verbas em certas aquisições para escola (PAIXÃO; GUIMARÃES-IOSIF, 2014, p. 2).

Essa afirmativa nos remete a pensar novamente sobre as dimensões básicas de uma gestão escolar, cujo nos mostra que o gestor escolar deve estar com seus olhares voltados às três dimensões que interferem no bom andamento das atividades que vão interferir no processo de ensino-aprendizagem dos alunos: financeiro, pedagógico e administrativo.

Para Veiga (1998, p. 15) a autonomia é questão fundamental numa instituição educativa, envolvendo quatro dimensões básicas, relacionadas e articuladas entre si. Estas dimensões implicam direitos e deveres e, principalmente, um alto grau de compromisso e responsabilidade de todos os segmentos da comunidade escolar.

Processo de implantação da gestão democrática no município de pendências/rn

Para tudo se tem um começo. O processo de implantação da Gestão Democrática no município de Pendências é algo que vem sendo pensado discutido a muito tempo por parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação por defender que a Gestão Escolar Democrática traz cada vez mais legitimidade à instituição. Esse pensamento vem sendo fortalecido por meio da Meta 19 do Plano Municipal de Educação, que assegura que no seu segundo ano de vigência, esse tipo de gestão passe a ser implantado nas escolas municipais.

Para tal implantação, devemos nos ater aos pensamentos de Veiga (1997, p.18), ao afirmar que:

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A abordagem trazida por Veiga, nos faz refletir, alguns tópicos que tratam a Gestão Escolar Democrática, como é o caso da participação da comunidade escolar por meio dos conselhos e como pode-se relacionar na atual conjuntura educacional.

A minuta de lei complementar que trata da Gestão Democrática Escolar foi, após a audiência pública, encaminhada para o poder executivo que na sequência a encaminhou para a Câmara Municipal de Vereadores para apreciação e aprovação. Em seu artigo 38, diz que caberá ao gestor escolar, eleito pela comunidade as seguintes funções:

Art. 38 - Compete ao (à) diretor (a): I - cumprir e fazer cumprir os princípios da gestão democrática, as determinações legais e as constantes nesta Lei; IV - coordenar a elaboração do Projeto Político Pedagógico assegurando a sua periódica atualização e elaboração e execução dos planos de aplicação dos recursos financeiros da escola; IX - coordenar o desenvolvimento das atividades administrativas, pedagógicas e financeiras, ouvindo o Conselho Escolar; X - promover a integração da Escola com a comunidade, apoiando a realização de atividades cívicas, sociais, culturais e educacionais, programadas pelos colegiados ou instituições escolares; XIV - convocar e presidir reuniões do corpo docente, discente, administrativo e pedagógico; XVI - administrar a utilização dos recursos financeiros da Escola, zelando pela sua adequada aplicação e prestação de contas, em articulação com a Caixa Escolar.

Segundo o Art. 38 da aludida lei, as atribuições que competem ao diretor e ao vice-diretor escolar vão desde cumprir os princípios de legalidade, perpassando os setores:

pedagógicos, administrativos e financeiros. Assim, o gestor escolar acaba por ser a mola mestra da instituição, quanto mais ativo ele for, mais a instituição de ensino irá ganhar.

Considerações finais

Sendo a Gestão Democrática Escolar um ato de gerir por meio da abertura de espaços para contribuição da comunidade escolar, por meio de seus Conselhos, no que se refere ao planejamento e execução de planos, projetos e ações que irão contribuir de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem dos educandos; para que a gestão democrática seja realmente participativa é necessário o diálogo entre os atores quem constituem a escola por meio da exposição e troca de opiniões com vistas nas melhorias dos processos de aprendizagem.

O processo de organização escolar envolve seres pensantes, devendo estar presente o envolvimento social, dos conselhos da instituição, a comunidade escolar e demais organizações que façam parte do ambiente escolar. Caberá à escola ouvi-los nas tomadas de decisões para que juntos possam criar possibilidades e com isso garantir a participação de todos que compõem a escola de forma direta e indireta.

Um dos principais papéis de um gestor escolar é exercer a liderança dentro do grupo. Esse papel de líder é fundamental para que as ações planejadas pela escola possam galgar êxito ou não. Quando mais liderança exercer o gestor escolar, maior a probabilidade de obter sucesso dentro e fora da escola. A habilidade de líder, quando não se tem, pode ser adquirida, desenvolvida e melhorada no dia-a-dia.

O nosso objeto de estudo de que trata esse trabalho é justamente analisar o processo de implantação da Gestão Democrática Escolar à luz da Meta 19 do PME do referido município. Vale destacar que essa política ainda não foi implantada de forma efetiva no município. Várias etapas já foram realizadas como a consulta pública para melhoramento da minuta do projeto de lei que trata a Gestão Democrática Escolar, a audiência pública de exposição dessas melhorias encaminhadas pelas escolas.

Contudo, percebemos que a comunidade escolar ainda tem uma visão muito limitada do que pode ser uma gestão escolar democrática. Podemos entender que a conquista da Gestão Democrática Escolar, em sua efetiva atuação ainda vai depender muito da formação política dos que dela irão fazer parte desde a comunidade escolar perpassando pelos alunos, professores e demais profissionais da escola.

Como em qualquer processo investigativo, essa pesquisa não traz um conhecimento definitivo, haja vista que o objetivo de estudo ainda não foi efetivamente implantado. De modo que trazemos aqui considerações de caráter passageiro. Esperamos que com a implantação efetiva da Gestão Democrática Escolar nas escolas municipais de Pendências/RN traga mais melhorias em seus processos construtivos de aprendizagens mútuas, conseguindo assim, uma transformação na educação que trará reflexo na sociedade como um todo, em vias sociais.

Contudo, concluímos com o pensamento de que a Gestão Democrática Escolar se constrói diariamente na medida em que todos os envolvidos possam participar das decisões com vistas no coletivo.

Referências

BRASIL, **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, nº 248, 1996.
_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. São Paulo.

- _____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015
- GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José (org.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Ed. 5. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LUCK, Heloisa; FREITAS, Kátia; Ginling, Rob; KEITH, Sherry. **A Escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DPLA, 2000.
- _____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1998.
- PENDÊNCIAS, **Lei nº 621/2015**, de 27 de maio de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Pendências, 2015. Edição Diário Oficial do Município.
- PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R. **Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014.
- PRADIME - **Gestão e Implementação de Políticas Educacionais** Módulo 8 do Curso de Especialização em Gestão da Educação Municipal da Secretaria de Educação Básica do MEC oferecido pela Universidade Federal da Paraíba. Disponível na plataforma moodle do curso (<http://cursos.mec.gov.br/pradime/ufpb/my/>). Brasília: MEC/SEB/PRADIME, 2016.
- VEIGA, Ilma Passos e RESENDE, Lúcia M. G. de (orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. **Projeto Político Pedagógico: Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- VALLIN, Celso. **Poder e Democracia na Escola**. Artigo Publicado no Curso Gestão Escolar e Tecnologias (2004).

CONSELHO ESCOLAR: ENTRE AS DETERMINAÇÕES LEGAIS E O QUE SE CONCRETIZA NA ESCOLA

*Francisca de Fátima Araújo Oliveira*⁶³

*Edna Maria de Oliveira*⁶⁴

*Ana Patrícia Cipriano de Oliveira*⁶⁵

Introdução

O Conselho Escolar configura-se como mecanismo que fortalece, quando bem atuante, a participação da comunidade, da família, do aluno, do professor e do funcionário da escola, buscando cumprir seu objetivo maior efetivar e consolidar a gestão escolar democrática.

Ao cumprir tal objetivo serão canalizados os esforços da comunidade escolar em a renovação da escola, na busca da melhoria do ensino e de uma sociedade humana e mais democrática. O que irá acarretar “a extinção do autoritarismo centralizado, a eliminação da diferença entre dirigentes e dirigidos, a participação efetiva dos diferentes segmentos na tomada de decisões” (HORA, 1998, p. 57).

Ideia também partilhada em Abranches (2003), o conselho pode ser caracterizado como um órgão de decisões coletivas, capaz de superar a prática do individualismo e do grupismo. Para o autor se o Conselho for realmente formado por todos os componentes da comunidade escolar, este, deverá alterar progressivamente a natureza da gestão da escola e da educação, uma vez que afetará positivamente na qualidade do serviço prestado na escola.

Diante do exposto, percebemos o importante papel do Conselho Escolar como instrumento de democratização da gestão pedagógica e administrativa. Inspirado no modelo gerencial que inclui de acordo com Cabral (2009, p. 198) “a defesa da responsabilização dos gestores e o protagonismo dos pais, dos alunos e dos professores nas tomadas de decisões da escola”.

O presente trabalho justifica-se por ser parte integrante da disciplina Gestão dos Processos Educativos. Tencionamos sistematizar as informações construídas em pesquisa realizada com três membros do Conselho Escolar, de uma escola da zona urbana do município de Triunfo Potiguar/RN, no período de março a abril de 2018. A fim de estabelecer relações entre as determinações legais, sua concretização na escola e interligar as discussões teóricas encetadas na sala de aula, com base em autores que discutem a temática.

Metodologia

Elegemos como metodologia as abordagens qualitativa e reflexiva. Na qual analisamos as respostas dos membros do conselho, confrontamos com as determinações legais e interligamos às discussões de sala de aula.

Como instrumento metodológico, utilizamos um questionário, composto por onze (11) questões subjetivas, por meio do qual os membros do conselho entrevistados expressaram compreensão acerca dos questionamentos propostos.

⁶³ Doutora em Educação, UERN, E-mail: brenovinicius@uol.com.br

⁶⁴ Graduação em Letras Língua Inglesa, Graduanda em Pedagogia, UERN, E-mail: ednamariadeoliveira@hotmail.com

⁶⁵ Graduanda em Pedagogia, UERN, E-mail: patricia.tp@hotmail.com

Após as leituras e discussões na sala de aula fomos a campo entrevistar os participantes da pesquisa. Em seguida, selecionamos os eventos mais relevantes quanto ao previsto na lei e os eventos mais díspares das determinações legais.

Resultados e Discussão

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, determina em seu Artigo 14 que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades, conforme os princípios: da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

A Lei Complementar Nº 585, de 30 de dezembro de 2016, dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte,

Art. 2º Entende-se por gestão democrática o processo intencional e sistemático, transparente e compartilhado de chegar a uma decisão de construção coletiva e fazê-la funcionar, mobilizando os segmentos, meios e procedimentos para se atingirem os objetivos da unidade escolar, envolvendo de forma efetiva e participativa os seus aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros. (RN, 2016)

A gestão das unidades escolares da rede pública estadual de ensino será exercida, respeitadas as diretrizes do Sistema Estadual de Educação, pela Direção da Escola, com o auxílio e a fiscalização do Conselho Escolar, sob a supervisão do Secretário de Estado da Educação e da Cultura.

A referida Lei Complementar Nº 585 estabelece, em seu Artigo 18, como deve ser formado o Conselho Escolar: Diretor, como membro nato, 2 (dois) representantes dos professores, 2 (dois) representantes dos servidores, 2 (dois) representantes dos estudantes e 2 (dois) representantes dos pais, mães ou responsáveis.

A constituição do Conselho Escolar deve seguir o estabelecido no Artigo 19. “dar-se-á por votação direta e secreta, de forma uninominal, em cada segmento.

Quanto às competências do Conselho Escolar, a Lei estabelece que em seu Art. 21: opinar acerca da proposta pedagógica da unidade escolar e fiscalizar seu cumprimento; examinar todas as prestações de contas referentes às receitas e despesas da unidade escolar; acompanhar a assiduidade, pontualidade, disciplina, produtividade e probidade dos integrantes da equipe de direção, dos professores e demais servidores públicos da unidade escolar; garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da unidade escolar; atuar como instância recursal das decisões do Conselho de Classe, nos recursos interpostos por estudantes, pais ou representantes legalmente constituídos e por profissionais da educação; acompanhar e fiscalizar a gestão da unidade escolar; intermediar conflitos de natureza administrativa ou pedagógica, esgotadas as possibilidades de solução pela equipe escolar; propor mecanismos para a efetiva inclusão, no ensino regular, de alunos com deficiência; debater indicadores escolares de rendimento, evasão e repetência, propondo estratégias que assegurem aprendizagem significativa para todos, dentre outras.

Quanto à eleição dos membros e as tarefas de cada um, deve seguir o estabelecido no Art. 24. O Conselho Escolar elegerá, dentre os membros titulares, seu Presidente, Vice-Presidente e Secretário, os quais cumprirão tarefas específicas definidas em regulamento, não podendo a escolha para nenhuma dessas funções recair sobre membros da equipe gestora da unidade escolar.

No que concerne à frequência de reuniões deve cumprir o estabelecido no Art. 25. O Conselho Escolar reunir-se-á, ordinariamente, 1 (uma) vez por mês e, extraordinariamente, a qualquer tempo, mediante convocação.

A Lei também prever a inclusão de pessoas com deficiência como podemos perceber em seu “Parágrafo único. A comunidade escolar deverá incentivar a participação de estudantes com deficiência, ou de seus pais, mães ou responsáveis, como candidatos ao Conselho Escolar”.

Ao assumir as características acima delineadas, o Conselho se torna responsável por deliberar, ou seja, tomar decisões no âmbito escolar, após uma discussão com todos os segmentos que o compõem e também passa a emitir pareceres sobre as situações estudadas para, dessa forma, poder cumprir com a sua função de órgão consultor.

De acordo com Werle (2003), o Conselho é o que a comunidade escolar estabelece, constitui e operacionaliza. Cada conselho tem a face das relações que nele se estabelecem. Se formar relações de responsabilidade, respeito e construção, é, então assim que vão se constituir as funções consultivas, deliberativas, fiscalizadoras e quaisquer outras assumidas pelo Conselho. Em contrapartida, se as relações forem distanciadas e burocráticas, o Conselho vai assumir um papel muito mais de responsável por homologar decisões do que por discutir e promover modificações e de definir prioridades quanto à aplicação e fiscalização dos recursos da instituição.

A escolha por estes membros do conselho se deu por motivo de um ser o presidente do conselho o qual intitulamos de Conselheiro I, um representante dos pais aqui vamos chamar de Conselheiro II e o outro representa os funcionários que daremos o nome de Conselheiro III.

O Conselho Escolar em estudo teve votação em 2017 e os membros o representam de 2017 até 2019 quando ocorrerá nova eleição. O Conselheiro I é formado em Pedagogia e assume a função de inspetor escolar. O conselheiro II é formado em Pedagogia e Especialista em gestão e Coordenação Pedagógica e assume a função de professor de educação especial, e tem dois filhos matriculados na escola. E o Conselheiro III também formado em Pedagogia, Especialista em Gestão do Sistema de Ensino e assume a função de Suporte pedagógico.

No tocante a eleição para escolha dos membros do conselho nossos participantes asseveram que:

Conselheiro I: A eleição para escolha dos membros foi feita de forma democrática-participativa. Os seguimentos da escola apresentaram seus candidatos, os candidatos falaram suas propostas. Em seguida todos avaliaram e escolheram por aclamação. Candidatos em caso de vacância.

Conselheiro II: Através do voto democrático nas reuniões.

Conselheiro III: Através de uma assembleia. A comunidade escolar foi convocada via ofício. Os seguimentos apresentaram seus representantes e por fim aconteceu a votação por aclamação.

Em se tratando da atuação dos conselheiros estes responderam:

Conselheiro I: Estar agindo mantendo reuniões com professores. Sempre atuando no acompanhamento do professor no pedagógico. Em termos do alunado da disciplina do acompanhamento e nas defasagens da aprendizagem.

Conselheiro II: Através de reuniões com todos os membros para tomarmos decisões.

Conselheiro III: O conselho atua de forma deliberativa e autônoma. Tem por obrigação se reunir mensalmente. As reuniões são ordinárias e periódicas.

O conselho é presidido conforme podemos averiguar, por:

Conselheiro I: O presidente do conselho é o coordenador pedagógico da escola, O vice-presidente é o professor de matemática, a secretária é a supervisora pedagógica e a vice-secretária é um ASG.

Conselheiro II: Anchieta professor.

Conselheiro III: Quem preside o conselho é um professor que atualmente está assumindo a função de inspetor escolar.

As reuniões do conselho acontecem na frequência:

Conselheiro I: Está, no momento, devedor, mas ano passado estava mais ativo. De acordo com a necessidade faz reuniões.

Conselheiro II: Mensalmente, ou em decisões extremas de emergência.

Conselheiro III: Agora é mensalmente. No presente mês já teve reunião e formação para os conselheiros. Veio uma técnica da DIREC responsável pelo acompanhamento e monitoramento dos conselhos escolares e ministrou uma formação.

Sobre as votações para aprovação do Plano de aplicação dos recursos da escola os conselheiros disseram:

Conselheiro I: A direção apresenta o plano de acordo com as necessidades da escola e o conselho, se entender que o plano é viável, delibera votando e aprovando por aclamação.

Conselheiro II: não soube responder.

Conselheiro III: Até o momento o conselho ainda não deliberou a respeito dessa questão. A aplicação de recursos fica à critério do Conselho do Caixa Escolar.

Já as principais pautas das reuniões do Conselho Escolar são:

Conselheiro I: Dentre as principais pautas: o desenvolvimento pedagógico, o planejamento, o rendimento escolar, o índice de reprovação, o acompanhamento do aluno no social e cognitivo, em consonância com a família (os pais). A aprovação e aplicação de recursos. O que fazer com o recurso da festa junina.

Conselheiro II: Geralmente são os fatos de indisciplina dos alunos.

Conselheiro III: Geralmente são questões de indisciplina de aluno. Questão da evasão escolar. A merenda escolar. E as questões relacionadas a avaliação e aprendizagem dos alunos.

Em se tratando de avaliações periódicas estas são feitas por:

Conselheiro I: Sim. Sempre são cobrados pela DIREC, que fazem acompanhamento das ações. Se está desenvolvendo suas ações através de reuniões, formações e seminários. Onde são cobradas as ações do conselho.

Conselheiro II: Sim.

Conselheiro III: Até o momento não passou, mas acredito que após essa formação os conselheiros terão bem mais cobranças. A avaliação que ocorre entre os próprios membros do conselho através de diálogo, onde são questionados a respeito de como está o conselho? De como está a atuação dos membros? E em consenso tenta-se ouvir a todos para melhorar a atuação e o papel de cada um.

E participam do acompanhamento e avaliação do Conselho Escolar:

Conselheiro I: A DIREC através da Ata de Reuniões. O órgão representante dos conselhos à nível do estado.

Conselheiro II: Os pais, todos os membros da escola em geral.

Questionamos, também, sobre as relações entre a equipe dirigente, os professores, os alunos e os pais dos alunos, os participantes falaram que esta se dá da seguinte forma:

Conselheiro I: Uma relação boa, um bom entendimento nas aprovações. Ocorre interação entre ambos os segmentos. Sempre em conversas amistosas.

Conselheiro II: Agradável, por não haver contradição nas decisões.

Conselheiro III: É uma relação boa. Consideravelmente sem muitos conflitos. Uma relação harmoniosa.

Por fim, recorremos as principais ações da escola no sentido de promover a qualidade e a democratização do ensino:

Conselheiro I: As ações desenvolvidas são: O respeito e a valorização do aluno e da família; Planejamento voltado para as necessidades e aprendizagens do aluno; Acompanhamento da vida, a questão da ética. O educar junto com a família; Aulas de reforço. Reforço multidisciplinar; Cobrança do professor a respeito do diagnóstico do seu aluno; Acompanhamento na sala de aula do professor; A busca por ações para integrar o aluno; A convivência e afetividade dos pais para com os filhos; A solicitação do acompanhamento dos pais no desenvolvimento dos filhos.

Conselheiro II: A forma de incentivar a trabalhar para o futuro.

Conselheiro III: Formação permanente dos seus profissionais. Momentos de discussão para a adoção de estratégias e metodologias que possam atingir a democratização do ensino. Elaboração de projetos que possam contemplar a democratização como, por exemplo, o projeto de integração curricular, a feira de ciências dentre outros.

Conclusões

Tecer as perguntas do questionário e ir tirando as dúvidas que surgiam durante a entrevista, fez do momento uma rica oportunidade para melhor compreender a atuação dos membros do conselho, e a gestão dos processos educativos.

Para análise elegemos duas questões que transparece a concretização efetiva da gestão democrática na prática das ações da escola. A saber: “as pautas das reuniões” e as “ações da escola no sentido de promover a qualidade e a democratização do ensino”.

As pautas das reuniões nos fornecem informações do que ocorre no interior do trabalho dos conselheiros, momento em que são abordadas questões de suma importância para a gestão de uma escola como: o desenvolvimento pedagógico, o planejamento, o rendimento escolar, o índice de reprovação, o acompanhamento do aluno no social e cognitivo, a aprovação e aplicação de recursos, a indisciplina de alunos, a evasão escolar, merenda, além da avaliação e aprendizagem dos alunos.

Como podemos perceber os membros atuam de acordo com a Lei, procurando a melhor forma de levar qualidade, eficácia e eficiência ao palco da escola. O que também podemos perceber nas ações promovidas pela escola e acompanhadas pelo conselho como: o respeito e a valorização do aluno e da família, o planejamento voltado para as necessidades e aprendizagens do aluno, reforço multidisciplinar, cobrança do professor a respeito do diagnóstico do seu aluno, e a adoção de estratégias e metodologias para atingir a democratização do ensino.

Desse modo, percebemos, na escola, processos democráticos de tomada de decisões, e buscamos apoio teórico em Hora (1998) ao esclarecer que para garantir que uma escola seja verdadeiramente democrática, é preciso considerar a criação de estrutura e processos democráticos pelos quais a vida escolar realiza-se, representada pela participação geral nas

questões administrativas e políticas, pelo planejamento cooperativo na escola e na sala de aula.

O estudo nos proporcionou perceber que a gestão dos processos escolares ultrapassa as questões burocráticas. Perpassam todo o cenário da escola e quando bem gerenciada permite que as decisões sejam coletivas, participativas e partilhadas com todos os segmentos da instituição escolar.

Um ponto que nos chamou bastante atenção na Lei Nº 585, foi o devido reconhecimento das pessoas com deficiência que devem ser pensados em todos os espaços, principalmente nas escolas. Quando determina que a comunidade escolar deverá incentivar a participação de estudantes com deficiência, ou de seus pais, mães ou responsáveis, como candidatos ao Conselho Escolar.

Percebemos algumas contradições bem pontuais nas falas dos participantes principalmente quanto à frequência das reuniões dois conselheiros asseguram que acontece mensalmente, porém o outro afirma que está no momento, devedor que acontece de acordo com necessidade. O que nos instiga a refletir se as reuniões estão realmente acontecendo ou se é o conselheiro que está desinformado quanto ao que está acontecendo no conselho.

Tal evento de contradição também é recorrente no tocante as avaliações em que dois conselheiros afirmam que o conselho passa por avaliações periódicas enquanto o outro diz que até o momento não passou.

Podemos concluir, com a discussão proposta que o conselho escolar fruto da educação não-formal acontece no mesmo espaço que a educação formal a da escola. Que nem todas as determinações são, na prática, cumpridas. E nosso destaque ao entender que os princípios do gerencialismo tentam camuflar o real objetivo de sua inserção na área da educação. Mesmo assim, quando um conselho realiza sua tarefa permite a integração de todos os participantes do processo de ensino/aprendizagem na tomada de decisões, como também permite que se abra a possibilidade para que a gestão seja, de fato, democrática.

Referências

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

CABRAL, Antonio. Gerencialismo e Gestão Educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna, Maura Costa (Org.) Política Educacional: gestão e qualidade do ensino. 1. Ed. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 169-204.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola**. São Paulo: Papirus, 1998.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei complementar nº 585, de 30 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio Grande do Norte**, Natal, RN, 30 de dez. 2016. Disponível em: <http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161231&id_doc=559551>. Acessado em 14 marc. 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

A NATALIDADE DO GESTOR E O EXERCÍCIO DA AUTORIDADE: UMA APROXIMAÇÃO DAS IDEIAS DE HANNAH ARENDT

*Maria da Conceição Fonseca⁶⁶
Arlene Maria Soares de Medeiros⁶⁷*

Introdução

A educação é compreendida como referencial de mudanças sociais, econômicas e políticas no contexto brasileiro, por isso sempre há expectativas e ansiedade sobre os resultados da Educação Básica, cujos índices se transformaram em medidor de qualidade da educação do país.

É visando atingir essa qualidade que se tenta inovar nos discursos educativos, criando normas e fórmulas em torno do ato de ensinar e de competências e habilidades para melhorar o desempenho de alunos e mudar os resultados dos últimos anos. Não apenas essas ocorrências vêm acontecendo, há modificações políticas na esfera da gestão escolar que também auxiliam, segundo o Estado, na obtenção de melhores resultados.

Um movimento presente e com tendências à expansão é a entrada de instituições privadas na administração das instituições públicas escolares para substituir o Estado - um princípio de colonização da gestão pelos ideais hegemônicos do capitalismo. Nesse contexto, o governo tem se apresentado disposto a essa realidade, acreditando que os projetos desenvolvidos por essas instituições particulares à luz de um novo modelo de gestão que visa a qualidade total seria o mais adequado para as escolas, simplificando a presença do Estado e possibilitando novos caminhos com fim a melhores resultados.

Essa verdade apresenta a educação e a escola como instrumentos para a obtenção de dados quantitativos e o alcance de índices elevados, retirando do espaço educativo e escolar sua dimensão política e contextos de desenvolvimento de vida e de convivência democrática como possibilidade de construção de espaços de participação e ampliação dos direitos civis, políticos e econômicos.

Neste trabalho, objetivamos analisar os conceitos de natalidade e de autoridade na formação do gestor escolar a partir do pensamento arendtiano. A natalidade é essencial para a formação política do gestor e do exercício da autoridade no espaço escolar, cujo sujeito encontrará apoio para que possa fazer uso e compreenda a esfera da gestão. Quanto à autoridade, apresenta um contexto vinculado à tradição e ao reconhecimento de que é na comunidade escolar que o gestor a encontrará para o exercício da gestão.

Metodologia

A abordagem que assenta o presente estudo é qualitativa, de natureza exploratória, tendo como técnica de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, da qual far-se-á uma revisão de literatura quanto aos conceitos de natalidade e de autoridade e suas possíveis relações com a gestão democrática a partir dos teóricos Arendt (2014), Gonçalves (2012), Fry (2010)

⁶⁶Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). E-mail: mcfonseca@gmail.com.

⁶⁷ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSC); Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação; e Professora Orientadora. E-mail: arilene.medeiros@bol.com.br

e Oliveira (2011).

Resultados e discussões: contruindo o (in) acabado

É comum se discutir autoridade como poder que ordena, que atua e que exige obediência; há uma aproximação ao autoritarismo e à violência. Para Hannah Arendt (2014), a autoridade é fundamental para a durabilidade dos governos/gestores e não pode ser compreendida a partir das relações verticalizadas, mas como possibilidades horizontalizadas de uma gestão. Ela existe fora daqueles que estão no “poder” e a maior característica de quem a detém é não possuí-lo.

Em uma sociedade, a autoridade deve ser concedida ao governo pela opção dos cidadãos. Isso também se constata na escola, especificamente no papel do gestor, o qual deve ser uma opção de seus pares na comunidade escolar. No entanto, em virtude de um processo de colonização da gestão pelo Estado ou pelo Mercado, isso vem permitindo a perda da autoridade, considerada para Arendt (2001) a perda da permanência e da durabilidade, ou seja, a perda do fundamento ou da tradição.

Posto isso, é a partir da realidade de colonização da gestão que a autoridade do gestor como responsável pela instituição escolar desaparece, tornando-se um mero cumpridor dos ditames do Estado ou do Mercado, executor de um plano que não foi elaborado pela comunidade escolar em que está inserido e que sua adoção é uma obrigação.

De forma compreensiva, é mais conveniente se submeter à política de gestão colonizadora do que construir a gestão democrática por meio de projetos locais, nascidos na periferia do pensamento dominante. O gestor deixaria de assumir a responsabilidade do erro ou do acerto, obedecendo apenas às impostas normas e princípios estabelecidos pelo Estado ou Mercado, ou seja, não assumiria a responsabilidade pelo mundo que se materializa através da autoridade, exilando-se do contexto da democracia e subordinando-se a uma forma de gestão mais tirânica (poder estatal ou do capitalismo).

A observação e os encaminhamentos externos utilizados para resolver os problemas das escolas estão presentes nas determinações do Estado, limitando as funções dos indivíduos que participam dessa realidade e principalmente do gestor, aplicador de roteiros que teoricamente facilitam sua gestão, mas que lhe é negada a responsabilidade de apresentar e representar sua natalidade e autoridade.

É nesse contexto que se apresenta a autoridade como princípio da educação atravessado por uma crise que perpassa o mundo moderno, cujos gestores em sua submissão ao espírito colonizador perderam a autoridade e se tornaram um tipo de gestão semoto ao contexto democrático, haja vista a verdade assumida estar relacionada aos projetos globalmente hegemônicos, envolto de um totalitário simbólico (BASTOS, 2009).

Essa crise está inteiramente relacionada à crise da perda de tradição, perdemos o modelo capaz de atribuir um significado incontestado à prática da gestão e imprimir durabilidade e coesão a uma comunidade escolar (CARVALHO, 2015). Esse contexto é apresentado por Arendt (2014, p. 191.), ao mencionar que:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de ela não poder abrir mão, em decorrência de sua própria natureza, nem da autoridade, nem da tradição, embora se veja obrigada a trilhar seu caminho em um mundo que não é estruturado pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição.

O sujeito gestor se constrói cotidianamente em um mundo de heranças simbólicas cuja duração transcende sua existência, tanto pelo passado quanto pelo futuro; necessita da tradição, pois assume o suporte para desenvolver o projeto da gestão e indicar os caminhos

a serem trilhados.

A visão arendtiana nos apresenta que sem a tradição o homem não tem o testamento que apresente onde estão os caminhos, não havendo nenhuma continuidade consciente do tempo (passado-futuro), estando submerso à mudança do mundo e do ciclo biológico sem nenhuma interferência (ARENDDT, 2014).

A função do gestor não é apenas assumir o cargo e viver o tempo da gestão, menos ainda está apático do processo gestor. Intrínseco a isso, está o nascimento na própria função e sua forma de ação, que pode estar interligado ao poder ou a autoridade. O gestor nasce para a função da gestão, cujo nascimento não é biológico, e a autoridade nasce à medida que aquele aprende a função da gestão.

O que é compreensível: que em cada ação política, cada processo de eleição, haja um processo de nascimento do sujeito na gestão, mesmo para aquele que se reelege. Quando esse ato acontece há, então, uma natalidade da condição humana ligada à gestão.

Para Hannah Arendt (2009), a natalidade se relaciona com o agir, com a ação que o indivíduo pode desenvolver e acarreta o novo. A cada novo processo eleitoral surge não apenas a possibilidade de transformação, mas também de mudanças.

“A essência da educação é a natalidade, [...] o fato de que novos seres nascem para o mundo” (ARENDDT, 2014, p. 223) não se trata de um nascimento biológico, mas de um nascer na esfera pública através da ação. Cada ser que se dispõe a exercer uma atividade, a aprender outros saberes desenvolvendo o conhecimento, está se dispondo a nascer ou criar algo inovador capaz de mudar o curso de toda a vida. Desse modo, os recém-nascidos necessitam ser acolhidos, familiarizados e guiados nesse outro espaço ou legado que está disposto a assumir.

Quando nos referimos ao gestor e a sua chegada à gestão nos reportamos a alguém que está nascendo na função, e seu desempenho pode ser direcionado pela autoridade que termina por desencadear processos democráticos ou pelo poder que direciona à situação de um totalitarismo simbólico.

O termo natalidade provém do pensamento arendtiano e não surgiu para o espaço escolar, mas para a esfera política; traz a esperança de novas transformações no mundo, na sociedade, na escola ou no espaço que esteja sendo empregado. Para Fry (2010), é a garantia da continuidade e indispensável para o espaço público. O que se observa é que essa garantia de novas ideais que surgirão será possível pensar por si mesmo, sem a opressão do totalitarismo.

Mesmo não tendo sido pensado para a gestão, o termo pode ser utilizado pelo gestor a partir da concepção que cada indivíduo tem ao chegar à função ou ser reeleito, sendo capaz de escrever outra história; tem em si a potencialidade de pensar a gestão com uma perspectiva diferente e decidir como será feita a ação dessa atividade e o que estará orientado em sua forma agir.

Todavia, não somente a natalidade é necessária na função do gestor democrático, é preciso a ação democrática. Nesse sentido, para que haja a ocorrência dessa ação é preciso que o gestor vivencie a ação democrática no cotidiano da instituição, nos espaços subalternos da gestão redesenhada pelo poder hegemônico, desenvolva e seja reconhecido como autoridade (CARVALHO, 2014).

A melhor forma de cultivar a transmissão dos valores democráticos e participar da formação de cidadãos éticos é torná-los presentes não só em nossas palavras, mas em nossas ações como professores e profissionais da educação (CARVALHO, 2014, p. 668.).

Compreendemos que não basta discutir cidadania, ética, democracia e gestão democrática se essas concepções não forem representadas nas ações do cotidiano que se dão

no terreno escolar, tanto pelo gestor quanto pela comunidade escolar. O gestor somente poderá demonstrar esses valores se desenvolver a autoridade no seu espaço de nascimento (ARENDDT, 2009), e não o poder, o qual já está nas mãos das delegações política (Estado), cognitiva (Qualificação acadêmica) ou jurídica (Avaliação).

No conceito moderno de autoridade, o que se observa é a perspectiva em equiparar a autoridade ao autoritarismo e à violência, ou em outros termos, uma conclusão do conceito de autoridade com algumas formas de poder e de violência pelo fato dela exigir obediência. E isso não se aproxima do pensamento arendtiano.

Para Arendt (2009), autoridade e poder são díspares. A autoridade dispensa a coerção como persuasão, está fundada no reconhecimento daqueles a quem se pede que obedeam, e não no poder daquele que manda. O poder não se confunde com dominação, pois não se trata de uma relação política de igualdade. O primeiro não é um instrumento do segundo; o poder é a capacidade humana para agir em contexto, não se refere a uma propriedade individual, e somente existe enquanto o grupo permanecer unido, nascente através das relações humanas, não possuindo nenhuma relação com mando e obediência.

Um exemplo dessa relação poder-autoridade poderia ser obtido se considerarmos a relação gestor-professor, quando este busca o gestor não por sua posição no espaço escolar, mas por reconhecer nele a legitimidade, uma experiência superior à sua em determinado campo de saberes escolares que o autoriza a guiá-lo em sua prática educativa. Aos seus conselhos, o professor não se torna um ser submisso, sem autonomia, e sequer deixa de exercer sua razão crítica.

Nesse contexto, nos referirmos a uma obediência, não a que se obriga, mas a que se aproxima do consentimento. No exemplo citado, a autoridade do gestor não está na capacidade de se fazer obedecer, mas no reconhecimento por parte do professor, da assimetria entre o seu lugar e o do gestor. “Sua insígnia é o reconhecimento inquestionável daqueles a quem se pede que obedeam; nem a coerção nem a persuasão são necessárias” (ARENDDT, 2009, p. 62). O poder não aparece nessa situação, pois não se trata de uma relação política, baseada na igualdade de posições.

A atitude desenvolvida pelo Estado por meio da permissão do setor privado no espaço público coopera para retirar a autoridade do gestor e coloca a escola em uma crise de autoridade onde suas ações são direcionadas externamente por empresas e modelos capitalistas e a obediência não vem pelo reconhecimento, mas pelo temor da punição, não havendo reconhecimento da legitimidade por parte de quem obedece, mas a preocupação pela punição jurídica.

No pensamento arendtiano, a palavra “crise” não significa negatividade, mas possibilidade de um novo pensar, diz que perdemos as respostas, os critérios para os julgamentos, os caminhos da ação; é uma oportunidade de refletir e investigar tudo o que foi posto à frente. Sobre ela crie, Moreira (2016, p. 1040) apresenta algumas considerações:

Encarar a crise da autoridade e sua relação com o âmbito da educação sob este signo significa investigar a natureza da questão e buscar novas respostas para os problemas que enfrentamos, evitando a adesão acrítica a fórmulas prontas, que se apresentam como verdadeiras panaceias que se propõe a resolver, como em um passe de mágica, todos os problemas educacionais.

Admitir que atravessamos uma crise de autoridade na gestão das escolas públicas e que traz implicações para a instituição é um convite para pararmos e compreendermos o que está ocorrendo nelas e em seus processos educativos em sua essência. É nesse aspecto que Arendt (2001, p. 223) nos possibilita refletir sobre a educação, ao afirmar que “a essência da educação é a natalidade”.

Essa natalidade não faz alusão a ação biológica, mas à construção do homem composta por condições simbólicas, instituições e linguagens, com regras complexas que exige a mediação entre quem compreende sua essência e quem busca a compreensão.

No contexto escolar, o gestor pode assumir a função de representante do mundo, sua finalidade é iniciar os professores sob um novo caminho de herança simbólica de aspectos democráticos; esse sujeito assume a responsabilidade por auxiliá-los a ingressarem no mundo humanamente compartilhado e participativo, colocando-se na perspectiva do reconhecimento de alguém com autoridade (ARENDDT, 2009).

Pensá-la como mediadora da ação democrática exige compreendê-la sob duas dimensões: a responsabilidade e o reconhecimento. É através da responsabilidade assumida pelo gestor que emerge sua autoridade, desse modo ela não pode ser imposta por meio da força, uma vez que “onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou” (ARENDDT, 2001, p. 129.).

Como observa Carvalho (2013, p. 57) “só reconhecemos a autoridade de um alguém, pois confiamos em sua capacidade de esclarecer o obscuro, fazer escolhas e apontar rumos quando/enquanto não somos capazes de fazê-lo a partir da nossa própria experiência”. É essa situação que constrói as bases que poderá vir a possibilitar o sujeito autônomo, capaz de pensar e julgar por si mesmo sempre implica uma referência ou modelo.

Com esse pensamento, não queremos restaurar a autoridade que perdemos nesse caminhar do Estado, mas considerar que a retirada desse lugar de autoridade do gestor nas relações do espaço escolar pode resultar no descaso pela transmissão de um legado de experiências simbólicas capazes de conferir durabilidade e sentido ao mundo que compartilhamos com os outros.

Conclusões

Os conceitos de natalidade e autoridade são categorias do pensamento político arendtiano e estão intimamente relacionados como uma esperança para o mundo através da conservação de valores e princípios existentes na tradição.

Embora tenha vivenciado uma época de intensas transformações (pós-sécula guerra mundial, desenvolvimento econômico capitalista, índice de renda aumentando), a pensadora vivenciou uma época politicamente obscura, onde o mundo viu o nascer do regime totalitário, presenciou duas guerras mundiais, foi dividido em dois por conta da guerra fria e assistiu o homem usar o conhecimento tecnológico para a construção de armas nucleares de destruição em massa. Hannah Arendt não perdeu a natalidade de uma esperança: confiar que o homem é capaz de instaurar uma nova ordem diferente da existente, acreditar no agir, na liberdade de iniciar um novo começo trazendo como princípio a tradição.

Quando tratamos de tradição poderíamos compreender Hannah Arendt a partir de uma visão conservadora. No entanto, para a compreensão arendtiana, essa visão se configura com a intenção de conservar, de trazer os sólidos princípios para sustentar as ideias discutidas na contemporaneidade, pois se assim não fosse a natalidade perderia seu sentido mais profícuo, que é a esperança.

“Não é, por definição, conservadora uma reflexão e uma proposta que se coloca sob o signo da esperança e que ver na ação, que a natalidade enseja a permanente e igualitária capacidade de começar algo novo” (ARENDDT, 2014, p.349), essa esperança é depositada no gestor ao assumir a gestão do espaço escolar e partilhar esse momento com a comunidade buscando desenvolver projetos nascidos no cotidiano da ação política da gestão.

Nesse contexto, a comunidade reconhece o gestor e o autoriza a ação. Desse modo, a gestão pautada na autoridade se distancia dos modelos hegemônicos capitalistas, da

arbitrariedade e da tirania da submissão de modelos. A gestão democrática nascida nos espaços subalternos pelos projetos locais podem atuar sob dupla responsabilidade: proteger os princípios democráticos impedindo-os que sejam destruídos ou corrompidos pelos interesses colonizadores; e possibilitar a natalidade do gestor, inserindo-o em uma esfera que precisa renascer e se distanciar dos projetos globais de dominação estatal ou mercadológica, garantindo a liberdade do sujeito.

Referências

ARENDDT, HANNAH. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Sobre a violência**. Tradução André Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 2009.

_____. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BASTOS, João Baptista. Gestão democrática e pensamento liminar. In: FREIRE, Wendel. **Gestão democrática: reflexões e práticas do/no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wark Ed. 2009, p. 145-166.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação: uma herança sem testamento**. 2013.115f. Tese de Livre Docência – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-04032015-143155/pt-br.php>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

CARVALHO, J. S. F. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul. /set. 2014.

FRY, K. A. **Compreender Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GONÇALVES, Tânia. **Autoridade docente: pensamento, responsabilidade e reconhecimento**. 2012. 178f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082012-100731/pt-br.php>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

MOREIRA, T. M. dos S. Autoridade docente: repensar um conceito. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1031-1040, out./dez. 2016.

OLIVEIRA, J. L. **Hannah Arendt e o sentido da categoria da natalidade**. São Paulo: Argumentos, 2011, p. 79-88.

ANÁLISE DE APROVEITAMENTO DAS BIBLIOTECAS DE ESCOLAS PÚBLICAS EM IPANGUAÇU-RN.

*Robério Moura Ribeiro*⁶⁸
*Wladimir Beanch de Souza*⁶⁹

Introdução

A Biblioteca Escolar constitui-se um espaço de desenvolvimento e influência literária que a partir dos objetivos traçados pela escola corroboram para o processo de aprendizagem do aluno. Esse é um problema que vem tomando destaque no cenário nacional, de acordo com uma pesquisa realizada pelo programa Todos Pela Educação e da Fundação FM, com realização do Ibope Inteligência (2010) “A Educação é a terceira área considerada mais problemática no País”. Mesmo o percentual de analfabetos tendo sido reduzidos de modo considerável, isso ainda constitui um problema a ser resolvido.

De acordo com os dados obtidos na pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (FAILLA 2016) mostrou que 56% da população do país são leitores, mas que ainda não chega perto do resultado esperado, pois a quantidade de livros que se lê ainda é baixa, cerca de 4 livros por ano, sendo que dessa pequena quantidade apenas 0,94 são indicados pela escola e 2,88 são lidos por vontade própria. Mostrou também uma entrevista em que considerou como leitor aquele que leu inteiro ou em parte pelo menos um livro nos últimos três meses. Os resultados foram reveladores: 74% da população não comprou nenhum livro nos últimos três meses. Os que compraram livro impresso foram 16% e os que compraram livros digitais foram 1%. E 30% nunca compraram um livro, um dado alarmante. Em relação ao hábito da leitura, a pesquisa mostrou que 67% não receberam motivação e apenas 7% foram incentivados pelo professor.

Isso mostra que a função da Biblioteca Escolar aliada ao incentivo por parte da escola tornam-se necessários para o aumento desse percentual de leitores, bem como para a resolução desse problema. Tais circunstâncias apresentam uma evidência e necessidade de ação pedagógica nesse elemento escolar, visto que torna possível o aluno desenvolver e aumentar o interesse pela leitura, a capacidade de entendimento, reconhecer a necessidade de pesquisar, prazer no estudo, seleção e interpretação da informação de uma forma crítica e responsável resgatando o papel da Biblioteca Escolar na formação da sociedade, como é expresso por Barbosa;

Uma biblioteca escolar efetiva, ou seja, que cumpre com suas funções, é um espaço dinâmico e rico em relações e aprendizagem. (...) é um amplo espaço de relações e conexões a serem considerados pela escola: um local de cultura, onde se produz leitura, elaboram-se textos, realizam-se pesquisas diversas por meio de diferentes recursos. Em outras palavras, um ambiente onde se ensina e se aprende (BARBOSA, 2016, p.4).

⁶⁸ Graduando em Letras Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: roberiomourapkm@gmail.com

⁶⁹ Graduando em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

E-mail: Wladimir-historiador@hotmail.com

A Biblioteca Escolar é mais que um acervo bibliográfico, simples anexo formal. Ao contrário disso, é um claro suporte para formação básica do leitor, principalmente por estar inserida dentro da escola, o que faz com que esse ambiente tenha sua particularidade, ou seja, uma referência de leitura e cultura para os alunos de todas as idades. Para Ferrazi e Romão: “A biblioteca acaba sendo concebida, assim, de uma forma mais dinâmica, visto que não é considerada apenas como um local que serve de abrigo aos livros recebidos” (2008, p. 39).

Ainda são preocupantes os dados que mostram a situação dos leitores em nosso país. Por isso, a biblioteca se torna ponto essencial nesse processo de inclusão e sucesso pessoal na linha do saber. A biblioteca está longe de ser unicamente um espaço para amontoar livros, será sempre um local de acolhimento, integrador de cidadãos que querem mudar sua forma de pensar, aperfeiçoar o conhecimento e se preparar para ser um leitor crítico, além de receber os devidos estímulos para seu um positivo influenciador das futuras gerações.

Por esse motivo, a presente pesquisa objetiva apresentar as condições de funcionamento das bibliotecas e as motivações dos estudantes e docentes nas Escolas Estaduais de Ipanguaçu/RN.

Metodologia, Resultados e Discursões

No percurso da pesquisa, os resultados obtidos demonstraram que das duas escolas pesquisadas, a Escola Estadual Manoel Montenegro possui biblioteca desde 2005 e é administrada por uma professora remanejada que passou por um treinamento prévio e funciona em todos os horários letivos. Seu acervo é renovado anualmente e em 2018 foi contemplada com o Plano Nacional de Livros Didáticos-PNLD. Ao aplicar o questionário com os alunos, dos 18 em sala: 18 disseram que frequentam de vez em quando, 14 não se consideravam bons leitores, 18 consideravam a estrutura da biblioteca ruim, 18 disseram que algum professor propõe pesquisa na biblioteca (Português), 18 disseram que o acervo tinha conteúdo limitado, e 16 disseram que gostariam de fazerem mais pesquisas na biblioteca.

Na Escola Estadual Francisco da Costa, foi constatado que não há biblioteca, apenas um acervo de livro desde 2013 sem espaço físico para os alunos e recebe o acervo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE. Não há um profissional responsável pelo acervo, os alunos só frequentam o acervo acompanhado pelo professor responsável e não há projetos que divulguem ou incentivem aos alunos a ter interesse em acessar os livros. O acervo não é renovado desde 2017, e as verbas direcionadas pelo Estado são relativamente pequenas e apenas durante as feiras de livros. Ao aplicar o questionário com os alunos, dos 25 em sala: 25 disseram que frequentam de vez em quando, 18 não se consideravam bons leitores, 25 consideravam estrutura da biblioteca ruim, 25 disseram que algum professor propõe pesquisa no acervo, 25 disseram que o acervo tinha conteúdo limitado, e apenas 4 disseram que gostariam de fazerem mais pesquisas na biblioteca.

A pesquisa utilizou fontes bibliográficas de trabalhos relacionados à temática, dados de pesquisas de organizações literárias, foi feito um questionário para os diretores e alunos de uma sala de terceiros anos em escolas de nível médio na cidade de Ipanguaçu-RN, sendo elas a Escola Estadual Manoel de Melo Montenegro e Escola Estadual Francisco da Costa, bem como o levantamento de dados recolhidos na Diretoria Regional

de Educação e Desporto-DIREC, órgão que supervisiona as ações educacionais da cidade.

Avaliamos as diretrizes das bibliotecas nas escolas, entendendo a importância e a situação do funcionamento das bibliotecas, propondo caminhos que contribuam para uma melhor organização dos serviços da biblioteca escolar para uma qualidade ideal, como requer a essência desse espaço. Com a Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010 tornou-se obrigatório nas instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do país contar com bibliotecas. Isso comprovou o quanto esse espaço é fundamental para o desenvolvimento do aluno, e a partir desse ambiente se torna possível um encontro com a diversidade e um caminho mais eficiente para formação cognitiva e cidadã.

O papel que deve ser exercido na biblioteca não somente é preservar e manter o conteúdo bibliográfico de forma organizada e sistemática, mas também favorecer as pesquisas desenvolvidas e que proporcione o interesse dos leitores com o setor sempre atualizado e ministrado por um profissional especializado, nesse caso o “bibliotecário”. É necessário um ambiente harmonioso, calmo e preservado e que também proporcione um espaço para debates e pesquisas em grupo para que os resultados sejam mais proveitosos e participativos.

Não obstante o papel que remete essas instituições de ensino não é tão somente promoverem os meios e o espaço em questão, mas também instruir e despertar o interesse do aluno para os fins de leitura e aprendizagem. Curiosidade (o que se tem para descobrir) ou busca por confirmação (apoiar suas ideias) consubstancia suas percepções e aquisições. É preciso uma modificação na compreensão do que seria a biblioteca, o modo como organiza-se, sua real função e qual sua relação com toda a comunidade escolar.

Conclusão

Este trabalho teve por objetivo apresentar as condições de funcionamento das bibliotecas e as motivações dos estudantes e docentes nas Escolas Estaduais de Ipanguaçu/RN. A biblioteca escolar tem um papel importante na formação crítica do aluno, para que ele tenha o hábito da leitura e seja um cidadão consciente de seus direitos e deveres, foi isso que o presente trabalho procurou mostrar. Com base na pesquisa, concluiu-se que a biblioteca encontra dificuldades para sua criação e funcionamento adequado. E na escola que possui biblioteca, essa funciona em estado não satisfatório, não tendo funcionário qualificado para orientar alunos e professores e diversificação do acervo, sendo que o acervo em geral é limitado e não se renova. Existem poucas bibliotecas escolares, e as que existem não satisfazem as necessidades de seus usuários.

Para um melhor funcionamento de uma biblioteca escolar seria preciso acervo de acordo com as necessidades dos usuários, de modo conveniente para garantir o acesso dos usuários às informações, sala bem estruturada, profissional capacitado para tratar da organização da biblioteca e um bom atendimento aos usuários, um plano de funcionamento que mantenha a biblioteca ativa e criativa. Outras medidas também podem ser tomadas para fazer com que o espaço dedicado à leitura, existente devido à ausência da biblioteca propriamente dita, seja atrativo e eficiente, pois o incentivo à leitura sempre vai requerer também uma ação participativa da escola.

Vê-se que a biblioteca é um elemento essencial para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem e formação do aluno e educador. Por essa razão, a biblioteca não pode ser separada do processo educativo, sem que o professor, bibliotecário ou responsável e alunos, saiam prejudicados. Sem a biblioteca, o processo educativo pode ficar bem debilitado no auxílio das atividades escolares, no enriquecimento cultural e na formação de uma visão crítica.

Referências

BRASIL, Senado Federal. **Lei 12.244/10 de 24 de maio de 2010**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12244-24-maio-2010-606412-publicacaooriginal-127238-pl.html>>. Acesso em: 26 dez. 2018

IBOPE INTELIGÊNCIA. **Educação é a 3ª maior preocupação do país**. Disponível em:<<http://177.47.5.246/noticias-e-pesquisas/educacao-e-3a-maior-preocupacao-do-pais/>>. Acesso em: 25 dez. 2018

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Sextante, 2016. Disponível em:<http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2018

FERRAREZI, Ludmila; ROMÃO, L. M. S. **Sentidos de biblioteca escolar no discurso da ciência da informação**. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.18, n.3, p. 29-44, set./dez. 2008. Disponível em:<http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/10/pdf_97ea4fffaa_0012335.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2018

BARBOSA, Andréa Haddad. **Biblioteca Escolar como espaço de aprendizagem: uma análise a partir do projeto político-pedagógico**. XVII SEDU. Semana da educação UEL 2017. Disponível em:<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150624/gonzaga_mm_me_prud.pdf?sequence=3&fbclid=IwAR2rH2bN0xognHbawNcFYMIFApSl9clb4IUkY1_iEvwR-m9RYGfikLz8ETA>. Acesso em: 25 dez. 2018

**GD 05 - EDUCAÇÃO CONTINUADA: EJA, EDUCAÇÃO
DO CAMPO E EDUCAÇÃO PRISIONAL**

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOCENTE: SENTIDOS DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA INICIAL

*Albertino Gonçalves Marinho*⁷⁰

*Maria Francilene da Cunha*⁷¹

*Francisco Canindé da Silva*⁷²

Introdução

Os estágios supervisionados docentes são etapas indispensáveis ao processo formativo de estudantes de cursos de licenciatura, sem a qual a relação teoria-prática perde os sentidos, comprometendo a qualidade do profissional em formação. No Curso de Pedagogia, os objetivos dessa etapa se reafirmam mais intensamente em função do objeto de estudo e da responsabilidade social atribuída ao referido curso. O pedagogo licencia-se para o trabalho em diferentes espaços educativos, inclusive a escola – *lócus* privilegiado de educação formal que a cada dia ganha maior expressão e relevância no contexto cultural moderno.

Nesse sentido, entendemos que os estágios supervisionados realizados no Curso de Pedagogia, Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão, na UERN, cumpre papel de relevo na formação de professores e educadores de um modo geral. Os estágios são realizados em três momentos e espaços/tempos distintos a saber: o primeiro na educação infantil; o segundo nos anos iniciais do ensino fundamental e o terceiro, na gestão de processos educativos, escolares e não-escolares.

A escrita deste trabalho pretende, dentre outras questões narrar experiências docentes desenvolvidas e apreendidas no estágio supervisionado dos anos iniciais do ensino fundamental no Instituto Municipal Padre Ibiapina, em Assú/RN expondo alguns dos diferentes sentidos didáticos e pedagógicos apreendidos no percurso do estágio supervisionado docente, revelando possibilidades e outros caminhos de continuar aprendendo a profissão docente.

Metodologia

A abordagem qualitativa de pesquisa tem ajudado pesquisadores das ciências sociais e da educação a capturar e compreender mais amplamente os processos em que sujeitos produzem contextos sociais e culturais. A opção por esta abordagem traduz um movimento de fazer valer aquilo que as funções quantitativas sozinhas não podem dar conta – os sentidos, articulações e complexidades cotidianas que não podem ser mensuradas por procedimentos previamente definidos. No percurso, constrói-se os dados e com eles trabalha-se, considerando as impressões, valores, escolhas epistemológicas adotadas e, por

⁷⁰ Graduando do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Assu, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Endereço eletrônico:

⁷¹ Graduanda do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Endereço eletrônico:

⁷² Professor do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Endereço eletrônico: caninprof@hotmail.com

fim, traduz-se em aprendizado. “O qualificativo de uma pesquisa indica, de modo imediato, a historicidade de sua área de atuação e sua distinção em relação a outras formas de pesquisa” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009).

O estágio enquanto momento de pesquisa e de aprendizado da docência abarca a abordagem qualitativa ou ajuda a fundamentá-lo, revelando simultaneamente acontecimentos inusitados e indispensáveis à reflexão. Na sequência desse texto, apresentamos esses acontecimentos a luz de nossas reflexões em sala de aula e das teorias que estamos aprendendo a conhecer.

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidade de pesquisador a partir das situações de estágio. (PIMENTA; LIMA, 2012).

O estágio aconteceu em dois momentos distintos e interdependentes, sob os quais foram se organizando um conjunto de atividades, orientações e encaminhamentos. No que se refere as orientações, todas elas foram realizadas especificamente pelos professores-supervisores de estágio, inclusive na modalidade virtual dadas as condições de distância geográfica e outros atravessamentos. As atividades e encaminhamentos foram produzidas paulatinamente e de acordo com a realidade escolar e de sala de aula que estávamos nos envolvendo.

No primeiro momento do estágio – na chamada fase de observação, fomos até a escola-campo conduzindo ofício de apresentação e fizemos as seguintes leituras: A escola não possui Projeto Político Pedagógico, embora haja um trabalho pautado em estratégias de ensino aprendizagem que envolve a família e a escola de forma proveitosa, fazendo com que os professores tenham uma base de como realizar o seu trabalho, já que o planejamento se dá de forma semanal e individual. Mesmo sem o Projeto Político Pedagógico os professores se articulam entre si para desenvolver um trabalho de qualidade dentro de suas turmas e até mesmo para compartilhar ideias. Como é o caso dos projetos de trabalho na escola, em que cada um dos professores faz, com sua turma, o que reconhece como adequado para o nível das crianças.

Percebemos que os temas transversais estão presentes em algumas das atividades, assim como a interdisciplinaridade, mesmo que muitas vezes não seja de fácil percepção.

Os planos diários são feitos por disciplina e na maioria das vezes orientado a sequência de uma apostilha selecionada pelos professores para as disciplinas de português e matemática, mas que nem todos tem acesso, pois é comprada pelos pais e alguns alegam não ter condições financeiras de comprá-las. Nas demais disciplinas, as atividades são trabalhadas com livros variados e são copiadas na lousa ou xerocopiadas.

No contexto das atividades realizadas, a avaliação se dá de maneira contínua e bimestral, sendo avaliadas todas as atividades diárias, pelo desenvolvimento e desempenho de cada aluno. No percurso, também é realizado um teste avaliativo no final de cada bimestre.

A gestão escolar está sempre atenta para ajudar o professor, assim como também há uma parceria com os pais, pois estes estão sempre presente quando são chamados, embora quando se trata de reuniões de pais e mestres poucos aparecem, mesmo assim é considerada boa a relação entre pais, alunos e funcionários da escola.

No segundo momento – na fase de regência, pudemos vivenciar mais intensamente a relação teoria-prática, bem como entender como é produzida a docência, cotidianamente no espaço escolar. Desse momento, que compreendeu o período de 21 de maio a 05 de junho de

2018 pudemos desenvolver planos de aula interdisciplinares voltados para o tema Meio Ambiente.

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e a atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso, é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. Esse é um grande desafio para a educação. (BRASIL, 1998, p. 67 - 68)

Isso nos levou a entender que a escola sendo uma instituição responsável pela formação dos diferentes sujeitos pode trabalhar o meio em que vive de forma mais ativa e participativa, fazendo com que os sujeitos se sintam parte do Meio Ambiente e contribuam com a sua preservação.

As questões do lixo, reciclagem e reutilização e os atuais fatores climáticos que estão ocorrendo no mundo todo, em que a natureza responde de forma drástica destruindo cidades e matando pessoas das mais variadas formas, vêm sendo consideradas cada vez mais urgentes e importantes na sociedade, pois o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e as ações do ser humano.

Sabendo disto, desenvolvemos um projeto em que abordamos a necessidade de conscientização e mudança de valores e atitudes. Em meio a esse trabalho foram realizados debates sobre as questões que tratam de problemas ambientais, a partir da realidade cotidiana das crianças, dentre outros trabalhos voltados para o despertar da conscientização e necessidade de reaproveitamento do lixo e da preservação dos recursos naturais.

O tema trabalhado foi desenvolvido nas diversas áreas de conhecimentos: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História e Arte, e integrados aos conteúdos já selecionados para a turma estudar durante o ano letivo.

Durante a regência foram realizadas leitura e interpretação de textos, estudo de paisagens natural e artificial, os fatores climáticos, a reciclagem e reutilização do lixo, dentre outras atividades que possibilitaram o desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico dos alunos de modo que haja uma mudança de atitude.

A sensibilização do educando aconteceu por uma relação direta dele com o processo, tendo em vista que as atividades realizadas contaram com o aspecto lúdico e criativo das atividades. Também foram produzidos cartazes, confecção de seletores de lixo, entrevistas, confecção de brinquedos com produtos reciclados, etc.

Resultados e discussão

O estágio supervisionado docente nos anos iniciais do ensino fundamental nos permitiu entender, dentre tantos aprendizados que:

- a) A *docência* pode ter vários conceitos, podemos dizer que é um processo de investigação na ação, em que o professor mergulha no mundo complexo da aula para compreendê-la de forma crítica e vital, implicando-se afetiva e cognitivamente nas interações da situação real. O professor deve mobilizar e articular as atitudes de colaboração, reflexão e crítica, no processo de formação, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar. O professor deve atuar de forma que os alunos tornem-se seres independentes de pensamentos e possam construir seus conhecimentos de maneira que possam viver em sociedade, participando de forma crítica e reflexiva das ações em seu cotidiano.

- b) O *planejamento* sendo um conjunto de ações pensadas a serem executadas, sempre foi uma necessidade básica e necessária em qualquer área de trabalho. E dentro das unidades escolares o ato de planejar tem grande importância, pois é através dos planejamentos que o professor se organiza e ministra suas aulas no cotidiano escolar. Para que a docência cumpra seus objetivos é necessário planejar, pois este possibilita o professor pensar e desenvolver ações voltadas para as necessidades de aprendizagens dos alunos. Quando esse planejamento não cumpre os objetivos esperados deve acontecer o replanejamento das ações.
- c) A *relação teoria-prática* deve estar entrelaçada. A prática não tem fundamentação se não tiver sustentação teórica e vice-versa. Muitas vezes, a prática está distante da teoria, mas o docente deve usar meios para adequar sua metodologia a realidade do aluno, levando sempre em consideração o contexto em que a criança está inserida, fazendo uso de seus conhecimentos acadêmicos na elaboração de suas aulas. No estágio supervisionado pudemos perceber que a teoria tem grande importância no momento do planejamento, precisamos dela para saber como lidar com as situações adversas que surgem em sala de aula.

Conclusão

A formação inicial docente no Curso de Pedagogia requer dos envolvidos diretamente – professores e estudantes, o reconhecimento da relação teoria-prática enquanto propulsora da efetivação da concepção e do processo de profissionalização docente. Sabe-se que fazer esse movimento, envolve necessariamente o planejamento e a prática de estágio nos campos específicos de atuação.

A esse respeito, podemos concluir que o estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental nos propiciou como aprendizado formativo e profissional docente saberes que só podemos adquirir na prática. A docência é uma profissão que traz consigo muitos ensinamentos, é uma relação de conhecimentos em que professores e alunos devem aprender juntos.

O estágio nos proporcionou momentos de grande aprendizado, demonstrando que educação não se constrói de forma isolada, tem que ter o comprometimento de todos que fazem a escola. Todos têm sua importância no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Portanto, o estágio supervisionado nos fez ver que precisamos relacionar teoria-prática como dispositivos indissociáveis, contribuindo para uma formação docente qualificada e coerentes com as exigências e demandas do público em processo de educação básica.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE FAZER COM OS CONTEÚDOS DA VIDA? O QUE RECOMENDAM OS DOCUMENTOS CURRICULARES?

Rayda Cristina Lopes⁷³

Francisco Canindé da Silva⁷⁴

Introdução

Compreendemos a educação de jovens e adultos (EJA) como modalidade educativa específica, que envolve as etapas da alfabetização, ensino fundamental e médio, bem como todos aqueles processos formativos que se dão por toda a vida, e que colaboram com práticas individuais e sociais de subsistência, para garantia do direito à vida com dignidade. Portanto, mesmo partindo do pressuposto que a EJA é considerada por muitas políticas públicas e pelo senso comum como uma modalidade de ensino, preferimos, a luz das concepções filosóficas emitidas pela VI CONFINTEA, entendê-la no contexto escolar e não escolar, abarcando tantos outros processos, inclusive não autorizados.

Este trabalho de pesquisa é resultante do projeto PIBIC/UERN edição 2017/2018, no qual abordamos como principal temática o conhecimento proposto em documentos curriculares para educação de jovens e adultos. Como procedimento metodológico adotamos a análise documental, relacionando ao nosso objeto de estudo, que fundamentamos em concepções sociológicas de conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação (SANTOS, 2009); as concepções de currículo ativo, pré-ativo e interativo de Goodson (2010) e os contextos de influência e de texto do ciclo de políticas de Ball (2011).

Estabelecemos como objetivo, compreender como se organiza o conhecimento em documentos curriculares da EJA, e que implicações são produzidas a partir desta escolha pré-ativa. Desse modo, interpretamos os documentos curriculares para educação de jovens e adultos a partir da reflexão do que estamos entendendo por conhecimento, conforme Santos (2009). De acordo com o referido autor o *Conhecimento-regulação* considera o caos como ignorância e a ordem como conhecimento válido. O *conhecimento-emancipação* busca superar a ignorância representado pelo colonialismo, em busca da solidariedade. Entendemos assim, que existem muitas outras formas de conhecimento, que para ciência moderna não é valorizado, e que, quando pensamos nessa modalidade devemos considerar o que são sujeitos – suas culturas, experiências e trajetórias nos diversos espaços-tempos-lugares em que estão imersos.

Metodologia

Para a efetivação do projeto estabelecemos como procedimento metodológico a análise documental, que ocorreu em seis etapas. Inicialmente fizemos o recenseamento dos documentos curriculares da EJA: foram utilizadas propostas curriculares oficiais advindas do governo federal, estadual e municipal, bem como livros didáticos, legislações específicas, guias e manuais utilizados por professores desta modalidade de ensino - nessa etapa realizamos o acervo documental para posteriormente leituras e interpretações. Na busca por

⁷³ Graduanda do Curso de Pedagogia, Campus Avançado de Assu/UERN e bolsista PIBIC/UERN, Edição 2017-2018. Endereço eletrônico: raydalopes@hotmail.com

⁷⁴ Professor do Curso de Pedagogia, Campus Avançado de Assu/UERN. Endereço eletrônico: caninprof@hotmail.com

compreender os documentos curriculares, organizamos os materiais desta modalidade educativa em: oficial, técnico e instrucional, identificando-os por suas tipologias: natureza, fonte e ordem cronológica.

Os materiais foram compreendidos, tendo por fundamentos o Ciclo de políticas de Ball (2011), especificamente o Contexto de influência, por entender que, com ele, normalmente, as políticas e discursos se iniciam, se constroem e se efetivam segundo uma ideologia diferente das expectativas do público a que se direciona; e as concepções de conhecimento-regulação e de conhecimento-emancipação empreendidas por Santos (2009) ao realizar a crítica a racionalidade indolente, bem como ao desperdício da experiência produzida as margens do saber estratégico.

A partir de sessões de estudo, leitura teórica e metodológica específica, passamos ao recenseamento, construção e interpretação dos dados, a fim de capturar os sentidos atribuídos (direção e significação); as intenções (políticas, pedagógicas) do ponto de vista da leitura realizada acerca de conhecimento-emancipação e conhecimento-regulação de Santos (2009) e do Ciclo de Políticas de Ball (2011).

A esse respeito, Goodson (2010) entende que o currículo enquanto documento pré-ativo, com conteúdo já programado, articula diversos sentidos políticos e epistemológicos que podem auxiliar na construção de saberes. Mas que, se estes não forem contextualizados com as expectativas e necessidades dos sujeitos, passam a assumir um lugar impositivo na relação de aprender e ensinar na escola e nas classes/turmas de educação de jovens e adultos.

Dos documentos curriculares em estudo – destacamos para interpretação deste trabalho os documentos: da VI CONFINTEA, Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, Segundo Segmento do Ensino Fundamental, especificamente com o Caderno 1 – Introdução e o Parecer CEB nº 11/2000 deste destacamos para interpretação as concepções reparadora, equalizadora e qualificadora.

Resultados e discussões

O trabalho de pesquisa com documentos curriculares, norteadores de políticas e práticas educativas da EJA, envolve necessariamente princípios e processos metodológicos flexíveis, rigorosos e de conjunto, visto que se trata de conteúdos pré-ativos pensados e traduzidos por uma lógica discursiva, que nem sempre representa os desejos e necessidades do grupo de leitores e usuários a que se destinam. Compreendê-los não é uma questão meramente descritiva, objetiva e de transposição, mas significa principalmente reflexão profunda, estilo analítico bem definido e coerência teórica, epistemológica e axiológica bem elaborada.

Quando refletimos sobre os documentos curriculares da EJA, fizemos relação com a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de uma educação inclusiva, de qualidade, centrada no contexto, considerando a diversidade e pluralidade de saberes existentes neste campo de estudo e nesta modalidade educativa.

Tomando como exemplo o documento da VI CONFINTEA é possível perceber características de conhecimento-emancipação, partindo do modo como o conteúdo foi construído até sua organização textual. No primeiro caso, observamos que o conteúdo é uma construção que emerge de uma discussão epistemológica e política, anteriormente realizada no âmbito dos países-nações, signatários da referida conferência e nele estão implicadas as vozes dos movimentos sociais que agregam as lutas deste campo da educação de jovens, adultos e idosos. Embora reconhecamos percalços nesse processo, os segmentos sociais e

educacionais que trabalham ou tem relação com este público se veem ou veem suas lutas implementadas no documento.

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.

Percebemos ainda, no livro 1 Introdução, da Proposta Curricular da EJA 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.

Neste sentido, reconhecemos com Boaventura Santos (2009), que 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.

No Parecer CEB nº 11/2000, as recomendações e diretrizes asseguram as pessoas jovens, adultas e idosas o direito de ingressarem, retornarem, e darem continuidade ao processo de formação escolar. No referido documento é reconhecida a importância da especificidade desses sujeitos – seus saberes, histórias, memórias, etc. Designando tratamento adequado e coerente para todas etapas do ensino fundamental e médio.

No documento encontramos três funções que consideramos 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.

[...] E é muito importante que esta política pública seja articulada entre todas as esferas de governo e com a sociedade civil a fim de que a EJA seja assumida, nas suas três funções, como obrigação peremptória, regular, contínua e articulada dos sistemas de ensino dos Municípios, envolvendo os Estados e a União sob a égide da colaboração recíproca (BRASIL, 2000, p.53).

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.

Percebemos, por meio da reflexão, que os documentos trazem mais indícios de conhecimento-emancipação do que proposta de conhecimento-regulação. Assim, ressaltamos a importância de compreender esse processo ensino aprendizagem para essa modalidade, como não separada de outros saberes existentes, nesses outros espaços-lugares, que também se constituem como *modus operandi* de aprendizagens.

Considerações finais

Diante do que inicialmente compreendemos e a partir das reflexões elaboradas por meio da análise documental, reconhecemos que os documentos trabalhados, trazem em seu contexto de influência e de texto, indícios de uma educação que não apenas assegura a formação para aqueles que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade ao ensino regular, como também articula em sua proposta político-pedagógica a diversidade social e cultural dos sujeitos, nesse processo de formação.

Os documentos trazem em seu discurso garantias de uma formação ao longo da vida, em que esses os sujeitos não se distanciam da sua realidade, pois a sua conscientização não pode existir sem uma inserção crítica-reflexiva diante da sua própria história. Compreendemos que não existe um mundo em que tudo está feito de uma maneira única e absoluta sem que não existam outras realidades.

Importante perceber, a partir das interpretações realizadas, a relevância do processo ensino aprendizagem, orientadas para não prática da “domesticação”, mas sim, para que os sujeitos possam ser criadores de suas próprias histórias. Uma educação que emancipe e que tenha como principal tarefa articular os diferentes saberes que circulam nos espaços educativos, especialmente nas escolas, por meio de propostas pedagógicas curriculares inclusivas.

Consideramos que, as propostas curriculares se bem articuladas, no sentido de oferecer uma educação associada a conscientização de suas situações reais e vivenciadas pelos estudantes, pode ser compreendida como educação emancipatória. Como aprendemos com Santos (2009), outros conhecimentos, quando não excluídos desses processos ampliam as possibilidades da formação.

Dessa maneira, e com base nos resultados iniciais desta pesquisa acerca de documentos curriculares para a educação de jovens e adultos, percebemos a urgência de se criar/desenvolver práticas pedagógicas que possam dialogar com as diferentes realidades sociais dos estudantes – suas necessidades, potencialidades e esperanças, a fim de se construir aprendizagens cada vez mais emancipatórias.

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.

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).

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.

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. (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. **A Transição Paradigmática: da Regulação a Emancipação**. oficina n. 25, disponível em: estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/10932/1/A%20Transição%20Paradigmática.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.

UNESCO. Marco de Ação de Belém. **VI Conferência sobre Educação de Adultos**. Belém/Pará, Brasil, 2010.

CONCEPÇÕES E SENTIDOS ACERCA DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Jaio Antônio Sobrinho⁷⁵
Francisco Canindé da Silva⁷⁶*

Introdução

A discussão que envolve currículo de educação do campo tem recebido um conjunto reflexões, resultantes de pesquisas e estudos que envolve problemáticas, desafios e possibilidade nesta área. Discutir compreensivamente concepções e sentidos curriculares de educação do campo, constitui-se, portanto, objetivo principal deste trabalho.

Trazer a educação do campo como foco desta pesquisa, é levar em consideração a relevância social, política e cultural da população que vive no campo, e de lá desenvolvem, continuamente, lutas para sua emancipação, sobretudo pela conquista de direito, inclusive direito a educação.

Além de toda relevância social e acadêmica, discutir educação do campo, parte necessariamente da relação que mantemos em todo percurso de nossa vida enquanto morador do/no campo. No campo onde nascemos, crescemos e convivemos, aprendemos a lutar por aquilo que nos falta e pela valorização do que temos e produzimos. Enquanto sujeito pertencente do campo, vimos nos educando e nos formando, nesse processo contínuo de humanização implicada –, o campo tem nos proporcionado vivências e nos ajudado a tecer experiências educativas, a partir de nossas práticas cotidianas.

Desta maneira, a educação do campo se configurou como relevante objeto de interesse desse estudo. Conhecer-la profundamente se constituiu à pesquisa realizada o grande desafio político e epistemológico. Além deste viés foi necessário discutirmos a educação do campo, a partir de como os currículos são pensados e propostos para a escola do campo.

Entendemos que o currículo escolar, construído nos diversos contextos educacionais devem se implicar às experiências dos sujeitos e de seus usos locais, podendo ter validade suas produções.

Para compreensão e construção de reflexões acerca da educação do campo, trabalhamos com alguns teóricos como Arroyo (1999), Caldart (2009). E sobre currículos, Silva (2007), Lopes; Casimiro (2011), Moreira; Silva (2005).

Metodologia

Este trabalho fundamenta-se na abordagem metodológica da pesquisa qualitativa, pela qual estamos construindo visões mais amplas e abertas acerca do sistema-de-interesse que trabalhado, de maneira mais reflexiva e compreensiva. As pesquisas qualitativas operam no sentido de articular diversas situações e contextos em que se situa o sistema-de-interesses (sujeitos, práticas e processos) envolvidos, possibilitando maior interação entre o dito e o praticado. Desta maneira, acredito que o processo de pesquisa acerca da educação do/no campo se traduziu com maior qualidade sob a ótica desta abordagem, embora o recorte

⁷⁵ Graduado em Pedagogia pelo Campus Avançado de Assú/UERN. Endereço eletrônico: jaoestudos@gmail.com

⁷⁶ Professor do Curso de Pedagogia, Campus Avançado de Assú/UERN. Endereço eletrônico: caninprof@hotmail.com

compreensivo tenha ocorrido apenas por meio de documentos reguladores desta modalidade educativa.

Utilizamos como instrumento de estudo e pesquisa a análise documental, o uso de documentos como análise para pesquisa nos deu aporte de forma direta para a compreensão da realidade, dos sujeitos, e dos fatos estudados acerca de educação no/do campo. A análise documental nos aproximou do que se estava sendo pesquisado mostrando contextos em que foram escritos e registrados – contexto político, cultural e social.

Resultados e discussões

O documento estudado e analisado, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2025, documento curricular, político e pedagógico que traça metas e estratégias para toda educação brasileira. Com estes documento citado, e com as análise estabelecida trilhamos caminhos para alcançar os objetivos da pesquisa, tornando mais explícita as intencionalidades de como currículos da educação do campo vem se construindo e sob qual égide política e ideológica tem sua fundamentação.

Na Meta 01 do PNE está previsto: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”. Na estratégia 1.10 observamos a seguinte designação para esta modalidade educativa:

Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada; (BRASIL 2014, p. 50)

Essa estratégia de nucleação visa reorganizar o atendimento escolar as crianças do campo evitando, por exemplo, a multisseriação e, concomitantemente respeitando as especificidades de aprendizagem de cada aluno, em salas específicas com professores, conteúdos e materiais adequados a cada ano (nível).

Na Meta 2, estratégia 2.6 do PNE (2014-2024) observamos mais um avanço nesse debate, especificamente quando a universalização do ensino fundamental é compreendida como direito a população escolarizável do campo.

Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas (BRASIL 2014, p. 52).

A Meta 3 específica para a faixa etária de idade entre 15 a 17 anos, integrando o ensino médio, técnico e profissional, também faz referência a educação do campo, contudo, não iremos detalha-la, já que nossa discussão restringe-se a educação infantil e ensino fundamental.

A Meta 4 está destinada a Educação Especial, faz menção a educação do campo na estratégia 4.3 colocando em destaque a implantação de salas multifuncionais e capacitação de profissionais para atuar também nas escolas do campo:

Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o

atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; (BRASIL 2014, p.55)

Na Meta 6, que se refere a Educação em Tempo Integral, na estratégia 6.7 é estabelecido: “Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais” (BRASIL 2014, p.60).

Já na Meta 7 que objetiva a garantia e a qualidade da educação básica, em vista da melhoria do índice do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) duas estratégias estão relacionadas a Educação do Campo: “

Estratégia 7.13. Garantir transporte gratuito para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos[...]” (BRASIL 2014, p. 63).

Estratégia 7.26. consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a Série 66 Legislação formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial; (BRASIL 2014, p.65)

Observamos que todas as metas citadas anteriormente, discute a educação do campo apenas em suas estratégias. Contudo, é na Meta 8 que a temática é abordada amplamente, demonstrando que o referido plano é um divisor de águas para este público e demanda educacional.

Meta 8. Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL 2014, p.67)

Percebemos que esta meta discute diretamente a educação do campo, porém, nas 06 (seis) estratégias traçadas não fazem menção direta a educação do campo. A meta mostra a preocupação apenas com a escolaridade e não com a educação do campo em sua complexidade, em suas produções e contexto próprio tecido de diversidade.

Quando dizemos Educação Básica do Campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: Pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que não apenas esteja *no* campo mas que sendo do campo, seja uma escola política e pedagogicamente vinculado à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do movimento do campo. (ARROYO; FERNANDES 1999, p. 59)

A educação do/no campo não pode se restringir apenas a metas, estratégias, lei e diretrizes que visam o ensino, a inserção e universalização de escola no campo, mas também, deve visar um trabalho pedagógico de alternância, um trabalho pedagógico, político, social e cultural. Uma educação do campo que se faz na terra, na pesca, na pecuária, na apicultura, nas florestas e lagos, nas comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas, uma educação que reivindica direitos, sobretudo a vida, não somente no sentido biológico, mas na dignidade, das escolhas, das possibilidades e do trabalho.

Considerações finais

Considerando que a educação do campo é um direito e dever do Estado, não somente na garantia da oferta, mas como na qualidade, refletimos ao longo do texto, acerca da qualidade desejada em uma educação do campo. Percebemos com apoio nos autores estudados e nos dados recenseados e posteriormente refletidos que, uma educação do campo deve reconhecer todos os sujeitos que daquele espaço faz parte; reconhecer todas as crianças como pessoas que estão inserido em um contexto social, cultural, histórico e político muito específico.

A esse respeito, identificamos que se faz necessário currículos que visem e se articulem as realidades, peculiaridades, a cultura, a história dos alunos, compreendendo o aluno do campo como um sujeito que não vive isolado de fatores e ações externas, um aluno que não vive nos grandes centros urbanos, mas um aluno que, sendo do campo também tem projetos possíveis de serem efetivados.

Concluimos, ainda que de maneira inicial que, nos documento oficial analisado como PNE, o currículo prescritivo, ainda é insuficiente para a educação do campo. Desta maneira, acreditamos que buscar alternativas de currículos que agregue objetivos e desejos da população do campo se constitua um primeiro movimento a ser feito na direção da inclusão de saberes pertinentes e necessários a este público.

Nesta perspectiva, reafirmamos que as crianças do campo fazem parte de um contexto que é múltiplo e complexo, porque são sujeitos reais, que aprendem e interagem em diversos espaços, como no campo de futebol, nas praças, nas escolas, igrejas, na família e em outros espaços. As crianças do campo não são neutras no mundo, nem muito menos devem ser colocadas à deriva e ou a imposição de outras culturas somente.

As propostas curriculares definidas para este público não devem se restringir somente a de um currículo nacional – prescritivo, mínimo e disciplinar. Se faz um debate mais intensivo e criador que envolva principalmente a população do campo, para que se pense currículos desde dentro e por dentro da escola do/no campo.

A crítica feita no percurso da pesquisa possibilitou perceber que as escolas do campo vêm sendo organizada pedagogicamente por uma ótica que ainda é urbana e que respeita em partes as especificidades do campo, mais no que se refere ao calendário letivo, a flexibilização de horários, aula e conteúdos e as especificidades de cada região. Porém, pensar a educação do campo politicamente e inserir um currículo mais coerente, se contrapondo a hegemonia de saberes e de práticas urbanas ainda é um dos grandes desafios colocados à educação do campo.

Neste mesmo sentido, acreditamos que a educação do campo pode avançar em direção de práticas que reconheçam e respeitem todo processo de emancipação e humanização dos moradores do campo – os modos como tecem a vida, para além da prescrição, suas múltiplas capacidades.

O trabalho é, como já dito, uma investigação inicial que se finaliza com muitas outras questões: o que pensam e praticam professores da educação no campo? Que práticas curriculares vêm sendo desenvolvidas neste espaço de educação? Que políticas vem sendo debatidas, construídas e implementadas para a educação do/no campo? Essas e tantas outras nos impulsiona a continuar pesquisando e lutando por uma educação do campo mais identitária.

Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – Série legislação; n. 125.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009

LOPES, A. L.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**: 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011

MOREIRA, F. M.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**: 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo: 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

O PEDAGOGO NA ESCUTA DA COMUNIDADE EM CONTEXTOS DE POBREZA E VULNERABILIDADE

Quezia Patricia Albano dos Santos⁷⁷

Francisco Canindé da Silva⁷⁸

Introdução

Nas últimas décadas a Pedagogia Social tem se consolidado no campo da formação acadêmica, ampliando o leque de atuação do pedagogo nos espaços de aprendizagem escolares e não escolares. Essa necessidade tem sido, na contemporaneidade, fortalecida pelo trabalho realizado por estes profissionais nos diferentes setores da sociedade ao desenvolver dinâmicas e práticas educativas para além das paredes da sala de aula escolar.

O trabalho do pedagogo fora dos espaços escolares tem instigado alguns autores e delineado algumas pesquisas. Esse novo olhar da formação do profissional de educação já era enfatizado por Paulo Freire em suas concepções sobre educação e ensino. Um direcionamento que embasa a prática social desenvolvida pelo pedagogo nos espaços não escolares, tendo como princípio uma educação praticada a partir de uma perspectiva crítica, significativa e que contribui para a formação de sujeitos capazes de transformar política e socialmente suas realidades.

A pesquisa busca a partir de trechos de uma das minhas escutas com as comunidades, no contexto da atividade profissional de pedagogo em uma associação de moradores na cidade de Assú/RN, apresentar as possibilidades de atuação do pedagogo nestes espaços, evidenciando elementos que o caracterizam. Parto, portanto, da seguinte problematização: quais os saberes/fazeres necessários ao processo de escuta das comunidades atendidas pela referida associação? Qual a função do pedagogo nesse processo? Que relações são estabelecidas para o desenvolvimento de uma escuta sensível e qualificada?

A metodologia utilizada de pesquisa é do tipo qualitativa, tendo como procedimentos a aplicação de questionários e a escuta sensível percebendo processos de privação, exclusão e vulnerabilidade, a partir das vozes dos sujeitos com aplicação de técnicas com grupos focais, definidos a partir do público atendido pela referida organização.

São discutidos, com apoio em Freire (1987,1992, 1996) e Libaneo (2010) concepções epistemológicas relacionadas a pedagogia social e o papel do pedagogo em contextos de ação em espaços não escolares; sua relação com o público e atuação dentro de uma área que exige uma multirreferencialidade para mediar propostas que buscam junto aos sujeitos promover diálogos e escutas que o permitem aprofundarem sua leitura sobre o mundo e propor ações para transformá-lo.

Metodologia da pesquisa

⁷⁷ Especialista em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora e Supervisora da educação básica da Secretaria de Estado, da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Endereço eletrônico: queziaalbano@hotmail.com

⁷⁸ Professor do Curso de Pedagogia, Campus Avançado de Assu/UERN. Endereço eletrônico: caninprof@hotmail.com

A realidade social contemporânea tem apontado diversos campos e ramificações da pedagogia. A esse respeito, a Pedagogia Social tem sido amplamente difundida, trazendo para o contexto educacional elementos que contribuem para o fortalecimento do papel do pedagogo nos espaços não escolares.

Libâneo (2010), atribui o desenvolvimento da pedagogia social, a necessidade de o pedagogo desenvolver uma visão política globalizante das relações de educação e sociedade, acentuando-se nas práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços não escolares, antes vistos com espaços não formais de educação. Essa concepção também defendida por Freire (1987) em sua pedagogia do oprimido traz elementos que hoje direcionam a atuação do pedagogo nos espaços não escolares, enfatizando visões críticas e emancipatórias dos sujeitos sociais.

O profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. (LIBANEO, 2010, p.52)

Reforçando que os saberes e fazeres necessários ao exercício da profissão do pedagogo, estarão atrelados diretamente ao contexto histórico em que este profissional se forma, observando as mudanças e conceitos que são construídos e aos diferentes espaços em que atuam, e os diferentes públicos que se relacionam e que interferem nos próprios currículos dos cursos de pedagogia nas universidades, os referidos educadores/pesquisadores enfatizam a educação e a pedagogia como campo mais amplo e multirreferenciado.

Pensando a partir desses pressupostos teóricos, estabeleci como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa, que junto ao procedimento da escuta sensível possibilitou discussões a partir dos processos vivenciados pelos sujeitos e de suas falas, responder a necessidade de compreender em profundidade o que entendiam sobre os termos privação, exclusão e vulnerabilidade.

Utilizando a escuta sensível numa abordagem qualitativa, busquei compreender o que foi dito, ouvindo como os sujeitos percebem e se sentem diante dos contextos sociais em que estão imersos.

Escutar é a ação de receber justamente o que o outro lhe diz, sem pré-julgamentos, o que exige certa “neutralidade”, ou seja, o ouvinte precisa estar ali para escutar o que é dito e expresso, e não para fazer errôneas interpretações. (CERQUEIRA, 2011, p.18)

Na escuta sensível 10% da população atendida pela associação de moradores – crianças, adolescentes, jovens e adultos participaram de oficinas para que através do diálogo e dos questionamentos propostos pudessem responder as questões relacionadas a privação, exclusão e vulnerabilidade dentro do contexto de atuação da Organização.

Os sujeitos participantes da pesquisa compreenderam 10% do total da população atendida pela organização, por faixa etária, de acordo com os projetos e atividades propostos, garantindo a equidade de gênero e a inclusão dos comunitários mais excluídos, por observar que há uma necessidade maior deste público em ser ouvido.

Para captura e melhor compreensão das vozes dos envolvidos, trabalhei com as seguintes concepções de privação, exclusão e vulnerabilidade. (i) *privação* – falta de alimentação, vestuário, higiene, ausência ou insuficiência de serviços básicos que são necessários a sobrevivência humana, condições inadequadas de moradia, pouco acesso a equipamentos sociais; (ii) *exclusão* – negação da cidadania, discriminação cultural, racial,

em relação a renda, deficiência e desigualdade de gênero, bullying, dificuldade de acesso à educação, pouca participação em espaços de discussão e tomada de decisões; *(iii) vulnerabilidade* – situações que colocam em risco a vida e a dignidade humana. As famílias em situação de pobreza são extremamente vulneráveis às situações de abuso e violência, insegurança alimentar, desnutrição, negligência, falta de segurança, fragilização dos vínculos.

Na escuta foi possível relacionar a maneira como cada sujeito se implica as referidas concepções e de como percebem a atuação da referida organização para minimização destes processos. Decorre desse contexto, diferentes reflexões que serviram de *corpus* para construção e compreensão do trabalho do pedagogo em espaços não escolares, e assim me conduzindo a ideia de que esse é um campo fértil para outras pesquisas e reflexões.

Resultados e discussões

Após a definição dos conceitos de privação, exclusão e vulnerabilidade construído com os grupos, foram aplicados os questionários com cada grupo, divididos por ciclo de vida e pela participação nos projetos desenvolvidos pela organização. Os questionamentos realizados evidenciaram os impactos de trabalhos desenvolvidos pela organização na comunidade visando a minimização dos processos de privação, exclusão e vulnerabilidade.

Os grupos responderam com base em caricaturas respostas as perguntas como: discordo totalmente, discordo parcialmente, mais ou menos, concordo parcialmente e concordo totalmente. Os grupos foram definidos em *A, C, D e E* representando os projetos executados pela Organização.

Os sujeitos da pesquisa do grupo *A* composto por 13 pessoas, na faixa etária acima de 25 anos que representavam as famílias atendidas no programa Famílias e Organizações Protetoras e Integradas para o Desenvolvimento, relataram em suas falas que:

Há uma necessidade de ações que promovam o fortalecimento dos vínculos familiares, onde ainda é bastante presente e que segundo as mesmas reflete em diversos outros problemas existentes na comunidade como drogas, violência, baixa aprendizagem.

Os sujeitos da pesquisa do grupo *C* composto por 14 crianças e adolescentes na faixa etária de 10 a 14 anos que representavam aos participantes do programa Crianças educadas e confiantes, relataram em suas falas que:

As atividades são de qualidade e muitas crianças gostam do projeto, o *lanche* e o melhor que tem e as atividades Taekwondo, dança, reforço e capoeira.

O projeto escuta a comunidade porque sempre atende as necessidades melhorando as atividades e pedimos para melhorar a oficina de reforço e melhorou, agora *e com computador, ar condicionado nas salas*, o forro foi feito, cada vez que o projeto *escuta* a gente o projeto só tem a evoluir.

Segundo o depoimento das crianças, é necessário continuar com atividades com as famílias, fortalecendo assim os *vínculos familiares* fragilizados porque ao trabalhar a família diminui a questão do *risco de vulnerabilidade social, menos crianças estarão nas ruas com risco de se envolvem com drogas, prostituição e violência*.

Os sujeitos da pesquisa do grupo *D* composto por 12 adolescentes e jovens na faixa etária de 15 a 20 anos que representavam os participantes do programa Jovens capacitados e participativos, relataram:

[...] é evidente a *pouca participação* dos jovens nos espaços de discussão. Propomos que as metodologias que aplicamos com os jovens sejam replicadas nas escolas para que *outros jovens se tornem mais participativos*.

Os programas proporcionam aprendizagem para a comunidade, cultura, reunião com famílias, monitoramento das políticas por meio do MJPOP, aulas de zumba e também atende outras comunidades além da comunidade onde está a Organização.

Os sujeitos da pesquisa do grupo *E*, envolveram membros de outras organizações que mantinham um vínculo com a organização e foi composto por 13 representantes. Neste caso específico não se utilizou a cota de 10%, e sim o maior número de organizações presentes no contexto de atuação da AMBFFM.

Está deixando a comunidade mais informada, a produção de debates envolve mais. O projeto está promovendo mais conexão na comunidade, sendo observado no comportamento das crianças e adolescentes.

A qualificação das organizações e da sociedade civil para promoção dos direitos sociais é imprescindível.

No momento das escutas foi possível compreender a necessidade do pedagogo atuante no espaço não escolar, diante da demanda apontada por estes sujeitos em seus espaços. Aqui, a multirreferencialidade é evidente, não se trata apenas de realizar uma escuta atenciosa, é preciso buscar mecanismos para tornar essa escuta referência para o trabalho da organização, fazendo com que o trabalho possa de alguma forma dar retorno aos sujeitos e impactar suas realidades de forma qualificada.

Considerações finais

Na tentativa de melhor entender estas outras práticas educativas que vem sendo despertada e fortalecida por diversas instituições não escolares, compreendi a necessidade emergente do profissional pedagogo para um trabalho qualificado nestes espaços-lugares. Saliento, no percurso da pesquisa que, a responsabilidade dos cursos de pedagogia, especialmente acerca da formação inicial dos pedagogos vem, a cada momento, exigindo o desenvolvimento de currículos e práticas pedagógicas direcionadas a estes outros tantos cotidianos sociais e educacionais.

Pude observar que a própria instituição, aqui citada, vem sendo campo de estágio de diversos pedagogos ingressos em universidades e faculdades locais, representando o fortalecimento da identidade profissional do formando, bem como demonstrando a preocupação da instituição em realizar um trabalho coerente e articulado as múltiplas demandas existentes e possíveis em sociedade.

Concluo, portanto, que o pedagogo tem sido, em função de uma sociedade em permanente processo de aprendizagem, um dos profissionais que melhor pode colaborar com esse processo educativo, desde as questões que envolvem planejamento, até aquelas da prática cotidiana.

Referências bibliográficas

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira; SOUSA, Elane Mayara. Escuta sensível: o que é? escuta sensível em diferentes contextos laborais. In: CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira *et al* (Org.). **(Con)Textos em Escuta Sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011. Cap. 1. p. 15-30.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. _____ . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DIDÁTICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA

*Janailton Vieira da Silva*⁷⁹

*Anábia Vanessa Gomes*⁸⁰

*Heliel Childress de Oliveira e Silva*⁸¹

*Letícia Dayanne Lopes Barbosa*⁸²

*Jaciária de Medeiros Morais*⁸³

Introdução

Este trabalho de pesquisa surge a partir de reflexões adquiridas pelos estudos na disciplina de Didática do curso de Pedagogia da Faculdade do Complexo Educacional Santo André (FACESA), com base em teorias que afirmam ser a Didática um campo de atuação pedagógica de caráter fundamental para auxiliar os professores na tarefa de mediar o processo de construção do conhecimento.

Para Libâneo (1994) o professor conduz o que se deve ser ensinado, de forma que o aluno consiga apropriar-se o conhecimento de maneira significativa. Para a realização dessa tarefa é necessário que o professor esteja atento aos aspectos cognitivos do aluno, apto a perceber dificuldades que venham a proporcionar uma não aprendizagem. O autor ainda caracteriza como aspectos didáticos os métodos que despertem no aluno o raciocínio próprio e a capacidade de serem sujeitos formadores de opinião.

A pesquisa contou com estudos bibliográficos, embasando a compreensão de conceitos de didática; e com pesquisa de campo, por meio de observação em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Ensino Médio, sistematizada em Diário de Bordo. Foram discutidos os aspectos que seriam observados em sala de aula, para atender ao objetivo de refletir sobre a didática, considerando a percepção dos seus elementos em aulas no Ensino Médio, na modalidade EJA.

A pesquisa reflete grande importância na construção da formação de professores, proporcionando para o licenciando condições significativas de conhecimento e aprendizagem. O trabalho ainda tem amplo significado no que se refere à percepções dos princípios que influenciam na aprendizagem dos alunos e na compreensão da relação entre teoria e prática, pelas quais é possível atingir uma futura segurança profissional.

Discussão teórica

O processo de ensino/aprendizagem depende de diversos fatores para ser bem sucedido, entre os mais expressivos existem os que norteiam as questões sobre a forma de educar e aprender. A relação entre os indivíduos que fazem parte desse processo, os aspectos

⁷⁹ Graduando em Pedagogia, Faculdade do Complexo Educacional Santo André. E-mail: janayltonsilva01@gmail.com

⁸⁰ Graduanda em Pedagogia, Faculdade do Complexo Educacional Santo André. E-mail: anabivanessa1@gmail.com

⁸¹ Graduando em Pedagogia, Faculdade do Complexo Educacional Santo André. E-mail: helielcgrn@gmail.com

⁸² Graduanda em Pedagogia, Faculdade do Complexo Educacional Santo André. E-mail: ldlb1996@hotmail.com

⁸³ Mestre em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E-mail: jacy_medeiros@hotmail.com

sociais e culturais que os caracterizam e a organização de um plano de aula, são aspectos sistematizados de forma a buscar soluções para os diversos problemas que surgem no ambiente escolar. Diante de todos esses conceitos, é importante abordar a relação professor-aluno para compreender as dimensões que caracterizam o processo de interações vivenciadas na instituição, proporcionando novas aprendizagens.

O processo de aprendizagem se realiza através do relacionamento interpessoal muito forte entre alunos e professores, alunos e alunos, professores e professores, enfim, entre alunos, professores e direção (MASETTO, 1997, p. 13).

Assim, Masetto (1997) traz a importância dessa relação afetiva que por muitas vezes é a grande responsável pelo sucesso ou não da aprendizagem; o autor retrata a seriedade dessa questão acerca das diversas influências que determinam em parte a organização escolar.

Os aspectos político-sociais que influenciam, diretamente, nos elementos da aprendizagem do aluno, são de diferentes contextos e devem ser levados em consideração no estudo do significado da didática. Masetto (1997) considera as diferentes culturas em que vivem as pessoas envolvidas no processo educativo, como ações que são transmitidas em seus trabalhos e na relação com a escola. O autor ainda faz ênfase para a necessidade de se educar para serem membros participantes da sociedade, assim, contribuindo para seu progresso e desenvolvimento.

O professor não é apenas professor, ele participa de outros contextos de relações sociais onde é, também, aluno, pai, filho, membro de sindicato, de partido político ou de um grupo religioso. Esses contextos se referem uns aos outros e afetam a atividades prática do professor. O aluno, por sua vez, não existe apenas como aluno. Faz parte de um grupo social, pertence a uma família que vive em determinadas condições de vida e de trabalho, é branco, negro, tem uma determinada idade, possui uma linguagem para expressar-se conforme o meio que vive, tem valores e aspirações condicionados pela sua prática de vida, etc. (LIBÂNEO, 1999, p. 56).

Libâneo (1994) reforça aqui a importância de uma compreensão por parte do professor das diversas características sociais, culturais e individuais dos alunos, levando em consideração os aspectos, também, emocionais acerca dos indivíduos. O autor também considera que se deve compreender essas condições, não só a partir do aluno, mas como também ao professor que é mediador da ação de construção de conhecimento, portanto, peça fundamental no processo de aprendizagem.

É muito importante que o professor ofereça aulas que realmente despertem o interesse do aluno, proporcionando resultados positivos na aprendizagem e na relação com o professor. Mas, para que isso seja possível é necessário que o profissional esteja bem preparado e, acima de tudo, goste do que faz. A didática é fundamental para proporcionar ao professor melhor desempenho nas suas aulas, que conseqüentemente corresponde às necessidades exigidas para uma boa educação. Possibilitando aos professores novos caminhos e conceitos sobre plano de aula; novas formas e visões mais amplas de todos os aspectos educacionais e trazendo para perto do professor formas de pesquisas e discussões sobre suas experiências como educadores, a didática abre caminho para a perspectiva de para quem ensinar, o que ensinar e como ensinar.

Metodologia

A observação das práticas educacionais e os diversos aspectos didáticos, estruturais e emocionais que compõem uma sala de aula, proporcionam compreensões, reflexões, ações e definições acerca do processo educativo, sendo essencial para a formação dos sujeitos diretamente ligados a esse sistema.

O texto é orientado pela abordagem qualitativa de pesquisa, apresentando conceitos e concepções de autores como Libâneo (1994) e Masseto (1999). Também foi realizada uma pesquisa de campo por meio de observação em sala de aula. Foram observados na pesquisa turmas da EJA de 1ª e 2ª Séries do Ensino Médio de uma escola da Rede Pública Estadual na cidade de Assú-RN.

A pesquisa de campo foi formulada a partir de contextualizações indutivas, que nos possibilitou a compreensão da realidade existente acerca do processo de ensino-aprendizagem, o que a caracteriza como pesquisa de caráter qualitativo. Ao serem estabelecidas as devidas orientações e a resolução do processo burocrático, o grupo dirige-se até a instituição de ensino e dá início à observação registrando em sala de aula registrando em um diário de bordo os aspectos necessários para se chegar a uma conclusão crítica.

Com os dados reunidos, o passo seguinte consiste na análise dos mesmos. Com o auxílio de pesquisa bibliográfica, na qual foram abordadas diversas teorias que fundamentam o resultado final da análise, foi possível a compreensão da finalidade do trabalho de pesquisa.

Descrição e análise das práticas didáticas na EJA

Foram observadas na pesquisa de campo em salas de E.J.A.s de 1ª e 2ª série do Ensino Médio, situadas na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Nas respectivas salas foram observados 4 professores de diferentes disciplinas, que denominaremos professores A, B, C e D. A análise consiste em um modelo sistematizado, para que seja possível uma melhor compreensão do relatório analisado. Analisaremos os aspectos estruturais, organizacionais e individuais da sala; em seguida a análise focará nos professores e alunos, percebendo a didática usada nas aulas e explorando as percepções adquiridas com argumentos baseados em conceitos e teorias de renomados autores que abordam o tema didática.

A observação da sala de aula foi iniciada com a percepção da estrutura e organização na respectiva sala. Percebe-se as cadeiras sobre as mesas organizadas de forma horizontal, janelas abertas e apenas 1 (um) ventilador para suprir a necessidade da sala.

Observados os aspectos físicos, partimos para a observação didática da aula. O professor “A” recebe seus alunos, que aos poucos vão chegando e tomando assento, com o conteúdo já escrito no quadro. Trata-se do conteúdo de atletismo, no qual situa-se na matéria de Educação Física. O professor solicita que todos copiem o que está no quadro e complementa fazendo uma síntese de assuntos anteriormente estudados.

Nesse momento entram muitos alunos de outra sala, onde uma determinada professora estaria ausente; logo chega a informação de que a tal professora havia chegado naquele momento e que os alunos retornassem a sua respectiva sala.

O professor faz a chamada, na qual grande parte da sala está ausente. O professor determina um tempo para que seus alunos, que haviam chegado atrasados, copiem o conteúdo explícito no quadro. O professor “A”, logo em seguida, começa a explicar para a sala, o atletismo que implica novidade para uma boa parte dos estudantes. O professor “A” inicia a explicação com uma pequena revisão do que já foi passado sobre esportes coletivos e individuais. O mesmo estabelece uma comunicação entre a turma e desperta o interesse de todos com perguntas sobre o novo conteúdo que estava sendo tratado em sala. O professor ainda traz o tema em discussão para a realidade do alunos, quando faz comentários sobre

pistas de atletismo na cidade de Assú/RN, comparando-as com as pistas de atletismo de Mossoró/RN.

O professor “A” topicaliza o assunto, abordando os principais pontos do atletismo; ainda argumenta aos seus alunos que vai “trabalhar ponto por ponto” para que seja mais fácil a compreensão. O professor “A” faz muitas perguntas aos alunos, que hora não sabem responder, hora dão respostas aleatórias, como reflexo da falta de conhecimento prévio sobre o assunto, já que estava sendo discutido pela primeira vez em sala de aula.

Em certos momentos da aula, o professor recebe interrupções por parte dos alunos, que o questionam sobre a possibilidade de entregar na próxima aula um trabalho que teria que ser entregue naquela aula; o professor não dá chances de entrega em outra oportunidade e exige que o trabalho seja entregue naquele dia.

A última aluna a entrar para assistir aula, entra na sala exatamente às 19h42min, toma assento e de imediato faz dois questionamentos ao professor, nos quais consiste em saber se ficou com falta por ter chegado atrasada e questiona também sobre uma atividade em atraso, que deixou de entregar por conta de uma falta. O professor A responde informando que “levou” falta.

O professor conclui a explicação do conteúdo e informa aos seus alunos que na próxima aula passará uma atividade sobre o conteúdo trabalhado. O sinal toca e o professor sai da sala.

Para a análise da aula descrita, foram adotadas concepções que caracterizam a didática no livro Didática de José Carlos Libâneo (1994). Na obra, Libâneo traz uma síntese relacionando a didática às tarefas que o professor deve exercer para alcançar o seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

Capacidade de desmembrar a matéria em tópicos ou unidades didáticas, a partir de sua estrutura conceitual básica; de selecionar os conteúdos de forma a destacar conceitos e habilidades que formam a espinha dorsal da matéria. (LIBÂNEO, 1994, p. 72)

O autor faz referência à topicalização dos conteúdos, os quais foram bem adotados pelo professor “A”. Ele adota, frente aos alunos, uma postura coerente com a concepção do autor citado, tornando suas aulas mais proveitosas no que se refere à compreensão por parte dos alunos.

Segundo Libâneo (1994, p. 72) as “habilidade de tornar os conteúdos de ensino significativos, reais, referindo-os aos conhecimentos e experiências que trazem para a aula” são aspectos de extrema importância e indispensáveis para se trabalhar perspectivas didático pedagógicas. Refere-se, aqui, em trazer para o cotidiano os conteúdos trabalhados comparando-os com experiências vivenciadas no dia-a-dia dos alunos para uma melhor compreensão da disciplina e uma ampla percepção da realidade. O professor “A” adere, também, a esse conceito, procurando, sempre que possível, trazer o assunto a ser trabalhado para perto dos alunos, de forma a permitir que os estudantes participem ativamente da aula.

Saber formular problemas que exijam dos alunos pensamentos críticos, e conclusões próprias é fundamental para auxiliar as interações e compreensões sobre o que está sendo ensinado. O método é indispensável para a formação de um ser pensante e autônomo. O professor observado estimula esse tipo de comunicação com seus alunos, mas dispondo de perguntas objetivas não consegue estabelecer uma discussão ampla, obtendo, em alguns momentos apenas respostas insignificantes de “simples tentativa de acerto”. Percebe-se que em suas aulas, as perguntas elaboradas são, na maioria das vezes, sobre o assunto que está sendo trabalhado naquele momento, a estratégia parece-me ser uma forma de avaliar o conhecimento que seus alunos já detêm sobre o assunto a ser abordado.

Passamos agora para o relato de observação da aula do professor B. Assim como o professor anterior, o professor B passou assunto novo para ser retirado do quadro, deu um tempo para que os alunos copiassem no caderno. Depois explicou o novo assunto e os alunos permaneceram sentados e prestando atenção na explicação.

Houve interação entre professor e os alunos, em que o professor fez perguntas e os alunos responderam de acordo com o seu conhecimento. Observamos que a forma de ensinar do professor B é bastante participativa, fazendo alunos participarem respondendo e fazendo perguntas, despertando a curiosidade e o interesse em aprender determinado assunto. Entendemos com Libâneo (1994) que a interação professor-alunos é fundamental para a organização didática da aula, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades”

Na observação da aula do professor C, houve a escrita de uma atividade de revisão para a prova, para os alunos retirarem do quadro e responderem em sala. Após terminar de escrever no quadro, o professor C sentou-se em sua cadeira e esperou os alunos irem até a ele para tirar alguma dúvida em relação à atividade recomendada. O professor argumentou que não explicaria para a sala de aula novamente, pois já tinha feito isso na semana anterior.

A postura do professor C diante seus alunos (no que se refere que a iniciativa parta dos alunos em caso de dúvidas sobre o assunto), pode fazer com que alguns alunos sintam-se constrangidos em procurá-lo, prejudicando o seu desenvolvimento educacional, podendo ocasionar desmotivação no estudante. Seria necessário que o professor estabelecesse discussões para auxiliar nas respostas da atividade proposta. O processo de ensino e aprendizagem, proporciona aos indivíduos a troca de conhecimentos, sendo possível que além de aprender com o professor o aluno também proporciona aprendizagem ao professor, o que reforça a concepção de que o professor não para de aprender. .

O professor D chegou à sala e os alunos estavam esperando ele no corredor, após o mesmo entrar todos seguiram para seus lugares em sala de aula, o docente então começou a entregar uma atividade e pediu para formarem grupos de quatro alunos com o intuito de responderem o exercício. Mesmo com ajuda uns dos outros não estavam conseguindo responde, e faziam perguntas entre eles e não conseguia chegar a uma resposta, o professor percebendo que eles não iriam concluir os exercícios cobrados começou a ajudar dando dicas semelhantes às respostas. Depois de uma hora de tentativas o docente auxilia nas questões e os alunos começaram a responder com ajuda do mesmo e obtiveram conhecimentos para concluir.

Orientar as tarefas de ensino para objetivos educativos de formação da personalidade, isto é, ajudar os alunos a escolherem um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiem suas opções diante dos problemas da vida real (LIBÂNEO, 1994, p.71).

O docente deixou claro o método que estava usando com seus alunos, a pedirem que eles formassem grupos a fim de analisar os conhecimentos obtidos e perceber quais as dificuldades encontradas, assim ampliando sua didática com o propósito que os discentes entendam o conteúdo em um segundo momento, podendo tirar suas dúvidas com os colegas. Dessa forma fazendo que os alunos trabalhem em conjunto para um melhor desempenho e refletindo a importância do próximo na sociedade.

Conclusão

Concluimos que, através desta observação entendemos um pouco mais a respeito da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, as atitudes dos alunos e as práticas docentes

em sala de aula, e vários problemas que surgiram, porém ainda percebemos algumas falhas a respeito das necessidades da prática dessa modalidade de ensino.

Acreditamos que esta experiência foi válida, pois vivenciamos a realidade da EJA, assim presenciemos os conflitos cotidianos dos docentes e discentes, incomum do método de ensino. O trabalho foi significativo por nos proporcionar e analisar acerca do processo educacional, o que possibilita uma formação de caráter crítico e de maior contribuição, para a nossa aprendizagem enquanto docentes.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. 4. ed. São Paulo: FDT, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

**GD 06 - LINGUAGENS: LITERATURA,
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS**

LITERATURA BRASILEIRA: PREFÁCIOS DE LUÍS DA CÂMARA CASCU DO PARA OBRAS DE AUTORES BRASILEIROS

*Maria da Conceição Silva Dantas Monteiro*⁸⁴

*Eunice Bibliana da Cruz Neta*⁸⁵

*Patrícia da Silva Martins*⁸⁶

Introdução

O projeto consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico com o intuito de reunir obras prefaciadas por Luís da Câmara Cascudo nas décadas de 1950, 1960, 1970 e 1980. A pesquisa, que nos propomos a realizar, será na perspectiva qualitativa e bibliográfica, por se tratar do estudo e exame de textos literários e da crítica, optamos, ainda, por adotar uma abordagem dialética, discutida pelo crítico literário Antonio Candido, pois julgamos relevante investigar a forma como os prefácios estão relacionados às obras preferidas e como elas dialogam com a sociedade, assim acreditamos que – a abordagem dialética – nos permitirá estabelecer esse elo entre o literário e o social. Nessa perspectiva, os fatores externos se tornam internos e os internos ganham mais sentido quando postos em contato com o contexto no qual estamos inseridos.

Antes de entrarmos nos estudos dos prefácios precisamos entender do que se trata esse gênero. Monteiro (2015, p. 46) destaca que há uma variedade de conceitos: “Ao pesquisar sobre o gênero em estudo, observamos que o vocábulo “prefácio” admite diversos significados”. No *Dicionário de Termos Literários* (1999, p. 416), encontramos o seguinte: “Latim *praefatio*, ação de falar no princípio. Sinônimo de ‘prólogo’, no sentido de texto que precede ou introduz uma obra”. Tal definição indica apenas um dos possíveis propósitos do gênero, tendo em vista que ele pode também fazer referência a outros textos que acompanham a obra, vindo no seu início ou não. Como a escritura do prefácio não possui uma forma fixa, definida, compete ao prefaciador adotar o “modelo” considerado adequado para cada obra a ser prefaciada; por esse motivo, é comum encontrarmos textos introdutórios no formato de carta, de entrevista, de depoimento, e em muitos outros. O seu conteúdo quase sempre contempla considerações sobre o livro ao qual se refere, mas às vezes traz, também, dados biográficos do autor e informações que o prefaciador fornece ao leitor com o propósito de facilitar o entendimento da obra.

Após essa breve discussão sobre o conceito de prefácio podemos chegar ao ponto de partida de nosso projeto, o qual visa dar continuidade à pesquisa realizada durante doutoramento, cuja tese se intitula **Luís da Câmara Cascudo Prefaciador** (MONTEIRO, 2015), defendida e aprovada pelo Programa de Pós-graduação de Estudos da Linguagem - PPgEL/UFRN.

Logo, nossa pesquisa PIBIC, busca ampliar ainda mais a discussão sobre a temática a partir da inserção de obras e seus respectivos prefácios de quatro décadas: 1950, 1960, 1970 e 1980. Assim, objetivamos investigar o caráter metalinguístico desses prefácios, juntamente,

⁸⁴ Mestre e Doutora em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem pela UFRN. Atualmente é Professora do Departamento de Letras Vernáculas e do PROFLETRAS/Açu/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: conceicaomonteiro@uern.br

⁸⁵ Graduanda do Quinto Período de Letras/Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: eunice.bibliana@gmail.com

⁸⁶ Graduanda do Quinto Período de Letras/Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: patriciasilvam17@hotmail.com

com as obras as quais se referem. Pois acreditamos que a partir dessa análise é possível estabelecer uma relação entre o texto introdutório e a obra e mostrar que ambos encontra-se intrinsecamente ligados ao contexto histórico e social em que estão inseridos. A pesquisa também intenciona contribuir para a formação do leitor literário, mais especificamente de um leitor que se debruce sobre a literatura produzida especificamente no Rio Grande do norte

Metodologia

Metodologicamente, partiremos do *corpus* coletado para a tese de doutorado intitulada: *Luís da Câmara Cascudo Prefaciador* (MONTEIRO, 2015) para logo após organizar um conjunto de obras prefaciadas, a partir do qual prosseguiremos com as seguintes etapas: listar as obras prefaciadas por Luís da Câmara Cascudo nas décadas de 1950, 1960, 1970 e 1980; selecionar duas obras de cada década, dentre as mais representativas de cada período; leitura e releitura das obras; discussão e análise das obras, leitura e discussão dos prefácios e analisar o prefácio a fim de estabelecer uma comparação entre o que está contido na obra lida com o que Luís da Câmara Cascudo afirma sobre ela.

Resultados/discussão

Assim como todo trabalho acadêmico este se destaca, pela dimensão do aprendizado, bem como por apresentar relevância teórico-prática. Quanto a relevância prática do projeto consiste no fortalecimento do ensino de Literatura, bem como na formação do leitor literário. A relevância teórica se justifica pela necessidade do estudo sobre a cor local, tendo em vista a função do projeto de pesquisa PIBIC, que é investigar e produzir conhecimento científico.

Vale salientar que a nossa pesquisa se encontra ainda em desenvolvimento. Estamos em processo de leitura dos textos teóricos, os quais podemos citar, a “Formação da literatura brasileira” (CANDIDO, 1997) e “A personagem de ficção” (2011) de Antonio Candido, “O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” de Walter Benjamin (2014) e “Luís da Câmara Cascudo Prefaciador” de Maria da Conceição Silva Dantas Monteiro (2015). Este último, é o suporte de nossa pesquisa. Nele podemos observar que Monteiro (2015) traz um apanhado sobre obras que mais se destacaram nos 87 anos de vida de Luís da Câmara Cascudo, as quais são *Alma Patrícia* (1921) e *Joio* (1924), livros de crítica literária, *Vaqueiros e Cantadores* (1939), que tematiza a cultura popular, e *Rede de Dormir* (1957), cujo subtítulo já explica do que trata a obra: é “uma pesquisa etnográfica”.

Além das leituras dos textos teóricos, iniciamos a listagem das obras prefaciadas por Cascudo para autores diversos, as quais citaremos a seguir: *Versos* (1986) de Joaquim Eduvirges de Açucena, prefaciado em 1927; *Livro de Poemas de Jorge Fernandes* (1997) de Jorge Fernandes, prefaciado em 1927; *Ensaios, contos e crônicas* (1967) de Afonso Bezerra, prefaciado na década de 30; *O calvário das Secas* (1983) de Eloy Souza, prefaciado em 1938; *Várzea do Assú* (1940) de M. Rodrigues de Melo, prefaciado em 1939; *Catimbó e outros poemas* (1963) de Ascenso Ferreira, prefaciado em 1939; *Várzea do Assú: paisagens, tipos e costumes do Vale do Assú* de Manoel Rodrigues de Melo, prefaciado na década de 40; *Crepúsculo (versos)* de Gabriel Gomes Sobrinho, prefaciado na década de 40; *Viagens ao nordeste do Brasil* de Henry Koster, prefaciado em 1941; *Fulô do Mato* (1945) de Renato Caldas, prefaciado em 1945; *Luiz Gonzaga* de Zé Praxede, prefaciado em 1952; *Cantos populares do Brasil* de Silvio Romero, prefaciado em 1954; *Poesia* de Segundo Wanderley, prefaciado em 1955; *ABC do cantador Clarimundo* de Newton Navarro, prefaciado em 1955; *Dom Quixote* de Miguel de Cervantes, prefaciado em 1958; *O Arado* (1959) de Zila Mamede, prefaciado em 1959; *Cantadores* de Leonardo Mota, prefaciado em 1960; *O Sertão é assim* de Zé Praxede, prefaciado em 1960; *Eu conheci Sesyom* Francisco Amorim,

prefaciado em 1961; *Eu conheci Sesyom* de Francisco de Amorim, prefaciado em 1961; *Para errar menos: conversa com estudantes* de Severino Bezerra de Melo, prefaciado em 1963; *Saudade, teu nome é menina* de Maria Eugênia M. Montenegro, prefaciado em 1962; *Você sabe por que* de Menezes de Oliva, prefaciado em 1961; *Catimbó e outros poemas* de Ascenso Ferreira, prefaciado em 1963; *Família Wanderley: história e genealogia* de Walter Wanderley, prefaciado em 1966; *Martins: sua terra, sua gente* de Manoel Junior Onofre, prefaciado em 1965; *Ensaio, contos e crônicas* de Afonso Bezerra, prefaciado em 1967; *Ontem, hoje, amanhã* de Romilda Nunes, prefaciado em 1967; *Medicina Popular do Nordeste: superstições, credices e mezinhas* de Eduardo Campos prefaciados em 1964; *Lua 4 vezes sol* de Diógenes da Cunha Lima, prefaciado em 1967; *O Mar e Outras Descobertas* de Lucimar Luciano de Oliveira, prefaciado em 1968; *Síntese (poesias)* de Edinor Avelino, prefaciado em 1967; *História do Batalhão de Segurança* de Romulo C. Wanderley, prefaciado em 1969; *Livro de Poemas* de Jorge Fernandes (1927) de Jorge Fernandes, prefaciado em 1969; *Alecrim Real* de Davi Francisco da Silva, prefaciado em 1970; *Demopoesia* de Jaumir Andrade prefaciado em 1970; *Os Olhos do lixo* de Socorro Trindad, prefaciado em 1972; *Banana brava* de José Mauro de Vasconcelos, prefaciado em 1944; *Patronos e Acadêmicos: Academia Norte Riograndense de Letras* de Veríssimo de Melo, prefaciado em 1971; *Memórias. Natal: Fundação José Augusto* de Eloy de Souza, prefaciado em 1973; *Natal, EUA (1995)* de Lenine Pinto, prefaciado em 1976; *Mitos Amazônicos da Tartaruga (1988)* de Charles Frederik Hartt, prefaciado em 1977; *Mironga e outros poemas* de Raul Bopp, prefaciado em 1978; *No Mundo da Estelândia* de Rubens de Azevedo, prefaciado em 1968; *A Marcha de Lampião: assalto a Mossoró* de Raul Fernandes, prefaciado em 1978; *História do teatro Alberto Maranhão* de Meira Pires, prefaciado na década de 1980; *No ritmo da chuva* de Zelma Bezerra Silva, prefaciado em 1980; *(Coord.) 100 Kixti (estórias)Tukano* de Eduardo Lagório, prefaciado em 1983; *Pensamentos e Ação: marcos de uma trajetória* de governo de Sylvio Piza Pedroza, prefaciado em 1984; *Manual do Boi Calemba* de Défilo Gurgel, prefaciado em 1980.

Um das maiores contribuições de Luís da Câmara Cascudo para a literatura nacional foi a elaboração dos seus prefácios. Nesse sentido, Monteiro (2015, p. 47) apresenta como ponto de partida da análise dos prefácios cascudianos,

[...] a proposição de que a leitura deles viabiliza uma melhor compreensão da história da literatura, da memória cultural e da literatura produzida especificamente no Rio Grande do Norte. Nesse sentido, Antonio Candido (2002, p. 87) sugere que, quando se trata do literário, o dado local “se vai modificando e adaptando, superando as formas mais grosseiras até dar a impressão de que se dissolveu na generalidade dos temas universais”. Isso nos mostra que, na visão do crítico, local e universal devem se harmonizar no contexto da obra literária. E, mesmo sabendo que o crítico literário não se referia ao gênero em estudo, nem ao ambiente no qual ele foi produzido, observamos que o seu pensamento pode ser aplicado a esse contexto.

Diante disso, a autora ressalta a importância do estudo dos prefácios para a construção da história da literatura nacional, mais precisamente, do Rio Grande do Norte.

Conclusões

Ao longo deste trabalho procuramos despertar nos leitores uma visão da importância dos prefácios para se entender o contexto no qual as obras são inseridas. Para tanto, utilizaremos como base teórica os conceitos discutidos por Antonio Candido (1995, p. 242), que acredita que

A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente da nossa vontade. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado.

Esse estudo, certamente, possibilitará maior contato com a literatura brasileira produzida especificamente no Rio Grande do Norte, como também apresentar ao leitor/pesquisador da literatura, e de áreas afins, informações sobre autores/obras potiguares desconhecidas.

Referências

- CANDIDO, Antonio. O direito a literatura. In: **Vários escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CANDIDO, Antonio. **A formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 8ª. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de intervenção**. Seleção, apresentação e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- MONTEIRO, Maria da Conceição Silva Dantas. **Luís da Câmara Cascudo Prefaciador**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

LEITURA NA SALA DE AULA: ANÁLISE DE LIVROS DO PROJETO TRILHAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Francisca Cristiane Cavalcanti da Silva*⁸⁷

*Maria Margarida Gomes Bandeira*⁸⁸

*Prof^a Ma. Daliane do Nascimento dos Santos*⁸⁹

Introdução

A sociedade exige de seus cidadãos obtenham os domínios de leitura e escrita, assim, a escola tem um papel fundamental na iniciação das crianças ao mundo da leitura e escrita, a escola deve oportunizar as crianças o encantamento por meio da literatura infantil, pois a relação criança e livro desenvolvem nesses sujeitos um mundo de possibilidades, de experiências e vivências na fantasia que não se dissociam da realidade cotidiana de cada sujeito.

Na Educação Infantil é importante que os educandos possuam momentos de leitura, mesmo que ainda não dominem o sistema alfabético, pois mesmo sem saber ler convencionalmente, eles já conseguem se familiarizar com o universo da leitura e da escrita. É de relevância para as crianças ter esse contato com a leitura, pois ao começarem desde cedo a interagir com os livros, eles conseguem sentir que a leitura lhes proporciona caminhar por diversos mundos, ambientes desconhecidos, conhecidos, mas com experiências novas.

O livro pode se tornar um grande amigo dos nossos educandos, o que precisa muitas vezes é apresentar esse amigo a eles. Por isso, a escola e os professores têm a grande responsabilidade de fazer essa apresentação e de acompanhar o processo de consolidação dessa amizade que pode perdurar pelo resto da vida de nossos alunos. Entretanto, para que isso aconteça verdadeiramente, é necessário que os livros utilizados tenham qualidade literária, para que possam estimular nas crianças o envolvimento e encantamento com os livros durante o processo de sua formação leitora.

Muitas escolas públicas brasileiras utilizam o Projeto Trilhas, sendo constituído como um conjunto de materiais recomendados pelo MEC, disponibilizados para as escolas públicas como o intuito de auxiliar professores/professoras como o trabalho na área de leitura, escrita e oralidade, objetivando a inserção das crianças no mundo letrado em que vivemos.

Ao percebermos a importância desses materiais pedagógicos para a formação leitora dos nossos alunos objetivamos analisar a qualidade literária dos livros do Projeto Trilhas, pois, partimos do pressuposto de que nem todos os livros possuem textos com características literárias. Os textos literários possuem características próprias que os diferenciam de outros gêneros textuais. Assim, ao analisarmos alguns livros do Projeto Trilhas conseguiremos saber o nível da qualidade literária que anda sendo disponibilizados para as nossas escolas brasileiras.

⁸⁷ Estudante do 7º período de pedagogia do Departamento de Educação, Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão (UERN). Endereço eletrônico: cristiane_bela15@hotmail.com

⁸⁸ Estudante do 7º período de pedagogia do Departamento de Educação, Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão (UERN). Endereço eletrônico: margaridabandeira@gmail.com

⁸⁹ Professora Mestra, do Curso de pedagogia do Departamento, Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão (UERN). Endereço eletrônico: dalianenascimento@hotmail.com

Metodologia

Segundo Bogdan & Biklen (1994) todos os acontecimentos do mundo tem a sua relevância para construir suas compreensões acerca de ações e situações que são investigadas pelo pesquisador. A pesquisa qualitativa, valoriza o aspecto subjetivo dos sujeitos, pretendendo analisar as particularidades e experiências dos envolvidos na pesquisa, com o intuito de construir suas interpretações sobre o objeto de estudo. Nessa perspectiva, escolhemos a pesquisa qualitativa, porque ela possibilita ao pesquisador estabelecer estratégias e procedimentos diversos, para investigar e compreender o seu objeto de estudo.

Analisaremos dois livros do Projeto Trilhas: *Bruxa, bruxa, venha à minha festa* de Andren Druce e *Quer brincar de pique-esconde?* de Isabella e Angiolina. Nesses livros queremos destacar em nossa análise a qualidade literária dos mesmos. Para que isso seja possível adotaremos os procedimentos de análise de conteúdo apontados por Bardin (2011).

A análise de conteúdo se dará através do suporte linguístico escrito – o livro, desenvolvendo um tratamento das informações compostas nas mensagens a serem investigadas, com o intuito de descrever o conteúdo das mensagens. De acordo com Bardin (2011) a análise de conteúdo consiste em destacar a descrição de conteúdos, aproximando-se da subjetividade dos sujeitos, evidenciando a natureza relativa dos estímulos no qual o sujeito é submetido, com a finalidade de interpretar o conteúdo da mensagem.

Resultados e Discussão

Segundo Fiorin e Savioli (1991) O texto literário é conotativo por natureza, assim, as palavras ganham novos significados. A linguagem em função estética procura a conotação, utilizando mecanismos linguísticos como metáfora e metonímia, que dão sentido figurado a palavras ou a seres inanimados.

Como podemos destacar nos trechos:

*O macaco brincalhão,
Fazendo palhaçada,
Quer brincar de pique-esconde
Com toda a bicharada.*

(Quer brincar de pique-esconde?)

*- Gato, gato,
Por favor, venha à minha festa.
- Obrigado, irei sim, se você*

convidar o espantalho.

(Bruxa, bruxa, venha à minha festa)

Os dois livros do Projeto Trilha que analisamos, *Quer brincar de pique esconde?* e *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*, possuem vários elementos que constituem um texto literário de qualidade, sendo ambos conotativos, pois os personagens em sua maioria são animais (como macaco, gato, gambá, tubarão etc...) que assumem atitudes humanas, como falar e brincar, os personagens surgem rapidamente e desaparecem na mesma velocidade ou voltam para participar do enredo em outras situações.

Ambos os livros demonstram uma sonoridade em suas frases que cativam as crianças, muitas frases ou expressões se repetem constantemente durante a leitura das histórias. A repetição é uma das características de ambos os textos. Isso é ótimo para o desenvolvimento das crianças, pois mesmo sem saber ler eles conseguem memorizar e antecipar as falas dos personagens mesmo sem a ajuda do leitor. Assim, os fatos e ações que se repetem dão ideia de que os personagens estão interligados como por exemplo no livro *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*:

- *Lobo, lobo,*

Por favor, venha à minha festa.

- *Obrigado, irei sim,*

Se você convidar a Chapeuzinho Vermelho.

Então, e como se o convidado Lobo dependesse da presença de Chapeuzinho Vermelho para poder ir à festa. Isso ocorre várias vezes com o pirata, tubarão, árvore, duende. Assim, a repetição pode ocorrer na forma escrita como a constância das repetições como por favor, venha à minha festa. Obrigado, irei sim, se você convidar ..., ou como também nas situações como por exemplo no livro *Quer brincar de pique esconde?* Pois, o narrador após anunciar que algum animal se escondeu, mas deixou alguma parte de fora, ele diz: Mas, e agora? E o macaco acaba achando o coelho, a girafa, o elefante, a raposa e a arara, porque, os animais deixam partes do corpo amostra, ou até deixaram escapar um cheirinho desagradável, no caso do gambá, entre outros.

Esse tipo de frase faz com o leitor ou ouvinte participe do enredo, mostrando que ele pode ajudar o macaco a descobrir onde estão se escondendo a bicharada, assim a criança se sente como um integrante da história e passa a interagir cada vez mais com a leitura. O leitor no ato de ler pode se projetar na narrativa e exteriorizar os sentimentos e emoções que foram se construindo durante a leitura de literatura.

As experiências vividas pelos personagens fazem o leitor se colocar como parte integrante da narrativa. É como se o leitor estivesse ali presente no enredo, observando e participando das experiências de vida (emoções, conflitos, problemas, angústias, tristeza) de sua personagem que mais se identificou, ou mais chamou sua atenção por inúmeros fatores internos do leitor.

A utilização da prosódia, ou seja a entonação da voz do leitor ao dizer, mas e agora? Auxilia a criança a perceber quando será necessária a sua ajuda para encontrar os animais, além de dar vida ao enredo de forma lúdica.

Os textos literários possuem função estética ou poética, pois, sua a linguagem muitas vezes se remete a rimas, as palavras possuem uma sonoridade que exige um ritmo de leitura, por parte do leitor dando a entonação adequada para a leitura e possuem repetições de palavras ou fonemas para potencializar a falas e ação dos personagens. Segundo Fiorin e Savioli (1991) o texto poético se articula com o plano de expressão e o plano de conteúdo, passando a contrubuir assim com a significação global. Podemos perceber alguns desses elementos no trecho abaixo do livro *Quer brincar de pique esconde?*

O camaleão, sem se preocupar,

Não saiu nem do lugar.

E agora?

Ele está todo de fora!

Nesse caso podemos observar que as últimas palavras tem as mesmas terminações, isso faz com que o texto tem uma sonoridade agradável no ato de ler, assim utilizando palavras rimadas, que acabam encantando os ouvintes por causa do som das palavras. A leitura em voz alta, desses tipos de leituras permitem que o leitor de vida aos personagens do enredo, pois os personagens em suas falas emitem expressões como de afirmação e de interrogação, como é representado nos dois livros do Projeto Trilhas que analisamos. O leitor deve utilizar na sala de aula leitura em voz alta, devendo condizir com a expressão e a oralidade.

Segundo Amarilha, “a leitura chega à criança, principalmente, pela oralidade”. (AMARILHA, 1997, p. 20), pois a oralidade enriquece a bagagem antecipatória do leitor/receptor, buscando que ele construa suas convenções escritas, melhorando a sua sintonia com o sistema escrito por meio da escuta, ele também enriquece o seu repertório de vocábulos. Assim, a oralidade e a escrita conseguem ser trabalhadas juntas para que possam inserir novas culturas linguísticas nas crianças.

Considerações

Os livros do Projeto Trilhas possuem uma boa qualidade literária, conseguem despertar nas crianças um fascínio pela leitura, que ajuda a construção e consolidação da formação leitora, despertando assim, um amor pelo mundo da leitura. O Projeto Trilhas tem sua relevância para as escolas públicas, pois disponibiliza bons livros para serem apresentados as crianças durante as aulas.

Os professores devem compreender que os textos literários possuem características próprias como a linguagem em função estética, que pode trazer diversos elementos, por exemplo a plurissignificação, desautonatização, conotação, além do plano de expressão que potencializa a criação de novos significados as palavras. Então só assim, os textos literários podem despertar nos alunos toda a potencialidade, desenvolvemos neles uma sensibilidade literária, contribuindo também na ampliação intelectual, emocional, criativo, além de proporcionar a aquisição da formação leitora.

Referências

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução a teoria dos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

FIORIN, José Luís; SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto: leitura e redação. **In: Texto Literário e texto não-literário**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.

A LEITURA DE LITERATURA NA SALA DE AULA: A OBRA TCHAU COMO POSSIBILIDADE DE DISCUTIR SOBRE A VIDA DO LEITOR

Francisca Cristiane Cavalcanti da Silva⁹⁰
Daliane do Nascimento dos Santos⁹¹

Introdução: a busca pelo prazer de ler a vida

A leitura proporciona um diálogo entre leitor-texto, no qual o texto comunica ao leitor algum acontecimento conhecido ou desconhecido, mas só podemos dizer que houve interação quando o leitor corresponde o lido, demonstrando que compartilha e experimenta as mesmas sensações, situações, sentimentos, angústias que o texto lhe apresentou no ato da leitura.

O interesse em pesquisar sobre a leitura de literatura na sala de aula, foi proporcionado pelo amadurecimento de investigações acadêmicas, que inicialmente surgiram pelas discussões realizadas no componente curricular Literatura e Infância do Curso de Pedagogia (UERN) do Campus Avançado de Assú/RN e as vivências do Estágio Supervisionado II, com alunos dos 4º ano do Ensino Fundamental- Anos Iniciais.

A relevância principal desta investigação está centrada na possibilidade de levar os professores mediadores de leitura de literatura ou simplesmente interessados e amantes da literatura a refletirem e conhecerem as possibilidades de discutir a vida por meio da literatura, partindo da perspectiva relação texto-vida.

Contudo, o presente estudo oportuniza aos professores de anos iniciais ensino Fundamental e mediadores de leitura de literatura a reflexão sobre uma nova perspectiva metodológica, acerca da leitura de literatura na sala de aula que valoriza o leitor como participante significativo na construção do texto ao estabelecer a relação texto-vida. Deste modo, acreditamos na potencialidade da literatura de comunicar a vida aos alunos/leitores, trazendo para discussão a experiência vivida do leitor no mundo factual e fictício.

Para a realização do estudo assumimos como objetivo refletir sobre as possibilidades de discussão que a obra Tchau permite acerca da vida do leitor.

Trilha metodológica: trajetória de trabalho

Na busca de responder nossas questões de pesquisa assumimos como procedimento metodológico, a abordagem de pesquisa de natureza qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa:

⁹⁰ Aluna do oitavo Período de Pedagogia, Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão (UERN).
Endereço eletrônico: Cristiane_bela15@hotmail.com

⁹¹ Professora Mestra, do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação do Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão (UERN). Endereço eletrônico: dalianenascimento@hotmail.com

exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Todos os acontecimentos do mundo tem a sua relevância para construir suas compreensões acerca de ações e situações que são investigadas pelo pesquisador. A pesquisa qualitativa, valoriza o aspecto subjetivo dos sujeitos, pretendendo analisar as particularidades e experiências dos envolvidos na pesquisa, com o intuito de construir suas interpretações sobre o objeto de estudo. Nessa perspectiva, escolhemos a pesquisa qualitativa, porque ela possibilita ao pesquisador estabelecer estratégias e procedimentos diversos, para investigar e compreender o seu objeto de estudo.

Como em nosso trabalho iremos realizar um estudo da obra Tchau de Lygia Bojunga (2008), será necessário realizar uma análise da obra, deste modo, iremos adotar os procedimentos de análise de conteúdo apontados por Bardin (2011). A análise de conteúdo se dará através do suporte linguístico escrito – o livro, desenvolvendo um tratamento das informações compostas na mensagem a ser investigada.

De acordo com Bardin (2011) a análise de conteúdo consiste em destacar a descrição de conteúdos, aproximando-se da subjetividade dos sujeitos, evidenciando a natureza relativa dos estímulos no qual o sujeito é submetido, com a finalidade de interpretar o conteúdo da mensagem.

Entretanto, o nosso estudo não se interessa apenas em descrever o conteúdo, mas sim, refletir sobre as possíveis inferências que podem ser construídas pelo ouvinte/leitor ao ler um livro, pois Bardin (2011) acredita que os conteúdos poderão ensinar alguma coisa após seres tratados, ou seja, o analista após o tratamento das mensagens começa a inferir (deduzir de maneira clara e lógica) o conhecimento identificado na mensagem, compreendendo o que está por traz das palavras.

O conteúdo que iremos analisar nesse estudo é a obra Tchau de Lygia Bojunga (2008). A obra Tchau foi escolhida para a realização desse estudo, porque percebemos que a autora Lygia Bojunga escreve com naturalidade sobre a vida cotidiana de seus leitores, estabelecendo articulação entre a ficção e o mundo factual. Contudo, analisaremos um conto do livro Tchau - O bife e a pipoca, no qual procuramos refletir sobre as possibilidades de discussão que a obra Tchau permite acerca da vida do leitor.

Leitura de Literatura: Possibilidade de discutir a vida em análise

Segundo Iser (1999) a leitura ocorre por meio da interação dinâmica entre texto e leitor. O texto permite ao leitor experiências fantásticas através da imaginação. Os textos ficcionais são repletos de acontecimentos inesperados, que levam o leitor a criar expectativas do que virá a acontecer no decorrer da narrativa. O leitor passa a se identificar com as personagens das narrativas, isso ocorre porque exterioriza sentimentos e vontades similares com o ocorrido no enredo.

A leitura de textos alheios é uma estratégia para deixar aparecer o nosso texto, de vida, de valores, de interesses e perspectivas. A tolerância com o discurso do outro nos permite ensaiar-nos na convivência social, não apenas em um plano genérico, mas dentro de nossas comunidades mais específicas: trabalho, família, clube, igreja etc. (YUNES; OSWALD, 2003, p. 14).

A leitura favorece o leitor a aumentar o seu repertório de experiências vividas, pois aborda a vida no texto, apresentando valores, interesses e perspectivas comuns que

são compartilhadas pelos sujeitos. O leitor se transforma no ato de ler e transforma o texto, como um ato de comunhão, logo os conhecimentos prévios do leitor se ampliam, promovendo ensaios de vida, por meio do texto. De modo que o leitor pode compreender o texto como uma tentativa de perceber a vida e as pessoas, diante de suas emoções e angústias.

Com o intuito de refletir sobre o trabalho com a leitura de literatura na sala, como possibilidade de discutir sobre a vida do leitor, iremos apresentar as análises tecidas sobre o livro Tchou de Lygia Bojunga, em específico com o conto “O bife e a pipoca”, no qual destaremos apenas um episódio do conto que aborda sobre a desigualdade social.

No conto O bife e a pipoca é perceptível a vontade da autora Lygia Bojunga em despertar a atenção do seu leitor as fragilidades de muitas famílias brasileiras geradas pela desigualdade social. Tuca queria ser amigo de Rodrigo, mas ele fica constantemente refletindo sobre se essa amizade seria mesmo possível. Tuca enfrentava conflitos internos que o angustiavam a cada dia mais, ao perceber que a realidade de Rodrigo era diferente da sua, pois entendia que a vida do Rodrigo não existiam tantos problemas quando a dele.

Rodrigo tinha seus pais presentes, vivia em um edifício na zona sul, tinha a sua geladeira cheia, ou seja, uma boa condição de vida. Enquanto, Tuca era totalmente o inverso, pois vivia em condições desiguais, que fragilizava a sua condição de vida. Nesse momento destacaremos um episódio, para demonstrar o quanto Tuca estava sofrendo com essa situação, de ter um amigo de uma classe social diferente da dele.

1º Episódio

O Rodrigo chegou de língua de fora: o Tuca tinha descido tão depressa que mais parecia um cabrito.

- Pô, cara! – ele reclamou - , assim não dá. Você quase me mata nessa des...

Mas o Tuca já tinha virado pra ele de cara feia e já estava gritando:

- Não precisa me dizer! Eu sei muito bem que não dá. Como é que vai dar pra gente ser amigo com você cheirando a talco...

- Eu?!

- ...e eu aqui nesse lixo todo. Não precisa me dizer, tá bem? eu sei, EU SEI que não dá.

Você é que ainda não sabe de tudo. Quer saber mais, quer? quer? – Pegou o Rodrigo pela camisa. – Quando a minha irmã tranca a minha mãe daquele jeito é porque a minha mãe já tá tão bêbada que faz qualquer besteira pra continuar bebendo mais. – Começou a sacudir o Rodrigo. – Você olhou bem pra cara dela, olhou? pena que ela tava chorando e gritando pra você ver. Ela chora e grita (feito neném com fome) pedindo cachaça por favor.

- Me solta, Tuca!

- Solto! solto, sim. Mas antes você vai ficar igual a mim. – E botou toda a força que tinha pra derrubar o Rodrigo no lameiro.

O Rodrigo deu pra trás.

O Tuca não largou; puxou de volta.

O Rodrigo outra vez conseguiu dar pra trás.

Mas o Tuca foi puxando ele de novo. E quando sentiu os pés se encharcando se atirou no lameiro lavando o Rodrigo junto. Aí largou.

O Rodrigo levantou num pulo. Não precisava tanta pressa: ele já estava imundo, pingando lixo. (BOJUNGA, 2008, p. 74-75).

Tuca nesse episódio desabafa todas as suas angústias e fragilidades que enfrenta diariamente com a sua mãe (alcoólatra), e a incerteza de uma amizade entre pessoas de realidades sociais diferentes. Tuca utiliza o argumento de que Rodrigo cheirava a talco e

ele cheirava a lixo, assim a amizade se tornava cada vez mais difícil, porque um incomodaria o outro em algumas situações cotidianas.

Contudo, o aluno/leitor de escola pública, em geral já possui um conhecimento prévio sobre a desigualdade social, vivenciando experiências parecidas ou iguais as do Tuca, como por exemplo a inversão de papéis, na qual a irmã mais velha se torna a mãe, cuidando de seus 09 (nove) irmãos, porque a sua mãe vive bêbada e não consegue administrar a sua família.

Segundo Iser (1996) o leitor entrega ao texto suas vivências cotidianas. “O papel do leitor se realiza histórica e individualmente, de acordo com as vivências construídas que os leitores introduzem na leitura.” (ISER, 1996, p.78). Com isso, o leitor só desenvolve o seu papel enquanto leitor, quando consegue realizar e experimentar diversas situações vivenciadas por eles anteriormente, em um determinado espaço-tempo, no qual as características e emoções próprias deles foram apresentadas em decorrência dessas situações cotidianas vivenciadas temporalmente. O leitor deve introduzir suas vivências no texto, para que possa dar um sopro de verdade a sua leitura, a fim de construir a sua interação com o texto, estimulando o seu envolvimento com a leitura.

O professor mediador de leitura pode pedir que os alunos comentem sobre a possibilidade de construir uma amizade com pessoas de classe social diferente, se eles tem um amigo com uma posição social diferente da deles e se por causa disso se eles discutem um com o outro, até mesmo se é correto ter preconceito com pessoas de uma classe social mais baixa.

Os alunos também podem compartilhar suas experiências cotidianas, se tem alguma pessoa da família que é alcoolatra, se outra pessoa cuida deles como avós, tios, padrinhos, irmãos mais velhos etc. Desse modo, o professor começa a compreender e refletir melhor sobre a sua turma e as experiências cotidianas vivenciadas por eles.

Considerações Finais: alguns achados durante a trilha no bosque texto-vida

O conto O bife e a pipoca traz temáticas corriqueiras do cotidiano de seus alunos/leitores de escolas públicas, como a desigualdade social característica de um país subdesenvolvido como o Brasil, afetando tantos brasileiros como a fome, a pobreza, a favelização, a marginalização por parte da sociedade.

O conto - O bife e a pipoca apresenta as angústias que a personagem enfrenta em querer continuar uma amizade com um sujeito de classe social mais elevada, ao perceber que a sua realidade é totalmente diferente de seu amigo. Mas, o conto finaliza destacando a possibilidade de amizade entre pessoas de diferentes classes sociais, necessitando apenas de algo em comum para fortalecer a amizade, pois a verdadeira amizade não tem barreiras, assim conseguindo superar todas as fragilidades até então vivenciadas por esses dois amigos.

O conto da obra Tchou de Lygia Bojunga proporcionam ao leitor o despertar de lembranças e memórias no momento da leitura, desse modo, o leitor projeta as suas experiências para viver com intensidade o jogo ficcional oportunizado pela leitura de literatura. O leitor ao longo de sua trajetória leitora vai construindo o seu repertório de vida, de conhecimento e de experiências vividas e revividas por meio da leitura, como também provoca ao leitor o descobrimento de novas experiências.

O professor mediador de leitura pode fazer com que seus alunos discutam o lido relacionando com o cotidiano, compartilhando e valorizando as experiências cotidianas do leitor, para que os seus educandos possam perceber a vida em diferentes circunstâncias de sua existência humana como desafios, conflitos, alegrias, amores, angústias etc. Isso

ocorre, porque o leitor desenvolve a habilidade de se mover constantemente com o texto, pois o processo de leitura é um processo dinâmico entre leitor, texto e vida.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução a teoria dos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOJUNGA, Lygia. **Tchau**. 17. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008. p. 19-83.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1. 165

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Realização:

**NÚCLEO DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO - NUPED/CNPQ**

**GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS -
GEPEJA/CNPQ**

Apoio:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR.