

Lucas Súllivam Marques Leite
Aryanne Sérgia Queiroz de Oliveira
Helder Cavalcante Câmara
Luiz Gomes da Silva Filho
(Organizadores)

ENSINO E FORMAÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O COTIDIANO



Lucas Sùllivam Marques Leite
Aryanne Sèrgia Queiroz de Oliveira
Helder Cavalcante Câmara
Luiz Gomes da Silva Filho
(Organizadores)

**ENSINO E FORMAÇÃO:
NOVAS PERSPECTIVAS
PARA O COTIDIANO**





Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitor

Pedro Fernandes Ribeiro Neto

Vice-Reitor

Fátima Raquel Rosado Moraes

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

Chefe da Editora Universitária – EDUERN

Anairam de Medeiros e Silva



Conselho Editorial das Edições UERN

Emanoel Márcio Nunes

Isabela Pinheiro Cavalcante Lima

Diego Nathan do Nascimento Souza

Jean Henrique Costa

José Cezinaldo Rocha Bessa

José Elesbão de Almeida

Ellany Gurgel Cosme do Nascimento

Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho

Wellington Vieira Mendes

Capa:

Helder Cavalcante Câmara

Diagramação:

Helder Cavalcante Câmara

Revisão:

Aryanne Sérgia Queiroz de Oliveira

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

Ensino e Formação: novas perspectivas para o cotidiano/

Lucas Súllivam Marques Leite... [et al.] (Orgs.) – Mossoró – RN: EDUERN, 2018.

373p.

ISBN: 978-85-7621-231-7 (E-book)

1. Educação. 2. Ensino e aprendizagem – Educação. 3. Formação de professores. 4. Políticas educacionais. I. Oliveira, Aryanne Sérgia Queiroz de. II. Câmara, Helder Cavalcante. III. Silva Filho, Luiz Gomes da. IV. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. V. Universidade Federal Rural do Semi-Árido. VI. Título.

UERN/BC

CDD 370

SUMÁRIO

PREFÁCIO	07
<i>Luiz Gomes da Silva Filho</i>	
APRESENTAÇÃO	10
<i>Lucas Súllivam Marques Leite, Aryanne Sérgia Queiroz de Oliveira e Helder Cavalcante Câmara</i>	
FILOSOFIA AFRICANA TECENDO SABERES ANCESTRAIS E ENCANTADOS: CONHECIMENTO AFROREFERENCIADO	11
<i>Adilbênia Freire Machado</i>	
DIÁLOGOS ENTRE UM ESTUDANTE E UM DOCENTE ACERCA DA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM DIREITO	24
<i>Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira e Jailson Alves Nogueira</i>	
DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO: A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFERSA E AS POSSIBILIDADES PARA O SEMIÁRIO POTIGUAR	37
<i>Luiz Gomes da Silva Filho</i>	
UM OUTRO PENSAR FILOSÓFICO EM SALA DE AULA: introdução sobre a abordagem multirreferencial em sala de aula	47
<i>Francisco Ramos Neves</i>	
EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: A PARTICIPAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR	53
<i>David Sousa Garcês, Lucas Súllivam Marques Leite e Maria Cristina Rocha Barreto</i>	
EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A PRÁTICA DOCENTE INTERDISCIPLINAR NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	64
<i>Daiane Duprat Serrano, Élide Joyce de Oliveira, Lucas Súllivam Marques Leite e Guilherme Paiva de Carvalho</i>	
EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) SOBRE A LEI 10.639/2003	78
<i>Diêgo Matos Araújo, David Sousa Garcês, Lucas Súllivam Marques Leite e Maria Cristina Rocha Barreto</i>	
A RESSIGNIFICAÇÃO DOS CORPOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DOCILIZAR NÃO É EDUCAR	88
<i>Aryanne Sérgia Queiroz de Oliveira</i>	
A METARMOFOSE CERCEADA DA BORBOLETA: A TRANSEXUALIDADE NAS TEIAS DA EDUCAÇÃO	95
<i>Aryanne Sérgia Queiroz de Oliveira e Guilherme Paiva de Carvalho</i>	
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA-LICENCIATURA DA UFC: PERSPECTIVAS E IMPRESSÕES DOS ACADÊMICOS	115
<i>Ana Patrícia Freires Caetano e Jônatas Andrade de Oliveira</i>	
A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NAS	130

AULAS DE HISTÓRIA	
<i>Francisco de Assis Sousa Júnior</i>	
DESDOBRAMENTOS DA PROFESSORA DE HISTÓRIA PARA ENSINAR COM A AUSÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO: A IMPORTÂNCIA DO LIVRO E DE UMA DIDÁTICA DE ENSINO	139
<i>Jucinete Lopes da Silva e Kaio Clisman Araújo da Silva</i>	
A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO	148
<i>Diego Rodrigues da Silva e Aryanne Sérgia Queiroz de Oliveira</i>	
PERMANÊNCIAS E RUPTURAS: AS ESTRUTURAS DE OPRESSÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL	155
<i>Diego Rodrigues da Silva e Aryanne Sérgia Queiroz de Oliveira</i>	
REFLEXÕES SOBRE AS EXPLICAÇÕES HISTÓRICAS: DIÁLOGOS ENTRE A HISTÓRIA E AS CIÊNCIAS SOCIAIS	163
<i>André Victor Cavalcanti Seal da Cunha</i>	
REVISITANDO A INTERMITÊNCIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: PROBLEMAS E DESAFIOS IMPOSTOS A UMA DISCIPLINA ESCOLAR	178
<i>Lucas Souza e Antonio Marcos de Sousa Silva</i>	
A ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	194
<i>Tereza Raquel Gomes Batista, Geovânia da Silva Toscano e Karlla Christine Araújo Sousa</i>	
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: REFLEXÕES HISTÓRICAS E REPERCUSSÕES ATUAIS	205
<i>Giovana Carla Cardoso Amorim, Luzilene Fontes do Nascimento e Terezinha Fernandes Gurgel</i>	
NEUROCIÊNCIA: ENFRENTAMENTO DO BULLYING ATRAVÉS DA ESTIMULAÇÃO DOS NEURÔNIOS-ESPELHO	212
<i>Jefferson de Souza Maia e Kerolayne Paiva Soares</i>	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	221
<i>Maria do Socorro da Silva Batista, Ana Helena da Silva e João Nogueira Linhares Filho</i>	
ALFABETIZAÇÃO E RESSOCIALIZAÇÃO: EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO CENTRO EDUCACIONAL MOSSORÓ (CEDUC)/INTERNAÇÃO	231
<i>Thalita Juliana de Freitas Meneses, Francisca Geise Varela Costa e Kardenia Almeida Moreira</i>	
REPRESENTAÇÕES E RE SIGNIFICAÇÕES DAS PRAÇAS DO CORREDOR CULTURAL DA CIDADE DE MOSSORÓ/RN: PESQUISA EM GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL INTEGRADO	243
<i>José Avelino da Hora Neto, Evillin Lissandra Cosme Santana e Felipe Lucas Medeiros de Oliveira</i>	
MULHERES À MARGEM: UMA ABORDAGEM SOBRE AS MULHERES ANÔNIMAS DOS SABERES POPULARES DE MOSSORÓ/RN	254
<i>Marcus Venicius Filgueira de Medeiros e Maria da Conceição Fernandes de França</i>	
CIDADANIA PRÁTICA OU TEÓRICA? PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO	265

CENTRO EDUCACIONAL INTEGRADO PROFESSOR ELISEU VIANA	
<i>Robson Diego Silva de Oliveira e Karlla Christine Araújo Souza</i>	
FORMAÇÃO DO DOCENTE: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A VIVÊNCIA DA TEORIA-PRÁTICA	274
<i>Rusiane da Silva Torres</i>	
A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES	284
<i>Kelly Cristina de Medeiros da Silva</i>	
A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	299
<i>Maria José Costa Fernandes e Neimara Costa de Lima Santos</i>	
O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NO ESPAÇO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO EM ASSÚ/RN	310
<i>Dayse Cristina de Moura Galdino e Luma Virgínia de Souza Medeiros</i>	
A UTILIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO COMO MATERIAL DIDÁTICO PARA AULAS DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO	323
<i>Ana Carla de Azevedo Silva e Regiane S. Cabral de Paiva</i>	
O OLHAR INCLUSIVO DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE MOSSORÓ QUE LECIONAM PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE)	335
<i>Andreia Carla de Medeiros e Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes</i>	
O ENSINO TÉCNICO COMO INSTRUMENTO DE LIBERTAÇÃO: UMA ANÁLISE DO CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA DA EEEP ALAN PINHO TABOSA	351
<i>Fábia Costa, David Sousa Garcês e Maria Cristina Rocha Barreto</i>	
IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA E QUALIDADE DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES DE BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	360
<i>Cleylton Rodrigues da Costa, Daiane Duprat Serrano, Guilherme Paiva de Carvalho e Marcos César Alves da Mota</i>	
CREDENCIAIS DE AUTORIA	373

PREFÁCIO

A complexidade imanente ao nosso tempo é indubitavelmente um fenômeno que tem caracterizado a nossa sociedade. De igual modo, a Educação — enquanto uma tarefa humana e humanizante — tornou-se complexa e desafiadora. Assim é que, aqueles/as envolvidos/as com a Educação, seja ela escolar ou não escolar, precisam de coragem e determinação para não titubear diante do cenário contemporâneo.

Embora seja hoje o centro de gravidade da sociedade, a Educação não goza dessa prerrogativa em estruturas ou de valorização docente. Há uma narrativa social constituída e reproduzida diuturnamente afirmando que a Educação “é a ponte para o futuro”, “é o bem mais importante que um país minimamente justo deve promover aos seus cidadãos”. Porém, este discurso tem convivido fria e passivamente com: a precarização das escolas; os baixíssimos salários dos professores e professoras; os cortes das verbas da Educação, sem as quais as boas intenções encerram-se sem germinar.

Desse modo, os textos aqui dispostos versam sobre os diversos temas da Educação, com especial atenção para os/as marginalizados/as socialmente. Também apresentam uma rica contribuição ao campo da Educação Popular, dos saberes tradicionais, dos povos do campo e das cidades. Além disso, relatam com maestria as experiências de professoras e professores que buscaram as mais variadas alternativas para superar situações desafiadoras do cotidiano escolar.

Deste modo, são textos extremamente formativos, são espaços de encontro entre pessoas que buscam soluções e que se recusam à estratificação dos conteúdos escolares, são rebeldias pedagógicas que ousam e criam o novo, sem contudo, deixar de apresentar aos \às educandos\as um trabalho pedagógico sério e comprometido com o conhecimento enquanto um bem culturalmente construído pela humanidade em sua caminhada histórica.

Portanto, podemos dizer que este é um trabalho de formação de professores, porém, em sentido ampliado, não no sentido da formação continuada somente, sentido este inclusive questionado pela sua fragmentação, visto que a formação é permanente, como sempre destacou Paulo Freire, não se limitando àquelas determinadas quantidades de horas da formação planejada pelas Secretarias. A formação é permanente porque ela comporta dentro de si todos os conteúdos da formação continuada, somando-se a todos os processos de vida imanente a cada professor/a.

A grande questão colocada é que os processos de ensino e aprendizagem foram sacudidos pelo advento das tecnologias digitais, sobretudo a *Internet*. O mundo das comunicações instantâneas, das redes sociais, tem feito as instituições sociais — com ênfase para a Escola — parecer ainda mais caduca e anacrônica do que realmente é. Daí que muitos/as autores/as já

buscam imprimir outros sentidos à Escola, como, por exemplo, a socialização, visto que seus conteúdos e informação tornaram-se obsoletos pela interatividade advinda com a Era da informação.

Porém, apesar do cenário parecer desolador, sabemos que a Educação continua tendo uma função ímpar na sociedade. Até porque toda essa parafernália tecnológica também acabou por externar fenômenos sociais que somente a Educação é capaz de apontar algum caminho. O *Bullying*, o racismo, o machismo, a homofobia e tantas outras formas de discriminação espreiadas na internet foram potencializadas e adentraram as escolas e os espaços formativos com uma violência impactante que, por vezes, nos deixam perplexos. Daí que o papel do professor e da professora adquire hoje um sentido ainda mais notório. A Escola e a Educação, de forma mais ampla, continuam sendo os principais caminhos para superar estas transgressões que pipocam, dia após dia, não somente em nossas *timelines*, mas principalmente, e mais violentamente, no cotidiano real de cada um e cada uma.

Outro aspecto que merece destaque é a expansão do conservadorismo nos dias de hoje. Aliás, no caso brasileiro, não merece essa denominação, até porque o conservadorismo enquanto uma doutrina econômica ou social é aceitável e convive com outras formas de pensamentos em diversas partes do mundo. Porém, aquilo que tem se chamado de conservadorismo no Brasil é, na verdade, um completo atentado à condição humana. É uma concepção destrutiva de sociedade — assentada na vingança em detrimento da justiça —, tendo na tortura sua ferramenta básica e, além disso, espalha um ideário preconceituoso que macula anos e anos de luta por um país minimamente decente.

Daí que, mais uma vez, recai sobre a Educação uma tarefa hercúlea, da qual ela não pode se negar, ou seja, a formação de sujeitos que consigam conviver em sociedade, que aprendam que diferença não se hierarquiza, se respeita, que aprendam a resolver os conflitos que são inerentes ao meio social, sem a necessidade de acreditar que o porte de arma para todos os cidadãos é uma opção para este fim.

Talvez se diga que “este não é o papel da Escola”, que “nada tem que ver a Escola ou a Educação com questões de cunho político”, que “a Escola deve ser neutra, cabendo a ela apenas passar os conteúdos dos livros didáticos aos alunos”. Pois foi justamente assentado nesta concepção que um dos grandes atentados à Escola se fundamentou. O chamado “Escola Sem Partido” (PL nº 867/2017) — que por si mesmo representa uma ideologia política e cujo objetivo central é, na verdade, uma Escola com um único partido, cujas teses são por nós sabidas e que em nada se aproxima daqueles e daquelas excluídos socialmente — fez bater à nossa porta uma

ameaça real de censura e um atentado a condição ontológica do homem, que por natureza é um ser político.

Visto por este ângulo, é fato que o papel do/a professor/a tem um sentido muito grande nos dias de hoje. Indubitavelmente maior que em qualquer outro tempo, sobretudo porque está em risco e os muitos exemplos aqui apresentados dão conta disto. Os inúmeros cortes de verbas da Educação também dão provas disto. Cada vez mais tem se buscado instrumentalizar as massas populares, fazendo destas uma massa de consumidores que pouco liga para o cenário político, ou ligam seletivamente para os inúmeros casos de corrupção que assolam este país. Não é de forma alguma ingenuidade pensar que há muitos interesses na manutenção do *status quo* social. Há muitas pessoas mantendo uma vida de luxo e privilégios, assentadas primordialmente na resignação política da maioria.

Assim, para finalizar, este trabalho representa um importante canal de interação entre pessoas interessadas no fenômeno educativo do nosso tempo, pessoas não dispostas aos, como dito, modismos, aos pacotes e programas cada vez mais “racionalizados”. São, portanto, caminhos para pensar a formação, formação do/a professor/a, do/a aluno/a, mas, principalmente, na formação de sujeitos sociais, históricos e culturais. A busca por tempos melhores — por mais fraternidade, alegria, ética e cidadania — passa inevitavelmente pelo cenário educativo, seja ele escolar ou fora dele. Por isso mesmo, passa também por professores/as comprometidos/as com a sociedade enquanto bem coletivo.

Esperamos assim que estes escritos contribuam de forma significativa na caminhada de todos/as aqueles/as verdadeiramente comprometidos/as com nosso tempo, aqueles/as que teimam em inventar caminhos no meio das pedras.

Luiz Gomes da Silva Filho – LEDOC/UFERSA

APRESENTAÇÃO

O trabalho em tela é fruto de uma articulação entre pesquisadores/as da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), interessados/as em ampliar os debates, as pesquisas e as reflexões na área da Educação, destacando as temáticas sobre Ensino e Formação, possibilitando pensar novas perspectivas ao cotidiano.

Houve a necessidade de dialogar com as diversas áreas do saber, constituindo-se, portanto, de um olhar plural, posto que não se fecha às linearidades nem aos pensamentos reducionistas.

Deste modo, o livro *Ensino e Formação: novas perspectivas para o cotidiano* faz aproximações com o Ensino e a sua relação com os processos de formação e autoformação, permitindo um caminhar pelos diversos espaços demandantes de práticas formativas e reflexivas.

O *e-book* apresenta textos que discutem acerca das políticas educacionais e práticas educativas de promoção da educação étnico-racial, de gênero, ambiental, de direitos humanos, da cidadania, da inclusão e da acessibilidade; estudos sobre o enfrentamento do *bullying*; os avanços alcançados à luz da Constituição de 1988 e as mudanças na legislação da Educação Infantil ao Ensino Superior; analisa a formação e a prática docente, o trabalho com livros e conteúdos didáticos, a relação professor-aluno, os currículos escolares em várias abordagens, a temática da educação jurídica e a (des)construção de opiniões sobre o próprio Direito e seu papel social; observa o apoio do Movimento Negro no combate às desigualdades sociais e raciais no Brasil, a imaginação sociológica e a prática filosófica no contexto escolar, o processo de aquisição da língua escrita e a resignificação do imaginário popular.

Assim, os textos firmam-se como *locus* de disseminação de olhares circunscritos no campo da Educação e de suas intersecções. Acreditamos firmemente que este trabalho poderá contribuir com a produção de futuras pesquisas, assim como com o aperfeiçoamento da prática docente, das relações humanas e o exercício da cidadania e dos direitos humanos em qualquer espaço formativo.

Lucas Sullivam Marques Leite – UERN
Aryanne Sérgio Queiroz de Oliveira – UERN
Helder Cavalcante Câmara – UERN

FILOSOFIA AFRICANA TECENDO SABERES ANCESTRAIS E ENCANTADOS: conhecimento afrorreferenciado

Adilbênia Freire Machado¹

*“Quando não souberes para onde ir,
olha para trás e saiba pelo ou menos de onde vens”.*
Provérbio Africano

1. TESSITURAS DE ABERTURA: SABER AFROREFERENCIADO

Estudar, pesquisar, tecer-se desde a **filosofia africana** parte de dois conceitos, duas filosofias fundantes, a **ancestralidade** e o **encantamento**, numa relação de pertencimento e direito. E é sobre isso que esse texto irá discorrer, propondo um diálogo outro na filosofia que vemos nas escolas e universidades brasileiras, fazendo uma denúncia contra o monocentrismo ainda vigente em nossa educação, na escola e no ensino superior... Propondo a saída desse monocentrismo para uma perspectiva multi, pluri, diversa... Nesse sentido, dialogaremos desde um pensamento / conhecimento **afrorreferenciado**, ou seja, um conhecimento que tem o continente africano, sua cultura e seu povo, seus saberes como referência. Uma perspectiva epistemológica plural, diversa e que tem o diálogo entre os saberes como preponderante, concebendo os saberes como horizontal, ou seja, diferentes e não melhor ou pior, inferior ou superior. Não! Deseja-se pensar desde a diversidade própria do mundo que nos tece, universal por partir de um lugar e não um universal que deve imperar em todos os lugares, como deseja o pensamento europeu. Ou seja, pensar / criar / aprender / ensinar desde referenciais que possam trazer à tona nossa ancestralidade, nos tirar (o/a negro/a) da periferia do conhecimento, reconhecer e produzir desde os nossos valores, nossas conquistas, nossos saberes, nossas epistemologias, educar desde outros repertórios culturais e não desde um repertório único.

É afrorreferenciado também por partir de uma origem reconhecida, tecida e fortalecida em mim (em nós), parte da ancestralidade africana que me (nos) move, tece, encanta, dança. Assim, esse texto é tecido desde o pertencimento que me move, faço desde um eu que intenta um olhar coletivo, pois se reconhece desde o coletivo africano de ser.

¹ Doutoranda em Educação Brasileira (UFC), Mestra em Educação (UFBA), Bacharela e Licenciada em Filosofia (UECE). Membro da Rede Africanidades (UFBA), dos Grupos de Pesquisa GRIÓ: Culturas Populares, Ancestralidade Africana e Educação (UFBA) e Núcleo das Africanidades Cearenses – NACE (UFC). Assento na cadeira 39 da Academia Afrocearense de Letras (AAFROCEL). E-mail: adilmachado@yahoo.com.br

2. ANCESTRALIDADE

Sabemos que quando os povos africanos vieram para o Brasil, trazidos escravizados, tentaram roubar-lhes seu **pertencimento**, seus corpos foram negados, suas línguas silenciadas, seus nomes roubados, suas culturas negadas... humanidades despedaçadas, animalizadas. Liberdade confinada, roubada...

Entretanto, esses povos carregavam em si algo maior, mais forte que tudo, sua pertença (pertencimento), suas tradições, suas culturas, delineada pela ancestralidade entranhada na força de lutar, de reinventar-se, de negar a negação de si, de ter suas raízes fincadas no modo de ser / estar no mundo. Onde a

[...] recriação e afirmação de costumes e hábitos singulares às etnias de descendências africana produziram condutas, com conteúdos e táticas de uma liberdade vivida sob tensão e funcionam como memória coletiva, inscrevendo na cultura e no cotidiano uma crônica alternativa à vida (CARNEIRO, 2006, p. 22).

Somos um país descendente dessa cultura, temos entranhado em nosso modo de ser / estar no mundo vestígios fortes e contundentes dos povos africanos e suas culturas que tornaram nosso país o que ele é. Potências de resistências que permitiram a re-existência desses povos e suas culturas em terras estrangeiras. Potências de resistências que permitem o Brasil resistir, re-existir em meio às políticas de desencantamento do mundo, de nós mesmos, que impera em nosso país. Políticas de destruição, de negação, de desconstrução da potência de existir dos povos jogados à margem, povos afro-brasileiros e indígenas. Entretanto, a ancestralidade que os (nos) tece ultrapassa o tempo, encanta e nos permite re-existir nesse mundo desencantado, encantando... Pois,

O que os colonizadores não entenderam foi a profundidade das nossas alianças. Quando nos arrastaram da África para os portos do Haiti, Jamaica, Cuba, Mississipi e Brasil, não sabiam que nossos corações separados continuariam a bater como se estivessem em um só corpo. E que nossas vozes, mesmo fraturadas, continuariam cantando uníssono (WHITE, 2006, p. 07).

Canto tecido pela ancestralidade, uma teia invisível que perpassa o tempo, é partilhada, compartilhada... está em toda parte, em nosso pensamento, em nosso modo de ser / fazer, de estar no mundo, de agir. Tudo o que existe está na ancestralidade, ela é o êxtase, o vazio e a plenitude, é o que dá forma, sentido. Memórias vivas... experiências! É ela que nos permite pensarmos e produzirmos desde a cosmopercepção africana, nos impele a questionamentos

numa perspectiva de saída do silenciamento acerca dos saberes afros, pois é importante compreendermos que

[...] o fortalecimento da identidade nacional não pode ser pleno enquanto mantivermos um silenciamento de qualquer elemento constitutivo desta identidade. Somos, por isso, conclamados a retornar ao continente africano, sem estereotipá-lo, para entender aquilo que nos constituiu historicamente (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 81).

Assim, a ancestralidade é o jeito de ser reconhecendo-se fundante à existência do mundo em que vivemos, “é uma categoria sapiencial que brota do solo e, telúrica que é, se embebece da seiva que corre na forma cultural africana: a terra. A universalidade é um outro modo de dizer território. Mas território, para ser o que é, precisa de rugosidades, dobras e relevos” (OLIVEIRA, 2007, p. 271). Sabedoria afrorreferenciada é sabedoria ligada ao chão, à terra que pisamos, que nos alimenta e a quem alimentamos.

E a ancestralidade é chão, são os passos sentidos, significados... reconhecimento e valorização da cultura, sabendo-se que “a cultura é o movimento da ancestralidade” (*Ibidem*, p. 243), e que o “...o conceito de cultura sofre alterações mui significativas quando pensado desde a matriz africana, reivindicando tanto a universalidade cara aos conceitos, quanto à singularidade válida para a experiência” (*Ibidem*, p. 245). Reconhecendo e desejando a diversidade sem negar as singularidades dos indivíduos, assim como das diferentes culturas, é o desejo pelo Outro/a que impera.

E é essa ancestralidade que se faz o conceito máximo para interpretar e explicar tudo aquilo que está relacionado às africanidades, é, então, a categoria explicativa das “africanidades brasileiras” e das “brasilidades africanas²”. Está para além das relações consanguíneas, pois está determinada na organização política, social, cultural e econômica, ou seja, está para além do público, das regras culturais / sociais e do material. É um conceito de re-existência, de resistência, da própria existência.

Pensar desde a cultura africana é construir nossos pensamentos, nossas epistemologias, tendo a ancestralidade como o chão que nos sustenta. Ancestralidade crivada de encantamento, pois este é o fundamento e o não-fundamento, é a condição para o acontecimento ser. A ancestralidade é quem dá a base, é quem sustenta, é o sentido da existência, da cosmopercepção africana, ela é a forma e o encantamento é o seu conteúdo.

² Inspirações de Ronilda Ribeiro, 1998.

3. ENCANTAMENTO

Podemos dizer que o reconhecimento da memória do corpo advém das nossas experiências em comunidade e advinda da cultura, ao reconhecer esse corpo como memória fruto da ancestralidade, percebe-se que é o encantamento que promove esse reconhecimento, potencializa as descobertas de nossos sentidos / ser. Assim, o encantamento é, pois, uma política de sentidos, implicação que leva à produção de conhecimento, de ações inclusivas, de currículos reflexivos. Sabendo-se que o desencantamento o permeia continuamente, pois somos seres de sentidos e sentimentos.

O encantamento é como uma flor com suas pétalas macias e um cheiro bom, mas também tem seus espinhos, então tudo aquilo que nos propomos a fazer com compromisso, como uma continuação de nós mesmos, numa perspectiva coletiva, de bem-viver (direito de todos), é uma ação encantada. Pois, não faz sentido estarmos no mundo sem construirmos algo e só o fazemos quando nos encantamos. Não é fácil, é difícil e desde nós mesmos, pois passamos por um processo de desconstrução, re-construção e nós somos nossos maiores críticos. Desconstrução de preconceitos, de racismos, de pensamento monocultural... re-construção numa perspectiva coletiva, plural.

É um ato de compreender, com-preender, o Outro e a si mesmo, pois a compreensão leva ao afeto, a conhecer esse Outro. É fonte, “é possibilidade da criação, antes mesmo de qualquer criatividade” (OLIVEIRA, 2007, p. 195). Assim, “é infinito em suas possibilidades e realizações” (*Idem*), apresentando o contexto como o seu único limite. E para além de tudo isso, é o encantamento que “dá significado a quem se ocupa dos significantes dos significados: a filosofia” (*Idem*). Adentra nas entranhas do existir, do sentir e assim causa vertigem, pois, ao mesmo tempo em que produz, é produzido pela vertigem (OLIVEIRA, 2007), pelo espanto e angústia causados pela efemeridade da vida, entretanto, na cosmovisão de matriz africana mais vale o existir do que o viver, por isso nos encantamos e assim criamos diversos mundos para sobrevivermos às náuseas causadas pelo viver sem “previsão e controle”, pois

o ato de existir é um ato sem previsão e sem controle. Tudo está em tudo e em toda parte tudo é difuso. O mundo que vemos são os olhos que veem [...] e, a pele da cultura recobre com sua tessitura o que chamamos de real; mas o real não é mais que a pele da cultura; a pele da cultura não é mais que um olho que vê e um ouvido que escuta e um corpo que sente... (*Ibidem*, p. 196).

Existir é esse mais que “um olho que vê e um ouvido que escuta e um corpo que sente”, é o que está para além, são as dobras de cada um desse ver, ouvir, sentir. Talvez o existir seja sem

começo e sem fim, é um círculo aberto para o infinito, para o outro. Existir como vertigem tem a ética como fundamento principal, pois “a ética, como relação fundamental de alteridade, tem sua fonte na vertigem – por isso seu critério é o Outro” (*Idem*, p. 197), o outro nos leva ao conhecimento de si mesmo enquanto o conhecemos, ele nos põe frente aos nossos medos, anseios, segredos.

É importante pontuarmos que o encantamento tem o seu próprio tempo, tempo este conduzido pela ancestralidade, não adianta querer apressá-lo, só acontece no tempo “certo”, o tempo do aprendizado, aprendizados que também se constroem com errâncias, construção e desconstrução, e o tempo certo também é o arriscar-se continuamente. O encantamento é o sentido para o existir! O encantamento é sentido que implica em novos sentidos!

A ancestralidade e o encantamento geram pensamentos, reflexões críticas, produções outras de sentidos plurais e diversos. São construções subjetivas que se dão em realidades objetivas. Desse modo, é a ancestralidade e o encantamento que sustentam o meu pensar / criar / refletir desde a filosofia africana contemporânea. Essa filosofia que nasce do encantamento e nos implica em virtude da ancestralidade que nos atravessa, que nos faz ser quem somos.

A Filosofia Africana é uma filosofia tradicional que traz novidades, pois aprender as novidades dos antigos é sempre uma sabedoria atualizada, é filosofia que se abre para todas as possibilidades, é filosofia do sentido, da escuta, do acolhimento, da alteridade, da diversidade, encara a diferença como atitude, como uma ética de sentidos. Filosofia que cria e encanta mundos, ressignifica e dá sentidos, caracteriza-se fundamentalmente por ser uma ética implicada no cuidado de si e do/a outro/a, do desejo e respeito pelo/a Outro/a.

4. FILOSOFIA AFRICANA

Compreendo a filosofia como um modo de refletir / questionar / construir epistemologias desde nossas experiências em nossos contextos culturais e históricos. Compreendo-a desde o observar e absorver, o aprender e compartilhar buscando um mundo melhor para se viver, com-viver. Reflexões críticas para agirmos com ética e respeito numa relação coletiva, pois, dialogando com o moçambicano José Castiano (2010, p. 41), a “filosofia é um *diálogo* argumentativo. (...) Só ganha sentido e significado se ela for elaborada num contexto de um diálogo intersubjectivo”, um diálogo crítico onde a interação entre os sujeitos “deve ser na base tanto de textos escritos como orais” (*idem*), posto que a “existência de textos escritos não é uma razão suficiente para excluir os textos orais do debate argumentativo” (*idem*). Assim, essa

reflexão crítica pressupõe uma interpretação da realidade, onde esta não aparece “como algo absoluto ou como uma necessidade, mas como uma contingência” (*idem*). É movimento!

É o ato de refletir que nos leva a uma ação contínua de criação, não apenas de conceitos, pois não é suficiente que a filosofia se defina apenas pela criação de conceitos, pois como diziam Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996), “fazer conceito é questão de devir”. Assim a filosofia faz-se desde uma criação contínua de conceitos, reflexões que levam a ações reais para o bem-estar e o bem-viver em comunidade, é o compromisso com o/a Outro/a e com a sociedade em que se vive, ou seja, ela tem seu lugar como referência. Como reflexão e interrogação é fruto de encontros, de diálogos. A função da filosofia é criar conceitos, mas sua finalidade é encantar, já dizia Eduardo Oliveira (2007).

Para Platão a filosofia é “*amor à sabedoria, ao conhecimento*”, o saber em proveito do humano. Dessa forma, onde existir seres humanos haverá filosofia, pois o conhecimento é resultante da capacidade que temos de conhecer / aprender / refletir / questionar. Ou seja, a filosofia existe em todo e qualquer lugar, pois a capacidade de conhecer está intrínseca à existência humana. Ela é, então, fruto das experiências, da vivência, é, portanto da ordem do acontecimento, onde o conhecimento e a possibilidade permitem a filosofia, ou seja,

A experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana. Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas. (RAMOSE, 2011, p. 11).

Entretanto, a história da filosofia nos mostra que ela é considerada como uma das mais significantes e elaboradas formas de pensar, assim, ela fora usada por muito tempo para justificar o racismo, além de um pensamento monocultural e machista. Nessa perspectiva, desde o Iluminismo a África fora considerada um local incapaz de filosofar, de produzir filosofia. Encontramos essa concepção, por exemplo, em Hegel, Kant, Hume, Voltaire. Hegel está entre os filósofos mais importantes de todos os tempos e também um dos que mais negaram qualquer capacidade intelectual do ser africano, chegando a declarar a África como um papel em branco contra o qual se poderia comparar toda a razão. Ainda encontramos em sua leitura, uma teoria em que ele chega a classificar a África como o “país da infância” onde o negro torna-se o representante da “natureza em seu estado mais selvagem”, estado de total inocência. Kant irá falar que “os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo” (KANT *apud* FOÉ, 2011). Em textos como “A leitura do Tratado sobre os caracteres nacionais” Hume fala sobre a raça negra ser inferior a raça branca, dizendo ainda que

os negros ignoram aquilo que se refere à inteligência, citando a manufatura, a arte e a ciência. Voltaire defende a escravidão justificando-a porque os povos africanos traficam seus próprios filhos³. Para legitimar a servidão, o Iluminismo decretou a inferioridade do negro. Intentando explicar essa falácia, o ganense Kwame Anthony Appiah afirma que “parte da explicação deve residir (...) no racismo: que reação mais natural a uma cultura europeia, que pretende – com Hume e Hegel – que o intelecto seja propriedade de homens de pele branca, que insistir que há algo de importante na esfera do intelecto que pertence aos negros” (*apud* FRACCALVIERI, 2007, p. 54).

Desse modo, compreender a filosofia africana exige, em um primeiro momento, a desconstrução do imaginário acerca do continente africano, desconstruindo a falácia em torno da sua capacidade de pensar, raciocinar, criar pensamentos lógicos, enfim, de filosofar. Também exige a desconstrução do que compreendemos por filosofia, o que ela é, perpassando pelo questionamento acerca de quem pode ou não filosofar e o que sustenta isso. Impele termos referências outras de pensar / criar / aprender / ensinar.

Desse modo, falar em filosofia africana⁴ ainda traz inquietações, não apenas entre intelectuais da África, mas também em círculos de intelectuais europeus (que em muito nem concebe que ela exista), até mesmo no Brasil. Questiona-se a existência de uma filosofia especificamente africana, uma filosofia própria, que parte da sua cultura, das suas próprias construções epistemológicas ou seria uma ideia acerca da filosofia ocidental aplicada noutro contexto cultural. Ainda há o preconceito de que a filosofia africana é toda ela “tradicional”, dentro de moldes eurocêntricos, como “se los africanos modernos no [...] intenten filosofar de una manera que tenga en cuenta el actual desarrollo del conocimiento” (MONTROYA, 2010, p. 31 / 32), como se estivéssemos estagnados/as num tempo passado, não nos atualizando. Questiona-se onde, intelectualmente, acaba o continente africano e inicia o resto do mundo. Fernando Montoya (*idem*) aponta-nos motivos que levam a confundir a filosofia africana com a tradição popular: “los nacionalistas en busca de una identidad africana, los afroamericanos en busca de sus raíces africanas, los extranjeros en busca de exótico entretenimiento”. Segundo o autor, os grupos citados acima buscam uma filosofia africana diferente da filosofia ocidental, mas por ser

³ Indico a leitura do artigo “A questão do negro no mundo moderno” de Nkolo Foé, 2011.

⁴Fernando Montoya, 2010, p. 31, traz a seguinte nota: “Fue en 1958 cuando Jahneinz Jahn en su libro *Muntu. L’homme africain et l’aculture néo-africaine* utilizo por primera vez en un escrito oficial la expresión *filosofía africana*. Expresión retomada e significativa y definitoria por la Subcomisión de Filosofía del II Congreso de escritores y artistas negros que tuvo lugar em Roma em 1959. Ese mismo año, bajo la pluma de Taita Tower, en su obra *Le rôle d’un philosophe négro-africain*, se identifican, tomándolas por sinónimos, las apelaciones *filósofo negro-africano* y *filosofía negro-africana* com *filósofo africano* e *filosofía africana*”. Jahneinz Jahn é alemão, etnógrafo e especialista em literatura africana, não encontrei referências sobre Taita Tower.

baseada numa “tradição folclórica”, afirma ainda que os filósofos africanos contemporâneos lutam contra essa concepção.

A filosofia africana contemporânea tem a cultura como um grande eixo da sua constituição, como fruto da experiência, é aquela filosofia feita não apenas por filósofos/as africanos/as, mas também por aqueles/as que estão implicados/as em direcionar sua atenção aos problemas dos/as africanos/as, sejam os/as nascidos/as em África ou aqueles/as que são frutos das diásporas, ou seja, sejam aqueles/as nascidos/as na África ou aqueles/as que têm a África nascida em si. É uma filosofia que tem a si como referência, ou seja, é afroreferenciada. Intenta-se resolver os problemas desde suas concepções de vida, suas culturas, credences, mitos, poesias, conhecimentos, etc...

A preocupação é com a comunidade, com a pessoa, com o/a Outro/a, onde esse/a outro/a é fundante... e o/a outro/a é o todo, partindo-se da própria natureza, pois o ser humano não existe sem a natureza, desse modo, essa filosofia, ao partir do teu seio, do seu contexto, caracteriza-se por ser intrinsecamente ligada à cultura, onde as análises críticas do pensamento africano que delineará essa filosofia aparece como um modo de pensar distinto do europeu, não inferior e ainda com algumas influências do “pensamento europeu”, pois muitos/as filósofos e filósofas africanos/as tem uma formação filosófica europeia, além de que a colonização deixou muitas marcas.

O filósofo nigeriano e especialista em filosofia africana pós-colonial Emmanuel Eze (2001, p. 63/64) diz que “al tener a la emigración y la inestabilidad como elementos crónicos de la moderna historia de África, la filosofía debe hallar modos de dar sentido a (y hablar de) las multiplicidades y los pluralismos de estas experiencias ‘africanas’”. Em nosso caso, como afro-brasileiros/as que somos, falamos das experiências que são frutos da diáspora, experiências essas que são perpetuadas e atualizadas por meio da ancestralidade e potencializadas pelo encantamento.

Assim, o tema “filosofia africana” tem sido recente nas investigações dos/as estudiosos/as africanos/as. Há pouco mais de sessenta anos começou-se a realizar essas reflexões, tendo-a como tema acadêmico de investigação, debate e aprendizagens, ou seja, “o início do debate filosófico africano moderno equipara-se para muitos à sua entrada como disciplina acadêmica nas universidades em África” (SEILER, 2009, p. 22). Tshiamalenga (*apud* ONDÓ, 2006, p. 42) considera que:

La filosofía africana contemporánea estaría, a su vez, constituida por los esquemas hechos por los filósofos africanos y africanistas, inspirados en métodos científicos, ya sea para ‘restituir’ un pensamiento africano tradicional original, ordenado por la fidelidad a los valores ancestrales y por los

imperativos de la liberación, ya sea para criticar, de forma constructiva, las investigaciones africanas em curso.

Para Paulin Hountondji⁵ não é surpreendente que até recentemente o Ocidente resista a aceitar que africanos empregassem o conceito de filosofia, aparecendo na elite intelectual. A sociedade que “domina” o conhecimento julga que as civilizações africanas, com base em culturas orais, não têm capacidade de exercício intelectual que leve a uma análise rigorosa e a conceituações acerca do desenvolvimento moral, físico, psicológico e ético, enfim, não poderia dominar os princípios de conduta do bem viver. Esse preconceito da sociedade “dominadora” do conhecimento dá-se na medida em que julgam os/as negros/as como incapazes de pensar de maneira lógica, científica, afirmando assim a ideia de superioridade intelectual europeia. É fundante compreenderemos que

[...] este processo enfraquece a criatividade vinda da própria experiência de outros lugares que não aparecem como nucleares para a produção do conhecimento e da filosofia, além de invisibilizar a rica e multifacetada produção de pensamento filosófico fora do citado eixo. Uma filosofia descolonizada estaria comprometida em pensar não apenas o local, mas desde o local, pensando estratégias que, atentas ao modo eurocêntrico de produzir conhecimento e filosofia, teriam as filosofias produzidas na Europa e nos EUA como apenas algumas entre outras formas de produzir a filosofia, o que ampliaria o aspecto da discussão sobre modos de produção filosófica (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 80).

Na realidade, são as análises críticas específicas do pensamento tradicional africano que irá proporcionar essa filosofia distintamente africana, onde a oralidade apresenta-se com grande força construtiva, Eugenio Nkogo Ondó (2006, p. 41) considera que:

la expresión característica de la filosofía africana es que ella, además de la escritura, conserva una vieja, milenaria tradición oral más que otras culturas, de tal manera que, “Em África, cuando muere un viejo es una biblioteca que se quema”, como há asegurado inteligentemente nuestro filósofo tradicionalista Amadou Hampâté Bâ.

Desde uma compreensão afrorreferenciada, compreendemos não ser possível pensarmos em uma filosofia sem cultura, sem oralidade, sem ancestralidade. Assim, a filosofia africana, segundo Eduardo Oliveira (2006), encontra-se baseada nos seguintes princípios fundamentais: *ancestralidade, diversidade, integração e tradição*. A *ancestralidade* é a grande articuladora, “responde pela lógica que articula o conjunto de categorias e conceitos que revelam a ética imanente dos

⁵Nasceu na República do Benin em 1942, é filósofo e político. Sua filosofia versa em torno da crítica à natureza da Filosofia Africana, seu principal alvo é a Etnofilosofia de Placide Tempels e Alexis Kagame.

africanos” (*Idem*, p. 165), desse modo, tendo a ética como fundamental dessa articulação, é “a fonte de onde emergem os elementos fundamentais da tradição africana” (*Idem*). Já a *diversidade* é o princípio que valoriza as singularidades à medida que respeita a diversidade étnica, cultural e política. Diversidade essa que não leva ao isolamento em virtude do princípio de *integração*, que tem na inclusão o seu guia, fazendo com que as singularidades sejam submetidas à ética que prima pelo bem-estar da comunidade, já a *tradição* é a teia que dá sustentação a tais princípios, é dinâmica e molda-se aos novos tempos. Mateus Aleluia diz que “ancestralidade é nossa forma de estar no mundo”⁶, assim também entendo o Filosofar Africano e Afrodescendente, entendo como filosofias implicadas nesse estar no mundo, estar com o outro indivíduo, outra natureza e consigo mesmo/a.

Percebe-se, então, a relação direta do pensamento filosófico africano com o contexto no qual se está inserido, na compreensão das relações sociais, culturais, políticas e econômicas, ou seja, as filosofias africanas estão diretamente ligadas, referenciadas pelas diversas culturas que compõem o continente, a relação com a natureza, o respeito aos antepassados, ou seja, a tradição e a ancestralidade como características que dão coesão ao seu pensamento. Baseado nessa concepção, falo de uma *filosofia africana*, no intento de dá certa unidade ao pensamento filosófico daquele continente, compreendendo que são “filosofias africanas”.

A filosofia na África surgiu da inquietude motivada pela curiosidade, pela busca de compreender, além de questionar os valores e as interpretações acolhidas sobre a realidade dada pelo senso comum e pela tradição. Irá apresentar-se com a tarefa fundamental de desalienação da consciência, pois como disse Azomba Menda *apud* Euclides Mance, 1995:

[...] le Nègre ne peut concevoir d'identité qu'à travers la négation historique de sa race, la possession de soi par soi qu'il recherche dans la 'particularité' doit le pousser à vouloir une action qui mette fin au système historique qui l'a situé hors de l'histoire. La reconnaissance de l'identité noire passe nécessairement par la réappropriation pratique de son essence d'homme; et naturellement la destruction du système qui l'a nié en tant qu'homme.(...) ... la prise de conscience du Nègre doit signifier un changement du cours des choses, une nouvelle interprétation de la culture, une orientation nouvelle de existence: une révolte consciente. Où il n'est plus question de reconnaître au nègre une existence théorique mais de le *rencontrer dans l'affirmation contre sa double négation: l'esclavage et la colonisation*⁷.

⁶Vide: https://www.youtube.com/watch?v=l_tqq6xcrHk

⁷“[...] O negro pode conceber a identidade somente através da negação histórica de sua raça. A posse de si mesmo por si mesmo (ou a auto-posseção de si) que ele procura na particularidade o conduz (ou o obriga) a querer (ou desejar) uma ação capaz de acabar com o sistema histórico que o colocou fora da história. O reconhecimento da identidade negra passa necessariamente pela reapropriação prática de sua essência como homem, e claro, pela destruição do sistema que o negava como um homem [...]. A tomada de consciência pelo Negro deve significar uma mudança da orientação dos eventos. Uma nova interpretação da cultura, uma nova orientação da existência: uma revolta consciente onde não há motivo para reconhecer ao Negro uma existência teórica, mas de encontrá-lo na afirmação contra a dupla negação: a escravidão e a colonização” (Tradução Livre).

Essa filosofia que reflete o indivíduo africano desde uma negação contínua da escravização e colonização, e afirmando positivamente a si e a sua cultura, nasceu com o nome de “etnofilosofia”⁸, consistindo no intento de elaborar sistematicamente uma filosofia através do uso das categorias etnológicas tradicionais, marcando um ponto do início da filosofia africana, proporcionando o desenvolvimento do pensar africano consciente de si, da sua diversidade cultural.

Essa filosofia pensa desde seu local, pensando em si como análogo ao seu local de origem, concentrando-se na análise fenomenológica do mundo africano, do que seria a vida para os povos africanos, tentando resgatar seu território intelectual que fora apropriado, por vários séculos, pelos europeus, além de objetivar transformar a realidade em que estavam inseridos. A filosofia africana definir-se não apenas por meio da sua geografia ou da identidade dos seus praticantes, por seus protestos e histórias, mas, sim por seus questionamentos, suas contestações e formulações.

5. IN-CONCLUSÕES: CONHECIMENTO AFRRREFERENCIADO

Pensar / refletir / ter o conhecimento como afrorreferenciado é ter a tradição, a ancestralidade como guia, é reconhecimento e manutenção desses pilares fundantes que reinventam continuamente nosso existir em um mundo que continuamente nega nossa existência... conhecimento afrorreferenciado é respeito pela diversidade, integração, tradição, e ancestralidade, os princípios fundantes da filosofia africana.

A ancestralidade e o encantamento complementam-se, desejam-se, completam-se, é um desejo ético, estético, social, cultural, político, sexual, sensual, onde esses são plurais e diversos. Ela (Ancestralidade) e ele (Encantamento) geram pensamentos, reflexões, críticas, produções outras de sentidos. Ancestralidade e Encantamento como inspirações formativas, como conhecimento afrorreferenciado fazem-se numa dança de corpos desejantes e que se complementam / completam, desenhos mútuos de nós mesmos. Há diferentes modos de produções epistemológicas, não acreditando em produção de conhecimento fora do contexto cultural em que se está inserido/a, fora da/s teia/s em que se foi tecido/a, constituído/a, só posso pensar desde o meu lugar e esse lugar é o de mulher negra e nordestina. Onde essa mulher negra fez / faz-se desde o reconhecimento próprio da ancestralidade africana que a define. Ser

⁸Vide Machado, 2014, onde apresento mais detalhadamente a filosofia africana contemporânea e suas correntes.

negro/a é uma construção afetiva, efetiva, em muitos casos é um reconhecimento que se dá por meio do reconhecimento da nossa ancestralidade africana, por meio de uma construção positiva da imagem do/a negro/a, do conhecimento da nossa história, da nossa cultura, do papel dos/as africanos/as na construção do pensamento social brasileiro. É uma ação formativa, implicada, onde o aprender / conhecer leva ao sentir(se), ser em devir. Ancestralidade é o que dá sentido. Encantamento é o sentido da ação, é o fazer. Corpo é o movimento do sentir e do fazer.

Produção de sentidos desde as inspirações formativas oriundas da ancestralidade e do encantamento se faz numa teia construtiva que captura, mas não amarra, não prende, ao contrário, liberta, pois a magia fora transformada em encanto. O encantamento nos tira do lugar do “apropriar-se” de conhecimentos sem refletir o que é transmitido, sem refletir nossas ações, o encantamento nos ensina e nos faz aprender a pensar, a construir a nossa formação desde as experiências experimentais e refletidas. Experienciar, sentir... implicar-se com o nosso estar no mundo.

Assim, compreendemos que a ancestralidade e o encantamento tecidos pela filosofia africana pensada / criada desde o Brasil é um saber afrorreferenciado, implicado com o bem-viver, ou seja, a busca dos direitos (todos eles) para todas e todos, o direito a nossa humanidade negada, o reconhecimento de nossos saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, Fernanda. Nossos Passos Vêm de Longe. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C (Orgs). **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Pallas / Criola, 2006.

CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjectivação**. Moçambique. 1ª Ed. - Sociedade Editorial Ndjira, Lta, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**, Vol.3. Tradução de Aurélio Guerra Neto – Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 (Coleção TRANS).

EZE, E. Chukwudi: **La moderna filosofía occidental y el colonialismo africana**. In: Pensamiento africano: ética y política. Barcelona: Ed. Bellaterra, 2001.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **Outras vozes no ensino de filosofia: O pensamento africano e afro-brasileiro**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 74-89. Acesso em 01 mar. de 2012.

FOÉ, Nkolo. **A questão do negro no mundo moderno**. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Ano IV, Nº 8, Dezembro de 2011.

FRACCALVIERI, Bianca. **Libertar-se é preciso**. FILOSOFIA - Ciência & Vida. Ano II, Nº14, 2007.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e Encantamento**: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira. Dissertação (mestrado), 240p. – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

MANCE, Euclides André. **As filosofias Africanas e a Temática de Libertação**. IFIL – Instituto de Filosofia da Libertação, Curitiba, 1995. Disponível em: <<http://www.solidarius.com.br/mance/biblioteca/africa.htm>>. Acesso em 02 mar. 2005.

MONTOYA, Fernando Susaeta. **Introducción a la filosofía africana**. Un pensamiento desde el cogito de la supervivência. España, Ediciones Idea: 2010.

ONDÓ, Eugenio Nkogo. **Síntese Sistemática De La Filosofia Africana**. Barcelona: Edicionescarena, 2006.

OLIVEIRA, Eduardo D. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

RAMOSE, M.B. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana**. Ensaios Filosóficos, Volume IV – Outubro/2011.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **De Boca Perfumada a Ouvidos Dóceis e Limpos**: Ancestralidades Africanas, Tradição Oral e Cultura Brasileira. *Itinerários*, Araraquara, Nº 13, 1998.

SEILER, Frank-Ulrich. **A comunicação e o saber filosófico contemporâneo africanos**: Estudo Exploratório de uma Epistemologia Comunicacional Africana. Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Educação e Leitura. Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e de Ciências Da Educação. 2009, 153p. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2099/1/22055_ulfp034765_tm.pdf> Acesso em 02 mar. 2005.

WHITE, Evelyn C. Apresentação. In: **O Livro da Saúde das Mulheres Negras**: nossos passos vêm de longe. WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C (Orgs). Tradução de Maisa Mendonça, Marilena Agostini e Maria Cecília MacDowell dos Santos. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Pallas / Criola, 2006.

DIÁLOGOS ENTRE UM ESTUDANTE E UM DOCENTE ACERCA DA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM DIREITO

Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira⁹
Jailson Alves Nogueira¹⁰

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste numa efetiva coautoria expressa na forma de diálogo entre um estudante e um docente sobre algumas experiências acerca da formação jurídica. Partimos de uma perspectiva (auto)crítica, democrática e emancipatória da educação superior. A narrativa contemplará as concepções discentes (do autor Jailson Nogueira) e docentes (do autor Ramon de Oliveira), levando em consideração o período entre 2014-2017, quando aquele iniciara sua graduação em Direito na UERN, enquanto este último começara a exercer a função docente na UFERSA.

Investimos, aqui, num tipo de autobiografia¹¹ como método, sendo de dois sujeitos que se encontram em formação acadêmica em níveis distintos (graduação e doutoramento). Segundo Belmira Bueno (2002, p. 17), “esse método corresponde à exigência de uma nova antropologia, devido aos apelos vindos de vários setores para se conhecer melhor a vida cotidiana”.

A relação professor-aluno (educador que aprende-aprendiz que ensina), tão tematizada no campo da educação — pois é fundamental ao processo ensino-aprendizagem — será trazida nestes escritos como diálogos e autobiografias que resultaram na coautoria de relatos de experiências (aproxima-se do que se tem chamado “histórias de vida”¹²). Pede-se especial atenção do leitor para distinguir as vozes de cada coautor, quando falam sobre suas trajetórias específicas, pois se está diante uma narrativa polifônica.

⁹ Doutorando em Direito pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Ciências Sociais e Humanas, Especialista em Direitos Humanos e Graduado em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor Assistente na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Coordenador do Projeto de Extensão Direitos Humanos na Prática (UFERSA). Advogado. Contato: ramonreboucas@gmail.com.

¹⁰ Graduando em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Contato: jailsonalvesuern@hotmail.com. Membro do Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM) da UERN. Extensionista no Projeto de Extensão Direitos Humanos na Prática (UFERSA).

¹¹ Estamos certos da subjetividade como elementos fundamental deste tipo de narrativa. Em seu artigo “O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade”, Belmira Bueno adverte e admite “os riscos que podem advir desse tipo de trabalho” e a proposta é “como ‘ensaio e tentativa’”, por ser uma novidade no “campo pedagógico e não há dúvidas quanto aos resultados fecundos que esse caminho alternativo tem favorecido”.

¹² “Esta concepção implica, portanto, que se examine, de um lado, a história de vida e de formação intelectual dos professores em seus vários aspectos e fases e, de outro, como já se apontou, em considerar que tanto os professores como os futuros mestres são os agentes principais desse processo” (BUENO, 2002, p. 23).

A temática da educação jurídica é de extrema importância, sabendo que, na relação professor-aluno, está a (des)construção de opiniões sobre o próprio Direito e seu papel social. Na busca por um espírito crítico e dialógico nesta relação, o trabalho não dará ênfase à voz docente ou discente, colocando-as no mesmo patamar de relevância. O diálogo (de saberes e de experiências), enquanto prática docente, é explicitado como estratégia para se concretizar a emancipação democrática dos graduandos, sem também endeusar os docentes ou estudantes em nível mais elevado de treinamento (mestre ou doutores).

A proposta deste artigo parte da ideia de que a educação jurídica nacional precisa ser repensada e, dentro deste cenário, há demanda por uma profunda ressignificação das figuras do professor e aluno no processo de aprendizagem. Busca-se, aqui, trazer uma reflexão dos sujeitos do processo de aprendizagem, o discente e o docente, num diálogo horizontal que é resultante de um anseio estudantil de autonomia e de uma pretensão pedagógica do professor de não ser dono do conhecimento nem seu mero reproduzidor.

A educação jurídica, difundida no Brasil contemporâneo, insiste em reproduzir o formato tradicional: aulas-auditório; monólogos com pouca abertura ao dissenso; pouca pesquisa empírica; e uma extensão acanhada e assistencialista, como regra. Certamente, tal prática consiste num processo educacional inadequado ao enfrentamento das transversalidades dos problemas sociais. Nessa perspectiva, buscar-se-á compreender como se dá a preparação do aluno e professor para se comportar em situações em que somente o conhecimento técnico do Direito não é possível trazer as respostas que a sociedade carece e abnegar o solipsismo que ronda os fundamentos das decisões judiciais.

A partir de revisão bibliográfica de autores que tratam da crise da educação, buscar-se-á fomentar esta perspectiva crítica, democrática e emancipatória da educação jurídica em detrimento do tradicionalismo dos cursos jurídicos que possuem características bacharelesca e mercadológica. Também, almeja-se uma forma de quebrar os paradigmas da verticalização da educação na relação professor-dominador e aluno-dominado. Preza-se pela fuga do modelo tradicional acrítico da educação jurídica, aspiram-se por práticas e formas de agir do professor e aluno numa real dialogia e ecologia dos saberes.

Em busca de um ensino mais humanizador que permita pensar fora das obviedades jurídicas, é necessária uma maior atenção ao chamado “tripé” da educação: ensino-pesquisa-extensão, compreendendo-o sob uma unicidade, e não fragmentos de conhecimentos. Por fim, buscaremos referências que auxiliem e fundamentem a nossa reflexão. Essa reflexão não poderia vir senão da pesquisa e extensão, os outros dois “pés” que concatenam e dão subsídios ao ensino, fugindo do pensamento tradicional em que toda educação é centrada na figura do professor, por

meio das atividades de ensino com aulas expositivas e leituras de manuais. Pretende-se, com isso, uma educação crítica, emancipatória, e, também — por que não?! — capaz de atender às exigências do mercado de trabalho. Porém, esse último enfoque da educação não pode ser tratado como um fim em si mesmo. Analisaremos, a partir das experiências pessoais (trajetórias de vida) e reflexões teóricas de outros autores, como os cursos jurídicos enfrentam esse tripé universitário e os desafios de fomentar a autonomia e a emancipação dos estudantes.

Num modelo democrático de educação, a opinião ou os argumentos — tanto de alunos quanto de professores — são aptos para construção de perspectivas, dignos de análise séria e rigorosa, seja para fortalecer a consistência, testar a validade, seja para refutar e apontar falhas de raciocínio, visando dar respostas concretas e não enlatadas às demandas sociais.

2. TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS NO DIREITO E IRRITAÇÕES DA INTER/TRANSDISCIPLINARIDADE: UMA APREDIZAGEM DIALÓGICA NO DIREITO

Após finalizar o Mestrado Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em março de 2014, iniciei a minha atuação como docente na UFERSA, em abril de 2014, sentindo-me desafiado a desenvolver um fazer pedagógico alinhado às práticas inspiradas no pensamento complexo de Edgar Morin, numa perspectiva de aplicar e construir saberes que renovem a educação jurídica, por meio da urgente atuação transdisciplinar, exigência imposta pela realidade aos cidadãos que pretendem sobre ela atuar de modo ético e consciente. Nessa empreitada, sabemos que “a transdisciplinaridade não é o saber total, é uma aspiração a um saber menos particular” (MORIN, 2007, 27).

Já durante minha graduação em Direito, finalizada em maio de 2010, na UERN, nutria o desejo de tornar-me docente. Para me satisfazer enquanto ser humano, cidadão e profissional, tinha consciência que precisaria alargar meus horizontes para além do direito dogmático, legalista e fechado que costuma dominar a educação jurídica.

Ao entrar em contato com o pensamento de Edgar Morin, referencial teórico basilar para minha dissertação de mestrado, fui despertado para confirmar que uma ação educativa diferenciada era o caminho mais honesto e mais árduo a ser trilhado, superando limitações da própria formação jurídica que recebera enquanto acadêmico. Na tentativa de compreender e implementar saberes e práticas para que a educação jurídica contribua a uma cidadania planetária,

a preparação profissional dos estudantes precisa ir além do conhecimento/memorização de leis, jurisprudências e doutrinas. Para tanto, “é preciso aceitar a aventura do pensamento complexo, pois o pensamento complexo nos dá instrumentos para ligar os conhecimentos” (MORIN, 2007, p. 28).

Nesse processo de testes e descobertas, percebo que minhas intenções se alinham, em certo grau, às inovações curriculares trazidas à graduação em Direito. A Resolução 9/2004-MEC, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, dispõe que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve apresentar concepção e objetivos “contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social” (art. 2º, §1º, I) e que preveja “formas de realização da interdisciplinaridade”. A expectativa é que o curso de Direito assegure “sólida formação geral, humanística e axiológica” para que o graduando possa atuar, tecnicamente, sobre os fenômenos jurídicos e sociais, com uma “postura reflexiva” e “visão crítica”, visando “a prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania” (art. 3º).

Em meio às pressões por reinventar o ensino jurídico, corremos o risco e somos tentados a reproduzir a formação que recebemos, às vezes, por segurança e medo de inovar e falhar, nem sempre por falta de capacidade. É um sentimento compreensível, inclusive em razão do empoderamento que certos campos de domínio conferem aos seus seguidores fiéis, que não ousam examinar, criticamente, as bases do pensamento (dogmas).

Pela ênfase da formação técnica, apartada, muitas vezes, da realidade dos fatos sociais (embora fale de “fatos jurídicos”, um recorte tecnológico da dogmática sobre o concreto), docentes e discentes, em regra, acabam por desenvolver uma formação acrítica, mas capaz de atender estritamente à demanda mercadológica predominante no Direito. Com isso, “no máximo você ficará treinado. Mas treino é treino, e jogo é jogo” (STRECK, 2017, p. 68). Nos discursos tecnicistas em sala de aula, costuma-se faltar ingredientes essenciais à formação humanística. Durante o período de graduação, boa parte dos professores se preocupa apenas em contribuir para que os alunos passem nos processos seletivos (concursos e exames) e não em serem catalisadores de debates acerca do conhecimento e dos saberes apresentados. Não se investe tanto em fazer o graduando refletir sobre sua cidadania planetária, enquanto apreende conceitos e técnicas. Podem tais docentes ser chamados de professores conteudistas, avaliando os estudantes pela capacidade de memorização.

A postura crítica e reflexiva ao desenvolvimento da cidadania não é outra senão a cidadania planetária (não mero exercício do sufrágio, votar e ser votado) e ecológica (ecologia de saberes). O Eixo de Formação Fundamental da graduação em Direito “tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber” (art. 5º,

I). Sem o pensar da complexidade e sem a transdisciplinaridade, tais intenções parecem apenas quimeras.

Como seres no mundo — que habitam o mesmo planeta, que passam por crises globais e ao mesmo tempo enfrentam as angústias profundas do cotidiano das cidades e campos com suas particularidades e ameaças — faz-se fundamental investir numa educação atenta a estes reclames. Daí o conceito de cidadania planetária, que incute esta consciência como um lembrete desta condição que afeta a todos e joga responsabilidade sobre o outro.

Como docentes e discentes somos chamados a assumir funções e solidarizar-se com os outros e conosco, certos que somos incapazes “de assegurar a exploração exaustiva do terreno, consciente das incertezas e das incógnitas, e assumindo plenamente o desafio sobre o ‘pensamento complexo’” (MORIN, 1992, p. 30). Com efeito, Edgar Morin (2007, p. 22) fala que “se eu abordo o tema da complexidade e transdisciplinaridade, devo dizer que são dois termos inseparáveis que remetem um ao outro”. Esclarecendo o sentido do termo “complexo”, Morin (2003, p. 14) sustenta ser aquilo “que é tecido junto”.

Atualmente, como estudante de graduação, iniciada em 2014, na UERN, fui frustrado em minhas expectativas. Tinha o objetivo de me preparar para os “*quiz shows*”¹³, mas tive a (in)felicidade de encontrar professores críticos — inclusive o que compartilha saberes comigo neste artigo — que veem o Direito de forma incomum do que predomina nos cursos jurídicos do país. Prezamos por uma educação jurídica libertadora e tecida junto com outros saberes. Logo no primeiro semestre do curso de Direito, tive contato com as Ciências Sociais, ao inserir-me no Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo GECOM/UERN. A partir do primeiro encontro, confesso que foi impactante, pois não sabia do que se tratava o Pensamento Complexo, que parecia não fazer sentido para um aluno de Direito. Mesmo assim, passei a frequentar, assiduamente, e trazer leituras para dialogar com os saberes jurídicos, objetivando tecer tudo junto (MORIN, 2003) e fazer uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2004).

As leituras paralelas de outros ramos do saber realizadas durante o curso de Direito me fizeram evoluir acadêmica e humanamente. Porém, há certo desconforto em perceber que essas contribuições de outras áreas são marginalizadas pela educação jurídica, sobretudo por alunos e professores na vã pretensão de que “o discurso jurídico é considerado pela doutrina tradicional como autônomo e autossuficiente, encontrando explicação em si mesmo e sendo suscetível de uma análise imanente que não deve remeter-se a elementos extra-normativos” (WARAT, 1980, p. 148).

¹³ Termo utilizado pelo professor Lenio Streck para se referir às questões mal elaboradas de concursos públicos da área jurídica (STRECK, 2017, p. 63).

Desde muito tempo, no Brasil, se explora o tema da educação jurídica. Já na década de 1970, duras críticas eram feitas ao ensino jurídico desenvolvido desde 1827¹⁴, data de criação dos primeiros cursos do país. Portanto, a busca por alternativas e aperfeiçoamentos tem levado os profissionais da área a várias incursões, perante a evidente carência formativa, para tornar os sujeitos (bacharéis em Direito) aptos a lidarem com as vicissitudes dos conflitos sociais contemporâneos.

Pela histórica organização institucional, as faculdades de Direito se isolaram das demais, o que serviu como fator para afastamento de uma formação mais humanística em prol de uma tecnicidade resolutiva de problemas de ordem prática, sob a perspectiva da “ordem jurídica”.

Em nome da técnica apurada, que aqui não a negamos, perdeu-se o olhar sensível, deixando alunos e professores separados hierarquicamente, formando uma relação de poder dominadora. A própria etimologia da palavra remonta uma ideia de dominação; “professor”, que vem do latim *professore*, “aquele que faz declaração, manifestação”, ou seja, quem professa. Já a palavra “aluno” (sem luz), em certa semântica, remonta à ideia de alguém que precisa ser iluminado por outra pessoa.

O alimento (conhecimento), muitas vezes, é repassado pelo professor de acordo com suas doutrinas preferidas e seu posicionamento político-ideológico. Não defendemos ou entendemos ser possível a neutralidade, mas deve haver uma maior responsabilidade, imparcialidade e pluralidade nos discursos, já que os discursos “funcionam como uma técnica de efeitos sociais que confere aos que têm a posse da gramática interpretativa um manifesto poder social” (WARAT, 1980, p. 148). Para o espaço acadêmico ser uma arena política honesta e sadia, o mediador-docente deverá, inclusive, apresentar suas fragilidades e teorias que se colocam a refutar suas correntes de pensamento, oportunizando, com sinceridade, que o estudante escolha e, com autonomia, construa sua própria história.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser construído a partir da dialogia entre discentes e docentes, em que na sua relação se sintam livres para ensinar e aprender coletivamente, gerando empatia um pelo outro sem negar, verticalizar ou horizontalizar o tipo/nível de conhecimento dos envolvidos.

A desintegração disciplinar produz “desumanização” e tem afetado, negativamente, a educação jurídica. O modelo de ensino atual traz consigo a (de)formação que exalta a

¹⁴ “A implantação dos dois primeiros cursos de Direito no Brasil, em 1827, um em São Paulo e outro em Recife (transferido de Olinda, em 1854), refletiu a exigência de uma elite, sucessora da dominação colonizadora, que buscava concretizar a independência político-cultural, recompondo, ideologicamente, a estrutura de poder e preparando nova camada burocrático-administrativa, setor que assumiria a responsabilidade de gerenciar o país” (WOLKMER, 2003, p. 67).

especialização do saber do Direito. Assim, um dos desafios é superar as barreiras disciplinares, não apenas na graduação, mas na pós-graduação.

Resta observar se os catalizadores do saber (docentes) estão dispostos a se aventurarem na complexidade, que não nega nenhum conhecimento — “nem mesmo o dos alunos” —, já que vieram, essencialmente, de uma educação excludente, engessada, fechada em si e doutrinária, pois “uma doutrina [...] recusa qualquer modificação se for refutada” (MORIN, 2015.p 44).

Muitas vezes os professores não veem as críticas como ferramenta potencializadora do crescimento cognoscente dos sujeitos e ressignificação da aprendizagem, recebem-nas como se fossem ataques deslegitimadores do seu discurso. Os discursos dos discentes e docentes sem o viés crítico, passam a ser analisados a partir de outro prisma e descolado da sua semiologia do poder, a qual “tem como objetivo central a análise das funções sociais, dos efeitos políticos e ideológicos dos diferentes discursos jurídicos” (WARAT, 1980, p. 147).

Na realidade dos cursos jurídicos, esta perturbação se revela de modo expresso:

Talvez seja por isso que se desencanta o jovem estudante de direito. Talvez seja por isso que, dizem, o curso de direito atrai os alunos acomodados, os carneirinhos dóceis, os bonecos que falam com a voz do ventríloquo oficial, os secretários e office boys engalanados de um só legislador, que representa a ordem de interesses estabelecidos. O uso do cachimbo entorta a boca, ensinada a recitar, apenas, artigos, parágrafos e alíneas de “direito oficial”. Mas, então, é também uma injustiça cobrar ao estudante a mentalidade assim formada, como se fosse um destino criado por debilidade intrínseca do seu organismo intelectual. Sendo as refeições do curso tão carentes de vitaminas, que há de estranhar na resultante anemia generalizada? (LYRA FILHO, 1980, p. 28).

Sem um sincero compromisso ético, a tendência é acomodação e reprodução do modelo. “Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples”, no afã racionalista de separar, decompor, “eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento”. Por estas causas, Morin (2003, p. 15) afirma que “as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos”.

Faz-se necessário assumir uma concepção de que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 46).

Essa visão horizontalizada da educação, em regra, não é presente nos cursos jurídicos, onde predomina uma educação bancária em que o professor deposita o conteúdo e o aluno

recebe sem questionar e compartilhar dos seus saberes enquanto discente. Isso representa um *imprinting*¹⁵ da educação jurídica no país.

Gilmar Bedin (2003, p. 177) afirma que o discurso hegemônico da dogmática jurídica não revela suas condições de produção, que são (re)produzidas acriticamente pelos doutrinadores e pelos cursos de Direito “que alicerçam suas propostas de ensino em um conjunto de crenças mitificadas como se fossem verdades inatacáveis e em pressupostos teóricos-políticos naturalizados por versões pseudocientíficas do Direito”. Essas crenças e pressupostos formam o que Warat (1987) chamou de “senso comum teórico dos juristas” (SCTJ), pois dispensa a reflexão sobre as regras do jogo.

Dizendo de outro modo, a sala de aula, os projetos de pesquisa e de extensão precisam estar atentos à complexidade dos fenômenos e à sua multidimensionalidade. Isso quando há pesquisa e extensão. Do contrário, só resta a aula para um auditório que se sente impotente por não ser empoderado para o debate horizontal.

A flexibilização curricular é um ponto importante neste processo emancipatório, visando uma maior autonomia do estudante dentro de “um processo de autoanálise para colocar em questão o tipo de atitude por ele assumida com relação à própria formação” (STRECK, 2017, p. 67). Não se pode esquecer de que é necessário um “núcleo duro” que deverá fundamentar, dar conhecimentos básicos para sua formação interdisciplinar.

A disciplinarização é marca dos cursos jurídicos. Pouco espaço se encontra pesquisa e extensão, mesmo disciplinares. O estudante/professor que “ousa” sair do quadro da normalidade, corre o risco de se marginalizar perante os pares. Menos ainda se investe na proposta de Lenio Streck (2017, p. 68), que orienta os estudantes a se debruçarem na literatura, pois terá “a possibilidade de se deparar com personagens fictícios que enfrentam dramas da vida próximo daqueles que [...] os juristas enfrentam”.

Se não houver uma atitude atenta e uma perspectiva humilde de cidadania planetária, corre-se o risco de que o Direito perca a oportunidade de dar respostas de qualidade, por isolar-se das outras dimensões humanas e sociais que lhe são inseparáveis.

Ora, “não há justiça social global sem justiça cognitiva global. A justiça cognitiva global só é possível mediante a substituição da monocultura do saber científico pela ecologia dos saberes” (SANTOS, 2004, p. 88). Afinal, “o verdadeiro jurista há de ser também um cientista social, sob pena de não ser nada, cientificamente” (LYRA FILHO, 2000, p. 505).

¹⁵ Morin diz que o “*imprinting*” é um termo proposto por Konrad Lorenz para dar conta da marca indelével imposta pelas primeiras experiências do animal recém-nascido (como ocorre com o filhote de passarinho que, ao sair do ovo, segue o primeiro ser vivo que passe por ele, como se fosse sua mãe), o que Andersen já nos havia contado à sua maneira na história d’ O patinho feio” (MORIN, 2000, p. 28).

3. A PESQUISA E EXTENSÃO VOLTADAS AO APRIMORAMENTO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

Historicamente, os cursos jurídicos do país adotaram uma postura fragmentada da educação, em que o tripé ensino-pesquisa-extensão está dissociado e incomunicável. Há também um desequilíbrio entre as disciplinas técnico-profissional (dogmáticas) e as disciplinas propedêuticas-humanísticas (zetéticas). Se no ensino, pouco se investe em metodologias ativas, no protagonismo estudantil a pesquisa e extensão jurídicas são incipientes, quando existentes, distanciando academia-comunidade e produção socialmente relevante.

Durante a minha graduação em curso, percebo que, equivocadamente, docentes e discentes consideram o domínio apurado da técnica (lei, doutrina e jurisprudência) como suficiente para interpretar e resolver os problemas sociais contemporâneos ou não estão sensíveis para se envolver profundamente com estas causas, por exigir esforços que perturbariam as zonas de conforto disciplinares. A prática da pesquisa e da extensão podem fornecer elementos a uma pedagogia que prepare profissionais com competências e habilidades para assumir tais desafios.

Os trabalhos de conclusão de curso (TCCs), em sua maioria, tratam de temas desconectados da realidade empírica (embora tratem de normas e decisões que fazem da realidade uma coadjuvante). Há valor em revisões bibliográficas e documentais, mas se tornam abstrações quando desconectadas da concretude da vida e da condição humana.

Ao buscar experiências no ensino, pesquisa e extensão com apoio de professores críticos, tenho obtido subsídios para desenvolver e publicar trabalhos voltados à realidade concreta, tentando aproveitar as discussões teóricas e não ser engodado por elas.

É preciso uma ecologia dos saberes, locais e globais porque “a revolução democrática do direito e da justiça só faz verdadeiramente sentido no âmbito de uma revolução mais ampla que inclua a democratização do Estado e da sociedade” (SANTOS, 2011b, p. 08).

A extensão que se fala, aqui, é a extensão enquanto comunicação, uma relação dialógica entre educando-educador (FREIRE, 1983). Ela não poderá tomar características e abastecer, entregar, depositar conhecimento na comunidade, como se fosse uma assistência universitária à comunidade, mas uma comunicação de forma horizontalizada entre os saberes comunitários e universitários. Uma ecologia dos saberes é uma forma de extensão ao contrário que “consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais” (SANTOS, 2011a, p. 75-76).

Durante a minha graduação, comecei a participar do Projeto de Extensão Direitos Humanos na Prática (UFERSA), no terceiro período da graduação, sendo coordenado pelo

professor que dialoga comigo neste artigo. Troquei a oportunidade de estágio remunerado por uma formação sólida no ensino e enriquecedora humanisticamente na extensão. Em alguns momentos é decepcionante perceber que a efetivação dos direitos não é tão romântica quanto os manuais academicistas trazem, mas é desafiador no sentido de que a luta pela efetivação precisa da participação dos estudantes. O projeto de extensão tem sido uma ferramenta que auxilia no controle, monitoramento e efetivação das políticas públicas que buscam a efetivação dos direitos.

Dialogando com a fala do colega-estudante, posso dizer que, durante a graduação (2005 a 2010) tive acesso a uma sólida formação dogmática (técnico-profissional). Nunca imaginei que esta visão seria exclusiva ou excludente de outras perspectivas. Ao contrário, tive contatos com pessoas e leituras que não me deixaram ilhados no “Direito”.

Como consequência, ao invés de optar pelas pós-graduações *lato sensu* “dogmáticas”, enveredei na Especialização em Direitos Humanos da UERN (2010 a 2012), permitindo aprofundar conhecimentos jurídicos em diálogos necessários com outras áreas. Como fruto dessa relação profícua, ingressei no Mestrado Acadêmico (interdisciplinar) em Ciências Sociais e Humanas (2013 a 2014).

Como já havia um desejo pela docência e uma inquietude durante a graduação quando das aulas monótonas e legalistas, esta jornada me impeliu a tentar ser um professor que não olvidasse da formação técnica rigorosa, porém que não tratasse os fenômenos jurídicos de modo unidimensional. Isso me levaria a encarar os desafios do pensamento complexo e a desenvolver esforços de uma docência transdisciplinar.

Durante o mestrado, também atuei como pesquisador do Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM) da UERN, a partir da perspectiva de Edgar Morin, espaço aberto para participação dos membros e convidados de várias áreas profissionais e acadêmicas. Hoje, cursando Doutorado em Direito na UnB, iniciado em 2015, tenho a “educação jurídica” como minha temática para a tese.

Assim que ingressei na UFERSA como docente, percebi, de imediato, a necessidade de difundir as formas de se trabalhar o pensamento complexo no Direito. Então, em 2014, passei a ministrar minicursos sobre “Educação Jurídica e Desafios Interdisciplinares” e “Estratégias para pesquisas interdisciplinares em Ciências Sociais e Humanas”.

Recentemente, na UFERSA, assumi a vice-liderança do Grupo de Pesquisa intitulado “Observatório de Práticas Jurídicas: uma análise do campo profissional”, com atividades iniciadas em 2015. As linhas de pesquisa se voltam à investigação das “Práticas do Professor/Pesquisador do Direito” e “Práticas do Profissional Forense: a tecnologia dogmática em uso”. Entendemos que esta modalidade de pesquisa, de caráter socioantropológico, contribui para renovar a

educação jurídica, especialmente se considerados os objetos e sujeitos investigados. O diálogo entre Direito, Sociologia e Antropologia nos coloca numa atuação trans/interdisciplinar.

Ao iniciar a docência na UFERSA, fui lotado no Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ), ficando responsável por supervisionar os graduandos em Direito nos últimos 02 anos do curso. Neste ambiente de contato direto com a comunidade, investimos na sensibilização dos estudantes às carências afetivas e não apenas jurídicas dos assistidos, razão pela qual o NPJ se torna uma “sala de aula da vida real”, em que os discentes e docentes são confrontados com os clamores sociais individuais e coletivos.

Neste cenário, ao trazer os princípios do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, refletimos acerca da multidimensionalidade dos problemas postos, que não são apenas jurídicos, mas políticos, econômicos, culturais, religiosos, sexuais, ambientais, éticos. A humanização que este processo oferece é perceptível nas posturas dos estudantes ao enfrentarem os primeiros atendimentos, revelando, com o passar do tempo, mais maturidade e segurança para lidar com as questões do sofrimento alheio com alteridade, pelo que podemos afirmar uma consciência cidadã planetária que se esboça.

Podemos dizer que essa humanização e formação cidadã considera a concepção que reconhece o valor da “dignidade de todo ser humano, qualquer que seja ele, venha de onde vier. É esse humanismo que devemos não apenas assumir, mas também propagar nesta era planetária, em que toda a humanidade vive uma comunidade de destino” (MORIN, 2011, p. 11).

Ao notarmos essa contribuição humanizadora do NPJ, ainda em 2014, começamos a coordenar o “Projeto de Extensão Direitos Humanos na Prática”, que continua em execução, com participação do colega-coautor deste artigo, o qual já falou das contribuições deste projeto para sua trajetória humano-acadêmica.

O grande desafio enquanto docente tem sido praticar os saberes apreendidos e (re)aprendê-los com os estudantes na realidade dos projetos de pesquisa, extensão e espaços de ensino no NPJ/UFERSA. É um esforço para sair da “monocultura” jurídica.

Os “juristas” são formados conforme uma tradição de monocultura mental, de um ensino jurídico intelectualista, de uma racionalidade que prescinde das emoções, em nome da especialização dos sujeitos e saberes. A esta visão fragmentada que a ciência impele é que Vandana Shiva (2003) denomina de “monoculturas da mente” (SHIVA, 2003, p. 15).

Não abandonamos o ensino da dogmática nem negamos sua importância à formação jurídica. Afinal, como esclarece Morin (1992, p. 144), há íntima relação “entre dois modos de conhecimento e de ação, um simbólico/mitológico/mágico, o outro empírico/técnico/racional”.

Admitimos o risco de andar pelas margens para travar diálogos com o ambiente extracelular ou transdisciplinar, que está após a membrana e distante do centro dos *status*, na busca por uma abertura da racionalidade jurídica a outros saberes.

Atualmente, como membro do Núcleo Docente Estruturando (NDE) do curso de graduação em Direito da UFERSA, pretendo contribuir com a reforma do PPC do Curso, inserindo os princípios do pensamento complexo e pensando nos eixos/ciclos de formação numa perspectiva transdisciplinar, com intuito de fomentar que o perfil do egresso observe as demandas contemporâneas do desenvolvimento humano.

4. CONCLUSÃO

Com a crise da educação jurídica, o professor deve procurar ser um humanista e atuar ao lado dos estudantes de forma horizontalizada na prática do ensino-aprendizagem. O comportamento docente, dentro e fora da sala de aula, com respeito e alteridade, é de fundamental importância para manter o aluno motivado, capaz de transformar as disciplinas “chatas” em disciplinas proveitosas. Eis um relato conclusivo de um estudante de graduação.

Para não ficar preso nestes embaraços formativos, venho buscando ser um facilitador para meus estudantes, no intento de que façam as reações necessárias, condições essenciais para sua “cidadanização” planetária e menos alienada da sua condição humana, que implica numa comunidade de destinos com os demais seres humanos em relação com o ambiente. Em meio a tantas carreiras jurídicas, optei pela docência, consciente da atratividade de melhores salários em outras profissões. Desempenho tal tarefa com afeto pelos estudantes, que são parceiros de caminhada, aprendizes que também ensinam.

REFERÊNCIAS

BEDIN, Gilmar Antonio. **Ensino jurídico:** do Senso Comum Teórico dos Juristas ao Reconhecimento da Complexidade do Mundo. Revista Direito em debate, ano XI, v. 1, n. 19, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/>> Acesso em: 06 out. 2014.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores:** a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>> Acesso em: 13 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LYRA FILHO, Roberto. **A nova escola jurídica brasileira.** In: Revista Notícia do Direito Brasileiro, n. 7, Brasília: UnB, 2000.

_____. **O direito que se ensina errado:** sobre a reforma do ensino jurídico. Brasília, Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Ciência com consciência.** 9. ed. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: **Inovação e interdisciplinariedade na universidade.** Jorge Luis Nicolas Audy, Marília Costa Morosini (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

_____. **O método 3:** o conhecimento do conhecimento. Publicações Europa-América, 1992.

_____. Para um pensamento do sul, p. 8-21. In: MORIN, Edgar (Cord.). **Para um pensamento do sul:** diálogos com Edgar Morin. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Para uma Revolução Democrática da Justiça.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado; Meneses, Maria Paula. **Para ampliar o cânone da ciência:** a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente:** perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.

STRECK, Lenio Luiz. **O que é isto – o senso incomum?** Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2017.

WARAT, Luis Alberto. **As vozes incógnitas das verdades jurídicas.** Revista Seqüência, Florianópolis, ano 7, v. 08 n. 14, p. 57-61, 1987. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/>>. Acesso em: 27. abr. 2017.

_____. **O poder do discurso docente nas escolas de Direito.** Seqüência, Florianópolis, UFSC, a. I, n. 2, p. 146- 52, 1980. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/>> Acesso em: 22. mai. 2017.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO: a licenciatura em Educação do Campo da UFERSA e as possibilidades para o semiárido potiguar

Luiz Gomes da Silva Filho¹⁶

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é uma reflexão repleta de coletividade. É com esse pensamento, mediado pela curiosidade e pelas utopias, que chegamos ao Congresso Interdisciplinar Potiguar. Ainda que convicto da inconclusão que nos rodeia, materializamos algumas reflexões e conceitos apreendidos e que hoje nos são suporte para o debate que empreendemos em nossos espaços.

Assim, a partir de agora, nossos objetivos consistem em procurarmos aproximações mediadas pelo diálogo entre a temática dos Direitos Humanos e a Educação do Campo, tendo como *lôcus* de observação o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semiárido, doravante LEDOC – UFERSA. Dividimos este texto em dois momentos: no primeiro, de modo mais geral, busca-se apresentar o atual momento em que a Educação do Campo e os Direitos Humanos encontram-se. Pensando sempre numa perspectiva dialética, buscamos apresentar aproximações e diálogos entre as duas temáticas, sobretudo na luta de ambas, na resistência e efetivação.

Em um segundo momento, busca-se apresentar, a partir de uma abordagem qualitativa, o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Ufersa como um espaço fecundo ao desenvolvimento local do semiárido potiguar. Realizamos esta apresentação a partir de dois pontos nevrálgicos, quais sejam: a violação do direito à educação para os povos do campo e, na contramão do processo, a promoção desse direito em escala ainda incipiente.

A nível local e global, a Educação do Campo e os Direitos Humanos, respectivamente, são temas muito caros aos dias de hoje. Representam, de alguma forma, um alento para aqueles e aquelas cujo sonho do socialismo sofreu um grande golpe com a desintegração dos países do leste europeu. Porém, as utopias não morrem tão facilmente, elas se reconfiguram, recriam-se e reinventam-se a partir da renovação dos sujeitos. É, pois, nessa perspectiva que apresentamos a Educação do Campo e os Direitos Humanos, tanto no sentido da conscientização das camadas populares como também, imbuídos do sentido de transformação social que a realidade enseja.

A educação do campo vem de lutas históricas, como os exemplos de Eldorado dos Carajás e Corumbiara. É preciso imbuir-se de todo esse sentimento para nos colocarmos e

¹⁶ Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

combatermos, diuturnamente, estas opressões que roubam esperanças e sonhos, que oprimem e pregam uma política medíocre e meritocrática e que não veem mais vida fora do neoliberalismo, cujo resultado tem sido uma sociedade anêmica, anônima e, sobretudo, atômica. O presente artigo tem como assento a negação histórica na qual as populações do semiárido potiguar estiveram submetidas. Para tanto, utilizamos de referencial teórico alguns autores que dialogam sobre a temática em questão, como Paulo Freire, Gramsci e Marx.

Quando se negligencia a educação como direito do homem e da mulher do campo, está se negando a esses sujeitos uma condição humana fundamental, qual seja; a condição de *ser mais*. O direito de ler e escrever seu contexto e os textos que dele emanam ler e escrever sua cultura (FREIRE, 1983) e o seu mundo. O direito, inclusive, de transformar esse mundo é um direito dos mais nobres e essenciais, portanto, cercar-lhe é um dos crimes mais perversos e desumanos que um ser humano pode cometer ou com ele vir a ser conivente.

2. NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA... NO MEIO DAS PEDRAS CONSTRUÍMOS CAMINHOS: EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIREITOS HUMANOS

Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa.
(FREIRE, 2011, p.50)

Inicialmente, é importante destacar que as reflexões que florescem nesse trabalho não são oriundas de abstrações e devaneios filosofistas, mas antes da filosofia da práxis, da realidade em que estamos imersos. Compactuamos que a busca pelos direitos humanos foi a busca do homem por um antídoto para as grandes tragédias da humanidade. Assim os *“fueros españoles, las cartas inglesas, las declaraciones norte-americanas”* (NINO, 1989, p.02) representam estes pressupostos que desencadearam na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, na qual se amplia a compreensão de direitos inerente à condição humana.

A partir de allí el reconocimiento de los derechos humanos se fue expandiendo a través de las constituciones de prácticamente todos los Estados nacionales y de normas internacionales como la Declaración universal de derechos humanos, sancionada por las Naciones Unidas en 1948, y los pactos subsiguientes, propiciados por el mismo organismo, sobre derechos civiles y políticos y sobre derechos económicos, sociales y culturales (*id, ibid, p. 02*).

É dentro desse contexto histórico que emerge a cultura dos Direitos Humanos como nos interessa nesse ensaio. Esta temática vem passando por um ápice nos dias de hoje, porém, sabe-se que o cerne dessa questão reside nos primórdios da humanidade (DORNELLES, 2006). De modo semelhante, podemos dizer que a Educação do Campo enquanto um debate assentado na ótica da política pública é uma questão demasiadamente recente, porém, a categoria camponesa e suas lutas por direitos atravessam séculos e confundem-se com a própria história da humanidade.

É importante destacar que a compreensão de Direitos Humanos a qual nos filiamos é ratificada a partir de Dallari (1998), que afirma que a expressão é na verdade uma abreviação dos direitos fundamentais da pessoa humana, quer dizer, aqueles direitos sem os quais o sujeito não consegue existir ou desenvolver-se em sua plenitude. Pensando a Educação do Campo a partir dessa perspectiva, percebe-se que o direito à educação das populações do campo goza da prerrogativa de se inserir como um direito fundamentalmente necessário ao seu pleno desenvolvimento. Do mesmo modo, a negação desse direito, ou seja, o analfabetismo que atravessa os povos do campo é, destarte, compreendido como uma violação dos Direitos Humanos.

Os Direitos Humanos tal qual concebemos nos dias de hoje, têm muito a ver com os horrendos crimes praticados contra a humanidade durante a Segunda Guerra Mundial (SANTOS, 1997). Foi devido a esses horrores que a Organização das Nações Unidas (ONU) surgiu e, logo em seguida, a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948.

De forma semelhante, a Educação do Campo precisou conhecer a violência do opressor para ser pensada enquanto política pública. Conforme Ribeiro (2010), os episódios de Corumbiara, no Estado de Rondônia em agosto de 1995, e o massacre de Eldorado dos Carajás no Pará, em abril de 1996, representam o quão caro foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma das maiores conquistas da Educação do Campo até hoje.

Pensar a Educação do Campo enquanto um direito ao povo do campo é, necessariamente, pensar sobre ausência e sobre a precarização da educação rural. Ao mesmo tempo, pensar sobre a cultura dos Direitos Humanos é sempre pensar na seara das grandes violações de direitos fundamentais. Por isso mesmo, é indissociável a linha teórica que une estas duas perspectivas, uma vez que ambas têm como pressuposto histórico tanto a negação quanto a luta pela efetivação.

A história da Educação do Campo, quer dizer, da educação que estamos pautando hoje para e com as populações do campo, remete necessariamente à história da Educação Rural. Ou seja, um modelo de educação assentado na exploração da mão-de-obra, no esvaziamento cultural,

na precarização da vida e no uso da terra como instrumento de opressão. A vista desse ponto nos faz coadunar com o ponto de vista de Shalin (1976):

En las sociedades predominantemente agrícolas propiedad de la tierra es la principal fuente de poder económico, político y social. Como regla simple, podemos decir que cuanto mayor sea la cantidad de tierra propiedad mayor será el poder de su propietario (p. 73).

Observar-se-á que a privatização da terra — ou seja, o monopólio — e em última análise a concentração desta implica, objetivamente, no ferimento de muitos direitos — dentre eles a educação, o trabalho, alimentação e a cultura — que desembocam, por consequência, mais uma vez na violação dos Direitos Humanos.

Desse modo, há que se ressaltar que, ao longo da caminhada, um dos pontos de encontro que atravessa tanto a Educação do Campo como os Direitos Humanos é a negação. Por outro lado, é fundamental compactuar, também, que esses dois paradigmas se cruzam no momento histórico da luta, da resistência e das grandes sublevações populares.

De modo geral, a grande maioria das análises reconhece os movimentos sociais como sujeitos históricos e responsáveis tanto pelas conquistas de hoje, como pela luta do amanhã. Nesse sentido, os movimentos sociais enquanto sujeitos coletivos (GOHN, 2010) representam um ponto crucial de encontro desta caminhada histórica cujo “sul”¹⁷ tem sido a efetivação dos direitos fundamentais à pessoa humana.

Evidentemente, é importante reconhecer que existe um processo em curso e há de ocorrer por muito tempo, uma vez que a história tem mostrado exatamente o caráter processual da efetivação das conquistas. Sabemos que ainda temos grandes lacunas nas políticas públicas, nas representações políticas e também na narrativa hegemônica que pretende jogar no limbo do esquecimento os esforços de uma vida, e que esta narrativa infelizmente está impregnada em boa parte da sociedade. Ou seja, na busca por direitos humanos nos deparamos com cenários que nos lembram a célebre frase de Galeano (2002) “*Ni derechos... ni humanos*”.

Ainda que o cenário pareça sombrio, há que se reconhecer os avanços singularmente importantes nessas últimas décadas, tanto no campo dos Direitos Humanos como na Educação do Campo. Ainda que de maneira abreviada, é salutar destacarmos algumas ações que materializam esses avanços.

No campo dos Direitos Humanos, o Brasil é signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Teve papel destacado na Conferência de Viena, ocorrida em 1993, na Áustria, a mais importante conferência sobre direitos humanos já realizada pela ONU. Um dos

¹⁷Freire (1992) usa uma analogia ao continente Sul como sentido para quem o habita, não mais o Norte.

encaminhamentos da conferência foi a recomendação de que os países elaborassem planos nacionais de Direitos Humanos. A partir da referida conferência, também se criou o Alto Comissariado, órgão da Assembleia Geral da ONU e que teve como titular o brasileiro Sergio Vieira de Mello, morto num atentado no Iraque em 2003 (VANNUCHI, 2012). De alguma forma, tudo isso demonstra que o Brasil aparece neste cenário fortemente alinhado às políticas de promoção dos direitos humanos, em que pese vivenciar um dia a dia marcado por fortes contradições neste mesmo campo.

Em coerência com o estabelecido na Conferência de Viena, o Brasil lançou seu primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos, em 13 de maio de 1996. Antes, o PNDH passou por diversos seminários regionais que culminaram na I Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada pela comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados. Em 13 de maio de 2003, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos – 2. O PNDH-2 apresenta avanços importantes em relação ao primeiro Programa, sobretudo no que diz respeito à ampliação dos direitos econômicos, sociais e culturais (VANNUCHI, 2012).

Continuando esta caminhada que aqui representa avanços na promoção e efetivação da cultura dos Direitos Humanos, em 2003, com o início do Governo Lula, inicia-se também um vasto debate sobre as condições de extrema pobreza da população, combate à fome e ampliação de direitos econômicos, sociais e culturais, de tal forma que esse foi o eixo principal no qual o Governo orbitou.

Realiza-se, então, conferências municipais, regionais e estaduais nos meses seguintes, além de 137 conferências livres sobre diferentes temas, preparando a fase final que aconteceria em Brasília em dezembro daquele ano, com a presença do presidente da república e vários ministros. Com o lema “Democracia, desenvolvimento e direitos humanos superando as desigualdades”, cerca de 14 mil pessoas participaram diretamente desses debates em suas distintas fases, culminando com a participação de 2 mil pessoas, entre as quais 1.200 delegados escolhidos nas etapas estaduais, nessa etapa conclusiva (VANNUCHI, 2012, p. 624).

É nesse contexto que ocorre a XI Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em Brasília em 2008, cujo documento é a linha mestra do que viria a ser o decreto presidencial publicado em 21 de dezembro de 2009, intitulado Plano Nacional de Direitos Humanos-3.

Direcionado diretamente à educação, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado em 2003, busca alinhar o papel social da educação à temática da cultura dos Direitos Humanos. “O PNEDH está respaldado em documentos internacionais, notadamente no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMDH) e no seu plano de ação” (CADERNO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2013, p. 09).

Em 2012, o Ministério da Educação aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). As Diretrizes alinham-se tanto a Constituição de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). As diretrizes têm como fundamentos os princípios da dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental (CADERNO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2013).

Apresentamos estes dispositivos como condição *sui generis* para compreender o atual estágio em que nos encontramos, porém, não temos a pretensão de tornar o texto normativo em demasia. Algo semelhante pretendemos fazer a partir de agora com relação à Educação do Campo, apontando alguns elementos legais que representam a materialização da política, ainda que isso não seja pressuposto ao esmorecimento da luta diária.

A história da Educação do Campo — de acordo com o paradigma aqui abordado, ou seja, de recorte contemporâneo — passa, indubitavelmente, pela força mobilizadora e criadora do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), assim como outros segmentos da sociedade civil organizada. Um dos principais marcos da história da Educação do Campo é o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, realizado em Brasília e promovido pelo Movimento em parceria com a UnB, a UNESCO, o UNICEF e a CNBB, em junho de 1997.

Como fruto desse encontro e do acúmulo dos movimentos sociais na defesa dos direitos à educação, vimos brotar de um chão “árido e seco” o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), uma das grandes conquistas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo brasileiro.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendem a população assentada (SANTOS, C., 2012, p. 629).

Assim, podemos afirmar que o Programa é, na verdade, uma conquista pela via da luta e da organização da sociedade camponesa em prol de um direito humano fundamental, que é a educação. A Educação do Campo está embrionariamente ligada aos movimentos sociais, pois é a educação pensada por esses movimentos e não para eles (SILVA FILHO, 2014).

Outra conquista singularmente importante e cara ao movimento de Educação do Campo foi as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, que procura alargar o

entendimento de *campo*, isto é, o que antes era entendido como lugar de plantar, passa por uma ampliação que abrange comunidades de quilombos, comunidades indígenas, pescadores, assentados da reforma agrária, áreas ribeirinhas, comunidades sem-terra, e seus sujeitos; agregados, caboclos, meeiros entre outras (RIBEIRO, 2010).

A Resolução CNE/CEB 1, de 3/4/2002, portanto, institui as *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Nessa resolução percebe-se o reconhecimento de que a escola do campo tem uma identidade vinculada à realidade na qual está inserida [...]. Ao mesmo tempo, ressalta a importância da educação para o exercício pleno da cidadania e para um desenvolvimento do país que consiste na solidariedade e a justiça social, envolvendo as populações rurais e urbanas (RIBEIRO, 2010, p. 191).

Para tanto, as Diretrizes representam o reconhecimento da realidade dos sujeitos do campo como condição necessária à vida plena e desenvolvimento integral das populações camponesas.

3. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFERSA: UM CAMINHO PARA O SER-TÃO

Antes de qualquer coisa, é importante destacar o ponto no qual nos encontramos. Andarilhos que somos e onde nos encontramos no semiárido Potiguar, essa é uma forma de dizer também de onde e com quem falamos, e agora, para quem falamos.

Durante muito tempo inculcou-se a ideia de que somente as grandes obras, principalmente as barragens e transposições de rios, seriam a solução para a situação de pobreza eminente a que tanto o sertanejo e a sertaneja estiveram sendo submetidos. Sob esta ideologia¹⁸, construíram-se ao longo do século XX grandes obras que, no entanto, não resolveram o problema da falta d'água, nem da pobreza. Pelo contrário, essas obras, em muitos casos, aprofundaram a precarização da vida das populações do campo, acentuando a corrupção em órgãos como o Departamento Nacional de Obras e Combate a Seca (DNOCS), inserindo mais uma “cinta de arame” nos currais eleitorais das oligarquias locais.

Assim, a temática da educação do Campo insere-se como fator preponderante ao desenvolvimento do semiárido, ao mesmo tempo em que reivindica educação e abre espaço para tocar em outras feridas históricas relacionadas aos direitos humanos, os quais são

¹⁸ Estamos tratando da concepção de ideologia a partir do pensamento gramsciano, segundo o qual a ideologia forja-se preponderantemente na sociedade civil (escolas, igrejas, partidos políticos, sindicatos) e é formada por uma das visões de mundo que conquistou hegemonia, nunca individuais, mas de um sujeito coletivo real.

fundamentalmente necessários ao pleno desenvolvimento das pessoas do campo, como a questão da concentração da terra e exploração da mão de obra, a título de exemplo.

Essa educação, pretendida pelos movimentos sociais do campo, se configura em uma faceta não compensatória, não autoritária, mas antes, em uma educação que imprime sentido a cada ação realizada no dia a dia, pretendendo possibilitar a ampliação do horizonte dos direitos inerentes a cada sujeito. Essa educação é, hoje, tanto uma realidade em alguns espaços, quanto uma questão em expansão em outros. A temática tem sido discutida tanto em âmbito acadêmico como também nos espaços da sociedade civil organizada. É hoje um tema central para se ter uma visão holística dos graves problemas sociais do campo e da cidade.

Desse modo, pensar o campo no contexto deste ensaio é pensar o semiárido. Por conseguinte, pensar esta região é pensá-la propositivamente, reconhecendo sua história e mirando o futuro, tendo sempre como referencial as possibilidades de desenvolvimento local e ampliação de direitos dos sujeitos do campo.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo surgem:

Como consequência das demandas apresentadas pelos movimentos sociais e sindicais, no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), instituiu, em 2005, um grupo de trabalho para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo. Os resultados produzidos neste grupo de trabalho transformaram-se no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) (MOLINA E SÁ, 2012, p. 466).

Vale salientar que os direitos humanos e a educação do campo estão interligados pelo fato de serem direitos de todos e todas e devem estar assegurados diante da sociedade.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Não é segredo que as grandes questões de nosso tempo dão conta de uma disputa de projetos de sociedade que no final é a materialização e a realidade da luta de classes. Por isso que aqueles e aquelas, cujo sentimento de mudança lhes é marca, têm hoje uma tarefa das mais salutares. Como já salientamos, o entendimento da Educação do Campo enquanto um direito humano é uma leitura necessária. Pensar o analfabetismo, a exploração do trabalho camponês ou o preconceito que assolam o campo não somente como temas pontuais, mas como a violação dos Direitos Humanos é um passo importante nessa caminhada. Do mesmo modo, visualizar a

efetivação dos Direitos Humanos a partir da experiência da Ledoc da Ufersa é outro passo, e como se sabe, passo a passo é que se faz um caminho.

Assim, partimos do pressuposto que não esgotaríamos a questão da Educação do Campo ou dos Direitos Humanos, mas antes disso, nosso interesse teve como base fazer aproximações, pontes, expandir a compreensão desses temas para além dos seus próprios campos, mostrando que o campo de cada um é também o campo do outro e que essa luta não cabe somente a “um” ou ao “outro”, mas que agora, ela cabe a todos nós.

Do mesmo modo que não chegamos aqui sozinhos, sozinhos também não saímos. Andarilhos que somos, continuamos nossa caminhada, agora atravessada por reflexões realizadas neste trabalho, das quais duas delas são fundamentais: a primeira consiste na necessidade de buscarmos sempre aproximações em temas como Educação do Campo e Direitos Humanos. Procurar o que nos une parece ser o parecer mais equânime entre Educação do Campo e Direitos Humanos; a segunda diz respeito ao alargamento da importância da Ledoc. Pensá-la a partir da perspectiva que abordamos aqui, significa pensá-la na sua integralidade, pensá-la ética e politicamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gozales. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salette. et al(org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 359-356.

BRASIL, Ministério da Educação. **Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o Procampo**. Brasília, Edital N° 2, de 23 de Abril de 2008.

CADERNO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais, Brasília, 2013.

DALLARI, Dalmo. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998. p.7-9.

DORNELLES, José Ricardo Wanderley. **O que são direitos humanos?** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALEANO, Eduardo. **Ni derecho, ni humanos**. Centro Internacional de estudios superiores de comunicación para América Latina, Chasqui, Septiembre, número 79. Quito, Ecuador, p. 12-15.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais no início do Século XXI: antigos e novos desafios.** (organizadora), 4. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

MOLINA. Mônica Castagna; SÁ. Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et al(org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 466-472.

NINO, Carlos Santiago (1989) *Ética y Derechos Humanos: un ensayo de fundamentación.* Buenos Aires, Editorial Astrea, 2ª ed.

RESAB. Secretaria executiva. **Educação para a convivência com o semi-Árido:** Reflexões teórico-práticas. 2. ed – Selo Editorial-RESAB, Juazeiro/BA, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos.** Revista Crítica de Ciências Sociais, Nº 48, Junho de 1997.

SANTOS Clarisse Aparecida. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salete. et al(org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 629-637.

SHALIN, Teodor. (org). *Campesinos y sociedades campesinas.* México, 1976.

SILVA FILHO, Luiz Gomes da. **Educação do campo e pedagogia Paulo Freire na atualidade:** um olhar sobre o currículo do curso de Pedagogia da Terra da UFRN. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho, educação:** liberdade autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1. ed.- São Paulo, Expressão Popular, 2010.

UFERSA. **Estatuto da UFERSA, 2005.** Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2005.

UFERSA. **Projeto pedagógico de curso licenciatura em Educação do Campo.** Mossoró, 2013.

VANNUCHI, Paulo. Programa Nacional de Direitos Humanos. In: CALDART, Roseli Salete. et al(org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 618-626.

UM OUTRO PENSAR FILOSÓFICO EM SALA DE AULA: introdução sobre a abordagem multirreferencial em sala de aula

Francisco Ramos Neves¹⁹

Este artigo propõe uma reflexão acerca do processo da prática filosófica no contexto escolar em uma abordagem multirreferencial²⁰ que se desvincilhe das práticas educacionais ligadas à mentalidade da tradição iluminista. Tratar desse processo rompendo com a abordagem tradicional implica em repensar o próprio discurso conceitual aplicado no contexto escolar, quando se trata da perspectiva filosófica. Para refazer minimamente este discurso, começamos com a recusa em aplicar o termo “ensinar filosofia” ou “ensino de filosofia”, que remete ao “ensinar” como meio de transmissão de conhecimento. O processo do filosofar é autônomo, ou não é filosofar. Dessa forma, não se ensina filosofar ou filosofia, mas se possibilita o filosofar, como bem nos adverte Kant. O ensino acontece em relação a uma atividade fabril que requer apenas repetição de procedimentos e técnicas específicas, que podem ser repetidas por qualquer outro que siga as devidas orientações estabelecidas para obter o mesmo resultado. Algo diferente pode sair deste processo de ensino-aprendizagem, ou por imperícia e falta de habilidade em não aprimorar a técnica referencial, ou quando se inova na concepção fabril do objeto, dando-lhe novos contornos ou novas funções diferenciadas. É na inovação e na diferenciação que reside o filosofar, mesmo que embrionário. E este inovar e diferenciar não se ensina; cabe ao criador e idealizador da novidade e da diferença a intervenção filosófica no que cria e inova, que vai além da mera repetição.

Inicialmente enfatizamos que levamos em consideração que o processo filosófico não é ensinado, ele pode ser desenvolvido contextualmente no universo investigativo dos indivíduos em sua interação dinâmica com o pensamento emitido por outros, em escritos ou diálogos expostos pela linguagem falada oralmente e publicamente. O indivíduo inserido no universo de aprendizagem filosófica, escolar ou extraescolar, se relaciona com o pensamento filosófico por meio de leituras e diálogos com colegas e professores e inicia ou, de acordo com o nível de maturidade filosófica de cada um, aprimora seus conhecimentos filosóficos. Nesse contexto, o professor de filosofia não ensina filosofar, mas indica os caminhos por meio dos exercícios

¹⁹Doutor em Filosofia (UFPE-UFPA-UFRN); Professor Adjunto IV de Filosofia –DFI/FAFIC/UERN. E-mail: professor.ramos@hotmail.com

²⁰A abordagem multirreferencial foi aprofundada por Jacques Ardoino (1998), da Universidade de Vincennes (Paris VIII). Representa uma proposta a ser pensada, aplicada e desenvolvida no âmbito da educação e das ciências humanas em geral, que surge para problematizar uma possível redefinição do fazer pedagógico em sala de aula, em contraposição aos procedimentos tradicionais adotados. Que aqui introduzimos a compreensão e a possível adequação ao pensar filosófico em sala de aula e às suas atividades pedagógicas.

desenvolvidos de reflexão, de acordo com sua experiência filosófica própria. O termo “ensino” pode até ser utilizado, tendo em vista que está impregnado no discurso escolar e sua supressão imediata poderia causar problemas na comunicação entre os falantes submetidos ao jogo de linguagem escolar. Além do mais, as palavras não podem ser abolidas para não incorrerem em um novo discurso repressivo, agora no âmbito linguístico; mas as palavras podem e devem ser desconstruídas e ressignificadas. O uso da palavra “ensino” pode ser orientado à compreensão de um sentido mais aberto, como demonstração, representação do que se intenciona dizer e mostrar.

Neste sentido, em uma abordagem multirreferencial, que não seja mutilante a ponto de privilegiar apenas algum aspecto isolado da formação humana, a expressão “ensino de filosofia” pode ser compreendida como representação ou como “mostra” que expõe as diversas possibilidades de conhecimento, que exige uma participação ativa da imaginação criativa do educando. “Mostra” no sentido de uma exposição de como o professor desenvolve sua pesquisa e suas reflexões, mas no cuidado de orientar que estes processos filosóficos demonstrados são característicos de sua própria experiência enquanto pensador da filosofia. Esse cuidado serve para orientar que cada indivíduo, apesar de “estar” com a coletividade pensante, deve “ser pensante” na coletividade; isto é, precisa demonstrar que o filosofar não se dissocia de um pensar autônomo edificante, mesmo levando em consideração e se abrindo para o que os outros pensam em uma relação crítica de interação reflexiva. Como diz Castoriadis (1992, pp. 160-61)

Queremos indivíduos autônomos, isto é, capazes de uma atividade refletida própria. Contudo, [...] os meios e os objetos dessa atividade, e mesmo [...] seus meios e métodos só podem ser fornecidos pela imaginação radical da psique. É aí que se encontra a fonte de contribuição do indivíduo à criação social-histórica. E é por isso que uma educação não mutilante, uma verdadeira *Paidéia* é de uma importância capital.

Nessa *Paidéia* multirreferencial o professor de filosofia precisa ser uma espécie de orientador educacional-reflexivo. Seu papel no contexto escolar se difere do papel de quem ensina um saber científico. No entanto, é importante evidenciar que o ensino do saber científico não se limita ao ensinar os princípios, teorias, leis científicas e paradigmas científicos produzidos até então; pois, a esse processo de ensino deve se seguir orientações filosóficas que possibilitem o inovar, a criatividade e a inventividade também na esfera da cientificidade, visto que a ciência não é neutra e requer elementos de não cientificidade para suas descobertas e superações paradigmáticas.

O ensinar filosofia no sentido tradicional, como transmissão e reprodução de conhecimentos perde seu sentido em uma abordagem multirreferencial, sobretudo quando tratamos da meditação e especulação como possibilidades de uma singularidade subjetiva do

pensamento, o que não pode ser ensinado, pois exige um crescimento intrapessoal e a formação de uma autoconsciência. Mas isto não implica se aferrar a uma defesa intransigente de uma espécie de solipcismo, o indivíduo consigo mesmo, por isso ser quase impossível dado a complexidade da tessitura do pensamento. Ninguém tece o pensamento sozinho, por mais que se isole em sua subjetividade, visto que o pensamento é linguagem que se comunica com o espírito, e a linguagem é o lugar que nos abriga e nos faz presente e nos faz projeção. No contexto escolar, o educador é visto mais como mediador e provocador da reflexão filosófica, e muito menos como proprietário da verdade sobre o processo do filosofar.

A tradição tem seu discurso próprio e a abordagem multirreferencial aplicada ao processo filosófico no contexto escolar requer uma ruptura. Esta tradição tem suas raízes no imperativo de uma racionalidade instrumental e positivista que pensa o filosofar aplicado no contexto escolar como um processo linear e vertical de imposição de verdades e conceitos absolutos (ensino). A abordagem multirreferencial aprofundada por Jacques Ardoino, da Universidade de Vincennes (Paris VIII), desenvolvida no âmbito da educação e das ciências humanas em geral, surge para redefinição do fazer pedagógico em sala de aula, em contraposição aos procedimentos tradicionais adotados. Esta abordagem tem como principais colaboradores Michel Lobrot, René Barbier, Georges Lapassade, René Lourau, Remi Hess e outros. A concepção multirreferencial de abordagem nos fenômenos educacionais e na articulação do pensamento desvincilhado das amarras racionais e instrumentais da tradição regida pelo pensar calculador, vem se destacando gradualmente no campo da pesquisa educacional e nas diversas áreas do saber.

A abordagem multirreferencial ainda é uma discussão em gestação que não se propõe como teoria, visto que não representa um sistema fechado de pensamento, mas é teoricamente construída a partir de múltiplos olhares, pensamentos e práticas em constante problematização, tendo em vista a complexidade das situações vivenciadas no fazer e no pensar a educação. Porém, podemos enfatizar que sua discussão ainda não é amplamente conhecida e tematizada no debate acadêmico aqui no Brasil. Essa abordagem não representa uma novidade em termos de referências filosóficas, pois recorre às temáticas existentes sobre a complexidade, alteridade, transdisciplinaridade, e outros. No entanto, representa uma abordagem diferente no âmbito das atividades teórico-práticas do fazer educacional, que envolve conteúdos, métodos, currículos, didáticas, competências, habilidades e atitudes, sem se reduzir a um só aspecto deste universo. Por ser uma abordagem diferenciada, tende a ser objeto de polêmicas e críticas, sobretudo por ser um marco na ruptura com o modelo de educação fundamentado no princípio da redução. “O princípio de redução leva naturalmente a restringir o complexo ao simples” (MORIN, 2000, p. 42).

Ao discutirmos possíveis temas à filosofia no contexto da escola, não podemos obliterar a preponderante e complexa tarefa de repensar o currículo escolar. O próprio currículo escolar já envolve em si uma complexidade de disciplinas, o que nos remete ao sentido de rompermos com os procedimentos paradigmáticos tradicionais e resgatar ao debate a abordagem multirreferencial, mesmo que isto possa ser polêmico, conforme nos adverte a professora Teresinha Froés Burnham (1993, p. 08):

A concepção de *multirreferencialidade* é muito recente no campo da pesquisa educacional e começa a levantar polêmica, especialmente porque rompe com a ortodoxia da fidelidade do pesquisador a um e único *paradigma epistemológico/metodológico*. E esta situação de polêmica pode nos levar a interrogar sobre as razões de considerarmos imprescindível o aprofundamento dos estudos sobre esta perspectiva quando temos como foco de interesse o estudo do currículo escolar.

A abordagem multirreferencial em filosofia aplicada ao contexto escolar busca integrar em uma heterogeneidade, no sentido interno²¹, áreas temáticas da filosofia; e de forma transdisciplinar, no sentido externo à filosofia, propõe a integração das diversas áreas e saberes em estudo na formação do educando. A abordagem multirreferencial não se reduz a um método ou a uma mera reprodução de conteúdos, por mais diversos que sejam esses, para não incorrer nos mesmos erros reducionistas da didática comeniusiana²² da tradição. A finalidade é a de ruptura com o modelo unidisciplinar de abordagem orientada pela monorracionalidade, resultante do pensamento da tradição cartesiana e da concepção matematizada da realidade, como visto nas elaborações newtonianas, que “crê na apreensão do real como uma realidade única” (BORBA, 2001, p. 131).

A abordagem multirreferencial, em sua complexidade, articula estratégias de aplicação da filosofia e do filosofar dentro do contexto escolar, envolvendo tanto conteúdos conceituais, para que sejam repensados, desterritorializados em diversos contextos de aprendizagem, bem como o desenvolvimento e reflexões sobre procedimentos, atitudes e competências envolvidos nos estudos filosóficos. Nesta abordagem, as diversas perspectivas e suas contradições são valorizadas

²¹Burnham citando Barbier (1992) diz que podemos tratar a multirreferencialidade em dois sentidos, um interno e outro externo Segundo ela: “A multirreferencialidade interna é considerada a opacidade de referências que um sujeito humano dotado de desejos desenvolve durante seus múltiplos itinerários existenciais, traçando assim sua ‘itinerância’, que não pode ser abordada senão de uma maneira compreensiva e fenomenológica, já que é portadora de sentidos. A multirreferencialidade externa remete à rede simbólica de referências teóricas, de sistemas de conceptualizações científicas e de visões filosóficas do mundo, que necessariamente encharca de sentido o sujeito” BURNHAM (1993, p. 08).

²²A respeito ver sobre a concepção de uma didática magna (universal) em Comenius (1592-1670) que propôs um modelo metodológico de aplicação da filosofia no contexto escolar, que servisse para todas às ciências, seguindo uma ordem exata em tudo, baseado na repetição e na monorrreferencialidade. Modelo este que serviu e ainda serve até nossos dias para orientação da abordagem tradicional do que se denomina ensino. Ver: COMENIUS (2006).

e resguardam no abrigo do pensamento autônomo, como meta da mesma, o reconhecimento da existência das diversas e diferentes formas de percepções, realidades e múltiplas inteligências em jogo, sem a preocupação de estabelecer hierarquias ou redução de uma às outras. Nesta compreensão da complexidade humana, como visto em Morin, que envolve afetividades, imaginações, crenças, desejos, pensamentos e ações diversas, a abordagem multirreferencial aposta na fragmentação do processo de aplicação do filosofar em sala de aula. Fragmentação não no sentido da negação da seriedade e compromisso com o saber, mas como recusa desconstrutiva do sistema fechado de conhecimento pronto e acabado. Esta fragmentação aqui referida difere da disciplinarização criticada pela abordagem multirreferencial, pois diz respeito à fragmentação pós-moderna em contraposição ao paradigma unificador e sistematizante do racionalismo da modernidade que exclui os diferentes. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 76):

A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces. Mas sendo local, o conhecimento pós-moderno é também total porque reconstitui os projetos.

Juntamente com esta fragmentação que se integra dialogicamente sem submeter ou subsumir um saber a outro, mantendo suas especificidades sem adotar uma forma de unidisciplinaridade ou de uma "hiperespecialização", assumem o desafio de manterem as democráticas diferenças sem impedir uma visão interacional no que existe em suas distinções. Em nosso modo de pensar este debate, o maior desafio que se coloca para esta abordagem multirreferencial é o de combater a compartimentalização dos saberes, revitalizando a condição existente dos fragmentos em uma desordem que nos impulsiona ao pensar livre construtor de sentidos na interação com os diferentes. Isto sem recair no velho erro de, temendo a desintegração dos saberes, buscar equivocadamente a unidade absoluta e tirânica do pensamento unidimensional.

Os fragmentos como diversos elementos referenciais de orientação que, na abordagem reducionista da educação monorreferencial não se comunicavam, devido ao paradigma da monorracionalidade que negava os diferentes, excluindo-os de sua lógica apropriadora e segregadora. Na abordagem multirreferencial os fragmentos se integram em uma diversidade acolhedora do Outro, mesmo com suas diferenças.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998.

BORBA, Sérgio da Costa. **Multirreferencialidade na formação do professor pesquisador: da conformidade à complexidade**. Maceió: EdUFAL, 2001.

BURNHAM, Teresinha Froés. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar**. Em aberto, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun.1993.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do Labirinto III: o mundo fragmentado**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

COMENIUS. **Didática Magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: a participação docente no contexto escolar

David Sousa Garcês²³
Lucas Sullivam Marques Leite²⁴
Maria Cristina Rocha Barreto²⁵

1. INTRODUÇÃO

Atualmente o contexto educacional brasileiro, no tocante ao ensino fundamental, necessita empregar em seus currículos didáticos disciplinas que contemplem estudo sobre a história africana e seu reflexo no processo de formação do país. Isso é uma realidade vivida por essas instituições de ensino a partir da perspectiva da Lei 10.639/03, a qual obriga as mesmas a introduzirem esse estudo na formação cidadã e na conscientização de seus alunos, no intuito de reverem as temáticas racistas no atual quadro sociocultural enfrentado pela sociedade brasileira.

Essa situação a qual se encontra a população afrodescendente em nosso país é fruto de uma colonização preconceituosa que valorizava o “branqueamento” do mesmo, onde após a abolição da escravidão deixou os negros cada vez mais miseráveis e sem condições de se classificarem socialmente em uma sociedade marcada pelo preconceito da cor negra, de seus mitos, de sua cultura, enfim, de sua identidade.

É interessante frisar que a disseminação do racismo para com o povo afrodescendente brasileiro partiu também da instituição escolar, por isso ela é um dos elos de “reajuste” dessa situação e grande participante nesse processo de reafricanização. Assim como também o reconhecimento por parte de seus profissionais no tocante a essa temática, conforme Osmundo de Araújo Pinho (1993) menciona em seu texto “Novos Sujeitos Afrodescendentes e Pluralização da Modernidade em Salvador/BA”. Averiguamos que versa sobre a questão do processo de implantação nos currículos escolares da Lei 10.639/03 e é de extrema importância para que possamos refletir acerca da forma mais adequada de ensino aos estudantes das escolas de ensino

²³Graduado em Ciências Contábeis pela UFC, Especialista em Políticas Públicas e Intervenção Social pela FID, Especialista em Gestão Pública pela UNILAB e Pós-Graduando em Políticas Étnicos Raciais no Ambiente Escolar pela UNILAB. Atualmente é Tutor Docente Presencial pela UNILAB, Pós-Graduando em Políticas Étnicos Raciais no Ambiente Escolar pela mesma instituição de ensino superior e Mestrando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH) pela UERN. E-mail: balgarces@yahoo.com.br

²⁴Graduado em Licenciatura em Filosofia, membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros NEAB/UERN. E-mail: sullivamml@gmail.com

²⁵Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela UFPB, Mestre em Ciências Sociais e Doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Sociologia, respectivamente pela UFPB. Atualmente é Professora Adjunta IV na UERN, assim como é docente do Departamento de Ciências Sociais e Política (DCSP) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH) respectivamente pela UERN. E-mail: mcrbarreto@gmail.com

fundamental e médio. Contribui assim, na construção do conhecimento, da cognição humana, enfim, da multiplicidade de fatores que influenciam na aprendizagem e nas dificuldades de aprender de novos saberes.

A partir dessa perspectiva, buscaremos com esse estudo compreender as principais dificuldades e anseios enfrentados pelos educadores da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Santa Mônica da cidade de Itaporanga-PB, no tocante à implantação da referida lei dentro do contexto escolar, assim como a influência que a mesma exerce na formação social desses educandos.

Com isso, abordaremos em uma perspectiva sociocultural as dificuldades enfrentadas com a implantação da lei em questão por parte dos professores e gestores da referida instituição de ensino em estudo e sua relação com o ensino, entendendo a dinâmica escolar como uma dimensão importante desse processo.

Contudo, a implantação de saberes afrodescendentes dentro da instituição escolar é de suma importância, pois devemos considerar que o mesmo resulta da relação entre as condições externas ao indivíduo: em seu contexto familiar, social, cultural e educativo; e de suas condições internas: em relação as suas características individuais, orgânicas e psicológicas. A escola é colaboradora nessa relação e responsável pela formação cidadã de seus alunos.

Dessa forma, o referido trabalho, tem como objetivo analisar dentro do contexto educacional da referida escola se os professores que fazem parte do mesmo estão cumprindo com a determinação da Lei 10.639/03, a qual versa sobre a implantação nos currículos escolares sobre a temática afrodescendente.

O mesmo busca mostrar a importância do cumprimento da lei e sua relevância sobre o processo de tomada de decisão dos gestores escolares na implantação de atividades didático-pedagógicas que envolvam a temática afrodescendente. Isso, para que tenhamos o desenvolvimento de projetos dentro da escola que sejam tanto voltados ao enfrentamento do racismo dentro do contexto escolar, assim como responsáveis pela disseminação da cultura afrodescendente na escola.

A temática da responsabilidade social voltada a esse público se tornou relevante aos pesquisadores desde a época escolar, onde vivenciávamos, ora como atores, ora como espectadores a realidade da escola pública. Inquietavam-nos ver o tratamento diferenciado por parte de gestores escolares na abordagem de metodologias “arcaicas”, que, conforme Freire (2011), acabam tornando o educando um mero espectador de aprendizagens, aguardando sempre pelo mestre na confecção de seu saber. Sempre entendemos as diferenças como importantes na construção de um pensamento crítico e de suma importância na consecução de uma sociedade

fundada verdadeiramente na democracia e na liberdade de pensamento e expressão. Porém, nessa circunstância, fica explícito que os estudantes que buscam melhores condições educacionais acabam sendo prejudicados por sistemas tradicionais de educação, que pouco os auxiliarão em sua construção como cidadãos inseridos e autocríticos no atual mundo contemporâneo.

A escolha dessa temática se deu através de vivências com profissionais do assistencialismo social e por depoimentos da classe escolar — sobretudo de alunos e professores — e por notar pouco interesse nos gestores públicos municipais daquela localidade em elaborar projetos que englobem políticas públicas de responsabilidade social voltado a esse público.

Nesse sentido, a busca por conhecimentos da história dos afrodescendentes se faz necessária na atual conjuntura brasileira, assim como de material didático-pedagógico para o ensino da mesma, no intuito de se preservarem a cultura desse povo que tanto contribuíram e ainda contribuem ao processo histórico, econômico e social de nosso país. Esses conhecimentos servirão como alternativa à eliminação de preconceitos vivenciados e trazidos de outrora para com esse povo.

Com isso, o ensino fundamental necessita empregar em seus currículos didáticos disciplinas que contemplem estudos sobre a história africana e seu reflexo no processo de formação do país. Isso é uma realidade vivida por essas instituições de ensino a partir da perspectiva da Lei 10.639/03, a qual obriga as mesmas a introduzirem esse estudo na formação cidadã e na conscientização de seus alunos, a reverem as temáticas racistas no atual quadro sociocultural enfrentado pela sociedade brasileira.

Ao reverem e se conscientizarem sobre essa situação, esses profissionais da área educacional irão começar a tomar consciência da mudança de muitos pensamentos racistas sofridos por grande parte da população negra, o qual o mesmo foi implantado e até mesmo enraizando como fator “cultural”.

2. METODOLOGIA

No decorrer desta pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa, a qual não busca numerar ou medir eventos através do emprego de dados estatísticos à análise das informações. “Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”, (BEUREN et al., 2008 *apud* RICHARDSON, 1999 p.91). A abordagem qualitativa visa realizar uma análise mais profunda acerca do fenômeno

estudado, considerando as motivações, valores, crenças, representações sociais e econômicas, que permeiam a rede de relações sociais.

Partindo dessa perspectiva, em um primeiro momento, foi tido o cuidado de realizar um levantamento bibliográfico o qual subsidiou as falas, assim como as discussões teóricas do referido trabalho.

Em um segundo momento, nos utilizamos da observação participante, a qual a mesma nos possibilitou coletar dados referentes à instituição ora analisada; assim como a convivência com os atores sociais analisados, que, em nosso caso, se tratam dos professores e gestores, desses últimos sendo de forma indireta, da EMEIF Santa Mônica (BECKER, 1999).

No terceiro e último momento, foi realizado junto aos professores participantes, de forma individual, uma entrevista semiestruturada com perguntas pertinentes à temática afro.

Deste modo, ao desenvolvimento deste estudo foi utilizada uma abordagem qualitativa, uma vez que não foram aplicadas técnicas estatísticas, mas buscou-se analisar a importância que a implantação da Lei 10.639/03 exerce nos currículos escolares dos alunos da EMEIF Santa Mônica, onde foi realizada uma entrevista semiestruturada junto a 04 (quatro) professores de um universo de 20 (vinte) profissionais, os quais fazem parte do quadro de profissionais da respectiva escola.

Mesmo sendo enfatizada a importância da pesquisa ao meio acadêmico, apenas 04 (quatro) professores sendo desses: 02 (dois) formados em Licenciatura em Pedagogia, 01 (um) em Licenciatura em Letras/Inglês e 01 (um) em Licenciatura em Educação Física se comprometeram a participar da mesma.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O intuito da referida análise é poder identificar se os professores da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Santa Mônica trabalham em seus currículos com os estudos que tratam sobre a história e cultura africana.

Nesse sentido, Munanga (2005) nos chama a atenção em relação à situação dos negros ao longo da história de nosso país, relatando em seu estudo que a situação do negro no percurso histórico do Brasil, assim como no caso dos índios, tem sido a mais discriminada possível.

Devido a essa situação histórica de vulnerabilidade a qual os negros e afrodescendentes estão expostos é que se faz necessária à aplicação da Lei 10.639/03 dentro do contexto escolar, tanto como forma de facilitação e divulgação da história e cultura africana — onde com isso irá demonstrar os signos, símbolos, a religiosidade, os costumes e práticas cotidianas desse povo —,

quanto como instrumento de instigação junto àqueles alunos que se autodeclararam negros/afrodescendentes, a compreenderem como se dá o seu processo de formação identitária dentro do conturbado contexto social e racista que é o Brasil, em pleno século XXI.

De acordo com Pereira (2007), o mesmo enfatiza que:

Daí, a necessidade imediata de educadores e educandos se articularem, a fim de estabelecer redes de convivência que resultem não só no ensino-aprendizagem de determinados saberes, mas, para, além disso, na percepção e na aceitação da importância de outras tantas maneiras de viver e de saber (PEREIRA, 2007, p.15).

Essa indagação é que nos norteiam para gerarmos o objetivo central do referido estudo, que é justamente analisar se os professores da EMEIF Santa Mônica estão aplicando em seus currículos escolares o que a Lei 10.639/03, a qual alterou a Lei nº 9.394/96, determina, que é no tocante a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afrodescendente.

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras [...]” (PLANALTO, 2003).

Partindo dessa perspectiva, e para poder responder a questão que norteia o referido estudo, foram realizadas visitas junto à instituição de ensino em epígrafe, no período de maio a junho de 2016 com o intuito de observar o cotidiano dos professores, gestores, funcionários e alunos.

Nessa circunstância, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto a 04 (quatro) professores, os quais fizeram questão em participar da pesquisa, após serem esclarecidos da relevância que ela traria ao mundo acadêmico.

A seguir, podemos constatar a tabela 1 contendo o roteiro de perguntas realizadas junto aos entrevistados, com o fim de responder a indagação realizada no início do referido estudo:

Tabela 1: Perguntas realizadas junto aos professores da EMEIF Santa Mônica

ROTEIRO DE PERGUNTAS REALIZADAS JUNTO AOS DOCENTES

- 1) **Você sabe sobre do que trata a Lei 10.639/03? Ou seja, para que a lei foi criada?**
- 2) **Em suas aulas, você trabalha com questões que tratam sobre a cultura e história da África junto aos seus alunos? Sim. Não. Por quê?**
- 3) **A escola trabalha junto aos seus alunos, professores e funcionários com questões que tratem sobre a cultura e história dos negros africanos e afrodescendentes dentro do contexto escolar? A mesma trata sobre essas questões dentro de seu PPP (Plano Político Pedagógico)? Sim. Não. Por quê?**
- 4) **Você, como educador, acha que influencia no desenvolvimento da socialização/identidade de seus alunos? De que forma?**
- 5) **Na sua opinião, qual o papel que a escola exerce no processo de formação identitária dos educandos? Quais as formas e atividades que a escola executa para essa formação?**

Fonte: o autor (2016).

As entrevistas foram realizadas junto aos professores na data de 06 de junho de 2016, entre um intervalo e outro de suas aulas, onde tivemos essa preocupação para que ambos os atores sociais do contexto escolar não tivessem seus pontos de vistas, indagações e anseios influenciados por determinado grupo pertencente àquela comunidade, assim como para não prejudicar o andamento das atividades escolares dos mesmos.

No universo de 20 profissionais da área da educação da referida escola, somente 4 (desses 2 são formados em Licenciatura em Pedagogia, 1 em Licenciatura em Letras/Inglês e 1 em Licenciatura em Educação Física) se comprometeram em participar da referida entrevista, onde os demais não o fizeram devido a fatores atípicos os quais não quiseram relatar.

Antes mesmo de se iniciar as análises dos discursos dos docentes observados a partir de seus posicionamentos frente à entrevista, tivemos o cuidado em criar codinomes para os professores, preservando o anonimato, onde, cada professor será representado pela letra “P”, seguido dos números 1, 2, 3 e 4.

É interessante frisar que, dos 4 docentes participantes, apenas as “vozes” de 3 se farão presentes dentro da referida análise, pois, o 4º docente, não expressou de forma satisfatória a sua opinião em relação à temática, onde ora somente respondeu as perguntas de forma direta e com a utilização de palavras monossílabas, tais como: “sim” ou “não”, onde essas respostas não irão contribuir à efetivação do universo da pesquisa.

Ao se analisar a pergunta de número 1, conforme a tabela 1, podemos observar que praticamente todos os docentes sabiam dissertar/comentar o que o texto da Lei 10.639/03 traz em seu “*corpus*”. Onde isso fica claro em uma das falas de um dos docentes, a saber:

[...] a lei 10.639/03, que altera a lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) / Lei 9.394/96 torna obrigatório o estudo sobre a cultura e história afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas de ensino, com a finalidade de ser um instrumento legal de enfrentamento da problemática das relações raciais no Brasil, traçando estratégias para combatê-lo [...] (P1, conforme entrevista aplicada no dia 06 de junho de 2016).

Mas é interessante frisar que, infelizmente, mesmo com toda uma preocupação por parte de especialistas e estudiosos sobre a temática, ainda encontramos alguns profissionais da área da educação apáticos no tocante à importância e relevância que a referida lei traz à formação sociocultural dos estudantes, onde podemos observar essa situação a partir da afirmação encontrada no estudo de Aguiar e Aguiar (2010), a saber:

As questões relativas a aplicabilidade da lei já foram e ainda são discutidas em diversos eventos científicos envolvendo vários especialistas, resultando em propostas, posicionamentos, materiais de apoio aos professores e outras propostas. Entretanto, infelizmente, ainda encontramos profissionais da educação sem o preparo necessário para trabalhar as questões relativas à História e cultura afro-brasileira e africana [...] (AGUIAR; AGUIAR, 2010, p.94).

Analisando a pergunta de número 2, conforme a tabela 1, podemos observar que os docentes tiveram opiniões distintas em relação à mesma, a saber:

[...] Sim. Por uma educação antirracismo no Brasil, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, construindo cidadãos mais justos e menos discriminatórios, para que, enfim, as diferenças culturais, sociais, religiosas sejam respeitadas e valorizadas [...] (P1, conforme entrevista aplicada no dia 06 de junho de 2016).

[...] Sim, devido ser de importância da questão histórica para a formação de um cidadão mais consciente [...] (P2, conforme entrevista aplicada no dia 06 de junho de 2016).

[...] Sim. Em sala de aula acredito que a diversidade seja ponto preponderante [...] (P3, conforme entrevista aplicada no dia 06 de junho de 2016).

Esses relatos mais do que provam que devemos ter políticas públicas mais voltadas a essa situação que possibilitem o conhecimento da Lei 10.639/03 para todos os professores de distintas áreas do conhecimento. É fundamental a preparação do corpo docente — das instituições de ensino fundamental e médio, tanto particulares quanto públicas — para possam

estar mais bem preparados e seguros ao abordarem dentro de suas salas de aulas os conteúdos que versem sobre a história e cultura do povo africano/afrodescendente.

A obrigatoriedade da lei em si não irá mudar a atual conjuntura a qual se encontram os negros/afrodescendentes em nosso país, mas servirá como instrumento de socialização e diminuição das desigualdades sociais sofridas por esses atores. Mas, é claro que, para se alcançar essa realidade, devemos ter profissionais do setor educacional qualificados em relação à temática afro, para que possam disseminar através de suas práxis, os referidos conhecimentos. Tal disseminação deve acontecer dentro das instituições de ensino como forma de conscientização para que a situação de racismo e desigualdades sociais, que os negros/afrodescendentes estão expostos até os dias de hoje, possam a vir ser amenizadas com o auxílio da educação.

Dito isto, e de acordo com o que trata um pequeno trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, podemos perceber que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros, depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados (BRASIL, 2007, p.29).

Ao serem questionados em relação à pergunta 3, conforme a tabela 1, os professores se mantiveram um pouco apáticos em suas respostas, transparecendo uma certa insegurança, e, conforme seus discursos, um pouco de receio, devido a pergunta tratar sobre questões que são de responsabilidade da área da gestão da escola, a saber:

[...] Sim, porque queremos uma sociedade sem discriminação e preconceito racial, a fim de desenvolver a prática pedagógica sem essa desumanidade que fez parte do estudo da África nas escolas, durante anos, sabendo-se que ainda não há uma coerência entre a teoria e a prática no que diz respeito a essa lei. Não basta apenas dar a ferramenta para o trabalho, precisamos de suportes das políticas educacionais, pois existe muitos profissionais da educação sem o preparo necessário para trabalhar essas questões relativas à História e Cultura afro-brasileira e africana [...] (P1, conforme entrevista aplicada no dia 06 de junho de 2016).

[...] Sim, porque é um complemento para a inclusão social e o conhecimento daqueles que contribuíram com o país [...] (P2, conforme entrevista aplicada no dia 06 de junho de 2016).

[...] Sim. Nas aulas, professores procuram a inserção da temática de acordo com o conteúdo que será aplicado, além de constar no PPP da escola, conflitos em sala de aula servem como ponto de partida na discussão do tema [...] (P3, conforme entrevista aplicada no dia 06 de junho de 2016).

A pergunta de número 4 foi uma das mais significativas, pois, a mesma, vem retratar através dos discursos dos professores sobre a influência/posição que seu trabalho como educador exerce no processo de formação identitária/social de seus educandos, onde podemos constatar:

[...] Sim. Para que esse conflito tenha valor prático, uso roda de conversa estimulando a reflexão e o confronto das ideias do racismo, preconceito [...]. Na sala de aula podemos tornar visível socialmente à importância de exercer a cidadania com direito de liberdade em todos os setores, refletindo historicamente a respeito da importância da influência africana para a formação da sociedade brasileira, mostrando a desigualdade que afronta a dignidade dos cidadãos brasileiros, que raramente são merecedores de seus direitos cabíveis [...] (P1, conforme entrevista aplicada no dia 06 de junho de 2016).

[...] Sim, instruindo para uma melhor socialização [...] (P2, conforme entrevista aplicada no dia 06 de junho de 2016).

[...] Sim. Através de atividades dinâmicas em grupo, construção na criança e no adolescente o seu senso crítico e autônomo [...] (P3, conforme entrevista aplicada no dia 06 de junho de 2016).

A grande maioria das falas desses profissionais, nos remete, a percebermos que o papel do professor frente à formação de seus alunos é de extrema importância, pois os mesmos acabam se tornando, após a família, um dos primeiros referenciais de sociabilidade, cultura, ética, cidadania, servindo como norteadores à construção da identidade de seus alunos.

A pergunta de número 05, conforme a tabela 1, faz o fechamento da entrevista aplicada aos professores e, assim como a pergunta de número 4, também se faz muito significativa à pesquisa, devido ser averiguado o papel da escola frente ao processo de formação social e identitária dos educandos, partindo da perspectiva dos estudos que tratam sobre as temáticas afrodescendentes dentro do contexto escolar, a saber:

[...] através de projetos, onde o alunado mostra seu conhecimento, usando suas habilidades com os mesmos direitos e deveres [...] (P1, conforme entrevista aplicada no dia 06 de junho de 2016).

[...] através da inclusão e socialização, na realização de práticas socioeducativas como: atividades em grupo [...] (P2, conforme entrevista aplicada no dia 06 de junho de 2016).

[...] Enquanto educador da instituição é notório a presença da construção identitária dos alunos no planejamento educacional para que os professores repassem na prática [...] (P3, conforme entrevista aplicada no dia 06 de junho de 2016).

A escola como espaço deliberativo de opiniões e ideias se faz sim de extrema importância no processo de formação identitária e social de seus alunos. Conforme os discursos dos educadores acima citados, podemos constatar que a EMEIF Santa Mônica influencia na formação identitária/social/cidadã de seus distintos alunos, independente de etnia ou religião.

Influencia mesmo enfrentando algumas dificuldades como mencionados por esses professores (durante a entrevista) que fazem parte do “*corpus*” desse estudo — dificuldades por parte de professores em dominar determinado conteúdo; disciplinas importantes para a formação social não serem contempladas na grade curricular; ensino conteudista, dentre outros —, respeitando a pluralidade de ideias e opiniões.

Contudo, nessa perspectiva, podemos averiguar que, os profissionais da referida escola ora analisada, necessitam cada vez mais de participação em cursos que tratem sobre a temática afrodescendente, para que os mesmos venham a possuir cada vez mais conhecimentos sobre a temática em questão. Isso para poder nutrirem-se de arcabouços teóricos e desenvolverem suas atividades e práxis pedagógicas, instigando dentro da sala de aula junto aos seus educandos, discussões e aplicações pertinentes sobre os estudos da história e cultura africanas, e, com isso, buscarem auxiliar junto aos seus alunos uma formação mais social/humana e livre de preconceitos.

4. CONCLUSÃO

O presente trabalho pretendeu analisar se a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Santa Mônica, do município de Itaporanga no Estado da Paraíba, estava cumprindo com a determinação da Lei 10.639/03 que versa sobre a implantação nos currículos escolares sobre a temática afrodescendente.

No decorrer do desenvolvimento dessa pesquisa, teve-se a oportunidade de relatar alguns aspectos que norteiam a Lei 10.639/03 e a forma como a referida escola se apodera dos mesmos no intuito de auxiliar na formação identitária e social de seus alunos. Tivemos a oportunidade de levantarmos questionamentos, dúvidas e sugestões que tratam sobre as temáticas da história e cultura africanas dentro do contexto escolar, proporcionando metodologias mais inovadoras à aplicação da referida lei em questão, dentro das salas de aula.

Averiguamos com isso que as instituições sociais, inclusive as educacionais, precisam ser inovadoras, o que nem sempre ocorre e, assim, elas acabam ficando muito aquém do que poderiam ser, o que demonstra a necessidade de constantes projetos de cunho social voltados aos atores sociais analisados (professores e gestores).

Conclui-se, portanto, que a realização de políticas de cunho social, econômico e de inclusão do negro em determinados processos de setores privados e públicos não poderão sozinhas sanar a problemática do racismo e da discriminação. Devemos buscar conhecimentos e

práticas que acabem, ou pelo menos amenizem as atitudes de alguns seres sociais que diferenciam e marginalizam outros por terem a cor da pele mais escura. Essas atitudes podem ser mudadas dentro do contexto escolar, conforme foi observado a partir das experiências da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Santa Mônica relatadas por seus educadores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Janaina C. Teixeira; AGUIAR, Fernando J. Ferreira. **Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe.** Revista Fórum Identidades. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 7 | jan-jun de 2010.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais.** 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BEUREN, Ilse Maria et al. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL. **Marcos Legais da Educação Nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola.** 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação.** São Paulo, 2007.

PINHO, Osmundo de Araújo. **Novos Sujeitos Afrodescendentes e Pluralização da Modernidade em Salvador/BA.** XVII Encontro Anual da ANPOCS GT “Teoria Social e Transformações Contemporâneas” (Pluralização no Interior da Modernidade) Coordenação: Josué Silva (UNICAMP) e Sergio Costa (UFSC, FU-Berlim). Caxambu, 1993.

PLANALTO. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 03 Mai. 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: reflexões sobre a educação escolar quilombola e a prática docente interdisciplinar nas relações étnico-raciais

Daiane Duprat Serrano²⁶
 Élide Joyce de Oliveira²⁷
 Lucas Sullivam Marques Leite²⁸
 Guilherme Paiva de Carvalho²⁹

1. INTRODUÇÃO

O processo de ensino da educação para as relações étnico-raciais é tema de grande relevância em um país multirracial e pluricultural como é o Brasil, marcado por grandes desigualdades sociais decorrentes de vários fatores, dentre eles o racismo e o preconceito racial. Referidos fatores contribuem para que as pessoas não tenham as mesmas oportunidades em virtude de sua origem ou cor da pele. Parece até paradoxal, já que em nosso país, mais da metade da população se identifica como negra ou parda³⁰, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

É preciso dizer que uma educação básica de qualidade, além de ser um direito social constitucionalmente garantido³¹, deve ser compreendida como um processo de desenvolvimento humano e social desses jovens, cidadãos do futuro. Nesse sentido, buscamos dar ênfase a uma ação afirmativa implementada com o apoio do Movimento Negro, que teve papel protagonista na

²⁶ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN). Licenciada em Ciências Sociais e bacharela em Direito. Integra o Grupo de Estudos Culturais e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, todas as ações pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: dduprat1976@gmail.com

²⁷ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN). Licenciada em Ciências Sociais. Integra o Grupo de Estudos Culturais e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, todas as ações pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: elidajoyce@hotmail.com

²⁸ Graduado em Licenciatura em Filosofia, membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros NEAB/UERN. E-mail: sullivamml@gmail.com

²⁹ Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa Interinstitucional de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN). E-mail: guimepaivacarvalho@gmail.com

³⁰ Segundo o jornal *El País*, datado de 16/11/2015, “A população brasileira que se autodeclara negra ou parda está aumentando na última década. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2014, realizada pelo IBGE e divulgada nesta sexta-feira, 53% dos brasileiros se declararam pardos ou negros no ano passado, diante de 45,5% que se disseram brancos”.

In: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447439643_374264.html>. Acesso em 30.05.2017.

³¹ A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 6º que, *in verbis*: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Redação dada pela EC nº 90, de 2015).

conquista desse direito, já que para esse movimento social, a educação seria praticamente o único meio para se combater as desigualdades sociais (e raciais) em nosso país.

Precisamos oferecer uma educação que possa romper com os preconceitos arraigados em nossa sociedade desde a época do colonialismo (consequência de uma cultura eurocêntrica) e, assim, formar cidadãos capazes de conviver com a diversidade e a pluralidade cultural. Com efeito, a pesquisa que deu origem ao presente artigo foi desenvolvida ao longo da disciplina “Ensino e interdisciplinaridade na Escola Pública”, cursada no programa de Pós-Graduação em Ensino, no período de 2017.1.

O artigo foi dividido em três partes: a primeira trata da importância da Lei 10.639/2003 para a educação étnico-racial, em que abordamos o surgimento desse marco na educação brasileira, uma vez que a escola é um local onde a diversidade prevalece e, por consequência, um espaço de fundamental importância no combate ao racismo e a discriminação racial; a segunda parte trata da Educação Escolar Quilombola e suas especificidades, em que serão apontados aspectos relevantes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; por fim, a terceira parte trata da interdisciplinaridade na prática docente e sua relação com a educação para as relações étnico-raciais na escola.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, em que buscamos analisar a importância da educação para as relações étnico-raciais nas escolas e a questão da interdisciplinaridade na prática docente. Para isso, encontramos arrimo em autores como Candau (2008), Fazenda (2008), Gomes (2002), Lück (2016), Munanga (2005), Thiesen (2008), dentre outros. Realizamos entrevistas semiestruturadas com três professores/as de Sociologia e uma professora de História de três escolas de ensino médio da rede pública e privada, em Mossoró/RN.

As entrevistas foram realizadas no final do mês de maio de 2017, oportunidade em que levantamos questionamentos sobre interdisciplinaridade (se os professores adotam uma atitude interdisciplinar em suas práticas) e se eles/as discutem a temática das relações étnico-raciais em suas disciplinas. Por ocasião desse artigo, os docentes serão identificados através das iniciais dos seus nomes, de modo a garantir o sigilo ético e proteção dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

2. A LEI 10.639/2003 E A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NAS ESCOLAS

Apoiada na Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, apresenta o princípio da educação à cidadania, reafirmando o preceito constitucional da obrigatoriedade da formação cidadã na educação básica, respondendo às demandas da sociedade de, por meio da educação escolar, contribuir à consolidação do Estado de Democrático de Direito no Brasil. Com efeito, é preciso destacar que a LDB estabelece em seu artigo 1º

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Nesse sentido, depreende-se do teor da lei que, para oferecer uma formação integral aos alunos/as enquanto sujeitos sociais, eles devem conhecer a história da formação do povo brasileiro e a nossa herança africana³², que deverá ser apreendida por meio do (re)conhecimento e valorização da história e cultura da África, através do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, em todo território nacional.

Não se pode olvidar que um caminho muito árduo foi percorrido por pessoas que já não estão mais aqui e que lutaram muito contra as injustiças e desigualdades sociais que permeiam nossa sociedade e pela conquista de direitos. Foi através das reivindicações do Movimento Negro, que desde a década de 1940, na época do Teatro Experimental do Negro (TEN) – cujo principal expoente foi Abdias do Nascimento³³, o Brasil passou a lutar pela implantação de políticas públicas em prol da população afro-brasileira, que valorizassem a identidade, a história e a cultura do povo negro.

³² O parágrafo 4º do artigo 26 da LDB também respalda esse entendimento, senão vejamos: “§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as **contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro**, especialmente das matrizes indígena, **africana** e européia”. (Grifo nosso).

³³ De acordo com o sítio **Fundação Cultural Palmares**, Abdias nasceu em 1914, no município de Franca/SP. “Embora de família pobre, conseguiu se diplomar em contabilidade em 1929. Aos 15 anos alistou-se no exército e foi morar na capital São Paulo, onde [...] se engajou na Frente Negra Brasileira e se envolveu na luta contra a segregação racial. Dramaturgo, poeta e pintor, atuou como deputado federal, senador e secretário de Estado [...]. Autor das obras *Sortilégio*, *Dramas para Negros* e *Prólogo para Brancos* e *O Negro Revoltado*, relatou em seus livros as realidades quilombolas e levantou temas como o pensamento dos povos africanos, combate ao racismo, democracia racial e o valor dos orixás nas religiões de matriz africana. Com uma trajetória marcada pelo ativismo, Abdias teve como resultado de suas iniciativas importantes desdobramentos na defesa e na inclusão dos direitos dos afrodescendentes brasileiros. [...]”. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=95>. Acesso em 15.05.2017.

Em 09 de janeiro de 2003, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639, que veio a alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seus artigos 26 e 79, com os acréscimos dos artigos 26-A³⁴ e 79-B, passando a garantir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, e acrescentar ao calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. A implementação dessa ação afirmativa é considerada uma vitória do Movimento Negro brasileiro em prol da educação.

Após a sanção da Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 03³⁵, de 10 de março de 2004 — em que são estabelecidas orientações sobre conteúdos a serem incluídos nos currículos escolares em todos os níveis da Educação Básica, e pela Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004 — onde são pontuados direitos e obrigações dos entes da federação, no que tange à implementação da lei já mencionada.

Nesse sentido, essas Diretrizes Curriculares devem ser observadas pelas instituições de ensino na educação básica e educação superior. De acordo com o parecer CNE/CP nº 3/2004, a questão da obrigatoriedade do ensino dessa temática na educação básica diz respeito a uma decisão política, com repercussões pedagógicas (especialmente no que se refere à formação de professores). Os autores do referido parecer são enfáticos ao afirmar que

[...] Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, **é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica**, capazes de construir uma nação democrática (Parecer CNE/CP nº 3/2004, p. 8, grifo nosso).

³⁴ Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

³⁵ “O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento Etnicorracial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada” (Parecer CNE/CP nº 03/2004).

Com efeito, a escola tem uma função importante no que diz respeito à eliminação das discriminações e do racismo. Ela deve proibir toda forma de desqualificação e estereótipos em relação aos negros (como apelidos e brincadeiras de mau gosto), uma vez que essas atitudes aprendidas em casa ou na rua perpassam pelo cotidiano escolar. Os estabelecimentos de ensino devem adotar uma política de reconhecimento e valorização dos negros e afrodescendentes, respeitando a sua história e cultura. Nesse sentido, Gomes leciona que

Para sair dessa inércia em relação à questão racial, na escola, é preciso **assumir o compromisso pedagógico e social de superar o racismo**, entendendo-o à luz da história e da realidade social e racial do nosso país. Nesse caso, veremos que a presença significativa de alunas e alunos negros nas ditas classes especiais representa um reflexo da desigualdade racial que assola a sociedade brasileira e impregna a estrutura de suas diversas instituições. Ou seja, **a própria estrutura da escola brasileira, do modo como é pensada e realizada, exclui os alunos e as alunas negros e pobres**. Essa exclusão concretiza-se de maneiras diversas: por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela ausência, ou pela presença superficial, da discussão da questão racial no interior da escola; **pela não existência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores/as**; pela baixa expectativa dos professores/as em relação a esse/a aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do/a aluno/a negro/a e pobre; pela exigência de ritmos médios de aprendizagem, que elegem um padrão ideal de aluno a ser seguido por todos, a partir de critérios ditados pela classe média branca, pelo mercado e pelo vestibular, sem considerar a produção individual do aluno e da aluna negra, assim como de alunos de outros segmentos étnico/raciais (GOMES, 2002, p.41) (Grifo nosso).

Nessa perspectiva, é importante notar que o professor tem um papel protagonista nesse processo de formação integral dos/as alunos/as. Daí a importância em averiguar se a União (através de seus órgãos competentes) está ofertando programas de formação continuada para professores, gestores e funcionários das escolas, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de modo que os estabelecimentos possam contemplar a temática em seus projetos político-pedagógicos, bem como os professores possam trabalhar as questões étnico-raciais em suas disciplinas. Segundo Gomes,

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de

convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (GOMES, 2005, p.147).

É recomendável que as escolas procurem implantar as Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dando visibilidade aos povos africanos e afro-brasileiros na construção histórica e cultural do país. Assim, nós, educadores, estaremos cumprindo com os preceitos constitucionais, dentre os quais, o estabelecido no inciso IV do artigo 3º da Constituição Federal, em que estão prescritos os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “[...] IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Destarte, a implementação da Lei 10.639/2003 vem ratificar o estabelecido na constituição cidadã, uma vez que a legislação valoriza a história e cultura afro-brasileira e africana, evidenciando a população negra, tão significativa na formação do povo brasileiro. Além disso, integra à educação brasileira princípios de promoção de igualdade racial, o que é muito salutar, sobretudo na construção de práticas educacionais pautadas em relações sociais igualitárias com vistas a diminuição das desigualdades étnico-raciais. Na esteira desse pensamento, a seguir, iremos abordar a educação escolar quilombola e as especificidades dessas comunidades tradicionais.

3. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Primeiramente, é preciso dizer que a educação no Brasil, é um direito constitucional, como mostra o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988): “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”.

Sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e das deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) ocorrida em 2010, foram construídas (entre 2010 e 2011) e aprovadas em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

Com a finalidade de tratar dessa questão, tem-se o parecer CNE/CBE nº 16/2012 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Essas

orientações seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. De acordo com ela:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (p. 42).

Com efeito, as diretrizes trazem alguns elementos esclarecedores, como a definição de que a escola quilombola não é apenas aquela situada na comunidade quilombola, mas, sobretudo, a que atende a um número significativo de estudantes quilombolas, mesmo estando localizada em outra comunidade ou na cidade.

Consoante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012, p. 462): “Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Nesse caso, entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola”. Nas diretrizes curriculares acima mencionadas, consta que a educação escolar quilombola deve ser diferenciada:

A educação escolar quilombola deve ter como referência valores sociais, culturais, históricos e econômicos dessas comunidades. Para tal, a escola deverá se tornar um espaço educativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorize o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território (Cartilha Quilombola, 2012, p. 15).

No entanto, para que a educação escolar quilombola (modalidade da educação básica) seja efetivada, há que se reconhecer: a existência das comunidades quilombolas; suas histórias; a realidade e especificidades das comunidades e dos sujeitos que nelas vivem; suas vivências; seus processos culturais; e, por fim, as relações sociais nelas estabelecidas cotidianamente. Para isso, a escola deve se constituir em um espaço de diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorizando a noção de convivência, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território.

Sobre o projeto político pedagógico e o currículo para as escolas quilombolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na educação básica (2012,

p. 468) apresentam: a) os conhecimentos tradicionais, b) a oralidade, c) a ancestralidade, d) a estética, e) as formas de trabalho, f) as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola.

De acordo com Munanga,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas os alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente brancas, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram sua estrutura física afetada. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.16).

O estudo sobre a história do povo negro e do continente africano envolve processos de conhecimentos e mudança de mentalidade, além de contribuir para a desconstrução de pensamentos monocultores. Nesse processo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) se constituem em um documento de fundamental importância, uma vez que possui subsídios à elaboração de estudos e reflexões sobre a temática.

O estudo da diversidade cultural poderá contribuir com a superação do preconceito na escola, pois permitirá a propagação do conhecimento das raízes africanas, desfazendo o mito do africano escravizado. Como estabelecem as Diretrizes, a escola precisa de currículo, projeto político-pedagógico, espaços, tempos, calendários e temas adequados às características de cada comunidade quilombola, promovendo, assim, a concretização do direito à diversidade. A questão que se coloca aos ambientes escolares no contexto quilombola diz respeito à elaboração de atividades direcionadas, pois a sua ausência representaria um contrassenso.

4. A PRÁTICA DOCENTE INTERDISCIPLINAR NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Inicialmente, para que se possa ter um alcance sobre a questão interdisciplinar, é preciso falar acerca do conceito de disciplina. Como é cediço, toda e qualquer disciplina é constituída pelo seu campo de interesses, possui suas particularidades e seus interditos. Para Lück,

A **disciplina (ciência)**, entendida como um conjunto específico de conhecimento de características próprias, obtido por meio de método analítico,

linear e atomizador da realidade, produz um conhecimento aprofundado e parcelar (as especializações). Ela **corresponde**, portanto, a um **saber especializado, ordenado e profundo** que permite ao homem o conhecimento da realidade, a partir de especificidades, ao mesmo tempo em que deixa de levar em consideração o todo de que faz parte (LÜCK, 2016, p.27-28) (grifo nosso).

Já a definição de interdisciplinaridade está relacionada à uma “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento” (Fazenda, 2008, p. 17). Ela vai além da articulação de disciplinas isoladas, fragmentadas no âmbito escolar, visto que não se restringe à justaposição de conteúdos programáticos. A prática interdisciplinar consiste em uma atitude que leva o/a estudante ao conhecimento total das coisas. Sobre sua origem, Thiesen (2008, p. 546) estabelece que

A **interdisciplinaridade**, como um enfoque teórico-metodológico ou gnosiológico, como a denomina Gadotti (2004), surge na segunda metade do século passado, em resposta a uma necessidade verificada principalmente nos campos das ciências humanas e da educação: **superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento**, causados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade (THIESEN, 2008, p.546) (Grifo nosso).

Fazenda fala sobre a interdisciplinaridade escolar e sua perspectividade educativa, a autora assevera que “Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (FAZENDA, p. 17). Trata-se de uma integração de conhecimentos elaborados em meio às diversas áreas do conhecimento, propiciando aos alunos uma nova realidade: a visão do todo, da realidade global.

De acordo com Lück,

A interdisciplinaridade, portanto, propõe uma orientação para o estabelecimento da esquecida **síntese dos conhecimentos**, não apenas pela integração de conhecimentos produzidos nos vários campos de estudo, de modo a **ver a realidade globalmente**, mas, sobretudo, pela associação dialética entre dimensões polares, como, por exemplo teoria e prática, ação e reflexão, generalização e especialização, ensino e avaliação, meios e fins, conteúdo e processo, indivíduo e sociedade etc (LÜCK, 2016, p.37) (Grifo nosso).

Destarte, a autora afirma ainda que a interdisciplinaridade tem por escopo

[...] **promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade**, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao

mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como um ser determinante e determinado (LÜCK, 1994, p. 60).

Em consonância com as autoras citadas, a interdisciplinaridade visa romper com a visão fragmentada do conhecimento. Desse modo, iremos analisar o posicionamento dos professores entrevistados por ocasião da pesquisa em tela. Necessário mencionar que realizamos três perguntas envolvendo a temática, quais sejam: 1. Professor/a, o que o/a senhor/a entende por interdisciplinaridade? 2. O/A senhor/a coloca em prática a interdisciplinaridade em suas aulas, dentro da sua disciplina? Caso a resposta seja positiva, de que forma isso ocorre? 3. Em sua prática docente, desenvolve a educação para as relações étnico-raciais (em cumprimento ao disposto na Lei 10.639/2003 que, após a reforma do ensino médio, prevalece a Lei 11.645/2008)? Se sim, como ela é praticada em sua disciplina?

Como dito no início do artigo, os quatro sujeitos da pesquisa serão designados através das iniciais de seus respectivos nomes, e receberão as siglas AAS, AEN, GCOM, MEO. Para o professor AEN, interdisciplinaridade é: “a interação entre as disciplinas de diferentes áreas com o intuito de superar o distanciamento existente entre elas. Essa interação promove um diálogo entre as disciplinas, relacionando-as entre si, objetivando uma melhor compreensão dos conteúdos e temas trabalhados em sala de aula”. Na esteira desse pensamento, a professora AAS entende a interdisciplinaridade “[...] como o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento. [...] É uma tentativa de ensinar um conteúdo e contribuir para a formação humana, desconstruindo a compartimentalização e territorialização dos saberes”.

No que tange à questão da prática interdisciplinar em sala de aula, a professora AAS afirmou que tenta desenvolvê-la de forma individual, já que, segundo ela, “não há planejamento coletivo, por motivo de indisponibilidade de tempo dos professores que têm dupla, e até tripla jornada trabalhista”. Ainda sobre essa questão, a professora MEO afirma praticar a interdisciplinaridade em suas aulas de história:

[...] no meu caso, como leciono história, abordo da seguinte forma: em português, interpretação e produção textual; em matemática, os séculos, anos, a diferença na contagem do tempo, a quantidade populacional das cidades ou países; em ciências, volto pra arqueologia e o estudo dos fósseis; em geografia, as regiões onde os fatos aconteceram, procuro falar sobre o que mudou e o que permanece, se for o caso; em artes, construção de cartazes e maquetes; costume trabalhar de forma simples para que os alunos possam fazer sozinhos, que possam descobrir como fazer.

Percebe-se, pelo teor das respostas dos professores, que eles possuem conhecimento teórico sobre o que é interdisciplinaridade. No entanto, a prática de uma atitude interdisciplinar é

obstaculizada por uma política educacional ainda pautada em um currículo fragmentado, com conteúdo isolados, impossibilitando aos alunos, muitas das vezes, atingir a visão do todo. Não obstante as barreiras (institucionais e pessoais) encontradas, os professores conseguem, dentro de suas possibilidades, articular pensamentos, ideias e juntar aquilo que aparenta estar separado, estabelecendo pontes entre os vários campos do conhecimento.

Outrossim, em relação a implementação da educação para as relações étnico-raciais, perguntamos aos professores se eles/as abordam temas sobre a história e cultura afro-brasileira e africana em suas disciplinas e como essa prática ocorre em suas aulas. O professor AEN fala sobre a sua experiência no sentido de promover uma educação às relações étnico-raciais na escola em que leciona a disciplina de sociologia. Segundo o professor:

[...] Embora não haja um conteúdo que trate especificamente dessa temática no nosso livro didático, desenvolvo uma discussão com base nos estudos sobre cultura, dando ênfase a formação do povo brasileiro, com destaque para a nossa miscigenação, ressaltando a importância da cultura afrodescendente e indígena, com o intuito de construirmos uma relação de respeito, reconhecimento e valorização da nossa cultura.

Já a professora GCOM relata sua experiência em um projeto desenvolvido na escola, na qual lecionava no ano de 2014. Senão vejamos:

Em 2014 eu era professora de História e trabalhei uma disciplina optativa voltada para essa temática na Escola Estadual Maria Stela, quando lá ocorria o Programa Ensino Médio Inovador. O título da disciplina era “Etnicidade”. O conteúdo trabalhado tinha como fonte de pesquisa o material desenvolvido pelo projeto “Da cor da cultura” [...]. Há vídeos, livros e jogos que debatem principalmente a questão do negro no Brasil. Infelizmente a disciplina não ocorreu como planejado. [...] Mas como não tinha nota e não reprovava, eles dispersaram na metade da disciplina. Como o material é bastante didático, ano passado utilizei os vídeos em minhas aulas de Sociologia.

Percebe-se, claramente, o caráter interdisciplinar da educação para as relações étnico-raciais, em que pese a Lei 10.639/2003³⁶ mencionar algumas disciplinas, como Educação

³⁶ De acordo com o artigo 26 da Lei 10.639/2003:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003).

Importa notar que a palavra “especialmente” não confere caráter de exclusividade às disciplinas mencionadas pela legislação. Significa dizer que as demais disciplinas que compõem o currículo escolar não só podem como devem abordar a temática.

Artística, Literatura e História. No entanto, a pluralidade cultural é tema transversal, e como tal, a temática das relações étnico-raciais deve estar presente em todo o currículo escolar. Moreira e Candau (2008, p. 71) ratificam o caráter interdisciplinar da Lei 10.639/2003, quando enfatizam que

Ela supera a visão de que a ação da população negra no Brasil se resume a meras contribuições e traz para o debate a ideia de participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação das diversas etnias africanas e seus descendentes. Além disso, extrapola o conhecimento específico do ensino de História, incluindo outras áreas do conhecimento. Ao lermos a lei, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais, poderemos ter uma visão ainda mais alargada da sua amplitude e do seu caráter interdisciplinar (grifo nosso).

Por fim, fazer uso da interdisciplinaridade para aplicação da Lei 10.639/2003 é permitir que a escola reassuma seu papel como agente de transformação da realidade social; fazer uso dessa atitude é proporcionar aos alunos uma compreensão da realidade global, permitindo-lhes a conscientização de que vivemos num país multicultural e que a diversidade está presente não apenas no chão da escola, mas em todos os caminhos pelos quais os jovens irão percorrer.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço de socialização do saber, do conhecimento, além de estabelecer o intercâmbio cultural entre diversos grupos humanos. Assim, ela tem um papel relevante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão, devendo problematizar a questão racial. Com efeito, a implementação da Lei 10.639/2003 contribui à nossa reflexão no sentido de que é preciso avançar para que a educação das relações étnico-raciais seja uma prática cotidiana em todos os estabelecimentos de ensino no Brasil.

Em relação à educação escolar quilombola, ela surge com o intuito de romper com preconceitos, uma vez que o empoderamento de seus estudantes tende a levar a uma diminuição do racismo. Portanto, a educação quilombola é fundamental para que as conquistas dos direitos desses povos sejam efetivadas.

Acerca da importância da interdisciplinaridade na prática docente, percebemos, através das entrevistas realizadas, que os docentes têm um conhecimento teórico sobre o assunto, já que responderam de forma satisfatória o que entendem por interdisciplinaridade. Sobre sua prática nas escolas, foi possível perceber a inexistência de um planejamento sistemático. O que existe de

fato, conforme se depreende das entrevistas, é um planejamento individual, partindo da iniciativa isolada de cada um dos professores, dentro da sua área de atuação.

No que concerne às relações étnico-raciais no âmbito escolar, foi possível constatar que, dentre os quatro docentes entrevistados, apenas um participou de um projeto que envolvesse a educação das relações étnico-raciais. Os demais professores tentam desenvolver essa discussão em suas aulas, através do uso do livro didático, materiais complementares ou fazendo uso de uma atitude interdisciplinar em suas aulas.

Por fim, a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola na educação básica devem ser consideradas marcos na luta histórica da população negra pela igualdade racial. Essas ações afirmativas visam promover uma mudança social com vistas à igualdade entre os povos. E a implementação delas, no âmbito da política educacional, busca romper com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do processo de formação nacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 Jun. 2017.

_____. Governo Federal. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 20 Mai. 2017.

_____. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>> Acesso em: 20 Mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, homologação publicada no DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19. Resolução CNE/CP 1/2004, publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11.

CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE (CCLF). Cartilha **Educação Quilombola**: um direito a ser efetivado. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha_cclf_educ_quilombola_direito_a_ser_efetivado.pdf> Acesso em: 13 Mai. 2017.

FAZENDA, Ivani Fazenda (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FIABANI, Aldemir. As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola: a necessária ruptura de paradigmas tradicionais. In: **Identidade!** Vol.18 n. 3, ed. esp. p. 345-356. dez. 2003. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/identidade>> Acesso em: 13 Mai. 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/viewFile/1296/1392>> Acesso em: 10 maio 2017.

_____. **Educação e Relações Raciais:** refletindo sobre algumas estratégias de atuação (p. 147). In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2ª ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

LUCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos, 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2ª edição. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 10 Jun. 2017.

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: percepções de professores (as) sobre a Lei 10.639/2003

Diêgo Matos Araújo³⁷

David Sousa Garcês³⁸

Lucas Sùllivam Marques Leite³⁹

Maria Cristina Rocha Barreto⁴⁰

1. INTRODUÇÃO

Em 09 de janeiro de 2003, fruto da intensificação das lutas antirracista do movimento negro brasileiro, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, promulga e sanciona a Lei nº 10.639, que implementa a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo da Educação Básica, modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB -Lei nº 9.394/1996), cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro, como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Com essa modificação, a LDB - nº 9.394/1996 passou a acrescentar os seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

³⁷ Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UVA, Graduado em Licenciatura Plena em Química e Biologia pela UVA, Especialista em Biologia pela UFLA, Especialista em Nutrição Humana e Saúde pela UFLA e Especialista em Políticas Étnico Raciais no Ambiente Escolar pela UNILAB, assim como é Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Americana - UA-PY. Atualmente é Professor Convidado na Pós-Graduação em Gestão de Saúde Pública e Meio Ambiente pela FMB, assim como é Professor da Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela FAK, Graduando no Bacharelado em Agronomia pela UNILAB. E-mail: diegomatos9@hotmail.com

³⁸ Graduado em Ciências Contábeis pela UFC, Especialista em Políticas Públicas e Intervenção Social pela FID, Especialista em Gestão Pública pela UNILAB e Pós-Graduando em Políticas Étnico Raciais no Ambiente Escolar pela UNILAB. Atualmente é Tutor Docente Presencial pela UNILAB e Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH) pela UERN. E-mail: balgarces@yahoo.com.br

³⁹ Graduado em Licenciatura em Filosofia, membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros NEAB/UERN. E-mail: sullivamml@gmail.com

⁴⁰Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela UFPB, Mestre em Ciências Sociais e Doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Sociologia, respectivamente pela UFPB. Atualmente é Professora Adjunta IV na UERN, assim como é docente do Departamento de Ciências Sociais e Política (DCSP) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH) respectivamente pela UERN. E-mail: mcbarreto@gmail.com

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (LDB, 1996).

No entanto, não podemos negar de forma alguma que nas aulas de História do Brasil, ministradas pelos nobres professores do nosso país, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana não foi ofertado fundamentalmente com a linha de tema: a escravidão negra africana. No momento em que ocorre a ressignificação da grande contribuição que os povos africanos forneceram à criação da sociedade brasileira como a conhecemos atualmente, corrige-se uma visão anteriormente ensinada, na tentativa de manter vivas essas manifestações culturais da negritude e seus ancestrais, o que é importante no fortalecimento de sua identidade étnica e seu reflexo na formação do nosso povo.

De acordo com Nascimento (1978), Munanga (1996) e Silva, (1996/ 1988) a educação formal (leia-se escola) não foi e nem será o remédio para os problemas dos negros brasileiros. Autores e intelectuais da negritude descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais, onde historicamente o ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento/branquitude cultural em sentido amplo. Tal educação é eurocêntrica, endeusando os Estados Unidos da América (USA) e desqualificando a cultura do continente africano. Fortalecendo essa perspectiva de pensamento, Abdias do Nascimento diz que

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norteamericano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

Com a promulgação das leis ditas de ações afirmativas, existe atualmente uma base legal muito forte no sentido de dar vez e voz àqueles que foram silenciados, marginalizados, negados

por anos e anos. Surge uma real esperança de mudanças sociais, como é o caso dos afrodescendentes que, sempre hierarquicamente na sociedade brasileira, ocuparam posições inferiores no contexto histórico e que sempre foram pessoas deixadas à margem da socialização, contexto que é fundamentalmente aprendido e ensinado na escola. Com relação a essa reflexão, Abreu; Boakari questionam:

Como as escolas ensinam o que é ser afrodescendente? Que imagens são apresentadas para as crianças que ainda estão em processo de construção de sua identidade? Como a sociedade aprende o que é ser afrodescendente? Como a sociedade trata as pessoas afrodescendentes? E deste modo, o que estas pessoas estão dizendo sobre si mesmas? Assim, quais as implicações setoriais para o Brasil e as suas inter-relações socioculturais? (ABREU; BOAKARI, 2013, p. 02).

Partindo dessa perspectiva é que se faz urgente e necessário observar como está o conhecimento dos professores da Escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar acerca da Lei Federal nº 10.639/03 nas séries iniciais do ensino médio, observando dessa forma, seus anseios e desejos em relação à temática afro.

O interesse em realizar a respectiva investigação partiu das inquietações pessoais, profissionais e sociais dos autores que realizaram o referido estudo, no tocante a temática em questão. A pesquisa foi realizada em uma escola do sertão cearense, onde um dos pesquisadores atua como professor desde 1999 e na escola pesquisada desde 2000, onde foi observado o “chão de escola” de forma empírica.

Nesse sentido, tomou-se como embasamento teórico os estudos de renomados pesquisadores que trabalham com a temática afro, tais como: Nascimento (1978); Santomé (1995); Munanga (1996); Santos (2005), dentre outros que trazem suas contribuições ao enriquecimento do referido estudo.

Mesmo com essas inquietações, podemos afirmar que a discussão das relações étnico raciais nas políticas de educação do Brasil vem tomando cada vez mais espaço nos debates de promoção à igualdade racial, tão prejudicada até os dias de hoje pelo mito da democracia racial.

2. METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado junto à Escola de Ensino Médio Deputado Ubiratan de Aguiar, localizada na cidade de Capistrano no Estado do Ceará, onde foi realizada — junto aos docentes que se propuseram a fazer parte do referido estudo — entrevista semiestruturada, no

intuito de se buscar analisar/observar o conhecimento no tocante a Lei 10.639/03 dos referidos professores, assim como se os mesmos utilizam esse conhecimento em suas práticas pedagógicas em sala de aula.

A pesquisa foi realizada com 5 professores, sendo desse total: 3 formados em Licenciatura em História e 2 em Licenciatura em Letras Português. É interessante frisar que, os requisitos para a escolha destes participantes da pesquisa foram professores que lecionem as disciplinas mencionadas, as quais, segundo a legislação (Lei 10.639/03), são disciplinas obrigatórias quanto à abordagem da temática inerente ao nosso objeto de investigação. Mostra-se importante para esta pesquisa a inclusão de professores que já trabalhem com a educação das relações étnico-raciais, que concordem em participar da pesquisa e apresentem disponibilidade à realização das entrevistas, já que o universo de professores (as) que trabalham com o tema ainda é bastante restrito.

A abordagem utilizada para nortear o estudo foi de cunho descritivo, pois foram realizadas observações, registros e descrições por parte dos pesquisadores das atividades ora desenvolvidas pelos docentes dentro do contexto escolar, sem interromper em seu cotidiano, ou até mesmo vir a influenciar em seus modos de subjetividade. Essa abordagem foi necessária, pois buscou conhecer e entender as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política e econômica dos pesquisados, dentro da instituição escolar em epígrafe.

Nesse sentido, Gil destaca que o principal motivo da pesquisa descritiva é

[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de variações variáveis [...]. Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm o objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental, etc (Gil, 2009, p.42).

No referido estudo, também se fez necessária a utilização da abordagem qualitativa, uma vez que a mesma nos proporciona elementos de interesses amplos, onde, de acordo com Blattmann *apud* Godoy,

A pesquisa qualitativa surge de questões ou focos de interesses amplos, e que se delineiam de acordo com o desenvolvimento do estudo. Envolve a obtenção de dados descritos sobre o ambiente da pesquisa, sujeitos e processos interativos pelo contato direto sobre a situação estudada, com o intuito de compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, isto é, dos partícipes da situação em estudo” (BLATTMANN, 2001 *apud* GODOY, 1995, p.12).

Contudo, podemos enfatizar que a referida pesquisa foi desenvolvida em caráter de campo, a qual teve como seu objetivo principal a análise/observação do conhecimento por parte

dos professores das séries iniciais do ensino médio no tocante a Lei 10.639/03, assim como verificar como eles utilizam esses conhecimentos em suas práticas pedagógicas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A questão da discriminação racial com o passar dos tempos vem ganhando espaços de discussão em distintos contextos sociais, e a escola, como responsável pela formação cidadã, não poderia deixar de participar dessa arena de discussão.

Dessa forma, de acordo com Santos (2005), o processo de discriminação racial

[...] reproduz-se em vários contextos sociais das relações entre negros e brancos. Nesse contexto a escola não se encontra isenta dessas reproduções. Muito embora ela não seja meramente reprodutora de tais relações, acaba por refletir as tramas sociais existentes no espaço macro da sociedade (SANTOS, 2005, p. 14).

Corroborando com essa questão e analisando o contexto escolar como reprodutor desse processo de discriminação racial, Santomé enfatiza — em seus estudos no tocante a relação existente entre culturas negadas e silenciadas e currículo escolar — que

[...] quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 163).

Rocha (2006) reflete que se a Lei 10.639/03 for trabalhada no sistema de ensino brasileiro segundo uma perspectiva de combate às desigualdades, de superação da ideologia das raças, contribuirá como

Instrumento importante, no campo do currículo, para a explicitação das contradições presentes no sistema econômico do capital. Aliando o específico ao universal, na perspectiva de superação das bases constitutivas das desigualdades raciais e sociais. Assim posto, os conteúdos relacionados à cultura e à história da África e dos negros brasileiros poderão atuar no sentido de expor

as lacunas e as ideias que fundamentaram a ideologia da dominação racial. Assim sendo, a Lei 10.639/03 pode constituir-se como uma ferramenta de luta contra-ideológica (ROCHA, 2006, p.113).

Torna-se importante refletir que a obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica — de decisão política, com impactos pedagógicos, tanto para estudantes como para os professores — ao nosso ver, representa uma política de afirmação. Para Flávia Piovesan, as políticas de ações afirmativas são entendidas

[...] como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva ao projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Através delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva (PIOVESAN, 2006, p. 40-41).

Gomes, por sua vez, considera tratar-se a ação afirmativa de

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001, 2005, p. 94).

Segundo Munanga e Gomes, as

[...] ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 186).

Nesse sentido é que se fez necessária a realização de um estudo voltado para se identificar como está o conhecimento no tocante a Lei 10.639/03 por parte dos professores das séries iniciais do ensino médio, de uma escola do sertão cearense.

Partindo desse viés e observando os relatos dos professores ora investigados, resolvemos expor os seguintes posicionamentos dos mesmos no tocante à temática em questão, conforme o quadro nº 01 a seguir:

QUADRO N°01. Apresentação de Excerto de Depoimentos (ED) dos professores acerca da Lei 10.639/03.

Conhecimento da Lei 10.639/03	
Identificação dos professores	Excerto de Depoimentos (ED)
P “1”	“Meu conhecimento é parcial [...]”
P “2”	“Conheço sim a Lei. Aprovada em Março de 2003, é a lei que determina a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura dos Afro-Brasileiros nas escolas de Educação Básica”.
P “3”	“Conhecimento muito básico, pouco aprofundado. Só sei que é uma lei que obriga o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio.”
P “4”	“Não sei muito, mais conheço a obrigatoriedade da lei. Ainda não me dediquei a estudar essa lei. [...]”
P “5”	“Conheço sim de forma razoável a Lei 10.639/2003 por conta de um curso de extensão que fiz pelo Instituto da Mulher Negra em 2013. Essa Lei obriga o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos departamentos de Ensino do Brasil, no sentido de promover a valorização da cultura negra que influenciou a construção da sociedade brasileira, bem como busca a lei também a correção do fluxo de negação da cultura negra existente no País”.

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Diante do exposto no quadro acima, dos cinco professores inquiridos, 100% (05 professores), informam que “conhecem” a Lei. Porém, percebe-se que 40% (02 professores) acreditam conhecer a lei mais “profundamente”, ao passo que a grande maioria dos professores investigados, 60% (03 professores) afirmam ter conhecimentos básicos e superficiais da Lei 10.639/03.

Entendemos com relação ao conhecimento da Lei 10.639/03 que não basta saber que a mesma existe e que há uma legislação que ampara sua aplicabilidade. É necessária uma formação aos docentes sobre os fundamentos da lei, seus princípios e suas concepções político-pedagógicas. Fica essa necessidade evidente até mesmo antes da promulgação da Lei 10.639/03,

nas orientações dos PCNs (1997), quando chama atenção para a formação profissional sobre o tema Pluralidade Cultural:

A necessidade imperiosa da formação de professores no tema Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político pedagógico de qualquer planejamento educacional/escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores (BRASIL, 1997, p. 22).

Ainda sobre a continuidade da questão acima, quando perguntado aos professores se trabalham em sala de aula a temática, verifica-se que 100% (05 professores) trabalham, mesmo que de forma incipiente, a temática. É de suma importância lembrar que a temática em questão deve estar presente no currículo da instituição como um todo, com especial atenção nas disciplinas de História do Brasil, Educação Artística e Literatura, como a própria lei sinaliza:

[...] Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1^a - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. § 2^a - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. [...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

Contudo, é interessante ressaltar que os docentes da escola ora analisada necessitam aprofundar mais seu conhecimento acerca da Lei 10.639/03, onde podemos observar, a partir de suas falas, que o referido conhecimento é muito superficial, restringindo-se apenas aos conteúdos ora repassados por alguns de seus pares, ou até mesmo durante a participação de cursos de curta duração proporcionados por outras instituições educacionais que não as suas de origem.

Portanto, é necessário que a escola em epígrafe estimule em seus docentes a abordagem dos estudos que tratem sobre a história e cultura dos afrodescendentes em suas práticas pedagógicas, não só no sentido de cumprimento da Lei 10.639/03, mas porque virá a contribuir de forma significativa na construção de um ser social dotado de opiniões e posicionamentos críticos-reflexivos, além de contribuir de forma substancial na formação da identidade de seus alunos.

4. CONCLUSÃO

O referido estudo buscou analisar e observar como se dava as formas de conhecimento sobre a Lei 10.639/03 por parte dos professores de História e Literatura que lecionam nas séries iniciais do ensino médio, da escola da Rede Estadual de Ensino Médio Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar, no sertão cearense.

Vale pontuar, não de forma menos importante que vislumbrando a Lei 10.639, que obriga o ensino de história e cultura afro pelos estabelecimentos escolares, percebe-se a falta de preparo do professor diante da complexidade temática em questão.

Entendemos que sem uma devida formação inicial e continuada por parte de nossos educadores, estaremos fortalecendo ainda mais uma geração de profissionais reprodutores de preconceito racial, fato esse que se arrasta desde tempos coloniais à escola formal no Brasil. Alguns autores sustentam que a escola e seus livros didáticos são instrumentos de reprodução do racismo, retratando o negro como alguém hierarquicamente inferior.

Por fim, entendemos que a Lei 10.639 surge como uma ferramenta legal indispensável no combate à discriminação racial no bojo escolar.

Nessa perspectiva, a instituição escolar possui papel estratégico no sentido de fornecer aos estudantes/educandos e por que não dizer, aos educadores, condições para que as culturas sejam valorizadas, trabalhando de forma séria a temática, com função de desfazer os equívocos cometidos historicamente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antonia Regina dos Santos; BOAKARI, F. M. **Debate sobre a Lei 10.639/03 e sua implicação no espaço escolar**. ISBN: 9788574636610. In: V ENFORSUP, 2013, Teresina, PI. V ENFORSUP - anais. Teresina, PI.: EDUFPI, 2013. v. 00. p. 01-18.

BLATTMANN, URSULA. **Modelo de Gestão da Informação Digital On-line em Bibliotecas Acadêmicas na educação à distância**: biblioteca virtual. 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<http://teses.eps.ufcs.br/defesa/pdf/2916.pdf>> Acesso em: 28 jan. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>; BRASIL / MINISTÉRIO DA SAÚDE. Acesso em 30 abr. de 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas 2006 – 2009.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

MUNANGA, KABENGELE e GOMES, NILMA LINO. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

NASCIMENTO, ABDIAS DO. **Processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PIOVESAN, F. **Ações Afirmativas e Direitos Humanos**. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, v. 1, p. 36-43, 2006.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação**: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/>>. Acesso em: 05 out. 2012.

SANTOMÉ, JURJO TORRES. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Â. M. dos. **Vozes e silêncio do cotidiano escolar**: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas no município de Cáceres-MT. Dissertação de Mestrado. Cuiabá, 2005.

SANTOS, SALES A. dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639-2003. Brasília: MEC: SECAD, 2005, p.21-37.

SILVA, ANA CÉLIA DA. **A ideologia do embranquecimento na educação brasileira e proposta de revisão**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

_____. **Estereótipos e Preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e Expressão de 1ª grau nível 1**. Dissertação de mestrado apresentada na FAGED/UFBA, Salvador, 1988.

A RESSIGNIFICAÇÃO DOS CORPOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: docilizar não é educar⁴¹

Aryanne S rgia Queiroz de Oliveira⁴²

1. INTRODUÇÃO

Na trajetória cultural e educacional dos corpos existe uma clara divisão, separando as pessoas em dois estereótipos, sendo um representando pessoas denominadas de homens e o outro conceituando pessoas como mulheres. O sujeito-corpo dissidente, ou seja, aquele que não se considera pertencente ao grupo que a sociedade estabeleceu para ele se inserir, fica   mercê, não sendo acolhido por nenhum dos dois modelos citados.

Isso acontece também em todo o sistema educacional, não ficando de fora as aulas práticas da disciplina de Educa o Física que, desde a sua implanta o na grade curricular das escolas, trabalha incisivamente sobre os corpos e reforça a desigualdade entre sujeitos masculinos e femininos. De acordo com Neil Franco, as

[...] vivências nas aulas de Educa o Física destacam essa área de conhecimento como um dos vetores do preconceito e da discrimina o em rela o àqueles/as que não constr iram seus gêneros e/ou vivem suas sexualidades dentro dos parâmetros hegemonicamente estabelecidos (FRANCO, 2016, p.62).

O processo de exclusão, portanto, consolida-se historicamente na escola, atribuindo significados aos corpos e separando-os em apenas dois gêneros — masculino e feminino —, não permitindo abertura para que a pessoa que se autodeclara diferente se encaixe. Desse modo, a discrimina o   implantada e os sujeitos dissidentes, como por exemplo, as travestis e os/as transexuais, são tratados/as como deficientes nas aulas práticas de Educa o Física, não podendo participar plenamente de todas as atividades, sendo muitas vezes isolados/as ou dispensados/as.

2. A NÃO INCLUSÃO DO SUJEITO-CORPO DIFERENTE

Dos/as transgêneros   cobrada a total adapta o às regras impostas pela Educa o para que haja organiza o e ausência de perturba o, não devendo qualquer sujeito atrapalhar a

⁴¹ Este trabalho   amplia o de um artigo publicado na Revista RedFoco.

⁴²Possui gradua o em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2014); Mestra pelo Programa de Pós-Gradua o em Ciências Sociais e Humanas – UERN (2017). Técnica Administrativa no Departamento de História-UERN, e nos grupos de pesquisas: Epistemologia e Ciências Humanas; e História do Nordeste: sociedade e cultura. E-mail: ariannequeiroz84@gmail.com

disciplina e perturbar a ordem. Porém, a simples presença de pessoas dissidentes nas aulas práticas de Educação Física já gera um mal-estar àqueles/as que se encontram perfeitamente ajustados/as às normas binárias de gênero.

Neil Franco acredita que

[...] adequar-se ao grupo masculino ou feminino na prática da disciplina Educação Física é um fator que dificultaria a inserção de pessoas *trans* na escola, em que o desconforto e a rejeição são dimensões que provavelmente serão desencadeadas nas práticas cotidianas dessa disciplina em razão da presença desses sujeitos (FRANCO, 2016, p.55).

Neste viés, é fácil perceber que o sistema educacional dá significados a dois tipos de corpos, não levando em consideração a subjetividade dos sujeitos e sim, ao que biologicamente está destacado, isto é, aos órgãos sexuais masculinos e femininos: pênis e vagina. O corpo que a Biologia considera como o da mulher ou como o do homem deverá se adaptar às atividades físicas que a disciplina desportiva estabelecer como corretas para cada gênero.

3. A DICOTOMIA ‘NATURAL’ DE GÊNERO

A significação em gênero das pessoas-corpos ocorre socioculturalmente e reflete no sistema educacional, o qual serve também para dar significados ou re-significados ao que acontece no âmbito cultural. É um trabalho em conjunto, que se realiza em um movimento pendular, onde a cultura interfere na Educação e vice-versa, concomitantemente. Assim, dá-se a ideia de que todo esse processo de significação/ressignificação dos gêneros acontece de maneira natural, tornando-se muitas vezes imperceptível essa influência da cultura na Educação e desta na cultura. Como bem ressalta Francis Lima e Nilson Dinis,

A partir dessa separação, considerada “natural” por muitos professores e professoras, são formadas e reforçadas expectativas e modos de comportamento “próprios” de cada gênero. Às meninas cabe jogar caçador, realizar atividades ligadas à dança, entre outros, e, para os meninos, são permitidas atividades esportivas mais “agressivas”, que desenvolvem e/ou liberam sua suposta agressividade [...] (LIMA; DINIS, 2007, p.248-249).

Os/as educadores/as das práticas desportivas perpetuam a ideia de que existem atividades naturalmente femininas e outras naturalmente masculinas. Os esportes que se utilizam de força, de esforços físicos deverão ser praticados por pessoas pertencentes ao estereótipo do homem,

enquanto que as atividades que demonstram leveza, suavidade, delicadeza de gestos, terão que ser realizadas por pessoas pertencentes ao estereótipo oposto, isto é, ao da mulher.

Neste sentido, o sujeito que nasce biologicamente homem, ou seja, possuindo um pênis, no decorrer de sua vida deverá praticar exercícios voltados para estimular a sua agressividade através da força física. Já aquela pessoa que nasce biologicamente mulher, com uma vagina, é considerada o “sexo frágil”, não precisando submeter-se a exercícios que lhe exijam a aplicação de muita energia.

Percebe-se que tais divisões de práticas educativas

[...] fazem com que os alunos e alunas sejam organizados, assim como os operários e operárias de uma fábrica, dentro de um sistema de normas de comportamento, com a imposição de uma série de tarefas que visam um objetivo maior de docilizar os corpos [...] (LIMA; DINIS, 2007, p.247).

O adestramento dos sujeitos é o mister das disciplinas educacionais e a incumbência da Educação Física não poderia ser diferente. Através dos mecanismos de vigilância dos corpos, o poder discursivo produz verdades sobre o que deve e o que não deve ser reproduzido pelos modelos binários de gênero.

4. CORPOS DÓCEIS

Submeter as pessoas à normatividade é privilégio do poder discursivo, que cria regras nas disciplinas do sistema educativo e faz com que elas permeiem não só dentro das instituições, mas igualmente fora, no meio sociocultural. Dessa forma, o discurso criado acerca dos gêneros homem/mulher transpassa os bancos escolares, domesticando os corpos e dando significados a eles dentro e fora do campo educacional.

Nesta senda, Michel Foucault aduz que

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1987, p.164).

Observando a fala supracitada, subentende-se que os sujeitos-corpos são comandados por um poder disciplinar, o qual os adapta ao seu bel prazer, ora capacitando-os para serem úteis à sociedade econômica, ora sujeitando-os, apaziguando suas forças para serem dóceis.

Através da Educação Física, tal poder disciplinador recorre de vários meios para se adaptar sorrateiramente, sem fazer alardes, incidindo sobre as pessoas no ambiente escolar e em outros ambientes também. A educação física no Brasil surge ligada intimamente à formação e educação corporal disciplinadora, com objetivos dos mais variados: militares, de saúde, estéticos, esportivos de alto rendimento ou não, recreativos, servindo, muitas vezes, a mecanismos de alienação ou propósitos políticos (OLIVEIRA, 2008). Em todos os sujeitos-corpos, sejam eles dissidentes ou não, são aplicados esse poder disciplinar.

Fazendo um paralelo com o que fora discutido anteriormente, compreende-se, portanto, que o corpo masculino é estimulado e educado fisicamente a aplicar sua força — atendendo assim à economia de uma sociedade —, e o corpo feminino é docilizado, estimulado a submeter-se aos preceitos de subserviência que a sociedade institui à mulher.

A Educação Física contribui bastante para que as pessoas se organizem perfeitamente no modelo binário e cooperem a uma sociedade controlada e vigiada. Foucault ainda revela que este modelo social vigilante pretende

[...] fabricar corpos ao mesmo tempo dóceis e capazes: controlam as nove ou dez horas de trabalho cotidiano (artesanal ou agrícola); dirigem as paradas, **os exercícios físicos**, a escola de pelotão, as alvoradas, o recolher, as marchas com corneta e apito; **mandam fazer ginástica** [...] (FOUCAULT, 1987, p.321) (grifo nosso).

Há de se perceber que as pessoas tornam-se submissas, exercendo atribuições sem se dar conta de que são manipuladas por esse poder de vigilância. Realizam atividades controladas, não percebendo que estão servindo a um sistema sociocultural usurpador de consciência, estabelecido de maneira sorrateira, o qual dá uma ideia de naturalidade aos preconceitos empreendidos.

5. RESSIGNIFICANDO OS SUJEITOS-CORPOS DISSIDENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, ao se deparar com um corpo dissidente — que se contrapõe a esse sistema supracitado, que tem compreensão de seu papel exigido nas relações sociais e que não pretende segui-lo cegamente —, não facilita a sua passagem nas aulas práticas da disciplina. Ao

definir atividades eminentemente masculinas ou femininas, o referido corpo sente-se perdido, procurando algum espaço para ser aceito como é, em sua inteireza subjetiva.

O tratamento educacional do sujeito-corpo como somente um corpo e não como sujeito, dissemina a ideia de ele ser um objeto, de não possuir pensamento crítico e autoavaliativo. Assim, existe a ausência de um tratamento igualitário e de aceitação no ambiente escolar das pessoas diferentes, das pessoas não-binárias, ou seja, dos/as transgêneros. Partindo dessa premissa, há

[...] a necessidade dessa disciplina possibilitar não somente o ensino dos conhecimentos sistematizados da cultura corporal, mas, também, compreender esses conteúdos, as relações estabelecidas no contexto social e suas contradições para, assim, atuar criticamente na sociedade, visando à superação das desigualdades e à transformação da realidade social (NICOLINO; WANDERLEY; OLIVEIRA, p. 443).

A Educação Física precisa lançar a oportunidade a todos os indivíduos de superar-se, de igualar-se como ser humano, de atuar positivamente no contexto social, não só como um mero membro apto a exercitar-se, mas como alguém que pensa sobre o próprio corpo e sobre os outros corpos, respeitando-os em suas diferenças. Exercitar o pensamento crítico é basilar dentro das práticas desportivas, posto que agir no modo automático não traz contribuições para a disciplina e muito menos para as individualidades.

Uma das ideias indispensáveis para alcançar a transfiguração da realidade social é ressignificar as visões acerca de gênero, atribuindo novos significados positivos aos corpos — sejam eles binários ou não-binários —, colocando-os em um novo patamar de igualdade, deixando assim o preconceito em último plano. Essa ressignificação também pode se dar através da averiguação dos sujeitos-corpos como possuidores da condição humana, transpassando a discriminação existente entre os estereótipos vigentes e admitindo que a educação transforma realidades. Diante disso,

[...] a Educação Física e o contexto social, possibilita não só a reflexão e problematização acerca da historicidade e manifestação do corpo e da cultura corporal, mas, também, a formação de cidadãos conscientes do seu papel social, que possam agir de forma a concretizar uma sociedade democrática e a emancipação humana NICOLINO; WANDERLEY; OLIVEIRA, p. 443).

O corpo-cidadão é transpassado pela normatividade válida e, ao mesmo tempo, é capaz de interferir no meio sociocultural em que se encontra inserido. Ele pertence a uma comunidade que lhe atribui direitos e obrigações sob a regência de um ordenamento jurídico, o qual deverá lhe servir efetivamente de guia e de guarita. Este perfil de cidadania continua em permanente

evolução, buscando aperfeiçoar os direitos de igualdade e diminuindo a dominação das instituições educacionais e do Estado sobre os corpos.

Emancipar o ser humano enquanto cidadão é deixar que o seu corpo-sujeito seja ativo socialmente, participando democraticamente, portanto, das atividades educacionais desportivas, não permitindo que seja isolado ou tratado desigualmente entre os seus pares. Sendo cidadão, o dissidente de gênero também colabora à democracia e pertence a todo o aparato educacional que a sociedade oferece, seja ele desportivo ou não.

No âmbito da Educação Física, qualquer indivíduo é coadjuvante e protagonista, posto que atua de maneira direta e indireta na construção do seu próprio aparato corporal e do meio sociocultural-educacional no qual está imerso. Neste diapasão,

[...] a Educação Física deveria servir para formar, criticamente, o sujeito (aluno) em seu processo de aprendizado, de conscientização e de aquisição de conhecimentos e experiências para a vida, respeitando as diferenças, o próprio corpo e o corpo do outro (GONÇALVES, 2007, p.02).

O ser-corpo transgênero difere dos gêneros masculino/feminino, no entanto, ser diferente não quer dizer que é incapaz de construir-se e de interferir positivamente no processo construtivo da Educação, principalmente da Educação Física, a qual age sem rodeios sobre os corpos. Este ser-corpo dissidente necessita igualmente de pertencer, como qualquer outro, ao processo de aprendizado, de adquirir conhecimentos sobre si e sobre o outro.

Vislumbrando o dissidente de gênero, é salutar que este seja introduzido de modo ressignificado nos bancos escolares, principalmente nas aulas práticas da Educação Física, abrindo o leque de possibilidades para que ele apareça de maneira apropriada, sem tratamento desumano ou degradante, valorizando o seu corpo como qualquer outro, sem acometê-lo com estigmas ou descrédito.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática desportiva geralmente trata as pessoas transgêneros como seres ambíguos, confusos e obscuros, lidando de forma discriminatória por não apropriar-se do diferente. A Educação Física, voltando o olhar sem rodeios para os corpos, poderá enxergá-los além do binarismo, absorvendo o sujeito-corpo visto *a priori* como dissidente e constituindo-o de novos significados, demonstrando a sua relevância como ser humano-cidadão e como ser pensante.

Merecedor de oportunidades como qualquer outro, o ser transgênero precisa ser identificado, reconhecido e atendido pelo trabalho da Educação Física, atentando assim para o discurso da diversidade tão presente na Contemporaneidade. Se faz, portanto, necessário pensar em múltiplas formas de cuidar daqueles/as que atualmente são tratados/as com menosprezo em razão da sua identidade de gênero.

Empenhando-se em avaliar as diferenças entre o alunado no sentido de dar novos significados otimistas e respeitosos, o/a docente da disciplina prática de Educação Física estará oportunizando uma transformação no sistema educacional e, conseqüentemente, no meio sociocultural, posto que ambos estão interligados. Ressignificar a Educação — dando chances aos indivíduos-corpos dissidentes de exporem suas angústias e temores — é primordial para que alunos/as e professores/as possam ultrapassar os entraves culturais impostos historicamente, expandindo horizontes inovadores e afirmativos.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANCO, Neil. **A Educação Física como território de demarcação dos gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros**. *Motrivivência* v. 28, n. 47, p. 47-66, maio/2016.

GONÇALVES, Andreia Santos; AZEVEDO, Aldo Antonio. **A re-significação do corpo pela Educação Física escolar, face ao estereótipo construído na Contemporaneidade**. *Revista Pensar a Prática*, v. 10, n.02, 2007.

LIMA, Francis Madlener de; DINIS, Nilson Fernandes. **Corpo e gênero nas práticas escolares de Educação Física**. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp.243-252, Jan/Jun 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>> Acesso em: 16 abr. 2017.

NICOLINO, Aline da Silva; WANDERLEY, Lara; OLIVEIRA, Valleria Araújo de. **Concepções de corpo, educação e educação física no contexto escolar**. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/>> Acesso em: 17 abr. 2017.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense; 2008. (Coleção primeiros passos; 79).

A METARMOFOSE CERCEADA DA BORBOLETA: a Transexualidade nas teias da Educação

Aryanne Sérgio Queiroz de Oliveira⁴³
Guilherme Paiva de Carvalho⁴⁴

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende perceber como o mecanismo de poder/saber científico — principalmente nos campos do Direito, da Medicina, da Psicologia e da Psiquiatria — são instrumentalizados por docentes destas áreas no universo acadêmico, assim como averiguar se tais saberes operacionalizados pelos/as referidos/as profissionais contribuem com o processo de constituição da identidade de gênero e dos direitos do sujeito transexual. A investigação propôs verificar de que modo os/as docentes dos cursos de Direito e Ciências da Saúde — que atuam como docentes nas maiores Universidades da cidade de Mossoró-RN — tratam da problemática da identidade de gênero e se há um reconhecimento do sujeito transexual no âmbito universitário.

A investigação pretende tratar da transexualidade no âmbito acadêmico a partir da Resolução Nº 12/2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT), a qual tem como objetivo contribuir com o reconhecimento de direitos do sujeito transexual e a sua permanência na instituição escolar. De acordo com a referida Resolução, o indivíduo transexual pode utilizar o banheiro de maneira livre; usar o fardamento que se identificar melhor com o seu gênero; solicitar o uso do nome social nos formulários e sistemas de informação utilizados nas instituições de ensino; entre outros direitos.

Com esse intuito, o estudo suscitou as seguintes questões: há o reconhecimento — da identidade de gênero e dos direitos — do sujeito transexual pelos profissionais das áreas da saúde e jurídica que atuam como professores/as nas maiores instituições de ensino superior na cidade de Mossoró-RN? Quais as repercussões e qual o impacto da Resolução nº 12/2015-CNCD-LGBT entre os/as profissionais do sistema educacional universitário? Qual a visão dos profissionais das áreas jurídica e da saúde sobre o sujeito transexual?

⁴³ Possui graduação em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2014); Mestra em Ciências Sociais e Humanas pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas – UERN (2017). Técnica Administrativa no Departamento de História-UERN, e nos grupos de pesquisas: Epistemologia e Ciências Humanas e História do Nordeste: sociedade e cultura. E-mail: aryannesqo@gmail.com

⁴⁴ Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGCISH/UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN).

Na pesquisa de campo foram entrevistados/as 12 (doze) docentes, sendo 6 (seis) da área da saúde e 6 (seis) da jurídica. A sigla PJ indica os/as professores/as da área jurídica e PS os/as docentes da saúde. O quadro a seguir apresenta a profissão, a idade e a titulação dos/as docentes entrevistados/as.

Quadro 01 – Tabela com as profissões e a idade de cada profissional docente entrevistado/a

DOCENTES	PROFISSÃO	IDADE	TITULAÇÃO
PJ-01	Advogado	39 anos	Especialista
PJ-02	Advogada	39 anos	Mestre
PJ-03	Promotor	48 anos	Mestre
PJ-04	Promotor	41 anos	Especialista
PJ-05	Advogado	37 anos	Especialista
PJ-06	Advogado	44 anos	Doutorando
PS-01	Psicólogo	53 anos	Mestrando
PS-02	Psicóloga	55 anos	Graduada
PS-03	Bióloga	37 anos	Especialista
PS-04	Médica	37 anos	Mestre
PS-05	Psiquiatra	37 anos	Especialista
PS-06	Médica	39 anos	Especialista

Fonte: Entrevista realizada em 2016.

Além dos/as docentes foram realizadas entrevistas com 03 (três) discentes transexuais, referenciadas com as siglas T1, T2 e T3. Como procedimento metodológico, o estudo se norteou pela análise qualitativa de conteúdo. Segundo Flick (2004), na análise qualitativa de conteúdo parte-se de quadros teóricos de referência.

No Ocidente, a identidade de gênero do sujeito transexual é constituída por práticas discursivas e saberes produzidos no campo científico do Direito e da Saúde. Esses discursos normatizam as identidades de gênero a partir da teoria da oposição binária da sexualidade, levando as pessoas a se adaptarem aos padrões normativos da heterossexualidade normativa. Assim, a matriz cultural da heteronormatividade cerceia a construção da identidade de gênero do sujeito transexual.

Para tratar da relação entre heteronormatividade, transexualidade e educação, o estudo toma como referência a perspectiva de Judith Butler (2010), Joan Scott (1985), Berenice Bento (2006) e Guacira Louro (1997). A teoria do reconhecimento é abordada a partir de Axel Honneth (1997) e Nancy Fraser (2006).

2. HETERONORMATIVIDADE, TRANSEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

No Ocidente há uma construção discursiva das categorias de gênero, em diversos campos de saber, tanto nas ciências da saúde como nas humanas. A Biologia, assim como a Medicina e a Psicanálise, produziram saberes que constituíram a oposição entre as categorizações masculina e feminina como componentes da natureza humana. Propondo uma genealogia das relações de gênero a partir de saberes científicos que compõem a cultura ocidental, Butler (2010, p.28) considera como “discurso cultural hegemônico” a teoria da oposição binária. Essa teoria aparece tanto nos discursos da Biologia como na Medicina e na Psicanálise.

A hegemonia da heterossexualidade como matriz cultural e paradigma de normalidade nos discursos e saberes científicos do Ocidente oculta modos de identificação de gênero que subvertem a oposição de estruturas binárias da sexualidade. Na perspectiva de Butler (2010, p.39), “a matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’ [...]”. Assim, identidades que se contrapõem à matriz cultural hegemônica caracterizam formas de subversão, ou transgressão da norma heterossexual.

De acordo com Butler (2010, p.25), “o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual ‘a natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura [...]”. A hierarquia da heterossexualidade obrigatória é sustentada por uma epistemologia/ontologia que dá origem e significado a categorias de gênero e modos de identificação baseados na teoria da oposição binária. Os sujeitos são produzidos e subjugados por relações de poder, práticas discursivas e sociais.

Na cultura ocidental, a virilidade se tornou um símbolo de poder. Para legitimação do poder político é necessário que o símbolo cultural pareça fixo, invariável e atemporal. O discurso hegemônico da virilidade estabelece relações de gênero que se evidenciam na “significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas” (SCOTT, 1985, p.88). Em sociedades influenciadas pela visão de ciência da cultura ocidental, é importante que o símbolo cultural que legitima o poder seja fundado em uma concepção científica da condição humana. Dependendo da sociedade, para que transpareça ser fixo e estável, o símbolo cultural relacionado com as significações de gênero pode ter como base a religiosidade, ou a ciência. Assim, “a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro” (SCOTT, 1995, p.92).

A identidade de gênero daquele/a que se autodeclara transexual não é refletida pelo sexo biológico que seu corpo irradia, causando um estranhamento diante das pessoas. O testemunho declarado sobre sua própria identidade sexual não se adéqua ao padrão binário da sexualidade.

Diante dessa ótica, caso o indivíduo não deseje parodiar fielmente essas performances reivindicadas, será interpretado pelos profissionais da área médica como uma pessoa doente, como um problema a ser resolvido. A patologização da transexualidade fora estabelecida pelos saberes-poderes médicos a partir de um padrão de normalidade que impõe a heterossexualidade como norma. Tais saberes produzem tecnologias e saberes para transformação dos corpos, gerando uma necessidade no transexual de utilizar-se delas para que seu manequim se associe com o gênero ao qual se identifica.

[...] certos tipos de 'identidade de gênero' parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidade lógicas, precisamente porque não se conformam às normas de inteligibilidade cultural. Entretanto, sua persistência e proliferação criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem de gênero (BUTLER, 2010, p.39).

No tocante ao sujeito transexual, Bento (2006) refere-se a um processo de exclusão em decorrência da transgressão da heterossexualidade normativa. Considerando a heterogeneidade de corpos, performances e modos de identificação, o sujeito transexual denuncia as normas institucionalizadas de gênero.

[...] corpos pré-operados, pós-operados, hormonizados, depilados, retocados, siliconados, maquiados. Corpos inconclusos, defeitos e refeitos, arquivos vivos de história de exclusão. Corpos que embaralham as fronteiras entre o natural e o artificial, entre o real e o fictício, e que denunciam, implícita ou explicitamente, que as normas de gênero não conseguem um consenso absoluto na vida social (BENTO, 2006, p. 19-20).

Por meio de diversos procedimentos cirúrgicos e intervenções hormonais, o indivíduo transexual, muitas vezes, vai sucumbindo ao preceito heteronormativo, tentando transformar o seu manequim em uma figura humana aceita socialmente. Sua escultura é retalhada, golpeada, enxertada e quase que completamente transfigurada para cumprir os encargos e entraves do gênero que lhe são imputados.

Seguindo o debate sobre a estrutura corpórea e o gênero do sujeito em análise, Berenice (2006, p. 21) confirma que

O corpo-sexuado (o corpo-homem e o corpo-mulher) que dá inteligibilidade aos gêneros encontra na experiência transexual seus próprios limites discursivos, uma vez que aqui o gênero significará o corpo, revertendo um dos pilares de sustentação das normas de gênero. Ao realizar tal inversão, deparamo-nos com uma outra ‘revelação’: a de que o corpo tem sido desde sempre gênero e que, portanto, não existe uma essência interior e exterior aos gêneros. Quando se problematiza a relação dicotômica e determinista entre corpo e gênero, outros níveis constitutivos da identidade se liberam para compor arranjos múltiplos fora do referente binário dos corpos.

Seguindo os discursos que subjulgam os/as transexuais, o gênero deles/as deverá corresponder ao corpo que lhes pertence ou vice-versa. Sendo assim, o protocolo transexualizador foi instituído para selecionar os corpos que se adequarão ao gênero que afirmam pertencer, se submetendo assim ao que fora impetrado socialmente como o correto, o padrão de normalidade.

Em uma perspectiva pós-estruturalista, Guacira Louro (1997) relaciona gênero, sexualidade e educação. Na instituição escolar são instituídas práticas distintivas e diferenças de gênero. “Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas”, tornando-se parte integrante de “seus corpos” (LOURO, 1997, p.61). Formando a cultura simbólica da sociedade e o imaginário dos indivíduos, “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe [...]” (LOURO, 1997, p.64).

Em suas pesquisas, Louro (1997) menciona a invisibilidade de gêneros que subvertem o padrão de normalidade heterossexual na instituição escolar. No âmbito educacional, a homossexualidade, a transexualidade e a intersexualidade são ocultadas nas práticas cotidianas da sala de aula. “A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às ‘gozações’ e aos ‘insultos’ dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos” (LOURO, 1997, p.68).

Assim, a forma de reconhecimento se baseia em uma visão estereotipada de pessoas e grupos sociais que transgridem a matriz cultural da heterossexualidade, concebida como padrão de normalidade pelos discursos de verdade da Medicina, da Psiquiatria, da Biologia, da Psicanálise e do Direito. Do mesmo modo, no espaço escolar, práticas discursivas e símbolos culturais apresentam como padrão ideal de comportamento a formação de “sujeitos masculinos e femininos heterossexuais [...]” (LOURO, 1997, p.81). Dessa maneira, a instituição escolar reforça as identidades de gênero hegemônicas, vinculadas à teoria da oposição binária da sexualidade.

Com base em práticas distintivas direcionadas pela prevalência da heterossexualidade como norma dominante, identidades homossexuais, intersexuais ou transexuais são consideradas

transgressoras e desviantes. Nos discursos jurídicos, biológicos e das ciências médicas, a oposição binária da sexualidade conduz a uma concepção patológica das sexualidades consideradas desviantes.

A supervalorização da heterossexualidade e a invisibilidade de identidades que transgridem esse padrão de comportamento dificultam o reconhecimento de pessoas e grupos que possuem desejos diferenciados e do sujeito transexual na instituição escolar. Para “se reconhecer como homossexual, será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los” (LOURO, 1997, p.83). Dessa maneira, a visão acerca da homossexualidade, da transexualidade ou da intersexualidade, aparece associada ao desvio, à patologia, ou a formas que contrariam a natureza e o padrão de normalidade da sexualidade.

3. IDENTIDADE, CONFLITOS E RECONHECIMENTO EM HONNETH E FRASER

Questões relacionadas a conflitos entre as pessoas no convívio social e à luta por reconhecimento de indivíduos e grupos envolvem aspectos sociológicos e psicológicos. Na Filosofia social e política contemporânea, Axel Honneth e Nancy Fraser abordam a temática do reconhecimento. De acordo com Simmel (1983), as relações sociais são permeadas por conflitos entre as pessoas. Daí a relevância do conflito como objeto de estudo sociológico e político importante para uma reflexão sobre o reconhecimento do sujeito transexual na instituição escolar.

As relações estabelecidas entre os indivíduos na sociedade pressupõem formas intersubjetivas de reconhecimento recíproco. Em uma visão lógica das relações de reconhecimento da singularidade de identidades específicas há momentos conflituosos e de reconciliação. Na perspectiva de Honneth (1997), lutas e conflitos remetem a situações em que as especificidades de modos de identificação, ou a singularidade de uma identidade particular, não têm reconhecimento recíproco. Neste sentido, “o desenvolvimento da identidade pessoal de um sujeito está em princípio ligado ao pressuposto de determinados atos de reconhecimento por parte de outros sujeitos” (HONNETH, 1997, p.52).

Conclui-se que no processo de formação da identidade é importante o reconhecimento intersubjetivo. Em sociedades estruturadas a partir do paradigma do Estado Democrático de Direito, esse modo de reconhecimento recíproco da “pessoa jurídica” torna-se possível por intermédio do direito, constituindo o indivíduo como sujeito de direitos. Casos de menosprezo

social e desigualdades de oportunidades geram conflitos e o não reconhecimento de vontades individuais.

O menosprezo, a discriminação e a desonra são obstáculos para o reconhecimento de indivíduos e grupos sociais. Formas de menosprezo podem estar associadas a um modo de referência negativa do valor do indivíduo e/ou de determinado grupo social. Dessa maneira, “com tais formas avaliativas de menosprezo, de desvalorização de modos de vida individuais e coletivos, se chega propriamente à forma de comportamento que hoje se designa na linguagem cotidiana com os conceitos de ‘injúria’ ou ‘desonra’” (HONNETH, 1997, p.163). Segundo Honneth (1997, p.164), “a degradação avaliativa de determinado modelo de autorrealização, para quem o suporta, traz como consequência não poder referir-se ao seu modo de viver como algo que, dentro da comunidade, se lhe atribui uma significação positiva [...]”.

Propondo a formulação de uma teoria crítica da justiça, Fraser (2003) concilia a redistribuição com o reconhecimento, destacando a importância da inclusão das diferenças étnico-raciais e de gênero nos debates teóricos sobre o reconhecimento. Refletindo sobre a problemática do reconhecimento, Fraser (1997) enfatiza a importância de considerar tanto o reconhecimento quanto a redistribuição. A igualdade social e o reconhecimento cultural são fundamentais para a realização da justiça.

A injustiça cultural ou simbólica está associada aos “padrões sociais de representação, interpretação e comunicação” e formas de dominação cultural (FRASER, 2006, p.232). Na visão de Fraser (2006), tornar uma pessoa invisível “por efeito das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura”, ou desrespeitá-la por meio da difamação ou da desqualificação, ou mediante formas de “representações culturais públicas estereotipadas /ou nas interações da vida cotidiana”, são formas de injustiça simbólica (FRASER, 2006, p.232).

O tratamento da injustiça cultural requer transformações culturais e simbólicas na sociedade. A revalorização de grupos e pessoas difamadas por estereótipos e estigmas, bem como o seu reconhecimento é essencial para “a valorização positiva da diversidade cultural” (FRASER, 2006, p.232). Em algumas situações, o reconhecimento pode requerer a alteração de padrões de representação cultural de pessoas e grupos. A luta pelo reconhecimento está associada a formas de reivindicação da valorização de determinados sujeitos ou grupos sociais. O indivíduo ou o grupo almeja o reconhecimento e a afirmação do seu valor como pessoa.

A valorização do sujeito e o reconhecimento do seu valor são essenciais para tratar das injustiças culturais e simbólicas. Para a revalorização de um modo de identificação de gênero

estigmatizado, Fraser (2006, p.234) sugere a concessão de “reconhecimento positivo a um grupo especificamente desvalorizado”.

A política queer, em contraste, trata a homossexualidade como um correlato construído e desvalorizado da heterossexualidade; ambas são reificações da ambigüidade sexual e são co-definidas somente uma em relação à outra. O objetivo transformativo não é consolidar uma identidade gay, mas desconstruir a dicotomia homo-hétero de modo a desestabilizar todas as identidades sexuais fixas. A questão não é dissolver toda a diferença sexual numa identidade humana única e universal; mas sim manter um campo sexual de diferenças múltiplas, não-binárias, fluidas, sempre em movimento (FRASER, 2006, p.237).

Assim, o reconhecimento do sujeito transexual é fundamental para desconstrução da hegemonia heteronormativa e a aceitação de diferenças múltiplas no campo da sexualidade. Daí sua relevância no âmbito da instituição escolar entendida como instância de construção e transmissão de valores culturais que podem contribuir ou não para o reconhecimento e a construção da identidade de gênero do sujeito transexual. Neste sentido, a Resolução nº 12/2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais é importante para o reconhecimento do sujeito transexual no espaço escolar.

4. A RESOLUÇÃO Nº 12/2015 DO CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO E PROMOÇÃO DOS DIREITOS DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS - CNCD/LGBT

Preliminarmente, ao tratar da Resolução Nº 12/2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – CNCD/LGBT é preciso que se delineie o significado de *Resolução* perante o Ordenamento Jurídico pátrio. Logo, eis o conceito:

As resoluções são atos administrativos normativos que partem de autoridades superiores, mas não do chefe do executivo, através das quais disciplinam matéria de sua competência específica. As resoluções não podem contrariar os regulamentos e os regimentos, mas explicá-los. As resoluções podem produzir efeitos externos.

Assim sendo, a Resolução tem o condão de regular matéria de outros atos administrativos anteriores que não produziram eficácia e que necessitavam de uma especificidade de tratamento

para resolver a questão positivada. Porém, é de caráter legislativo e não executivo, significando que fora elaborada e finalizada por pessoas competentes, possuidoras da função de prescrever leis.

As Resoluções diferem dos Decretos, que são atos privativos do Poder Executivo (Presidente da República, Governador de Estado-membro e Prefeito) — ou seja, não passam pelo crivo do Poder Legislativo — e servem para regulamentar leis, possuindo hierarquia inferior a estas.

A Resolução que importa para esta pesquisa é originária do Conselho — vinculado ao Ministério da Justiça e Cidadania — integrante da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), criado por meio da Medida Provisória N° 2216-37, de 31 de Agosto de 2001. O Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – CNCD/LGBT fora instituído pelo então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto n° 7388, de 09 de dezembro de 2010.

O Conselho em questão é um órgão colegiado formado por 30 (trinta) membros — 15 (quinze) sendo representantes da Sociedade Civil e os outros 15 (quinze) sendo representantes do Governo Federal. O motivo maior de inquietação do Conselho exposto é estimular a promoção de políticas públicas, além das tentativas frequentes em comover os órgãos de Estado nas atividades de defesa e garantia dos direitos da população LGBT.

Neste condão, a Resolução em comento privilegia 03 (três) direitos que deverão ser garantidos no âmbito das instituições educacionais. São eles: o reconhecimento e adoção do nome social; o uso livre dos banheiros; e o uso de uniformes, caso haja. Apesar desta pesquisa voltar o seu olhar para o Ensino Superior, é de se colocar em relevo que tais direitos foram elencados para serem garantidos em todos os níveis da Educação e não só no Ensino Superior.

Nos artigos 1° ao 5°, a Resolução trata do uso do nome social. Eis na íntegra:

Art. 1° - Deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado.

Art. 2° - Deve ser garantido, àquelas e àqueles que o solicitarem, o direito ao tratamento oral exclusivamente pelo nome social, em qualquer circunstância, não cabendo qualquer tipo de objeção de consciência.

Art. 3° - O campo "nome social" deve ser inserido nos formulários e sistemas de informação utilizados nos procedimentos de seleção, inscrição, matrícula, registro de frequência, avaliação e similares.

Art. 4º - Deve ser garantido, em instrumentos internos de identificação, uso exclusivo do nome social, mantendo registro administrativo que faça a vinculação entre o nome social e a identificação civil.

Art. 5º - Recomenda-se a utilização do nome civil para a emissão de documentos oficiais, garantindo concomitantemente, com igual ou maior destaque, a referência ao nome social.

É importante revelar que o uso do nome social é um paliativo diante das dificuldades de mudar o nome registrado civilmente. Em razão do processo moroso que existe para a alteração do nome civil, as pessoas que preferem ser chamadas e reconhecidas socialmente por outro prenome, adotam o nome social. E em respeito ao direito de personalidade de cada indivíduo de querer ser tratado da melhor forma que lhe convém, é necessário que o nome social seja adotado, enquanto este não substitui o nome civil nos Registros Públicos do país.

A Resolução ora exposta pretende amenizar os efeitos dessa lentidão e busca proteger o direito de personalidade dos sujeitos. As pessoas transexuais que possuem nome social e aspiram serem tratadas oralmente ou nos instrumentos de identificação acadêmico por ele, dentro das instituições de ensino, poderão requerer essa garantia. O sistema educacional deverá ser adaptado em seus registros administrativos para assegurar a identificação dos indivíduos transexuais, seja na lista de frequência, no ato da matrícula, nas avaliações semestrais, sendo recomendado que haja a emissão nos documentos oficiais do nome social, concomitante ao nome civil, com maior ou igual destaque.

Quanto ao uso dos banheiros, o art. 6º da Resolução declara que “deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito”. Neste caminho, compreende-se que qualquer situação que usurpe o direito de liberdade — da pessoa de identidade de gênero diversa do binarismo — ao adentrar nos banheiros, poderá ser reivindicada à instituição a garantia de reconhecimento de seu direito de ir e vir.

No tocante ao art. 7º, este preconiza que “caso haja distinções quanto ao uso de uniformes e demais elementos de indumentária, deve ser facultado o uso de vestimentas conforme a identidade de gênero de cada sujeito”. Ou seja, não deverá ser obrigatória à pessoa transexual a utilização de fardamento, pois poderá ferir a sua identidade sexual ou poderá constrangê-la dentro ou fora da sala de aula na Universidade. Aqui, o direito de personalidade deve preponderar, tendo a coletividade o dever de respeitá-lo sempre, não estabelecendo prazos, horários ou lugares específicos para ser garantido.

Partindo desses pontos essenciais que trata a Resolução N° 12/2015-CNCD/LGBT, levantou-se uma questão sobre ela na entrevista realizada com os profissionais docentes da área

Jurídica e das Ciências da Saúde, assim como com os discentes que se autodeclararam transexuais. É o que será apontado a seguir.

5. PRISMA DOS PROFISSIONAIS – DA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO DIREITO – QUE ATUAM COMO DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Ao indagar aos/às docentes entrevistados/as se eles/as conhecem a Resolução N° 12/2015-CNCD-LGBT, se obteve as respostas listadas a seguir, de cada um:

Quadro 02 – Questionamento sobre o conhecimento da Resolução N° 12/2015-CNCD/LGBT aos/às docentes

DOCENTES	Questão: Você conhece a Resolução N° 12/2015-CNCD-LGBT, que estabelece parâmetros para o reconhecimento - nas instituições de ensino - da identidade de gênero? Se sim, o que pensa sobre ela?
PJ-01	Não, não conhece. Destaca que por ser um professor de Direito e a Resolução tratar de pessoas, já demonstra que há uma deficiência também de sua parte.
PJ-02	Só conhece em razão de a entrevistadora ter falado, mas ainda não leu.
PJ-03	Não e acha que os docentes de sua área não estão qualificados para identificar. Afirma que não compreende e não tem o conhecimento da resolução, nem como ela foi difundida ou discutida nas universidades.
PJ-04	Não, não conhece. Nunca se debruçou, mas conhece a respeito da questão da chamada, inclusive já tratou sobre isso com o setor de informática da instituição, para ver se inseria dentro da chamada o nome social, embora nunca tivesse tido uma iminência como professor nesse sentido, mas se houvesse seria muito constrangedor, pois não saberia como chamar.
PJ-05	Já ouviu falar dessa resolução, mas ainda não parou pra se debruçar e fazer um estudo, uma análise sobre ela.
PJ-06	Já ouviu falar, mas nunca leu. Lembra que já foi discutido no âmbito da Faculdade de Direito em uma reunião, mas não conhece integralmente o texto.
PS-01	A resolução em si não, mas conhece na prática, que existe um nome social, de que a pessoa assume essa identidade e ela quer ser tratada e reconhecida com esse outro nome, e aí é um direito da pessoa exigir que seja tratada com esse nome. Às vezes se cria alguns conflitos, mas nunca teve esse conflito. Afirma que tem um aluno que pediu para ser tratado – corrige-se! – uma aluna que pediu para ser tratada com seu nome social e é tratada normalmente.
PS-02	Não.
PS-03	Sabe que existe, mas ainda não aprofundou os estudos nela. Sabe que existe porque dentro da área da enfermagem têm muitos profissionais que já realizam seminários acerca de identidade, de gênero em saúde. Afirma que sempre procura estar conhecendo, procurando essas coisas mais inovadoras, mas não conhece ainda.
PS-04	Já ouviu falar, mas não leu a fundo. Acha que permeia por essa questão do professor reconhecer como o aluno se reconhece, mas os docentes de sua área nunca debateram sobre isso e também não leu a fundo. Acha que, talvez, porque o problema ainda não apareceu. Viu apenas uns discursos bem rasos sobre isso, que também não considerou porque achou que foram abordagens bem de mídia social, com muito pouco a acrescentar, nada aprofundado a discutir sobre isso.
PS-05	Não, não conhece.

Fonte: Entrevista realizada (2016).

Observando todas as respostas, apreende-se que de modo unânime, todos os/as 12 (doze) docentes entrevistados/as, tanto da área do Direito quanto da área das Ciências da Saúde não leram a Resolução N° 12/2015-CNCD/LGBT. Porém, 03 (três) deles/as “já ouviram falar”, 01 (um/a) conhece “na prática”, 01 (um/a) “sabe que existe” e 01 (um/a) “acha importante”, apesar de não terem se debruçado na leitura.

Dentre os/as 03 (três) que “ouviram falar”, apenas 01 (um/a) pareceu ter realmente uma noção do conteúdo, quando afirma: “[...] nunca me debrucei, mas eu conheço a respeito da questão da chamada, inclusive já tratei disso até com o setor de informática da UERN para ver se inseria dentro da chamada o nome social [...]” (PJ-04). Já os/as outros/as 02 (dois/duas) entrevistados/as não demonstraram em seus discursos um mínimo de conhecimento sobre o assunto.

O/a entrevistado/a PS-01, apesar de não ter lido, afirma conhecer na prática tal Resolução, em razão de possuir uma aluna que solicitou o uso de seu nome social. Ao entrevistá-lo, a entrevistadora percebeu que há ainda uma dificuldade em assimilar a verdadeira identidade da discente transexual, quando o PS-01 fala: “*Eu tenho um aluno que pediu para ser tratado... uma aluna que pediu para ser tratada com seu nome social e é tratada normalmente*”. Nota-se que há um embaralhado no pensamento ao falar ‘aluno’ em vez de ‘aluna’, e quando se dá conta do erro, ocorre uma pausa no discurso e a posterior correção, firmando uma alta entonação na voz ao pronunciar ‘aluna’. Com isso, aqui se pode dispor um questionamento: será que realmente a aluna transexual é tratada ‘normalmente’, mesmo percebendo-se essa confusão no discurso do/a docente entrevistado/a? Será que ela sente que sua identidade de gênero é realmente tratada com naturalidade diante dessa desordem no pensamento e, conseqüentemente, na fala do/a docente? Não se sabe, ficando a dúvida se esse discurso é pronunciado corriqueiramente ou não, se atinge moralmente ou não a construção da identidade da discente.

O entrevistado PJ-01 assume o seu *déficit* de conhecimento, quando declara: “*Não, não conheço. Isso já demonstra que, eu como professor de Direito [...] não conheço uma resolução que importa [...] para as pessoas, já demonstra que há uma deficiência também de minha parte*”. Além dele, outros/as docentes também confirmam o que esta pesquisa já esperava, ou seja, o desconhecimento da Resolução N° 22/2016-CNCD/LGBT por parte da maioria dos profissionais da área do Direito e da área das Ciências da Saúde.

6. PRISMA DOS/AS DISCENTES TRANSEXUAIS ENTREVISTADOS/AS

Realizou-se o mesmo questionamento a 03 (três) discentes transexuais, no intuito de saber se eles/as estão inteirados/as da legislação atual que os/as protegem. Vejamos os resultados:

Quadro 03 – Questionamento sobre o conhecimento da Resolução N° 12/2015-CNCD/LGBT aos/às discentes

TRANSEXUAIS	Questão: Você conhece a Resolução N° 12/2015-CNCD-LGBT, que estabelece parâmetros para o reconhecimento – nas instituições de ensino – da identidade de gênero? Se sim, o que pensa sobre ela?
T-01	Afirma que não conhecia, mas sabia que era de direito do transexual ter “esses negócios aí” respeitados e acha que é o certo.
T-02	Expõe que não conhecia; Acha que isso minimiza o sofrimento de uma pessoa trans, pois pra ser quem queria ser, precisava lutar bastante e ir de encontro tanto com a sociedade quanto com a família; que ajuda bastante por que se for tratada desde a escola, no ensino médio, na faculdade, vai estar mostrando que ela possui um apoio, pequeno, mas possui; que isso minimiza muito a dor e o sofrimento de uma criança trans ou no ensino médio, quando a pessoa possui um discernimento maior, consegue ver uma saída; que a partir dessa resolução vai conseguir ver que vai conseguir alguma coisa, que tem um pouquinho, mas tem e que antes não tinha; que a partir disso tem mais força pra lutar e conseguir o que quer.
T-03	Conhece “médio”, porque uma das gestões do DCE fez com que isso fosse estipulado, que fosse realmente aplicado dentro da Universidade, em relação a correr atrás do nome social, do tratamento, pra ter na chamada e não ocorrer o constrangimento de ser chamado pelo nome de registro.

Fonte: Entrevista realizada (2016).

Houve respostas diferentes à questão levantada: enquanto a pessoa T-01 diz não conhecer, mas sabe que é certo ter esses direitos protegidos, T-02 não sabia do que se tratava e T-03 conhece “médio”, pois já viu na prática o desenrolar da Resolução, na Universidade que frequenta. Deste modo, a conclusão surgida é que até mesmo as pessoas transexuais — que deveriam estar mais atentas à proteção de seus direitos — não possuem propriedade ao falar de tal documento oficial.

Sob essa ótica, além da ausência de domínio por parte dos/as docentes, conforme vimos acima, também existe uma carência de conhecimento sobre a Resolução por parte dos indivíduos transexuais. Assim, constata-se a insuficiência de informações, em geral, sobre a proteção dos direitos e garantias dos referidos sujeitos no âmbito acadêmico.

Pode-se fazer uma comparação com o filme “O Homem Elefante” (Lynch, 1980) — baseado em fatos reais — que retrata uma anomalia em um inglês chamado *John Merreck*, o qual é retirado de um circo pelo médico *Frederick Treves* para ser cuidado em um hospital, pois sofria vários maus-tratos naquele ambiente. Porém, apesar de ser bem tratado nas dependências do hospital pela equipe, o médico citado também o utiliza como objeto de espetáculo entre os seus

pares, expondo as deformidades do Joseph em um palco e revelando cada má-formação das partes do corpo deste aos observadores-médicos.

Nessa trilha, analisando o filme e contrapondo com a situação do docente em destaque, é de se verificar que são situações praticamente semelhantes: enquanto o médico coloca *John Merreck* com suas deformidades em um cenário de espetáculo, o docente cria uma situação igual em sala de aula com os seus pupilos, ao tratar da transexualidade de maneira polêmica, como ele mesmo ressaltou ao dizer que “*fazia seminários com os alunos e [...] discutia vários temas polêmicos, como a transexualidade [...]*” (PJ-05). Desta forma, revela-se uma maneira de lidar com o tema polemizando - mais ainda! - um assunto que deveria ser tratado de maneira natural e digna, sem destacar anomalias e sim, revelando a igualdade de tratamento e de direitos. Lógico que a temática precisa ser debatida com mais afinco, de maneira mais específica, no entanto, deve haver um cuidado para não aumentar o estigma, para não fortalecer mais ainda a discriminação.

Outro docente da área da saúde referiu-se ao gênero, aludindo que “[...] *não é uma coisa dada a priori, que se forma à medida que a personalidade também vai se formando, certo?! [...]*”. Continua sua fala, dizendo: “*eu acho que o que caracteriza mais é exatamente esse processo de construção, que não é uma coisa dada, é uma coisa que é constituída ao longo da vida do sujeito*” (PS-05).

Hoje a gente sabe que o gênero ele tá aparecendo como uma coisa mais inovadora. Eu acho que é um conceito muito inovador, mas que ainda deixa muito a desejar, no sentido de que precisa ser mais explicado, mais detalhado, para que as pessoas possam compreender, sem criar uma espécie de preconceito, né?”(PS-03).

Um entrevistado expressou a seguinte opinião sobre a identidade de gênero do sujeito transexual: “[...] *eu acho que tem que se apoiar a pessoa (transexual), estar satisfeita com o que realmente ela se percebe e não como é percebida*” (PJ-04), ou seja, para o docente, o que tem valia é como as pessoas transexuais se enxergam e não como os olhares dos outros as enxergam. Desse modo, desconsidera-se a dimensão cultural do ser humano para sustentar a ideia de uma natureza biológica que determina a sexualidade binária do indivíduo.

7. A RESOLUÇÃO Nº 22/2016 DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - CONSEPE/UERN

Após tecer algumas considerações sobre a Resolução Nº 12/2016 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – CNCD/LGBT e analisar a fala dos profissionais docentes e dos discentes

transexuais entrevistados, far-se-á uma breve apreciação da Resolução N° 22/2016 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - CONSEPE/UERN, a qual fora promulgada após parecer favorável em um processo administrativo de N° 467/2016.

O referido processo teve como interessada uma discente — que se autodeclara mulher transexual — do Campus de Assú da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) que pretendeu obter o reconhecimento e o uso de seu nome social, em todos os âmbitos e serviços técnico-administrativos da referida instituição. A referida aluna instruiu o processo, baseando-se principalmente na Resolução N° 12/2016-CNCD/LGBT e no Decreto Estadual N° 22331/2011, de 12 de agosto de 2011, que também dispõe sobre o uso do nome social por pessoas travestis e transexuais no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta do Estado do Rio Grande do Norte.

O processo fora encaminhado para a Câmara de Ensino de Graduação para análise e tendo como favorável o parecer, sendo em seguida enviado à Assessoria Jurídica da Universidade, para que fosse dado o seu parecer. Tal Assessoria concorda com o juízo técnico da Câmara de Ensino no que tange à adoção do nome social no âmbito interno da UERN.

Foi elaborada uma minuta de Resolução, considerando a Resolução N° 12/2016-CNCD/LGBT e o Decreto Estadual N° 22331/2011, de 12 de agosto de 2011, aduzindo em seu art. 4º, declarando que “os diplomas e certificados de conclusão de cursos, que sejam utilizados ou produzam efeito fora do âmbito da UERN, deverão constar obrigatoriamente o nome de identificação civil, *seguido do nome social*” (grifo nosso).

A minuta foi aprovada e transformou-se na Resolução N° 22/2016-CONSEPE/UERN, porém, a mesma não foi publicada automaticamente no dia 13 de abril de 2016 como consta, ficando em *stand-by* por alguns meses — conforme a interessada no processo informou à pesquisadora desse trabalho, de maneira informal, via *Whatsapp* —, fazendo com que a discente se sentisse prejudicada moralmente e psicologicamente, pois houve a protelação da adoção de seu nome social no sistema acadêmico durante todo o semestre, assim como sofreu constrangimentos por conta disso.

Percebe-se outra indiligência por parte da UERN, pois a relevância dessa Resolução deveria ter sido amplamente publicada — através da página principal de notícias no sítio oficial da Universidade, por meio da Intranet e através dos comunicados enviados pelo *e-mail* da instituição —, no entanto, não ocorreu dessa forma. Após alguns meses da data da publicação da referida Resolução, a Instituição divulgou apenas na parte que trata da legislação do CONSEPE,

perdendo a oportunidade de propalar largamente esse importante reconhecimento de um dos direitos das pessoas transexuais, no meio acadêmico uerniano.

Outra dificuldade constatada é a ausência de tratamento dos pontos que envolvem o uso dos banheiros e do fardamento, na Resolução da UERN. Muito embora a discente transexual tenha solicitado o cumprimento da Resolução do Conselho Nacional no que se refere somente ao uso do nome social, a Universidade poderia livremente tratar dos demais direitos citados. O objetivo primário da Resolução não é estabelecer direitos a uma pessoa em específico, mas sim, a toda comunidade discente. Deste modo, a utilização dos banheiros e do fardamento são garantias que não estão positivadas no âmbito da UERN, permitindo com isso futuros constrangimentos às pessoas transexuais discentes.

Também há outro objeto a ser discutido: a Resolução N° 22/2016-CONSEPE se restringe ao tratar dos direitos para utilização do nome social dos/as alunos/as, se omitindo no que tange ao corpo docente ou ao corpo técnico-administrativo. A Universidade, como estabelecimento de ensino, não se limita somente ao corpo discente, mas engloba professores/as e o pessoal técnico.

Todos esses estão cadastrados no sistema da instituição e podem, igualmente, requerer o uso do nome social, caso alguém possua. Nesta senda, houve uma deficiência no sentido de garantir a todas as pessoas que compõem a Universidade o direito à inclusão do nome social no referido sistema. Porém, havendo a necessidade dessa alteração, o indivíduo técnico ou professor/a poderá pleitear, amparando-se na Resolução N° 12/2015-CNCD/LGBT, da mesma forma que reclamou a discente.

8. EFETIVA GARANTIA DE RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE DE GÊNERO E DOS DIREITOS DO SUJEITO TRANSEXUAL (?)

Sabe-se da existência dos Direitos Fundamentais positivados em vários Tratados Internacionais, em Declarações — como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, brevemente abordada nesta pesquisa —, na Constituição Federal, em Decretos, em leis federais e estaduais, assim como na Resolução N° 12/2015-CNCD e na Resolução N° 22/2016-CONSEPE/UERN. Vislumbrando tais diplomas legais, questiona-se: Com todos esses documentos em vigor, estão efetivamente garantidos os direitos das pessoas transexuais?

É de se deixar claro que a simples existência de uma legislação promulgadora de tais direitos não significa a real efetivação no dia a dia dessas pessoas. Não é na positivação da lei que

se encontra a efetividade, mas sim a eficiência. Portanto, existe uma diferença entre eficiência e efetividade da lei, do ordenamento jurídico etc.

O que se quer retratar aqui é que não adianta ter um arcabouço documental sem um papel efetivo. Comparando com um corpo humano, pode-se inferir que a simples existência de uma variedade de ossos compondo um esqueleto — pronto a estruturar músculos, peles, órgãos e tecidos — não significa que há vida pulsante, produzindo efeitos reais. Segundo a Ciência, todo e qualquer corpo humano necessita de vida, de palpitância, de um coração que bombeie sangue e faça toda a estrutura corpórea movimentar-se e repercutir na Existência. Já algumas religiões, alguns credos, algumas correntes filosóficas, propalam que é preciso também um espírito, uma Essência maior, para fazê-lo mover-se. Isto não é objeto desta pesquisa, porém, se faz necessário entender aqui que o Ordenamento Jurídico, como um corpo humano, é aparelhado por vários “ossos”, vários “órgãos”, vários tipos de “tecidos” que precisam de uma força motriz para impulsionar a sua existência real, para se fazer concreto na rotina dos sujeitos.

O reconhecimento da identidade de gênero e do direito das pessoas transexuais ainda não se concretiza de maneira plena na vida destas. Como Berenice Bento afirma, em uma de suas inúmeras palestras, é que os direitos dessas pessoas-cidadãs vem “à conta gota”, existindo uma “gambiarra de cidadania”, ou como a mesma prefere, uma “cidadania precária”.

Para a socióloga, o Brasil até este momento não forneceu uma legislação que ampare de forma ampla e concreta o direito de cidadania aos sujeitos que não fazem parte do binarismo. Existe uma má vontade do Poder Legislativo em garantir legalmente os direitos de tais sujeitos e às vezes o Poder Judiciário os socorre — paulatinamente, quando provocado — e promove em suas sentenças o reconhecimento do nome social e das identidades de gênero. No entanto, é um processo bastante moroso, cansativo e que não preenche as reais necessidades no dia a dia de todos os indivíduos transexuais.

O Poder Legislativo, em vez de proteger tais pessoas, pois fazem parte da sociedade e precisam ser amparadas, fazem o efeito inverso: tentam suspender as Resoluções e os Decretos que auxiliam no reconhecimento das identidades transexuais. Um forte exemplo disso ocorreu quando parlamentares de 10 (dez) partidos tentaram sustar o Decreto N° 8727/2016 da Presidência da República, aprovado pela até então Presidente Dilma Rousseff no dia 28 de abril de 2016.

O referido Decreto concede às pessoas travestis e transexuais o direito de trabalhar no serviço público federal utilizando o nome social em seus crachás e documentos oficiais. Tal garantia ofendeu quase 30 (trinta) parlamentares que se uniram para propor um projeto de decreto que sustava o Decreto da Presidente Dilma, agora afastada por um processo de

impeachment. Ou seja, a bancada evangélica parlamentar uniu forças para impedir que o direito ao nome social fosse garantido no serviço público, ofendendo assim à função do Poder Legislativo, que é proteger a sociedade e os seus direitos, por meio de leis.

Outro exemplo de ultraje aos direitos das pessoas transexuais é encontrado no Projeto de Lei Ordinária Nº 880/2016 do Estado de Pernambuco, que “dispõe sobre a utilização de banheiros, vestiários e outros ambientes similares pelo critério de segregação por sexo biológico nos estabelecimentos públicos e privados do Estado de Pernambuco”. Percebe-se que em vez de auxiliar no processo de reconhecimento do direito ao uso do banheiro, tal Projeto insulta as identidades de gênero não-binárias.

Ele vislumbra somente o sexo biológico e declara que “considera-se identidade de gênero o conceito individual, psíquico ou subjetivo que seja divergente do sexo biológico da pessoa” e, por isso, não garante o acesso aos vestiários às pessoas, podendo aplicar penalidades àqueles/as que descumprirem o que dispõe a Lei.

Com os exemplos trazidos à baila, percebe-se a incapacidade de discernimento e o desprezo em relação ao reconhecimento das identidades de gênero e dos direitos dos sujeitos em tela, no nosso país. A efetivação da garantia dos direitos de uso dos banheiros e de utilização do nome social seria um primeiro passo — de muitos que precisam ser calçados! — para se construir um caminho de conquistas no Ordenamento Jurídico Brasileiro.

Pelo que se assimilou no decorrer desta pesquisa, a questão da efetividade dos direitos das pessoas transexuais e do reconhecimento de suas identidades ainda será, por um bom tempo, o calcanhar de Aquiles da sociedade heteronormativa preconceituosa. No universo acadêmico, apesar de já existirem pontos de luz que brilham em direção aos sujeitos em exame, percebe-se que há, ainda, muita escuridão nas mentes dos docentes sobre a temática trabalhada aqui.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Resolução nº 12/2015, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT) é uma dessas normas que incidem diretamente na instituição escolar para o reconhecimento de direitos do sujeito transexual. Através desse instrumento normativo, as pessoas que se identificam como travestis e transexuais poderão cobrar do estabelecimento institucional o cumprimento de suas ordens. Ela trata da aplicação do nome social no sistema acadêmico, da utilização do fardamento e do uso dos banheiros, de acordo com a identidade de gênero que a pessoa declara.

As pessoas constituem as suas identidades no convívio familiar e nas interações sociais por meio da incorporação da cultura. Constituídas por meio de um processo relacional, interativo e complexo entre indivíduo e estruturas sociais, as subjetividades se formam a partir de práticas e discursos, fator que perpassa por relações de gênero estabelecidas no cotidiano de determinado espaço cultural e social.

Tomando como referência o sistema educacional brasileiro, aponta que a Resolução nº 12/2015 do CNCD/LGBT é pouco conhecida entre os/as professores/as entrevistados/as. As pessoas transexuais entrevistadas também desconhecem a referida Resolução. No entanto, os discursos dos sujeitos transexuais entrevistados menciona o sofrimento, ou o cerceamento da identidade de gênero trans. Assim, a metamorfose do sujeito transexual é cerceada no âmbito da instituição escolar. Formas de menosprezo dificultam o reconhecimento de indivíduos e grupos sociais.

A imposição cultural da heterossexualidade molda os indivíduos de acordo com o sistema binário, modificando os seus corpos para adaptá-los às categorizações de masculinidade ou feminilidade. Em face desse ‘esquecimento’ referido, a humanidade centraliza-se em uma plataforma estrutural binária — homem e mulher — e marginaliza aqueles/as que se autodenominam diferentes dos gêneros sobrepostos como corretos. A segregação torna-se cristalina, principalmente quando se trata de respeitar os direitos fundamentais dessas pessoas consideradas ‘anormais’. Nos mais diversos ambientes ou na própria legislação, predomina o ‘esquecimento’ de que para essas pessoas deve ser oferecido o trato humanitário, sem o preconceito imperar sobre os seus corpos. Essa discriminação decorre principalmente do sistema binário que normatiza o significado de gênero como algo que divide dois corpos, obrigatoriamente heterossexuais.

Assim, conclui-se que, apesar de avanços com a Resolução nº 12/2015 do CNCD/LGBT, o desconhecimento dos direitos dos sujeitos transexuais, por parte de docentes de áreas do conhecimento que atingem diretamente a construção das suas identidades, dificulta o reconhecimento dessas pessoas no âmbito universitário. Símbolos, signos e modos de identificação do sujeito transexual perpassam pela perspectiva dos/as profissionais das áreas citadas. Os discursos médicos e jurídicos exercem influência significativa no reconhecimento, ou na falta de reconhecimento, que permitem a garantia ou não de direitos fundamentais ao indivíduo transexual.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual.** Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade.** Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO E PROMOÇÕES DOS DIREITOS DE LÉSBICAS, GAYS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (CNCD-LGBT). **Resolução No 12, de 16 de Janeiro de 2015.** Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/>> Acesso em 03 Mar. 2015.

FRASER, Nancy. **Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”.** Tradutoras Magdalena Holguín, Isabel Cristina Jaramillo. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores - Universidad de los Andes, 1997.

_____. Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribution or recognition?: a political-philosophical exchange.** London; New York: Verso, 2003.

_____. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. In: **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p.231-239, 2006.

HONNETH, Axel. **La Lucha por el Reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales.** Traducción castellana de Manuel Ballester. Barcelona: Novagràfik, 1997.

LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SCOTT, J.W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 20, n 2, jul/dez, 1995.

SIMMEL, Georg. A natureza sociológica do conflito. In: Moraes Filho, Evaristo (org.), **Simmel.** São Paulo: Ática, 1983.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA-LICENCIATURA DA UFC: perspectivas e impressões dos acadêmicos

Ana Patrícia Freires Caetano⁴⁵

Jônatas Andrade de Oliveira⁴⁶

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui-se como um processo organizado, sistemático e contínuo cujo objetivo é o desenvolvimento da competência profissional. Processo que passa por distintas etapas que vão desde as experiências vividas no período discente até a fase da formação continuada (GARCÍA, 1999). Tais etapas devem permitir ao estagiário a construção de sua identidade profissional, assim como a aquisição de conhecimentos e competências que o permitam problematizar a prática, mediante uma sólida base teórica.

O campo de formação inicial da educação física se constitui por diversos saberes referentes ao movimento humano. Segundo Marco (2013), a graduação em educação física se constitui de disciplinas com natureza nas ciências exatas, biológicas e humanas que permeiam as pesquisas e estudos na área. Nessa perspectiva, conforme Melo e Finck (2012), os conhecimentos referentes a essa área se situam em caráter de construção, constituindo-se em estrutura curricular a partir de saberes advindos das ciências médicas, sociais e humanas.

Mediante essa perspectiva, a formação em educação física tem passado por mudanças, redirecionamentos e orientações — relacionados à estrutura curricular e a transformação da prática pedagógica e do ensino dos profissionais da área —, advindas de discussões sobre os conteúdos abordados durante a formação destes profissionais e a relação teoria e prática, buscando-se assim vencer o mecanicismo disciplinador característico de uma educação física que se originou em meio ao militarismo, propiciando uma aproximação com a educação e as ciências humanas (BENTTES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Integrando-se às novas conjunturas a fim de oferecer uma formação de qualidade, o curso de educação física da Universidade Federal do Ceará-UFC realizou no ano de 2011 uma autoavaliação curricular em busca de melhorias e reformulações no currículo da formação

⁴⁵ Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Especialista em Atividades Aquáticas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Mestranda em Educação pelo programa POSEDUC da Faculdade do Estado do Rio Grande do Norte.

⁴⁶ Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FE – UERN). Especialista em Estudos Literários (CEEL – UERN). Especialista em Práticas Educativas, Recursos Didáticos e Aprendizagens (POSEDUC – UERN) e Mestrando em Educação (POSEDUC – UERN).

acadêmica. Esta, na atualidade, é composta pelas modalidades de licenciatura e bacharelado, sendo a primeira uma formação específica e que prepara o profissional para atuar no ambiente escolar, enquanto que o bacharel é o profissional habilitado para atuar no setor não-formal de ensino, cuja formação aborda conteúdos mais generalistas da educação física.

Na perspectiva de uma formação que articule teoria e prática, o Estágio Supervisionado Curricular no curso de licenciatura em educação física da UFC permite ao futuro docente experimentar a prática de ensino — ao inserir os alunos no espaço educacional mediante a orientação de um profissional experiente —, o que permite ao estagiário testar suas competências e habilidades na aprendizagem do ofício da docência (UFC, 2012).

Diante do exposto, o objetivo central desse artigo foi compreender, de acordo com a opinião dos estudantes, que sentidos eles atribuem a atividade de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física da UFC para a preparação e atuação profissional, sendo também delineados e analisados os aspectos apontados pelos estudantes que perpassam tal experiência.

2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTEXTUALIZANDO A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFC

A formação inicial, que viabiliza ao estagiário o desenvolvimento de competências e a aquisição de atitudes reflexivas, é a primeira etapa do processo de aquisição da autonomia e a construção da identidade docente (LOPES, 2007). A partir dessa etapa torna-se possível a apreensão, por parte dos futuros docentes, dos conhecimentos específicos inerentes à profissão, assim como estabelecer a apresentação das problemáticas que possam vir a permear o campo da docência, além das particularidades dos diversos campos de atuação.

Face a esse entendimento, segundo García (1999), se faz imprescindível pensar a formação inicial como fase de um longo e contínuo processo de desenvolvimento profissional⁴⁷, no qual não há a produção de saberes prontos, considerando as constantes mudanças no ensino-aprendizagem e na educação como um todo. Partindo desse entendimento, Nóvoa destaca que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é

⁴⁷Conceito que engloba as diferentes etapas do processo de formação de professores como a formação inicial e a formação permanente ou continuada.

tão importante *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1995, p.25).

No século XXI, com o avanço cada vez maior e mais abrangente da tecnologia da informação, as transformações sociais, políticas, educacionais, dentre outras, têm ocorrido em um ritmo vertiginoso, o que tem demandado dos professores a obtenção de conhecimentos cada vez mais diversificados, além de uma postura inovadora, crítica e reflexiva, acarretando em desafios à formação inicial para a docência, tendo em vista as constantes mudanças e exigências atreladas ao ensino. Porém, ainda são encontradas limitações nos espaços formativos no que se referem aos modelos de formação que são, por vezes, pautados por uma padronização da atuação profissional. Assim, o movimento por uma educação popular e de escolarização das massas representou mutações para educação, que conduziram a uma necessidade de reinvenção das práticas docentes, assim como da organização escolar, o que tem promovido mudanças formativas, haja vista as modificações do papel e do trabalho docentes (CANÁRIO, 2006).

A globalização promoveu uma ampliação do campo docente em função das atuais exigências emergentes nos espaços educativos. No que concerne à diversidade sociocultural do público escolar, demandou-se uma formação de professores pautada em aspectos indispensáveis, tais como inovação, autonomia e unidade teórico-prática (VEIGA, 2009).

Todavia, Perrenoud (2002) considera que as perspectivas para a formação de professores no século XXI ainda são as mesmas instituídas no século XX, sendo um dos principais desafios da atualidade reinventar a escola e a organização do trabalho docente, tornando o professor sujeito ativo e participante das transformações na educação. Conforme o autor, a formação inicial docente tem fornecido uma visão prescritiva da profissão, realidade que deve ser modificada em razão de uma formação que se estruture em torno das competências, da articulação entre teoria e prática e de uma postura reflexiva.

Perante as transformações na educação e das reflexões acerca da necessária renovação do processo formativo dos docentes, de forma geral, a formação em educação física, em conjunto com as demais áreas do conhecimento, tem passado por intensa reformulação, objetivando superar o racionalismo técnico e o mecanicismo centrado na prática. Desse modo, a educação física é entendida como campo de estudo que compreende os elementos da cultura do movimento (o jogo, os esportes, a ginástica, dentre outros), elementos culturalmente determinados, além de compreender o processo de aprendizagem sobre o movimento e pelo movimento (TANI; MANOEL, 2004).

Por muito tempo, a educação física teve seu enfoque em um processo de instrumentalização do corpo, advindo de uma cultura capitalista, cujo único objetivo era o

adestramento e mecanização dos movimentos. Porém, esta realidade tem se transformando no sentido de tornar a educação física mais humanizada, atrelando dimensão pedagógica à cultura do movimento ao ensino da educação física, na busca de atribuir uma legitimidade pedagógica ao processo mecanicista até então enfatizado (HEROLD JUNIOR, 2008).

Conforme Betti (2009) e Azevedo e Malina (2004), em meados da década de 1980, a educação física sofreu um período de crise que desencadeou uma série de discussões acerca da formação dos profissionais, do currículo e suas abordagens, assim como do entendimento que se tinha sobre o objeto de estudo da área, o que acarretou em um processo de reforma curricular firmado pelo Parecer de n. 215 de 16 de junho de 1987, que propôs a implantação dos cursos licenciatura e/ou bacharelado, além da implantação de um novo currículo que contemplasse conhecimentos de cunho humanístico-filosófico e conhecimento de cunho técnico. Na atualidade, a formação acadêmica em educação física se divide nas modalidades licenciatura e bacharelado, formações que preparam o discente para atuar no espaço escolar e nos espaços extraescolares⁴⁸ de ensino, respectivamente.

Diante de sua historicidade e multidisciplinaridade, muitos são os desafios enfrentados no percurso formativo no campo da educação física. De acordo com Taffarel *et. al* (2006), esse é um campo que engloba conhecimentos de natureza científica, pedagógica, cultural, biológica e humanística, que, em conjunto, estruturam a base de saberes acerca da cultura corporal. Os autores denotam que uma das grandes dificuldades da formação acadêmica é superar a fragmentação dos conteúdos a partir da consolidação do trabalho pedagógico e da identidade profissional em consonância com elementos como unidade teórico-prática mediante uma perspectiva de formação centrada no compromisso social e na vinculação entre formação inicial e continuada.

Face a este cenário formativo, a UFC oferece, desde o ano de 1992, o curso de educação física, inicialmente na modalidade Licenciatura Plena, sendo sediado na Faculdade de Educação da UFC (FACED). Após discussões acerca do processo formativo, no ano de 2004 iniciou-se o processo de reformulação curricular que propiciou uma renovação epistemológica e a incorporação das exigências feitas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB de 1996, a fim de que a formação em educação física abandonasse o caráter técnico e valorizasse a formação humana de forma integral, sendo criado no ano de 2006 o curso de bacharelado,

⁴⁸Refere-se por espaços extras escolares os campos de atuação do profissional bacharel em educação física, como clubes, academias, dentre outros, assim como mencionado por Benites, Neto e Hunger, sendo o enfoque dessa pesquisa a formação em licenciatura e sua atuação no espaço escolar (2008).

tendo como pressupostos sociofilosóficos a emancipação humana inserida em um contexto multidimensional, que envolve o movimento humano e a corporeidade, interligados à formação integral do ser humano (UFC, 2012).

A fim de possibilitar experiências práticas, viabilizando a articulação com a teoria, o Estágio Curricular Supervisionado é condição obrigatória nos cursos de licenciatura, tendo em vista a relevância da vivência de reais situações de ensino para a formação docente. O Parecer CNE/CP 28/2001, fixa a duração de 400 horas como carga horária mínima para a realização do Estágio Curricular Supervisionado, componente que compreende o período de aprendizagem na prática de determinado ofício, o qual promove a capacitação em serviço.

Na observância de tal regulamentação, o curso de licenciatura em educação física da UFC tem como componente curricular obrigatório o Estágio Curricular Supervisionado dividido em quatro componentes, cursados nos últimos semestres da graduação, cujo objetivo é propiciar a inserção e o desenvolvimento da atividade docente a partir da interpretação, compreensão e intervenção pedagógica, ao oportunizar ao futuro professor acesso ao conhecimento direto da realidade profissional. O estágio, realizado de preferência em escolas públicas, perpassa por todas as fases da educação básica e segue as orientações do Parecer CNE/CP 028/2001, que fixa o desenvolvimento do estágio sob um regime de colaboração entre as instituições de ensino e as instituições formadoras para que o estagiário possa se inserir na realidade institucional e assim se apropriar *in loco* das tarefas docentes, o que oportuniza aos discentes o direto contato com a dinâmica do sistema de ensino escolar, além de facilitar o diálogo entre profissionais reconhecidos e os estagiários (UFC, 2012).

A formação docente consiste em um processo de permanente construção de saberes, práticas e vivências, cujo enfoque deve emergir do contexto e das especificidades dos diferentes espaços educacionais. Esse processo, em diversas áreas do ensino, envolve uma série de aspectos e competências essenciais aos professores para que assim seja desenvolvida uma prática docente consciente e reflexiva. Dessa maneira, entende-se que o fomento de experiências que interliguem teoria e prática mediante uma atitude profissional crítica e inovadora deve constituir-se como premissa dos cursos de formação de professores.

3. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: SITUANDO O COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFC

O estágio é um componente curricular que visa fomentar experiências docentes ainda na graduação e que são sustentadas pela articulação dos saberes teóricos-práticos. Conforme determinado pelo Parecer CNE/CP 28/2001, o estágio é uma ação supervisionada por um profissional experiente na atuação em certa área e que se dá por meio de uma relação pedagógica para que o sujeito em formação possa aproximar-se das competências relativas à docência e da sistemática da organização do trabalho a desempenhar em consonância com suas especificidades. Determina-se ainda no mesmo parecer que as atividades do estágio desenvolvam-se sob o eixo ação-reflexão-ação. Assim, no campo das licenciaturas:

O estágio curricular supervisionado é, pois, um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 10).

Entendido na maioria das vezes como parte prática da formação profissional docente, esse componente disciplinar deve possibilitar a aproximação entre os conteúdos teorizados e a perspectiva da atuação em atividades cotidianas no ambiente de trabalho para assim favorecer o confronto de experiências e teorias que perpassam o contexto formativo. No entanto, superar a visão que dissocia teoria e prática atribuída ao estágio tanto por parte das universidades, ao conferirem um caráter suplementar ao estágio (Piconez, 2012), quanto por parte das escolas, que muitas vezes desvalorizam o estagiário (Kulcsar, 2012), ainda tem se apresentado como uma das principais problemáticas a serem discutidas no campo formacional. Lima e Costa (2014, p. 43) definem que:

O conceito de estágio, vinculando-se à “hora de pôr em prática os ensinamentos recebidos”, ou mesmo como treino para “aprender a trabalhar com a sala de aula”, ainda hoje é aceito, e a partir daí são elaboradas propostas para esse componente curricular.

Para Lima (2012), uma prática com fim em si mesma, sem ligação com a teoria, fortalece a ideia de dissociabilidade entre ambas, o que vem por distanciar o trabalho docente de uma reflexão em contexto na qual a educação deveria apresentar-se situada a uma visão de mundo. Além de tal distanciamento, Pimenta e Lima (2008, p. 33) ratificam que “[...] os currículos de

formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”.

A formação inicial dos professores é um processo que implica em uma série de saberes, experiências e competências indispensáveis ao ser docente. Necessita-se de uma articulação de todos esses elementos relativos à profissão e que esses estejam firmados na correlação entre os componentes de ordem teórica e prática. Na compreensão de que o trabalho do professor é desenvolvido e aprimorado da prática da sala de aula, o Estágio Supervisionado apresenta-se como um dos principais componentes curriculares ao se considerar as possibilidades diversificadas de atuação profissional ainda na graduação.

De acordo com a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, em seu Art. 11, a matriz curricular para formação de professores deve contemplar eixos previamente fixados, como os designados pelos incisos I e VI, relativos à articulação dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional e a articulação entre teoria e prática, respectivamente.

Defronte a tal concepção, torna-se substancial assegurar ao processo formativo do professorado a complementaridade e interligação entre as variadas dimensões constituintes do curso de preparação profissional, dentre as quais se destaca a indispensabilidade do componente prático. Assim, no parágrafo 2º do Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002 dispõe-se que a prática deve perpassar todo o período da formação dos professores. No que tange aos procedimentos relacionados à prática, o parágrafo 1º do Art. 13 da mesma Resolução determina que esse propicie a ênfase na observação e reflexão das situações-problemas do cotidiano profissional. Já o parágrafo 3º do mesmo artigo define que no campo docente:

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Com base nas regulamentações normativas, os cursos de graduação na UFC se utilizam do estágio para fornecer aos graduandos um aprendizado próximo e condizente com a realidade das diferentes áreas de atuação docente. Para tanto, buscam suporte em algumas leis, resoluções e outros documentos que regem tal componente formativo. A Lei 11.788/08, de 25 de setembro de 2008, ao dispor sobre o estágio para estudantes, regulamenta os objetivos, as condições, as obrigações e responsabilidades que envolvem as ações desenvolvidas no estágio de acordo com o direcionamento característico de cada modalidade. Em seu Art. 1º, a Lei 11.788/08 estabelece que:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Embasados por tal perspectiva, de acordo com UFC (2015), define-se por estágio a ação supervisionada, com finalidades educativas, através da qual o discente se envolve com a prática profissional nos mais diversos espaços de atuação. “O estágio se configura como uma excelente oportunidade de desenvolvimento de atividades relacionadas às respectivas áreas de formação profissional dos estudantes (UFC, 2015, p. 14).

No que concerne ao Estágio Curricular Supervisionado, na graduação em educação física-licenciatura, tal componente é regulamentado por um manual especificamente criado para direcionar as atividades a serem desenvolvidas na formação dos futuros docentes da área. Dessa forma, o principal objetivo do documento é instruir os acadêmicos acerca das normas e procedimentos referentes ao estágio, já que através dele se “[...] possibilita a experiência de conhecer o cotidiano de sua profissão, por meio do acesso a práticas relacionadas com sua área de formação-atuação, em instituições diversas onde você poderá ampliar e diversificar sua formação inicial” (UFC, 2016, p. 8).

Ao estabelecer a vivência profissional em lócus ainda na graduação é imprescindível na construção do ser docente capaz de interpretar a realidade pedagógica tal e qual ela se apresenta, confere-se, no curso de Educação Física da UFC, relevância a atividade curricular do estágio como etapa formativa, cuja finalidade reside em conferir ao educador físico em formação a oportunidade de se aproximar, investigar e refletir acerca das condutas/posturas relativas à docência por meio da observação e intervenção (UFC, 2016).

Nessa perspectiva, na graduação em educação física-licenciatura, o Estágio Supervisionado se encontra dividido nos quatro semestres finais do curso, cada qual objetivando a experimentação e inserção na realidade com enfoques distintos, os quais são: a) Estágio Supervisionado I- Conhecimento e Investigação da Realidade; b) Estágio Supervisionado II- Educação Infantil e Ensino Fundamental I; c) Estágio Supervisionado III- Ensino Fundamental II; d) Estágio Supervisionado IV- Ensino Médio e/ou EJA.

Tal organização e divisão dos componentes partem dos seguintes pressupostos: o estágio inicial objetiva a inserção do estudante no cotidiano profissional para que assim se torne possível compreender e problematizar a realidade de ensino; os estágios posteriores se centram na intenção de possibilitar aos acadêmicos uma observação-participante que permita a reflexão sobre

o ensino da educação física na escola e posterior construção de saberes e condutas profissionais próprias através da experimentação da ação docente (UFC, 2016).

Perante o entendimento de estágio como atividade que visa complementar a formação acadêmica, na observância de permitir a problematização direta da profissão, é fixada pelo manual de estágio do curso de licenciatura em educação física do IEFES-UFC a carga horária de 25 créditos em 400 horas, distribuída nos quatro semestres finais da graduação, totalizando 12,5% da carga horária completa, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CES nº 02/2007 (UFC, 2016).

4. PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo é de abordagem qualitativa e de objetivo descritivo. Com relação à abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que pesquisas de cunho qualitativo admitem variadas possibilidades e são utilizadas para investigações em contextos naturais para a compreensão de comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos. Os autores esclarecem que tais investigações não formulam hipóteses de maneira prévia, e sim priorizam a complexidade do que é investigado por meio de sua detalhada e minuciosa descrição.

Em relação à pesquisa descritiva, para Gil (2008), seu objetivo é a descrição de características do fenômeno a ser estudado. Ao coletar dados acerca de determinado contexto, situação ou comunidade, torna-se necessário que o pesquisador visualize e especifique os aspectos inerentes à coleta dos dados para posteriormente descrevê-los (SAMPLERI; COLLADO; LUCIO, 2006). Assim, “[...] pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (GIL, 2008, p. 28).

Os sujeitos participantes da pesquisa foram quatro estudantes do curso de educação física-licenciatura da UFC que se dispuseram a participar da pesquisa, matriculados no componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado IV-Ensino Médio e/ou EJA, haja vista sua natureza interventiva, na qual os acadêmicos vivenciam a prática pedagógica ao assumirem a posição de docentes diante da inserção curricular direta na realidade de ensino, além de ser o último dos componentes cursados na formação acadêmica.

Para a coleta dos dados, utilizou-se uma entrevista estruturada contendo duas questões. Conforme May (2004), essa é uma técnica bastante popularizada, cuja estrutura se dá de maneira mais uniforme, o que permite estabelecer um comparativo entre as respostas. O autor evidencia que “[...] o papel do entrevistador no é direcionar o respondente de acordo com a sequência de

perguntas no esquema da entrevista [...]” (MAY, 2004, p. 146). Desse modo, buscou-se apreender o entendimento e a percepção dos alunos-estagiários acerca de como essa atividade reflete na preparação e atuação profissional. Ademais, solicitou-se aos estudantes o apontamento de aspectos positivos e negativos relacionados ao modelo de estágio vivenciado no curso de educação física da UFC.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO

O objetivo do artigo era saber quais sentidos foram atribuídos à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado pelos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFC. Além disso, buscou-se entender como o estágio contribuiu para a preparação e atuação profissional dos graduandos, sendo ainda também explicitadas, através das entrevistas realizadas, as questões apontadas pelos estudantes que vivenciaram tal experiência. Junto a isso, somou-se ainda uma análise do que foi obtido e será aqui apresentada e discutida.

Aos entrevistados, apresentaram-se as seguintes perguntas: 1. Você acredita que o estágio, enquanto componente curricular, configura-se como um espaço de preparação e exercício da atuação profissional?; e 2. Você consegue apontar aspectos positivos e negativos desse formato de estágio que vivenciou na licenciatura em educação física? Buscou-se que os sujeitos cursassem o Estágio Supervisionado IV pela experiência obtida nos outros três.

Letras do alfabeto identificaram os entrevistados. Sobre a questão um, as respostas apresentadas por A, B, C e D diferiram pouco. Para A, tem-se isso: “Preparar não, mas ele dá um norte, porque a parte, pelo menos a nossa parte de intervenção e observação, querendo ou não ela é muito curta”. Já B diz que o estágio capacita, mas precisa ir além das horas pré-definidas: “Nesse modelo sim, porque como havia falado, né, nesse modelo proporcionou que a gente se sentisse realmente professor, né. Embora eu ache que ainda seja pouco tempo”. Já C centrou suas falas nas deficiências do estágio: “Eu acredito que em partes não. Como eu falei, às vezes são experiências muito vagas[...]”. C ainda traz outros elementos além-estágio que acabam por prejudicar o melhor rendimento do mesmo: “[...]o estudante, sei lá, por ter bolsa, por tá com semestre muito cheio, ele não valoriza o estágio quando deveria valorizar[...]”. D, além do estágio, reitera a questão das bolsas: “Eu acho que sim, embora as outras atividades, como as bolsas preparem bem mais do que o estágio. Acho que o estágio podia ajudar um pouco mais. As bolsas acabam preparando você bem mais pra isso”. Foi unânime para eles que o potencial de ajuda do Estágio é encoberto por certos problemas.

Corroborando com a perspectiva relatada pelos alunos aqui investigados, Baccon e Arruda (2010), ao realizarem uma investigação por meio de entrevistas com estagiários que cursavam o quarto ano do curso de Física da Universidade Estadual de Londrina, identificaram que as experiências vividas na duração do estágio se mostram significativas na construção do ser docente por oportunizarem a prática do ensinar. Conforme os autores, a pesquisa por eles realizada evidenciou “[...] que o estágio supervisionado é um momento marcante e decisivo na formação inicial, sendo um fator importante na decisão do estagiário em ser professor” (BACCON; ARRUDA, 2010, p.522).

No que se referem às lacunas explicitadas pelos sujeitos quanto a superficialidade e pouca valorização atribuída ao estágio, Zabalza (2014) denota que aspectos organizacionais e a elaboração de projetos de estágios sob fundamentação teórica não clara, sendo em muitos casos negligenciados pelas instituições de ensino superior, são aspectos que dificultam as experiências docentes de forma plena e aproximada da realidade.

Para a segunda questão, A, que preferiu abordar o Estágio com um olhar sobre a sua agenda de progressão, disse: “[...] de um modo geral, assim, acho que o estágio ele tem que, ele vai melhorando. O I, ele é de observação, então é interessante o que a gente acaba vendo, por exemplo, eu fui pra uma escola que eu realmente só observei”. B cita que um dos aspectos positivos é a possibilidade de “[...] se sentir professor, se sentir pertencente como corpo docente, embora você seja estagiário”. C conjectura acerca da liberdade que se pode ter para, por exemplo, se escolher a escola onde se estagia. Vale agora frisar o que pensam B e C sobre os aspectos negativos do Estágio. B diz:

Aspectos negativos, é, só acho que é aquela que poderia ser um pouco mais de tempo por aluno, né, porque dependendo da, do grupo, você tirar um grupo muito grande, você não consegue dar tantas aulas, mas isso não é nem um aspecto tão negativo porque você vai tá ajudando o outro professor que está à frente a fazer suas atividades, né, você vai tá observando, você vai tá ajudando a controlar turma, né, mas nesse sentido mesmo de conseguir dar mais aulas [...].

Como B, que foi além da condição de estagiário ao preocupar-se com a organização estrutural do estágio, C mirou momentos posteriores aos estágios. Assim, se B falou que mais horas são necessárias e acontecem momentos em que a distribuição quantitativa dos estagiários impede que aulas sejam ministradas, C explana sobre a ruptura do processo. De como ele acontece momentaneamente no decorrer da graduação, mas, depois, tudo feito nos espaços de estágio por lá fica, mas não se sabe para quem, ou por quanto tempo:

Como ponto negativo eu coloco que, assim, tinha tudo pra ser algo contínuo, o estágio, porque você vai ter uma carga horária de 20,30 horas pra cumprir, cumpriu aquelas trintas horas, pufo, depois você não vai mais nem lá, não, não generalizando porque acontece de ir, de fazer uma despedida, mas é uma coisa muito pontual.

A escolha por separar os aspectos positivos e negativos de D do restante dos entrevistados deu-se por conta que D, ao trazer seus aspectos, integrou-os como se ambos fossem, ao mesmo tempo, positivos e negativos:

Assim, o aspecto, é positivo e negativo. Positivo porque a gente faz o que quer e negativo porque a gente faz o que quer. Não tem quase fiscalização nenhuma, nenhum professor, pelo menos os que eu fiz, a gente fica bem livre em relação a tudo. A gente, quem quer realmente ter a experiência, tá livre pra ir para a escola, é beneficiado com isso, mas quem não quer, tá livre também.

Na compreensão de estágio como atividade formadora que visa inserir os acadêmicos nas rotinas profissionais, ele é assinalado na fala dos estudantes como um momento no qual se torna possível assumir condutas e posturas profissionais de maneira progressiva. Ratificando o que foi dito, no Projeto Pedagógico do curso de Educação Física da UFC firma-se “[...] que o estágio supervisionado constitui um processo e transição profissional que associa duas lógicas, educação e trabalho, e que proporciona ao egresso a oportunidade de demonstrar e construir conhecimentos e habilidades adquiridas [...]” (UFC, 2012, p. 83).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Educação Física da Universidade Federal do Ceará implicou que se estaria analisando um dos componentes da grade de todo o curso. Tal componente, e que é dividido em quatro módulos, oferece uma série de oportunidades para que os discentes/estagiários possam encontrar-se, alguns pela primeira vez, nos papéis de docentes de suas salas de aulas e espaços para os quais foram designados ou se designaram.

A pesquisa realizada por este artigo buscou permitir que os entrevistados, a partir de questionamentos que lhes foram feitos, respondessem as questões e trouxessem suas vivências ao longo dos módulos de estágios. Diante do objetivo do artigo, é possível dizer que há sentidos que por eles foram atribuídos, o que faz do estágio uma atividade curricular que contribui para o desenvolvimento docente na formação inicial. Como forma de preparação para a atuação, os quatro entrevistados falaram sobre carências e deficiências que impedem que o estágio configure-se como espaço ideal dessa preparação. Para eles, embora o espaço do estágio não seja o ideal

para isso, existem elementos nele que trazem contribuições para os estagiários. Dentro do que se buscava alcançar, os entrevistados responderam sobre os aspectos positivos e negativos que eles perceberam quando de suas vivências. Aspectos positivos foram citados nas respostas relatadas, mas os discentes tiveram maior facilidade para listarem os pontos negativos. Em dois casos específicos, como em B e C, surgiram preocupações com a estrutura organizacional do estágio, ou ainda o que ficou para os espaços onde aconteceram as permutas do saber, como para o segundo. Além ainda da percepção sobre a temporalidade do estágio, dessa falta de continuidade além dele.

Ainda que este artigo não intente ser um manual onde se possa encontrar uma lista de problemas e suas conseqüentes resoluções sobre o Estágio, espera-se que ele possa trazer contribuições não apenas para a disciplina em questão, mas para o curso de Educação Física, visto que o artigo funcionou como plataforma de espaço e púlpito de fala para que quatro discentes pudessem, de forma livre, discorrer sobre suas experiências e o que o que delas tiraram não apenas negativamente, mas também positivamente da disciplina que cursaram.

O artigo buscou apresentar uma discussão que permitisse com que novos olhares pudessem também se identificar com o que aqui se relatou. Além do mais, não haveria condições de existência se não os espaços de falas dos alunos não existissem. Desse modo, considera-se que o objetivo traçado inicialmente foi alcançado de forma exitosa, já que se abriu o espaço de fala, perguntas foram feitas, respostas foram obtidas de forma livre e houve posteriores análises para cada uma das perguntas respondidas.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. **Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências e Esportes. Campinas, v.25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.
- BACCON, Ana Lúcia Pereira; DE MELLO ARRUDA, Sergio. **Os Saberes docentes na formação inicial do professor de Educação Física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado**. Ciência & Educação, v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar. **O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.
- BETTI, Mauro. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas.** In: *Investigação qualitativa em educação.* Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 28/2001**, de 2 de outubro de 2001.

_____. **Lei Nº 11.788/2008**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes.

_____. **Resolução CNE/CP 01**, de 18 de Fevereiro de 2002.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed 2006.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Portugal: Editora Porto, 1999.

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

HEROLD, Junior Carlos. **A educação física na história do pensamento educacional: apontamentos.** Guarapuava, UNICENTRO, 2008.

KULCSAR, Rosa. 'O estágio supervisionado como atividade integradora'. In: PICONEZ, Stela B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 38-48.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liber Livro, 2012.

LOPES, Cristina Isabel Graça. **Supervisores e estilos de supervisão: um estudo centrado na prática pedagógica do curso de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico.** Faro, 2007.

MARCO, Aldemir de. **Educação Física, formação profissional e desenvolvimento humano.** In: GAIO, Roberta; JUNIOR, Luiz Seabra e DELGADO, Maurício Aníbal. *Formação profissional em educação física.* São Paulo: Fontoura, 2013.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO Luiz Gonzaga de; FINCK, Silvia Christina Madrid. **Formação docente e prática pedagógica dos professores de Educação Física: uma análise das relações no contexto escolar.** IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão.** In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado.* Campinas, SP: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2008.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

TAFFAREL, Celi Zulke *et al.* **Formação de professores de Educação Física para a cidade e o campo**. Pensar a Prática, v. 9, n. 2, p. 153-179, jul./dez de 2006.

TANI, G. e MANOEL, E. de J. **Esporte, educação física e educação física escolar**. In A.C. Gaya, A.T. Marques e G. Tani (Orgs.), Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física (diurno)**. Fortaleza, Novembro de 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Coordenadoria de Agência de Estágio. **Manual de estágio da Universidade Federal do Ceará/** Rogério Teixeira Masih (Coord.). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Instituto de Educação Física e Esportes. **Manual de estágio supervisionado: Educação Física: licenciatura /**Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e Esportes. Fortaleza, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Francisco de Assis Sousa Júnior ⁴⁹

1. INTRODUÇÃO

A História enquanto disciplina institucionalizada nas escolas tem sofrido diversas mudanças ao longo de sua existência. Ela, com o passar dos anos, deixou de ser interpretada apenas como uma disciplina de conteúdo — ministrada em sala de aula e que procurava manter sua visão sempre voltada aos grandes fatos, principalmente aqueles que eram considerados como fatos antigos e tradicionais — e procurou direcionar seu estudo através de um novo meio que possibilitasse, de maneira simples, explicar os fatos passados e as transformações do cotidiano, de forma a inserir-se através de uma nova perspectiva disciplinar.

Sendo assim, este trabalho foi desenvolvido a partir da experiência vivenciada durante a realização do Estágio Supervisionado III (Observação em sala de aula) e do Estágio Supervisionado IV (Primeira regência), os quais se realizaram na turma do 6º ano do turno vespertino, no Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana em Mossoró – RN. Desse modo, esse artigo objetiva analisar e refletir de que modo a utilização de imagens pode ajudar o professor de História na sua prática docente.

Deste modo, este trabalho encontra-se dividido em três partes: na primeira parte, faz-se uma discussão a respeito das mudanças ocorridas no Ensino de História; a segunda parte, sobre a utilização de imagens na aula de História; e a terceira, explicitar a experiência vivenciada durante a prática docente no Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV.

2. AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS REFLEXÕES NOS DIAS ATUAIS

A disciplina de História tem sofrido significativas mudanças ao longo dos anos, deixando de caracterizar-se como uma disciplina isolada — a qual busca enfatizar prioritariamente a compreensão e entendimento de fatos históricos passados, direcionando principalmente à

⁴⁹Graduando no Curso de Licenciatura em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UERN, Subprojeto de História do Campus Central de Mossoró/RN.

realização de pesquisas de documentos considerados oficiais — levando-se ao estudo da história de personagens importantes.

São perceptíveis mudanças significativas no ensino de História, contudo, ainda é visível a necessidade de mudanças no que concerne ao modo de refletir e problematizar os eventos históricos. As mudanças na prática do pensamento histórico contribuíram para uma valorização da disciplina, tornando possível relacionar os eventos do passado ao presente, objetivando assim, refletir sobre os entraves vivenciados no cotidiano. Destarte, em meio às mutações em que estamos inseridos, sobretudo os avanços tecnológicos, os professores têm à sua disposição uma diversidade de recursos que podem ser incorporados à sua prática de ensino, mediando-o na construção do conhecimento. A exemplo, podemos citar: livros; jornais; fotos; filmes; músicas; entre outros objetos que permitem o estudo de vários fatos históricos. Segundo Kátia Abud:

A História, como disciplina escolar, também é histórica. Isto é, também ela, como campo de conhecimento, passa por mudanças e transformações que a fazem filha do seu tempo. As novas abordagens, os novos objetos, outras fontes, outras linguagens foram se incorporando ao ensino de História.⁵⁰

Dessa forma, podemos compreender que as novas abordagens teórico-metodológicas incorporadas ao ensino de História, proporcionaram a abertura de importantes debates acerca do ensino da disciplina de História. Assim, segundo Souza e Pires “As transformações no ensino de História ao longo dos anos são constantes, tanto na sua inserção no meio escolar, como no âmbito acadêmico”.⁵¹

Assim, segundo Peixoto e Marra:

Hoje, novos debates acerca da história e de sua produção têm sido realizados nas universidades por diversos profissionais ligados a esta ciência. Os resultados desta produção, das novas concepções e das próprias mudanças presentes em nossa sociedade têm refletido de forma bastante positiva nas discussões acerca do ensino de história. A grande inovação que ocorre hoje é quanto aos objetivos da disciplina. Podemos dizer que uma de suas finalidades na contemporaneidade seria a sua contribuição à formação de identidades e ao lugar que cada indivíduo ocupa na história, ou seja, a compreensão de que todos nós somos sujeitos históricos.⁵²

⁵⁰ABUD, Kátia Maria. **A construção de uma didática da história:** algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*, São Paulo, 22 (1): 183-193, 2003. p. 184

⁵¹PIRES, João Ricardo Ferreira; SOUZA, Renato João de. **Os desafios do ensino de História do Brasil.** Professores em Formação. ISEC/ISED, N°1, 2º semestre 2010, p. 1.

⁵²PEIXOTO, Tatiana da cunha; MARRA, Walkyr Gomes. **Ensino de História: Entre a renovação e a tradição.** S/d, p. 2-3.

Observamos que o ensino de História está se modificando cada vez mais com o passar dos tempos. Essas modificações propõem uma renovação do pensamento histórico, a fim de ultrapassar uma perspectiva de ensino voltada a uma educação tradicional, a qual só impunha valor aos acontecimentos pertinentes aos grandes feitos, elencando heróis e figuras imponentes⁵³. Assim, busca-se hoje, uma história que retrate os acontecimentos diários, do cotidiano do aluno. Neste caso, é importante destacar que ter conhecimento dos eventos do passado é primordial para compreensão do nosso presente, no entanto, ressaltamos a necessidade de buscarmos novos meios de explanação sobre esse passado, com outro olhar, não apenas dando privilégio aos acontecimentos dos grandes nomes, mas também, aqueles acontecimentos que ocorrem na nossa história presente, realizadas por pessoas comuns em seu cotidiano.

Para Souza e Pires:

A História, enquanto disciplina escolar consolidada, vem buscando em um período de maior autonomia, responder aos questionamentos dos variados processos humanos através do tempo e, ainda, buscando preparar o cidadão para entender e participar dos processos democráticos do país, ajudando o aluno a se mover em um mundo cada vez mais multicultural e multifacetado.⁵⁴

Souza e Pires ainda argumentam:

No entanto, para que esses objetivos sejam alcançados, há um longo caminho a ser percorrido, pois a falta de capacitação dos profissionais, os baixos salários e a falta de material impedem muito as potencialidades do ensino.⁵⁵

Dessa forma, corroborando com o pensamento do autor, percebemos que por mais que o ensino de História tenha passado por relevantes mudanças ao longo dos anos, nós encontramos ainda muitas dificuldades na prática educativa, além das que já foram citadas pelos autores. É possível identificar também as condições de infraestrutura e o desinteresse por parte de alguns alunos pela disciplina. Este e outros fatores fragilizam o processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, mesmo diante de tamanhas dificuldades encontradas pelos professores em seu cotidiano escolar, percebemos que algumas transformações realizadas — como a inserção de novas ferramentas didático-pedagógicas na relação de ensino aprendizagem — possibilitaram aos

⁵³ Esta perspectiva é decorrente do *positivismo*, momento pelo qual a visão de fonte limitava-se aos documentos “oficiais”, tratando o historiador como reproduzidor de idéias já existentes, não possibilitando a este a problematização e reflexão sobre estes documentos e discursos, exigindo neutralidade e imparcialidade em sua escrita e concomitantemente em sua fala. Ver: BARROS, José D’Assunção. **Considerações sobre o paradigma positivista em História**. Revista Historiar – Universidade Estadual vale do Acaraú – V.4.n.4 (jan./jun.2011). Sobral-CE: UVA, 2011.

⁵⁴ Idem, p. 4

⁵⁵ Ibidem, p. 3

professores a busca por outras formas de socializar o conhecimento na sala de aula, tais como o uso de imagens, fotografias, documentário, etc.

3. A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS NA AULA DE HISTÓRIA

A utilização de imagens na sala de aula surge como forma diferenciada na proposta didática, com o objetivo de contribuir junto com o educador em sua prática docente, além de poder proporcionar aos alunos, uma melhor compreensão dos conteúdos escolares. Segundo Litz:

O uso da imagem deve ser significativo, deve ter intencionalidade, é necessário ter qualidade. É preciso também, se perguntar: o uso que faço desse instrumento, realmente auxilia o meu aluno no processo? Ele realmente apreende conteúdo e conhecimento? De que maneira as imagens que passam por nossos olhos nos afetam ou refletem aspectos da sociedade em que vivemos?⁵⁶

Dessa forma, corroborando com o pensamento de Kátia Abud⁵⁷, percebemos a importância das imagens fazerem parte da sala de aula, pois sua leitura nunca será passiva. Em sua interpretação existe o poder de provocar uma atividade psíquica intensa nos alunos, a qual deverá ser realizada através das seleções, de relações entre os elementos que estão presentes na imagem, como também a relação com outras imagens e representações que podem e devem ser criadas e expressas através de outras formas de linguagem.

Existem vários tipos de imagens que podem ser trabalhadas em sala de aula no ensino de História, como as imagens não estáticas — filmes, documentários, curtas-metragens — e as imagens estáticas — fotografias, mapas, charges, imagens impressas, imagens digitalizadas e livros didáticos. Se tratando do estágio de regência em sala de aula, foi dando ênfase à utilização das imagens presentes no livro didático, adotado pela escola. Segundo Godoy:

O professor de História tem muitas vezes apenas nos livros didáticos uma fonte para a exploração das imagens, quando se dispõe a fazer uso destas. Para alguns, as imagens são vistas apenas como um complemento dos textos, uma ilustração, quando são, na verdade, um outro texto, com uma leitura própria e tão importante quanto o escrito. Ao aluno não cabe ver a imagem como uma fotografia do real daquele fato histórico estudado, mas questionar a sua função.⁵⁸

⁵⁶LITZ, Valesca Giodarno. **O uso da imagem no ensino de história**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009, p.5.

⁵⁷ ABUD, Kátia Maria. **A construção de uma didática da história**: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. História, São Paulo, 22 (1): 183-193, 2003. p. 184

⁵⁸GODOY, Adriana Cristina de. **O uso das imagens no ensino de História**. SME-PMRP/USP, p.5.

Percebemos que durante a prática da regência, ainda é bem pouco usado outros meios de trabalhar variados tipos de imagens por parte de alguns professores, mantendo-se geralmente o foco apenas na utilização das imagens que estão presentes no livro didático. Outro grande problema que foi possível perceber é a falta de livros didáticos⁵⁹ para todos os alunos que, em muitos casos, são obrigados a passarem alguns meses, ou mesmo todo o ano letivo sem alguns livros. Assim, diante do problema citado, percebemos que fazer a prática da utilização de imagens somente através do livro didático nem sempre configura uma boa alternativa, pois estes alunos que foram e não receberam os livros, podem vir a ser prejudicados durante o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Fabrício, Azevedo e Cunha (2014):

A utilização de recursos visuais, em sala de aula, constitui uma das estratégias educativas empreendidas pelos docentes que visam se afastar da tradicional prática “esquema de texto-exposição oral-exercício de questões”. Contudo, percebemos que estratégias de leitura e interpretação de imagens aplicadas à dinâmica de ensino da História não vêm sendo exploradas em seu completo potencial, justamente pela desvinculação do debate acadêmico⁶⁰.

Destarte, segundo o pensamento dos autores, percebemos que a utilização de imagens nas aulas de História nasce da busca de uma prática educativa que possibilite ao professor auxiliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem e, portanto na explicação dos conteúdos abordados na aula. A leitura de imagens pode chamar a atenção do aluno, ocasionando uma melhor participação no decorrer das aulas, além de possibilitar que os discentes efetuem pesquisas e formulem questionamentos decorrentes de suas inquietações, geridas no contato com as imagens.

Contudo, observamos também que ainda existe um *déficit* considerável na utilização de imagens pelos professores, fato este que muitas vezes permeia desde a sua formação acadêmica. Em alguns casos, essa forma de não utilizar, ou não saber utilizar de forma adequada as imagens, vem como consequência da pouca experiência resultante da falta dessa prática durante o seu período de vivência no espaço acadêmico.

⁵⁹VAZ, Maria Luíza; PANAZZO, Sílvia. **Jornadas.hist.**História, 6º ano, 2ª edição, São Paulo, Saraiva, 2012.

⁶⁰FABRÍCIO, Arthur Rodrigues et al.**Fontes escritas e imagens em sala de aula de história: reflexão no âmbito da formação inicial de professores.** Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 3, n. 5, jul./dez. 2014, p. 4.

4. A EXPERIÊNCIA DOCENTE VIVENCIADA A PARTIR DO ESTÁGIO IV (REGÊNCIA)

A indisciplina é um dos fatores que vem crescendo bastante dentro da sala de aula, e que tem trazido consequências à prática docente, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. Ela vem sendo praticada de diversas maneiras, desde a conversa paralela, evasão escolar na sala de aula e principalmente a falta de respeito ao professor na sala de aula.

É importante destacarmos também alguns fatores que de certa maneira influenciam o mau comportamento destes alunos, dentre os quais podemos citar: má influência passada por outros jovens; residir em áreas periféricas onde o índice de criminalidade é alto; baixa condição social; o não acompanhamento dos pais na prática escolar dos seus filhos; e a transmissão da responsabilidade de educar passada à escola e aos professores.

De acordo com Baú e Ruiz “a indisciplina escolar inviabiliza a prática educacional, pois, a desorganização do trabalho proposto pelo professor prejudica resultados que a classe poderia atingir.”⁶¹ A indisciplina praticada por alguns alunos na sala de aula reflete na aprendizagem dos demais alunos, como também na prática do professor, que tem planejado toda uma maneira de explicar a aula, direcionando as abordagens que seriam feitas e indagações acerca da compreensão do conteúdo explicado aos alunos, ficando impossibilitado de executar tais ações devido à indisciplina.

Assim, segundo Baú e Ruiz:

O processo educacional é complexo e sutil, sendo marcado por contradições nos processos coletivos e contínuos de formação permanente de cada indivíduo. A indisciplina incomoda alunos, famílias, professores e instituições.⁶²

Assim, durante a prática do estágio regência no Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana, umas principais dificuldades a enfrentar foi a questão do alto nível de indisciplina que encontrei presente em alguns subgrupos na turma do 6º ano, a qual eu estava ministrando as aulas. Esses alunos interferiram de forma profunda durante o decorrer das aulas, através de conversas paralelas em tons elevados, evasão da sala de aula ao sair para tomar água e/ou ir ao banheiro, uso de palavrões em momentos de discussão, não realização das atividades propostas acerca do conteúdo explicado durante a aula e, principalmente, o desrespeito com o professor dentro de sala de aula, onde muitas vezes fui obrigado a usar o tom de voz de forma mais

⁶¹BAÚ, Liliâne Blauth; RUIZ, Adriano Rodrigues. **Indisciplina x Ensino-Aprendizagem: Questões Atuais**. S/d, p.1.

⁶² Idem.

elevada, ou advertindo os responsáveis que seriam intimados a saírem da sala de aula, caso continuassem em seus atos de desrespeito.

Dessa forma, Baú e Ruiz argumentam:

Existe um desconforto no cotidiano escolar. A falta de sintonia, a contradição, o estresse, a sensação de tempo perdido, a tensão gerada, a baixa autoestima, produz um ambiente pouco agradável em nossas salas de aula. Nesse cenário, a frustração, o desalento e o desejo de abandonar a profissão tomam conta de muitos professores.⁶³

As dificuldades encontradas levaram-me a pensar sobre algumas questões que foram primordiais para refletir sobre a prática pedagógica e, sobretudo, os desafios da profissão docente. Porque a turma não demonstrava interesse pela aula e, conseqüentemente, pelo conteúdo ministrando, se dispersando? Porque a maioria dos alunos não respeitava a figura professor? Será que o problema estava na metodologia de ensino? O que fazer para mudar essa realidade?

Após essas reflexões, procurei modificar a metodologia de ensino, objetivando encontrar um caminho possível de amenizar o problema da indisciplina em sala de aula. Para isso, era necessário se apropriar de uma metodologia que despertasse o interesse dos alunos pela aula, onde estes fossem motivados a participar ativamente das discussões. Iniciei então, a dar maior ênfase na utilização e explicação de imagens durante a abordagem do conteúdo, instigando os alunos a relacioná-las com os conteúdos, propiciando melhor compreensão do assunto em estudo.

No início encontrei algumas dificuldades na exposição do conteúdo por parte de alguns alunos que continuavam atrapalhando a aula, através de conversas paralelas e brincadeiras com alguns colegas de sala. Contudo, no decorrer das aulas seguintes, quando comecei a fazer maior uso das imagens durante a explicação do assunto, pude perceber que aqueles alunos que antes atrapalhavam de forma constante durante a aula, passaram a ser mais participativos e a prestarem mais atenção durante a socialização do assunto que estava sendo estudado.

Como resultado dessa iniciativa, foi possível observar a ocorrência de algumas mudanças nas aulas seguintes — embora tenha permanecido algumas conversas paralelas durante a aula e a saída desnecessária de alguns alunos da sala de aula —, havendo um avanço durante a aula. Os alunos participaram mais dos debates, procuravam dar uma interpretação às imagens, associando aos conteúdos abordados.

⁶³ Ibidem, p. 2.

5. CONCLUSÃO

As mudanças que ocorreram e vem ocorrendo no ensino de História ao longo dos anos possibilitaram significativas mudanças que favoreceram o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de História. O uso de imagens pode auxiliar na prática docente, favorecendo uma aula mais dinâmica, além de ser de fácil acesso, e de possibilitar o aluno a participar de forma mais direta na discussão do conteúdo que está sendo abordado.

Ao voltar o olhar do aluno para as discussões em sala a partir do uso de novas metodologias pode contribuir para amenizar alguns problemas encontrados na sala de aula, como é o caso da indisciplina, pois atividades inovadoras que permitem uma visão mais crítica, dinâmica e construtiva dos conteúdos escolares podem despertar no alunado o interesse pela disciplina.

Contudo, é necessário salientar que a inserção da utilização das imagens em sala de aula não garante, em sua excelência, que a aula seja produtiva. É primordial que o educador desenvolva ações que possam relacionar a explicação do conteúdo com as imagens. Para os professores, existe uma diversidade de instrumentos didáticos que podem contribuir ao processo de ensino aprendizagem, as imagens, neste caso, se configuram como um meio dentre muitas outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. **A construção de uma didática da história:** algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. História, São Paulo, 22 (1): 183-193, 2003.

BARROS, José D'Assunção. **Considerações sobre o paradigma positivista em História.** Revista Historiar – Universidade Estadual vale do Acaraú – V.4.n.4 (jan./jun.2011). Sobral-CE: UVA, 2011.

BAÚ, Liliane Blauth; RUIZ, Adriano Rodrigues. **Indisciplina x Ensino-Aprendizagem:** Questões Atuais. S/d.

FABRÍCIO, Arthur Rodrigues et al. **Fontes escritas e imagens em sala de aula de história:** reflexão no âmbito da formação inicial de professores. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 3, n. 5, jul./dez. 2014.

GODOY, Adriana Cristina de. **O uso das imagens no ensino de História.** SME-PMRP/USP.

LITZ, Valesca Giodarno. **O uso da imagem no ensino de história.** Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

PEIXOTO, Tatiana da cunha; MARRA, Walkyr Gomes. **Ensino de História:** Entre a renovação e a tradição. S/d.

PIRES, João Ricardo Ferreira; SOUZA, Renato João de. **Os desafios do ensino de História do Brasil.** Professores em Formação. ISEC/ISED, N°1, 2º semestre 2010.

VAZ, Maria Luíza; PANAZZO, Sílvia. **Jornadas.hist.História,** 6º ano, 2ª edição, São Paulo, Saraiva, 2012.

DESDOBRAMENTOS DA PROFESSORA DE HISTÓRIA PARA ENSINAR COM A AUSÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO: a importância do livro e de uma didática de ensino

Jucinete Lopes da Silva⁶⁴
Kaio Clisman Araújo da Silva⁶⁵

1. INTRODUÇÃO

Os livros didáticos são ferramentas muito importantes ao processo de ensino, auxiliando o professor na sua docência, sendo este, por vezes, o regulador dos conteúdos e da cronologia das aulas. O mesmo serve como uma forma de democratização do conteúdo, de maneira que os alunos teriam o contato com os mesmos textos, dando assim o embasamento teórico mínimo na formação do alunato nacional. Junto a isso, por muitas vezes, o livro didático é o único livro que o aluno terá contato durante o seu ensino básico, contando que boa parte da nossa população brasileira ainda não vive em condições de adquirir livros. Com isso, podemos falar que o livro didático compõe o alicerce desse processo de ensino, não sendo ele detentor de um conhecimento único e que esse conhecimento é absorvido de formas diferentes, pelos discentes em sua individualidade. Dessa forma, o livro didático pode ser considerado como uma base do processo de ensino-aprendizagem e a falta do mesmo leva a uma concorrência desigual do alunato, deixando aquele que não tem contato com esse material em uma condição de ensino, pelo menos teoricamente, se torna inferior.

Este material didático passou por uma evolução durante o tempo, onde a ideia de um livro único — que fosse direcionado ao alunato com as questões específicas, conforme uma divisão de discentes por níveis — surge ainda no século XVII (MUNAKATA, 2016.). Com o passar do tempo, esse livro foi se expandindo para um maior público, tornando-se assim um material rentável para a indústria cultural. No início do século XXI, o governo do Brasil dá um passo importante para a unificação do ensino, com o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD⁶⁶. O programa impõe ao governo o dever de financiar a compra dos livros didáticos e a entrega dos mesmos em todo o território nacional. Com isso, o livro didático se torna um produto extremamente rentável, mas com uma indústria também muito concorrida. Dessa forma,

⁶⁴Graduanda do curso de História da UERN e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência.
E-mail : jucinethelopes@gmail.com

⁶⁵Graduando do curso de História da UERN e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência.
E-mail : kaioclisman@gmail.com

⁶⁶O programa já existia, mas o caráter unificador do livro didático que vamos focar se dá no período do século XXI.
PNLD: Histórico. Encontrado em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.

a produção do livro didático teve que evoluir para assim atingir uma condição maior de vendas e gerar mais lucros. O livro didático se adaptou ao mercado capitalista.

Além da compra e distribuição, o PNLD coloca uma série de regras à aprovação do livro didático, dando assim diretrizes que têm que ser atendidas na produção desse livro, com isso, tornando-se ainda mais semelhante para os discentes do Brasil. O livro didático se torna assim a base de estudo dos discentes para uma disputa mais igualitária, seja na sua formação pós-ensino básico ou até mesmo no mercado de trabalho. Unido a isso, o livro também tem que trazer uma maior condição da construção do cidadão social. Dessa forma, vemos uma evolução do livro didático, onde a mesma foi influenciada pela lógica mercantil do capitalismo moderno.

Essa distribuição universaliza, mas com base em regras que também transformam o livro didático em instrumentos de poder. Se pensarmos que esse livro parte da construção com base em uma editora e/ou de um autor, a sua escrita vai ser ligado a escolhas e ideologias do autor, ou, da editora, levando assim a um direcionamento da visão imposta no livro. Unido a isso, o PNLD também baseia diretrizes, que fala o que não deve e o que deve ser colocado no livro didático. Dessa forma, o livro que chega aos alunos também é um instrumento de poder, seja utilizado na manutenção desse poder ou até mesmo em modificações, sendo que o mesmo leva o conhecimento à maior parte da população brasileira que estão nas escolas. A cultura popular acaba absorvendo uma memória desse livro didático, onde o mesmo traz a verdade, construindo assim um senso comum do livro.

Os livros didáticos estão presentes no cotidiano de alunos e professores há muito tempo, e de tal forma tornaram-se familiares que, raramente, aqueles que os utilizam refletem a respeito das suas características e natureza. De acordo com o senso comum, uma obra didática é aquela que simplifica conteúdos e os torna compreensíveis para crianças e jovens, valendo-se de linguagem e estratégias narrativas apropriadas ao grau de compreensão de seus leitores(LUCA, 2102. p. 01).

Mas não podemos colocar os receptores desse material como simples massas de manobras da mão do governo, ou da editora. Toda a recepção de um conhecimento passa por uma transformação autônoma por parte daquele que está recebendo. Um exemplo disso é a liberdade que o professor tem para fazer a escolha desse material. A escolha do material é feita por parte do professor, onde o mesmo escolhe o livro que mais abrange as suas visões dos fatos, dando assim uma autonomia ao docente. Temos também que reforçar que o livro didático não é sagrado, sendo sim passível de erros e o professor deve procurar outras formas de material didático para utilizar no processo de ensino-aprendizagem. E por vezes, a utilização desse livro

pode se tornar impossível, levando a necessidade de desdobramentos do professor para suprir essa falta.

O presente trabalho tem por finalidade mostrar como uma professora de História se utiliza de meios didáticos para mediar o conhecimento (LIBÂNEO, 2011) com a ausência do livro didático. Para iniciar tal discussão, foi necessário falar sobre a importância do livro didático, enfatizando os *déficits* que sua ausência provoca e mostrando quais os meios usados pela professora para facilitar o processo de aprendizado dos discentes. Os sujeitos dessa pesquisa são alunos do 8º e 9º ano e a professora de História da Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre, pertencente à rede pública, localizada na periferia de Mossoró, Rio Grande do Norte.

A escolha da temática surgiu durante a observação em sala de aula, atividade realizada na disciplina de Estágio Supervisionado II, no período de 14 de março a 09 de maio de 2016, onde foram observadas as aulas de História de duas turmas de 8º e uma de 9º ano. Ao começar a observação, percebi a carência de livros didáticos e observei como a professora se desdobrava para suprir essa ausência. Ao fim da observação, percebi que a maneira como ela conduzia sua aula era de grande significância na formação de um aluno crítico. Foi diante dessa condição que decidi realizar esse trabalho.

2. A ESCOLA

A Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre está situada na cidade de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte, funcionando no turno matutino com o Fundamental II, do 6º ao 9º e o vespertino com o 9º ano do Fundamental II e Ensino Médio. De acordo com dados do Projeto Político Pedagógico da escola e do Sistema Integrado de Gestão da Educação, ocupa hoje uma área de 3.621 m, dispondo de 08 (oito) salas de aula, 01 (uma) biblioteca, 02 (dois) laboratórios (um de informática e outro de ciências), 01 (uma) sala de multimídia, 01 (uma) sala de Recursos Multifuncionais-SRMS para o Atendimento Educacional Especializado, 01 (uma) sala do Programa Mais Educação, 01 (sala) sala de professores, secretaria, direção, cozinha, dispensa, sala de arquivo e digitação.

A escola, atualmente, conta com uma clientela de aproximadamente 496 alunos, em grande parte moradores da própria comunidade. Mas também abrange discentes vindos das comunidades de Passagem de Pedras, Parque Universitário, Alto do São Manoel, Geraldo Melo, Alto da Pelonha e Conjunto Vingt Rosado. Todos esses bairros são considerados como sendo da

periferia, com grande vulnerabilidade social. A questão social é um dos pontos que constroem a desvantagem de alunos em ingressar em um ensino superior.

As pesquisas da área da Sociologia da Educação que tratam das trajetórias de estudantes das camadas populares que ingressaram em universidades públicas têm mostrado o peso da origem social sobre a trajetória escolar dos sujeitos e as estratégias empreendidas no sentido de poderem viver uma escolarização prolongada (PORTES, 2012. P.05).

A ausência do livro traz mais desvantagens, pois se o conteúdo previsto não for visto como é necessário, acarreta uma desigualdade com os demais que têm acesso a esse material. O livro didático dá um caráter cultural ao conhecimento, fazendo uma integração entre os consumidores, já que o mesmo é uma base de ensino presente em todas as escolas, e com isso, dando uma ideia de nivelamento na condição de obtenção do conhecimento. A sua ausência causa um *déficit*, fazendo com que aqueles que não têm acesso a esse material concorram de forma desigual ao mercado de trabalho ou a um futuro ingresso no ensino superior, que seriam esses os próximos passos desses discentes ao saírem das escolas. Essa condição demonstra assim que a sua falta causa uma concorrência mais desigual, onde por muitas vezes os mais afetados são alunos das escolas públicas, em contrapartida do alto nível tecnológico das escolas particulares, onde essa ausência é quase nula.

3. A DIDÁTICA DE ENSINO DA DOCENTE OBSERVADA, NA TENTATIVA DE SUPRIR O LIVRO

No segundo dia de observação, notei que a professora estava colando resumos do conteúdo do livro escolar no quadro e pedindo para os alunos escreverem. Em outros dias passou parte de filmes para que os alunos conseguissem entender o contexto do assunto estudado, principalmente suas vestimentas e traços culturais. Após assistirem a professora, os alunos fizeram questionamentos acerca dos costumes e vestimentas da época retratada no filme. A professora trouxe o assunto à realidade dos alunos através de comparações e diferenças entre a vida dos estudantes e a dos personagens do filme. Fazendo com que os alunos refletissem sobre as diferenças e semelhanças e conseguissem assimilar o conteúdo.

O papel da escola é ajudar os alunos a desenvolverem suas capacidades mentais, ao mesmo tempo em que se apropriam dos conteúdos. Nesse sentido, a metodologia de ensino, mais do que o conjunto dos procedimentos e técnicas de ensino, consiste em instrumentos de mediação para ajudar o aluno a pensar

com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que se ensina (LIBÂNEO, 2011. P.07).

A docente observada aplica para seus alunos a teoria de Libâneo sobre desenvolvimento mental do discente. Através da sua aula, ela explica o conteúdo trazendo à vivência do alunato, na tentativa que consiga interiorizar, ou seja, desenvolver conceitos sobre o assunto e aplicar de forma crítica. A apropriação do que foi explicado pela professora por parte dos alunos depende muito dos conhecimentos prévios que essa tem sobre a realidade de seus discentes. Em razão disso, vislumbra-se como muito importante as discussões realizadas em sala de aula que trazem o conteúdo estudado à vivência do estudante, auxiliando assim no processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades mentais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos, em cujo processo se leva em conta os motivos dos alunos. O ensino é o meio pelo o qual os alunos se apropriam das capacidades humanas formadas historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual (LIBÂNEO, 2011. p. 03).

Ao usar exemplos e colocar o alunato para pensar o assunto de acordo com sua realidade, a professora faz com que esses se sintam como indivíduos históricos, se encontrem como pertencentes de um grupo e formulem concepções críticas sobre as representações que o presente produz sobre o passado.

Nossa concepção é que ensinar história na escola significa permitir aos estudantes abordar a historicidade das suas determinações socio-culturais, fundamento de uma compreensão de si mesmos como agentes históricos e das suas identidades como construções do tempo histórico. O presente, que é o espaço/tempo dos estudantes, de onde eles olham para si mesmos e para o passado, torna-se histórico, na medida em que, passo a passo, o professor de História consegue historicizar as instituições, as políticas, os modelos culturais, os modos de ser e, sobretudo, as identidades (PEREIRA, 2008. p. 119).

Nos questionamentos passados, a professora afirmou que os alunos não podem levar o livro didático para casa por que o Estado fornece menos do que o necessário. Não leva em consideração a quantidade de alunos específica de cada escola. Assim, os alunos ficariam “limitados”⁶⁷ ao estudo apenas em sala de aula, por isso a professora, visando a melhor forma de aprendizado dos alunos, começou a passar resumos, onde esses serviriam como base de consulta

⁶⁷Não que o livro seja o único meio para os alunos estudarem o assunto, mas, como também foi dito pela professora, eles não são motivados e muitas vezes não procuram conteúdos em outros lugares, e o livro facilita muito o encontro entre o aluno e o conteúdo escolar.

no momento de revisar o conteúdo em casa e se preparar para as atividades avaliativas. Além de resumos, ela copia atividades, expõe vídeos e *slides* para que eles tenham acesso às imagens e outras linguagens.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada no tipo de observação participante, onde requer um olhar distanciado dos sujeitos. Participante não de maneira ativa, mas o simples fato de me manter lá e interagir com os alunos constitui uma participação. O estudo depende de como os observados agem, por isso a convivência foi importante para que se pudesse compreender como os estudantes recebiam o conhecimento através das formas que a professora encontrou de repassar o assunto sem o livro.

Se as vidas sociais das pessoas estão mudando constantemente, devemos nos tornar parte delas para entender como mudam; devemos participar delas e registrar as nossas experiências dessas transformações, os seus efeitos sobre as pessoas, assim como as suas interpretações. O conhecimento do mundo social não vem das nossas preposições de lógica sobre as quais o teórico desce ao mundo para testar. O conhecimento vem da experiência e da realização de investigações detalhadas e meticulosas através das quais geramos os nossos entendimentos (MAY, 2004, p.174).

Para que conseguisse chegar aos questionamentos e, conseqüentemente, aos resultados foi necessária uma observação minuciosa do ambiente escolar, do comportamento dos alunos em relação à ausência do livro, dos meios didáticos que a professora utilizava para suprir a falta do material.

Os pesquisadores devem torna-se parte daquele ambiente, pois somente então podem entender as ações daqueles que ocupam e produzem as culturas, definidas como os aspectos simbólicos e aprendidos do comportamento humano, os quais incluem os costumes e a linguagem. É argumentado que essa técnica tem menos tendência a levar os pesquisadores a impor a sua própria realidade sobre o mundo social que procuram entender (MAY, 2004, p. 176).

A observação em sala de aula foi essencial para que surgissem indagações a respeito dos métodos didáticos da professora, como também na produção dos questionários que os estudantes responderam. Através da vivência durante semanas na sala de aula junto à docente, foi possível perceber os seus desdobramentos para que a carência de livros não prejudicasse os discentes durante atividades de estudo em casa e em processos seletivos futuros.

Os questionários foram passados aos alunos do 8º ano nas turmas A e B, e o 9º ano do ensino fundamental, como também à professora de História que ministra as aulas observadas. Nas salas contêm 84 alunos, sendo 28 da turma A do 8º ano, 25 da B e 31 do 9º, mas só participaram da pesquisa 50 estudantes distribuídos em quantidades diferentes entre as turmas, sendo 22 discentes do 9º ano, 15 da turma B do 8º ano e 13 da turma A.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando a observação terminou, após presenciar 60 horas de aula, tendo formulado concepções e absorvido a realidade da vivência dos alunos e da professora em sala de aula, foi possível compreender como a docente se desdobrava para ensinar o conteúdo aos discentes. Como ela tem uma preocupação para que os seus estudantes aprendam da melhor forma possível.

Para melhor compreender como a ausência do livro didático afeta diretamente os alunos e mostrar como os métodos da professora suprem esses *déficits*, respondendo todas as indagações que surgiram durante a observação, foram feitas algumas perguntas ao alunato. Foi perguntado se a falta do livro prejudicava o acompanhamento do assunto em sala de aula e em suas residências, 98% disseram que sim, interferia no acompanhamento do conteúdo em sala, 88% dos discentes relataram que o estudo em casa fica prejudicado sem o livro. Na grande maioria dos entrevistados responderam que sim, confirmando que eles sentem dificuldade em estudar ou em acompanhar a aula por não possuírem sempre o material didático à disposição.

Quando perguntado se achavam que o *déficit* do livro poderia causar danos em um futuro ingresso no ensino superior, 86% responderam que sim, e 92% disseram que apesar da dificuldade a metodologia usada pela professora em sala de aula conseguia suprir essa lacuna. Diante das respostas dos discentes é possível concluir que os meios usados pela docente em sala de aula para suprir a carência do livro didático é de grande significância ao aprendizado dos alunos, sendo que sentem dificuldade em estudar sem o livro e temem que esse obstáculo torne-se ainda mais prejudicial em um futuro ingresso em outra instituição de ensino com ampla concorrência. Mas dizem que os métodos usados pela professora faz com que não sintam dificuldade em avaliações e estudos em casa.

Ao fim da unidade, os alunos fizeram suas avaliações bimestrais e em sua maioria conseguiram notas boas, o que mostra como a professora conseguiu fazer com que os estudantes não se prejudicassem na aprendizagem por não conseguirem ter acesso ao livro para estudos em

período de provas. No término da observação, alguns livros do 9º ano chegaram à escola e foi distribuído ao alunato e esses puderam levá-los para casa, ficando apenas os alunos do 8º sem amplo acesso ao livro didático.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático, ao longo do tempo, passou a ser não apenas recurso do professor, mas uma ferramenta central na sala de aula, não substituindo o papel do professor como responsável por fazer uma mediação entre o aluno e o conhecimento, mas sendo essencial para que a relação professor-aluno no ensino-aprendizagem seja bem sucedida. Com isso, podemos por o livro didático como uma forma de alicerce que sustenta essa relação, mas não sendo apenas ele o material completo da construção do conhecimento no ensino básico. A forma como o docente conduz sua aula torna-se fundamental na aprendizagem do aluno, por isso a didática usada pela professora da Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre chamou a atenção e tornou-se um exemplo de profissional que pretendemos ser em sala.

A ausência do livro não prejudica apenas os alunos, mas também os professores, pois mesmo que existam outras formas de trabalhar o conteúdo, quando chegam as avaliações, os alunos sentem faltam de ter um suporte para estudos, como afirmou a professora que estava sendo observada ao ser perguntada sobre se sentia dificuldade em dar aulas sem que os alunos tenham sempre em mãos o material. Dessa forma, podemos falar que a falta desse livro didático prejudica o processo de ensino-aprendizagem, sendo que o mesmo seria a base de leitura dos alunos. E caso o docente não possua uma boa formação⁶⁸, não conseguirá contornar essa situação de maneira que não prejudique os estudantes.

Podemos concluir falando sobre a importância do estágio de observação, pois esse proporciona ao graduando contato com o ambiente escolar, suas dificuldades, desafios e possibilidades. Podendo perceber como é o ensino na prática, como o trabalho docente não é só aplicar o que se aprende no ensino superior, pois a realidade da academia não se assemelha em nada com o ensino escolar, e mesmo recebendo toda uma carga teórica de conhecimento nunca se é possível estar totalmente preparado para as características individuais e socioculturais do alunado, por isso torna-se necessário salientar a importância de uma didática de sala. Ter contato

⁶⁸ Ou não disponha de recursos para ensinar, sendo que muitas vezes a escola tem condições precárias, o que dificulta a prática de boas ideias que surgirem do professor. Fazendo com que esse sinta-se impotente, tendo um bom preparo teórico para a realização de inovações em sala de aula, mas não dispondo dos recursos necessários.

com um bom profissional no período de observação de regência é fundamental para acentuar a didática do aluno graduando.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas**. Goiânia: PUC GO, 2011.

LUCA, Tania Regina de. **O Debate em Torno dos Livros Didáticos de História**. Univesp. 2012.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: Questões, métodos e processos**. trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. **Livro Didático Como Indício Da Cultura Escolar**. Revista História da Educação, v. 20, p. 119-138, 2016.

MUNAKATA, Kazumi. **O Livro Didático Como Mercadoria**. Pró-Posições (UNICAMP. Impresso). V. 23. p. 51-66. 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de história?** Sobre o uso de fontes na sala de aula. Anos 90, v. 15, 2008.

TIMBO, Isaíde Bandeira. **Livro didático de história: cultura material escolar em destaque**. Anais do XXV Simpósio Nacional de História, 2009.

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO

Diego Rodrigues da Silva⁶⁹
Aryanne Sérgia Queiroz de Oliveira⁷⁰

1. INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar, a seleção da escola para executar o estágio foi relativamente fácil, pois é a mesma escola na qual realizo meus projetos de bolsista do PIBID⁷¹ de História na UERN (*Campus Central*). Dado já pelo contato que pude obter com os alunos e as alunas durante o projeto, minha relação de observador com os/as observados/as se deu amistosamente sem nenhum prejuízo. Tanto ao que se refere à professora supervisora, que tive a sorte de ser anteriormente seu aluno na UERN, facilitou amplamente o nosso diálogo e a flexibilidade durante a atuação do Estágio. Quanto ao corpo docente que compõe a escola, de forma geral, demonstrou exímia organização e cuidado com os seus devidos estagiários. Em segundo lugar, quero dizer que a escola a qual pude estagiar foi bastante acolhedora, assim como as respectivas turmas que me instalei foram bastante respeitosas com os devidos estagiários também de outros cursos que por lá existem. Pude, sem dificuldade, observar as turmas do 8º ano “a” e “b” nas terças e quartas-feiras, das 07:00 às 11:30 horas, concluindo um total de 05 horas por dia.

Este relato visará esboçar como os recursos didáticos, em sala de aula, são usados para dinamizar o ensino, cativar a atenção dos discentes e produzir o máximo possível de conhecimento histórico. O recurso selecionado para repousarmos uma análise crítica neste trabalho foi a devida utilização do livro didático que, sendo apenas um dos tantos utilizados pela professora, está presente na maioria das aulas. Tal recurso, há mais de dois séculos, está presente no cotidiano escolar, visto como um dos principais instrumentos de ofício integrantes da dita “tradição escolar” de professores/as e alunas/os.

⁶⁹ Graduando do 6º período do curso de História da UERN (campus central).

⁷⁰ Possui graduação em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2014); Mestra em Ciências Sociais e Humanas pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas – UERN (2017). Técnica Administrativa no Departamento de História-UERN, e nos grupos de pesquisas: Epistemologia e Ciências Humanas e História do Nordeste: sociedade e cultura. E-mail: aryannesqo@gmail.com

⁷¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

2. DIVERSIFICANDO EM SALA DE AULA

A professora não permite apenas um único recurso didático tomar de conta de sua sala de aula. Faz questão, felizmente, de uma transição inteligente e célere entre as metodologias planejadas, partindo para um *slide*, em seguida para uma análise fotográfica, iniciando a leitura do livro didático e concluindo com a proposta das atividades encontradas nos devidos capítulos abordados. Com o livro didático em mãos, os discentes podem exercer tarefas como as citadas acima, como: leitura de texto em aula; discussões a partir dos principais apontamentos escolhidos pela professora; e resoluções das atividades propostas em cada fim de capítulo e de sua temática. Claramente há dificuldades por parte de muitos em focarem considerável atenção à leitura e, apesar disto, ainda se mostra um dos melhores recursos utilizados pela professora.

Nesse sentido, num determinado dia ocorreu uma atividade advinda da leitura de um livro que trouxe, contudo, uma proposta para que a turma fosse capaz de refletir sobre seu próprio cotidiano a partir do século XVIII, nas sociedades de corte da França. Embora pertençam ao setor cultural e sejam produzidos especialmente para a escola, criticados ainda por carregar as mazelas da disciplina de História e tidos como tema polêmico, os livros didáticos “caracterizam-se por uma linguagem própria”⁷² que — não obstante servem como instrumentos à cargo de uma ou mais ideologias e da perpetuação de um “ensino tradicional” — permanecem ainda hoje como um dos recursos mais manuseados no trabalho diário das escolas.⁷³ Outro recurso didático eficiente, passível de observação durante o Estágio na escola, tem sido o recurso da análise crítica de imagens e fotos referentes, direta ou indiretamente, ao conteúdo selecionado pelo docente. Certa vez, se discutiu na sala sobre a diferenciação e a desigualdade a partir do uso de imagens, sátiras e charges com o propósito de cativar a atenção dos discentes, que vem a ser também um ponto abordado posteriormente neste trabalho.

É salutar compreender a existência da diversidade dos materiais didáticos e de suas diferenças que nem de longe são poucas, como bem foram consideradas pela professora Circe Bittencourt, ao dizer que são “mediadores do processo de aquisição do conhecimento,” assim também “como facilitadores de apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina”⁷⁴. Portanto, tornam-se pontos estratégicos que envolvem o comprometimento tanto do professor quanto de sua comunidade escolar, podendo ainda ser definidos como “um instrumento de trabalho do professor e do aluno”,⁷⁵ responsável

⁷²BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. p. 296.

⁷³BITTENCOURT, *Op. Cit.* p. 300.

⁷⁴ BITTENCOURT, *Op. Cit.* p. 296.

⁷⁵ BITTENCOURT. *Op. Cit.* p. 298.

por “seu papel de instrumento de controle do ensino, por parte dos diversos agentes do poder.”⁷⁶
 Como bem nos ensina Bittencourt, ao afirmar que

Os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Livros didáticos, filmes, excertos de jornais e revistas, mapas, dados estatísticos e tabelas, entre outros meios de informação, têm sido utilizados com frequência nas aulas de História. O crescimento nos últimos anos, no número de materiais didáticos é inegável [...]. Diante dessa variedade de materiais didáticos, desigualmente distribuídos pelas diferentes escolas do País, torna-se urgente uma reflexão que ultrapasse uma visão apenas pragmática do problema.⁷⁷

3. DESMOTIVAÇÃO EM SALA DE AULA: HÁ CULPADO (A)(S)?

No entanto, em sentido geral, retomando essa falta de atenção citada acima por parte das/dos alunas/os concebo que dá-se pela ausência de aproximação do currículo escolar com o cotidiano e a experiência das/dos alunas/os, o que acontece por muitas vezes de nem ocorrer um devido diálogo sobre a própria História local da cidade na qual a referida escola se insere. Ou seja, esse diálogo deixado de lado pela professora implica no esquecimento de fazer essa relação e/ou ligação do conteúdo escolar com a contemporaneidade local, regional e, sem dúvidas, nacional. Mas o tempo, sem sombras de dúvidas, é o pior inimigo na produção e troca desse conhecimento histórico na sala de aula.

Por conseguinte, o que vem a se tornar mais interessante para os/as discentes? Conversar sobre o fim de semana que, em suas imaginações, sempre está próximo, ou abrir espaço para bater um conjunto de fotos em equipe (“*selfies*”), durante a execução da aula. Completamente “desligados/as” do ambiente e dos assuntos tratados pela professora, somado à sua devida seriedade, se tornam indiferentes defronte suas responsabilidades. Há um real culpado? Quem poderia ser, os/as discentes? A professora? A instituição escolar? Ou podemos considerar as bases educacionais sucateadas a verdadeira culpada? Se houver um culpado, a culpa jamais poderia ser retida apenas a um ou dois aspectos como problemas, mas em todo seu conjunto estrutural e nos seus planejamentos, seus envolvidos e participantes, profissionais ou não.

⁷⁶ *Idem.*

⁷⁷ BITTENCOURT, *Op. Cit.* p. 295.

4. REVISAR E (DES)CONSTRUIR OS RECURSOS DIDÁTICOS

É por essa e outras que devemos rever o “como fazer” com os recursos didáticos, como o livro didático, sem negá-lo ou aboli-lo do processo de ensino-aprendizagem, e sim reformulá-lo, saber como manusear adequadamente. Pois quando analisado profundamente numa perspectiva histórica, somos capazes de conceber um livro didático cheio de mudanças e inovações em seus aspectos formais. Mas ora, qualquer outro recurso didático pode tender a causar prejuízos tanto na elaboração quanto na execução, principalmente no processo de ensinar-aprender e aprender-ensinar, se manipulado de maneira ultrapassada ou com bloqueios de ampliação interpretativos. Qual o nosso papel, portanto, diante dessas dificuldades metodológicas? Antes de qualquer coisa, deve-se entender que o problema não vem a ser necessariamente pelo tipo de recurso didático selecionado. Ledo engano supor e esperar um recurso didático ideal (diria até perfeito) que pudesse ser aplicado em qualquer situação, contexto e ambiente escolar. Tanto o livro didático como qualquer outro material dessa natureza, compreendidos em sua limitação, imbuídos de vantagens e desvantagens, é de risco afirmar que jamais existirá um recurso didático mais ou menos ideal do que outro para se utilizar numa sala, tampouco um que possa substituir o trabalho do/a professor/a.

Dessa maneira, o que deve ser notado é, justamente, o modo como fazemos e incidimos sob um determinado recurso didático, da maneira como o criticamos ou, até mesmo, destruímos velhas percepções tradicionais acerca de seu uso e ensino em sala de aula. É crucial a transformação desses recursos trabalhando com resignificações de manuseio. É ensinar a História durante esse processo de desmonte de antigas crenças às novas demandas político-sociais e culturais em pauta na contemporaneidade. Até pela circunstância da História ser uma das disciplinas mais visadas pelas autoridades, vigiada por órgãos nacionais e internacionais ainda hoje, se torna vital a utilização consciente e (des)construtiva de seus suportes de formas diferentes. No caso do livro didático e de sua utilização percebida na experiência durante o andamento do Estágio, é importante não só a sua leitura por si mesmo, como um fim, pois mesmo com as diversas modificações em suas estruturas e alicerces de fabricação, continua sendo um meio (facilmente) útil para conservar inúmeras linearidades históricas, salvo quando se faça presente, genuinamente, um confronto dos lados e dos ângulos históricos referenciados no livro.⁷⁸ É fundamental, portanto, enquanto desejo de que possa ser efetivo no processo educativo, entendermos todas as dimensões e complexidades impressas nos livros didáticos.⁷⁹

⁷⁸ BITTENCOURT, *Op. Cit.* p. 300.

⁷⁹ BITTENCOURT, *Op. Cit.* p. 301.

Assim como a Literatura, sabemos que a História pode ser compreendida como uma expressão de linguagens, passível de ser atingida de todos os lados com incontáveis versões e memórias flexíveis, uma ciência mutável. Ou seja, o que se espera dessa nova geração de professores, ao que tange a utilização do livro didático como recurso didático, mais ou não preferido, é se serão capazes de lidar com o cuidado nas desconstruções das narrativas históricas evidenciadas, em grande parte, nos livros didáticos. No intuito de que se evite um mau uso para e na formação dos discentes, torna-se indispensável manejar o livro didático com bastante cautela, no intuito de ao mesmo tempo deter o potencial para que faça diferentes (des)construções para e no ensino de História.

De uma coisa é certa, se esses mesmos livros forem examinados com parcial ou total despreocupação de uma historicidade, sem levar devidamente a sério, serão fortes veículos de manutenção conservadora e tradicional à apreensão da História do Brasil e do mundo, dando permissão para que haja a continuação de deficiências de conteúdo, das lacunas e erros conceituais ou informativos na educação do ensino de História.⁸⁰

5. RECURSOS DIDÁTICOS E OS DESAFIOS EM SALA DE AULA

Voltando às experiências em sala de aula, num certo dia, a professora trouxe um projetor à sala no intuito de expor a temática que deveria ser trabalhada: o Antigo Regime. Vale ressaltar que a professora sempre aplica os mesmos recursos didáticos (leitura de livro, exibição de vídeos, análise de fotos etc.) em turmas diferentes, com as mesmas abordagens e intervenções. Dependendo de sua condição física no presente dia da aula, seleciona o recurso didático que mais possa compensar sua indisposição, como exibir um filme durante a aula para que se dispense sua quase ininterrupta oralidade, geralmente, a mais prejudicada em seus piores dias, dependendo da turma.

Especificamente, ao observar as turmas dos 8^{os} anos “a” e “b”, constatamos que uma das formas da professora chamar a atenção dos alunos é através do compadecimento da parte deles/delas com seus problemas pessoais — que não, necessariamente, são mentirosos. Um exemplo disso é citar doenças recentemente adquiridas (gripe) e, com maior destaque, expor sua condição de garganta inflamada que, subliminarmente, transmite a ideia suavizada aos alunos/ as alunas de colaborarem com silêncio suficiente para que não se precise mais falar tão alto (ou superar o nível das conversas paralelas que, previsivelmente, se instalam). Pois caso façam com

⁸⁰ BITTENCOURT, *Op. Cit.* p. 300.

que o docente, mesmo depois de suas súplicas, faça uso de sua voz de maneira que danifique ou agrave seu problema na garganta, proporciona-se um sentimento de culpa à turma e com isso consegue, ao menos desta maneira, a atenção para assistir e participar da aula e dos desdobramentos de seus respectivos temas. Assim, a professora poderá continuar com o seu dever e serviço enquanto docente, sem prejuízo de sua responsabilidade e obrigações.

Um dos grandes desafios da escola é saber utilizar, eficientemente, o tempo disponível para lecionar aos seus alunos e suas alunas, no tocante ao ensino de História, todos os conteúdos que estão inseridos no currículo escolar. Em vista disso, percebemos algumas defasagens. É notável o quanto se prioriza o ensino dos conteúdos da grade curricular em detrimento, por exemplo, de exercer uma análise crítica enquanto docente, que atua na educação, sobre outros temas bastante pertinentes, durante a aula. Os temas são vários: de política e machismo, a racismo e violência. As aulas possuem um tempo tão ínfimo para se levantar o conteúdo, problematizá-lo e ensiná-lo aos discentes que, não raras vezes, o docente opera uma vista grossa diante de inúmeros comentários e discursos de ódio, de vários tipos, pela razão de que não se pode perder tempo desconstruindo preconceitos e estereótipos múltiplos quando se tem pela frente uma carga considerável de conteúdo para concluir, em tão pouco prazo.

Não é de intenção supor, com isso, que a professora em questão seja conivente com os comentários citados anteriormente ou mesmo os compactue para si mesma. A evidência de verdade, porém, é trazer o quanto complicado se torna a disposição do número de aulas por dia, especificamente a de História, sem dúvidas, a mais prejudicada, no programa escolar. Há uma turma, inclusive, que só possui uma única aula durante toda a semana letiva. Daí, questiono: como deveríamos proceder enquanto educadores frente a uma realidade tão desestimulante igual a essa? A postura da professora pode ser considerada coerente? Quais são nossas prioridades, no fim das contas? Formar cidadãos e cidadãs cientes de todos os processos, lutas, resistências, conquistas e perdas da nossa História; construir pessoas que possuam criticidade de seu próprio contexto histórico, político e social; ou simplesmente bater os conteúdos curriculares letivos do semestre, indiferentes da certeza de que boa parte do corpo discente esteja, independente ou não de sua aprovação na disciplina de História, amplamente desinformado, acrítrico e ignorante? Há uma sinceridade enorme quando lhes respondo: é mais complicado que apenas tomar uma postura. Prezar a garantia da continuidade do emprego ou prezar a garantia de um ensino transformador que ponha a formação crítica de suas alunas e de seus alunos acima de qualquer outra obrigação institucional: eis o quadro a se refletir.

No mais, foram observadas peculiaridades outras durante o Estágio. Como a merenda da escola, aliás, é a responsável por muitas vezes ditar o horário que se termina as aulas, onde a

atenção as/os alunas/os se transforma em despreocupação e desinteresse do assunto recém-explicado e problematizado em sala. Muitos, durante a aula, fazem diversas atividades, como jogar vídeo game, conversar nas redes sociais e até mesmo dormir profundamente. Em relação a esses descasos, a professora não se dá ao trabalho de estar chamando sempre que possível a atenção à sua aula, pois ela irá “perder” o tempo valioso de ensinar para quem quer, decididamente, aprender.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se é possível compreender a importância de uma disciplina como Estágio sem ir a campo para, de fato, observar professores/as e alunas/os. Acredito ser uma disciplina decisiva no tocante à escolha sincera de continuar ou não a carreira da docência que só poderá ser abraçada, verdadeiramente, após o conhecimento de todos os seus vieses — antagonismos, contradições e fascinações —, conscientes das diferenças entre a teoria e a prática e de todos os contextos e realidades possíveis e particulares encontrados dentro de uma sala de aula. Vejo, também, que não basta ser apenas professor/a, há de se superar essa concepção de sermos apenas “mediadores” e “facilitadores”, já que somos (des)formadores de opiniões e desprezamos o deserviço. É exatamente numa sala de aula que encontraremos quem queremos ou não ser, de que forma estaremos preparados para lidar com os imprevistos e situações-limites. Entendermos, de uma vez por todas, que se existe uma fórmula para uma educação de qualidade, sem estereótipos e desconstrutiva, é através do caminho da criatividade e da transformação do próprio corpo docente às realidades encontradas. Precisamos destruir nossa História, tida oficial, para que possamos construir uma História tida democrática com respeito às diferenças. E um meio útil para este fim pode ser através da boa utilização de variados recursos didáticos, como os livros didáticos, capazes não só de perpetuar uma antiga História, como renová-la e reconstruí-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: Fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERMANÊNCIAS E RUPTURAS: as estruturas de opressão das relações de gênero e sexualidade no Ensino Fundamental

Diego Rodrigues da Silva⁸¹
Aryanne Sérgio Queiroz de Oliveira⁸²

1. INTRODUÇÃO

Trabalharemos acerca de como se processam, em sala de aula, variados tipos de opressões veladas, mascaradas de inocência. Contudo, para alcançarmos tais objetivos, é necessário um curto e breve passeio pelas brumas da história da Humanidade, ao que se concerne o foco dos sujeitos históricos, homens e mulheres. Na História, desde a Idade Média, especificamente no que entendemos por “Baixa Idade Média”, com a criação do que poderíamos chamar de “primeiras” escolas — vagamente semelhantes aos nossos atuais métodos de ensino —, localizadas dentro das cátedras para um número restrito de pessoas, percebemos uma educação não só ao que se refere dos conteúdos propostos, do acúmulo de conhecimento humano desde sua respectiva época e seus desdobramentos, mas também de um sistema educacional que coíbe e sugere uma educação ética e moral na vida de seus estudantes.

Em um primeiro momento, essa coibição de caráter religioso iniciou-se com a restrição de gênero ao conhecimento, ou seja, apenas homens desfrutariam do acesso e da oportunidade de aproximação com os grandes clássicos da Antiguidade greco-romana. Tal fato já se manifestara coisa comum à realidade de que à vida pública, que envolveria o contato direto com a política e a instrução disciplinares dos conhecimentos propostos, sendo respaldo do homem, enquanto o âmbito da vida privada, responsável em se tratar dos afazeres domésticos de lar, da educação e vigília da prole, se remeteria à condição da mulher.

Essas noções começaram a ser transformadas devido às incessantes lutas, críticas e diferentes propostas colocadas em xeque nos últimos séculos por movimentos sociais como o feminismo que, dentre tantas outras conquistas e direitos adquiridos, não só reclamava por uma educação aberta às mulheres como também exigiu o seu estabelecimento resguardado em lei. Devido a contextos históricos específicos em cada país — como no Brasil que, poucos anos antes da Proclamação da República, adquiriram a permissão do governo para cursarem o ensino

⁸¹ Graduando em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

⁸² Possui graduação em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2014); Mestra em Ciências Sociais e Humanas pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas – UERN (2017). Técnica Administrativa no Departamento de História-UERN, e nos grupos de pesquisas: Epistemologia e Ciências Humanas e História do Nordeste: sociedade e cultura. E-mail: aryannesqo@gmail.com

superior —, suas pressões, de maneiras distintas, foram sendo atendidas pouco a pouco, mas vista com maus olhos, em certas ocasiões, até pelas próprias mulheres. Contudo, podemos considerar que “a categoria de gênero vem ganhando” bastante aceitação “nos meios acadêmicos”.⁸³

Ainda hoje o nosso falho sistema educacional, especificamente em História, tenta desesperadamente dar fôlego às novas demandas que se pautam como necessárias ao estabelecimento de uma criticidade vital para a construção da cidadania. Porém, da mesma maneira que compreendemos os mecanismos da História, apesar de tantas rupturas no que concerne às limitações e sobre o acesso à educação, houve permanências significativas da estrutura religiosa de pensamento dentro do espaço escolar, começando pelo Ensino Fundamental. Já no Ensino Básico, percebemos configurações veladas de como se (des)tratar a respeito do estudo de gênero no interior das salas de aula. Torna-se também perceptível a resistência de boa parte do corpo docente a essas diferentes maneiras de educar nossas crianças, devido às suas fortes crenças pessoais que invadem o circuito dinâmico de ensino-aprendizagem de maneira bastante antiprofissional. Há, sim, muita repressão, censura e desrespeito com esses termos específicos do estudo de gênero nas escolas e, por vezes, tanto os/as discentes quanto o corpo docente, quando não o rejeitam, simplesmente o ignora ou o exclui, deixando-o a título de teoria mofada em papel.

2. O LUGAR DA HISTÓRIA

A contingência acerca de um país, de um sistema de governo ou de uma instituição pode ser alvo de pouca polêmica. Já a contingência sobre aquilo que consideramos “natural” e biológico, ou seja, nossos corpos, é um campo de difícil trânsito. Podemos dizer que, dentro desta ideia do papel destabilizador da história, é justamente nestas áreas “duras” que a reflexão histórica se faz ainda necessária.⁸⁴

A autora Luciana Gandelman salienta que as coisas na História não precisam continuar sendo da maneira como estão, de determinada maneira. Isso é entendido como noção de contingência, conceito trabalhado pela historiadora em seu texto sobre “gênero e ensino”. Dessa maneira, ela traça entendimentos diversos acerca dos conceitos de gênero e sexo, assim como suas posições acerca deles. Evidencia que é comum se atribuir o termo “gênero” em várias formas, como, por exemplo, sendo uma característica de construção social, portadora de uma

⁸³ GANDELMAN, Luciana M. **Gênero e ensino**: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. p. 210.

⁸⁴ GANDELMAN, *op. cit.* p. 210.

série de artefatos sociais, sobrepostos aos dados biológicos do sexo. Já o termo “sexo” seria algo biologicamente dado, localizado fora da cultura e da História. Com esse aparato, dá largada a problematizações no que concerne a noção da visão dos PCN’s sobre o devido tema.

Gandelman demonstra que no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a categoria de gênero — que se localiza dentro de um dos eixos transversais contido em seu programa voltado ao ensino fundamental — há muitas incoerências e falhas. Por exemplo, ao afirmar que existe “um antagonismo/polarização historicamente construídos pelas sociedades modernas ocidentais, como um dado ‘natural’”⁸⁵ na sociedade, e isso serviria para justificar a realidade binária sexo/gênero apenas dentro dos âmbitos familiares e das relações interpessoais, como trata os PCN’s. Sendo que, na verdade, a categoria de gênero detém aspectos também políticos e, sobretudo, históricos. Nesse ângulo, percebemos que os PCN’s negligenciam os conflitos que existem dentro dessa categoria, assim como omitem os sujeitos históricos que estão inseridos nela. Devemos, portanto, tratar o tema como fruto de embates constantes, não como representações simplesmente prontas e acabadas, como sugere os PCN’s. E a crítica de Galdeman não acaba por aqui, pois defende que

Se continuarmos, como fazem as propostas dos PCNs, a tratar homens e mulheres, meninos e meninas como “povos” vizinhos que devem conviver, continuaremos a jogar a partida perdida dos esquemas essencialistas do “eu” versus o “outro”, ainda que o politicamente correto os transforme numa alteridade docilizada. Precisamos experimentar outras formas de identidade e subjetividade.⁸⁶

Entre outras coisas, é perceptível que o gênero não pode — nem deveria — ser resumido a um mero grupo social, como uma “minoria”. Antes precisa ser entendido como categoria primária que entrecorta a sociedade de maneira singular e específica: é, além de tudo, um aspecto geral da organização social. Ora, são por essas e outras que podemos confirmar à História o importante papel na configuração da categoria de gênero nas sociedades, ou seja, deve inclusive tratar a respeito de como essas “categorias de identidade do homem e da mulher foram construídas”⁸⁷, e é principalmente nesse viés que irá percorrer toda a nossa pesquisa. Nesse sentido, a História se torna praticamente ausente, pois os PCN’s não se propõem a trabalhar a articulação dos elementos de gênero, e sim a focar tão somente à questão do indivíduo. Os conhecimentos tanto do presente quanto do passado são barrados por essa visão e esta, por sua

⁸⁵*Idem.* p. 213.

⁸⁶ GALDELMAN. op. cit. p. 218

⁸⁷*Idem.* p. 214.

vez, é indiferente em tratar ambas as temporalidades como “elementos de transformação das relações sociais”.⁸⁸

Com poucas informações, é notável que se precise questionar e discutir mais, aos moldes de uma Judith Butler, o binômio sexo/gênero, para que haja a capacidade de estimular não só a tolerância — inicialmente de caráter falso e paliativo —, mas o respeito às diferenças, capazes de alcançarmos uma “compreensão do outro”, prevenindo desta forma possíveis atos de violência e discriminações. Não saberemos educar, estar no processo de educação, se não soubermos amar ao outro, se colocar no lugar do outro, deixar o ego de lado e exercer um lado humano que transborde empatia. Não qualquer tipo de amor, mas o amor ao distante, ao desconhecido e, sem dúvidas, ao diferente. Mas como tornar isso uma prática eficaz se a escola baseia sua existência, como também compreendia Michel Foucault, em tornar os corpos dóceis, combatendo corpos alegres? Entendida como um dos verdadeiros espaços de padronização e homogeneização, a escola é ainda um espaço de produção conservadora, que mutila corpos que querem experimentar, por muitas vezes, uma nova potência, ao estilo deleuziano e nietzschiano. Para isso, é necessário um sistema educacional que force uma fissura à possibilidade da construção de moralidades próprias, posto que a liberdade exista para que tenhamos uma convivência harmoniosa e de liberdade dos corpos, como tanto sonha Judith Butler.

3. MÁSCARAS: UM REFORÇO DE IDENTIDADE?

No questionário que fora realizado numa sala de 7º ano do ensino fundamental, com 32 estudantes matriculados, apenas 24 se dispuseram a participar, sendo 15 do sexo masculino e 09 do sexo feminino. As provocações foram no sentido de proporcionar-lhes reflexões e posições acerca do debate de sexo/gênero na sociedade. A análise do questionário em questão, dessa forma, se dará no tocante a problematizações acerca das respostas de maior e menor número, no intuito de compreender a posição da maioria sobre determinado aspecto em relação ao tema e, em seguida, tratando de que forma isso implica no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de História, na Educação Básica.

Já na primeira questão, fora solicitado que respondessem acerca da frequência com que conversavam sobre seus problemas íntimos com amigos e/ou familiares. Aqui, a maior parte respondeu que somente às vezes conversam sobre seus problemas e tristezas com alguém, enquanto mais da metade dos outros alunos restantes, defenderam nunca sequer conversar sobre suas dificuldades com ninguém. E quando questionado as razões, o silêncio e os risos

⁸⁸*Idem.* p. 215.

desajeitados se fizeram uníssono para cobrir o espaço da resposta que permaneceu vaga, nos deixando levantar ainda mais questões adiante. Sabe-se que crianças angustiadas por um punhado de atenção e desejo por amor, principalmente paternal, buscam desesperadamente a aceitação externa através de demonstrações de força e poder, ou seja, é preciso segurar as dificuldades quase sempre sozinhas, do contrário, não serão considerados “meninos de verdade”. No que concerne à visão das meninas nesse quesito, a grande maioria também respondeu “às vezes” em relação a frequência que compartilhavam suas crises emocionais.

Em seguida, tivemos uma recepção, quase unânime de ambos os sexos, no que se refere sobre a distinção entre sexo e gênero, avaliando que um não poderia ter a capacidade de determinar o outro, mas que, por outro lado, estaríamos em eterno processo de (des)construção de nós mesmos, desde a nossa mais tenra infância. Tal resultado, este de perceber o binarismo sexo/gênero como distintos, embora dialogados em processo, irá denotar contradições ao longo da análise de nossa respectiva pesquisa. Eis o que Galdelman fala a respeito:

Esta distinção binária opera dentro de uma biopolítica [...] a qual especializa os corpos em funções de um sistema reprodutivo, sendo os corpos femininos reservados à maternidade e, tanto estes quanto os masculinos, à heterossexualidade. Na biopolítica ocidental, portanto, devemos encarar [...] tanto a maternidade quanto a heterossexualidade compulsória como instituições políticas que produzem não só indivíduos humanos generificados, mas igualmente relações de dominação, hierarquização, poder e assimetria.⁸⁹

Os garotos quando questionados se percebiam ou não algum tipo de repressão em suas vidas, responderam, basicamente todos, que não sofriam nenhum tipo de repressão, que tudo passava pelo controle de seus próprios desejos. Dessa maneira talvez fique evidente, mesmo quando destacado dentro do enunciado proposto no questionário, a enorme pressão da realidade sobre a educação familiar, escolar e da sociedade, justamente o que se poderia esperar de uma cultura masculina infantil. A repressão dos medos, das emoções e, sobretudo, das fraquezas, faz parte constitutiva da construção da máscara em que vivem, em busca de uma hipermasculinização em constante desenvolvimento.

De certa forma, o ponto seguinte fora bastante nivelado, apesar de aparentemente parecer balanceado, negativamente falando. O intuito desta parte do questionário estava preocupado em descobrir qual a noção de “ser homem” na perspectiva de suas curtas experiências de vida. Embora a questão possuísse 04 alternativas, sendo 03 dessas compartilhadas basicamente de uma mesma posição (alterando apenas o viés entre o que difere um homem controlador e dominador a um homem heroico e protetor), o resultado foi bastante intenso. Ficou claro que os meninos

⁸⁹*op. cit.* p. 217.

realmente consideraram compactuar de uma noção de homem como aquele que é indispensável para as outras pessoas, sobretudo entre os próprios homens; uma figura de caráter protetor, mas ao mesmo tempo controlador e dominante. Assim, identificamos uma hierarquia de dominação interna, de competição e vigília. As meninas, em sua maioria, tomaram a posição de que os homens são o que querem ser, independente de educação, mas isso se transformou numa contradição significativa ao percebemos seus posicionamentos na questão posterior que tratava sobre si mesmas: o que é “ser mulher”? Surpreendentemente, não conclamaram a mesma liberdade que sugeriram aos homens. Será que daí surge o início da autossabotagem de que tanto Simone de Beauvoir tratou em seu célebre livro, “O Segundo Sexo”? Provavelmente, sim.

No mais, ao tratarmos a última questão de caráter objetivo, pautamos sobre a percepção que tinham acerca do significado da questão: “o que é ser mulher?”. Na parte dos garotos, dos 15 que se propuseram a participar dessa pesquisa, 11 se posicionaram da seguinte forma: “mulheres são donas de casa, responsáveis pela educação da prole”. Houve poucos que as relegaram a um aspecto dócil, de inocência e gentileza, imagem essa bastante disseminada também no imaginário popular. Isso nos remete a defender que a temática das relações de gênero é pouco discutida na prática dentro do currículo escolar, mais especificamente daquele que se refere ao ensino prático de História.

Essa nuance primitiva de papéis sociais designados às pessoas, identificando-as apenas pelo sexo biológico, afeta a construção histórica de uma cidadania genuína, ameaçada escancaradamente, dessa forma, nas órbitas de turmas escolares do ensino fundamental, como é o nosso caso. As garotas, nesse mesmo sentido, umas optaram por um posicionamento mais ligado aos comportamentos e personalidades, ou seja, alegando a imagem constitutiva das mulheres à docilidade, à inocência e à gentileza, e apenas 01 das 09 questionadas respondeu que ser mulher estava ligado a casa e a educação da prole. Por mais animador que seja perceber que as meninas estão perdendo essa visão de se sentirem apenas domésticas no reino do cárcere privado de suas vidas, persistem na imagem da mulher como inocente e frágil, insistindo na reprodução de uma educação aos moldes medievais, onde a comunidade feminina se resumia apenas à subserviência de uma autoridade conjugal: a do marido. Isso retorna, sem dúvidas, à percepção dicotômica de papéis sociais através da observação do sexo biológico como determinante.

Por último, e com certeza não menos importante, temos nossa única questão de caráter subjetivo, na qual apenas algumas pessoas se dispuseram a responder. A provocação tratava sobre falar alguma confissão não compartilhada com as outras pessoas — fosse por medo, vergonha ou falta de incentivo necessário—, um tipo de espaço para que pudessem abrir, de forma anônima, aquilo que mais os afligisse e os preocupasse no íntimo de suas emoções mais profundas e

sombrias. Todas as garotas se preocuparam em trazer à tona suas dificuldades amorosas e coisas semelhantes, levando o amor em consideração como algo a se preocupar mais urgentemente do que qualquer outra coisa.

No outro lado, a resposta dos meninos fora bastante densa e caracterizada por medos e frustrações, geralmente reprimidas, inconscientemente ou não, por suas condutas construtivas de “ser macho” na prática, a qualquer custo. Assim, 04 dos 15 garotos nos revelaram medos comuns e complexos, mas de grande censura nociva à constituição de suas formações enquanto homens, noções essas reforçadas pela e na própria instituição de ensino escolar. Em especial, uma das respostas fora peculiarmente interessante, ao que se refere à comparação crítica de estudos históricos com as teorias desenvolvidas por outros profissionais das áreas humanas. Esse garoto desnudou não só a dor e o sofrimento em sua fala, mas retratava sobre um pesado fardo que precisa — por alguma razão não escrita — suportar para ser reconhecido enquanto “macho”, seja pela sua família ou pelo seu ciclo de amigos, que não chora e não desiste de nada, detentor de uma raiva incontrolável. A seguir, deixa nítido que “emoções demais só servem para atrapalhar” o crescimento da sua vida. Por que sentir tanta dor, para a comunidade masculina, torna-se algo tão incogitável, na maioria dos casos? É nesse mesmo ritmo que, no final de sua confissão, o estudante ressalta que “sempre” faz “um sorriso falso para ser legal” entre seus amigos, já que exibir emoções, como tristeza e dor, é traduzido por denotar fraqueza, não sendo considerado “homem de verdade”.

Por vezes, para fins de fornecer mais imagens à problemática, imagino os homens se pensando como algum tipo de “tribo”, fechada e restrita, na qual existem normas e regras muitas vezes não verbalizadas, consentidas e/ou oficializadas entre as partes. Ver alguém de “dentro” da tribo “desviando” do caminho da masculinidade passa a ser um risco total. Encontrar outro homem que insiste em demonstrar, dentro dos parâmetros masculinizantes, fraqueza ao exibir seus medos e sentimentos e/ou se aproximando cada vez mais de uma feminilidade extrema, pode ser entendida quase como uma traição ao nome dos homens. Por isso que há essa necessidade de policiá-los, puni-los e, por fim, excluí-los do ciclo social masculino.

4. EDUCAÇÃO TRANSVALORADA

Historicamente falando, esses modelos de “ser mulher” e de “ser homem” foram institucionalizados oficialmente durante a Idade Moderna pela Igreja Católica, na qual se determinou, de uma vez por todas, o que cada sexo deveria ou não fazer, sentir, pensar e querer.

A par disso, percebemos que as permanências históricas dessa noção de sexo — como um viés determinante para seguir modelos de vida — estão ainda hoje diluídas em nossas salas de aula. Tal lugar é um alvo crucial e decisivo para se agarrar e destruir-se, de fato, o desejo de formar cidadãos e cidadãs que se respeitem entre si e consigo mesmos, seja mesmo tão verdadeiramente uma prioridade para nossa sociedade.

E muito embora a professora Galdeman defenda que homens e mulheres não são povos distintos, há de se discordar. Ora, homens e mulheres são fundamentalmente diferentes sim, entre si e enquanto relação, e é essa diferença que precisa ser afirmada, posto que a igualdade nivela as pessoas a patamares sociais supostamente idênticos de gênero, sendo que possuímos níveis de diferença relacional e para consigo mesmos bastante marcados, na história e em nossos corpos. O documentário aqui trabalhado como auxílio para nossas discussões acerca da problematização e da intensidade sobre a temática de sexo/gênero na educação, crê em algo semelhante, crê na igualdade como esperança. Uma igualdade baseada na diferença, assim como defendeu Simone de Beauvoir, é o que de fato precisamos construir: a igualdade baseada na diferença. Esta deve ser pelo direito de acesso às oportunidades por ambas as partes, ou sexos, não como algo que descaracterize a singularidade e o devir de ser homem e de ser mulher.

Já existe uma educação de gênero na família, na escola e na sociedade, uma educação heteronormativa inegociável. Propor novas educações pautadas em discussões acerca de gênero é fazer a crítica ao modelo educacional já estabelecido e reproduzido há centenas de anos, com suas próprias especificações históricas.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução Sérgio Millet. – 3. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GALDEMAN, Luciana M. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. – Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

LOURO, Guacira. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

The mask you live in. NEWSOM, Jennifer Siebel. 2015.

REFLEXÕES SOBRE AS EXPLICAÇÕES HISTÓRICAS: diálogos entre a História e as Ciências Sociais

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha⁹⁰

1. UNIDADE TEÓRICO-METODOLÓGICA DAS CIÊNCIAS: DURKHEIM E HEMPEL

O paradigma geral da ciência moderna constitui-se a partir do século XVI, tomando consistência com as leis da organização cósmica newtonianas e o *Discurso do Método* de Descartes. Este novo modelo de racionalidade traz uma nova leitura do mundo e da realidade. Seus traços fundamentais estão fincados nas distinções entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, bem como entre os seres humanos e a natureza. Na ciência moderna, a ruptura epistemológica que a constitui baseia-se na desconfiança sistemática das evidências postas pela experiência imediata, como seria o caso do conhecimento ilusório, vulgar, construído na experiência diária. Daí o caráter antagônico que caracteriza suas relações com os pólos de distinção apresentados. O senso comum é ignorância, irracionalidade, ilusão. O conhecimento científico, racional, verdadeiro. A natureza, ente passivo, portadora de movimentos mecânicos, precisando ser desvendada, conhecida, objetivando-se seu domínio, seu controle (Santos, 2001, p. 10-12).

Em tal empresa, o conhecimento matemático desempenha o papel de instrumento privilegiado das análises, fornecendo a essência da lógica investigativa. Esta centralidade da Matemática na ciência moderna, segundo Santos (2001, p. 15), acarreta duas conseqüências primordiais: 1. conhecer traduz-se em quantificar, para um conhecimento advogar a pretensão de validade, de cientificidade, deve necessariamente corresponder ao rigor das medições, o que não pode ser quantificado, não deve ser levado em consideração; 2. conhecer corresponde à possibilidade de divisão e classificação para posterior estabelecimento de relações entre as partes seccionadas do todo. Essa característica se fundamenta na ideia da redução da complexidade à produção de saberes científicos.

O campo científico, formando um modelo de racionalidade com seus pressupostos epistemológicos, suas regras metodológicas, preocupados em quantificar, medir, dividir, mensurar, classificar, aspira a produção de um conhecimento baseado em relações de causalidade, que possui sua consistência explicativa na formulação de leis gerais, deduzidas da observação de regularidades. Sua autoridade e legitimidade estão fundadas na capacidade de prever os

⁹⁰ Graduado em História pela UFPE, com mestrado em Educação pela mesma instituição. Possui o Doutorado em História pela UFC. Atualmente é professor da UERN, lotado Departamento de História – Campus Central e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPPGCISH).

fenômenos futuros. Estão intrínsecos nesta racionalidade instrumental as concepções de ordem e estabilidade do mundo, na qual o futuro representa a repetição do passado. Outra ideia a ela associada é a de progresso, consolidada no pensamento europeu no século XVIII, podendo ser considerada um “sinal intelectual” das mudanças que constituíram o pensamento moderno (*Ibidem*, p. 16-17).

Esse modelo epistemológico da ciência moderna é engendrado no campo das ciências da natureza, na investigação dos fenômenos naturais. Foi apenas no século XIX que se criam as condições necessárias ao surgimento das ciências sociais enquanto uma área de estudo definido. Em seu movimento inicial de constituição, surgiram duas vertentes principais, ambas buscando conferir um estatuto de cientificidade às investigações que tinham como objeto o fenômeno humano. A primeira vertente advoga a unidade teórico-metodológica das ciências em geral, propondo a aplicação aos estudos da sociedade o instrumental epistemológico idêntico aos utilizados nas ciências naturais. Sua hipótese primordial é de que o modelo de produção do conhecimento científico, aplicado nas ciências ditas exatas, detém validade universal. A segunda variante propõe um estatuto metodológico próprio para as Ciências Sociais. Consideram as diferenças intrínsecas entre os fenômenos naturais e os fenômenos sociais como barreiras intransponíveis. Desta forma, as Ciências Sociais constituiriam-se em um campo epistemológico específico, especificidade esta advinda do seu próprio objeto de estudo. Portanto são subjetivas, buscam compreender os fenômenos estudados através da descoberta do sentido atribuído pelos agentes às suas ações. Para tanto, utilizam-se de critérios epistemológicos díspares, cujo fulcro são métodos qualitativos (*Ibidem*, p. 19).

Estas duas vertentes representam os eixos gerais das discussões presentes na epistemologia da ciência moderna. A primeira alcançou hegemonia nas Ciências Sociais por longo período, possuindo como pensamentos fundantes autores como Augusto Comte (1798-1876) e Émile Durkheim (1858-1917).

Neste artigo, nos deteremos um pouco mais nas reflexões epistemológicas deste último. Um exercício muito “problemático” é o de reduzir a complexidade do pensamento de um autor a determinado rótulo, como se fosse possível eliminar toda singularidade de sua produção para encaixá-la em uma generalidade. Não obstante, essas simplificações serão utilizadas como instrumentos didáticos, visando possibilitar a construção da linha de raciocínio que será seguida. Um conceito que nos ajudará a não incorrerem e reduções tão abusivas será o de apropriação como proposto por Chartier (1990). Apropriar, na concepção que está sendo utilizada, remete a um processo criativo de reconstrução, de re-elaboração, na qual os sujeitos envolvidos

desempenham um papel ativo, sendo portadores de autonomia relativa, portanto, também condicionados pela natureza do objeto a ser apropriado.

No que se refere a Durkheim, consideramos suas formulações epistemológicas, expostas nas “[...] Regras do Método Sociológico” (1990), como filiadas às concepções do modelo de unidade das ciências, por apresentarem apropriações ao tipo de racionalidade, aos pressupostos teórico metodológicos, do pensamento científico “positivista”. No texto citado, o autor se propõe a definir o objeto específico de estudo da sociologia, lançando as bases teórico-metodológicas da investigação nas Ciências Sociais. Seu primeiro movimento é o de definir com “precisão” o objeto próprio de sua disciplina, ou seja, “há em toda sociedade um grupo determinado de fenômenos com caracteres nítidos, que se distinguem daqueles estudados pelas outras ciências da natureza”, estes seriam os *atos sociais* (DURKHEIM, 1990, p. 01).

O conceito de *fato social* é a pedra angular da sociologia durkheimiana. Pode ser definido como maneiras de pensar, agir e sentir presentes na sociedade, cuja marca primordial é a sua existência fora das consciências individuais. Pela exterioridade, elas são portadoras de um poder imperativo e coercitivo que impõe aos indivíduos pensamentos, sentimentos e condutas. O caráter coercitivo poderia ser identificado quando qualquer integrante da sociedade isoladamente optasse por contrariar as suas determinações (*Ibidem*, p. 02).

Para Durkheim, são esses fatos que devem ser atribuídos a qualificação de social, constituindo-se no domínio específico da sociologia. Estes deveriam ser distinguidos das suas repercussões nas consciências individuais. Para tanto, o autor propõe uma observação metódica, sistemática, na qual o pesquisador deveria utilizar “certos artificios metodológicos” visando realizar o processo de descontaminação do fato social investigado. Pois, a observação científica só poderia dar-se com seu objeto em estado pleno, em estado de pureza. O processo de purificação estaria relacionado à conversão dos casos individuais em dados estatísticos, sendo a estatística o meio utilizado para isolar o fato social de suas impurezas. Segundo o autor, a conversão da soma dos casos particulares em algarismos possibilitaria a análise objetiva, neutralizando-se as influências dos fenômenos individuais (*Ibidem*, p. 06-07). Concluindo, Durkheim sintetiza sua principal categoria teórica, aduzindo que

É fato social toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então, ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, representando uma existência própria, independente das manifestações individuais que se possa ter (DURKHEIM, 1990, p.11).

Após a construção do conceito de fato social, o autor propõe regras que possibilitariam a observação científica destes. Seu primeiro enunciado torna-se clássico no pensamento

sociológico: os fatos sociais devem ser tratados como coisas. Essa finalidade só seria atingida se o investigador desenvolvesse o esforço sistemático de se libertar do que Durkheim denominou como “pré-noções”. Estas representariam os conceitos formados fora do campo científico, através das impressões, das evidências adquiridas na cotidianidade. Tal tipo de conhecimento dominante no espírito das massas é desqualificado pelo autor, sendo considerado falso e de pouco valor. O trabalho do sociólogo constituiria-se, justamente, no distanciamento dessas noções vulgares, através da autovigilância, da autoproibição do emprego destes conceitos. Trabalho que para o autor representaria “a base de todo método científico” (DURKHEIM, p. 27). Aqui se caracteriza o que Santos (2000, p. 31-32) considera o movimento da primeira ruptura epistemológica, que funda o campo da ciência moderna enquanto produtor de conhecimentos, distinguindo-se do chamado senso comum.

É ainda em Durkheim (*Ibidem*, p. 30) que vemos a anunciação de estratégias metodológicas com a finalidade de estudar objetivamente os fenômenos sociais (fatos). O autor parte do princípio de que “toda a investigação científica” seria dirigida a um determinado grupo de fenômenos, necessitando de uma definição precisa dos conceitos que serão utilizados para que o sociólogo se acerque do seu objeto, para que seja possível a existência de *provas e verificações* de suas conclusões. A partir desta reflexão, propõe suas regras do método sociológico: 1. o objeto da pesquisa social deve compreender fenômenos aglutinados em grupo e previamente definidos, por características comuns e exteriores a eles; 2. para investigar os fatos sociais, o sociólogo deverá considerar apenas os aspectos em que seu objeto está livre das manifestações individuais, ou seja, a realidade quantificável que possibilitará uma investigação científica (*Ibidem*, p. 30-40).

Em síntese, Durkheim pode ser considerado como o fundador da sociologia acadêmica, sua perspectiva reduz os objetos de estudo desta disciplina às dimensões externas mensuráveis, quantificáveis e “observáveis” dos fenômenos sociais (SANTOS, 2001, p. 20). Acreditamos que em seu trabalho podem ser encontradas diversas apropriações do modelo “positivista” constituído no campo das ciências naturais, o que não significa dizer que não estamos considerando na sua produção os elementos singulares, fruto do exercício criativo e criador de seu pensamento. No entanto, a filiação ao paradigma “positivista”, talvez seja possível de ser identificada através da presença de expressões, de ideias, de concepções consideradas reveladoras. Bons exemplos podem ser encontrados na preocupação com a objetividade, com a comprovação e a verificação das hipóteses, com a exterioridade do objeto da investigação, com quantificação e o tratamento estatístico dos dados da pesquisa sociológica.

Não obstante, não encontramos no texto tomado como base à produção de nossa análise, qualquer referência à “descoberta” de leis gerais, que possibilitassem não só a explicação dos

fenômenos, mas a sua previsão. Neste sentido, a produção comteana exemplificaria uma perspectiva sociológica com tal pretensão. No caso de Durkheim, vemos que seu trabalho poderia ser considerado antes “positivo” que “positivista”, manifestando uma imensa preocupação com a fundamentação científica da pesquisa sociológica, com a cientificidade do conhecimento produzido. Desta forma, acreditamos que suas formulações caracterizam uma adesão clara ao modelo da unidade das ciências.

No campo da epistemologia da História, o autor que produziu a defesa mais eloquente e otimista deste modelo foi Carl Hempel. Vinculado à filosofia analítica de língua inglesa, pode ser considerado um “neopositivista”. Os neopositivistas têm em comum a crença de que as Ciências Sociais, incluindo-se a História, constituem-se em um conhecimento eminentemente científico, possuindo inclusive os mesmos padrões de cientificidade das outras ciências. Eles negam o caráter compreensivo, narrativo da História, defendendo a unidade teórico-metodológica do campo científico. Hempel é uma das principais referências desse segmento. Em seu clássico artigo “A Função de Leis Gerais em História” produz uma eloquente argumentação a favor do modelo nomológico, ou nomológico-dedutivo, para a explicação histórica, caracterizando uma adesão bastante otimista a perspectiva da História como ciência (REIS, 2003).

Para Hempel, e essa é a tese central do artigo, as leis gerais desempenham as mesmas funções em todas as ciências empíricas, estando incluída nesse conjunto a História (HEMPEL, 1984). Uma lei geral poderia ser definida como uma afirmação condicional e universal com capacidade de confirmação por meio de descobertas empíricas. Segundo esse autor, uma lei geral expressa uma regularidade do tipo: “Em todo os casos em que um evento do tipo (C) ocorra em determinado lugar e tempo, um outro evento de tipo (E) ocorrerá num lugar e num tempo de modo típico relacionados com o lugar e o tempo da ocorrência do primeiro evento” (HEMPEL, 1984, p. 422).

Representada graficamente esta regularidade, poderia ser configurada da seguinte forma:

$$C1, C2, \dots, Cn, \text{ então } E.$$

O que significa afirmar que sempre quando ocorram eventos como os definidos no primeiro grupo (C), fatalmente terão lugar os eventos apresentados no segundo (E). Esse esquema explicativo submete todo o caráter singular de um evento ao talante de uma generalização. Seria um molde que serviria para todas as áreas do conhecimento científico. Esta posta aqui sua tese da unidade teórico-metodológica do processo de explicação nas ciências, da unidade do padrão de produção do conhecimento científico. A explicação científica, dentro de um mesmo modelo teórico-metodológico, possuiria para Hempel uma *estrutura lógica comum*.

Ainda na defesa da unidade da explicação científica, Hempel apresenta a relação intrínseca desta com a previsão. Para o autor, prever remete a dedução de um evento futuro. Enquanto na explicação o ponto de partida é o evento final ocorrido, sendo necessário descobrirem-se as condições iniciais determinantes, na previsão a situação é invertida, tendo-se como ponto de partida as condições iniciais para deduzir-se o evento futuro. Por essa identidade estrutural, entre previsão e explicação, conclui Hempel, uma explicação científica só poderá ser considerada “completa” se puder também funcionar como uma previsão (HEMPEL, 1984, p. 426).

Dessa discussão sobre a explicação científica em geral, Hempel passa em seu artigo a uma abordagem com relação ao caráter científico da explicação em História, procurando demonstrar que esta se enquadra nos cânones da cientificidade. Advoga que a E. H. objetiva mostrar o evento a ser elucidado não como uma ocorrência ao acaso, mas um efeito já esperado, em virtude das condições iniciais conhecidas. Para Hempel este “fato” se tratava de uma “antecipação científica racional que se baseava na admissão de leis gerais” (HEMPEL, 1984, p. 427).

Em síntese, a perspectiva hempeliana é a da defesa do modelo nomológico-dedutivo como referência teórica e metodológica para as mais diversas ciências, incluindo a História. O conhecimento histórico possui a mesma credibilidade das outras áreas, credibilidade esta advinda de sua cientificidade. No entanto, a maioria de suas explicações não é completa, mas são “esboços de explicação”. Esses esboços explicativos passam por um processo contínuo de busca de fundamentação empírica para que se dê gradualmente a construção de explicações cada vez mais satisfatórias. Portanto, as explicações históricas podem ser caracterizadas, dentro desta perspectiva, como sendo sempre incompletas, sempre imperfeitas, sempre provisórias.

Reis (2003) afirma que a perspectiva hempeliana é bastante paradoxal, pois Hempel defende a unidade da ciência, a cientificidade do conhecimento histórico, mas apresenta as explicações históricas como “esboços de explicação”. Ora, indaga Reis, “Isso não seria um retorno à heterogeneidade da ciência, à diferença entre as ciências capazes de explicação no sentido forte e as ciências que fazer explicações no sentido fraco?”

Segundo esse autor, Hempel enfraquece demais o modelo nomológico para que a História seja inserida nele, mantendo ao mesmo tempo a História em uma posição subalterna, perpetuando os impasses, as tensões do conhecimento histórico na busca de sua especificidade, já que não reconhece seu estatuto diferenciado (2003, p. 110). A nosso ver, o modelo nomológico dedutivo apresentado por Hempel, reconhece características próprias da Explicação histórica, portanto, o que já seriam especificidades. No entanto, para Hempel, essas características peculiares não constituiriam uma especificidade lógica.

2. ESPECIFICIDADE TEÓRICO-METODOLÓGICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: DILTHEY, WEBER, MARROU E VEYNE

A perspectiva que defende essa especificidade lógica da História e das Ciências Sociais, caracterizando a segunda vertente do pensamento científico referido anteriormente, encontra sua fundamentação primeira nas elaborações do chamado *historicismo*. A constituição desta corrente ocorre no século XIX, como os positivistas, também em contraposição às filosofias da História. Para essa vertente, a História e as Ciências Sociais não deixavam de ser ciências, mas possuíam um sentido diferente para a atividade científica (Reis, 1996, 6-10). O método científico não seria unitário, mas dual. As ciências da natureza seriam nomotéticas, buscavam a descoberta de leis generalizantes, apenas constatavam a realidade objetiva, repetitiva, dos fatos naturais. As ciências do espírito, ao contrário, seriam individualizantes e avaliadoras, buscariam o entendimento do particular, de uma realidade humana, subjetiva, sem leis, sendo ideográficas e não nomotéticas. O conhecimento histórico era constituído por um método específico, com uma operação cognitiva própria. Este recebera a denominação de “compreensão empática” (REIS, 2003, p. 116-117).

Wilhelm Dilthey é uma referência obrigatória no que tange a abordagem compreensiva. Filósofo e Historiador do final do século XIX, pode ser considerado um dos teóricos fundadores das ciências humanas. Seu pensamento, considerado pobre e desarticulado para alguns, vigoroso, dinâmico e coerente para outros, não pôde ser ignorado, sendo mencionado pela grande maioria das teorias nas Ciências Sociais (REIS, 2003, p. 235).

Dilthey criticava fortemente a busca das Ciências Sociais por se enquadrar nos cânones de cientificidade das “ciências duras”. Considerava pseudocientíficos trabalhos como os de Comte e Spencer, pois tentavam oferecer explicações causais para a vida humana e seus movimentos sempre contraditórios. Ele foi autor que formulou a base da distinção bipolarizada entre as ciências, apresentada acima. O cientista explica baseado na observação externa, utilizando uma abordagem cujo fulcro são as leis generalizantes, mas quem se dedica as humanidades, deve se utilizar da observação interna, falando a linguagem da experiência (BURKE, 2000, p. 19).

Aqui entramos na originalidade do método proposto por esse autor. Para ele, a compreensão seria o método específico das ciências do espírito. A compreensão faria parte da vida humana, da cotidianidade. Ela constituiria-se de uma dedução implícita por analogia, ou seja, a partir das experiências compartilhadas na cultura, deduz-se uma experiência ou expressão particular. Essa “compreensão elementar” seria a base para a compreensão exercida pelo cientista social: a “compreensão superior”. No entanto, suas estruturas lógicas difeririam significativamente. Enquanto na compreensão cotidiana realiza-se o movimento dedutivo já explicitado, na compreensão empática a operação é indutiva, indo das expressões particulares ao

todo individual. Para Dilthey, essa última revelaria ao pesquisador o mundo histórico, o mundo dos indivíduos, dos sujeitos produtores de sentidos. Assim, a operação cognitiva da compreensão empática caracteriza-se por uma retrospectiva, por uma revivência das experiências passadas. Esse processo segue o movimento inverso dos acontecimentos. Partindo deles para estabelecer conexões de sentido com os seus antecedentes. Esse é um exercício que envolve a subjetividade. É um método específico que não leva a leis gerais, mas à produção do sistema ordenador, que reúne os casos, integrando as partes em um todo coerente. Diante dessa formulação lógica, desse processo particular de indução, as ciências do espírito nada têm em comum com as ciências naturais. O Historiador produz um conhecimento que é resultado do diálogo entre presente e passado, entre suas experiências e as experiências vividas pelos homens de gerações anteriores. Esse conhecimento, sendo de natureza complexa e subjetiva, não poderia apresentar resultados definitivos e sem equívocos (REIS, 2003, p.121).

O programa epistemológico formulado por esse autor procurava representar às Ciências Sociais o que a obra kantiana correspondeu para as ciências naturais. Por considerar que Dilthey não havia alcançado o êxito de tal empresa, Max Weber se propõe o mesmo desafio. No texto weberiano eleito como referência para as nossas análises (WEBER, 2010), ele se coloca no debate epistemológico apresentado. Neste artigo, a partir das reflexões realizadas, consideramos a tomada de posição de Weber como uma produção de síntese, portanto, apesar de explicitar elementos tanto do modelo positivista, quanto do modelo compreensivo diltheyliano, constitui-se em uma perspectiva significativamente diferente das correntes citadas.

Weber inicia sua proposição apresentando a definição de sociologia. Em sua perspectiva, ela trata-se de “[...] *uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social e assim explicá-la causalmente em seu curso e em seus efeitos*” (2010, p. 03). Vemos que nesta definição, estão presentes elementos de uma perspectiva compreensiva, bem como a explicitação do reconhecimento das relações de causalidade, elemento intrínseco do modelo científico moderno.

A visão weberiana da compreensão é mais racionalista ou seria melhor dizer mais racional. Não estando restrita a empatia, considerada uma operação psicológica, mas deveria transcendê-la, pois a compreensão científica representaria uma operação lógica. O objetivo de sua sociologia, coerente com a definição apresentada, seria o de “compreender interpretativamente as ações orientadas por um sentido” (*ibidem*, p. 06), entendendo-se ação os comportamentos humanos em que os agentes relacionam um sentido subjetivo, a especificação “social” refere-se àquelas em que o sentido visado pelos agentes remete aos comportamentos de outros. Sentido aqui é concebido como os subjetivamente visados. Apenas as ações com sentido poderiam ser compreensíveis. Não obstante, compreender o sentido visado não significa se colocar no lugar do

outro. O pesquisador não necessita vivenciar experiências pessoais para compreender o sentido subjetivamente pretendido pelo agente. Para compreender César não é preciso viver o que ele viveu. Não é considerada assim uma condição absoluta à compreensão de sentido da ação sua re-vivência. Esta nos pareceu uma nítida contraposição à compreensão diltheyliana (*ibidem*, p. 04).

Para o Weber toda interpretação científica busca alcançar “evidências”. No que se refere à compreensão, ela poderia ser de caráter racional (lógico ou matemático) ou intuitivo (emocional, receptivo-artístico). Racionalmente evidente seria o que se compreende intelectualmente, em sua conexão de sentido. As conexões de sentido referentes a comportamentos irracionais são consideradas na investigação como “desvios” presentes nas ações reais. A compreensão sociológica dar-se-ia a partir da utilização de uma importante estratégia metodológica: a construção de um modelo de ação estritamente racional, orientada para um determinado fim. Esta criação de uma ação ideal, racionalmente orientada, foi denominada pelo autor de “*tipo ideal*” (*ibidem*, 5). Segundo Reis, o tipo ideal weberiano

[...] é uma síntese, um quadro ideal não-contraditório de relações pensadas, uma utopia, uma forma lógica, uma construção de realidades objetivamente possíveis, um meio de conhecimento, um conceito limite, puramente ideal, visando a apreensão de individualidades históricas. Ele não avalia. É perfeito apenas logicamente (REIS, 2003, p. 235).

Vemos assim que o tipo ideal é uma hipótese, uma construção racional produzida para apreensão do real, ele representa o mais valioso instrumento epistemológico da sociologia compreensiva. Como uma criação ideal é realizada pelo pesquisador a partir do contato com o fenômeno estudado. Esta ação ideal possibilita, através da comparação com a ação real, a compreensão-explicação do curso dos eventos, na qual se verificam os desvios e fatores presentes (WEBER, 2010, p. 07).

Um bom exemplo do potencial e da consistência epistemológica desse recurso metodológico é a explicação formulada por Weber para o surgimento do capitalismo. Segundo o autor, são as mudanças nas concepções morais da ética puritana, referentes às categorias do trabalho, riqueza, lucro, que possibilitam a acumulação de capitais, através do fornecimento de justificativas religiosas ao nosso modo de vida. Esse seria para Weber o verdadeiro “espírito do Capitalismo”, por que liberou psicologicamente o acúmulo (WEBER, 2004, p.120-123).

Vale salientar, no que se refere à definição de compreensão, a perspectiva weberiana também possui sua acepção singular. O autor diferencia a compreensão atual da explicativa. A compreensão atual corresponde direta, não-ambígua, na qual o sentido visado da ação é percebido de maneira atual. A compreensão explicativa é aquela que remete aos *motivos* que

levaram a ação. Por motivos entende-se a razão do comportamento para o agente ou seu intérprete (*ibidem*, 08). Weber exemplifica sua tipologia para a compreensão com a utilização de uma proposição matemática. Quando compreendermos o sentido de que $2+2 = 4$, dar-se uma compreensão racional atual da ação, no entanto, quando compreendemos o sentido pelo qual o agente foi levado a escrever $2+2=4$, temos uma compreensão explicativa, ou seja, uma compreensão racional de motivação. Assim vemos, explicação e compreensão articuladas em um mesmo movimento epistemológico.

Na perspectiva weberiana, explicar remete a *apreensão da conexão de sentido da ação*, enquanto que compreender significa uma *apreensão interpretativa* dessa conexão. Diferentemente das ciências naturais, com sua explicação observadora, a explicação interpretativa da sociologia compreensiva transcenderia a mera constatação das conexões e regra, para buscar como já foi dito, a compreensão do comportamento dos indivíduos envolvidos nas ações investigadas (*ibidem*, p.10).

A partir de nossa leitura, consideramos que na elaboração teórico-metodológica de Weber, está presente certo privilegiamento nas análises do indivíduo e da racionalidade. Contudo, o próprio autor, adverte para o equívoco de relacionar a perspectiva da sociologia compreensiva com uma postura individualista e racionalista. A racionalização do processo de construção dos tipos ideais representa um recurso metodológico, não significando uma adesão a crença corrente do predomínio da razão ou da conduta racional no comportamento humano. Da mesma forma, a valorização de uma lógica individual — privilegiando os sujeitos envolvidos nos fenômenos em estudo para poder penetrar na sua intencionalidade, na interpretação dos motivos das ações — não remeteria a um convite individualista. Para Reis (2003, p.124), as justificativas de Weber não libertam sua produção de uma visão racionalista do ser humano da História.

No campo da epistemologia histórica, as formulações weberianas representam uma referência essencial à corrente dos historicistas. Selecionamos para nossa reflexão os trabalhos de dois historiadores deste seguimento, que em suas produções explicitam apropriações das propostas de Weber. O primeiro é Henri-Irenée Marrou. Em sua obra “Sobre o Conhecimento Histórico”, produz uma reflexão acerca da Epistemologia da História ou do processo epistemológico que constitui o conhecimento histórico.

Sua epistemologia da História começa com uma concisa definição do conhecimento histórico: “A História é o conhecimento do passado humano” (MARROU, 1978, p. 28). Conhecimento que pode ser considerado como “cientificamente elaborado”. Elaboração esta não pela via única da *epistème* científica, mas pela via particular da ciência histórica, fruto de um trabalho rigoroso, sistemático, com método próprio, que produz um saber oposto ao conhecimento vulgar da cotidianidade.

É seguindo esse pressuposto que Marrou apresenta a seguinte representação gráfica da produção do conhecimento histórico:

$$h = P/ p$$

Na qual o historiador, como homem do presente, media a relação de seus contemporâneos com os homens de ontem, desenvolvendo um esforço para recuperar a dimensão do passado, dando inteligibilidade também ao presente. Objeto da História é o passado Humano, mas este em “estado puro” não pode ser descrito ou apreendido, sendo apenas acessível como conhecimento, portanto, já transposto, metamorfoseado, reelaborado pelo trabalho do sujeito cogniscente. O conhecimento produzido por tal processo epistemológico visaria conferir inteligibilidade, tornando seu objeto compreensível e, neste sentido, explicável (MARROU, 1978, p.34-40).

Na epistemologia histórica formulada por Marrou, o Historiador ocupa um papel ativo, de destaque, decisivo na elaboração do conhecimento histórico. Sua contribuição pessoal é inestimável. Sua personalidade, cultura, pensamento, interferem nas seleções, deformações, transformações, do seu objeto. Desta forma, a subjetividade é reconhecida como um elemento essencial na produção do saber e não como algo que deveria ser extirpado, tolhido, banido, como queriam os adeptos do empirismo lógico (*ibidem*, p.42-43). A História em Marrou é fruto de um esforço criador, é produto de um trabalho criativo (*ibidem*, p.44).

Para o autor em questão, a produção historiográfica objetiva explicar o passado, dando-lhe inteligibilidade. Em sua proposta, a perspectiva explicativa ocupa uma posição de centralidade no conhecimento histórico. O objeto da História pertenceria à categoria da singularidade e os atores sociais seriam sempre as individualidades humanas. Os elementos dispersos do “passado número” encontrariam inteligibilidade na compreensão das relações de interdependência, constituindo-se essa compreensão em sua explicação histórica (MARROU, 1978, p.136-137).

Em Marrou, a E. H. se organiza a partir do conceito de “tipo ideal”, caracterizando uma nítida adesão à perspectiva Weberiana. Nela, as hipóteses explicativas são criadas justamente pelo recurso ao tipo ideal. O tipo ideal⁹¹ faria ver a rede complexa das relações que estavam imperceptíveis no tecido disperso do “real”. A condição para a explicação E. H. produzir inteligibilidade seria esta revelar as relações entre os elementos, entre “os momentos sucessivos no tempo” (*Ibidem*, p.143).

⁹¹ No Brasil, o pensamento weberiano influenciou, entre outros historiadores, Sérgio Buarque de Holanda. Este utilizou tipos ideais como instrumento estruturador em diversos trabalhos. Um bom exemplo é seu “homem cordial”. Ver HOLANDA (2001).

Partindo dessa perspectiva, Marrou apresenta a E. H. como “*a descoberta, a apreensão, a análise dos mil laços que, de modo talvez inextricável, unem umas às outras múltiplas faces da realidade humana*” (*ibidem*, p.147). Vemos que esta definição está conectada às suas concepções sobre a História, sobre o método de produção desse conhecimento, sobre o que deveria ser uma ciência histórica.

A Explicação Histórica para Marrou adviria de um conhecimento elaborado em profundidade e dilatado em compreensão do “real”, contudo, esta explicação permaneceria mais perto da experiência vivida do que da explicação científica (*ibidem*, p.148). Outra característica da E. H. apontada por Marrou é o caráter residual desta. O conhecimento produzido pela historiografia é sistemático, analítico, extraíndo do seu objeto relações de interdependência. Porém, as explicações fornecidas sempre deixam resíduos, sempre existindo novas conexões a serem descobertas. Na medida em que o historiador se aprofundaria na compreensão, mas adquiriria a percepção da inesgotabilidade das possibilidades explicativas da realidade histórica (*Ibidem*, p.148).

Aqui tocamos no que se constitui em um dos fatores limitadores da E. H. A, riqueza inesgotável de seu objeto marca incondicionalmente a explicação fornecida pela historiografia. Ela é sempre limitada, pois o turbilhão frenético do passado número leva ao historiador realizar um trabalho de seleção, sistematização, hierarquização dos elementos que integrarão a explicação. Eis outro fator limitador. Para Marrou, o conhecimento histórico, bem como as explicações que fornece é uma empresa humana, um produto do espírito. Esse processo resultaria em uma explicação marcada pela *incerteza*, sempre aberta, não a refutação, mas a descoberta de novas possibilidades explicativas (*ibidem*, p.150-151).

O outro historicista a explicitar sua adesão à perspectiva weberiana é Paul Veyne. Em *Como se Escreve a História* (1998), advoga que a História seria apenas uma narrativa verídica. Desde a introdução ele já anuncia sua posição: “A História é um romance real [...]” (1998, p. 12). A história é uma narrativa de eventos e esta não faz reviver o passado. Ela difere do vivido, da experiência vivenciada pelos atores históricos. A história é sim o resultado de um processo de seleção, simplificação, organização, síntese, fazendo com que “um século caiba em uma página”. O trabalho do historiador encontra limite no fato de que um evento não pode ser apreendido de maneira direta, completa, mas sempre de forma incompleta, lateral, por vias indiretas, como documentos, testemunhos e indícios. Por isso, “A história é, em essência, um conhecimento por meio de documentos”. Os eventos históricos são individuais porque ocorrem no tempo. A História é, para esse Veyne, “anedótica”, sendo atrativa porque narra como um romance, despertando a curiosidade do leitor, o gosto pelo interessante (*Ibidem*, p.18).

Na obra citada, Veyne realiza análises especificamente voltadas para a problemática da E. H. Para ele, o conhecimento histórico é eminentemente explicativo, pois quando narra, e mesmo quando na narração descreve, está atribuindo um sentido, está produzindo inteligibilidade. O nível da explicação em História é sempre muito simples. Sua natureza intrínseca é fundamentalmente narrativa. Para Veyne, o que chamamos de Explicação Histórica é a forma “da narração se organizar em uma trama compreensível” (*Ibidem*, p. 81).

Ao historiador caberia oferecer sentido à trama, mostrar seu desenvolvimento. Contrariamente a Dilthey, que contrapunha explicação e compreensão, afirma que a explicação histórica é sinônimo da compreensão, caracterizando, talvez, uma opção pela perspectiva weberiana. Esta explicação seria sublunar e não científica, ou seja, pertenceria ao mundo do vivido (*Ibidem*, p.82). Enquanto o cientista deduz uma teoria generalizante a partir da análise de um fenômeno específico, o historiador apenas narra os fatos precedentes para explicar os acontecimentos posteriores. Para Veyne, a explicação de um evento é o resumo deste. Explicar um acontecimento é fazer uma narrativa sobre seus antecedentes, eis as causas em História. Estas são, para o autor, “os diversos episódios da trama”, são os acontecimentos precedentes ao fato que se quer explicar.

Segundo esse autor, toda explicação histórica seria marcadamente incompleta. Essa incompletude, de certa forma, estaria presente inexoravelmente em toda e qualquer explicação histórica, pois estas “nunca poderão ser uma regressão ao infinito” (*ibidem*, p. 88). Por isso, a explicação histórica possuiria um caráter relativo, provisório. No entanto, o sentido atribuído a essa provisoriade não é o da “fragilidade lógica” do modelo nomológico-dedutivo hempeleano e sim o da especificidade epistemológica: a cada geração novos problemas, novas perguntas, novo conhecimento histórico.

Uma das dificuldades enfrentadas pelo Historiador na produção das explicações seria as lacunas existentes entre os documentos⁹² e a infinita complexidade do passado humano. Resultando que estas seriam preenchidas em parte por um movimento consciente de elaboração de hipóteses, de teorias explicativas. No entanto, em grande medida, os espaços vazios presentes no objeto de estudo da História seriam preenchidos através de um processo que Veyne chamou de “retrodição”, no qual engendrará a elaboração do conhecimento histórico. A retrodição, conceito transplantado do campo da estatística⁹³, consistiria no preenchimento dos espaços nebulosos, por hipóteses explicativas baseadas em uma causalidade indutiva, caracteristicamente cotidiana, marcadamente irregular. Sua essência está nos raciocínios indutivos por analogia, no

⁹² Considerados aqui, como em Marrou, em um sentido mais abrangente do que nos manuais positivistas.

⁹³ Aqui temos um bom exemplo do que Marrou denominou de “transposição analógica”. Esta consistiria na prática de transpor conceitos de outras áreas para o campo historiográfico. Nesse processo o conceito retém apenas a noção fundamental, adquirindo novas peculiaridades (MARROU, 1978, 35).

qual se explica um evento baseado na observação de outros eventos considerados similares. Segundo o autor, esse processo peculiar seria utilizado em larga escala para a interpretação dos documentos. Mesmo os “fatos Históricos”, para Veyne, apesar de sua aparente consistência seriam, na verdade, construções, comportando poções consideráveis de retrodicção. Como esse processo não pode dar conta de todos os espaços, do preenchimento de todas as áreas nebulosas, o conhecimento histórico, conseqüentemente, as explicações dele decorrentes, é considerado por Veyne como “lacunar” (*ibidem*, p.121-123).

Com relação à perspectiva nomológica hempleana, Veyne adota uma postura que não se caracteriza como uma contraposição frontal. Para o autor, a teoria fornecida pelo “empirismo lógico”, com seu modelo nomológico-dedutivo, não seria propriamente falsa, mas confusa e pouco instrutiva. Para ele, apresentar a E. H. como o esboço de uma explicação científica seria o mesmo que considerar as estruturas de pensamento presentes no senso comum como esboços de ciência (*ibidem*, p.133). Comparando-se a explicação histórica com a explicação científica, a Explicação histórica se caracterizaria como uma “*simple description of what has happened*” (*ibidem*, p.134). Ela explicaria apenas como os fatos ocorreram. Portanto, a causalidade histórica e a científica possuiriam especificidades lógicas, seriam distintas, não se podendo admitir reduzir uma a outra. Assim, conclui nosso autor, bradando enfaticamente: entre a explicação científica e a explicação histórica existe um “abismo” (*ibidem*, p.133). A explicação Histórica entendida nesses termos não poderia nunca se dar por completa, pois existiria uma quantidade indefinível de possibilidades outras para as narrativas de um mesmo acontecimento (*ibidem*, p.137).

Consideramos que, embora os dois epistemólogos da História citados explicitem a influência weberiana nas suas produções, elas apresentam apropriações portadoras de especificidades que as singularizam. Em Marrou, apesar da referência ao tipo ideal, acreditamos que a perspectiva diltheyliana ainda se encontra marcadamente fortalecida, ocorrendo certa ênfase no processo da empatia. Portanto, sua adesão nos pareceu estagiar em nível de maior superficialidade. Com relação a Veyne, o processo de transição em direção a compreensão racional da sociologia weberiana talvez possa ser avaliado como mais consolidado, revelando uma apropriação mais integral no conjunto de sua obra.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **História e Teoria Social**. São Paulo: Unesp, 2000.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

DURKEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. 14ª Edição, São Paulo: Editora Nacional, 1990.

HEMPEL, Carl G. A Função de Leis Gerais em História. In Gardiner, Patrick. **Teorias da História**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARROU, H. I. **Sobre o Conhecimento Histórico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

REIS, José Carlos. A Especificidade Lógica da história. In Reis, José Carlos. **História e Teoria: Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 12ª edição. Lisboa: Afrontamentos, 2001.

VEYNE, Paul. **Como se Escreve a História**. Brasília: UNB, 1998.

WEBER, Max. **Conceitos Sociológicos Fundamentais**. Covilhã: LusoSofia 2010.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

REVISITANDO A INTERMITÊNCIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: problemas e desafios impostos a uma disciplina escolar

Lucas Souza⁹⁴
Antonio Marcos de Sousa Silva⁹⁵

1. ENSINO DE SOCIOLOGIA: RECUPERAÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

Basicamente, desde que o Benjamin Constant, então Ministro da Instrução Pública do presidente Deodoro da Fonseca, cogitou tornar obrigatória a disciplina de “sociologia, moral e noções de economia política”, em 1890, até 2008, quando o presidente em exercício, José de Alencar, sancionou a lei número 11.684\08, que tornou as disciplinas de Sociologia e Filosofia obrigatórias nas três séries do ensino médio, a história dessa institucionalização é marcada, fundamentalmente, pela intermitência (MORAES, 2003, p.201).

Retomando os marcos históricos da Sociologia, sua primeira aparição se deu com a chegada do pensamento positivista ao Brasil, no final do século XIX, e com ele a possibilidade de se substituir disciplinas de cunho humanístico-literário por outras então entendidas como “científicas”. Restrita, basicamente, a alguns colégios do Distrito Federal, a inclusão da Sociologia na grade curricular, teve, na verdade, pouca ressonância a níveis nacionais. Em 1925, a Reforma Rocha Vaz (Decreto n. 16.782-A) torna obrigatória a disciplina de Sociologia nos anos finais dos cursos preparatórios. Essa incursão da Sociologia na grade obrigatória guarda duas características importantes: a primeira é seu cunho elitista, de uma disciplina propedêutica, oferecida apenas nos anos finais e destinada aos ingressantes dos cursos de engenharia, medicina e arquitetura; a segunda é o fato de que esse espraiamento se deu na ausência de cursos de formação de professores, que viria a ter uma formação de nível superior apenas em 1933, com o surgimento do curso de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), e depois, em 1934, com o curso de Ciências Sociais da USP, como parte do quadro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Ver: MORAES, 2003, 2011; SILVA, 2010; CARVALHO, 2004).

De 1925, passando pela Reforma Francisco Campos de 1931 que, através do decreto n. 19.890, cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, até o ano de 1942, a Sociologia figurou

⁹⁴ Professor da **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**; doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo; mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista, campus de Marília.

⁹⁵ Professor da **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**; Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará; Coordenador da área de ensino de Sociologia do curso de licenciatura em Sociologia/Unilab.

entre as disciplinas obrigatórias do sistema escolar brasileiro. Foi neste ano que a Reforma Capanema marcou o fim de sua obrigatoriedade. Os motivos que levaram a supressão da Sociologia, de certa forma, repousam nas mesmas bases com as quais foi cogitada sua inclusão na grade curricular, no fim do século XIX: seu aspecto científico. A Sociologia, ainda em estado embrionário de sistematização e consolidação disciplinar, foi preterida em função de ciências mais estabelecidas no campo acadêmico e educacional, como a ciências físicas, por exemplo (MORAES, 2011).

A primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases), firmada em 1961, pouca coisa alterou na estrutura educacional que emergiu após a Reforma Capanema e tornou a Sociologia uma disciplina opcional dentre mais de uma centena de outras. Em 1971, no auge do governo ditatorial-militar, a lei n. 5692\71, fez uma reformulação da LDB aprovada dez anos antes, redefinindo a nomenclatura do primário e do secundário, chamados agora de 1º grau e 2º grau; este assumindo um caráter mais eletivo e profissionalizante. Apesar da Sociologia figurar no agora recém nomeado “magistério”, como Sociologia da educação, na Educação Básica, o conteúdo da disciplina foi completamente dissolvido e substituído por Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Neste contexto, estas disciplinas tinham um caráter bastante ufanista de revalorizar ideais nacionalistas, tão enaltecidos no governo militar. A disciplina Sociologia ficou muito associada ao “socialismo”, fazendo com que, aos poucos, ela fosse desaparecendo da agenda de discussões acadêmicas e políticas educacionais (MENDONÇA, 2011; MORAES, 2014).

Divergências e disputas no interior do campo sociológico também foram responsáveis por colocar o ensino de sociologia em um segundo plano. Cindidos em Licenciatura e Bacharelado, a maioria dos cursos superiores de Ciências Sociais dava pouca atenção à prática pedagógica da disciplina, voltando-se mais exclusivamente à prática da pesquisa.

A Sociologia ganharia novo fôlego apenas em 1982, quando a Lei n. 7044/82, passou a flexibilizar a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, abrindo espaços para uma educação mais formativa geral. Desse período em diante, a própria classe dos sociólogos passou a se empenhar no retorno da obrigatoriedade da disciplina na grade curricular. A Sociedade Brasileira de Sociologia e a Federação Nacional dos Sociólogos capitanearam essa luta e promoveram uma série de fóruns de debates acerca da questão, em inúmeros eventos pelo país (CARVALHO, 2004).

Em 1996, a proposta de uma nova Lei de Diretrizes e Bases foi apresentada pelo senador Darcy Ribeiro e sancionada sob a denominação LDB n. 9394\96. O art. 36, §1 determinou, muito vagamente, que das competências exigidas dos estudantes incluíam-se “domínios de

Sociologia e Filosofia necessários para o exercício da cidadania”. Evidentemente, o texto deixava pouco claro a obrigatoriedade da Sociologia, passando a tramitar, no congresso, no ano seguinte, o Projeto de Lei n. 3178/97, de autoria de Padre Roque (PT- PR), que determinava, mais explicitamente, a obrigatoriedade da disciplina no ensino médio.

Associações, sindicatos e estudantes se mobilizaram frente à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), parecer CNE/CEB n.15/1998, que determinavam o tratamento dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia de forma interdisciplinar. Nesse período, o então presidente Fernando Henrique Cardoso veta o projeto de Lei de Padre Roque, que determinava a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, sob alegação de falta de docentes e gastos exagerados que onerariam os cofres públicos (CARVALHO, 2004).

Entre 2004 e 2008, sob o governo Lula, a Sociedade Brasileira de Sociologia participou das discussões do Fórum Curricular Nacional de Ensino Médio. Ficou sob responsabilidade da Sociedade Brasileira de Sociologia a confecção das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio ligados à Sociologia, que teve sua obrigatoriedade cobrada do Ministério da Educação e Cultura e, sancionada em 2008, pelo presidente em exercício, José de Alencar.

2. PESQUISAR OU ENSINAR SOCIOLOGIA? DILEMAS EM TORNO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Desde que foi sancionada a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio, respondendo a uma demanda de longa data de sociólogos e educadores diversos, questões relativas ao cuidado na formação de docentes se tornaram imprescindíveis. Segundo Ana Lúcia Lennert (2012), 87% dos docentes de Sociologia não possuíam formação na área, ficando a disciplina nas mãos de pedagogos, historiadores, filósofos e até professores de outras áreas de conhecimento.

Estes números não devem encorpar o discurso daqueles que, em diferentes esferas, foram contra a obrigatoriedade da disciplina no ensino médio. Todavia, eles pedem uma reflexão urgente acerca da formação dos professores de Sociologia no Brasil. Segundo Ileizi Silva (2007), é necessário dimensionar este problema dentro de diferentes ordens, que vão desde as políticas educacionais que regem a formação docente, passando pela estrutura curricular dos centros formadores.

Em sua intermitente história no currículo escolar brasileiro, a Sociologia penou com questões relacionadas à formação de professores. Entre as décadas de 1920 e 1930, quando a disciplina entrou na grade curricular obrigatória, o Brasil não possuía cursos superiores de Ciências Sociais, ficando sua docência responsável por profissionais autodidatas ou oriundos do Direito. Os primeiros cursos superiores de Ciências Sociais tinham pouca preocupação em abastecer o mercado com professores de Sociologia. A Escola Livre de Sociologia de São Paulo tinha um caráter especialmente técnico, de formação de quadros para a administração pública, já a Universidade de São Paulo, dirigida por professores europeus, voltava-se mais exclusivamente para área de pesquisa e formação universitária (MORAES, 2011).

Depois que Reforma Capanema excluiu a Sociologia do currículo obrigatório, a formação dos professores dessa disciplina foi jogada em um período de grande letargia e, durante o governo ditatorial militar, foi se aprofundando um imenso fosso entre o campo científico acadêmico e a formação docente. Enquanto as Ciências Sociais se autonomizavam, ganhando prestígio cultural e intelectual como área de resistência à ditadura militar, a formação dos professores começou a ser relegada à área menor, menos nobre e até estranha às discussões próprias daquele campo. Segundo Anita Handfas (2008, 2012) e Amurabi Oliveira (2013a), essa condição ainda persiste e, de diferentes maneiras, preterem a área educacional das principais discussões.

Handfas (2008, 2012), ao analisar a estrutura dos cursos de licenciatura e bacharelado no Brasil, evidencia que há entre as duas formações uma dicotomia que coloca em lados opostos o pesquisador e o professor. Essa dicotomia isola a pesquisa do ensino como áreas estanques e precariza a formação do professor, alocado em áreas residuais dos departamentos. Assim, dentro do campo científico das Ciências Sociais, o pesquisador passa a ser entendido como produtor criativo e o professor como mero transmissor e reproduzidor de conhecimento.

Depois que a Sociologia começou a figurar nas grades curriculares de alguns Estados da federação, durante a década de 1980, aumentou o número de cursos de Ciências Sociais com áreas voltadas à licenciatura. Basicamente, a estrutura de formação dos professores, nesse contexto, se dava de 3 maneiras. A primeira ficou conhecida como “3+1”, quando o estudante cumpre três anos no curso de bacharelado e depois migra pra a licenciatura, no departamento de Educação, quando cursa as disciplinas específicas desta área. O segundo modelo integra em um mesmo curso o bacharelado e a licenciatura, devendo o aluno, a partir de sua escolha, integralizar seu currículo com as disciplinas necessárias para cada um deles. O terceiro diz respeito a uma separação completa dos cursos de licenciatura e bacharelado, construídos em departamentos diferentes, acessados através de vestibulares distintos.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1996, acabou por fermentar ainda mais as discussões e acirrar as disputas entre o bacharelado e a licenciatura, ao revigorar a importância do último para a prática docente. Nos artigos 61 e 62, a LDB ressalta a relevância da formação docente fundamentada na relação entre teoria e prática educativa. A partir daí, o Conselho Nacional de Educação pronunciou-se acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, reafirmando essa relação dupla entre teoria e prática na formação docente.

Esse conjunto de atos levou a criação de inúmeros cursos de licenciatura nas instituições de Ensino Superior, com entrada e currículos independentes. Todavia, essas medidas não foram completamente encampadas, existindo cursos que operavam no modelo “3+1” de maneira falseada, ou que traziam a licenciatura como parte integrante do bacharelado, mas disputando carga horária e espaços no currículo desses cursos (HANDFAS, 2012).

Essas medidas, na verdade, pouco colaboraram para uma reestruturação qualitativa da formação profissional dos docentes de Sociologia, uma vez que preservavam e ainda realçavam a separação entre duas áreas independentes de conhecimento. A teoria ficaria por conta das disciplinas próprias do conhecimento sociológico e a prática como algo distinto, um momento em que o aluno vai realmente a campo ensinar. Segundo Handfas (2012), essa concepção de formação docente realça uma construção mecanicista de conhecimento que, ao distinguir teoria e prática, desarticula o fundamento de uma justaposição lógica e necessária entre ambas. Nesse sentido, mantém-se a distância e as concepções que rondam o “ser professor” do “ser pesquisador”.

Neste contexto de cisão entre ensino e pesquisa na formação docente, o estágio curricular obrigatório assume papel fundamental para a capacitação dos professores de Sociologia. Selma Pimenta (1995), em inúmeras oportunidades, reafirmou a posição do estágio supervisionado como um momento decisivo de unidade entre a teoria e prática de ensino, uma discussão que ganha ainda mais força na formação de professores de Sociologia, dado o divórcio entre bacharelado e licenciatura, que acompanha a formação docente na área.

Oliveira (2013a), em seu trabalho sobre o Estágio Docência e o programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), chama atenção para a importância do Estágio como um momento único de articulação entre os saberes acadêmicos e a realidade escolar, seus trâmites, sua dinâmica, os processos de interação que lá ocorrem e, principalmente, as atividades didáticas lá desenvolvidas.

Para o autor, o estágio supervisionado na área de Ciências Sociais assume uma função decisiva de integração entre teoria e prática, rompendo assim as estruturas enclacradas que por

anos cindiram essas duas esferas. É durante o Estágio que o licenciando acompanha os múltiplos momentos em que uma aula é concebida, principalmente o hiato entre o plano de aula e execução da atividade docente. A observação do planejamento da aula é fundamental para que o licenciando compreenda a transformação dos conhecimentos adquiridos na vida acadêmica em conteúdos pedagógicos e os recursos didáticos mobilizados em sua transmissão.

Assim, para Oliveira (2013a), o estágio deve ser pensado e problematizado num processo crítico da realidade escolar brasileira, seja no que tange às organizações de trabalho docente, seja no que se refere à própria realidade da disciplina de Sociologia. Em face disso, o Estágio deve acionar no estudante a compreensão da escola como um espaço polimorfo, carregado de pluralidades, das didático-pedagógicas às socioculturais. Nesse sentido, o acompanhamento do estágio não pode ser entendido como um mero momento de observação e descrição, mas sim sob condição analítica, em que se problematiza os dados encontrados, transformando essa realidade em um lócus privilegiado de pesquisa.

3. PCN E OCNEM: O PROBLEMA DO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA

A chamada Sociologia do Currículo se apresenta como uma área fértil de debates na seara da educação e na própria Sociologia da educação. Autores como Basil Bernstein (1996), Michael Apple (1982) e André Chervel (1990) vêm demonstrando que a escolha de um currículo escolar não é, de forma alguma, algo imparcial e isento de interesses. Na eleição das disciplinas obrigatórias e os tópicos a serem lecionados em cada uma delas se envolvem concepções dominantes acerca da educação, sociedade e Estado, pois são dessas concepções que emanam os modelos curriculares de ensino.

Segundo Bernstein (1996), a constituição de um currículo é feita pela interação de três campos de saberes. O primeiro ele chama de “contextualização”, que seria o espaço científico acadêmico de formulação de teorias; o segundo, o campo da “recontextualização oficial”, ou seja, os Estados, governantes e secretarias que elaboram os documentos de propostas curriculares; e o terceiro, o campo da “recontextualização pedagógica”, composto pelo universo escolar, que, através de materiais pedagógicos, aplica os conteúdos curriculares em sala de aula. O frágil equilíbrio desses campos determina grande parte das dificuldades de constituição de um currículo escolar.

Ileizi Silva (2007) faz uso dos trabalhos de Bernstein para analisar as dificuldades de construção de um currículo único de Sociologia no Brasil, que desde 2008, quando foi incluída na

matriz obrigatória das disciplinas do Ensino Médio, pena com a falta de documentos propositivos de uma grade curricular comum. Esta constatação marca, de início, uma defasagem no campo da “recontextualização oficial”, que ainda não chegou a um consenso acerca de uma matriz curricular obrigatória da disciplina. O campo da “recontextualização pedagógica” também apresenta problemas, uma vez que a disciplina possui pouca tradição dentro do ensino médio, dada sua intermitência como matéria obrigatória.

A Sociologia possui uma longa tradição acadêmica no Brasil, sendo um dos primeiros cursos formados na Universidade de São Paulo, na década de 1930. Este legado, de certa forma, também dificulta a construção de uma matriz curricular pedagógica para disciplina, uma vez que, como mostra Bernstein (1996), quanto maior autonomização de um campo científico, maior a dificuldade de formulação de currículos pedagógicos escolares que o extrapolem. Fazendo uso do sociólogo Pierre Bourdieu (2001), é possível afirmar que a autonomização de um campo científico se marca pela desconsideração deste com o mundo e regras sociais que lhe são externas, o que o autor chamou de “interesse pelo desinteresse”. Assim, produções científicas e intelectuais feitas para um público externo ao campo são, de imediato, colocadas como ligeiras e inferiores. Prática esta que pode ser notada, também, na maneira como se menospreza os cursos de licenciatura dentro do campo científico das Ciências Sociais.

A ausência de um currículo escolar nacionalmente consagrado não significa que não haja temas que estão consolidados no ensino de Sociologia, o que pode ser verificado através das diretrizes curriculares estaduais. Mário Bispo dos Santos (2012), ao analisar os currículos de Sociologia de diversos Estados brasileiros, percebeu que existe grande homogeneidade entre eles, apontando para um mapa comum relativo às diretrizes curriculares estaduais.

Flávio Sarandy (2004), ao comparar o conteúdo dos livros didáticos mais utilizados nas escolas brasileiras, também constatou muitos pontos em comum entre eles e o PCN (Parâmetro Curriculares Nacionais) e os OCN (Orientações Curriculares Nacionais). Todavia, como chama atenção o autor, essas homogeneidades não querem necessariamente dizer que exista uma efetiva padronização das matrizes temáticas lecionadas, pois não há nenhuma orientação prática e metodológica em torno desses conteúdos, quando abordados em sala de aula. Existira, segundo o autor, uma espécie de transposição direta dos conteúdos dos cursos de Ciências Sociais no ensino de Sociologia em nível médio.

Mesmo não existindo atribuições nacionais acerca da matriz curricular do ensino de Sociologia, há dois documentos importantes que, mesmo sem força de lei, são responsáveis pelas orientações gerais para o ensino Sociologia em nível médio, o PCN (1999) e o OCN (2006).

O PCN e o OCN são pareceres e orientações que visam indicar conteúdos, caminhos e métodos do ensino de Sociologia e do professor de Sociologia no Brasil. São documentos oficiais, produzidos por consultores do Ministério da Educação e submetidos, diretamente, às DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 1998) e da LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996), estes dois documentos sim, com força de lei.

Produzidos em contextos distintos, o PCN e o OCN deixam marcas evidentes dos embates sociais, políticos e educacionais que envolveram suas confecções. Feito no calor da promulgação do DCNEM, o PCN de Sociologia guarda muitas das diretrizes ideológicas neoliberais que inspiraram o primeiro documento. Respondendo à confusa necessidade de dar ao aluno conhecimentos básicos de Filosofia e Sociologia, importantes para uso de sua cidadania, como consta na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o PCN de Sociologia nasce infestado pelas concepções de transdisciplinaridade e competências, próprias das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.

A chamada “Pedagogia da Competência” seria uma espécie de apropriação neoliberal das teorias de Vigostky, em que o professor assume um papel de mediador do saber, incentivador e motivador, que tem como função fazer com que o aluno aproveite os conhecimentos já adquiridos, incitando-o a conhecer novos elementos. Basicamente, o aluno teria que “aprender a aprender” e o professor, facilitar e controlar o conteúdo (DUARTE, 2001).

Sob orientações neoliberais, a pedagogia das competências aparece, no Brasil, no fim da década de 1990, com a finalidade de conciliar a racionalidade pedagógica e a racionalidade econômica. O fundamento do capitalismo flexível moderno estava inspirando uma educação flexível, orientada, unicamente, para o mercado de trabalho e enquadrada na lógica de “perdas e ganhos”, que qualquer empresa deveria ter. Como salienta Mézaros (2008, p. 15), “no sistema capitalista, a natureza da educação está vinculada ao destino do trabalho”. Desse modo, professores altamente graduados são dispensáveis, pois custam caro, o espaço da escola é colocado em segundo plano, pois exige muitos recursos, as disciplinas de cunho básico vão sendo pasteurizadas e divididas em áreas de conhecimento. Assim, a sociologia foi diluída em outras disciplinas e ministrada por professores sem qualificação específica.

O PCN de Sociologia, incluído na área de conhecimento “ciências humanas e suas tecnologias”, foi construído, basicamente, por pessoas sem ligação específica à área e tinha, entre suas orientações curriculares mais efetivas, uma imprecisa necessidade da Sociologia para a cidadania como competência fundamental. Sem definir, ao certo, o que seria essa suposta cidadania, salpica em algumas linhas do parâmetro a “consciência acerca do pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos legais do cidadão”. É possível inferir que a noção de

cidadania, entendida como competência fundamental do currículo de Sociologia, se atrela, basicamente, ao enquadramento do indivíduo no arcabouço sócio legal constituído e nada mais além disso. No mesmo parágrafo, atribui-se à Sociologia a função de dar ao aluno os conhecimentos básicos para a decodificação do “economês” e do “legalês”, em referência às linguagens econômicas e jurídico-legais. Estes dois termos carregam também ares até certo ponto irônicos no trato das ciências humanas e Sociologia, que também poderia ser reduzida a um “sociologuês” (CASÃO, QUINTEIRO, 2007; OLIVEIRA, 2013B).

O OCN (2006) de Sociologia é um documento produzido por intelectuais da área e com longa história de reivindicações na campanha pela obrigatoriedade da disciplina no ensino médio (as Orientações foram redigidas por Moraes, Guimarães e Tomazi). Construído em um contexto político e ideológico distinto daquele que deu corpo ao PCN, as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio para Sociologia é um documento propositivo e alinhado às demandas que levariam o ensino da disciplina à matriz curricular obrigatória dois anos depois. A começar pelo título – “Sociologia” – ao invés de “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política” do PCN, as Orientações Curriculares vêm demonstrar a importância, especificidade, e embates históricos até a inclusão da Sociologia no Ensino Médio (CASÃO; QUINTEIRO, 2007).

O documento se propõe mais como um mapa para o ensino de Sociologia do que propriamente um plano de conteúdos obrigatórios a serem selecionados, o que levantou inclusive algumas críticas. Uma das principais repousa no fato de que “a comunidade científica do campo do ensino de Sociologia é formada por professores universitários e/ou pesquisadores e não por professores de Sociologia do ensino médio” (GOMES, 2007, p. 478).

O OCN também possui duas orientações fundamentais que são a revalorização do papel do professor enquanto sujeito educador, reduzido a um mero estimulador no PCN e rompimento do discurso confuso e quase clichê da “sociologia para cidadania”. Pesquisadores que se debruçaram sobre o OCN, como Amurabi de Oliveira (2013b), Carolina Casão e Cristiane Quinteiro (2007), mostram que, neste documento, existe uma proposição mais clara acerca da função da Sociologia no Ensino Médio, que seria de “estranhar e desnaturalizar a realidade social”. No OCN, a concepção de “como ensinar Sociologia?” aparece através da inter-relação de três componentes fundamentais, “conceitos”, “temas” e “teorias”, trabalhados conjuntamente em uma óptica que possibilite ao aluno perceber as artimanhas e embates sociais da realidade que o cerca.

4. COMO ENSINAR SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: LIVROS DIDÁTICOS E PROBLEMAS METODOLÓGICOS

Segundo Lee Shulman (2005a, 2005b), os professores possuem uma epistemologia própria que relaciona duas coisas, ao seu ver, distintas, o conhecimento que os docentes têm do conteúdo, e as formas pelas quais esses conteúdos são transmitidos. Seu conceito de “conteúdos pedagogizados” refere-se, assim, às representações e formulações feitas acerca de um tema científico específico, de maneira a torná-lo inteligível aos alunos. Para o autor, essa é uma condição específica à prática do ensino do saber docente e da formação do professor.

As reflexões de Shulman, ao distinguirem e relacionarem conteúdos e pedagogias, abrem brechas importantes de estudo acerca das práticas escolares e metodologias de ensino, pois é no trabalho de transformação dos conhecimentos científicos em formas pedagogicamente fortes que repousa grande parte do sucesso do docente no Ensino Médio. Nesse caminho, a pesquisadora Ileizi Silva (2008) fez uma reflexão importante acerca das práticas pedagógicas e didáticas acerca do ensino de Sociologia no ensino médio brasileiro. Segundo a autora, estas práticas pedagógicas e metodológicas devem buscar inspiração, primeiramente, no acúmulo de conhecimento científico construído pelo campo de saber. Estes pressupostos orientam a escolha dos conteúdos ministrados, a formação de um currículo obrigatório e a determinação das competências exigidas. A segunda fonte de práticas metodológicas e didáticas repousa nos conhecimentos e experiências de ensino dentro da escola, ou seja, nas tradições e cânones que remontam a transmissão de seus conhecimentos, área da “recontextualização pedagógica”, segundo os dizeres de Bernstein (1996).

Para Ileizi Silva (2008), existe aqui um descompasso que marca as dificuldades de elaboração de meios e recursos didáticos, capazes de tornar a Sociologia uma disciplina atraentemente importante aos alunos do Ensino Médio. Se o campo das Ciências Sociais no Brasil se encontra fortemente consolidado, com áreas de pesquisa tradicionalmente embasadas, sua prática de ensino na escola é ainda incipiente e não está totalmente constituída, consolidada e com lugar definido nos currículos escolares. Ou seja, a Sociologia ainda não construiu uma tradição pedagógica, práticas de ensino, avaliação de aprendizagem como outras disciplinas obrigatórias.

Com bases ainda tênues, o ensino de Sociologia no Brasil passou, ainda, a competir com o bombardeamento de informações do mundo moderno que, em certa medida, começaram a competir, diretamente, com o saber escolar, como mostram Luiz Fernandes Oliveira e Ricardo Costa (2008). Face sua intermitência no currículo, descompassos com seu campo científico gerador e competição com outras fontes de saber, a prática de ensino e metodologia de

Sociologia vem acumulando dificuldades e uma das principais repousa na confecção e utilização de manuais, ou seja, livros didáticos.

Vista como área menos nobre nas Ciências Sociais, a tradição acadêmica, em âmbito universitário, pouco se concentrou na transposição dos conhecimentos científicos para o âmbito pedagógico. Como mostra Sarandy (2004), o estudo sobre os livros didáticos ainda penam com esse desprestígio, pois o mesmo é visto como um “livro menor”, “datado”, “restrito” etc. Para o autor, os PCNs ainda carecem de orientações didáticas e metodológicas apropriadas para o ensino de Sociologia. As experiências realizadas no ensino médio são localizadas, dispersas e fragmentadas, e essas poucas experiências foram ainda mal documentadas e raramente analisadas pela academia. Assim, chama atenção Sarandy (*Idem*) que os livros didáticos de Sociologia e a seleção de conteúdos adequados ao nível médio refletem ou um academicismo agudo, ou, pelo contrário, constroem-se ao redor de cursos temáticos de pouca profundidade teórica. Portanto, os livros didáticos da área vivem em torno de um impasse representado pela abordagem temática, de proximidade e visibilidade dos alunos mais facilitada, porém menos conteudistas e outra abordagem mais teórico-referencial, inchada de teorias e conceitos, mas pouco apetitosa à aprendizagem escolar.

Simone Meucci (2000) detectou que a construção dos primeiros manuais de Sociologia entre os anos 30 e 40, sob ranço positivista, fazia dessa ciência uma espécie de ferramenta de civilidade e desenvolvimento. Funções que mesmo diminuídas e abrandadas ainda estão presentes em alguns livros. O estudo desenvolvido por Sarandy com os principais livros didáticos produzidos e utilizados pelas escolas públicas brasileiras revela que entre eles existe ainda uma espécie “visão redentora”, às vezes mais explícita, outras menos declarada, quando o assunto é o objetivo de cada manual. Na sua maioria, o objetivo dos livros gira em torno de propósitos mais amplos, como o uso da cidadania e transformação social. No mais, o conteúdo expresso neles é bastante homogêneo, carregando preocupações constantes com conceitos entendidos como fundamentais como: socialização, fato social, Estado e ação social, mesmo como algumas temáticas como trabalho, movimentos sociais, relação indivíduo-sociedade, desigualdade social, política e educação.

Embora as discussões sobre os manuais didáticos ou transposição de conteúdos do bacharelado embasem as arguições sobre metodologia, práticas escolares e didática, existem nos documentos de referência para o ensino de Sociologia, principalmente os OCN (2006), orientações importantes na forma como os conteúdos da disciplina podem ser utilizados. Amaury Moraes e Elizabeth Guimarães (2010) retomam mais uma vez a discussão das questões metodológicas presentes nas diretrizes centrais do documento. Segundo o OCEM, a presença da

Sociologia no ensino médio cumpre uma função epistemológica dupla e complementar: estranhamento e desnaturalização. Por estranhamento o autor esclarece entender o sentimento de incômodo que incita um conhecimento e saber acerca da circunstância em admiração. E desnaturalização, a percepção de que os fenômenos que rondam o universo social não são naturalizados, mas construções específicas de um processo histórico e humano.

A fim de conseguir a “consciência crítica” ou “imaginação sociológica” que estranha e desnaturaliza, Moraes e Guimarães (2010) chamam atenção para três pressupostos metodológicos que devem caminhar conjuntamente: “conceitos”, “temas” e “teorias”. O campo das teorias é, segundo os autores, o mais árido para o trabalho em sala de aula. Moraes e Guimarães chamam de teoria um conjunto de explicações e formulações coerentes e sistemáticas que visam explicar um fato ou um acontecimento. Nas Ciências Humanas, as teorias estabelecem íntimas relações com as formulações passadas e futuras, em um complexo cenário em que, diferentemente das Ciências Naturais, onde há uma superação dos paradigmas teóricos, na Sociologia, as teorias concorrentes convivem e se acumulam. Teorias revelam olhares específicos de certos pensadores que formularam hipóteses explicativas para realidade e que poderiam ser aplicadas em outros contextos, como ferramentas de análise e investigação. Cada teoria, de certa maneira, é abastecida por conceitos, outro pressuposto metodológico importante e que diz respeito ao registro linguístico próprio de cada campo do conhecimento, utilizado com o propósito de definição terminológica de fenômenos, concepções ou relações.

O pressuposto temático é, segundo os autores, um dos mais atraentes ao trabalho em sala de aula. Temas são situações exemplares, realidades ou acontecimentos que chamam atenção para problemas de ordem sociológica, próximos à realidade do aluno. Os temas são mais visíveis, mais palpáveis, reforçam e reafirmam conhecimentos já adquiridos. Todavia, é importante que, para as análises temáticas, o professor faça uso de teorias e conceitos, a fim de recheiar as discussões com pressupostos que superem as concepções de senso comum acerca de determinado tema.

Em seu estudo, Moraes e Guimarães ainda elencam outros recursos didáticos importantes que o professor pode trabalhar, um deles seria a pesquisa. Adaptada à realidade do ensino médio, a pesquisa torna-se um recurso capaz de fornecer elementos que colocam em prática as teorias e os conceitos debatidos, instiga um olhar investigativo e curioso na busca pela desnaturalização e estranhamento do mundo. Outra ferramenta trazida por Moraes são as aulas expositivas incrementadas com outros recursos didáticos. Como determina o autor, as aulas expositivas são consideradas um recurso universal para o ensino escolarizado, principalmente em disciplinas com maior peso teórico. A sugestão do autor é, assim, combinar intervalos de exposição direta do docente com recursos provocativos diversos, a fim de conferir certa materialidade aos debates.

Os cuidados com recursos midiáticos devem ser sempre tomados para superar o caráter mais lúdico e de entretenimento que, em algumas ocasiões, esse tipo de material pode assumir, como alerta Oliveira e Costa (2008).

Amauri Moraes ainda coloca dois recursos didáticos interessantes, visita a museus e aulas musicadas. Frequentar lugares que guardam parte da cultura local, de maneira guiada, é importante para dar visibilidade ao que foi ensinado e desnaturalizar acontecimentos e fatos corriqueiros. O recurso musical também se torna uma ferramenta interessante ao tentar encontrar conceitos históricos e sociológicos no conteúdo das letras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar as razões que levaram a disciplina de Sociologia a esse estado de intermitência no currículo escolar, com sua legitimidade constantemente questionada, demanda a compreensão de problemas agudos que se encontram na base de sua institucionalização. Sem dúvida, a questão da formação docente, do currículo de Sociologia e as metodologias de ensino carregam impasses que incidem diretamente sobre sua descontinuidade. Longe de esgotar o problema, esse artigo vislumbrou lançar luz a três dilemas decisivos acerca do ensino de Sociologia no Brasil e colocar às claras como a fixação da disciplina no ensino médio exige dos seus profissionais esforços internos, que vão além das simples pressões políticas para manutenção da Sociologia como disciplina obrigatória na escola pública brasileira.

Quem ensina Sociologia e como formar o professor de Sociologia? Quais os conteúdos básicos a disciplina deve trazer ao estudante e como construir um currículo comum? Como ensinar Sociologia no ensino médio e que tipo de manual didático utilizar? Essas questões ainda continuam em aberto e, com certeza, suas respostas levariam a uma presença mais legítima da disciplina no ensino médio brasileiro.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: área Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF: CNE, 1999.

CARVALHO, Lejeune. **A Trajetória Histórica da Luta Pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio**. In: Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Org. CARVALHO, Lejeune. Ijuí. Ed. Unijuí, 2004.

CASÃO, Carolina Dias Cunha; QUINTEIRO, Cristiane Thaís. **Pensando a Sociologia no ensino médio através dos PCNEM e das OCNEM**. Mediações, londrina, v. 12, n. 1, p. 225-238, jan./jun. 2007.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

GOMES, Ana Laudelima F. **Notas críticas sobre as Orientações curriculares nacionais para o ensino de Sociologia no ensino médio**. Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 475-486.

HANDEFAS, Annita. **A Formação do professor de Sociologia**: reflexão sobre diferentes modelos formativos. In: HANDEFAS, Annita; OLIVEIRA, Luiz (Orgs). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

_____. **Formação dos Professores de Sociologia**: um debate em aberto. In: HANDEFAS, Annita; MOÇARA, Júlia (Orgs). *Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012.

LENNERT, Lúcia. **Algumas Reflexões acerca da formação de professores de Sociologia a partir de dados estatísticos e trajetórias pessoais**. In: HANDEFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia. *Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

MENDONÇA, Sueli. **A crise de sentidos e significados na escola**: A contribuição do olhar sociológico. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Rio de Janeiro. Boitempo, 2008.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. Dissertação – Mestrado em Sociologia – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas, São Paulo, 2000.

MORAES, Amaury. **Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio**: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38, jan./mar. 2014.

_____. **Ensino de sociologia**: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

_____. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia:** entre o balanço e o relato. *Tempo Social*. V.15 n.1 São Paulo abr. 2003.

MORAES, Amaury; GUIMARÃES, Elisabeth. **Metodologia de Ensino de Ciências Sociais:** relendo as OCEM- Sociologia. In: In: MORAES, Amaury (Org.). *Coleção Explorando o Ensino de Sociologia*. Brasília: MEC, 2010.

NEVES Ana; MELO, Camila; LANNES; Suellen. **Professor Regente e Licenciandos no estágio supervisionado da prática de ensino:** quem aprende com quem? In: HANDAFAS, Annita; MOÇARA, Júlia (Orgs). *Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012.

OLIVEIRA, Amurabi. **Formação de professores em Ciências Sociais:** Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. *Revista Eletrônica Inter-Legere*. N. 13, julho a dezembro de 2013a.

_____. **O currículo de sociologia na escola:** um campo em Construção (e disputa). *Espaço do currículo*, v.6, n.2, p.355-366, Maio a Agosto de 2013b.

OLIVEIRA, Luiz; COSTA, Ricardo. **Material didático, novas tecnologias e ensino de sociologia.** In: HANDAFAS, Annita; OLIVEIRA, Luiz (Orgs). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

PIMENTA, Selma. **O Estágio na Formação de Professores:** Unidades entre Teoria e Prática. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 94, p.58-73, agosto 1995.

SANTOS, Mário Bispo. **Diretrizes curriculares estaduais para o ensino de sociologia:** Em busca do mapa comum. *Florianópolis*, v. 13, n. 01, p. 40-59, jan/jun. 2012.

SARANDY, Flávio. **A sociologia volta à escola:** Um estudo dos manuais de sociologia para ensino médio no Brasil. *Dissertação – Mestrado em Sociologia – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2004.

SHULMAN, Lee. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.** *Profesorado*. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Granada-España, ano 9, n. 2, 2005a.

SHULMAN, Lee. **El saber y entender de la profesión docente.** *Estudios Públicos*, n. 99, Santiago-Chile, 2005b.

SILVA, Ileizi. **A sociologia no ensino médio:** os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Revista Cronos*, Natal-RN, v.8, n.2, 2007.

_____. **Metodologia do ensino na educação básica.** In: HANDAFAS, Annita; OLIVEIRA, Luiz (Orgs). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

_____. **O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil:** histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury (Org.). *Coleção Explorando o Ensino de Sociologia*. Brasília: MEC, 2010.

TOMAZI, Nelson; LOPES, Edmilson. **Uma angústia, duas reflexões.** In: CARVALHO, Lejeune (Org.). *Sociologia e Ensino em Debate. Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio.* Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

A ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Tereza Raquel Gomes Batista⁹⁶

Geovânia da Silva Toscano⁹⁷

Karlla Christine Araújo Sousa⁹⁸

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, objetivamos analisar o perfil dos professores de Sociologia da Paraíba e do Rio Grande do Norte, observando pontos de convergência e combinação, bem como busca identificar como os professores dos dois Estados realizam a escolha dos livros didáticos de Sociologia. Esta pesquisa emprega como técnica o grupo focal a fim de reunir professores que estão lecionando a disciplina Sociologia. Como resultados deste trabalho percebemos que a formação e qualificação de profissionais que ministram a disciplina Sociologia e a discussão sobre os materiais didáticos são desafios colocados no horizonte dos professores, dado o histórico de luta proveniente da fragmentação e do descaso político e pedagógico visualizado no que se refere ao Ensino de Sociologia no Ensino Médio. Entendemos que a discussão do perfil dos professores que lecionam essa disciplina e seus materiais didáticos — sobretudo o livro didático que é de grande relevância para a aprendizagem dos estudantes —, se reveste da maior importância (Meirelles; Raizer; Pereira, 2013).

O livro Didático é cultura e a “cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (Vygotsky, *et al*, 2001,p 32).

O objeto desse capítulo se refere ao livro didático de Sociologia que é cultura e é uma política cultural que envolve um grande público de estudantes no Brasil. Somente no ano de 2015 o PNLD distribuiu 186.650.355,63 livros didáticos. O livro didático é compreendido conforme Stray (1993, p.77-78) “como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”.

A questão que orienta esse estudo é: como os professores do Ensino de Sociologia do Ensino Médio da Paraíba e do Rio Grande do Norte constroem os critérios de escolha dos livros

⁹⁶Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPG: CISH/UERN). E-mail: raquelcienciassociais@hotmail.com;

⁹⁷Doutora em Ciências Sociais (UFRN), professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN). E-mail: geotoscano@gmail.com;

⁹⁸Doutorado em Sociologia (UFPB), Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN). E-mail: karlla_chris@yahoo.com.br.

didáticos a serem utilizados em sala de aula? Meksenas (1994 p. 77) defende que a Sociologia no Ensino Médio deve apresentar um conteúdo programático muito bem estruturado. Cabe ao professor proceder a uma “seleção criteriosa”, considerando diferentes aspectos relacionados à sua abordagem didática. Igualmente, se houver uma “seleção criteriosa” dos livros didáticos, acreditamos que a Sociologia poderá tornar-se uma disciplina atraente ao público do Ensino Médio, até porque ela trata de questões que estão arraigadas na existência conflituosa dos jovens.

Assim posto, com uma análise da escolha dos livros didáticos, evita-se o risco de ofertar uma disciplina que discuta somente questões efêmeras e se dedique a um mero entendimento superficial dos fenômenos estudados, desenvolvendo no educando a competência de lembrar e de decorar, e não de pensar, refletir.

Correa defende que

Esse ir-e-vir da Sociologia no Ensino Médio impediu que se desenvolvesse uma tradição de ensino desta ciência nas escolas. Ficaram prejudicadas as pesquisas nesta área, o desenvolvimento de metodologias adequadas, de textos didáticos sérios, de recursos didáticos. A formação do professor desta área ficou empobrecida, diante da falta de perspectiva de atuação e da pouca atenção e investimento que os cursos de graduação em Ciências Sociais depositavam nas licenciaturas (CORREA, 2004, p.238).

A citação acima expõe que os professores de Sociologia se veem na condição de um grupo que ainda não garantiu, efetivamente, seu espaço no próprio ambiente escolar e isso se torna mais preocupante com o cenário brasileiro atual, mais precisamente com a medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 que tem como principal meta para o Ensino Médio uma formação tecnicista, desprezando uma formação crítica dos estudantes.

Em pesquisa realizada no ano de 2011 pelo Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica PIVIC, na UFCG/CDSA, nomeada *As concepções dos professores de Ensino Médio sobre a importância do Ensino de Sociologia*, foi traçado o perfil dos professores de Sociologia do Cariri Paraibano no Ensino Médio. A pesquisa foi realizada em dezoito municípios desta região, sendo entrevistados trinta professores da rede pública e privada. A partir dos dados coletados, identificamos o seguinte perfil dos professores de Sociologia: a idade dominante era de 41 e 50 anos, o que alude que a maioria dos professores que está lecionando Sociologia no Ensino Médio já está em sala de aula há bastante tempo.

Considere-se que a Sociologia foi introduzida no Ensino Médio, a partir da “Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterou o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio” (Silva, 2008), reconhecendo a

criação dos cursos de Licenciaturas em Ciências Sociais na Paraíba na UFCG/Sumé e na UFPB criados em 2009, e neste Estado o concurso público para esta disciplina foi realizado somente em 2008.

A pesquisa do PIVIC realizada em 2011 na UFCG/CDSA, mostrou que dos trinta professores que lecionam a disciplina Sociologia no Cariri Paraibano, 4 são formados em Pedagogia, 4 em Geografia, 5 em Filosofia, 8 em História, 1 em Educação Física, 1 em Educação do Campo e apenas 4 em Ciências Sociais (PIVIC, 2011).

Tal realidade ocorre também no Rio Grande do Norte, conforme pesquisa realizada em 2008 com os professores do Ensino de Sociologia por pesquisadores da UERN e da UFRN. Sobre a questão da formação ou qualificação profissional destes professores da Rede Pública, identificou-se: com formação na área de Ciências Sociais existem 23,6% de professores; em História 16,7%; Letras 14,9%; Geografia 12,0%; Filosofia 11,5%; Pedagogia 10,9%; Ciências da Religião 1,7%; Artes 1,0%; Serviço Social 1,0%; Matemática 2,0%; Física 1,0%; Biologia 0,6%; Educação Física 0,6%; Enfermagem 0,6% (Gomes, et al, 2011).

2. PROFESSORES E O LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA E EM MOSSORÓ

Como continuidade das pesquisas anteriormente citadas, faremos uma apresentação do perfil dos professores que lecionam a disciplina Sociologia e uma reflexão acerca dos critérios de escolha dos livros pelos docentes, a partir do resultado do grupo focal na Paraíba e em Mossoró realizado com seis professores em cada Estado.

Os professores de Sociologia da Paraíba são docentes supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID⁹⁹, cinco deles têm formação em Ciências Sociais pela UFCG e um professor tem graduação em Administração de Empresa e em Direito.

Os professores que participaram do grupo focal receberam o nome de flores fazendo uma homenagem à sua profissão. Os professores são como flores em que o vermelho significa profundo amor, sentimento de gratidão e a cor rosa denota o carinho.

Esta pesquisa mostra que os professores entrevistados em 2016 estão em sala de aula desde a implementação da Sociologia no Ensino Médio na Paraíba, com exceção da professora Delfim que já lecionava a disciplina de História. A professora Celósia leciona há oito anos, já que a Escola em que trabalha implementou a Sociologia em 2007, se formou em Ciências Sociais pela

⁹⁹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que tem como base a inter-relação escola/universidade, integrando o professor da escola básica na política de formação de futuros professores.

UFCG em 1985 e também tem Graduação em Serviço Social e Pós-Graduação em Educação. O professor Eremurus leciona há quatro anos, graduou-se em licenciatura em Ciências Sociais pela UFCG em 2010. Começou a lecionar em 2011 como prestador de serviço e em 2012 como efetivo. Atualmente está cursando Especialização no Ensino de Sociologia no Ensino Médio, modalidade à distância pela UFRN.

A Professora Delfim ministra a disciplina de Sociologia há três anos, é formada em Ciências Sociais pela UFCG em 1986, e começou a lecionar Sociologia em 2013, mas antes lecionava a disciplina de História. A professora Amarilis leciona há seis anos, a mesma começou a lecionar em 2009, é formada em Licenciatura em Ciências Sociais, bacharelado na área de Sociologia em 2009 pela UFCG, tem especialização na área de Educação.

A Professora Angélica leciona Sociologia há 6 anos, tem licenciatura em Ciências Sociais pela UFCG em 2003, bacharelado em 2010, Especialização em Educação pra convivência com o Semiárido na UFCG/CDSA em 2011, tem Mestrado em Ciências Sociais pela UFCG. A Professora Cravina leciona Sociologia há 2 anos, tem graduação em Administração de empresa em 2004, Graduação em Direito em 2009 e Especialização na área de Direito.

Dos professores que participaram do grupo focal na Paraíba alguns ensinam outra disciplina, outros ensinam macro campo que é um Programa do Ensino Médio Inovador (PROEMI), realizado na Paraíba e instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. A finalidade deste programa é auxiliar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas Escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos alunos nas Escolas. Os professores Celósia e Eremurus ministram o Macro campo em Pesquisa Científica pelo PROEMI, a Professora Angélica leciona a disciplina de Filosofia e o Macro Campo de Pesquisa Científica. A professora Amarilis ministra a disciplina de Filosofia e o Macro Campo em Integração Curricular pelo PROEMI. A Professora Cravina ensina a disciplina de Língua Portuguesa. A Professora Delfim leciona História.

Sobre o perfil dos professores de Mossoró que participaram da pesquisa, todos são licenciados em Ciências Sociais. Dos seis entrevistados, cinco são formados pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN e um pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Os professores de Mossoró entrevistados estão em sala de aula desde antes da implementação da Sociologia no Ensino Médio, uma vez que segundo a “Lei n.11.684/08” a Sociologia retorna ao currículo do Ensino Médio em 2008 e os professores entrevistados já estão lecionando há algum tempo, com exceção da professora Lírrios e do professor Acafrão que

passaram a lecionar depois da implementação da Sociologia. Os professores informaram que no início lecionavam outras disciplinas.

A professora Lírios tem Licenciatura em Ciências Sociais em 2007, está fazendo Especialização em Educação para o semiárido, começou a lecionar em 2012 Sociologia, Biologia, Filosofia e hoje leciona Sociologia, Filosofia e História. O professor Adónis tem Graduação em Ciências Sociais pela UERN, Especialização na área de Educação, trabalha no Estado desde 2012, no início ministrou a disciplina de Artes e Sociologia, mas hoje conseguiu seu objetivo que é lecionar apenas a disciplina de Sociologia, sua área de formação.

A professora Altéia concluiu Ciências Sociais em 1996, tem Especialização em Filosofia, começou a trabalhar no Estado como professora da Educação Básica em 2006 e hoje leciona Sociologia. O professor Alyssum concluiu Ciências Sociais em 1997, passou no concurso em 2005 e hoje leciona Sociologia no Ensino Médio e História no Ensino Fundamental. O professor Amaranto Concluiu Ciências Sociais em 2002, tem Mestrado em Ciências Sociais desde 2005 e passou a trabalhar no Estado em 2006 com Educação Física, Geografia, e praticamente só recentemente conseguiu ter carga horária completa de Sociologia. O professor Acafrão tem Licenciatura em Ciências Sociais desde 1997, é concursado desde o ano 2000, assumiu no ano de 2003 e hoje leciona Sociologia e Filosofia.

Isso mostra que a disciplina Sociologia retornou como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio em 2008 e só recentemente os professores estavam conseguindo atuar na sua área de formação, ou seja, a Sociologia estava deixando de ser um apêndice daquelas que têm uma carga horária maior.

No entanto, em 2016 o Governo de Michel Temer apropria-se do poder através de um Golpe contra o Regime Democrático e retira do Governo a Presidente Dilma Rousseff, democraticamente eleita por 54 milhões de brasileiros (Michael Löwy, 2016). Desse modo, o governo de Michel Temer cria a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e consequentemente altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96.

Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de Ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - Linguagens e suas Tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - Matemática e suas Tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - Ciências Humanas e Sociais aplicadas; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

V - Formação Técnica e Profissional. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (LDB, nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996).

Essa alteração da LDB não mostra a disciplina de Sociologia e Filosofia como disciplina obrigatória do Ensino Médio. Essa reforma prejudica imensamente o desenvolvimento da Sociologia, pois os professores formados em Ciências Sociais estavam começando a ganhar espaço na sua área, bem como estavam participando do processo de escolha dos livros, através do Programa Nacional do Livro Didático PNLD.

Essa reforma ilustra grandes prejuízos aos graduados na área de Licenciatura em Ciências Sociais que passaram quatro anos em uma Universidade se preparando para a docência. Prejudica também os cursos de Ciências Sociais nos quais a demanda vai se reduzir devido à falta de perspectiva de atuação. De igual modo, poderão causar danos aos alunos do Ensino Médio que podem perder a oportunidade de estudar uma disciplina que ajude a desenvolver o pensamento crítico diante da realidade social, afeta a sociedade que pode perder alunos críticos que lutem por um mundo melhor, por uma sociedade igualitária de direitos e deveres.

Esta pesquisa também explana os critérios de escolha dos livros pelos professores da Paraíba e do Rio Grande do Norte. Ou seja, a tabela 1 exemplifica critérios de escolha dos livros pelos professores de Mossoró.

Tabela 1 – Critérios de Escolha do Livro Didático de Sociologia em Mossoró

Critérios	Professores do Rio Grande do Norte
Material paradidático ofertado pela Editora.	Lírios
Breve leitura dos capítulos e das atividades do livro.	Adónis
Leitura da sugestão dos filmes e livros que manual didático de Sociologia sugere	Acafrão
Visita de um representante da Editora	Alyssum

Fonte: BATISTA (2017)

Os professores de Mossoró salientam que os critérios apresentados pelo Guia do PNLD/Sociologia são relevantes, mais também existem outros critérios que são de grande importância no momento da escolha, os quais estão citados na tabela acima.

De tal modo, identificamos que a escolha dos livros didáticos em Mossoró é uma questão de extrema relevância para os professores até porque eles utilizam o livro didático em todas as

suas aulas. Mas observa-se que os professores não utilizam todos os critérios do PNLD como seus principais critérios de escolha, uma vez que existem outros critérios mais importantes para os professores no momento da escolha dos livros.

Uma professora utiliza como critério de escolha do livro didático de Sociologia a análise dos temas, dos conteúdos, ou melhor, a mesma observa se o livro apresenta o tema meio ambiente no qual é a área de sua Especialização. Isso demonstra que para a professora é um tema indispensável na Sociologia do Ensino Médio a discussão sobre Meio Ambiente. A mesma também utiliza como critério o suporte que as Editoras proporcionam ao professor para trabalhar com outros materiais pedagógicos. Isso mostra que o processo de escolha dos livros didáticos são influenciados pela divulgação das editoras, e que essas abrem sede na cidade bem como os representantes das editoras visitam as Escolas para tentar influenciar na escolha dos professores. Isso vai de encontro com o pensamento de Santos (2006) sobre o Pilar da Regulação que é mais reforçado pela trajetória do desenvolvimento capitalista.

Outro professor ilustra como seleciona e enfatiza o conteúdo do livro didático, ou seja, o primeiro critério de escolha do livro é analisar a ordem dos capítulos por ano. Demonstra que segue a ordem dos capítulos estabelecidos pelo livro para cada ano do Ensino Médio, tem seu roteiro acerca do conteúdo que cada Ano do Ensino Médio deve apresentar, logo o livro que seguir essa ordem será o livro selecionado. O segundo critério de escolha são as atividades expostas nos livros. Este mesmo professor, através dos critérios de escolha do livro, expressa seu modelo de ensino que é o tradicional ou como menciona Ketzer (2007), movimento reducionista, no qual se refere à apresentação de definições, teoremas, fórmulas e regras, proposição de exercícios, aplicação de provas. Ou seja, diferente do ensino que é orientando o foco para o aprender, em que o professor “reconhece que o caminho cognitivo percorrido pelo aluno passa por um processo semelhante ao do pesquisador: identifica um problema, levanta hipóteses, busca apoio em referenciais teóricos, experimenta, demonstra, sistematiza” (KETZER, 2007, p.98).

Os critérios de escolha do livro de Sociologia por outro professor se refere à linguagem, bem como às sugestões de filmes e de livros. De tal modo, depois que a Sociologia retomou ao currículo do Ensino Médio em 2008 com a “Lei n.11.684/08”, essa disciplina foi inserida pela primeira vez no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012 e pela segunda vez em 2015. Os livros de Sociologia estavam melhorando na quantidade e qualidade, mas na atualidade, com o atual governo do Presidente Michel Temer, a Sociologia pode sair do currículo do Ensino Médio. Com isso, podem ficar prejudicados o desenvolvimento de metodologias, a produção de livros didáticos de Sociologia, os professores formados nessa área e os alunos que não vão ter a oportunidade de estar desenvolvendo seu pensamento crítico sobre a realidade social.

Outro professor relata que participa do PIBID — que é um programa de extrema relevância tanto para os professores em sala de aula, como para os coordenadores e alunos da graduação — e salienta que o programa realizou uma análise dos livros didáticos de Sociologia, mas no momento da escolha, o mesmo se deixou influenciar pela editora e quando foi trabalhar o livro em sala de aula acabou se arrependendo da escolha. Este professor não tem conhecimento do Guia do PNLD na versão digital, em que poderia ler o resumo dos livros e pegar o seu código escolhido, preenchendo no site para realizar a escolha do livro didático.

O educador nos informa que a Escola que trabalha é de difícil acesso e de pequeno porte, de modo que só apareceu um único representante de Editora, em que o critério de escolha dele foi a visita do representante da Editora. O resultado dessa escolha foi que o livro não apresenta uma linguagem acessível aos alunos e é muito resumido, não apresenta conteúdos, capítulos profundos. Então ele revela que se arrepende de sua escolha como também do seu critério de seleção da obra. Isso vai de convergência com o Pilar da Regulação citado por Santos (2006,p.76), que afirma que

Ao mesmo tempo, o Estado se articulava com o mercado, ligando-se aos grandes monopólios, conduzindo guerras e lutas políticas e intervindo na regulação dos conflitos entre capital e trabalho. Atuando na forma legislativa, institucional e burocrática, o Estado penetrava na sociedade e, em sentido contrário, se afastava dos cidadãos.[...] segundo Boaventura, dentro do pilar da regulação o princípio da comunidade seria o aspecto menos desenvolvido, e, por ser ele o elemento possibilitador de uma política realmente participativa, tal política e a decorrente abertura a uma convergência equilibrada entre subjetividade, cidadania e emancipação, acabam por ficar num plano bastante secundário. Desta forma, a subjetividade acaba por restringir-se a modos possíveis de conformação e expressão, manifestando-se ou sob a forma da subjetividade atomizada, individualista e narcísica do mercado (SANTOS, 2006, p.76).

O fato de o professor ter utilizado como critério de escolha a visita de um representante da editora explana o Pilar da Regulação, no qual o mercado se expande, embalado pelo capital, de tal modo que o objetivo da editora é o lucro, e assim consegue convencer os professores de que seu livro é o mais adequado.

Segundo Meucci (2007) nos anos 30 do século XX as editoras brasileiras, para atingir recursos no setor e compor um mercado editorial nacional, investiram de modo considerável na publicação de livros didáticos. Podemos observar isso no diálogo dos professores da Paraíba, no qual elucidam que no momento da escolha, os representantes das editoras fazem uma visita aos educadores, mencionando sobre o livro e deixam as obras para que os docentes possam analisar. Observamos isso na seguinte fala:

Tem a questão também das grandes editoras, inclusive com a Sociologia ainda não acontece, mas com professores de Física, por exemplo, as editoras promovem jantares em grandes restaurantes para atrair o professor, então isso é real (EREMURUS).

Sobre o estudo na Paraíba, este trabalho mostra os critérios de escolha dos livros pelos professores.

Tabela 2: Critérios de Escolha do Livro Didático de Sociologia na Paraíba

Critérios	Professores da Paraíba
Contextualização do conhecimento	Amarilis, Celósia, Angélica, Eremurus, Cravina, Delfim.
Manual e Livro Digital	Eremurus
Livros com quantidades suficientes para os alunos	Cravina e Amarilis
Leitura resumida do livro, se referindo aos exercícios, imagens, textos.	Delfim

Fonte: BATISTA (2017)

Os professores da Paraíba concordam e divergem em alguns pontos, por exemplo, a respeito da contextualização do conhecimento todos os professores concordam e afirmam que não tem como fazer educação sem contextualizar. Um professor explanou que, um dos critérios para escolha do livro foi o fato do manual ser distribuído de modo digital. Duas professoras elucidaram que outro método na definição foi o fato dos livros apresentarem exemplares suficientes para todos os alunos, pois nem todos os livros ilustravam exemplares suficientes à Escola. Por sua vez, outro educador exemplificou que não faz uma leitura completa do livro, mas seu parâmetro é realizar uma leitura resumida, se referindo aos exercícios, imagens, textos.

Sousa (2012, p.159) salienta que “o conhecimento teórico do professor deve estar relacionado com o conhecimento que o aluno elabora na vida cotidiana.” Isso vai ao encontro com a questão da mediação didática e da contextualização do conhecimento, sendo de grande relevância à apreensão do conhecimento por parte do aluno. Sousa (2012) exemplifica que é fundamental estudar o livro didático antes de escolhê-lo, pois o uso do livro se concretiza na sala de aula, na prática pedagógica entre professor e aluno. Isto correlaciona-se com a conversa de um professor no qual discute que teve a oportunidade de participar de um curso sobre a escolha do livro didático, mas já havia passado o momento da escolha dos livros, conseqüentemente depois

que fez o curso percebeu que tinha feito uma má escolha em relação ao livro adotado, devido não ter uma visão ampla acerca do processo de seleção dos livros.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre os critérios que os educadores utilizam, visualizamos que dois professores do Rio Grande do Norte e um educador da Paraíba utilizam como parâmetro para a escolha do livro uma leitura resumida dos capítulos, observando as sugestões de filmes e atividades. Dois professores do Rio Grande do Norte escolheram o livro tendo em vista a visita e os materiais paradidáticos ofertados pela Editora. Dois professores da Paraíba selecionaram o livro por este ilustrar quantidades suficientes aos alunos. Para os professores da Paraíba o critério mais importante é a Contextualização do Conhecimento.

Este estudo apresentou que a seleção dos livros didáticos como também a intermitência da Sociologia no currículo escolar estão ligados a interesses mercantis e políticos. Isso vai ao encontro com o pensamento de Santos (2006) acerca do pilar da Regulação que é composto pelo Estado, o Mercado e a Comunidade, em que o Mercado, que nesse caso são as Editoras dos livros, é o principal princípio regulador moderno.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Tereza Raquel Gomes. **A Escolha dos Livros Didáticos de Sociologia no Ensino Médio**. Dissertação defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas - PPGCISH/UERN. Maio/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CORREA, Lesi 2004. **Laboratório de Ensino de Sociologia**. In: CARVALHO, Lejeune (org.) Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí.

KETZER, S.M. **Ensinar e aprender: no jogo da interdisciplinaridade**. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). Inovação e interdisciplinaridade na universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 91-100.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil: Os primeiros manuais e cursos**. Campinas, São Paulo, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. 2004, **A Sociologia no Ensino Médio:** perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas escolas de Londrina – PR e Região – 1999. In: CARVALHO, Lejeune (org.). Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí.

SILVA, José Alencar Gomes. **Lei Nº 11.684, de 02 de Junho de 2008.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso 12 Mar. 2016.

SOUSA, Fernando Ponte de. **Sociologia: conhecimento e ensino.** Florianópolis, 2012.

STRAY, Chris. **Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel.** In: CHOPPIN, Alain (org.) Histoire de l'éducation. n° 58 (numéro spécial). Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles, Ed. INRP, 1993.

VYGOTSKY, L.S; LURIA A.R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução por Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. (Col. Educação Crítica, 7ª ed.).

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: reflexões históricas e repercussões atuais

Giovana Carla Cardoso Amorim¹⁰⁰

Luzilene Fontes do Nascimento¹⁰¹

Terezinha Fernandes Gurgel¹⁰²

1. INICIANDO O DIÁLOGO...

A história da Educação Infantil é marcada por um trajeto nada acessível para aqueles que trilharam o percurso e abriram muitas veredas para o alcance desse contexto atual. No entanto, esse trabalho não intenciona contar as dificuldades desse trajeto e sim, apresentar os avanços alcançados à luz da legislação - a partir da Constituição de 1988 no que diz respeito às mudanças na conceituação sobre Educação Infantil e criança - presentes na legislação brasileira e suas repercussões nas atividades pedagógicas da Educação Infantil. Para demonstrarmos essas conquistas, faremos um percurso histórico, iniciando pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), perpassando por outros aportes legais conquistados nas três últimas décadas. Desse modo, a pesquisa apresenta-se na perspectiva de análise de dados formais presentes nos referidos documentos e as suas implicações para as práticas escolares. Considera-se que a pertinência do estudo em foco contribui para uma maior reflexão acerca de Educação Infantil e das práticas vivenciadas em sala de aula.

2. ERA UMA VEZ, A CARTA MAGNA: AS CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO...

A Carta Magna aponta a educação como um direito de todos, conforme o artigo 205, e a efetivação do atendimento às crianças de 0 a 05 anos em creches e pré-escolas (CF. 1988, ART. 208, INCISO IV). De acordo com Conselho Nacional de Educação, parecer nº 20/2009:

¹⁰⁰ Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do POSEDUC (Programa de Pós Graduação em Educação da UERN). Atuante nas áreas de formação de professores e Educação Infantil. E-mail: giovana_melo@hotmail.com

¹⁰¹ Professora da Rede Municipal de Ensino (PMM) atualmente atuando na supervisão de uma Unidade de Infantil. Mestranda em Educação pela POSEDUC/UERN. Atuante na área da Educação Infantil. E-mail: luzifn1@gmail.com

¹⁰² Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Caraúbas. Mestranda em Educação pela POSEDUC/UERN. Atuante na área da Educação Infantil. tetegurgel@bol.com.br

A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I).

Ao lado da ampliação ao atendimento à criança, o referido documento aponta para a necessidade de se promover a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal). Essas prerrogativas são assumidas no cenário contemporâneo como compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores, também na etapa da Educação Infantil.

Em 1990, Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, a partir da lei 8.069, as crianças e adolescentes foram reconhecidas de forma institucionalizada como cidadãos de direitos, alcançando novas conquistas em seus processos de construções históricas.

A concepção de infância se intensificou ainda mais, com a garantia das referidas leis dando possibilidade de transformar um novo pensamento acerca do que venha a ser criança, passando esta a ser compreendida como uma pessoa que também possui direitos e deve usufruir dos bens simbólicos e materiais da sociedade. A criança, nesse novo conceito, não é mais considerada fora de um contexto social, mas reconhecida na sua condição de indivíduo que também possui liberdade plena de expressar o seu pensamento e de gozar de seus direitos como cidadã.

Frente a todo esse evolucionismo de pensamento conceitual acerca da infância, a então conjuntura desloca-se para lutar por uma política afirmativa de educação voltada à concretização dessas novas concepções. Contudo, em 1994, o MEC definiu uma política nacional de Educação Infantil. A Secretaria de Educação Fundamental, juntamente com a Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi), resolve publicar alguns documentos que serviram de referência à prática dos profissionais que atuavam nesse nível de educação, traçando objetivos e metodologias a serem aplicados nas creches e pré-escolas, com o intuito de viabilizar fundamentos mais concretos à atuação docente nos espaços educacionais. Para Oliveira (2007, p. 117):

Esses fatos prepararam o ambiente para a aprovação da nova LDB, Lei 9394/96, que estabelece a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica, conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seus confinamentos em instituições vinculados a órgãos de assistência social.

A nova LDB, que apesar de já ter completado seus 20 anos, se caracterizou como um marco histórico importantíssimo à Educação Infantil, pois responsabilizou os municípios no atendimento das crianças de 0 a 6 anos e estabeleceu um curto espaço de tempo para que os mesmos se organizassem e assumissem a Educação Infantil em seus respectivos sistemas de ensino. Para dar a tônica da qualidade do atendimento, a partir das orientações do Ministério da Educação e não mais da Assistência Social como secularmente era submetida, foram lançados os Referencias Curriculares Nacionais à Educação Infantil (RCNEI), que trouxe uma definição específica sobre o conceito de criança. Segundo Brasil:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (1998, vol. I p. 20).

Nessa conjuntura, a criança passa a ser vista dentro da sua singularidade e é estabelecido um "*currículo*" nacional que homologa princípios filosóficos e de atendimento pedagógico à criança, com foco na organização de eixos e conteúdos. No referido documento, explicitava-se a organização do atendimento de crianças de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 6 anos em pré-escolas, ficando esta última com a responsabilidade de iniciar o processo de alfabetização da criança.

Com toda essa ampliação de conceitos acerca do que venha a ser criança, de quem deve promover a educação nesta fase da vida e reconhecê-las como cidadãos de direitos, as "*Diretrizes Pedagógicas*" abordam que as crianças merecem ser cuidadas e educadas. Dessa forma, ao longo da história tem havido uma superação considerável em relação ao caráter assistencialista que vinha sendo encontrado historicamente quando se falava em criança ou infância. O lema a ser impregnado é de que é responsabilidade dos adultos e do Estado educar e cuidar das crianças, independente de cor, raça, deficiência, classe social, etnia ou qualquer forma de preconceito que seja aplicado de forma negativa contra a imagem da criança. Neste sentido, toda criança deve ser respeitada por suas características individuais, na sua condição e direito de ser única, com suas particularidades marcadas pela sua história, cultura e seu meio social.

A escola deve formar a criança para/no o ambiente social. Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos, requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação aos processos educativos das crianças pequenas. O paradigma do desenvolvimento integral da criança a ser necessariamente compartilhado com a família, adotado no artigo 29 da LDB 9.394/96, define que dimensiona finalidades na consideração das formas como as crianças vivenciam o mundo,

constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos diante da escola, da sociedade e da família.

Segundo Leite Filho (2001, p. 24), os documentos que dispõem da Educação Infantil, têm por objetivos:

1. Expandir a oferta de vagas para crianças de 0 a 6 anos;
2. Fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de Educação Infantil definida por este documento;
3. Promover a melhoria na qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

É importante ressaltar algumas mudanças que aconteceram na lei que regulamenta as modalidades de ensino, como é o caso da lei 11.274 de 06/02/2006, dentre outras e conforme a lei citada, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade).

Todavia, fica claro que o atendimento na Educação Infantil passa a ser definido de 0 até aos 5 anos de idade. Alterando desta forma, a concepção de Educação Infantil que incorpora as crianças de até 3 anos em creches e 4 e 5 anos de idade em pré-escolas.

A LDB de 1996 mostrou um avanço na concepção de Educação Infantil, pois veio a definir uma educação voltada realmente à criança, considerando-a como sujeito social de direitos que deve ser mantida pelo Estado, uma vez que o nível de ensino se constitui como primeira etapa da Educação Básica.

Leite Filho (*idem*) expõe este ponto claramente quando relaciona com as LDB's anteriores a atual (9.394), fazendo o resgate memorial da lei 4.024/61 e a 5.692/71 que trataram da reforma do ensino, ambas abordavam uma educação "pré-primária" e ainda mais assistencialista. A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando esse ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino, compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e suas práticas pedagógicas num caminhar pausado, mas construtivo, para que se desenvolva uma política afirmativa, principalmente em torno do estabelecimento de uma mudança na concepção de criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais à Educação Infantil, em sua segunda versão (Resolução Nº 05/2009), foram fundamentais para explicitar princípios e orientações aos sistemas de ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas

pedagógicas. Nesse contexto atual, segundo a referida resolução, fica delegado ao Estado a responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. As creches e pré-escolas devem promover a igualdade e cumprir a sua função sociopolítica e pedagógica, assumindo a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Devem realizar por meio de práticas que atuem como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais, no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância, considerando novas formas de sociabilidade e de subjetividades. As DCNEI trazem uma concepção de criança que inspira e sugere uma nova concepção de práticas pedagógicas.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (2010, p. 12).

Para isso, traz uma nova definição de currículo e de proposta pedagógica considerando esses novos processos educativos que devem estar comprometidos com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Nesse ínterim, as DCNEI assumiram a missão de substituir os RCNEI que, por mais de uma década, subsidiaram as práticas pedagógicas da Educação Infantil. A esse respeito, Kishimoto (2016, p.10) faz uma reflexão sobre o insucesso dessa substituição, afirmando que:

Processos formativos divulgaram amplamente os Referenciais Curriculares de Educação Infantil, de 1998, tornando possível sua adoção na elaboração de documentos curriculares nas escolas, o que não ocorre, ainda, com o documento mais recente de 2009: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - DCNEI.

Em 2012, a lei 12.796 alterou a Lei No 9.394/96. Dentre as alterações feitas, destaca-se a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos 04 (quatro) anos de idade. Isso significa maior garantia do tempo de aprendizagem e da convivência entre grupos de diferentes faixas etárias.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi promulgado e a universalização da pré-escola e ampliação da creche está explícita na meta 1 com prazos definidos. O PNE estabelece o limite de até um ano para que os municípios adaptem, a partir dele, seus planos municipais de educação e, executem-os conforme exposto nos planos. A meta 1 traz

desdobramentos definidos como estratégias que facilitarão, obrigarão ou apontarão os caminhos para que a meta 1 seja alcançada.

Por fim, em 2015, a inserção da Educação Infantil numa Base Nacional Comum Curricular foi debatida num processo amplo de discussão e democratização, realizado em todo país por diferentes representações sociais, de classe, entidades, instituições, entre outras representações. A BNCC ainda não foi aprovada e tramita pelo Congresso Nacional, mas certamente, quando esse cenário for finalizado e o roteiro dessa história for concluído, a Educação Infantil será também protagonista dessa nova história.

3. PAUSANDO PARCIALMENTE AS NOSSAS REFLEXÕES...

A linha do tempo percorrida no decorrer dessa breve revisão histórica e documental permitiu revisitar as conquistas alcançadas nesse caminhar como a garantia, reconhecimento e ampliação de direitos das crianças à Educação Infantil. No entanto, o avanço nas conquistas legais no que se refere à ampliação do direito das crianças no acesso, permanência e qualidade nas instituições educacionais, embora seja definidor à melhoria da qualidade da Educação Infantil, ainda não se efetivou nas vivências cotidianas. Isso acontece seja pela negação dessas conquistas por parte dos gestores municipais, muitas vezes não intencionalmente, mas como fruto de processos lentos e burocráticos e outras vezes embora não intencional, mas inconscientemente intencional, por não priorizar ou reconhecer a importância do atendimento, incorrendo nas mesmas justificativas que o primeiro. Por outro lado, visualizamos no interior das instituições, por parte dos profissionais que em suas estruturas formativas muitas vezes rígidas, ainda não internalizaram as concepções pedagógicas explícitas e implícitas nas linhas e entrelinhas dos documentos legais, o que ocasiona a inoperância do exposto nos documentos oficiais, por que a lei sem as ações é a mesma coisa que a fé e a caridade sem obras na linguagem religiosa. Isto é, além da elaboração das leis, o cumprimento do exposto nas leis, por parte dos gestores e a aplicabilidade das orientações dos documentos oficiais, por partes dos profissionais que estão no interior das instituições são inseparáveis e insubstituíveis. Sem isso, pouco ou nada adianta definir novas concepções de infância criança ou currículo, nem tão pouco definir diretrizes ou quaisquer perspectiva de mudança da qualidade.

A prova dessa concepção se explicita e se concretiza na prática; pois embora as conquistas no campo de legislação tenham sido amplas, a materialização dessas conquistas ainda precisa ser efetivada por quem de fato e de direito são responsáveis. Nas vivências cotidianas, percebem-se ainda práticas pedagógicas influenciadas por "métodos do século passado". Do mesmo modo,

seria desonesto negar, que há também práticas inovadoras, desafiadoras e significativas que são semeadas no solo pedregoso dessa longa estrada. Na prática e no chão da escola a teoria sem a prática é falácia e a prática sem teoria é intuição, não EDUCAÇÃO.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB 022/98, aprovado em 17/12/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Relatora Regina Alcântara de Assis. 18 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB 020/2009, aprovado em 11/11/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Relator Raimundo Moacir Mendes Feitosa. 18 p.

_____. LDB. Lei 9394/96 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 Jun. 2003.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 1, de 07 de abril de 1999**: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 Abr. 2003.

_____. **Constituição do Brasil 1988**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 Mai. 2003.

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

CARVALHO, Rosita Edler. **Diversidade como paradigma de ação pedagógica na Educação Infantil e séries iniciais**. Inclusão: revista da educação especial, out. 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Currículo e conteúdos específicos da base nacional comum de Educação Infantil**. 2016. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em 23 Mai. 2016.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma Educação Infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29- 46. (O sentido da escola; 18).

OLIVEIRA, Z. R. de . **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).

NEUROCIÊNCIA: enfrentamento do *bullying* através da estimulação dos neurônios-espelho

Jefferson de Souza Maia¹⁰³
Kerolayne Paiva Soares¹⁰⁴

1. INTRODUÇÃO

O *bullying* é um assunto de grande interesse e preocupação entre os pesquisadores, tanto os da área de educação quanto os da saúde mental. Tal preocupação acentua-se, dado que ocorre, sobretudo, com crianças e adolescentes dentro do ambiente escolar, onde estes deveriam se sentir seguros e confortáveis (Guisso, 2016). É evidente que essas situações comprometem o processo de ensino e aprendizagem, colocando os alunos, professores e família em situações conflitantes de insegurança e impotência. Segundo Gonçalves (2016), a Escola não pode resumir-se a observar o processo de ensino e aprendizagem em si. Deve, também, analisar outros aspectos que ocorrem com os seus alunos que possam interferir de modo negativo no aprendizado destes, sendo o *bullying* dos protagonistas no que diz respeito à diminuição do rendimento escolar. Além disso, estudos mostram que ser vítima de *bullying* está associado a outros problemas como ansiedade, depressão, tendências suicidas, falta de relações sociais, dentre outros (Takizawa et al, 2014).

O presente trabalho traz uma proposta à prevenção e controle do *bullying* nas escolas, através do uso de técnicas que estimulem a empatia, isto é, a capacidade de se colocar na perspectiva do outro, nas crianças e jovens (Del Prette e Del Prette, 2001). A motivação para o uso de tais técnicas se deu devido aos *déficits* de empatia estarem associados a um conjunto de aspectos, como distorções perceptivas e problemas de regulação e autocontrole emocional (Covell e Scarola, 2002; Geer Estupinan e Manguno-Mire, 2000), que favorecem o comportamento agressivo. Portanto, gerou-se a hipótese de que o *bullying* esteja diretamente relacionado à carência, por assim dizer, da empatia e, para sustentar essa suposição, nos baseamos

¹⁰³Graduado em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; mestrando do programa de pós-graduação em Ciências Sociais e Humanas da UERN (PPGCISH); professor substituto do Departamento de Filosofia (DFI) na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FAFIC) da UERN; membro e contribuidor do site Universo Racionalista nas áreas de Filosofia e Neurociência; Pesquisador nas áreas de ética da neurociência e neuroética. Email: jecpm22@hotmail.com.

¹⁰⁴Mestra em Ciência da Computação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Universidade Federal do Semiárido (UERN/UFERSA), Doutoranda em Engenharia da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e professora titular de informática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Pesquisadora nas áreas de autismo, neurociência e realidade virtual. Email: kerolaynepaiva@ifpi.edu.br.

no estado da arte da neurociência, que descobriu haver uma relação direta entre a empatia e um grupo de neurônios denominados neurônios-espelho.

Assim como existem mecanismos de anulação na capacidade de sentir empatia, também existem os mecanismos sociais e psicológicos que a estimulam e que são extremamente importantes às instituições sociais: da literatura e teatro, passando pelo cinema e pela fotografia, o ser humano pode estimular a empatia através de inúmeras práticas. Por isso acreditamos que a seleção e o desenvolvimento de materiais que possam ser aplicados em sala de aula, alinhados ao conteúdo programático da aula, podem servir como ferramentas de estímulo da empatia, tais como: documentários, filmes, peças teatrais, séries, vlogs, redes sociais, sites, etc. Esse estímulo é possível através da neuroplasticidade cerebral, que é a capacidade de reorganização do sistema nervoso frente às experiências vivenciadas ao longo da vida, ou melhor, a neuroplasticidade permite até certo ponto uma reconfiguração cerebral (Lent, 2002). Estamos refletindo a respeito da possibilidade de melhorar a configuração mental de crianças e adolescentes, no sentido de permitir que estes tornem-se mais empáticos.

Ao longo do texto, faremos várias reflexões acerca da proposta citada, com o objetivo de discutir o *bullying* também sob um aspecto neurocientífico.

2. O BULLYING, NEUROCIÊNCIA E NEURÔNIOS-ESPELHO

Os estudos sobre *bullying* iniciaram-se na Suécia na década de 70 e na Noruega na década de 80, sendo a Suécia, hoje, um dos países com menores taxas de *bullying* no mundo (Currie et al, 2012). Embora os estudos sobre *bullying* tenham se iniciado em muitos países há algum tempo, no Brasil sua importância veio à tona no meio científico recentemente (Chalita, 2008), e são datados a partir do ano 2000, o que reflete a ausência de conhecimento das suas gravidades antes disso.

A palavra *bullying* tem origem inglesa e é usada para denominar um fenômeno caracterizado pela presença de comportamentos agressivos que envolvem palavras ofensivas, difusão de boatos, humilhação, exposição ao ridículo, ofensas raciais, étnicas, religiosas ou de gênero, agressões físicas como socos, chutes, empurrões, dentre outras formas de violência, por parte dos abusadores (Middelton-Moz & Zawadsky, 2007). Além dos abusadores ou agressores e as vítimas, pode estar envolvidos no *bullying* aqueles que são considerados vítimas e agressores. As vítimas geralmente não reagem às agressões, são inseguras, temem ser rejeitadas e têm poucos amigos. Quando reagem às agressões, ou seja, são considerados vítimas e agressores, costumam

ter baixa autoestima, atitudes mais agressivas e tendem a ser menos populares que as vítimas típicas. Já os agressores são aqueles denominados como “populares”, geralmente aparecem como líderes de grupos (as famosas “panelinhas”), possuem opinião de desprezo e negatividade em relação às vítimas e a escola em geral (Lopes, 2011 & Berger, 2007), demonstrando falta de empatia em relação à vítima. A empatia pode ser definida como a capacidade de capturar sentimentos e identificar-se com a perspectiva do outro (Del Prette e Del Prette, 2001), ou seja, colocar-se na situação ou “no lugar” do outro. Os *déficits* de empatia estão associados a um conjunto de aspectos como distorções perceptivas e problemas de regulação e autocontrole emocional (Covell e Scarola, 2002; Geer Estupinan e Manguno-Mire, 2000), que favorecem o comportamento agressivo.

O amplo avanço da neurociência¹⁰⁵, graças ao surgimento de modernas técnicas de neuroimagem como a TAC (tomografia axial computadorizada), PET (tomografia por emissão de pósitrons) e RMN (exame de ressonância magnética), permite que a estrutura e função do cérebro vivo sejam estudadas. Cientistas podem ver quais as áreas do cérebro se "acendem" de atividade quando uma pessoa saudável realiza uma tarefa mental, ou eles podem examinar pacientes que sofreram uma seqüela ou uma doença para ver quais partes do cérebro, quando afetadas, correspondem as quais *déficits* de função neural. De modo especial, se estabeleceu uma relação entre diferentes áreas do córtex cerebral e comportamentos humanos em situações concretas. Tais conexões levaram numerosos neurocientistas a crer que o conhecimento das bases cerebrais do comportamento humano em diferentes campos, como a política, a economia, o direito, a moral, a educação, etc., pode explicar como funcionam estas áreas. O estado da arte da neurociência descobriu haver uma relação direta entre a empatia e um grupo de neurônios denominados neurônios-espelho¹⁰⁶. A neurociência aponta que a capacidade de empatia está no cérebro e que a mesma tem um papel importante no comportamento ético, no entanto, também existem mecanismos sociais com o poder de anular nossa capacidade empática. A psicopatia, o comportamento antissocial e violento, por exemplo, podem ser estimulados por mecanismos sociais de anulação da capacidade de empatia, como a desumanização das vítimas através de uma doutrinação cultural: no Holocausto e no Genocídio em Ruanda, em 1994, houve uma intensa *animalização das vítimas*, identificando-as a animais daninhos que necessitavam ser eliminados (ARENDR, 1998). A estrutura burocrática também é outro mecanismo de desumanização, uma

¹⁰⁵O que chamamos simplifadamente Neurociência é na verdade Neurociências: Neurociência molecular (neuroquímica ou neurobiologia molecular), Neurociência celular (Neurocitologia ou Neurobiologia celular), Neurociência sistêmica (quando apresenta uma abordagem mais morfológica é chamada de Neuro-histologia ou Neuroanatomia), Neurociência comportamental (psicofisiologia ou Psicobiologia) e a Neurociência cognitiva.

¹⁰⁶A descoberta dos neurônios-espelho foi feita pelo cientista italiano Giacomo Rizzolatti e seu colegas Giuseppe Di Pellegrino, Luciano Fadiga e Vittorio Gallese, da Universidade de Parma.

vez que roubar do Estado, por exemplo, dificulta a percepção clara de que as verbas desviadas em benefício próprio não afetam negativamente apenas ao ente abstrato chamado “Estado”, mas destrói especialmente a vida das pessoas que dependem dele. Dessa perspectiva, se o desvio de verba da saúde não é considerado penalmente um crime de homicídio de milhares de pessoas (e de tentativa de homicídio contra muitos outros) e sim, apenas “Desvio de verba”, é porque a estrutura burocrática cria um lapso entre o crime contra o Estado e o crime contra pessoas específicas que dependem do Estado. Além deste, há vários outros mecanismos de desumanização e anulação da capacidade de empatia, cujos efeitos sobre a sociedade são nefastos.

De um ponto de vista educacional, a formação humana —após o fenômeno da globalização e as transformações técnico-organizacionais no trabalho, que desencadearam inúmeras mudanças no âmbito da educação em geral e da formação profissional — que é mais abrangente e que inclui além de conhecimentos pontuais, técnicos e científicos, também valores éticos e espirituais (a rigor, seria a formação do que consideramos qualitativamente humano, como a capacidade crítica e a empatia), não dispõe de demasiada atenção, por assim dizer, da mesma maneira que as novas demandas por qualificação profissional, cujos efeitos sobre a educação da juventude são, predominantemente, objetos de maior preocupação. A formação humana e o desenvolvimento profissional docente, ou seja, a tentativa de pensar o papel do ensino/docência e do seu aprimoramento como função à formação do ser humano em seus aspectos mais abrangentes — como ser social, ser afetivo, ser ético, ser existencial — têm forte relação com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que privilegiem atividades que estimulem a empatia dos alunos para com o próximo. Este pode ser não apenas o seu colega de classe, mas seu professor, seus familiares e toda a sociedade. Tal abordagem pode contribuir para uma educação voltada à formação de cidadãos conscientes e críticos a despeito daquela voltada somente à formação de profissionais técnicos.

Dado a importância e urgência dos fatos supracitados com relação ao *bullying* — por entender que este tem relação direta com o desenvolvimento da empatia e pela necessidade de iniciativas que melhorem a formação moral e cidadã dos educandos —, este projeto propõe o estudo do impacto da intervenção dos professores na prevenção e enfrentamento do *bullying* através do estímulo da empatia à luz das novas descobertas da neurociência sobre os neurônios-espelho.

3. ARTE E LITERATURA E RECURSOS INSTIGADORES DA EMPATIA

Há boas razões para acreditar que a arte e a literatura “têm conduzido seres humanos por jornadas empáticas desde que os cidadãos da antiga Atenas choravam pelos personagens que viam no palco durante o festival de Dionísio” (KRZNARIC, 2015, p. 190). Através das narrativas literárias e cinematográficas, ou através de imagens de sofrimento feitas por fotógrafos talentosos, a arte tem conseguido estimular empatia e compaixão nos seus expectadores e, através desses sentimentos, tem provocado mudanças de comportamento: desde a mudança de opinião acerca de um determinado grupo de pessoas, promovendo a dissolução de preconceitos, até a adesão de medidas práticas, como participar de um protesto ou prestar ajuda humanitária a uma pessoa ou grupo. Historicamente, a arte se tornou um meio à produção de empatia, “seja para a luta contra o trabalho infantil ou a participação no movimento pacífico” (KRZNARIC, 2015, p. 160), entre outros.

A partir da invenção da prensa móvel por Gutenberg em 1452, a publicação e a compra de livros tornaram-se mais acessível, sendo esse episódio histórico demasiadamente significativo para mudanças de comportamento social e empático. Antes de tal invenção, cada exemplar de livro deveria ser manuscrito, de modo que deixava os livros maiores, a letra manuscrita era mais difícil de ler e a quantidade de papel encarecia a encadernação, o armazenamento e a remessa dos livros. A partir do século XVII houve uma verdadeira explosão na publicação dos livros. Outro dado importante é que a alfabetização esteve igualmente em crescimento em outras partes da Europa Ocidental nessa época. Isso significou um rompimento com as leituras bíblicas e as pessoas começaram a ler obras seculares. Além disso, a Revolução Científica passou a divulgar mais sobre a experiência cotidiana e as novas descobertas da ciência, ou seja, a ciência passou a desenvolver temáticas inovadoras e a divulgar resultados que poderiam ter um alcance, em termo de conhecimento, maior. A empatia, no sentido de adotar o ponto de vista do outro, capacidade oriunda do estado neurológico do ente humano, parece aflorar à medida que o exercício da leitura é colocado em prática:

A meu ver, esse crescimento da escrita e leitura parece o melhor candidato a uma mudança exógena que teria ajudado a desencadear a Revolução Humanitária. O tacanho mundinho do vilarejo e do clã, acessível pelos cinco sentidos e informado por um único provedor de conteúdo, a Igreja, deu lugar a uma profusão de pessoas, lugares, culturas e ideias. E, por várias razões, a expansão da mente pode ter adicionado uma dose de humanitarismo às emoções e crenças das pessoas (PINKER, Steven. p. 252).

É historicamente notável a forma como os romances epistolares ganharam força, especialmente no século XVIII, na França e na Inglaterra. Era lançado por ano algo em torno de cem romances por ano. Mais:

A ordem dos eventos segue a direção certa: avanços tecnológicos na atividade editorial, produção em massa de livros, expansão da alfabetização e popularidade do romance, tudo isso precedeu as grandes reformas humanitárias no século XVIII. E, em alguns casos, um romance ou relato biográfico muito popular demonstravelmente expôs uma grande faixa dos leitores ao sofrimento de uma classe obscura de vítimas e levou a uma mudança nas políticas. Mais ou menos na época em que *A cabana do Pai Tomás* mobilizou os sentimentos abolicionistas nos Estados Unidos, *Oliver Twist* (1838) e *Nicholas Nickleby* (1839), de Charles Dickens, abriram os olhos das pessoas para os maus-tratos a crianças nos asilos de pobres e orfanatos britânicos, e *Dois anos ao pé do mastro* (1840), de Richard Henry Dana, e *White Jacket*, de Herman Melville, ajudaram a pôr fim ao açoitamento de marinheiros. No século passado, *Nada de novo no front*, de Erich Maria Remarque, *1984*, de George Orwell, *O zero e o infinito*, de Arthur Koestler, *Um dia na vida de Ivan Denisovitch*, de Alexander Soljenitsin, *O sol é para todos*, de Harper Lee, *A noite*, de Elie Wiesel, *Matadouro 5*, de Kurt Vonnegut, *Raízes*, de Alex Haley, *Azaleia vermelha*, de Anchee Min, *Lendo Lolita em Teerã*, de Azar Nafisi, e *Possessing the secret of ajoy*, de Alice Walker (um romance que enfoca a mutilação genital feminina), foram livros que trouxeram ao conhecimento do público os sofrimentos de pessoas que, sem eles, poderiam continuar ignorados (PINKER, Steven. p. 255).

O impacto da escrita e da leitura para uma sociedade transpassa objeções quanto à mudança ética em relação a algum tabu. Evidentemente, a revolução humanitária não passa somente pela contribuição do hábito da leitura, mas há fortes indícios para darmos a tal hábito grande importância nesse processo, é o que conclui Lynn Hunt, uma historiadora dos direitos humanos. Segundo suas pesquisas, o auge da Revolução Humanitária também foi o auge do romance epistolar, isto é, gênero em que a história é narrada pelo próprio personagem, expondo seus pensamentos e sentimentos, em vez de descrevê-los da perspectiva distanciadora de um narrador incorpóreo — histórias que envolvam os sofrimentos infantis em situações de *bullying*, de personagens fictícios e textos do próprio autor (Fante, 2004).

O ato de se colocar no lugar ou na “pele mental” do outro, possibilita que um determinado ente tenha na cabeça os pensamentos de outra pessoa e observe o mundo do ponto de vista dessa pessoa — não apenas recebendo visões e sons que não pode vivenciar em primeira mão, mas também entrando na mente desse indivíduo e temporariamente compartilhando suas atitudes e reações. Ler um livro, por exemplo, permite a estimulação da empatia e da mudança de perspectiva em relação à realidade adquirida da experiência do outro (Pinker, 2013). Romances melodramáticos do século XVIII fizeram homens barbados caírem no choro lendo sobre os amores proibidos, os intoleráveis casamentos arranjados e as cruéis guinadas do destino nas vidas

de mulheres simples (inclusive criadas) com quem eles não tinham nada em comum. Um oficial militar reformado derreteu-se numa carta a Rousseau (se referindo ao romance *Júlia, ou a nova Heloísa* de 1761 escrito pelo próprio Rousseau):

O senhor deixou-me louco por ela. Imagine então as lágrimas que verti por sua morte. [...] Nunca derramei lágrimas assim deliciosas. Tão poderoso efeito produziu em mim a leitura que, creio, teria morrido feliz naquele momento supremo (*Apud* PINKER, 2013, p. 254).

O estímulo da empatia demonstra que tal ação promove altruísmo genuíno e pode se estender a novas categorias de pessoas quando alguém assume a perspectiva de um membro desse grupo, mesmo sendo um membro fictício.

4. ESTUDOS ENVOLVENDO A PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO DO *BULLYING* NAS ESCOLAS

O *bullying* nas escolas começou a ser pesquisado pelo Professor Dan Olweus, na Universidade de Bergen – Noruega. O pesquisador publicou a obra: *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* (Olweus, 1978) que propôs um modelo anti *bullying* que viria a ser seguido e adaptado por vários pesquisadores, desde então (Pereira ET AL, 2015). O que ele propôs foi uma mudança conceitual para se concentrar em indivíduos através da lente da psicologia da personalidade característica, ou seja, definir o perfil dos envolvidos no *bullying* e, a partir disso, propor mudanças de comportamento.

O trabalho desenvolvido por Pingoello (2012) em sua tese de doutorado propõe um estudo com o objetivo de realizar ações educativas visando a prevenção e educação escolar, através do levantamento de dados a respeito dos perfis — tanto das vítimas quanto dos agressores — e de ações educativas a respeito do conhecimento do *bullying* e suas implicações por parte dos professores. Foram realizadas ações tanto para os professores como seminários, palestras, construção de ações interventivas, etc., quanto para os alunos, que envolveu palestras, debates, elaboração de cartazes, músicas, recital, mostra de vídeo. Embora o trabalho não explicita o uso da estimulação da empatia, é evidente, de acordo com as pesquisas em neurociência, que tais atividades promovem isso. O resultado do trabalho de intervenção foi muito positivo e mensurado por meio de questionários aplicados em um primeiro momento, antes da aplicação da intervenção e em um segundo após a realização da mesma. Já Bouchard (2000) propõe o uso de narrativas, por parte dos alunos, onde os mesmos possam contar sobre os problemas que tiveram

e apresentar ao grupo, se assim desejarem. Nesse último estudo, o autor propõe uma forma de superação das consequências sofridas pelo *bullying*. Em Silva (2015) é proposta a criação e implementação de um programa de prevenção do *bullying* desde a primeira infância. De acordo com o autor, o *bullying* pode ser prevenido através do desenvolvimento de competências sócio emocionais. Gonçalves (2016) também analisa o fenômeno do *Bullying* no ambiente escolar e verifica sua interferência nos processos de aprendizagem bem como o papel da família na dissolução desse conflito.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- Berger KS. *Update on bullying at school: Science forgotten?* Dev Rev 2007; 27(1):90-126.
- CHALITA, G. (2008). **Pedagogia da amizade – Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores.** São Paulo. Editora Gente.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O., & Barnekow, V. (2012). **Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey.** (No. 9289014237). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- DEL PRETTE, A. & Del Prette, Z. A. P. **Psicologia das Relações Interpessoais: vivências para o trabalho em grupo.** Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- FANTE, C. (2004). **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Campinas. Editora Verus.
- GONÇALVES, J. R. R. (2016). **Bullying: O Comportamento violento no âmbito escolar, sua interferência no Processo de Ensino e Aprendizagem e o papel da família na dissolução desse conflito.** Revista Jurídica Censumar. v. 16, n. 1, p. 9-24
- GUISSO, L. (2016). **Bullying e suas implicações com base na compreensão relacional sistêmica.** Psicologia.pt, O portal dos psicólogos. Disponível em <HTTP://www.psicologia.pt> Acesso em 01 Mai. 2016.
- KRZNARIC, Roman. **O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo.** traduzido por Maria Luiza X. de A. Borges – Rio de Janeiro, Zahar, 2015.
- LENT, Robert. **Cem Bilhões de Neurônios.** Vieira & Lent, Casa Editorial: 2002.
- Lopes Neto AA. *Ações antibullying.* In: Lopes Neto AA. **Bullying: saber identificar e como prevenir.** São Paulo: Brasiliense, 2011. p. 62-100.

- MIDDELTON-MOZ, J. & Zawadsky, M. (2007). **Bullying: Estratégias de sobrevivência para crianças e adultos**. Porto Alegre. Atmed.
- OLWEUS, D. (1978). **Aggression in schools: Bullies and whipping boys**. Washington, DC: Hemisphere.
- Pereira, B. O., Neto, W. B., Zequinão, M. A., & Silva, I. P. (2015). **Prevenção do Bullying no Contexto Escolar: Implementação e Avaliação de um Programa de Intervenção**. XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde (SIEFLAS), Porto.
- PINGOELLO, Ivone. **Ações educativas aplicadas por professores em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental para a redução do bullying**. 2012. 323 p. [Tese de Doutorado] – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012.
- Silva, C. M. M. R. R. (2015). **Criação e implementação de um programa de prevenção do bullying numa escola de Jardim de infância e 1º ciclo portuguesa**. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa.
- STEVEN, Pinker. **Os Anjos Bons da Nossa Natureza: por que a violência diminuiu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). **Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort**. American Journal of Psychiatry, 171(7), 777–784.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO: reflexões para a formação docente

Maria do Socorro da Silva Batista¹⁰⁷

Ana Helena da Silva¹⁰⁸

João Nogueira Linhares Filho¹⁰⁹

1. INTRODUÇÃO

Embora não se trate de uma problemática recente na história da humanidade, é fato que, no contexto da globalização, o meio ambiente, considerado em sua totalidade — o que envolve aspectos naturais, culturais e sociais, dentre outros —, vem sendo cada vez mais afetado. A degradação dos recursos naturais vem sendo intensificada dada à competitividade que caracteriza o atual estágio de desenvolvimento, tendo por base a apropriação e a exploração indevida dos recursos naturais, conforme explicitam os signatários do manifesto ecossocialista, ao afirmarem que os problemas ambientais resultam de

manifestações diferentes das mesmas forças estruturais. As primeiras derivam, de uma maneira geral, da industrialização massiva, que ultrapassou a capacidade da Terra absorver e conter a instabilidade ecológica. O segundo deriva da forma de imperialismo conhecida como globalização, com seus efeitos desintegradores sobre as sociedades que se colocam em seu caminho (LÖWY, 2005, p. 85).

Compõe esse processo, a ofensiva midiática de incentivo ao consumo, ideologicamente propagado como satisfação das necessidades humanas, bem como a ampliação das desigualdades sociais, aprofundadas também pelos problemas inerentes ao meio ambiente. Como espaço de expressão das demandas sociais, a educação e, de modo específico, a universidade, são chamadas a contribuir com o processo de reflexão desta realidade, de modo a desenvolver um tipo de formação que possibilite aos sujeitos sociais a construção de uma nova ética ambiental.

A problemática ambiental, cuja intensificação vem sendo percebida e estudada a partir da segunda metade do século XX, bem como as demandas originárias dos movimentos ambientalistas, evidenciaram a necessidade de formulação e de implementação de políticas públicas, especialmente relativas ao processo educacional. Foi nesse contexto que, em 1999, o

¹⁰⁷ Professora da Universidade Federal Rural do Semiárido/UFERSA. Membro do PPGE/UERN/Campus Pau dos Ferros. E-mail: socorro.batista@ufersa.edu.br

¹⁰⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE/UERN Campus Pau dos Ferros
E-mail: helenanatst@gmail.com

¹⁰⁹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE/UERN Campus Pau dos Ferros
E-mail: joabiologia2013@gmail.com

Brasil aprovou a sua Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), por meio da lei 9.795/99. Conseqüentemente, em 2012, tivemos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), definindo a educação ambiental como atividade intencional da prática social. Ela deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012).

Ao tratarmos de educação ambiental, partimos da compreensão de que esta é “[...] uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente” (LOUREIRO, AZAZIEL E FRANCA, 2003, p. 15). Corroborando com a conceituação dos autores, temos a devida clareza de que se trata de uma perspectiva teórica situada em um grande espectro conceitual que caracteriza o debate acerca da educação ambiental. Nos leva a refletir os contextos locais, considerando que os problemas ambientais se expressam de modo diferenciado e que cada comunidade responde a estes problemas de acordo com sua cultura, experiência e possibilidades. A educação ambiental insere-se nesse movimento histórico no qual a educação “é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica desta relação social” (FRIGOTTO, 2003, p. 31). Essa concepção traz em si a necessidade de compreendermos a educação a partir da pluralidade conceitual, identificando-a como um campo político de disputas ideológicas e determinado por relações sociais concretas e dialéticas.

De certo modo a PNEA, ao definir em seus princípios uma educação ambiental pautada na concepção do meio ambiente em sua totalidade — considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade e, ainda, numa abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais —, chama a atenção à necessidade e importância da educação ambiental na perspectiva do semiárido.

Desse modo, neste trabalho buscamos contribuir com algumas reflexões que julgamos importantes para que, no contexto do semiárido brasileiro, possamos viabilizar práticas de educação ambiental conectadas com as características sociais, culturais, políticas e ambientais dessa região. Ou seja, uma educação ambiental contextualizada no semiárido. Esse direcionamento deve considerar a exigência de uma formação docente conectada com tais objetivos, demandando às universidades um compromisso social com as realidades locais. Notadamente, as universidades situadas no semiárido precisam assumir um compromisso com a

diversidade que caracteriza esse espaço geográfico, político e social, de modo que, sem perder de vista uma problemática que é global, possam atuar localmente.

A contribuição por parte da academia se faz de suma importância, pois, no contexto local e diferenciado como o semiárido brasileiro, é necessário que os docentes advindos das instâncias educacionais superiores tenham em seu escopo de conhecimento, espaços que versem sobre a educação ambiental na totalidade da sua existência e das suas necessidades. Desse modo, pode desenvolver atividades e ações efetivas e eficientes para entender e lidar com as condições ambientais, socioeconômicas e culturais imposta por essa microrregião climática.

Nosso trabalho tem por base a pesquisa bibliográfica e nele discutimos a importância e a necessidade de inserção da educação ambiental no currículo da formação docente, refletindo que, ao se desenvolver no contexto do semiárido, considere suas especificidades. Assim, discutimos também algumas características importantes dessa região, apontando alternativas teórico-metodológicas à sua viabilização enquanto prática social, no contexto educacional formal.

2. SEMIÁRIDO: DO QUE FALAMOS?

Para discutir a contribuição da educação ambiental, contextualizada para convivência com o Semiárido, se faz necessário refletirmos sobre o que caracteriza este, para em seguida apontarmos elementos que devem compor essa educação ambiental.

Tradicionalmente nos acomodamos a perceber o Semiárido a partir de suas condições climáticas. Uma região morfoclimática localizada no Nordeste brasileiro, abrangendo 11% do território nacional, possui características que o colocam como uma área vulnerável às alterações climáticas. Chuvas irregulares, períodos prolongados de estiagem, solos rasos, jovens e temperaturas anuais médias em torno de 27°, índice pluviométrico médio de 800mm e evaporação de 2.000 mm intensificam ainda mais esse risco eminente de degradação.

Tais características se colocam como mais um obstáculo à sua conservação, como também à convivência de 25 milhões de pessoas que habitam nesta região. Essas situações levam a práticas de convivência desenvolvidas pela população que contribuem negativamente com o agravamento de um dos seus principais problemas ambientais, que é a desertificação. Problema esse que torna ainda mais difícil a vida da população e a manutenção do equilíbrio ambiental.

Essa definição e caracterização do Semiárido estiveram presentes, majoritariamente, nos livros didáticos, durante um longo processo histórico, vindo a passar por alterações apenas

recentemente. Tal definição sempre reforçou a elaboração de um discurso preconceituoso que apresenta a região como inviável e dependente de políticas e práticas assistencialistas.

Abrangendo a maior parte dos nove estados da região Nordeste, região setentrional do Estado de Minas Gerais e o norte de Espírito Santo, incluindo 1.133 municípios — o que significa a ocupação de uma área total de 969.589 km aproximadamente —, o Semiárido brasileiro representa uma diversidade ambiental, cultural, social e econômica extremamente rica sob todos os aspectos. Dessa diversidade, evidencia-se a importância de uma educação contextualizada, conectada com essa riqueza, sem perder de vista as demandas da população, especialmente as demandas formativas. A partir de uma visão de totalidade, concebemos o Semiárido a partir de uma perspectiva diferenciada, identificando-o como uma região onde habitam milhares de pessoas com cor, raça, religião, histórias de vidas, ou seja, identidades culturais marcadas pela diversidade. Para além de sua vegetação, solo ou clima, o Semiárido brasileiro é também música, arte, festa, religião, política, história. É, portanto, processo social.

Do exposto, compreendemos que não se pode perceber o Semiárido ou qualquer outra região, em um país tão diversificado como o Brasil, a partir de um único ângulo, mas como sendo também um lugar de possibilidades, heterogêneo e marcado pelas suas potencialidades naturais. Essa afirmação nos conduz às discussões em torno da necessidade e importância de uma educação contextualizada, não apenas para o Semiárido, mas para qualquer proposta educativa que se pretenda desenvolver, tendo como objetivo central a formação de pessoas com pensamento crítico voltado ao exercício da cidadania.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO

A educação ambiental contextualizada no Semiárido deve se diferenciar pela sua natureza interdisciplinar, tendo como objetivo a formação de cidadãos e cidadãs conscientes. Essa formação permite ao educando conhecer o mundo e se colocar diante dele, sendo convidado a construir conceitos importantes à sua formação, enquanto um ser participativo do processo ensino e aprendizagem. Corroborando com Loureiro, trata-se de

Ver a educação como elemento de transformação social (movimento integrado de mudança de valores e de padrões cognitivos com ação política democrática e reestruturação das relações econômicas), inspirada no fortalecimento dos sujeitos, no exercício da cidadania, para a superação das formas de dominação capitalistas, compreendendo o mundo em sua complexidade como totalidade (LOUREIRO, 2004, p. 66).

Ao falarmos de educação contextualizada, estamos falando do ensino, aproximando-se da cultura da região de quem aprende. É o ensino se revestindo da identidade de seu aluno. A educação contextualizada diz respeito a um conjunto de características que devem estar presentes na prática docente, no currículo e na escola como um todo. Inicialmente, é necessário ter clareza de que para desenvolver uma prática educativa contextualizada o(a) professor(a) precisa conhecer os(a) estudantes, as suas experiências, seus entendimentos sobre o mundo e os elementos que o integram. Seja qual for a classe à qual pertençam ou o ambiente em que vivem, todos(as) chegam à escola trazendo um conjunto de informações que não pode ser desconsiderado na construção do processo de ensino/aprendizagem.

Entretanto, no Semiárido Brasileiro, ainda percebemos que,

O currículo [...] se apresenta desvinculado da vida dos sujeitos, ignorando os saberes aí produzidos; no cotidiano de homens e mulheres na produção da sua existência, a cultura, o modo ou modos de viver e conviver com as condições climáticas, os enfrentamentos desse fenômeno com o qual aprendem a conviver criando e/ou redescobrimo formas alternativas de produção de vida (BUENO e SILVA, 2008, p. 74).

Pelo posicionamento assumido pelos autores, falta ao Semiárido uma educação contextualizada à convivência com o mesmo. Dessa forma, complementaríamos afirmando que falta uma educação ambiental contextualizada, que aborde os conteúdos a partir da própria vida, pautada em práticas pedagógicas articuladas com a realidade local dos educandos, na qual os conteúdos sejam reformulados e inseridos no currículo escolar. Para Malvezzi (2007, p. 132), “a convivência com o Semiárido precisa começar dentro das escolas, modificando-se o processo educacional, o currículo escolar, a metodologia educativa e o próprio material didático”.

Nessa ótica, “a escola do Semiárido precisa debater as questões socioambientais para possibilitar aos educandos/as conhecer as causas e consequências dos seus atos para o ambiente em que vivem, compreendendo melhor as formas de convivência com essa região” (SOUZA e SANTOS, 2013, p. 128). Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) sugerem que

A complexidade e o desafio da abordagem socioambiental fez com que a Educação Ambiental desenvolvesse uma gramática própria que requer das pessoas (principalmente de todos os professores e educadores) a reformulação ética de sua linguagem e de suas atitudes para a abordagem crítica e contextualizada, histórica, política, científica, geográfica, econômica e cultural da questão ambiental (BRASIL, 2012, p. 4).

Do exposto, consideramos que os direcionamentos sugeridos pelas DCNEA exigem um repensar da Universidade, expondo a urgência de formação de uma cultura institucional de resistência. Para assumir essa função histórica, urge uma revisão paradigmática acerca dos objetivos e conteúdos da formação, de modo que possibilite novas metodologias de abordagem do conhecimento, orientando mudanças de percepção e de valores, apontando à construção de saberes que tenham como premissa a autonomia do pensamento e uma visão de totalidade sobre a realidade. Nesse sentido, compreendemos que a educação ambiental crítica insere-se no contexto da busca de alternativas para que a educação superior seja repensada, de modo a possibilitar concepções e ações geradoras de uma mentalidade orientada pela busca da sustentabilidade socioambiental, contextualizada em todas as dimensões. Esse é o desafio fundamental que se impõe às IES situadas na região do Semiárido brasileiro.

É a partir da formação docente que podemos idealizar escolas que incentivem uma visão de mundo humanista, contextualizada historicamente e baseada no reconhecimento e respeito das diferenças e na cooperação da democracia, justiça social, liberdade e sustentabilidade socioambiental. Nessa compreensão, corroboramos com Loureiro quando afirma que

A educação crítica e transformadora supera o conhecimento imediato, espontâneo, aparente, aquele imerso na cotidianidade, o senso comum e a compreensão sincrética da realidade. A busca de formação humana plena, unilateral, livre e universal implica na assimilação da cultura, da compreensão da totalidade e da essência que é intrínseca aos fenômenos (LOUREIRO, 2016, p. 75).

Ao mesmo tempo, devemos considerar que

O professor é o responsável pela execução da educação ambiental e o faz a partir de seus conhecimentos, representações e intencionalidades no que se refere à educação e à problemática ambiental [...]. Diante do avanço da educação ambiental na educação básica, o professor é colocado diante de exigências às quais ele responde com dificuldade e para as quais os cursos de licenciatura pouco contribuem (TEIXEIRA e TORALES, 2014, p. 129).

Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de que as Universidades formem educadores comprometidos com a educação ambiental. Não de uma educação ambiental genérica, mas de uma educação que considere os contextos locais, sua cultura, suas necessidades formativas etc. Somente essa formação que pode ser viabilizada no âmbito acadêmico será capaz de responder positivamente nos contextos escolares, espaços nos quais poderão se desenvolver práticas contextualizadas. Essa compreensão pedagógica nos ensina que

Qualquer aspecto do processo educativo exige a definição da função social da educação, particularmente da educação escolar. Isto é, os objetivos, valores e princípios de qualquer processo educativo responde — e corresponde — a um determinado projeto de formação humana, o que está fundamentado em um modelo de sociedade que se pretende garantir/reproduzir — ou superar/transformar (LOUREIRO, 2016, p. 75).

Desse modo, torna-se necessário o rompimento com os modelos tradicionais de educação, na perspectiva de superação do modelo disciplinar e em busca da interdisciplinaridade como alternativa didática, capaz de contribuir à solução de problemas socioambientais; desenvolver materiais pedagógicos, estabelecendo cooperações locais, nacionais e internacionais; inclusão da educação ambiental nos programas de formação de professores, considerando as especificidades dos meios urbano e rural (BRASIL, 1999). No contexto escolar, é necessário o estabelecimento do que denominamos de ambientalização do currículo escolar, a partir de uma perspectiva transversal, tendo como eixos articuladores dos conteúdos, o contexto local. A própria estrutura física da escola deve ser revista, considerando o clima, a arborização, a disposição das salas de aula e as condições de trabalho e estudo que envolvem estudantes e professores(as).

A definição da educação como uma abordagem interdisciplinar proposta pelo Programa Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2004) põe em xeque a estrutura pedagógica que prevalece em nosso sistema educacional. A fragmentação curricular, a visão compartimentalizada do conhecimento, a busca por compreensão da realidade — em partes orientada pela cientificidade construída pela razão moderna — são os grandes desafios a serem superados.

A interdisciplinaridade, como um enfoque teórico-metodológico, originário da segunda metade do século XX, aponta à necessidade de superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento. Apresentando-se na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, a interdisciplinaridade busca romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes, tão presentes em nossas práticas educativas formais. Veiga-Neto (1994, p. 59) esclarece que “o conhecimento disciplinar não pode ser extinto por atos de vontade, por engenharia curricular ou por decretos epistemológicos, uma vez que a disciplinaridade dos saberes é um dos fundamentos da modernidade”. Portanto, a busca pela superação dessa postura disciplinar implica em uma busca maior pela mudança das formas de pensar o mundo e a vida, em geral. Conforme Carvalho (2006, p. 123), “[...] trata-se de mudarmos as lentes e sermos capazes de novas leituras do real, mesmo que ainda sejamos aprendizes desta nova gramática de sentidos que nos permite chegar a novos territórios de um saber interdisciplinar”.

A educação ambiental pensada e desenvolvida a partir da compreensão de que estamos imersos em uma crise planetária, cujas causas estão nas relações sociais construídas historicamente, exige que tenhamos a capacidade de articular os saberes, buscando aproximações e compreensão das inter-relações que estão na base dos problemas ambientais. Ao discutir a incorporação do saber ambiental no nível universitário, Leff (2001, p. 217) entende que “[...] a produção e a incorporação do saber ambiental nas universidades se dá num processo de abertura dos paradigmas teóricos, das barreiras institucionais e dos interesses disciplinares [...]”. O saber ambiental questiona as formas tradicionais de abordagem do conhecimento fragmentado em disciplinas isoladas e dissociadas do contexto social. Desafia à concretização de novas formas de proporcionar a produção e transmissão do saber, considerando que “[...] existe uma estreita relação entre pesquisa, docência, difusão e extensão do saber” (LEFF, 2001, p. 220).

A função social da escola abrange muito mais que a transmissão linear de conhecimentos e informações científicas que atendem às exigências do currículo. Além de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização, é também de sua responsabilidade formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, ativos, conscientes de seus direitos e deveres, e eticamente responsáveis. Para isso, o sistema educacional e os professores precisam criar condições para que seus alunos superem a passividade e se tornem cidadãos que pensem e atuem por si, porém coletivamente. Assim, faz-se necessária uma prática pedagógica comprometida com o processo ensino-aprendizagem, relacionando os conteúdos aos interesses dos educandos para que estes sejam capazes de desenvolver aprendizagens significativas, capacidades psíquicas e consciência da realidade circundante e, assim, alcancem mudanças na sua personalidade e sejam capazes de lutar para a transformação da sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática ambiental e o papel estratégico da educação na busca pela sua superação já se constituem em um consenso entre os educadores e pesquisadores, divergindo-se, no entanto, no que se refere às bases teórico-metodológicas que devem orientar as reflexões e práticas educativas. A diversidade conceitual presente neste campo revela não apenas a sua riqueza teórica, mas também as suas possibilidades quanto ao exercício do processo educacional, demandando aos espaços de formação docente uma postura crítica e interdisciplinar, capaz de apontar direcionamentos conectados com os contextos locais.

Pensar uma educação ambiental contextualizada no Semiárido, inserida na formação, exige a revisão dos paradigmas que orientam a formação docente e o redirecionamento da política institucional, que não acontece pela espontaneidade, tampouco pela vontade individual, mas pelo compromisso e engajamento político coletivo, pois, como afirma Morales (2009, p. 186), “não se pode reformar só a instituição se as mentes não forem também reformadas”.

Desse modo, a educação ambiental a ser desenvolvida no Semiárido deve considerar a região não apenas do ponto de vista de seus problemas específicos, sobretudo os relacionados ao ambiente, mas também da sua diversidade e riqueza cultural e social, assim como da capacidade de reinvenção do seu povo que se expressa na criatividade presente na luta pela sobrevivência e no processo de organização que se efetiva, principalmente, no mundo do trabalho e, mais precisamente, nas comunidades camponesas.

Urge, portanto, uma educação ambiental pensada e praticada a partir do local, da educação infantil ao ensino superior, pois como considera as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), a educação ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses e visões de mundo. Desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. **Programa Nacional de Educação Ambiental - (ProNEA)**. 3. ed. Brasília: Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012.

BUENO, Rovilson; SILVA, Adelaide P. da Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro. *In*: BATISTA, Maria do Socorro Xavier, JEZINE, Edneide; MOREIRA, Orlandil. (Orgs.). **Educação popular e movimentos sociais: dimensões educativas na sociedade globalizada**. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFF, Henrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; AZAZIEL, Marcus; FRANCA, Nahyda (Orgs.). **Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação**. Rio de Janeiro: Ibase/Ibama, 2003.

_____. Educação ambiental transformadora. *In*: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da educação brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental** da FURG. ed. Especial, jul./2016.

LÖWY, Michel. **Ecologia e Socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005.

MALVEZZI, Roberto. **Semiárido uma visão holística**. Brasília, 2007.

MORALES, Angélica Góis Müller. A formação dos profissionais educadores ambientais e a universidade: trajetórias dos cursos de especialização no contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 185-199, 2009. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 28 Mai. 2011.

SOUZA, K. F. S. S.; SANTOS, R. C. C. Questões Ambientais no Semiárido e Desenvolvimento Sustentável no Currículo Contextualizado. *In*: DUARTE, Ana Paula; CARNEIRO, Vera Maria (Org.). **Contribuições para Construção de um Currículo Contextualizado para o Semiárido**. Feira de Santana: MOC, Curviana, 2013, p. 121-146.

TEIXEIRA, Cristina; TORALES, Marília Andrade. A questão ambiental e a formação de professores. *In*: **Educarem Revista**, Edição Especial, n. 3, 2014, p. 127-144, Curitiba: Editora da UFPR.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Interdisciplinaridade**: uma moda que está de volta? Paixão de aprender, Porto Alegre, n. 8, nov. 1994.

ALFABETIZAÇÃO E RESSOCIALIZAÇÃO: experiência formativa no centro educacional Mossoró (CEDUC)/internação

Thalita Juliana de Freitas Meneses¹¹⁰

Francisca Geise Varela Costa¹¹¹

Kardenia Almeida Moreira¹¹²

1. INTRODUÇÃO

No atual contexto, cada vez mais, adolescentes e jovens estão se envolvendo precocemente com a criminalidade presente nas cidades. Estes sujeitos presenciam a violência em seu próprio cotidiano, sendo educados em meio a esse conturbado cenário, muitos decidem reproduzir atos de violência de forma naturalizada. Reconhecendo que a escola tem um importante papel diante da formação cidadã dos sujeitos, questionamos como esta instituição lida com a problemática da violência, sobretudo com o adolescente/jovem que vive em privação de liberdade.

Diante disso, este trabalho foi sistematizado a partir das experiências no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), vivenciadas no componente curricular Estágio Supervisionado III na Gestão dos Processos Educativos, que busca proporcionar ao graduando, dentro das possibilidades, uma melhor compreensão de como se dá a gestão desses processos, nos diversos espaços de atuação do pedagogo.

Objetivamos tecer algumas reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida por graduandos de Pedagogia (UERN) no Centro Educacional Mossoró (CEDUC) na modalidade de internação, buscando compreender como a escola, sobretudo, como a prática alfabetizadora pode contribuir no processo de ressocialização dos jovens em conflito com a lei. Este estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, uma vez que buscamos olhar para o processo de alfabetização como perspectiva de formação humana deste sujeito ao exercício da cidadania. Nesse sentido, questionamo-nos: como a alfabetização pode contribuir no que tange a uma formação humana? Como pensar uma educação que se encontre, além de suas contribuições disciplinares, na busca por uma formação para/na vida?

¹¹⁰Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), voluntária no Programa de Educação Tutorial – PET Pedagogia e bolsista no Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC/UERN). E-mail: thalitajmeneses@hotmail.com;

¹¹¹Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: geyce_ok@hotmail.com;

¹¹² Professora Pró-Labore na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Especialista em Psicologia Escolar e Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (IFRN).

Destarte, buscamos teorizar esta experiência nos fundamentando em autores como Freire (1989), na tentativa de compreender a relação alfabetizadora a partir da realidade e do conhecimento de mundo do educando como prática transformadora; Caliman (2006), que nos sugere uma compreensão sobre a escola diante dos sujeitos em situação de risco e violência; e Fialho (2012), que nos ajuda a refletir sobre a trajetória social do jovem em conflito com a lei, dentre outros autores.

Partindo dessa discussão teórica e frente ao objetivo proposto, dividimos o presente estudo em cinco seções. A primeira versa sobre o contato com o CEDUC, por intermédio do curso de Pedagogia da UERN; a segunda seção traz uma breve contextualização do CEDUC/Mossoró; descrevemos na terceira seção a estrutura e funcionamento da escola na referida instituição; na seção seguinte, abordamos sobre quem são os alunos do CEDUC, como discorremos sobre o seu interesse, participação e motivação nas atividades desenvolvidas na escola; e, por fim, tratamos na última seção a alfabetização como prática educativa de inserção social, como atividade do estágio supervisionado.

Nesse sentido, consideramos a temática relevante e imprescindível ao afloramento das discussões no âmbito educativo, uma vez que compreendemos que a educação possibilita a formação humana, permitindo a ressocialização do jovem em conflito com a lei, proporcionando uma postura consciente, crítica e ética perante a sociedade.

2. FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA/UERN E O CONTATO COM O CEDUC MOSSORÓ

A atual formação do Pedagogo vem se deparando constantemente com desafiantes encontros em espaços de atuação que necessitam deste profissional, assumindo atividades que demonstram que não se voltam somente à docência. Hoje já sabemos que sua atuação pode se dar em diversos ambientes, tais como ONGs, hospitais, empresas, dentre outros.

Concordamos com Machado (2008) ao afirmar que, como em outros países já vem ocorrendo, precisamos pensar uma formação especializada de acordo com as novas conjunturas do mundo moderno e que exige profissionais que atendam as demandas sócio-educacionais então vigentes. Segundo a autora, esta formação estaria voltada à educação social e se consolida como Pedagogia Social, ressaltando a importância da concepção sobre educação formal e não-formal como forma de compreender o campo da Pedagogia Social, afim de concretizar em práticas formativas e ações condizentes às necessidades sociais.

No sétimo período do curso de Pedagogia (UERN), os alunos são instigados pelo componente curricular Estágio Supervisionado III a conhecer a gestão dos processos educativos em espaço escolares e não-escolares, no município de Mossoró/RN. O campo de atuação neste componente é diverso, pois objetiva ampliar a visão do aluno com relação à atuação profissional, interagindo com as novas demandas apontadas pela sociedade.

Isso ocorre institucionalmente, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC de Pedagogia), porque a universidade tem se preocupado com a exigência do mercado pela necessidade do trabalho pedagógico que só a formação do pedagogo pode possibilitar. No entanto, as práticas vividas na formação resistem a essas novas perspectivas, em que compreendemos que são consequências de uma longa formação, voltada apenas à docência e o espaço da escola.

De acordo com Paiva (2015, p. 61) precisamos compreender a escola como um espaço importante na educação dos sujeitos, mas não podemos limitar a educação somente a esse espaço. Dessa forma, concordamos com a autora quando afirma que “[...] A educação é comunitária, é coletiva, é dinâmica [...]” e a escola não é o único espaço da formalidade e do rigor pedagógico. Assim, não podemos continuar negando uma formação social tão precisa e importante à sociedade.

Destarte, escolhemos conhecer a realidade do trabalho pedagógico no Centro Educacional Mossoró – CEDUC Mossoró, na modalidade de internação, por nos sentirmos provocadas a vivenciar esta experiência, uma vez que esta consiste num desafio à nossa formação, pois tendo em vista que ela ainda visa o trabalho pedagógico voltado à escola comum. Assim, ao analisar nosso processo formativo, percebemos a insipiência nas discussões teóricas sobre o pensar o trabalho em espaços em outras instâncias e, compreendemos que o diálogo sobre a formação docente ainda é muito forte, sobretudo a atuação do pedagogo centrada no trabalho com crianças da educação infantil e/ou ensino fundamental, resultando em um despreparo para atuar nestas novas demandas.

Dentro deste panorama, consideramos importante compreender o lugar social da pedagogia, em que embasada em Libâneo (2002, p. 64) *apud* Ferreira (2008, p. 179-180), discorre que

‘Para se compreender com mais profundidade o que é a pedagogia, é preciso explicitar seu objeto de estudo, a educação ou prática educativa’. Segundo o autor, a educação é a soma de processos, ‘influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais’. Tais fatores convergem, juntos, para os processos de desenvolvimento humano, pois a educação é ‘uma prática humana, uma prática

social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal’.

Ferreira (2008, p. 180) acrescenta ainda que para Libâneo (2002, p. 64) a educação é prática social que “[...] busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais [...]”, sendo ela também necessariamente crítica por lidar com os diversos grupos sociais e questões voltadas à gestão e políticas sociais.

3. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENTRO EDUCACIONAL MOSSORÓ – CEDUC/MOSSORÓ (INTERNAÇÃO)

A instituição está localizada no município de Mossoró/RN e vinculada a Fundação Estadual da Criança e do Adolescente (FUNDAC/RN), que tem o propósito de assegurar os direitos legais da criança e do adolescente em conflito com a lei, restrito de liberdade sob medida judicial, regido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei nº 12.594/12 – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-(SINASE), em consonância com a Política Estadual de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente, definida pelo Governo do Estado e aprovada pelo Conselho Estadual da Criança e do Adolescente do Rio Grande do Norte – CONSECRN.

O CEDUC Mossoró é uma instituição de medida socioeducativa para crianças e adolescentes em situação de privação de liberdade, julgados por atos ilícitos graves, podendo cumprir a medida entre seis meses a três anos, sendo avaliado seu desempenho a cada seis meses. Sua estrutura tem capacidade para comportar quarenta e oito adolescentes, do sexo masculino.

Nela são desenvolvidas atividades educacionais, esportivas, artísticas e religiosas como previsto no ECA. Sua estrutura conta com quatro alojamentos, escola, quadra de esporte, piscina (desativada), refeitório, sala de jogos, quadra de esportes, espaço para atividades artísticas, quarto para visita íntima, Núcleo de Artes, Núcleo de Convivência Protetiva, sendo este último utilizado como isolamento para jovens que descumprem as medidas do local. Assim, compreendendo a medida socioeducativa, encontramos em Fialho (2012, p. 113) que

[...] é uma determinação legal imposta pelo juiz da infância e da juventude ao adolescente que comprovadamente comete um ato infracional, visando ressocializá-lo por sua conduta antissocial. Deve possuir dimensão punitiva e educativa ao mesmo tempo, visando prioritariamente ao caráter educativo em

detrimento do sancionatório. Tais medidas devem ser determinadas levando em consideração a gravidade da infração, as circunstâncias em que foi praticada e a capacidade do infrator de cumpri-las, priorizando medidas em que o jovem permaneça no convívio familiar e social no qual está inserido.

Antes de ser conduzido ao CEDUC Mossoró, o jovem é encaminhado ao Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Acusado de Ato Infracional – CIAD Mossoró, em que é avaliada a gravidade do seu ato, podendo permanecer até quarenta e cinco dias neste local. Ao chegar ao CEDUC Mossoró, o adolescente é entrevistado pelo setor social e pedagógico e, neste segundo, tivemos a oportunidade de presenciar a chegada de um adolescente. O objetivo é fazer uma sondagem de seu processo de escolarização e a partir daí, o setor irá pensar as estratégias para dar continuidade ou iniciar a educação escolar do jovem. Vale salientar que o ato infracional não é enfatizado nesta entrevista, sendo responsabilidade do setor social.

Por ser um espaço de medida socioeducativa, o local não dispõe de segurança armada, sendo esta garantida pelas estratégias e organização dos funcionários da instituição. Neste quesito são bastante atenciosos para que não haja conflitos que ponham em risco a vida de todos na instituição. Compreendemos que esta organização se dá, sobretudo, devido a rivalidade existente entre integrantes de facções que comandam o crime no RN e influenciam os conflitos entre os adolescentes.

4. A ESCOLA DO CEDUC MOSSORÓ: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

A instituição possui uma estrutura escolar dentro do CEDUC/Mossoró, porém o acompanhamento educacional dos jovens é realizado junto ao Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professor Alfredo Simonett, localizado também em Mossoró/RN. O CEDUC Mossoró conta com acompanhamento de duas pedagogas que atuam na gestão dos processos educativos, encarregadas de organizar a documentação escolar dos alunos; fazendo a transferência de matrícula para o CEJA; acompanhando o desempenho do aluno; e elaborando um relatório, que será avaliado pelo juiz da Vara da Infância durante as audiências, orientando as ações e atividades desempenhadas pelos demais professores.

A escola atende alunos do ensino fundamental e ensino médio com idade entre 12 e 21 anos, residentes em diversas cidades do RN. Atualmente, muitos dos alunos são de Mossoró, Natal, Pau dos Ferros e Nova Cruz. Ao chegar na instituição, o aluno é entrevistado pelo setor pedagógico para uma sondagem, a fim de saber detalhes sobre sua escolaridade, bem como sobre a participação em cursos de qualificação e afins. As famílias são alertadas para que tragam o

histórico escolar do jovem, para que este seja cadastrado no Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC).

As turmas são divididas por níveis de aprendizagem e de interação entre os jovens, pois por serem sujeitos que lidam com a criminalidade, a maioria fazem parte de facções (Primeiro Comando da Capital – PCC e Sindicato do Crime do RN) que mantêm o crime no estado do RN. Devido a rivalidade entre estas, a instituição evita que os jovens mantenham contato com seus rivais. Desse modo, o horário de aula é dividido em dois momentos, geralmente das 14h às 15h um grupo de alunos participa da aula e das 15h às 16h outro grupo.

As aulas acontecem de segunda a quinta-feira, pois a sexta-feira é destinada à visita dos amigos e familiares dos jovens, sendo descartado qualquer tipo de atividades com os alunos. Diante disso, este dia é reservado para o planejamento do professor, sendo realizado semanalmente.

Em um dos dias de observação, ao chegar na escola, encontramos uma turma de alunos dos anos finais do ensino fundamental reunidos na biblioteca. A professora estava fazendo uma avaliação na ótica dos jovens sobre as necessidades da escola. Um deles ressaltou a falta de materiais escolares, demonstrou a importância de cursos profissionalizantes, como o de computação, por exemplo, chegou a reclamar dos dias que eventualmente não tem aulas, pois acabam ficando tempo a mais no alojamento e sugeriu a realização de mais atividades que os ocupassem durante o tempo que passam ali.

Pudemos perceber a partir do relato da pedagoga e do contato com a escola que este é um trabalho desafiador, pois são jovens que pouco ou nunca frequentaram a escola e que chegam à instituição muitas vezes sem saber ler e/ou escrever, até mesmo o seu próprio nome.

Durante a observação, percebemos que o trabalho da professora é de alfabetização, em que desenvolve atividades que envolvam o alfabeto e as famílias silábicas, bem como a alfabetização matemática, iniciando as quatro operações matemáticas.

As professoras não têm suporte suficiente em materiais didáticos, tendo que se desdobrar e dar aula usando o quadro, o pincel e atividades no caderno dos jovens. Aos poucos, com o diálogo, vão introduzindo o cotidiano do aluno, buscando fazê-los refletir sobre a condição que os levaram até ali. No entanto, compreendemos que esta não é uma tarefa fácil, pois exige do professor uma formação reflexiva e humana que auxilie a sua prática de forma a contribuir na ressocialização destes jovens.

5. O ALUNO DO CEDUC: PARTICIPAÇÃO, INTERAÇÃO E MOTIVAÇÃO

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2002), o jovem em conflito com a lei, como qualquer outro sujeito, tem o direito à escolaridade, tendo a escola uma importante função no processo de ressocialização deste.

O aluno desta modalidade é um sujeito que já vem com saberes que aprenderam no dia-a-dia e são saberes que não podem ser desvalorizados. De acordo com Vale (1999, p. 18), “[...] partir de seus interesses, necessidades, do que fazem sentem, pensam e do conhecimento que já possuem sobre determinado tema [...]” é importante para que a aprendizagem se torne significativa. Desse modo, a educação de jovens e adultos é marcada pelo desenvolvimento crítico e consciente do sujeito para atuar numa sociedade dinâmica e transformar a situação opressora em que supostamente vive.

Os jovens que encontramos no CEDUC geralmente são oriundos de bairros marginalizados e de famílias de baixa renda. Alguns revelam viver de furtos para ajudar no sustento de casa, outros relatam ter envolvimento com o tráfico de drogas, outros com facções do crime e, de acordo com as regras dos grupos, devem segui-las para continuar nela ou para permanecerem vivos, se submetendo a pequenos e grandes furtos, homicídios, dentre outros atos infracionais designados pelas facções. Assim, de acordo com Waxman (1992) *apud* Caliman (2006, p. 389),

A situação de desvantagem social condiciona as diversas situações de ordem interna e externa nas quais o estudante está envolvido na sua quotidianidade: situações de ordem interna provocadas por dificuldades psíquicas, físicas, relacionais; de ordem externa pela falta de recursos familiares, comunitários e pela própria escola na qual coexistem situações específicas ligadas à pobreza, ao abuso de drogas, à discriminação racial e étnica, etc.

A partir do exposto, não podemos considerar que estes aspectos citados acima possam ser determinantes para que o sujeito venha a cometer atos ilícitos, porém, a partir dessa compreensão, pudemos refletir sobre os motivos aos quais os levaram a tais atos. Assim, analisando os relatos dos jovens, percebemos que em alguns casos os acontecimentos familiares, a dinâmica do local onde vivem, as necessidades de sobrevivência, entre outros aspectos, podem vir a estimular os sujeitos que vivem em situação de fragilidade social a situações de delinquência.

Pela fala dos jovens, compreendemos que a escola é vista por eles como uma atividade que contribuirá para acelerar sua saída da instituição, pois a participação nas atividades que a instituição proporciona, sejam elas esportivas, artísticas, dentre outras, são registradas no Plano Individual do Aluno (PIA) para análise e avaliação do comportamento do jovem privado de

liberdade. Assim, além de ver a escola como uma oportunidade de sair dos alojamentos, onde ficam isolados, apesar do pouco desejo, relatam vontade de aprender a ler e escrever.

Contudo, diante de algumas falas, não conseguimos identificar a importância da escola na vida desses jovens. Percebemos algumas perspectivas como sair do mundo do crime, encontrar um emprego e mudar de vida, que conforme Fialho (2013), a educação formal aos jovens em conflitos com a lei, tem a sua importância, porém, não depositam objetivos ou expectativas de futuro com relação a esta, pondo em primeiro lugar o interesse pelo ingresso no mercado de trabalho.

Compreendemos que mudar de perspectiva dentro da realidade em que vivem não é tarefa fácil, pois já fazem parte de um sistema que nem sempre lhes oportunizam esta mudança, devido os atos já cometidos, as rivalidades etc. Os alunos percebem que a sociedade não lhes possibilita chances para transformar sua realidade, sofrendo preconceito e exclusão social.

Desse modo, passamos a questionar sobre qual seria a função social da escola na vida destes jovens? Será que escola fracassou por não compreender/auxiliar os alunos que apresentam forte personalidade e que refletem os problemas vividos fora dos seus muros, já que os adolescentes que hoje estão na escola do CEDUC já passaram pela escola regular? Como pensar práticas que estimulem esses jovens a refletir sobre as condições que vivem e assim modificar seu próprio contexto? Como pensar uma educação que proporcione mudanças sociais mais humanas e que modifique o atual quadro de marginalidade?

6. ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA EDUCATIVA DE REINserÇÃO SOCIAL

Percebendo as dificuldades dos alunos com relação à leitura e à escrita, articulamos um projeto de alfabetização que auxiliasse as professoras no desenvolvimento de atividades e que possibilitasse a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, entendemos a alfabetização para além da codificação e decodificação de palavras, pois a compreendemos como ato de conhecimento que leva em consideração a relação do sujeito com o mundo (FREIRE, 1981) e diante disso, fazendo-os refletir sobre seu contexto, provocando conscientização e liberdade.

Primeiramente, fizemos um diagnóstico com base no método de escrita de Emília Ferreiro, a fim de identificar os níveis de aprendizagem dos alunos. Para isso, selecionamos os alunos que estavam em situação mais crítica, pois havia aqueles que se encontravam em níveis mais avançados e sabiam ler e escrever com menos dificuldade.

Elaboramos o diagnóstico com base no teste das quatro palavras e uma frase. Pretendíamos compreender em qual nível apresentado pela autora, os jovens se encontravam: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Assim, selecionamos uma palavra monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba de classe de animais, respectivamente: Rã, bode, cavalo e elefante. Posteriormente, depois de escrevê-las, eles tentariam escrever a frase “O cavalo é marrom”.

O aluno 1 não conseguiu identificar as palavras relacionando-as ao som e mostrou-se bastante desmotivado por não conseguir realizar a atividade, enquanto o aluno 2 pediu-nos ajuda, questionando algumas letras ou a formação de algumas sílabas. No momento mostrou outras palavras que conseguia fazer como “bola” e “faca”.

Desse modo, pudemos concluir que o aluno 1 se encontrava no nível silábico por demonstrar bastante dificuldade na formação das palavras. Em sua tentativa conseguiu escrever a palavra “bode”, pois conseguiu atribuir valor sonoro a sílaba “bo” e representou a segunda apenas com a vogal “e”, formando “boe”. Assim, com base em Ferreiro (2001, p. 24) no nível *silábico* o sujeito percebe que “[...] as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra (suas sílabas)”. Podendo representar uma letra para cada sílaba das palavras, atribuindo para cada letra um valor sonoro da quantidade de sílabas.

O aluno 2, por sua vez, conseguiu após algumas tentativas, identificar e atribuir valor sonoro a algumas letras e sílabas com menos dificuldade do que o aluno 1. No nível *silábico-alfabético*, os sujeitos percebem que “[...] a sílaba não pode ser considerada como uma unidade [...]” (FERREIRO, 2001, p.27) e passam a escrever as palavras com a quantidade de sílabas corretamente, enfrentando pequenos problemas ortográficos.

As atividades foram pensadas para trabalhar o sistema alfabético, compreendendo a diferença entre vogais e consoantes, a formação das famílias silábicas, relacionando o sistema de escrita aos sons das letras, sílabas e palavras. Percebemos que não foi uma atividade fácil, pois não tínhamos noção de como desenvolver propostas de forma que contemplasse cada nível. Sentíamos falta de referenciais que nos auxiliassem a compreender este tipo de modalidade, bem como trabalhar de maneira que estimulasse a aprendizagem dos alunos, relacionando o conteúdo ao seu contexto e ao conhecimento de mundo, pois acreditamos ser necessário respeitar o conhecimento dos educandos (FREIRE, 1996).

Tentávamos levar atividades de maneira lúdica, utilizando outros materiais que não fossem somente o caderno e o lápis. Em outro momento, levamos encartes de supermercado e a ideia era que identificassem e colassem no caderno, em locais específicos, os rótulos ou palavras que iniciavam com vogais e consoantes. No entanto, ao chegar à escola, não pudemos levar as

tesouras para a sala de aula, pois um dos nossos alunos tinha fugido, desse modo a instituição estava muito movimentada e alerta a qualquer tipo situação.

Ficamos angustiadas por não realizar a atividade como planejamos, porém como éramos apenas estagiárias e tínhamos pouca experiência no local e com aquele público, recebemos as instruções do CEDUC e realizamos a atividade identificando e escrevendo as palavras no caderno.

Em outro momento realizamos uma tarde mais divertida, levando um bingo com as letras do alfabeto. A marcação da cartela era individual e a cada letra que conseguissem identificar o aluno deveria dizer uma palavra que iniciasse com a letra sorteada. Nesta atividade, percebemos que iam buscando recordar palavras que estavam em seu cotidiano.

Observamos que a maioria dos jovens tem dificuldade de concentração na realização das atividades. Saíam da sala para beber água inúmeras vezes, para ir ao banheiro, para realizar a atividade fora da sala de aula, pedindo a ajuda das/os educadoras/es, para conversar com os colegas, educadores e funcionários que passavam ao lado de fora da escola e isso por várias vezes nos deixou intrigadas. Nos questionávamos sobre as atividades que levávamos, pois será que os alunos não estavam atribuindo sentido ao que estávamos propondo? Como trabalhar de maneira que conseguisse envolvê-los, sentindo-se motivados a realizar as atividades? E de acordo com o nível de cada educando, como pensar estratégias que contemplem cada sujeito? Eram questões que nos incomodavam e a pouca experiência nos motiva a buscar maneiras de tornar a aprendizagem destes jovens mais significativa.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no CEDUC Mossoró foi válida e significativa, pois pudemos perceber como é realizado o trabalho do pedagogo neste âmbito. Este momento nos fez refletir sobre as práticas formativas no curso de Pedagogia da UERN em que, mesmo demonstrando em seu currículo a preocupação com as demandas para este profissional, vivemos práticas diferentes aos quais o currículo almeja. Dessa forma, percebemos a importância de consolidar práticas de formação que contemplem os espaços não formais de aprendizagem, de maneira a compreender o que são e como desenvolver o trabalho pedagógico em outros ambientes.

De acordo com a observação na escola do CEDUC Mossoró, foi possível identificar como a prática da Educação de Jovens e Adultos é realizada e percebemos as fragilidades de uma

educação que é desenvolvida com poucos recursos, o que pode vir a dificultar o exercício do professor.

A escola é vista como um importante espaço para trabalhar o processo de ressocialização do jovem em conflito com a lei, porém esta não é vista dessa forma pelos alunos, compreendida como uma prática que lhe auxiliará a cumprir a medida socioeducativa e lhe permitirá ter sua liberdade de forma mais rápida, além de ser um espaço ao qual os ajudam a sair dos alojamentos, onde ficam maior parte do tempo.

Essa experiência nos provocou reflexões sobre a condição humana e como as práticas educativas alfabetizadoras podem ser pensadas a fim de possibilitar aos sujeitos em conflito com a lei, pensar sua própria condição de maneira crítica, reflexiva e questionadora. Assim, o trabalho de alfabetização pode vir a contribuir com a formação humana ao proporcionar momentos de interação, reflexão, partindo da codificação e decodificação de sinais. Nesse sentido, consideramos a temática relevante e imprescindível para um afloramento das discussões no âmbito educativo, especialmente da formação docente, haja vista que a escola pública constantemente vem vivenciando situações de adolescentes e jovens em contexto de vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

CALIMAN, Geraldo. **Estudantes em situação de risco e prevenção**. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2006, vol.14, n.52, pp.383-396. ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362006000300007>.

FERREIRA, Liliana Soares. **Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? Currículo sem Fronteiras**, Santa Maria, v.8, n.2, p.176-189, 2008.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales (et. al.). São Paulo: Cortez, 2001, 24 ed – (Coleção da Nossa Época: v. 14).

FIALHO, Lia Machado Fiuza. **A experiência socioeducativa de internação na vida de jovens em conflito com a lei**. 2012. 359 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/>> Acesso em: 08 Jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/>> Acesso em: 09 Jun. 2017.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **A pedagogia social: diálogos e fronteiras com a educação não-formal e educação sócio comunitária.** 2008. Disponível em: <<http://unisal.br/>> Acesso em 27 Nov. 2016.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do Educador Social no Brasil.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

UERN, **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.** Faculdade de Educação: Mossoró, 2012.

VALE, Maria José. **Concepção Sócio-Progressista da Educação: alguns pressupostos.** São Paulo, IPF, 1999.

REPRESENTAÇÕES E RE SIGNIFICAÇÕES DAS PRAÇAS DO CORREDOR CULTURAL DA CIDADE DE MOSSORÓ/RN: pesquisa em Geografia no ensino médio profissional integrado.

José Avelino da Hora Neto 113
Evillin Lissandra Cosme Santana 114
Felipe Lucas Medeiros de Oliveira 115

1. INTRODUÇÃO

Estudar a cidade abarca uma compreensão que ultrapassa as ruas, os prédios e sua estrutura morfológica. Conceber a cidade como palco de constantes transformações desencadeadas pelas relações sociais é reconhecer as diversas representações subjetivas dos espaços criados. A cidade de Mossoró/RN possui em sua urbanização a predominância de espacialidades construídas historicamente em torno da memória de grandes acontecimentos, "o país de Mossoró", que se apresenta como instrumento ideológico de reprodução de simbolismos favoráveis aos grupos políticos hegemônicos da região.

Nesse ínterim, as praças da cidade são símbolos carregados de significados apropriados pela população e resignificados por ela mesma. Observa-se então que as praças do corredor cultural estão inseridas em um contexto histórico de modernização do espaço urbano de Mossoró/RN e sua base concentradora de serviços e equipamentos urbanos provoca implicações socioespaciais no âmbito da segmentação, do consumo e do uso da cidade.

A pesquisa em questão faz parte do projeto "Cidade e lugar: Representações e resignificações das praças do corredor cultural da cidade de Mossoró/RN" financiado pelo PIBIC/CNPq e voltado para alunos do ensino Médio integrado à educação profissional do IFRN (Campus Mossoró). O estudo foi desenvolvido em consonância com a disciplina de geografia visando compreender a resignificação do imaginário popular mossoroense na vivência do uso das praças públicas do corredor cultural da cidade e como se configura a representação desse espaço. O presente trabalho justifica-se pela possibilidade de interpretação do espaço geográfico, através da simbologia dos monumentos e praças públicas resignificados pelo imaginário e uso social. O traçado urbanístico da cidade de Mossoró revela intencionalidades

¹¹³ Mestre em estudos Urbanos e Regionais (UFRN). Professor de Geografia do IFRN (Campus Mossoró). E-mail: avelinodahora@gmail.com

¹¹⁴ Estudante do ensino médio profissional integrado em eletrotécnica do IFRN (Campus Mossoró). E-mail: evillinlissandra13@gmail.com

¹¹⁵ Estudante do ensino médio profissional integrado em eletrotécnica do IFRN (Campus Mossoró). E-mail: felipemedeiros@gmail.com

e contradições que precisam ser exploradas para que um planejamento urbanístico voltado às reais demandas da população seja efetivado.

Nos últimos anos, vivenciamos acontecimentos no nosso país que levaram à tona a exposição de problemas típicos das cidades brasileiras: precarização e aumento da tarifa do transporte público; falta de espaços de lazer; violência urbana; e restrição no acesso e qualidade nos serviços de saúde e educação.

Nesse contexto, os espaços da cidade aparecem como importantes palcos de reivindicação e insurgência de diferentes classes e suas pautas. Esse movimento não é diferente em Mossoró/RN, onde as praças do corredor cultural se apresentam como espaços de subjetividades e uso que vão além do projeto urbanístico no qual foram criadas. Toda essa problemática envolve diversas áreas do conhecimento na busca por explicações e soluções na construção de uma cidade mais justa e democrática. A geografia integra esse olhar holístico e interdisciplinar em consonância com o ensino politécnico desenvolvido pela educação profissional, articulando ciência, trabalho, cultura e tecnologia.

Ao desenvolvimento do estudo optou-se por utilizar a pesquisa bibliográfica como fomentadora das reflexões acerca da cidade, com ênfase nos conceitos de lugar e espaço público. Nessa etapa, as bases conceituais da pesquisa serão abordadas de forma a ajudar na interpretação do objeto de estudo. Em seguida, fundamentados pela pesquisa bibliográfica, entrevistas foram realizadas ao público frequentador dos espaços estudados, no caso, as praças do corredor cultural da cidade de Mossoró.

2. A CIDADE, A PRAÇA E A LÓGICA DE MERCADO

A ideia de cidade liga-se, inicialmente, ao modo de vida que permeia essa estrutura urbana marcada pela luta de classes. Ela pode ser compreendida como fruto da intervenção humana no espaço, algo que está além de uma definição quantitativa, por considerar as relações de poder como modeladoras do seu uso e forma. Isso sugere afirmar que a cidade é produto e condição de reprodução de uma sociedade.

Abreu (1998) acrescenta também que a cidade é lócus do coletivo, do intersubjetivo, assim, podemos afirmar que a mesma é lugar da memória, do passado e do presente, inscritos nos espaços construídos pela vida cotidiana. Jodelet (2002) encara esse movimento transformador contínuo da cidade como ritmo de vida cidadão, onde são elaboradas as diferenças e desenvolve-

se a independência individual ou o enfraquecimento dos laços comunitários, por meio das relações de troca e da conexão com outros grupos.

São nesses espaços de vivência que a cidade se revela como objeto identitário e significativa para aqueles que vivem nela. Essa identidade “não existe nem a priori nem a posteriori à constituição do território. Pois que é no movimento da sua constituição e as permanentes transformações que vão ocorrendo ao longo da história que define o status ontológico desse processo” (Souza, 2007, p. 134).

Dessa maneira, conceber a cidade é ao mesmo tempo delimitar um território cujas atividades internas são definidas por uma sociedade singular que caracteriza esse território urbano, não só pelo controle politicamente estruturado, mas também por uma apropriação que engloba as dimensões simbólica e identitária dos grupos que a constituem. Nessa perspectiva, a cidade — como território construído historicamente pelas sociedades ali instaladas — expressa por meio das dimensões política, econômica e cultural uma configuração capaz de criar uma pluralidade de modos de vida, possibilitando ao homem desenvolver suas relações, sua vida social e afetiva.

Por esse motivo, Carlos (1997) define a cidade como lócus onde se expressam todas as nossas contradições sociais. Entre essas contradições, a exclusão é compreendida como um processo que coloca à margem determinado segmento social, o que segundo Pochamann (2003) manifesta-se na sociedade por meio também do usufruto dos espaços da cidade, do consumo ou da liberdade aos acessos. Nesse sentido, as formas de urbanismo e apropriação dos espaços se tornam elementos constituintes dos lugares, já que, como tais, constituem também instrumentos estratégicos empregados para gerar uma percepção dos problemas urbanos. Os lugares poderiam ser considerados a manifestação da apropriação do espaço e da natureza pelo homem e pela sociedade, que é inseparável de um dado contexto histórico-territorial.

O debate sobre a representação do lugar e da cidade leva-nos a observar como as relações geradoras de espaço e visões na representação urbana estariam relacionadas a uma identidade urbana, com as correspondências entre indivíduos e comunidades e seu modo de vida urbano. Espaço urbano e subjetividade estariam intrinsecamente relacionados às representações em geral, que reproduzem a ordem simbólica da cidade como espaço, seja nos monumentos, nas ruas ou nas praças. Diante disso, torna-se relevante o estudo dessas manifestações do subjetivo nos espaços urbanos.

Num contexto de constantes mudanças do capitalismo, no qual norteadores econômicos, políticos e sociais passam por diversos processos de redefinição, faz-se necessário pensar a organização socioespacial como produto da conjugação de diversos fatores que perpassam as

noções de “aldeia global” e integração informativa e econômica mundial. As cidades, portanto, iniciam o abandono da produção de base industrial e reúnem esforços no setor de prestação de serviços, adentrando num antro de competição e reforçando sua imagem como emblema do capitalismo.

No Brasil as praças sofreram, ao longo da história e desenvolvimento urbano, diversas mudanças em sua função como logradouro público. Como coloca Marx (1980), a praça brasileira advém, ainda no período colonial, dos adros das igrejas, onde a população local se reunia antes e depois das missas, sendo assim acolhida pelo estabelecimento religioso.

Esta origem do surgimento das praças atrelada à igreja — ou “dívida”, como põe Marx (1980) — se reflete no crescimento urbano de muitas cidades do país. Mossoró apresenta-se como um exemplo disto, a Paróquia de Santa Luzia e a Capela de São Vicente — famosa por ter sido palco da resistência a Lampião e seus cangaceiros — ficam, juntamente à prefeitura da cidade, localizadas no coração da cidade, e há poucas ruas entre elas e o corredor cultural.

Com a crise do planejamento urbano da década de 80, tornou-se cada vez mais recorrente a utilização de termos que sugerem a morte ou incapacitação do espaço público, tais como “revitalização” e “reabilitação”. A preponderância do projeto urbano implica o aumento de intervenções urbanísticas de cunho fragmentado, aliadas à iniciativa privada e que deem visibilidade ao espaço urbano, gerar uma identidade à cidade e engendrar uma boa imagem local, útil para fins políticos e econômicos.

Para Teobaldo (2010), a cidade ganha contornos de produto, e enquanto bem econômico faz necessário o *marketing* e a construção de um ideal de atratividade que a destaque no cenário de competição estabelecido. A cidade-produto é maquiada de suas imperfeições nos seus mais diversos setores e, consonantemente com a vida “rápida” da globalização, é elaborada de forma a ser facilmente compreendida e vendida. Aproximada de uma cultura global em detrimento de uma local, caminha-se para homogeneização dos pensamentos e símbolos através de espaços, nos quais sejam os palcos do espetáculo que a cidade se torna. Fictícia e apelativa, a cidade-espetáculo incorre no risco de desvalorizar a riqueza dos símbolos da cultura local enquanto corre para se aproximar do “ideal”, o global.

A aplicação do chamado *city marketing* tornou-se o principal instrumento para buscar a diferenciação entre os lugares. [...] Na intenção de promover uma concentração de símbolos, referências e sintetização para uma fácil e rápida apreensão, dada a importância do tempo para o consumo, o turismo favorece a proliferação de áreas produzidas artificialmente, mudando a natureza do lugar para o não-lugar (SORIANO, 2006, p. 30).

Consequentemente a praça — espaço historicamente vinculado às reuniões, do comércio, o espaço do público — pode ocupar tanto o lugar de espaços de prática de esportes em bairros periféricos quanto o de importantes mecanismos de sociabilidade local, como praças de esporte e de alimentação. Submetida a constantes processos de ressignificação e sendo pensadas a favor dos pedestres, busca espaço para estes em detrimento da ocupação contínua das áreas urbanas por veículos e deixando para trás um caráter predominantemente organizacional ao fluxo de automóveis.

O espaço público urbano praça, portador de símbolos, mítico, que congrega o imaginário e o real, marco arquitetônico e local de ação, palco de transformações históricas e socioculturais, é fundamental para a cidade e seus cidadãos. Local de convívio social, por excelência, esse espaço existente há milênios, utilizado por civilizações de distintas maneiras, jamais deixou de exercer a sua mais importante função, a de integração e sociabilidade da população de um município (DIZERÓ, 2006, p. 07).

Para Lamas (2004), a praça é “lugar intencional do encontro, da permanência, dos acontecimentos, de práticas sociais, de manifestações da vida urbana e comunitária e de prestígio, e, conseqüentemente, de funções estruturantes”. Já Carneiro e Mesquita (2000), enxergam as praças como “espaços livres públicos, com função de convívio social, inseridos na malha urbana como elemento organizador da circulação de amenização pública”.

Esse elemento urbano passa por requalificações que buscam torná-la espaço de afirmação, renovação e ressignificação de elementos tradicionalmente ligados à história ou a cultura do local ocupado, trazendo junto a si os conceitos de “revitalização” ou de lucro e lucratividade. No panorama estabelecido, as áreas centrais — em decorrência de seu valor cultural, histórico e das memórias coletivas a elas direcionadas — transformam-se em importantes ferramentas de edificação de identidades, geralmente buscando associar determinado espaço a um ideal de festividade, celebração ou enaltecimento do passado, que é citado ou “recriado” a favor das tendências políticas e socioeconômicas de determinada conjuntura. A praça é elemento de grande visibilidade pública, que por investimentos públicos e/ou privados, tornam-se sínteses urbanas que motivam críticas e são palcos do imaginário popular.

3. UMA ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA DA CIDADE DE MOSSORÓ-RN

Mossoró/RN não difere do processo de urbanização capitalista vivenciado pelas outras urbes brasileiras. Segundo estudos de Pinheiro (2006), a urbanização mossoroense compreende

cinco modelos de especializações econômicas diferentes, determinadas através da Diferença Internacional do Trabalho (DIT), que a nível inter-regional recebe o nome de Divisão Territorial do Trabalho (DTT). Para compreender melhor o método de análise historiográfica feito por Pinheiro (2006), primeiramente é necessário entender que a DTT é a divisão produtiva de um território, seja ele regional, estadual ou nacional, voltada exclusivamente às necessidades econômicas do mesmo, de uma forma que irá influenciar diretamente no desenvolvimento local.

Em 1772, Mossoró era apenas um povoamento baseado no comércio das mercadorias vindas de Aracati. Essa primeira especialização é nomeada de *especialização pecuarista* em razão de a cidade fornecer gado às capitanias que tinham como foco a indústria açucareira, e também por a expansão urbana se resumir a uma praça que servia de polo comercial para as demais fazendas (áreas rurais) que existiam ao longo dos rios Mossoró e Carmo.

Foi somente em 1857, na *especialização empório-comercial* que a cidade começou a ganhar um ar mais “urbano”, tendo em vista que foi nesse período que houve um aumento exponencial na concentração de capital público e privado, devido ao crescimento do comércio agroexportador. Por Mossoró possuir importantes rotas de exportação derivadas dos “caminhos do gado” (PINHEIRO, 2006), o município se tornou parte do itinerário do principal produto exportado pelo Rio Grande do Norte, o algodão.

Partimos para o ponto onde Mossoró destaca-se como polo industrial, em 1930, a *especialização salicultora e agroindustrial exportadora dentro de uma política estatal desenvolvimentista* foi a responsável pela consolidação do proletariado na cidade, haja vista que a burguesia já tinha se estabelecido na expansão anterior. Vale ressaltar, a importância da construção da estrada ferroviária para esse acontecimento.

Em 1970, Mossoró adquire uma característica comum aos demais municípios brasileiros, a segregação espacial de classes sociais. As populações mais carentes se agruparam em regiões periféricas, e as classes alta e média a fundar os bairros centrais da cidade. O alto índice de desemprego decorrente da falência do parque agroindustrial forçou a cidade se tornar centro urbano prestador de serviços. Somando-se a isso, o ritmo frenético de crescimento juntamente com a reutilização de determinados espaços marcaram a *especialização prestadora de serviços dentro de uma política estatal intervencionista*.

As políticas sociais entraram em cena fortemente em 1980 com programas preocupados em erradicar as favelas fundadas nos anos anteriores. A expansão urbana, a partir dessa década até os dias atuais, reduziu-se ao ponto de as alterações no espaço não serem tão perceptíveis. À vista disso, as políticas públicas voltaram a sua atenção à melhoria das deficiências habitacionais e infraestrutura, procuraram também construir obras de embelezamento urbano, como praças e

canteiros, além de obras de grande porte, como o Teatro Dix-Huit Rosado e o Ginásio Poliesportivo Pedro Ciarlini. Tudo isso contribuiu ao principal objetivo: criar uma imagem de centro regional recheado de oportunidades com um bônus de oferecer uma excelente qualidade de vida aos seus moradores. Esse período foi denominado de *especialização prestadora de serviços dentro uma política neoliberal*.

Assumindo, portanto, esse modelo de planejamento urbano que ancora-se nos moldes do planejamento estratégico utilizados pelas empresas e organizações, o governo municipal passa a investir fortemente na imagem da cidade, bem como promovendo grandes eventos culturais de abrangência não só regional, mas também nacional (CERQUEIRA, 2013).

Em concomitância, Rocha (2005) em seu livro “Expansão Urbana de Mossoró: período de 1980 a 2004” disserta sobre o fato da expansão urbana mossoroense se assemelhar às demais brasileiras, tendo em vista a falta de planejamento na construção de suas praças e ruas.

Historicamente estes aspectos espaciais não seriam elementos e características peculiares e específicas de Mossoró, pois as cidades brasileiras, fossem elas litorâneas ou do interior, refletiam sempre em um crescimento desalinhado e espontâneo. Praças e ruas surgiam de forma muito desordenada. O alinhamento das ruas e das casas resultava da iniciativa, da vontade e do gosto pessoal dos seus moradores (ROCHA, 2005, p. 25).

Rocha, ao longo do livro, também discorre acerca das especializações que a cidade sofreu, entretanto, procura analisar a expansão urbana mossoroense através da sua tríade econômica: as atividades salineiras, de fruticultura irrigada e petrolífera. Somando-se a isso, busca inserir a importância do poder político local na articulação dessas economias. Essa relação só ocorreu por causa do enaltecimento dos interesses das iniciativas privadas e do grupo político dominante no aperfeiçoamento e/ou criação das estruturas existentes em Mossoró.

Em razão do viés escolhido por Rocha e por Pinheiro, pode-se observar que a urbanização de Mossoró se alicerçou nos ideais da “Cidade do Capital” (ROLNIK, 2012). Assim como as demais cidades mercadológicas mundiais, Mossoró viveu e ainda vive em função do mercado. A economia rege o modo pelo qual o cidadão mossoroense apropria-se dos espaços públicos, que além de ter um número reduzido, são localizados no centro da cidade. Assim, a segregação socioespacial, somada ao precário serviço de transporte público, resulta numa segmentação desses próprios locais que, teoricamente, por ser uma cidade de médio porte, deveria abranger toda a população.

A população que não tem poder aquisitivo para acessar o “mercado imobiliário capitalista” fica à margem da “cidade planejada”, “infraestruturada”, servida de saneamento, transporte e acesso facilitado a equipamentos de lazer, saúde e educação. A construção de praças, parques e largos ou mesmo calçadas é igualmente rareada nas áreas ocupadas pela população desprovida economicamente (CERQUEIRA, 2013, p. 68-69).

4. OS MOSSOROENSES E A APROPRIAÇÃO DO CORREDOR CULTURAL

Todos os diálogos apresentados no decorrer desse tópico foram observados e analisados a partir de entrevistas realizadas das 19h às 22h do dia 11 de junho de 2017. O público alvo foi diversificado, procurou-se entrevistar pessoas de diferentes faixas etárias e núcleos sociais. Cerca de quarenta pessoas foram questionadas, dentre elas: estudantes, empresários e trabalhadores informais. As indagações foram fundamentadas nos conceitos de entrevista focalizada, visto que através dela os entrevistados puderam falar livremente sobre o tema.

“Costumo frequentar a Praça dos Esportes todos os dias, pois é um excelente espaço para a prática de exercícios físicos, mas só vou a Praça da Convivência no fim de semana, pois estudo a noite e principalmente porque as atrações da cidade se concentram nela da sexta-feira até o domingo.” – Estudante, 23 anos.



Figura 1: Corredor Cultural. Adaptada do Google Earth por Evillin Santana, 2016.

Faz-se necessário a análise de que mesmo sendo o centro da vida urbana mossoroense, nem todos os habitantes têm acesso a esse local em razão da própria distância dos bairros

periféricos. Somente frequenta as praças aqueles que moram nos bairros vizinhos ou que têm algum meio de transporte, tendo em vista a fragilidade do serviço de transporte público, isso ocasiona uma seleção de quem ocupa os espaços do Corredor Cultural. O único período do ano onde a maioria das classes sociais apodera-se dessa região é durante o Mossoró Cidade Junina, principal evento da cidade, realizado em junho, que atrai público externo devido as atrações culturais.

“Eu perdi meu emprego ano passado e a [Praça dos Patins Sadraque Tavares] se mostrou um lugar onde poderia ganhar dinheiro, porque sempre tem muitas pessoas por lá. Mas, por ser muito distante da minha casa pareceu ser um desafio para mim, então juntei um dinheirinho e comprei uma bicicleta. Hoje, saio de casa às 17h com meu isopor para vender os doces que minha esposa faz. O Mossoró Cidade Junina é o período que mais ganho dinheiro.” – Trabalhador informal, 45 anos.

Merece destaque também o sentimento de insegurança que perpassa a todos que frequentam as praças do Corredor Cultural. Mesmo reconhecendo que há rondas policiais periódicas por todo o espaço, a maioria dos usuários desse objeto já sofreu ou conhecem alguém que já tenha passado por algum assalto e/ou furto, principalmente nas imediações do Memorial da Resistência e do Teatro Dix-Huit Rosado. Há uma peculiaridade no público que visita o Memorial, lá não é raro encontrar usuários de drogas, a julgar por essa praça possuir ambientes mais reservados que atrai esses transeuntes.

“Sou apaixonada pela história de luta e resistência da cidade desde pequena, pois meu avô era um grande entusiasta do tema e sempre que ia a casa dele me contava alguma história. Quando soube que o Memorial da Resistência de Mossoró (MRM) ficou pronto, fiz questão de ir conhecê-lo o mais rápido possível. Porém hoje, quando vou ao Rust Café do MRM, fico triste ao ver o que o descaso da população e do governo municipal fez. Não posso nem mais frequentar o lado vizinho ao Fórum, porque já perdi as contas de quantos familiares e amigos foram assaltados naquele espaço.” – Microempresária, 30 anos.

A metodologia de pesquisa utilizada durante o projeto foi a de pesquisa com *survey* uma vez que a mesma oferecia uma melhor obtenção de dados qualitativos e de informações necessárias para concluir que o Corredor Cultural é um ambiente que reflete o modo como a sociedade contemporânea relaciona e correlaciona a vida urbana com os espaços públicos. As nove praças são ocupadas não somente ao entretenimento e ao lazer, mas também para satisfazer a necessidade da população no viés econômico e político.

O Corredor Cultural comprova o fato de que Mossoró ainda hoje se encontra no modelo de *especialização prestadora de serviços dentro uma política neoliberal*. Com a construção desse complexo de nove praças, a cidade consolidou o seu epíteto de “Capital da Cultura do Rio Grande do

Norte”¹¹⁶, como também serviu de objeto de estudo para compreender o que de fato é um espaço público.

Entende-se por espaço público, no contexto dessa pesquisa, a interação decorrente da ação social num objeto geográfico. A dimensão física do Corredor Cultural, nove praças intercaladas por no máximo uma rua, implica diretamente na forma como a população se apropriou desse espaço uma vez que se tornou o centro de toda vida urbana da cidade de Mossoró-RN (GOMES NETO, 2013).

O Corredor Cultural ultrapassou uma estratégia de embelezamento da cidade. Esse espaço redefiniu o conceito de interação dos munícipes, haja vista as certas especificidades de apropriação: um ambiente de prática esportiva, entretenimento, sociabilidade, consumo, conexão eleitoral com os cidadãos e trabalho informal.

5. REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de Almeida. **Sobre a memória das cidades**. Revista da faculdade de Letras – Geografia, I série, vol. XIV, Porto, 1998, PP. 77-97.

ALBUQUERQUE, Mariana Zerbone Alves de. **Espaços livres públicos inseridos na paisagem urbana: memórias, rugosidades e metamorfoses**. 2006. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

CARLOS, Ana Fani. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1997.

CERQUEIRA, Yasminie Midlej Silva Farias. **Espaço Público e Sociabilidade Urbana: apropriações e significados dos espaços públicos na cidade contemporânea**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

COUTINHO, Armando José dos Santos. **A Praça das Cidades: a Praça da República das Caldas da Rainha**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.

DIZERÓ, Joselle Davanço. **Praças do Interior Paulista: Estudos de casos nas cidades de Ribeirão Preto e Monte Alto/SP**. 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Puc - Campinas, Campinas, 2006.

¹¹⁶ Mossoró foi transformada em Capital da Cultura do Rio Grande do Norte, por causa de um projeto da Prefeitura que visa resgatar a história da cidade, e principalmente, incentivar a autoestima de seu povo através da valorização da cultura.

FELIPE, José Lacerda Alves. **A (re)invenção do lugar: os Rosados e o “país de Mossoró”**. João Pessoa, PB: Grafset, 2001

GOMES NETO, José. **As Faces do Corredor Cultural de Mossoró-RN: cenários e práticas sociais**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

JODELET, Denise. **Cidade e memória. Projeto do lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004. 145 p.

MARX, Murillo. **Cidade Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos: EDUSP, 1980. 152 p.

PINHEIRO, Karisa Lorena Carmo Barbosa. **O Processo de Urbanização da Cidade Mossoró: dos processos históricos à estrutura urbana atual**. 2006. 247 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

POCHMANN, M. (Org.) ; AMORIM, Ricardo (Org.) . **Atlas da Exclusão Social no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003. v. 1.

RESENDE, F.. **A comunicação social e o espaço público contemporâneo**. Disponível em: <<http://revistaalceu.com.puc-rio.br/>>

ROCHA, Aristotelina Pereira Barreto. **Expansão Urbana de Mossoró (período de 1980 a 2004): geografia dinâmica e reestruturação do território**. Natal: Edufrn, 2005. 292 p.

ROLNIK, Raquel. **O Que É Cidade?** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. 88 p.

SORIANO, Ana Gabriela Wanderley. **O Espaço Público e a Cidade Contemporânea: as praças de Salvador entre o discurso e a intervenção**. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

SOUZA, Edevaldo Aparecido; PEDON, Nelson Rodrigo. **Território e identidade**. Revista Eletrônica da Associação Dos Geógrafos Brasileiros, Três Lagoas - Ms, v. 1, n. 6, p.126-148, nov. 2007.

TEOBALDO, Izabela Naves Coelho. **A Cidade Espetáculo: efeito da globalização**. 2010. 20 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

MULHERES À MARGEM: uma abordagem sobre as mulheres anônimas dos saberes populares de Mossoró/RN¹¹⁷

Marcus Venicius Filgueira de Medeiros¹¹⁸
 Maria da Conceição Fernandes de França¹¹⁹

Falamos em ler e pensamos apenas nos livros. Mas, a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoção nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar.

Mia Couto

1. INTRODUÇÃO

Viver às margens é pertencer ao mundo do desconhecido, da falta de reconhecimento, de ações afirmativas e de políticas públicas eficazes na denominação e no mapeamento de sujeitos e ofícios, que tanto contribuíram com os saberes e fazeres na interação social. Muitas mulheres vivem às margens da sociedade, não são reconhecidas pelos ofícios desenvolvidos ao longo de toda uma existência, seja no campo religioso, artístico ou cultural.

Antes mesmo da Medicina, elas já atuavam na vida como produtoras de vida — são parteiras, rezadeiras, curandeiras —, sujeitos sociais comprometidos com o pleno desenvolvimento da vida humana, absorvidos pelo progresso científico e tecnológico.

A existência não pode ser passada no anonimato. São de suma importância a construção e o registro da memória viva de um povo. Muitos valores se perdem ao longo do tempo pela falta de registro, da tradição de passar adiante saberes produzidos pela espontaneidade, pelo anonimato, pela narrativa dos acontecimentos.

O presente trabalho é uma abordagem à luz da estética sociopoética, com a finalidade de reconstruir a vida de personalidades importantes na vida de tantas comunidades urbanas ou rurais, periféricas ou do centro das cidades, esquecidas pelas políticas públicas culturais das cidades, influenciadas por meios de comunicação de massa e surgimento da tecnologia.

Em tempos de cultura globalizada e tecnológica, essa iniciativa tirará do anonimato vidas inteiras dedicadas a saberes precisos, hoje esquecidos pelo tempo. Os saberes e fazeres populares,

¹¹⁷Artigo apresentado durante a realização do II Encontro Regional de Narrativas (Auto) Biográficas/ERNAB, promovido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, realizado em dezembro de 2015 e adaptado para publicação neste e-book.

¹¹⁸Especialista em Docência do Ensino Superior. Especialista em Psicologia Escolar e da Educação. Professor da rede estadual de ensino e Professor da Universidade Potiguar/UNP. E-mail: marven_filme@hotmail.com

¹¹⁹Mestra em Educação. Professora Substituta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/LEDOC – Universidade Federal Rural do Semi-árido–UFERSA. E-mail: naidefernandes@hotmail.com

assim como a vida de mulheres presentes na vida de comunidades, devem ser do conhecimento de todos.

Trata-se de um estudo ainda em processo de construção e, por isso mesmo, apresenta nesse momento as interpretações bibliográficas acerca do assunto proposto. Utilizando da abordagem da (auto) biografia, pretendemos compreender como estas mulheres anônimas ressignificam suas vidas, os fazeres e saberes vivenciados ao longo de toda uma existência.

A sociopoética é um método de pesquisa que visa a produção da subjetividade, utilizando-se da sensibilidade, da criatividade e da relação com o outro. Este método considera o corpo na sua totalidade como fonte de conhecimento. Ou seja, abrange o emocional, o intuitivo, o sensível, o sensual, o gestual, o racional e o imaginativo.

Segundo Gauthier et al. (1998, p.173): “[...] é uma característica da sociopoética buscar além (ou dentro) do corpo, um outro corpo [...] um corpo recalcado [...] Este corpo sabe [...] muito mais do que a fala explícita e consciente, muito mais do que a razão”. Por isso, a sua aproximação com a abordagem (auto) biográfica que enfatiza a subjetividade do sujeito e suas experiências pessoais nos espaços de pertença e de identidade.

Sobre a abordagem (auto) biográfica, Josso (2010, p. 62-63), aponta que “a reflexão biográfica permite, portanto, explorar em cada um de nós as emergências que dão acesso ao processo de descoberta e de busca ativa da realização do ser humano em potencialidades inesperadas”. É através da mediação do trabalho biográfico que as experiências tornam-se significativas enquanto representações de si mesmas e do seu ambiente humano e natural.

A pesquisa qualitativa prima por uma realidade que não pode ser quantificada. Por isso, busca respostas para questões muito particulares, sequenciadas num universo de significados, crenças e valores que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Certos controles das pesquisas quantitativas não devem ser aplicados a situações em que as pesquisas sociais se desenvolvem. Por exemplo, ao se tratar de histórias de vida, a operacionalização da pesquisa vai além de constatações científicas classistas. Aqui as subjetividades ancoram todo o processo investigativo em que não se busca comprovações de fatos narrados, mas interpretá-los a partir de experiências vividas e partilhadas.

Através de suas narrativas, buscamos compreender como estas mulheres anônimas e excluídas conseguem manter a sua cultura por meio dos fazeres e saberes vivenciados ao longo de suas vidas e em suas comunidades.

Benjamin nos instiga a uma reflexão acerca da importância do narrador e a primazia da história oral como fundamentais à transmissão das experiências vividas. Isso é confirmado quando o autor afirma que

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (BENJAMIN, 1987, p.198).

Ainda de acordo com o referido autor, vemos pertinência de suas afirmativas com os saberes populares das mulheres à margem, ao tratar da resistência da narrativa. Para Benjamin (1987, p. 204) “ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver”.

São vivências desenvolvidas em locais variados, de acordo com o lugar de vivência da mulher, ícone da comunidade que se destaca em seu tempo e no que faz. As narrativas e suas histórias de vida constituem-se como um recontar de uma história sem registro material.

A pesquisa da vida e o registro biográfico das vivências dessas mulheres à margem da sociedade servirão, também, para recompor a história do lugar. Nesse sentido, buscar as histórias de vida das mulheres à margem é acreditar nas suas potencialidades enquanto processos históricos e construtores de saberes.

2. EU SOU O MEU OFÍCIO

Nem todos os saberes estão na academia. Muitos estão na convivência diária entre os indivíduos pertencentes a uma dada sociedade, descobertos e transmitidos, muitas vezes pela tradição oral. Nesse ínterim, a academia carece de tornar-se palco dos saberes populares que continuam imersos no anonimato e que carregam uma riqueza ímpar de cheiro de povo, subjetividades construídas na dinâmica de se conhecer fazendo. Dos saberes extraídos dos universos coletivos, diversos e adversos. Pois, como bem afirma Josso (2010, p. 298), “[...] a educação tem, entre outras funções, a de assegurar a transmissão do capital cultural e das memórias do coletivo”.

Nessa interpretação, as memórias das mulheres à margem configuram-se como um arcabouço de narrativas que servirão como instrumentos de formação, em que se pretenda apontar esta formação na direção de novos olhares aos sujeitos, suas identidades e suas contribuições a uma educação verdadeiramente humana e inclusiva.

Ao falar das memórias e sua força na constituição da identidade individual e coletiva, Pollak enfatiza a importância destas à manutenção da tradição de um povo. Sobretudo, de um povo esquecido no anonimato e sem assento na sociedade.

Para ele,

Podemos portanto dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p.05).

Corroborando com este pensamento, ao nos reportarmos às memórias como um fator extremamente importante à reconstituição das histórias, encontramos em Halbwachs uma afirmativa que reforça a necessidade de revisitar as memórias para que a história continue sendo construída ou (re) construída, a partir do que foi visto e experimentado.

O autor destaca que

Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros [...]. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída (HALBWACHS, 1990, p.22).

E nessa dinâmica de (re) construção é inegável a presença das mulheres nos diversos momentos da vida. Mesmo sendo uma presença invisibilizada pela sociedade, ela se faz presente nas tessituras da história, sobretudo, quando falamos dos sujeitos marginalizados, excluídos e ignorados. As mulheres sempre foram as maiores vítimas da opressão e das mordanças que abafaram suas vozes.

A existência das mulheres na sociedade e a relação destas com as questões mais humanas — enquanto olhares, zelos e condições de vida com e para o outro — são inegáveis, principalmente quando buscamos conhecer as histórias de vida de cada uma, representando os espaços à margem dos outros contextos sociais.

De acordo com Arendt (2007, p. 17), “O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana”. A existência feminina é um fato real, concreto. Esta se faz presente no seio da comunidade como sujeito da ação e construção de subjetividades e intersubjetividades, assim como no processo de interação sócio cultural e histórico. Desde os afazeres domésticos como em muitas atividades e ofícios determinados pelo machismo, como sendo ações desenvolvidas pelo sexo feminino, a mulher contribui ao desenvolvimento cotidiano do espaço social, habitado por homens e mulheres.

Estão presentes na transmissão oral dos costumes e das crendices, no ato de criação dos filhos ou mesmo na ausência destes, sempre são protagonistas das responsabilidades atreladas à educação do ser, desde o ato do nascimento. Era, no passado, atribuída a elas a função de trazerem a luz da vida às crianças, assumindo assim o ofício de parteiras. Na ausência da medicina, pela prática e repetição dos atos de observar as mulheres parindo, logo muitas eram escolhidas como as parteiras das comunidades.

Não bastando esse ofício, um saber vai sendo acrescido de outro. Na ausência do farmacêutico, nos momentos de doenças, a artimanha de descobrir a cura vai dando notoriedade às mulheres que, no poder da oração, vai descobrindo que um galho de arruda pode retirar o quebranto posto naquela criança pelo olhar invejoso do outro. Um galho de vassourinha é capaz de espantar a febre e o olhar quebrado de indivíduos adoentados.

A fama espalhada pela mistura da fé com material colhido da natureza e pelo sincretismo, mistura de atos indígenas, afros e europeus, as mulheres deixam de ser seres “normais” para se tornarem as rezadeiras de meninos e meninas, homens e mulheres, adultos e idosos.

A benzedura é uma prática social de pessoas que detêm liderança e poder local em suas comunidades, no resguardo de códigos e crenças que transitam entre as relações com a sabedoria medicinal e as ciências empíricas e a religião, podendo, por isto, ser vista como uma prática de resistência. Vai além de uma terapia popular e está imersa em elementos simbólicos que têm na crença e na fé a sua maior significação religiosa, pois é na estreita relação com o sagrado que reside a sua verdade e poder de cura.

A cultura do benzimento perpassa gerações e permanece viva entre pessoas de diversas religiões. Segundo Nery (2006, p.01), um dos preceitos desta prática é que “para todos os males que atingem o corpo e a alma do homem há sempre uma reza para curar”. É por isso que, apesar do tempo e dos avanços da medicina, a tradição da benzedura ainda persiste. E esta guarda seus remédios, suas preces, suas devoções, seus rituais, enquanto tiverem algum sentido na vida. O mundo contemporâneo continua permeado por essa ligação entre o mágico-religioso.

Embora muitos estudos apontem que a benzedura tenha surgido entre pessoas católicas, ela não é exclusivamente realizada no catolicismo. Ao contrário, há uma forte ligação com rituais da Umbanda, do Candomblé e de indígenas. Também é real a vivência de evangélicas praticando a benção, reforçando a existência de um universo heterogêneo, tanto no que diz respeito à religiosidade, quanto ao uso das técnicas de cura.

Entre estas se encontram também as praticantes das religiões afrodescendentes, as mães de santo e as brincantes das artes populares. Estas mulheres vão se multiplicando pelos ofícios desenvolvidos, muito herdados de antepassados, e a vida particular vai se misturando à vida

coletiva, o nome de batismo é esquecido e um novo batismo social é realizado por aqueles agraciados pelos dons, pelos trabalhos realizados por mulheres sacerdotisas de um povo.

Para enfermidades populares, as garrafas, os chás, os lambedores, as misturas de ervas ou comidas especiais vão abrolhando das mãos de piedosas mulheres, responsáveis pela saúde e livramento da morte de tantos enfermos espalhados no meio das comunidades.

Num olhar de distância, mulheres parteiras, rezadeiras, curandeiras vão sendo vistas praticando saberes e ofícios desenvolvidos pela vivência, pela prática, pelas ações dos papéis domésticos internalizados pela cultura da naturalização sexista, de que são funções normatizadas pelos acordos impostos que as mulheres devem se apropriar de tais atos.

Perceber-se no mundo é condição essencialmente humana, pois é a partir dessa visibilidade com o outro que fazemo-nos sujeitos da história. Desse modo, através de seus saberes e ofícios, vão fazendo-se partes, mesmo fragmentadas, desse (re) contar da vida. Freire (1996, p. 54), nos empurra ao mergulhar reflexivo da nossa existência na história quando afirma que

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p.54).

Outro ponto que destacamos é de como elas constroem as suas identidades a partir da afirmação do seu *ethos*¹²⁰. Para elas, o lugar e sua pertença a ele são aspectos indissociáveis na identidade que as revela. Dessa forma, manter viva a tradição de seu povo é reforçar a sua identidade, valorizando a sua construção pessoal e dos grupos que fazem parte.

No momento presente, o próprio conceito de tradição está sendo posto à prova, num quadro social em que se observam processos de ruptura de valores e costumes considerados tradicionais, esquecidos ou suplantados por práticas contemporâneas.

O que acontece é que com o avanço da tecnologia e as novas ordens econômicas, essas mulheres, mestras dos saberes e fazeres populares, são conduzidas ao anonimato, vivem à margem da sociedade, sem nenhum reconhecimento de sua existência, registro de sua vida ou significação do ofício desenvolvido ao longo de toda uma vida de serviço prestado à comunidade.

¹²⁰Conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região.

3. NADA SE CRIA, TUDO SE COPIA

Por mais que a mulher faça, desenvolva, não é dado a ela o mérito do ofício desenvolvido. A mulher é calada, omitida, posta no anonimato pela falta de políticas públicas culturais, condizentes com a realidade de construção e registros das identidades de mulheres produtoras de saberes.

Se nos reportarmos à história das mulheres, estas sempre foram condicionadas às situações de subordinação e submissão impostas pela sociedade extremamente machista e excludente. As relações entre homens e mulheres foram pautadas nas diferenças entre os gêneros, alicerçadas numa justificativa meramente naturalista e que em nada sustenta esta diferenciação discriminatória.

Naturalmente as diferenças entre homens e mulheres são perceptíveis e estruturadas nas questões biológicas, e isso é incontestável. No entanto, o que não justifica é que essas diferenças sejam usadas para responder a uma relação de desigualdade entre o gênero masculino e feminino, na qual se estabelece o poder do macho sobre a fêmea, usando das condições genéticas para isso. Ou seja, o que é biologicamente diferente não pode, jamais, ser visto ou aceito naturalmente como diferença social, transformando, assim, em desigualdade sexista e atribuindo às mulheres uma condição de inferioridade e subordinação.

Particularmente em relação às mulheres, é preciso haver um olhar diferenciado no sentido de enxergar nas entrelinhas dos discursos e das práticas as posturas que rotulam e ainda reforçam essa condição. Para Nobre (2005, p. 44), “olhar para a complexidade das relações de gênero é querer, mais do que ver suas formas aparentes, entender sua dinâmica, a forma como produzem e reproduzem desigualdades para poder superá-las”.

Muitas são silenciadas nos livros de história que contam a história da cidade. Muitas são postas no esquecimento pela falta de ações afirmativas ou interesse de se registrar essas vozes sumidas pelo vento, sem o merecido reconhecimento do trabalho desenvolvido. Não viram nome de rua, não são contempladas em homenagens a espaços públicos, não são conduzidas aos grandes públicos porque seu ofício e a história de sua vida foram conduzidos ao túmulo junto com o corpo.

Thalita (2012, p. 54-57) destaca em uma reportagem algumas moradoras de periferias de Mossoró, conhecidas pelos nomes de Damiana, Ritinha, Inês e Kinara, mulheres que praticam a benzedura, confirmando não só a existência da prática no município de Mossoró, como também a resistência dessas benzedadeiras num cenário de pouca ou quase nenhuma visibilidade, comprovando uma tradição que não se perdeu no tempo.

Da mesma forma são as “mães de umbigo”, como são conhecidas as mulheres parteiras, esquecidas no anonimato e na falta de registros e de visibilidade de seu ofício. Mulheres que sobrevivem de outras ocupações, mas preservam a tradição dos seus saberes na arte de “pegar menino”, repassando os conhecimentos que não encontramos na academia, mas desenvolvem-se a partir das experiências que foram sendo praticadas nas comunidades populares.

Sobre as parteiras, Morim as define como:

Referências de saúde e figuras de liderança nos grupos em que atuam, exercem múltiplos papéis em suas comunidades (parteiras, agentes de saúde, mediadoras de conflitos, etc). Geralmente são mulheres mais velhas, sem formação acadêmica, mas com experiência e conhecimento acerca de técnicas, manobras e uso de ervas no ciclo de gestação, parto e pós-parto. Iniciam-se no ofício por acaso, destino ou “precisão” (por necessidade) (MORIM, 2014, p.01).

É justamente nessa perspectiva que queremos trazer as vozes dessas mulheres anônimas e à margem, para que os seus ofícios avancem para além dos muros domésticos e ocupem todos os espaços em que os saberes se façam necessários à formação humana. Pois é, também, papel da educação e seus processos educativos difundir as diversas formas de manifestação cultural dos diferentes espaços.

Nas afirmativas de Morin (2011, p. 47), a condição humana alicerça-se a partir do que é desenvolvido através da cultura, ultrapassando a condição biológica, visto que a cultura se faz naquilo que é transmitido e aprendido. O ser humano somente se realiza plenamente pela cultura e na cultura.

Quando afirmamos que nada se cria, tudo se copia, intencionamos levar à compreensão de que os processos de formação se dão através das experiências que foram realizadas e socializadas no decorrer das construções pedagógicas. Nessa perspectiva, enveredar pelos caminhos dos saberes populares mantidos no anonimato e experimentados pelas mulheres à margem da sociedade, é propor um novo jeito de formar profissionais com olhares e práticas aos sujeitos, suas vozes, seus cheiros, seus lugares e seus jeitos de ser e de se fazer ser no seu *ethos*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento de si é preciso, o reconhecimento do outro, uma necessidade. Ninguém deve ou tem de viver no escuro em toda a sua vida, escondendo suas competências e habilidades a um processo de interação significativo no meio social.

A cada um o seu mérito, a cada mulher produtora de saberes e fazeres populares na cidade de Mossoró, a ressignificação da vida e do ofício como patrimônio imaterial, pela vida de entrega total a um propósito de fazer o bem, partilhar o bem, ser a própria representatividade do bem *in loco* pelas ações desenvolvidas.

Não se pode deixar apagar da memória da comunidade as identidades das mulheres/sujeitos que teceram na vida dos outros a sua própria vida, dedicando-se ao serviço produtivo de linguagens de reflexo e reflexão plena, na produção de valores comuns ao meio ao qual estas estão/estavam incluídas.

Existe a necessidade urgente do registro de tantos corpos, olhares, gestos de afetos que estão a se perder sem nenhum ato legítimo ou ação afirmativa do poder público, que torne essas memórias vivas às gerações futuras.

Estas mulheres/sujeitos de saberes e fazeres populares, anônimas, ainda são lembradas nas rodas de conversas das famílias, na junção do povo da comunidade nas calçadas, na hora do aperreio, da necessidade da prece, nas festividades artísticas religiosas como ícones de fé, cultura, religiosidade, afeição e produção de ações benfeitoras.

Não estão nos registros da cidade, não são imortalizadas em homenagens de praças ou prédios públicos, não são contempladas pelas políticas artístico cultural da cidade.

O registro é uma necessidade urgente à permanência da memória e da identidade destas mulheres, que tanto contribuíram e outras tantas que tanto contribuem ainda na divulgação desse saberes/ofícios, ainda não devorados por completo pelas novas tecnologias ou cultura globalizada.

O trabalho de pesquisa à luz da estética sociopoética tem incentivado o olhar da sensibilidade de conceber o *ethos* ao registro da vida dessas mulheres. Compreender o além do gesto, mapear a ação, a ressignificação da identidade do sujeito pesquisado e a sua desenvoltura no seio da comunidade.

É um processo de se subjetivar a partir de atos intersubjetivos porque tira o pesquisador do comodismo de produzir conhecimento de sala fechada para conduzi-lo ao contato do olhar, do corpo, da presença, da interação. A prática da leitura do mundo a partir do próprio mundo real de vivência do sujeito pesquisado.

Apenas uma iniciativa, um trabalho em andamento, permeado de interrogações e cobiças a desenvolver o registro das narrativas de vidas e dos ofícios de mulheres à margem da sociedade, seja no campo ou na cidade, de cidadãs anônimas vitimadas por uma sociedade excludente, sexista e machista, que não reconhece a importância do trabalho de pessoas comprometidas com a composição da cultura local.

Uma iniciativa que buscará mergulhar num mundo cheio de vida, de saberes e vivências, mas também de conflitos entre a luta pela manutenção de suas tradições e o avançar cada vez mais agressivo de uma cultura hegemônica e repressora.

Traremos, ainda, os seus exemplos de resistência e autoafirmação que mantêm os seus saberes vivos e permeados das simbologias que os enriquecem e os reconfiguram.

Nos abasteceremos dos cantos, dos ritos e das vozes dessas mulheres e seus anonimatos, trazendo à academia uma nova sonoridade e outras formas de se construir saberes que vão além dos saberes técnicos e que, certamente, apontarão na direção de outras possibilidades formativas e reflexivas, onde o humano seja realmente considerado, os sujeitos e suas culturas estejam no centro das elaborações e intervenções profissionais.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BENJAMIN, W. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Obras Escolhidas I, São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAUTHIER, J.H.M. et al. **Pesquisa em enfermagem**: novas metodologias aplicadas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.
- HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda, 1990.
- JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- MORIM, J. **Parteiras tradicionais**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/>> Acesso em: 21 jun. 2017.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- NERY, V C. A. **Rezas, Crenças, Simpatias e Benzeções**: costumes e tradições do ritual de cura pela fé. In: VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, 2006, Uberlândia/MG. Anais. Uberlândia/MG: 2006. 15 p.
- NOBRE, M. **Relações de Gênero e Agricultura Familiar**. In: Feminismo e Luta das Mulheres. Análises e Debates. São Paulo: Fabracor, 2005.
- POLLAK, M. **Memória e Identidade Social**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro: vol. 5, n. 10, p. 200-212, Dora Rocha, 1992.

THALITA, I. **Reza forte, seu doutô**. Revista Contexto, Mossoró, ano 1, n.7, p. 54-58, dez 2012.

CIDADANIA PRÁTICA OU TEÓRICA? Perspectiva dos alunos do Centro Educacional Integrado Professor Eliseu Viana

Robson Diego Silva de Oliveira¹²¹
Karlla Christine Araújo Souza¹²²

1. UMA PRÁTICA DOCENTE

Não existe um consenso sobre o conceito de cidadania nas ciências sociais, mas segundo o sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall, a cidadania é constituída de três elementos: os direitos individuais, políticos e sociais. Na prática, cidadania consiste no exercício da atividade política inerente a todo cidadão, na defesa dos próprios direitos e no respeito às liberdades e aos direitos dos demais. O exercício da cidadania é essencial a uma sociedade mais justa e solidária. A intenção desse estudo foi identificar como os alunos de uma turma de ensino médio do Centro de Educação Integrado Professor Eliseu Viana (CEIPEV) Mossoró-RN, compreendem a cidadania em uma perspectiva além das teorias, que também foram abordadas de maneira explanatória neste trabalho, ou seja, as práticas cotidianas estão associadas ao exercício da cidadania?

Este trabalho teve como instrumento de pesquisa uma oficina intitulada “Cidadania: Direitos, Deveres e Participação política”. Tanto a oficina como este trabalho foram realizados por um graduando em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) em uma turma de ensino médio da escola Centro integrado Professor Eliseu Viana (CEIPEV). A pesquisa bibliográfica do desenvolvimento da cidadania e de contextos atuais também foi utilizada neste estudo. A oficina e este trabalho foram elaborados para as avaliações da disciplina de Laboratório de Ensino em Ciências Sociais do curso de Licenciatura.

A oficina na qual foi feita a pesquisa consistiu-se na seguinte prática: foram trabalhadas algumas narrativas curtas, ilustradas com exemplos corriqueiros do cotidiano e que relatavam situações onde uma conduta cidadã era posta em prática. Das três narrativas, duas trazem um exemplo negativo de uma prática cidadã e outra um exemplo de participação política. Após cada um desses exemplos, foi feita uma sequência de perguntas, as mesmas para ambos os exemplos,

¹²¹Graduando no curso de Ciências Sociais, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: robson2108@gmail.com

¹²²Docente lotada no Departamento de Ciências Sociais e Política, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: karlla_chris@yahoo.com.br

depois de obter as respostas, uma breve explicação sobre aquele exemplo, relacionando-o com a ideia de cidadania, foi transmitida aos alunos.

2. A CIDADANIA MODERNA, DOS DEVERES AOS DIREITOS

A idade moderna trouxe consigo mudanças radicais para vida em sociedade. A percepção teológica dos fenômenos sociais, alimentada pela igreja católica e que legitimava uma ordem social hierarquizada, fundada em privilégios de nascença, foi perdendo força diante das críticas internas dos religiosos da reforma e dos cientistas do renascimento. A crise da sociedade feudal e as revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII também contribuíram diretamente com a mudança de paradigmas.

Neste período, o homem passa a questionar as desigualdades através de uma consciência histórica, momento em que acontece uma importante transformação, a do cidadão/súdito para o cidadão/cidadão. Habitar a cidade não basta mais ao homem, os novos tempos exigem que possuam direitos na cidade e não apenas deveres (MONDAINE, 2010). O fato dos estudos apontarem que o desenvolvimento da cidadania está ligado a vida nas cidades, não excluem o homem do campo como cidadão. O contexto da modernidade e principalmente da revolução industrial é marcado pela grande imigração do campo às cidades, tornando-se estes lugares de grandes desigualdades sociais e, portanto, um ambiente de intensos conflitos sociais.

O desenvolvimento dos direitos dos cidadãos na Europa centro-ocidental é marcado por bastantes conflitos sociais, não transcorrendo de forma imediata, pois foram necessários pelo menos três séculos de acirrados embates, que estão relacionados à conquista dos três conteúdos de direito.

O desenvolvimento da cidadania é composto por três tipos distintos de direito: os direitos civis, compostos dos direitos necessários à liberdade individual (liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça); os direitos políticos, que consistem no direito de participar no exercício do poder político, como membro de um governo ou de um parlamento, por exemplo, ou como um eleitor dos investidos de tais funções; e o direito social, que se refere àquilo que diz respeito a um mínimo de bem-estar econômico até a segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. O direito à educação, ao trabalho, direito de um salário justo, à saúde e previdência social são exemplos de direitos sociais. Na Inglaterra, esses direitos surgiram em uma

determinada ordem cronológica: os direitos civis surgiram no XVIII; os políticos no século XIX; e, por último, os direitos sociais no século XX. Na sociedade inglesa, esses direitos foram frutos de conflitos sociais, onde as classes menos favorecidas de direitos reivindicavam-nos através do embate com as classes dominantes (MARSHAL, 1967).

Thomas Humphrey Marshall elabora sua teoria tomando como exemplo a Inglaterra, pois é nesse país o ponto de partida ao desenvolvimento da cidadania, onde acontece a primeira revolução burguesa da história, a revolução inglesa (1640-1688). Mesmo as revoluções burguesas sendo em longo prazo revoluções conservadoras — pelo fato de a burguesia manter uma posição dominante —, naquele cenário foram necessárias, pois romperam com a visão teológica das coisas e com o conformismo das massas.

3. UMA TRAJETÓRIA DIFERENTE

No período colonial do Brasil não havia circunstâncias culturais ao desenvolvimento da cidadania, pois um país com dimensões continentais possuía uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia latifundiária com grandes propriedades nas mãos de poucos proprietários e um estado absolutista. O país surgiu da dominação e extermínio dos indígenas pelos europeus e posteriormente tornou-se uma sociedade escravocrata. Os homens livres na sua grande maioria eram analfabetos e não gozavam de direitos, eram submetidos aos interesses dos poucos senhores de terra. Não era um ambiente propício ao desenvolvimento da cidadania.

Escravidão e grande propriedade não constituíam ambiente favorável à formação de futuros cidadãos. Os escravos não eram cidadãos, não tinham os direitos civis básicos à integridade física (podiam ser espancados), à liberdade e, em casos extremos, à própria vida, já que a lei os considerava propriedade do senhor, equiparando-os a animais. Entre escravos e senhores, existia uma população legalmente livre, mas a que faltavam quase todas as condições para o exercício dos direitos civis, sobretudo a educação. Ela dependia dos grandes proprietários para morar, trabalhar e defender-se contra o arbítrio do governo e de outros proprietários. Os que fugiam para o interior do país viviam isolados de toda convivência social, transformando-se, eventualmente, eles próprios em grandes proprietários (CARVALHO, 2002, p.21).

No Brasil, os direitos políticos largaram na frente. Segundo o cientista político e historiador brasileiro José Murilo de Carvalho, a independência ocasionou alguns avanços no terreno dos direitos políticos, mas, mesmo sendo parcialmente influenciado pelo liberalismo, o

novo império continuou a ignorar a existência da escravidão. Por esse motivo não se considera a existência dos direitos civis, já que não existia a igualdade de todos os homens diante da lei.

Mesmo a Carta Magna, no início do século XIX, permitindo o voto a todos os homens com certa idade e renda, incluindo analfabetos, a maioria dos cidadãos não tinha noção do que era um governo representativo. Já os servidores públicos, que eram mais esclarecidos, votavam segundo a vontade do governo. As eleições eram uma ferramenta de dominação de alguns políticos e não uma prática de cidadania.

A proclamação da república não trouxe grandes mudanças, na verdade houve um retrocesso nos direitos políticos, os analfabetos foram excluídos das votações. Ao adotar o modelo de federação, onde os governantes dos novos estados passaram a ser eleitos pela população, ocorreu a formação de oligarquias locais, pois se apenas uma pequena parte da população elege um representante local, as famílias privilegiadas de cada estado estavam com o caminho aberto ao poder público. Quanto aos direitos civis e sociais — durante o período da colonização até o final da república velha — pode-se dizer muito pouco, a sociedade brasileira ainda era escravocrata mesmo com a abolição formalmente concretizada, uma vez que o estado negligenciava a assistência social.

Grande parte do século XX foi marcado por golpes de estado e governos autoritários. Mas é nesse período onde se encontra a origem do que conhecemos por direitos sociais no Brasil, tais como a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, uma legislação trabalhista e previdenciária.

Por outro lado, os direitos civis e políticos estiveram ausentes no período de 1964 a 1985 em uma experiência de regime ditatorial militar que marcou um momento difícil à cidadania no Brasil. Os direitos civis e políticos foram violentamente atacados por uma série de governos autoritários, as liberdades eram violentadas, houve perseguições políticas e até mesmo relatos de homicídios e torturas. Os direitos sociais conquistados outrora foram mantidos como uma espécie de “paternalismo nacional”. O período ditatorial teve seu fim em 1985 graças às mobilizações civis pelas diretas já, partidos que se opunham ao regime e a pressões internas.

Em 1988, através de uma assembleia constituinte, é fundada uma nova constituição que passa a ser considerada a mais democrática da história do país, intitulada constituição cidadã, que garante os direitos individuais, proteção à dignidade dos indivíduos e um estado democrático. Pelo menos formalmente, este é o momento em que a sociedade brasileira se torna uma sociedade cidadã. A Constituição atual permite um conjunto de práticas cidadãs: o respeito aos direitos dos indivíduos; a liberdade de manifestação e participação política; o pluralismo religioso; o combate ao preconceito étnico; a defesa da dignidade humana; e os direitos sociais.

4. UMA CONVERSA COM OS ALUNOS DO CENTRO INTEGRADO PROFESSOR ELISEU VIANA

A cidade em que vivemos é dividida em vários mundos, ou seja, todo o espaço de uma cidade é constituído de ambientes distintos, porém complementares. Há o ambiente de trabalho onde vivemos boa parte de nossas vidas e firmamos várias de nossas relações sociais; há a moradia, onde passamos maior parte de nosso tempo, propícia ao descanso; ambientes de lazer, religiosos, de prestação de serviços públicos, de trânsito etc. O primeiro exemplo levantado com os alunos envolve aspectos de um fenômeno público e privado e envolve um direito primordial que é o da liberdade de circulação.

Um indivíduo sai de sua moradia, atrasado para ir ao seu ambiente de trabalho, durante o percurso se depara com um semáforo vermelho, uma regra proposta pelo sistema de circulação. Ao analisar rapidamente a situação, o indivíduo decide transgredir essa regra e ultrapassar o semáforo. Após esse exemplo, foi perguntado aos alunos o seguinte: “Vocês já presenciaram, ou até mesmo fizeram algo assim?”. Alguns alunos responderam essa questão, afirmaram ter presenciado, mas apenas um aluno compartilhou uma experiência na qual ele foi o praticante do ato. Segundo o aluno, ele ultrapassou o semáforo vermelho em uma motocicleta e quase provocou um acidente.

A segunda pergunta foi “como você se sentiu ou se sente e como você imagina que o outro se sente ao praticar ou presenciar tal ação?”. A maioria dos alunos respondeu que tem um sentimento de indignação. Aqui foi percebida certa omissão dos alunos em imaginar como o outro se sente ao ter seus direitos transgredidos ou negados. Somente com o decorrer da oficina e a repetição das questões de modo a provocar uma reflexão mais apurada, foi que os alunos começaram a enxergar o outro como categoria importante na discussão.

Sobre esse primeiro exemplo, no mundo público da circulação urbana, nos deparamos com essas regras que têm como objetivo estimular o indivíduo a respeitar a integridade do outro e proteger a si mesmo. Porém, esses estímulos também podem afetar negativamente, tornando o ambiente um local menos propício para práticas cidadãs. É o caso de uma cidade sem um planejamento urbano adequado onde o indivíduo se vê constantemente em situações estressantes. Outros fatores do mundo particular podem condicionar o indivíduo a emoções contrárias ao exercício da cidadania, como a raiva.

Avaliemos nossa vida à luz dessas possibilidades nas grandes cidades brasileiras. Saímos descansados e recompostos do mundo da moradia, porque ali encontramos um ambiente de conforto ambiental e segurança, mas logo em seguida enfrentamos um sistema de circulação estressante. Nele, somos

estimulados negativamente, de modo que aquilo que recuperamos no mundo da moradia perderemos tão logo adentremos no mundo da circulação. Obviamente se morarmos em um mundo já estressante por si próprio, como um cortiço ou favela, o estresse adicional do mundo da circulação se ampliará a um nível que talvez nenhuma carapaça emocional protetora conseguirá neutralizar (MALTA, 2004, p.123).

Um segundo exemplo foi problematizado com os alunos. Uma pessoa em uma fila de um banco movimentado percebe uma oportunidade de passar à frente dos demais sem que eles percebam, e assim o faz. As mesmas perguntas lançadas no exemplo anterior foram repetidas aqui: “Vocês já presenciaram, ou até mesmo fizeram algo assim?” E “como você se sentiu ou se sente? Como você imagina que o outro se sente ao presenciar tal ação? Ninguém respondeu que já tinha feito ou presenciado esse tipo de prática, reagiram com desaprovação, afirmaram que se sentiriam estressados e não permitiriam algo assim acontecer. O outro foi lembrado nas respostas, como por exemplo “Todos têm os mesmos direitos” e “É revoltante para os que estão na fila”.

É possível destacar nas respostas relacionadas a esse exemplo o ponto de vista de dois alunos acerca da corrupção e da prática cidadã. Um dos alunos falou que na “oportunidade” de transgredir uma fila ele o faria, fundamentou sua resposta afirmando que infelizmente a sociedade brasileira é corrupta e que de certa forma essas práticas não iriam alterar esse quadro. Além disso, o aluno afirmou que no caso dele não aproveitar essas “oportunidades”, outro o faria.

A corrupção nasce da fragilidade dos laços sociais existentes em uma sociedade mais coesa, que é uma sociedade onde todos compartilham um sentimento de participação de uma comunidade (RIBEIRO, 2000). O fato de vivermos em uma sociedade cada vez mais individualista — onde as relações são cada vez mais frágeis e no cenário específico do Brasil, onde diariamente os jovens têm acesso a relatos de corrupção envolvendo os políticos e o estado —, pode desestimular o indivíduo a pensar em si enquanto membro de uma comunidade, a acreditar nos seus semelhantes e a realizar práticas cidadãs em seu cotidiano.

Uma segunda aluna demonstrou maior otimismo ao ouvir a afirmação do colega de classe. Segundo a aluna, o pensamento negativo de mudança atrapalha o combate à corrupção, pois é preciso que as práticas cotidianas de respeito aos direitos dos outros e dos próprios direitos sejam usadas no nosso cotidiano. Afirma que é mudando essas atitudes que o país vai melhorar. Reforçando o que foi dito pela aluna, Malta considera: [...] “O fato é que cada passo dado, por menor que possa parecer, poderá contribuir de modo positivo para alterar o processo mais amplo” (MALTA, 2004, p. 125).

Por último, um exemplo envolvendo uma situação de participação política. Um cidadão cansado de sofrer com a coleta irregular do lixo em sua rua, decide tomar algumas providências.

Ao perceber que em seu bairro não existe uma associação de moradores, ele mobiliza os demais moradores através do diálogo, expondo as situações e propondo uma associação para reivindicar os direitos dos moradores. Feito isso, propõe reivindicar junto ao órgão com a competência de garantir a coleta no bairro. Em seguida, as mesmas questões levantadas nos outros dois exemplos foram usadas aqui. Os alunos primeiramente não demonstraram disposição para responderem, um único aluno compartilhou o motivo que o levou a participar de uma chapa de grêmio estudantil em sua escola. Segundo este, foi para reivindicar melhorias para os seus colegas. Neste momento foi lançada mais uma pergunta aos alunos, com a intenção de provocá-los, “O que vocês acham do fato do colega de vocês participarem do grêmio para buscar melhoria para todos vocês?” A resposta veio por meio de uma ou duas palavras como “Legal” ou “Bacana”.

O Estado, em certas ocasiões, não consegue responder às demandas da sociedade, principalmente os segmentos marginalizados que se juntam em torno de um problema comum. No processo de reivindicação e de luta, os sujeitos organizados coletivamente constroem sua autonomia diante do estado, expressando suas aspirações e necessidades. Tornam-se atores sociais que não lutam apenas por políticas públicas, mas também para serem reconhecidos como parte da sociedade e pela construção e efetivação de seus direitos. A participação política nasce do coletivo e não há como resumi-la a um simples ato individual.

Efetivamente, são formas diferenciadas de expressão e ação coletiva, com ou sem conteúdo político explícito a depender dos seus objetivos e contextos. O importante é considerar o elemento político na relação social, mesmo quando se pretende negar o Estado na busca de autoafirmação coletiva e autogoverno e na tentativa de construção de uma identidade como ator político. Uma tal complexidade não pode ser reduzida a um mero ato eleitoral, episódico, individual, atomizado, mesmo que possa ter efeito aparentemente decisório (TEIXEIRA, 2001, 26).

O fato de não haver respostas mais elaboradas acerca do tema participação política pode significar uma falta de disposição da turma para com esse tema. A participação política faz parte de uma prática cidadã. Se estes alunos pretendem viver em uma sociedade cidadã, é preciso que comecem a atuar em seus mundos. Para que alcancem uma mudança social, como uma sociedade menos corrupta, precisam começar a mudar a concepção/disposição sobre participação política, isso se quiserem alcançar uma mudança social mais ampla.

Para alcançar processos sociais mais amplos, a mudança deve começar a partir dos “mundos” onde atuamos, em nosso cotidiano. Especialmente no mundo da moradia, por exemplo, podemos agir de muitos modos. Um dos modos mais efetivos será sempre a opção de nos organizarmos em associações de moradores. Ou, então, se for o caso, ajudarmos a fundar uma, se nenhuma existir no bairro ou se a que porventura já exista tenha sido dominada por

cabos eleitorais e esteja servindo apenas de correias de transmissão para práticas clientelistas de atendimento a demandas muito específicas, que em nada ajudam a reverter a degradação do ambiente social (MALTA, 2004, 125).

No final da oficina, foi feita a seguinte indagação aos alunos: Vocês acham que a nossa conversa foi uma aula de cidadania? Se sim, o que vocês entendem por cidadania? Os alunos responderam que sim, haviam assistido a uma aula sobre cidadania e que esta consistia em um conjunto de atitudes e ações cotidianas que envolvem defender os seus direitos e respeitar o direito do outro. Mais uma vez, os alunos não enfatizam a importância da ação política na construção da cidadania.

5. AS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA REFLEXÃO

É importante entender que a cultura não é estática e o desenvolvimento da cidadania está relacionado com a cultura de um povo. No Brasil, segundo José Murilo de Carvalho (2002), o processo histórico da cidadania foi diferente. A ordem cronológica apontada por Marshall não se aplica ao Brasil, os três elementos do direito foram constituídos em ordem diferente e até mesmo simultaneamente. Mas o que Carvalho chama a atenção é que se na Inglaterra esses direitos foram conquistados com luta, tendo as massas como percussores, no Brasil tivemos uma cidadania que se deu de cima para baixo, ou seja, a elite foi gradativamente cedendo alguns direitos às classes menos favorecidas, como uma forma de manutenção do poder.

Espera-se dos alunos de ensino médio certa compreensão sobre a cidadania nessa perspectiva de direitos, deveres e participação política. Espera-se também que eles entendam que suas ações no cotidiano se relacionam diretamente com esses conceitos. De fato, o resultado esperado foi alcançado, pois ao responderem as questões, os alunos de ensino médio da turma em que foi feito o estudo demonstraram compreender que vivemos em uma sociedade que tem suas relações organizadas pelo dever de preservar esses direitos, seja o seu próprio direito ou o dos demais indivíduos.

Compreendem também que suas ações, mesmo as mais simples, correspondem a todo um conjunto que dá origem às relações sociais e conseqüentemente à cidadania. Com relação à noção de participação política, no nosso país a mesma não é culturalmente encorajada. Essa deficiência já mostrada no contexto histórico do desenvolvimento da cidadania no Brasil pode ser combatida pelos que entendem a importância de se organizar politicamente, buscando divulgar a ideia, esclarecer as pessoas no seu cotidiano e tomando a frente na criação de qualquer tipo de

mobilização política, seja um grêmio estudantil ou um partido político. Claro, a escola e os professores devem exercer o papel de orientadores dos seus alunos durante esse processo.

É compreensível que alguns alunos demonstrem certo pessimismo com relação ao tema cidadania, mas mesmo com essa perspectiva, estes alunos demonstram o que pensam ou o que esperam da sociedade em que vivem. Por mais negativo que possa parecer, o fato de elaborarem um panorama do ambiente social em que vivem já comprova que o aluno tem uma série de informações e cabe ao professor, ou aqueles que acreditam em uma realidade mais participativa, orientar o outro, mostrar que as ações particulares, mesmo que pareçam isoladas e sem efeitos, podem transformar a realidade social em que vivem.

Esse tipo experiência — estudante/professor/pesquisador — exerce grande importância na formação dos futuros profissionais da área das ciências sociais, principalmente o futuro professor, tanto oportunidade prática de elaborar e executar uma oficina para os alunos da educação básica, quanto por aliar a isso a pesquisa. Para que possamos consolidar metodologias e práticas no ensino de sociologia é preciso que os professores não se limitem a serem reprodutores do conhecimento já existente. É necessário que durante as aulas este profissional também adote uma postura de pesquisador, procurando identificar as deficiências e as qualidades do aprendizado dos jovens. No caso deste trabalho, durante a oficina foi realizada uma pesquisa com o objetivo de saber o que os alunos entendem por cidadania em um sentido prático e cotidiano, na expectativa de darmos continuidade à prática a partir da reflexão.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MALTA, Cândido. **Práticas cidadãs para uma nova cidade**. In: PINSKY, Jaime (Orgs). **Práticas de Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

MONDAINE, Marco. **O Respeito aos direitos dos indivíduos**. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Bassanezi (Orgs). **História da Cidadania**. 5. ed., São Paulo: Contexto, 2010.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

RIBEIRO, Renato Janine. **A sociedade contra o social: o alto custo da vida pública no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O local e o global: limites e desafios da participação cidadã**. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA, 2001.

FORMAÇÃO DO DOCENTE: o estágio supervisionado e a vivência da teoria-prática

Rusiane da Silva Torres¹²³

1. INTRODUÇÃO

A relação teoria-prática na formação de docentes é decisiva no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem proporcionado no campo educacional. Sabemos que a profissão de professor no Brasil é considerada por muitos como inferior em relação às demais, sendo um trabalho pouco reconhecido e valorizado, inclusive no aspecto financeiro, com baixa remuneração. A desvalorização do professor é fato antigo na nossa sociedade, conforme destaca Pontuschka:

Durante muitos anos, a formação docente no país representou uma posição secundária na ordem das prioridades educacionais, caracterizando um processo de desvalorização da profissão marcada pela consolidação da tutela político-estatal sobre o professorado (PONTUSCHKA, 2007, p.90).

O ato de ser professor nos dias atuais ainda é um desafio, tendo em vista as longas horas semanais de trabalho, as estruturas das escolas públicas em condições precárias. Além desses desafios durante a formação do docente, é comum se estabelecer uma barreira entre a teoria vista na Academia com o que é aplicado de fato na sala de aula, gerando uma dualidade no ensino, e muitas vezes um estranhamento com o curso de licenciatura escolhido.

Um momento crucial para estabelecer de fato a identidade com o curso de licenciatura é o Estágio Supervisionado de observação e/ou regência. O Estágio Supervisionado torna-se um elo constante dessa reflexão teoria-prática. Esse momento é de extrema importância na formação do aluno de um curso de licenciatura, pois é uma etapa de aprendizagem na qual o aluno irá conhecer a realidade do espaço escolar, ambiente esse que o mesmo irá atuar após a conclusão da sua graduação.

O período de estágio é adequado para o aluno assimilar os conteúdos vistos ao longo do curso, com a prática aplicada na sala de aula. Para Santos (2014), o estágio é uma etapa

¹²³Graduanda do curso de licenciatura em História na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, bolsista do Programa de Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Campus Central – Mossoró. E-mail: rusianehistoria@gmail.com.

importante no processo de desenvolvimento do aluno, devido promover a oportunidade de vivenciar na prática os conteúdos aprendidos na Academia.

É o contato direto com alunos, com professores e com os demais membros da escola. No entanto, o que vem ganhando destaque nos estágios é o choque do aluno da graduação com a realidade escolar, tema esse raramente explanado durante a graduação. Nessa ocasião, muitas vezes, notamos a lacuna existente entre teoria e prática, e mencionamos aquelas velhas e célebres frases “teoria é uma coisa a prática é outra”; “Onde aplico toda essa teoria na sala de aula?”.

Pretende-se que o estágio supervisionado desenvolva no graduando a identificação de tudo aquilo que tem aprendido para, a partir desta experiência, compreender a sua relevância no processo formativo. Neste sentido, compreendemos o estágio como o momento da “práxis”, ou seja, o momento em que a teoria e a prática se tornam um único elemento construtor de conhecimento. Sobre essa “práxis”, Pontuscka (2012) destaca que

A prática sozinha sem uma fundamentação teórica é vazia de conteúdo, assim também a teoria pode ter existência própria, mas sozinha não transforma nem a natureza nem a sociedade. Somente a práxis entendida com a articulação entre teoria e prática em unidade pode ser transformadora (PONTUSCKA, 2012, p. 96).

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir do ano de 2006, constitui o estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a regência e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula. Dessa forma, enxergando o estágio como a oportunidade de vivenciar essa aproximação, o objetivo desse trabalho consiste em analisar o papel dos estágios supervisionados na formação do docente, e na vivência dos conceitos de teoria e prática. Destacamos a experiência da regência do Estágio Supervisionado III do curso de História, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A DUALIDADE TEORIA E PRÁTICA

Durante a formação do docente, os termos teoria e prática são temas de longos debates. Alguns autores enfatizam que eles são algo que caminham juntos e indissociáveis, outros ressaltam o distanciamento entre eles, sendo esse um dos maiores dilemas enfrentados por alunos de cursos de licenciatura. Cursos de licenciatura são aqueles que qualificam profissionais para atuarem na área de docência, conforme destaca Pereira (2000):

Essa Lei [Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional] determina que a formação docente para a educação básica aconteça em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e séries iniciais a oferta em nível médio, na modalidade normal (PEREIRA, 2000, p. 73).

Ao concluir qualquer curso de licenciatura, o aluno deve sair preparado para exercer o ofício de professor. Lima (2012) destaca que ninguém aprender a ser professor do dia para a noite, é necessário muita prática escolar. Diante disso, podemos compreender que a experiência escolar é importante no quesito formação do docente. Embora o “aprender a ser professor” seja um processo lento e contínuo, o estágio oferece ao aluno de graduação essa experiência, onde o aluno é o professor de uma sala que será sua temporariamente.

Um ponto que merece destaque diz respeito à postura do graduando durante o período de estágio. Alguns quando iniciam o estágio docente têm a ideia de “copiar” o professor titular da sala, reproduzir sua metodologia de ensino, suas atividades, a forma de tratar os alunos. Essa teoria deve ser descartada pelo licenciado, conforme destaca Pimenta e Lima (2004):

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes, nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 7).

Durante o estágio, o estagiário deve adotar uma postura crítica reflexiva ao analisar o professor titular na sala de aula. Fazer uma análise de seus erros e acertos. O ato de imitar pode acarretar erros graves, tendo em vista que no próximo estágio da faculdade o licenciado estará em outra escola, com outro professor e outros alunos. Assim a metodologia e didática de ensino deverá ser outra. O aluno deve aproveitar esse período para elaborar suas próprias técnicas metodológicas, seu próprio jeito de “ser professor”.

A finalidade dos estágios consiste em proporcionar aos futuros professores uma aproximação com a profissão escolhida, a relação teoria-prática precisa ser observada pelo aluno como algo unido, sem diferenciação, não existe o fim da teoria e o início da prática, são processos

interligados. Ao entrar no campo de estágio, o aluno/professor precisa ter uma teoria que fundamentará sua prática.

A Lei n. 11. 788/2008 define o estágio Supervisionado, logo no seu artigo 1º, como sendo

Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Dessa forma, a ideia central dos estágios é preparar o aluno ao exercício da docência, consistindo em um treinamento, uma capacitação. O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura geralmente é dividido em etapas, com o intuito da exploração máxima de cada um desse momento na formação do docente. Dentre essas etapas, podemos citar: observação do espaço escolar; observação da sala de aula; pesquisa nos arquivos da escola; e por fim, o período da regência. Vale destacar que alguns cursos costumam realizar essas tarefas no nível Fundamental e Médio de ensino.

Sobre a observação da sala de aula e do espaço escolar, podemos destacar a necessidade de se conhecer o lugar onde será realizado o estágio. O contato com o ambiente escolar se torna necessário na formação do aluno, sendo o momento oportuno para avaliar o quadro e o perfil do docente, assim como os alunos observarem a relação existente entre aluno e professor; professor e o corpo docente; professor e demais profissionais da escola.

A respeito dessa pesquisa realizada antes de entrar na sala de aula, Pimenta e Lima (2004) cita que

A pesquisa no estágio como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análises dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 46).

É necessário conhecer a escola na qual será realizado o estágio, conhecer sua localidade, em aspecto geográfico, econômico e social, seu público alvo, o funcionamento da escola, as datas comemorativas, os projetos, as feiras de ciências. Por fim, a última etapa do estágio é a regência. No caso específico da regência, há uma maior aproximação com o cenário escolar do que no

estágio de observação, tendo em vista que o estagiário irá desenvolver conteúdos e metodologias mediante aquilo que já foi observado na sala de aula e estudado durante todos os anos na universidade.

“O desenvolvimento do estágio precisaser orientado por procedimentos definidos que visem ao melhor aproveitamento dos momentos destinados a disciplina” (KENSKI, 1991, p.39). Durante essa orientação, é necessário que o professor da disciplina Estágio Supervisionado prepare o aluno aos desafios que podem aparecer no período da regência, dos quais podemos destacar: falta de material à realização das atividades planejadas; desinteresse por parte de alguns alunos; dificuldade em conduzir a aula, ocasionado por questões como nervosismo e ansiedade. “Uma das expressões das dificuldades e desafios apresentados pelos estagiários se traduz, inicialmente, nos receios e medos e também na resistência que muitos demonstram na relação com as escolas no período de realização dos estágios” (BEZERRA, 2011, p. 43). Esse medo, geralmente costuma durar nas primeiras semanas de estágio.

A regência durante o estágio é o momento de colocar toda a teoria em planos de aulas. Essa é uma etapa essencial na formação docente, tendo em vista que a prática da regência será um ensaio para seu trabalho quando já formado. Na regência, como já enfatizado anteriormente, é o momento de visualizar a teoria-prática. É comum nos currículos dos cursos de licenciatura haver uma separação entre as disciplinas com atividades teóricas e atividades práticas. A disciplina de estágio deve quebrar essa divisão, onde a teoria e a prática são elementos indissociáveis.

No estágio de regência, o ato de ensinar deve ser considerado um dos mais ilustres. O estagiário carrega consigo o desafio de expor todos os seus aprendizados, mediar um conteúdo, e se colocar à frente de uma sala. Defendemos o pensamento de que o professor não é o único possuidor do saber e de que este deve ser construído na relação professor/aluno, no processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, aquele que ensina aprende e quem aprende produz na sua trajetória os valores do ensinar. Dessa forma, o aluno na condição de estagiário também aprende no período de estágio da regência. Aprende com os alunos, com o professor titular da sala, com o orientador acadêmico da disciplina e com os demais membros da escola.

3. O ESTÁGIO DA REGÊNCIA E SUA RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE

Sabendo que o Estágio se consolida como um componente curricular de teor teórico e prático, onde permite ao discente uma percepção da realidade escolar, o componente do Estágio

Supervisionado III do Curso de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, apresenta como objetivo a regência, no Ensino Fundamental Maior (6º ao 9º ano de ensino). Durante a formação no curso de História, o aluno precisa realizar 4 estágios supervisionados: sendo o primeiro voltado para a pesquisa em espaços não escolar, como museus e laboratórios; o estágio II visa a observação do espaço escolar; o III e o IV consistem na regência, sendo em nível fundamental e médio de ensino, respectivamente.

O ambiente na qual foi realizado o Estágio Supervisionado III foi a Escola Estadual Centenário de Mossoró, localizado no Bairro Santo Antônio, no município de Mossoró/RN, a qual oferece o nível fundamental maior (6º ao 9º ano) e funciona apenas no turno vespertino, com cerca de 12 turmas. Vale mencionar que o estágio supervisionado II, da observação da prática escolar, foi realizado na mesma escola.

A escola não possui sede própria, funciona no Prédio da Escola Estadual Jerônimo Rosado, que atende o público no turno matutino. Com relação ao espaço físico, podemos destacar a difícil condição das salas de aulas, as mesmas se encontram sem uma ventilação adequada. As salas não possuem ventiladores suficientes para esfriar, e a regência logo nos primeiros horários (13h às 14h:40min) ficam debilitadas. Os alunos estão sem acesso à biblioteca, já que ela se encontra em reforma e existe um pequeno acervo de livros na sala da coordenação. A escola só oferece um aparelho projetor multimídia, que precisa ser agendado previamente, prejudicando o andamento do planejado elaborado, tendo em vista que muitas vezes é preciso agendar com antecedência de até 15 dias.

O professor titular da turma (terá sua identidade preservada) é formado em História pela UERN, no ano de 2004, especialista na área de História do Rio Grande do Norte, leciona na escola acerca de 6 anos. No turno matutino leciona em outra escola da rede estadual de Mossoró.

O estágio foi realizado de março a maio do corrente ano, correspondendo dessa forma a meados do 1º bimestre e parte do 2º bimestre. A regência foi realizada em duas turmas de 9º ano (“B” e “C”). A turma do 9º “B” era composta por 26 alunos, sendo em sua maioria meninos. A turma do 9º “C” é formada por cerca de 24 alunos, os meninos também predominavam nessa sala. Essa turma apresenta uma peculiaridade. Tratava-se da sala dos alunos repetentes, dessa forma, muitos estavam fora de faixa. Um dos alunos mais velhos tinha 20 anos de idade. Além de ser a turma dos repetentes, a sala ainda era considerada a “pior” turma da escola, no aspecto interesse e desempenho escolar. Essa informação foi repassada pela coordenadora da escola e também por alguns professores.

Ir para um turma que carrega esse título é algo desafiador. Esse tipo de comentário deve ser evitado nas escolas, não existe turma melhor, ou pior, existem turmas diferentes.

Classificando a turma, estamos generalizando os alunos. Alguns alunos não tinham tanto interesse em aprender, entretanto, outros apresentam vontade de estudar e realizar as atividades propostas. Esse título foi um desestímulo a mais aos alunos. Frequentemente reclamavam que não gostavam quando diziam isso, além de comentarem por inúmeras vezes que por conta desse “*slogan*”, alguns professores não gostavam deles e não se dedicavam em elaborar aulas diferentes, como faziam nos demais turmas do nono ano.

Embora a regência tenha sido realizada em duas turmas do 9º ano, era preciso a elaboração de dois planos de aula distintos, tendo em vista que cada turma apresenta sua peculiaridade. Nas aulas, no 9º “B” os alunos participavam, opinavam, tiravam dúvidas e faziam perguntas, em contrapartida no 9º “C” a participação do aluno é escassa, assim os planos de aulas precisavam ser modificados.

No período do estágio foi possível perceber o entrave existente entre a teoria vista durante a graduação com a prática, principalmente no que diz respeito ao uso do livro didático. É comum durante a graduação alguns professores elaborarem críticas ao livro didático, apresentando uma ideia de que o livro não apresenta elementos que favoreçam a reflexão por parte do aluno. Entretanto, se pode perceber no livro didático utilizado na escola¹²⁴ elementos como imagens, mapas, dicas de filmes, de músicas, de outros livros que podem ser explorados pelo professor. Sobre os livros didáticos de História, Miranda e Luca destacam que

O livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas (MIRANDA E LUCA, 2004, p. 124).

Embora o livro didático seja o recurso mais utilizado nas aulas, ele precisa ser elemento de constante reflexão. A relação teoria-prática foi evidente durante as 60 horas de regência. A teoria fundamentou a realização da prática. Podemos dizer que a música se apresentou como a atividade de cunho prático, entretanto, uma teoria fundamentou essa didática. A utilização desse recurso sonoro não deve ser utilizada apenas com o intuito de deixar a aula mais atraente, mais amena, é preciso criar metodologias que proporcionem um aprendizado. O mesmo se deu na utilização de filmes históricos acerca da temática Segunda Guerra Mundial. A relação teoria-

¹²⁴O livro utilizado na escola faz parte da coleção: Projeto Araribá: história/organizadora Editora Moderna; obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário. 4, ed. – São Paulo: Moderna, 2014.

prática também se fez presente na elaboração dos planos de aulas, que precisavam ser entregues ao orientador da disciplina semanalmente. Sobre planos de aula, Selbach enfatiza:

É impossível improvisar uma boa aula e, ao entrar em sala, todo professor precisa estar ciente do tema que vai apresentar e por que vai apresentá-lo. Qualquer tema de qualquer disciplina é sempre parte de um todo que necessita sempre se ligar ao que foi mostrado antes e aos assuntos que virão depois. Um equívoco que alguns professores cometem é justamente não possuir essa visão abrangente e não mostrá-la com extrema clareza a seus alunos (SELBACH, 2010, p. 127).

Durante a graduação do curso de História na UERN, algumas disciplinas prepara o aluno ao campo de estágio, das quais podemos mencionar Metodologia do Ensino de História. A disciplina apresenta como objetivo mostrar elementos que podem fazer parte da metodologia utilizada na sala de aula, tais como cinema, música, imagens. Apresentando cunho teórico, essa teoria deve auxiliar a elaboração do planejamento das aulas ministradas durante o estágio. Essa teoria aprendida nesse componente curricular deve estar presente na prática do ensino. Durante o estágio realizado na Escola Centenário de Mossoró, essa teoria foi aplicada na prática, tendo em vista que recursos como música, paródias musicais, filmes, documentários e análise de imagens foram utilizadas na sala de aula. Assim, uma disciplina como Metodologia do Ensino de História, disponível logo nos primeiros semestres, auxilia no período de estágio. Sobre esse diálogo entre as disciplinas, Pimenta e Lima destacam:

Como reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares, o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político pedagógico de formação de professores cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa. Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão (PIMENTA; LIMA, 2004, Pág. 54).

O estágio deve ser o momento de interligar todas as disciplinas vistas durante a graduação, e colocar todo esse aprendizado nos planos de aulas e na prática de ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O componente curricular de Orientação e Estágio Supervisionado é de fundamental importância à formação dos universitários dos cursos de licenciatura, já que proporciona maior

proximidade com o ambiente escolar e permite maior identificação de seus aspectos, sejam eles positivos ou negativos. A disciplina deve ser considerada um dos principais momentos da graduação, pois é quando o graduando/estagiário, de fato, se descobre com o universo escolar, campo de trabalho após a conclusão do curso.

É nesse momento que o aluno na condição de estagiário consegue vivenciar a profissão. Um período de auto-avaliação onde observando a didática do professor, o aluno vai dar início a elaboração a sua própria didática. O Estágio Supervisionado III, realizado na Escola Centenário de Mossoró, foi um momento propício para observar a didática e a metodologia que o professor utiliza na sala. Observar quais recursos didáticos podem ser acrescentados no Ensino de História e enxergar a relação inseparável entre a teoria com a prática a ser exercida na sala de aula. Um bom relacionamento com os envolvidos no estágio é indispensável: um bom convívio com os alunos; com o professor; com a direção da escola; e com o orientador da disciplina de estágio.

Podemos enfatizar assim a importância do componente curricular do estágio no processo de formação do docente. O estágio serviu como uma preparação para o ofício de professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. [2008b]. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 30 Mai. 2017.

BEZERRA, Amélia Cristina Alves. **O papel da pesquisa e da experiência na formação dos professores de Geografia**: Reflexões a partir dos estágios supervisionados. Revista de Geografia (UFPE) V. 30, No.1,2013.

Ementa do curso de História, disponível em: <<http://www.uern.br/>> Acesso em 27 Mai. 2017.

JR.SANTOS, F.G.; MEDEIROS, A.S.; MOURA, J.P.; OLIVEIRA, T.A.; PEREIRA, S.N.S. As contribuições do PIBID na formação docente para além dos estágios supervisionados. **Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia**, Santa Maria, jul./ago. 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados**. IN: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes [et all]; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas-SP: Papyrus, 1991.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líder Livro, 2012.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. **O livro didático de História hoje**: um panorama a partir da PNLD. Revista brasileira de História, vol. 24, núm. 48, 2004, pp. 123-144.

PEREIRA, Júlio E. D. **Formação de Professores-Pesquisa, Representação e Poder.** Belo Horizonte; Autêntica. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência:** diferentes concepções. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Selma G. **Formação de Professores:** saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, 2005.

PONTUSCHKA, N. N. **Para ensinar e aprender geografia.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A diversidade da formação do professor:** Discurso e práxis. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP. Campinas, 2012.

SELBACH, Simone (supervisão geral). **História e Didática.** Petrópolis: Vozes, 2010. [Vários autores]. (Coleção Como bem ensinar).

A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: algumas reflexões

Kelly Cristina de Medeiros da Silva¹²⁵

1. INTRODUÇÃO

A educação é à base de desenvolvimento de toda uma sociedade. Esta afirmação é indiscutível, tendo em vista que quando confrontamos o grau de desenvolvimento dos países que investem na educação com o daqueles que não valorizam, percebemos a extrema discrepância que há. O Brasil, país historicamente submetido ao domínio dos países desenvolvidos, tem passado por um processo lento de crescimento. Questões referentes à educação não são pautados com destaque nas discussões daqueles que estão no poder.

Podemos perceber que algumas coisas já evoluíram, mas a caminhada rumo ao desenvolvimento é muito lenta. E neste quadro de evolução, está a figura do professor.

Historicamente, percebemos que a figura do professor tem passado por caminhos árduos, sofridos, de desvalorização, subvalorização, e isto é explícito desde os primórdios. Hoje, após longas lutas, a situação mudou, mas o reconhecimento da importância da figura do docente, do professor para a sociedade ainda é nebulosa na mente de muitos. Infelizmente, esta nebulosidade está, muitas vezes, até mesmo na cabeça dos próprios professores, que não se valorizam.

O professor tem nas mãos a capacidade de construir o conhecimento (seu e dos seus alunos). E conhecimento construído é conhecimento imensurável, que indubitavelmente é capaz de mudar uma sociedade.

Sendo assim, a formação docente deve ser de qualidade.

2. PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA NECESSÁRIA À COMPREENSÃO DA DOCÊNCIA

Para entender o quadro atual da formação docente no Brasil, é importante conhecermos historicamente esta caminhada. Quando nos reportamos à Antiguidade, período que se estende desde a invenção da escrita (de 4000 a.C. a 3500 a.C.) até a queda do Império Romano do

¹²⁵Graduada em Pedagogia pela UERN; Pós-graduada em Educação pela UERN – área de concentração: Alfabetização; Mestranda do POSEDUC/UERN – Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Ocidente (476 d.C.) no Mediterrâneo antigo, a educação era tida como a “centelha que alimentou todo o mundo ocidental, vinculando a cultura no sentido plural, dinâmico, aberto [...]” (CAMBI, 1999, p.48). Neste período, a instituição escolar entre o Egito e a Grécia, que ora era estatal, ora particular, já era pensada e organizada para acolher filhos das classes dirigentes e média, dando a instrução básica (cultura – retórica -literária) do bem falar e do bem escrever. O Pedagogo já era figura presente.

Pode-se recorrer a Cambi para caracterizar a figura do pedagogo nesta época:

Igualmente significativa é a figura do pedagogo, já um acompanhante – na Grécia – da criança, que a controla e estimula; figura que se transforma e se enfatiza no mundo mediterrâneo com a experiência dos “mestres de verdade” (diretores da vida espiritual e mestres das almas, verdadeiros protagonistas da formação juvenil, basta pensar em Sócrates), mas que se enriquece também com a experiência dos profetas hebraicos que são os educadores do povo, a voz educativa de Deus (CAMBI, 1999, p.49).

Percebe-se que a figura do pedagogo possui uma significância à sociedade daquela época. Surge assim, a ideia grega de Paideia, que sendo termo originário da palavra *Paidos*, cujo significado é criança, representando simplesmente, criação de meninos. Para os gregos, a palavra estava ligada a um ideal de formação educacional, que procura desenvolver o homem em todas as suas potencialidades, para que ele pudesse ser o melhor cidadão. Além disso, significava ainda a própria cultura construída a partir da educação. Para os gregos, a Paidéia combinava *ethos* (hábitos) que fizessem o homem ser digno e bom, tanto como governado como sendo governante. O objetivo não era ensinar ofícios, mas sim treinar a liberdade e a nobreza. Ou seja, o ideal educativo grego aparece como Paidéia, formação geral, visando construir o homem e o cidadão.

A educação no mundo antigo era uma educação por classes, separada entre os dominados e os dominantes, era dualista: retórica, para aqueles que se empenhavam no governo da *pólis*, que queriam a política; e a anti-técnica que valorizava o uso da palavra, livre e autorregulada.

Com a revolução neolítica, que é também uma revolução educativa, tem-se a fixação da divisão educativa, paralela à divisão do trabalho (entre homens e mulheres). Ela fixa a importância da família na reprodução da infraestrutura cultural e nela há o surgimento das primeiras civilizações agrícolas, com grupos sedentários.

A partir de então, ocorre o surgimento de uma sociedade com forte divisão do trabalho e com nítida distinção entre as classes sociais. Quanto à educação, tem-se a transmissão da tradição e aprendizagem por imitação, ligada à linguagem (oral e escrita). Neste período, há uma reclamação por uma institucionalização, um local destinado a tradição (escola).

No que concerne à Pedagogia, é o momento de uma série de inovações:

- Passagem da educação (como práxis e como tradição) para a pedagogia (como teoria e como construção de modelos autônomos e inovadores em relação à tradição);
- Construção de um grande ideal de formação humana com a Paidéia: o homem só é tal, pela cultura;
- A ideia dos *setutia humanitatis*, ligada à centralidade da literatura e da história dos saberes do homem pelo homem, que devem ser o eixo cultural da escola e dos próprios programas de estudo;
- A divisão da formação e da escola em dois ambientes: um cultural, teórico, contemplativo e outro técnico, pragmático, aplicativo.

Na época dos sofistas e de Sócrates, a Paidéia se afirma de modo orgânico e independente e assinala a passagem da educação para a Pedagogia, de uma dimensão pragmática da educação para uma dimensão teórica, delineada segundo características da filosofia.

Nasce a Pedagogia como saber autônomo, sistemático, rigoroso; nasce o pensamento da educação como *episteme* (conhecimento, saber científico) e não mais como *ethos* (hábitos) e *práxis*, apenas.

Já em Roma é um período em que ocorre expansão econômica, territorial e política, havendo uma subversão da ordem social, cultural e educativa. O contato com outras civilizações possibilita o conhecimento e a assimilação do mundo grego e do mundo oriental. Dessa forma, a educação passa a ter caráter prático, familiar e civil, destinada a formar *civis romanus*, superior aos outros povos. Já as crianças eram extremamente fechadas no âmbito familiar, sujeitas a doenças e a morte precoce.

Neste contexto, a Pedagogia muda completamente e passa a exercer um papel de núcleo central da cultura, como formação do homem; passa a ser ligada ao saber que se manifesta como mais universal e mais autônomo, o saber filosófico.

Com o Cristianismo, do ponto de vista educativo escolar, temos duas questões centrais: a primeira refere-se à figura de Cristo como modelo central e a adoção, na formação do cristão, de cultura clássica, literário-retórica. Neste contexto, temos no plano pedagógico Santo Agostinho, que foi intitulado Mestre do Ocidente Cristão, pois investigou os aspectos fundamentais de uma pedagogia como estatuto religioso.

Indo para o Período Medieval, tem-se o retrato da escola como nós a conhecemos hoje: presença de professor que ensina a muitos alunos; sua práxis disciplinar, com castigos e prêmios,

avaliações e até alguns conteúdos culturais da escola moderna e contemporânea. Na alta Idade Média, o problema educativo coloca-se de forma radicalmente dualista.

A Idade Moderna traz em seu bojo uma revolução em muitos âmbitos, desde o geográfico, econômico, político, social até o ideológico, cultural e pedagógico. Foi um período de grandes descobrimentos e de contatos entre diferentes povos do mundo, com etnias e culturas diversas. É o fim do modelo feudal e o nascimento do modelo capitalista. Politicamente, ocorre o nascimento do Estado Moderno, que é centralizado, controlado pelo soberano em todas as funções. Socialmente, é o período do surgimento da burguesia. Do ponto de vista ideológico-cultural, há uma dupla transformação: primeiro, de laicização, emancipando a mentalidade da visão religiosa do mundo e da vida humana, ligando o homem à sua história e à direção de seu processo; segundo, de racionalização, produzindo uma profunda revolução nos saberes, através do uso da razão. É o Iluminismo.

Tudo isso produz uma revolução também na educação e na pedagogia, mudando os fins da educação, destinada a um indivíduo ativo na sociedade. A pedagogia-educação se renova, delineando-se como saber e como práxis.

“A sociedade moderna, na sua identidade educativa e no seu desejo de pedagogização, atribui assim um papel central à família e à escola, renovadas na sua identidade, mas estende a sua ação conformativa, também a muitos outros âmbitos” (CAMBI, 1999, p. 207). A escola assume um papel ideológico, definido por Althusser como um Aparelho Ideológico do Estado, que conforma, reproduzindo a força de trabalho, sobretudo, a ideologia.

Neste período, a renovação pedagógica deu-se também no currículo de estudos. Nele, destacam-se grandes pedagogos da Modernidade, como Comenius, Locke e Rousseau.

No século XVI, a educação e a pedagogia cumprem um esforço de renovação que vai muito além dos *studia humanitatis* e das rupturas do humanismo, formando uma civilização pedagógica nova. Foi um período de profundas transformações no que se refere ao aspecto religioso, com o movimento da reforma religiosa, iniciado por Lutero na Alemanha, que tem importantes consequências na história da cultura europeia e assume importante significado educativo.

Nos séculos XVII e XVIII, os processos educativos, as instituições formativas e as teorizações pedagógicas também vão se renovando. Eles incidem sobre a profissionalização. De um lado temos as academias e de outro, as escolas técnicas.

Neste período, temos a ênfase das ideias de Comenius, cuja concepção pedagógica baseava-se num profundo ideal religioso que concebe o homem e a natureza como manifestações de um preciso desígnio divino, colocando Deus no centro do mundo e da própria vida do

homem. Para Comenius, a formação deveria começar desde a mais tenra idade, quando as mentes ainda não estão ocupadas e deve ocorrer na instituição escolar.

A época contemporânea nasce convencionalmente em 1789 com a Revolução Francesa. Na pedagogia contemporânea colocou-se como tema central a função política da pedagogia. Neste sentido, destacam-se Pestalozzi, Comte, Dewey, Gramsci, dentre outros. “Outra característica que atravessa a contemporaneidade pedagógica e que a marca profundamente é a renovação a organização escolar e a sua vocação reformista” (CAMBI, 1999, p. 308).

A reestruturação pela qual a escola tem passado ao longo destes séculos demonstra que ela vai se adequando à sociedade, tornando-se uma instituição central da vida social.

O século XIX foi “o século do triunfo da burguesia” (CAMBI, 1999, p. 408), mas também de grande temor pelo socialismo-comunismo. Neste período merece destaque o pensamento pedagógico de Pestalozzi, em cujo centro se colocam três teorias: a primeira, refere-se a da educação enquanto processo, que deve seguir a natureza (com base nos postulados de Rousseau), ou seja, o homem deve se assistido no seu desenvolvimento para liberar suas capacidades morais e intelectuais. “Isso significa que a educação deve desenvolver – harmonicamente – todo o homem [...] (CAMBI, 1999, p. 418); a segunda, refere-se à formação espiritual do homem como unidade de “coração”, “mente” e “mão”, devendo a educação ser trabalhada de modo que abrangesse de maneira estreitamente interligada aos aspectos moral, intelectual e profissional; e a terceira teoria refere-se à instrução, e neste aspecto Pestalozzi define como ponto de partida a aprendizagem, a intuição, o contato direto com a natureza de modo concreto.

As teorias pedagógicas e didáticas definidas por Pestalozzi são relacionadas ainda com uma reflexão sociopolítica e esta reflexão

[...] insere-se como fator chave a educação: todo homem deve ser eticamente aperfeiçoado para agir como cidadão e tal aperfeiçoamento é obra, sobretudo, da educação e não apenas da natureza. E de uma educação que conjugue a formação da humanidade de todo homem à consciência nacional [...] (CAMBI, 1999, p. 419).

O século XX foi um século recheado de conflitos que caracterizaram os aspectos da vida social, econômica e, conseqüentemente, educativa. Neste contexto, temos que — com o protagonismo de mulheres, crianças, pessoas deficientes — as ciências, especialmente as humanas, exigiram das instituições formativas e de suas práticas, reformulações. A teoria passou a alimentar um processo de esclarecimentos epistêmicos variados e complexos, o que trouxe à tona a exigência de saberes que deveriam guiar a educação. “Renovação educativa e renovação

pedagógica agiram de modo constante e entrelaçado no curso do século XX, consignando ao pedagógico uma feição cada vez mais rica, mais incisiva, mais sofisticada também” (CAMBI, 1999, p. 512).

No mundo todo, ficaram mais fortes os ideais da Escola Nova que, segundo Cambi

[...] foi um movimento acompanhado e sustentado [...] por um intenso trabalho de teorização, destinado a trazer à luz dos fundamentos filosóficos e científicos dessa ampla renovação da pedagogia, bem como os objetivos educativos básicos que ele vinha afirmando em nítida oposição à escola e à pedagogia tradicionais, acusadas de uma falsa concepção da natureza infantil [...] de uma visão “separada” do ensino [...] e de uma interpretação do trabalho mental em chave predominantemente mecânico-repetitiva e nem um pouco criativa (CAMBI, 1999, p.525).

Neste cenário, as ideias de Dewey dão corpo a um modelo pedagógico, no qual as temáticas educativas tradicionais e os problemas da sociedade passam por uma releitura de maneira inovadora e orgânica, respeitando a complexidade da práxis e das teorias da educação.

Na segunda metade do século XX, as questões referentes à aprendizagem e à construção da linguagem e dos conceitos deram suporte a uma nova concepção de Pedagogia. A teoria da instrução se colocou como mediadora entre aprendizagens e ensino, indicando a estes os procedimentos mais gerais.

Grandes pensadores se destacaram, como Piaget (teórico da epistemologia genética) e Vygotski (teoria sócio histórico). Suas ideias produziram uma renovação radical na pedagogia escolar, que se tornou mais racionalizada e mais eficaz, deslocando o eixo da pedagogia aos processos de aprendizagem, que até então eram centradas nos processos de ensino.

Com este cenário, Cambi nos mostra que

Hoje, no limiar do ano 2000, o universo da pedagogia se mostra como que envolvido numa complexa fermentação [...]. A pedagogia é um saber em transformação, em crise e em crescimento [...]. Ao mesmo tempo, a educação (o terreno da práxis formativas, da transmissão cultural, das instituições educativas) também vêm se reexaminando e requalificando, fixando novas fronteiras, elaborando novos procedimentos. A pedagogia/educação atual está à procura de um novo equilíbrio [...] (CAMBI, 1999, p.642).

Diante desta breve e sucinta contextualização, percebe-se que a Educação e a Pedagogia passaram por avanços e retrocessos que traz em seu bojo a evolução da prática educativa, docência, em seus conceitos, atribuições, representatividade e importância. É o que veremos a partir de agora.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

3.1. Um pouco da história

Conhecer e compreender o processo histórico brasileiro — que envolve a Pedagogia e seu objeto de estudo, que é a Educação — é imprescindível ao entendimento do processo de formação docente que temos na contemporaneidade.

É importante destacar que a questão da formação de professores no Brasil começou a ser cogitada desde o período pós-independência, quando emerge a necessidade da instrução popular.

De acordo com Moacyr (1936, p. 189) *apud* Saviani (2005, p. 12),

A primeira lei geral brasileira relativa ao ensino primário, conhecida como lei das escolas de primeiras letras aprovada em 15 de outubro de 1827, estabelecia que a instrução seguiria o método do ensino mútuo (lancasteriano) e que os professores deveriam ser treinados nesse método nas capitais das respectivas províncias [...].

Com a descentralização implantada pelo Ato Adicional à Constituição Imperial de 1823 e aprovado em 1834, a responsabilidade do ensino elementar passa a ser das províncias, que teriam que cuidar também do preparo dos professores. Neste contexto, a província do Rio de Janeiro instala em sua capital, Niterói, a primeira escola normal do Brasil. Nela, o diretor era também professor e o currículo era reduzido basicamente aos conteúdos da escola elementar, não havendo relação com os conteúdos didático-pedagógicos.

Essa escola normal teve vida curta, sendo fechada em 1849 e substituída pelo “regime de professores adjuntos” (SAVIANI, 2005, p. 13). Nesse regime, o que se tinha era a utilização de auxiliares dos professores em exercício, que preparava apenas para a prática, sem haver preocupação com a formação teórica.

De acordo com Saviani (2005), a formação docente no Brasil passou por três momentos decisivos. O primeiro, foi a reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo em 1890, que implicou no enriquecimento dos conteúdos curriculares e uma ênfase nos exercícios práticos de ensino. A principal inovação se deu no campo dos exercícios práticos, para o qual foi criada uma escola modelo, cuja formação básica era diretamente prática, sem haver preocupação com a formação teórica.

O segundo momento que merece destaque, foi o das reformas do ensino no Distrito Federal, iniciada em 1932 por Anísio Teixeira e no Estado de São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo, cuja ênfase são as escolas-laboratórios que permitia basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas. É um período

bastante significativo, pois temos a instituição do curso de Pedagogia em 1939 na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo, cuja finalidade era formar os professores das escolas normais.

E o terceiro momento foi a reforma do ensino instituída em 1971, quando foi aprovada a Lei 5.692/71, que modificou os ensinos primário e médio e previu a formação de professores em nível superior em cursos de licenciatura curta (com três anos de duração) ou licenciatura plena (com quatro anos de duração). Ao curso de Pedagogia cabia, além da formação de professores, a formação de especialistas (supervisores escolares, diretores, orientadores educacionais e inspetores de ensino).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/96, surge uma nova onda de debates e exigências em torno da formação docente no Brasil. De acordo com Gatti,

Com a publicação da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido o período de transição para a efetivação de sua implantação (GATTI, 2010, p.1357).

Dentre tantas determinações e alterações, ela estabelece o nível de graduação como sendo obrigatório para todos os docentes, inclusive para a educação infantil e para a educação de jovens e adultos e, no caso específico, dos cursos de Pedagogia, “essa licenciatura passa a ter amplas atribuições da escolarização, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização” (GATTI, 2010, p. 1357). Além disso, fica delimitado um período para que esta transição ocorra. A partir de então, houve uma grande corrida aos bancos acadêmicos em busca do título por aqueles que, por motivos diversos, não tinham cursado ainda uma graduação, mas que já exercia a docência.

Desta forma, diante de toda esta caracterização, todas estas modificações trazidas pelas questões legais, contextuais, necessário se faz também analisarmos questões referentes ao exercício da docência, mais especificamente, à construção da identidade profissional docente e aos saberes necessários ao exercício da docência.

3.2. A construção da identidade do professor

A questão da identidade do professor tem sido constantemente discutida, uma vez que o contexto socioeducativo no qual estamos imersos, ser professor não se resume à prática de transferência de conhecimentos. Segundo Pimenta (1997, p. 05) “[...] cada vez mais se torna necessário o seu trabalho, enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares”.

Sendo assim, é fundamental abordar sobre a construção da identidade do professor. Pimenta (1997, p.6) ressalta que

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em um dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades adquirindo estatuto de legalidade.

Dessa forma, é extremamente necessário que o professor se sinta parte integrante do contexto no qual está atuando, pois ele é social, antes mesmo de ser educativo e, para tanto, sua atitude deve ser extremamente reflexiva, envolvendo saberes que vão além daqueles construídos em sua formação inicial. A construção da identidade profissional se dá a partir da significação social que esta profissão assume perante a sociedade, mas principalmente, que ela assume ao profissional, ou seja, a importância que ele dá à profissão que ele exerce.

Vimos que historicamente, a profissão professor sempre carregou o estigma de ser relegada a um segundo plano. O professor não tinha (e ainda não tem) um *status* de importância, principalmente para as políticas públicas. E hoje, temos que esta identidade ainda não está muito bem definida. Apesar dos avanços trazidos pela Lei 9.394/96 quanto às exigências ao exercício da docência, os ranços trazidos pelos anos ainda se mostram muito impregnados.

Segundo Pimenta,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão pautadas em saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros

professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1997, p.07).

Portanto, percebe-se que a construção da identidade é um processo intrínseco e extrínseco ao profissional. Intrínseco porque é um processo de construção pessoal, do como EU me vejo enquanto docente, que vive em uma sociedade e que tem nas mãos o poder de mudar a si mesmo e ao outro pela construção do conhecimento. É extrínseco, porque sendo um ser social, o docente sofre as influências do meio onde está submergido com suas questões sociais, políticas, históricas, sociológicas, filosóficas etc.

Diante disto, temos que a construção da identidade do professor na sociedade globalizada, tecnológica, extremamente mutável na qual vivemos no século XXI, requer deste profissional a mobilização de saberes que são necessários ao exercício da docência.

3.2. Os saberes necessários ao exercício da docência

Até aqui, fica explicitado que os saberes necessários ao exercício da docência extrapolam o simples domínio do conteúdo ou das técnicas de como transferir os conteúdos. Temos hoje, nos bancos escolares, alunos que fazem parte de uma sociedade globalizada, aonde as informações chegam de uma forma vertiginosa e, por isso, necessitam ser instigados para transformar todas estas informações em conhecimentos úteis, eficazes à sua construção enquanto ser histórico, social, cultural, diverso, que saiba respeitar o outro e que possa usar os saberes construídos em prol da sociedade na qual ele vive. De forma geral, estas são algumas das exigências que a educação deve ser capaz de suprir e, para isto, a formação docente deve fornecer instrumentos, saberes que tornem o professor capaz de estar também construindo seus conhecimentos, refletindo sobre sua prática, pesquisando, enfim, que não reduza o exercício da docência ao simples fazer pedagógico.

Para delinear alguns saberes necessários à prática docente nos dias de hoje, teremos como referência Pimenta (1997), Tardiff (2002) e Freire (1996). Segundo Pimenta (1997), os saberes da docência são agrupados em três grupos que ela define como sendo a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Considerando a formação inicial dos professores, os saberes experienciais são baseados no que é ser professor, tendo como parâmetro sua experiência enquanto aluno. Ou seja, são saberes baseados no que se configura ser um bom professor, ter uma boa didática, saber ensinar

etc. Neste processo de formação é necessário transpor este entendimento, ou seja, é necessário o aluno se ver como professor.

O segundo saber necessário à docência, segundo Pimenta (1997, p.8), refere-se ao conhecimento que segundo ela “não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as”. Desta forma, entende-se que ser docente exige que não se tenha somente a informação, mas que se possa transformar esta informação em conhecimento útil, contextualizado, importante à atuação enquanto ser social e ao processo de humanização.

O terceiro saber refere-se aos saberes pedagógicos que não se reduzem ao saber ensinar, ter “didática”, às técnicas do fazer pedagógico. Eles extrapolam esta perspectiva, uma vez que devem ser articulados à ação-reflexão-ação, ou seja, devem contribuir à práxis do professor e, conseqüentemente, para a construção de sua identidade profissional.

Outro autor que discorre sobre a formação docente e sua identidade profissional é Tardiff cujo aporte teórico aponta para a prática interativa entre os saberes profissionais e os saberes das ciências da educação. De acordo com o autor, os saberes docentes é o saber deles e está relacionado à sua pessoa e sua identidade, sua experiência de vida, sua história profissional, suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores do contexto educativo.

Para tanto, Tardiff (2002) apresenta os saberes que constroem a profissão docente. São eles:

- Saberes de formação profissional, das ciências da educação e da ideologia pedagógica;
- Saberes disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento;
- Saberes curriculares, que correspondem aos programas escolares, com objetivos, conteúdos, métodos;
- Saberes experienciais que são aqueles que se incorporam à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e saber ser.

Tardiff concorda com Shön, quando aponta que as aprendizagens profissionais são temporais, considerando o social como ferramenta de construção do profissionalismo docente. Por assim ser, ele centraliza seus estudos na racionalidade docente, partindo das vivências/experiências que constroem seus saberes profissionais. É enfático ao apontar que não se pode mais separar o trabalho do professor da pessoa do professor e, para tanto, é imprescindível que as universidades considerem o docente como principal agente do sistema escolar.

O autor acima argumenta ainda que é necessário considerar os professores como sujeitos do conhecimento e não somente, objetos de pesquisa, ou seja, é necessário unir pesquisa e ensino. Desta forma, as políticas voltadas à educação, devem, ao mesmo tempo, valorizar os professores e promover sua formação continuada, buscando a construção de conhecimentos e a valorização de sua prática educativa. Destaca a importância da mobilização dos saberes docentes, por onde perpassa a ideia de movimento constante, construção, renovação, de totalidade do ser professor.

Diante desta perspectiva, tem se tornado cada vez mais imprescindível a formação do professor reflexivo em oposição ao professor técnico, ou seja, aquele que domina as técnicas metodológicas, didáticas, mas não contribui a um processo construtivo, reflexivo, igualitário.

As atuais políticas voltadas à formação docente tendem a superar a separação existente entre os conhecimentos acadêmicos e os práticos.

Tomando como referência Freire (1996), destaca-se na sequência alguns saberes que o mesmo delimita como sendo necessários à prática educativa. É importante enfatizar que os saberes ora referenciados não estarão se sobrepondo aos demais.

O professor, no exercício da docência, deve ter claramente definido que ele é um ser que faz história e que, por assim ser, não é só o sujeito da prática educativa, mas também objeto, uma vez que na relação que estabelece com os educandos ele não só ensina, mas também aprende. Ou seja, entre eles deve haver uma relação dialógica, onde se problematiza, se ensina a pensar.

Desta forma, Freire (1996, p.39) coloca que “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Em suma, temos que ser professor nos dias atuais exige saberes que transpõem a capacitação técnica. Exige cada vez mais, preparo político, filosófico, ideológico, técnico-metodológico, sociológico e, não mais importante que os demais, mas preparo para lidar com o outro, que é um ser humano possuidor de diversidades que precisam ser respeitadas e que contribuem também para o seu crescimento não só como docente, mas também humano. É extremamente importante que o professor se perceba não como dominador da situação, mas sim coparticipante do processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, sua formação deve ser pensada e desenvolvida baseada também nestes pressupostos, que o leve a refletir sobre a importância da docência para a sua autoconstrução e para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

3.3. A formação inicial e continuada

O final do século XIX marca a formação de professores em cursos específicos. São inauguradas as Escolas Normais, nas quais se formava docentes para as primeiras letras. Já no início do século XX, surge a preocupação com a formação de professores ao nível secundário e esta preocupação surge com a criação de universidades. “Até então esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas [...]” (GATTI, 2009; p. 37).

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9.394/96, estipula a exigência de nível superior aos professores da educação básica. Para tanto, surgem novas necessidades que perpassam o processo de formação docente, desde a reestruturação dos currículos até as adequações necessárias para atender às demandas sociais, culturais e econômicas da sociedade contemporânea. E disto, decorre o fato de que o exercício da docência tem exigido cada vez mais a articulação de saberes diversos, porém complementares. Para tanto, é imprescindível que a formação docente contemple todas estas exigências.

Infelizmente, as pesquisas a respeito da temática e o saber fazer pedagógico — da grande maioria dos professores egressos dos cursos de licenciatura ou até mesmo durante o período de estágio — tem demonstrado que há um grande fosso entre a teoria e a prática. Esta tem sido uma problemática amplamente discutida pelos estudiosos, pois os professores recém-formados quase sempre se deparam com realidades inerentes ao dia a dia da escola que não foram discutidas e/ou vivenciadas durante a sua trajetória acadêmica.

A sociedade da informação na qual vivemos traz em seu bojo a necessidade de formar cidadãos reflexivos, pensantes, capazes de transformar todas as informações propagadas de forma acelerada pelos meios tecnológicos, em conhecimentos úteis não só para si, mas principalmente à sociedade na qual eles vivem, de modo a torná-la justa, igualitária e humanizada.

Sendo assim, necessário se faz também a formação de docentes reflexivos. Não basta só capacitar tecnicamente o futuro professor, pois esta profissão exige cada vez mais o domínio de competências diversas. Segundo Alarcão (2008, p. 30), os professores têm que desenvolver as competências de “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais [...]”. Parece extremamente simples, mas quem está na sala de aula, na prática do dia a dia, sabe que estas competências não são aprendidas e nem apreendidas somente no curso de formação inicial.

Diante desta temática, é importante salientar ainda a responsabilidade dos formadores de professores. Estes precisam ter um perfil também reflexivo, autônomo, que instigue a capacidade de pensar, de gerir sua ação profissional.

Além disto, segundo Gatti,

[...] Nos países avançados, e também nos países emergentes como o Brasil, o setor de serviços e, no seu interior, os grupos de profissionais, cientistas e técnicos não cessam de crescer, e passam a ocupar posições de destaque em relação aos trabalhadores que produzem bens materiais [...]. O crescimento das profissões referidas está ligado ao crescimento desmesurado das informações e de suas formas de circulação, possibilitado pelo avanço tecnológico [...]. Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo (GATTI, 2005, p.15).

Sendo assim, pode-se considerar que os professores detêm uma representatividade bastante significativa à economia e à sociedade moderna. Para tanto, seu preparo, sua formação inicial e continuada devem ser consideradas cruciais e desenvolvidas com excelência.

A propósito da formação continuada, é importante destacar que diante do atual contexto, a corrida pelos cursos de aperfeiçoamento, capacitação, atualização e aprofundamento de conhecimentos se tornou bastante significativa.

Conforme Gatti,

Com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial (GATTI, 2009, p.200).

Esta é uma questão que já vem sendo discutida, pois necessário se faz elevar a qualidade dos cursos de formação inicial, através da oferta de um currículo sólido e sistematizado, com ênfase na interseção dos saberes teóricos e práticos. Quanto à formação continuada, que também possui sua importância, precisa ter a característica de desenvolvimento profissional, fortalecendo a capacidade reflexiva do professor e também a sua condição de ser pensante, reflexivo e autônomo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6.ed. São Paulo, Cortez, 2008.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil**: três momentos decisivos. Revista Educação. Santa Maria, v.30, n.2. p.11-26, 2005.

PIMENTA, Selma. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. Revista Nuances. V.3, p.5-14, 1997.

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

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc. V. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

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

A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria José Costa Fernandes¹²⁶
Neimara Costa de Lima Santos¹²⁷

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa fez uma análise da prática docente dos professores de Geografia do ensino fundamental e a influência no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a partir da Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, localizada no bairro Aeroporto em Mossoró-RN, que foi parceira no segundo estágio supervisionado. Identificamos quais os recursos didáticos-metodológicos são utilizados em sala de aula, constatamos quais eram as dificuldades do ponto de vista teórico-metodológico dos professores que interferiam em suas práticas, como também conhecemos a visão dos alunos do ensino fundamental em relação ao ensino de Geografia ministrado pelos docentes. Com isso, para realização dessa pesquisa, levantamos o seguinte questionamento: Em que medida a prática docente dos professores de Geografia do ensino fundamental da escola pesquisada contribui no processo de ensino-aprendizagem dos alunos?

A escolha do tema dessa pesquisa resultou do interesse de conhecer como o ensino de Geografia está sendo ministrado no ensino básico, fortalecido durante o primeiro e segundo estágio supervisionado no ensino fundamental, através de observações e coletas de dados referentes ao diagnóstico do professor colaborador e dos alunos. Percebe-se a visão que os alunos têm da Geografia como uma disciplina decorativa e menos importante que as outras e o modelo tradicional de ministrar os conteúdos se encontra presente nas aulas de muitos professores. Essa ideia se fortaleceu principalmente com as leituras dos textos de alguns componentes curriculares, como ensino de Geografia I e II.

Desse modo, a pesquisa foi elaborada seguindo o paradigma qualitativo, onde as técnicas de pesquisa para dar andamento ao trabalho foram divididas em algumas etapas. A primeira foi a pesquisa bibliográfica, já que a pesquisa empírica não pode ser analisada sem um embasamento teórico, sendo necessário um suporte.

A Pesquisa de campo nos proporcionou conhecer melhor a realidade do ensino básico e o ambiente de trabalho do professor, analisando aspectos a partir de algumas técnicas, tais como o

¹²⁶ Professora do Curso de Geografia da FAFIC/UERN. E-mail: zezecosta1980@gmail.com

¹²⁷ Aluna do 8º período do Curso de Geografia da FAFIC/UERN. E-mail: neimaracls@gmail.com

diagnóstico da escola, observação nas aulas dos professores, entrevista semiestruturada com os docentes e aplicação de questionários aos discentes.

No primeiro momento, foi feita uma análise na estrutura da escola e os dados foram coletados a partir do questionário do segundo estágio supervisionado que tinha sido entregue a coordenadora. Os dados foram atualizados com base nas visitas feitas ao campo de pesquisa, seguido de registro de fotografias de todo o espaço físico da escola. No segundo momento, foi aplicado questionário com 20% dos alunos matriculados, possuindo a escola 247 alunos, dos quais participaram da pesquisa 50 alunos, sendo cerca de 5 a 6 alunos por turma, onde a pesquisa abrangeu os turnos manhã e tarde. As perguntas estavam voltadas a saber a visão dos alunos em relação ao ensino de Geografia e a prática de ensino dos professores, como também os seus procedimentos de estudos, verificando a relação existente entre o ensino de geografia ministrado pelos professores e a sua contribuição na aprendizagem dos alunos.

Outra fase da pesquisa correspondeu a entrevista semiestruturada com os três professores da escola, embora o docente B optou por responder o questionário. As entrevistas foram transcritas de gravações em áudio onde cada entrevista seguiu o momento disponível por cada docente. As perguntas eram discursivas, tinham como objetivos conhecer a formação inicial e continuada, planejamento, metodologia de ensino, recursos didáticos pedagógicos que auxiliavam as aulas, avaliações, desafios e dificuldades. A última fase da pesquisa empírica correspondeu à observação nas aulas dos docentes onde a transcrição das aulas seguiu um roteiro de observação. Todos os registros, fotos de atividades, avaliações, planos de aula, mantiveram sigilo para evitar a identificação dos docentes. As observações nas aulas dos docentes corresponderam a 12 horas-aula no total (4 horas-aula para cada professor).

2. REPENSAR A PRÁTICA DOCENTE COM BASE NO CONSTRUTIVISMO

Para compreendermos a importância da prática docente no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos no ensino de Geografia e levarmos em consideração a relevância do aprimoramento de novos procedimentos, é necessário inicialmente conceituarmos o que é método, técnica, metodologia e recursos didáticos pedagógicos. Para aprofundarmos a pesquisa, iremos a princípio dialogar com Libâneo (1990) e Rangel (2003), que faz uma discussão contundente acerca dessa dimensão.

Conforme Libâneo (1990, p.150) “o conceito mais simples de métodos é o de caminho para atingir um objetivo, mas estes não se realizam por si mesmos, sendo necessária a nossa

atuação, ou seja, a organização de uma sequência de ações para atingi-los. Os métodos são assim meios adequados para realizar objetivos”. Desse modo, a escolha do método pelo professor depende de um planejamento, dos objetivos a serem alcançados, da determinação de que assunto irá ser abordado em sala, do conhecimento do nível de desenvolvimento de aprendizagem da turma e do uso de recursos didáticos. Esses métodos têm influência na forma como os alunos estudam os conteúdos da disciplina e no desenvolvimento da aprendizagem. Se o docente utiliza um método correto, o aluno tende muitas vezes a copiar a ação do professor, baseado na atitude e no exemplo, e conseqüentemente criarão seus próprios procedimentos de estudo.

As técnicas são os procedimentos, de que forma o professor irá elaborar o seu trabalho. Segundo Rangel (2003), “a técnica é como fazer o trabalho, como desenvolver seu processo de construção, seu encaminhamento”, no entanto, o método mais a técnica forma a metodologia de ensino dos professores que, para ele, a metodologia é o conjunto de métodos e técnicas escolhidos pelos docentes em suas aulas para proporcionar a aprendizagem dos alunos. Os recursos didáticos pedagógicos fazem parte da prática docente e auxiliam no ensino da disciplina e, segundo Libâneo (1990, p.169), “por meios de ensino designamos todos os meios e recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para a organização e condução metódica do processo de ensino-aprendizagem”.

Conhecendo a diferença entre esses conceitos é possível o professor repensar a sua prática e ampliar a sua metodologia diária em sala de aula. Atualmente a Geografia escolar ministrada pelos professores é encarada de alguma forma pelos discentes como uma disciplina decorativa e uma ciência menos importante do que as outras. Essas dificuldades não são vistas somente no período atual, mas são frutos da própria ciência que estava atrelada à memorização dos conteúdos pelos alunos e tendo como fundamentação somente a descrição dos lugares e do espaço terrestre, sem ter uma preocupação com o senso crítico dos alunos.

Da mesma forma que existe inúmeros métodos, existe recursos que podem auxiliar a prática do professor, a exemplo das TICS (tecnologias da informação e da comunicação), através de *Softwares* como o *Google Maps* e o *Google Earth*, uma vez que a sociedade vivencia a era tecnológica, onde as ferramentas digitais e a *internet* estão cada vez mais inseridas no cotidiano dos estudantes. Segundo o Parâmetro Curricular Nacional (1998, p.31)

Cada vez mais os meios de comunicação penetram na vida dos alunos. A televisão, os computadores permitem que eles interajam ao vivo com diferentes lugares do mundo. Os programas de televisão interativos, ao colocar públicos de diferentes lugares em transmissão simultânea e instantânea dos fatos, permitem que os alunos entrem e saiam dos lugares pelo imaginário de forma muito rápida. A Internet cada vez mais facilita que uma parte significativa dos alunos navegue pelas infovias do computador.

Outro meio seria a confecção de livros pop-up e maquetes, com isso os aspectos físicos e humanos da Geografia poderiam ser trabalhados de forma conjunta, aumentando a dinâmica educacional e possibilitando a contextualização da teoria vista em sala de aula. A aula de campo também é exemplo de um recurso que pode ser trabalhado e inserido nas aulas de Geografia e no cotidiano escolar dos alunos desde o ensino fundamental. Tem como principal contribuição no estudo da Geografia à concatenação entre a teoria passada pelo professor em sala de aula e a realidade contida no espaço estudado, que vai ser observado pelo educando.

Essa é uma forma da Geografia deixar de ser vista por muitos alunos como uma ciência monótona que se preocupa somente com a descrição dos rios, nomes de países, lugares e sim uma nova forma de entender as influências que um determinado tipo de solo tem para a prática da agricultura de uma área, ou a importância da mata ciliar para a preservação de um rio e o quanto esse rio interfere na economia e cultura de uma determinada comunidade. Essa parte prática, palpável, permite ao educando construir um novo olhar às temáticas que envolvem a Geografia e às novas descobertas e concepções sobre o que está sendo estudado.

A Geografia ministrada em sala de aula ainda guarda traços fortes desse tradicionalismo, então, é possível mudar essa realidade? Como reverter esse quadro? Quais seriam os primeiros passos? O livro didático é um dos primeiros recursos utilizados em sala de aula e o mais utilizado atualmente nas escolas brasileiras. O livro deve ser um complemento e não o único recurso, também podendo ser bem trabalhado desde que o professor saiba usá-lo, não norteando toda a prática pedagógica do docente. Ele também trabalha com as temáticas da Geografia padronizada, cabendo ao professor articular as diferentes escalas de análise.

No entanto, é necessário que o professor ministre os conteúdos com um foco preciso no local, para que o aluno, a partir do seu cotidiano e da sua vivência, possa entender o regional, nacional e o global. Segundo Callai (2003, p.59), “para que a análise seja capaz de dar conta das explicações do conjunto e do fenômeno estudado como um todo, além das explicações de caráter nacional, há que se incorporar os outros níveis de análise [...]”. É comum o aluno conhecer as diversas abordagens da Geografia, como a cultura, política e economia dos diversos países, mas não conhecem as relações culturais, sociais do seu lugar, da sua cidade. Deste modo, Cavalcante (2010, p.6) afirma que “ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a realidade e os conteúdos escolares”.

Existem diferentes formas de ministrar uma aula de Geografia que tenha como pressuposto despertar o pensamento e a reflexão do educando. Inicialmente, parte-se do princípio da diversificação de técnicas metodológicas elaboradas pelo professor, oferecendo uma

nova oportunidade ao aluno de aprender para que o mesmo vivencie essas novas práticas, que tenha uma nova visão dos fenômenos e conceitos do ambiente vivido e uma nova noção geográfica do mundo. Nesse sentido, Cavalcante afirma que

[...] Portanto, ensinar conteúdos geográficos, com a contribuição dos conhecimentos escolares, requer um diálogo vivo, verdadeiro, no qual todos, alunos e professores, têm legitimidade para se manifestar, com base no debate de temas realmente relevantes e no confronto de percepções, de vivências, de análises, buscando um sentido real dos conteúdos estudados para os alunos (CAVALCANTE, 2010, p.03).

A inserção de novos métodos na prática do professor pode partir de um novo planejamento — tanto através dos conteúdos que serão passados como a partir dos recursos existentes na escola e daqueles que o professor já trabalha —, desde que sejam mais bem explorados e estudados estrategicamente pelos docentes, uma vez que os métodos requerem a utilização de recursos. Partindo do princípio que o trabalho de formar cidadão exercido pelo professor não pode ser feito de qualquer jeito, sabe-se que mais do que passar conteúdo existe o processo de formação do aluno. Segundo Callai (2013, p.102), “a motivação, o interesse devem fazer parte da ação do professor, pois sem esse dificilmente vai produzir estímulo nos alunos para que tenham interesse [...]”.

Então, para que se possa entender como o ensino de Geografia se apresenta no ensino básico é necessário conhecer os aspectos estruturais do ambiente escolar que foi realizado a pesquisa, pois é nesse espaço que as relações entre professor e aluno acontecem.

O espaço escolar que deu suporte a pesquisa foi a Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, localizada no município de Mossoró, no interior do estado do Rio Grande do Norte, situado na mesorregião do Oeste Potiguar, localizado a 280 quilômetros de distância da capital do estado, Natal e situado na Região Nordeste do Brasil. Os dados foram obtidos através do questionário do segundo estágio do ensino fundamental e em seguida foi feita uma atualização através das observações no espaço físico do campo de pesquisa. Percebeu-se que a estrutura física é muito fragilizada, as salas de aula são pequenas para os professores desenvolverem atividades diferenciadas e os recursos são limitados em quantidade.

O pátio da escola fica muito próximo das salas de aula e é nesse local que os projetos de teatro, dança e o Mais Educação elaboram suas atividades, proporcionando uma mistura de sons que são emitidos dentro das salas de aula. Em relação aos recursos didáticos, foi analisada a presença de: livro didático, um aparelho *DVD player*, um *micro system*, um *data show*, uma televisão, uma filmadora, dois globos terrestres e três mapas políticos.

3. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PRESENTES NA PRÁTICA DOCENTE

O docente de Geografia tem que se reconhecer como sujeito fundamental no processo de formação do aluno, pois a Geografia como disciplina está presente assiduamente no cotidiano dos alunos, tendo como propósito e objetivo primordial a análise do espaço geográfico —o espaço natural e o espaço modificado pelo homem ao longo da história, através do trabalho. No entanto, o professor, como um dos componentes responsáveis no processo de ensino-aprendizagem, precisa buscar estratégias que chamem a atenção do educando. A tabela 01 apresenta o perfil geral dos docentes do ensino fundamental, referente à instituição que deu suporte a pesquisa.

Tabela 01- Perfil geral dos professores da Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima

Perfil Geral	Sujeito Docente A	Sujeito Docente B	Sujeito Docente C
Sexo	Masculino	Masculino	Masculino
Idade	36 anos	35 anos	53 anos
Turno	Matutino	Vespertino	Vespertino
Formação (ano)	2006	2004	1989
Nº de turmas	6	4	1
Carga horária semanal	30 horas aulas	12 horas aulas	4 horas aula

Fonte: Pesquisa de campo. Coletado pela autora através do instrumento de pesquisa entrevista (2016).

De acordo com a tabela 01, os professores de Geografia da Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima são constituídos por profissionais do sexo masculino, possuem idade média entre 35 a 55 anos. Os sujeitos docentes B e C lecionam à tarde e o sujeito A ensina no turno manhã. Quanto à área de formação, o sujeito docente A e B são licenciados em Geografia e o sujeito docente C possui formação em História. Quanto ao número de turmas, ano de formação e carga horária, foram obtidos os seguintes dados: O sujeito docente A ensina em 6 turmas, formou-se em 2006 e possui 30 horas aula semanais de Geografia; o sujeito docente B leciona em 4 turmas, formou-se em 2004 e possui 12 horas aula; e o sujeito docente C leciona apenas no 9º ano, formou-se em 1989, sendo que formou-se primeiro em relação aos outros professores e possui 4 horas aula semanais.

Através da entrevista foi possível conhecer a metodologia mais presente nas aulas de Geografia. O quadro 01 apresenta as metodologias mais frequentes, de acordo com a fala dos sujeitos pesquisados.

Quadro 01 - Metodologia utilizada com frequência na prática docente

Sujeito Docente A: As metodologias utilizadas são aquelas mais simples, porque são os recursos que são disponibilizados pela escola. São uso de mapas, slides, a gente faz atividade escrita, fazemos também o uso de documentários, filmes, debates. Sempre tem um projeto durante o ano que sempre utilizamos algo como maquetes, pesquisas, mas é só uma vez no ano, pois precisa de um apoio financeiro.

Sujeito Docente B: Especificamente nessa escola, utilizo de aula expositiva, interação com os discentes, acompanhamento do conteúdo didático do livro. Utilização de *slides* pelo *Datashow*, exercícios prontos e pesquisados, apresentação de trabalhos.

Sujeito Docente C: Eu gosto mais da aula expositiva, né!

Fonte: Pesquisa de campo. Coletado pela autora através do instrumento de pesquisa entrevista (2016).

De acordo com os dados coletados, percebemos que o método mais utilizado é a aula expositiva, sendo o mais citado nas falas, assim como percebido durante a observação das aulas. Em relação aos recursos didáticos pedagógicos citados pelos discentes, ainda percebemos que o livro sempre estava presente durante o transcorrer das aulas. Entre os recursos mais citados nas falas dos docentes percebemos o uso do livro didático e de *slides*, onde são recursos disponibilizados pela escola. No entanto, durante as observações, percebemos o uso do livro, o quadro e o lápis como os mais presentes.

Com relação às atividades desenvolvidas em sala de aula, foi indagado aos professores quais seriam as maiores dificuldades, veja o quadro 02:

Quadro 02- Dificuldades relacionadas às atividades desenvolvidas em sala de aula

Sujeito Docente A: São muitas. Primeiro infraestrutura, na nossa escola infelizmente as salas são pequenas, não tem como fazer mesa redonda, não tem como trabalhar com maquetes com a turma, porque não temos mesa para isso. As dificuldades também estão relacionadas aos alunos porque muitos nem vêm para aula e não vêm com o desejo de aprender. Muitos alunos não têm acompanhamento em casa com os pais, eu coloco as atividades do livro e na aula seguinte não respondem.

Sujeito Docente B: Falta de um ambiente confortável, acústico e a falta de acesso a alguns recursos, como a *internet*.

Sujeito Docente C: É a estrutura da escola, desinteresse por parte dos alunos, salas pequenas, barulho em sala e falta de responsabilidade e atenção por parte dos alunos.

Fonte: Pesquisa de campo. Coletado pela autora através do instrumento de pesquisa entrevista (2016).

As falas dos docentes nos mostram que as maiores dificuldades estão centradas no fato da escola apresentar uma infraestrutura irregular, poucos recursos, pois segundo os professores isso influencia tanto na aprendizagem do aluno como durante o ato de ensinar. Outra dificuldade citada é o pouco interesse por parte da maioria dos discentes.

A última questão da entrevista estava pautada em saber em qual corrente de pensamento a prática do professor estava baseada. O quadro 03 apresenta as seguintes respostas:

Quadro 03- Corrente de pensamento que inspira a prática docente

Sujeito Docente A: Geografia crítica. Assim, lógico que no mundo de transformação que vivemos hoje a geografia participa muito, no mundo capitalista desse que tá constantemente sendo modificado, transformado. Então, o senso crítico e a liberdade de pensamento é fundamental, por isso que a gente trabalha mais nessa área da Geografia crítica, onde a construção do conhecimento vai ser ampliada com as discussões que vão tendo no dia a dia e é importante que o aluno tenha a compreensão de mundo, das transformações e ela contribui muito no mundo que estamos vivendo.

Sujeito Docente B: Geografia crítica. A Geografia tradicional encontra-se ultrapassada.

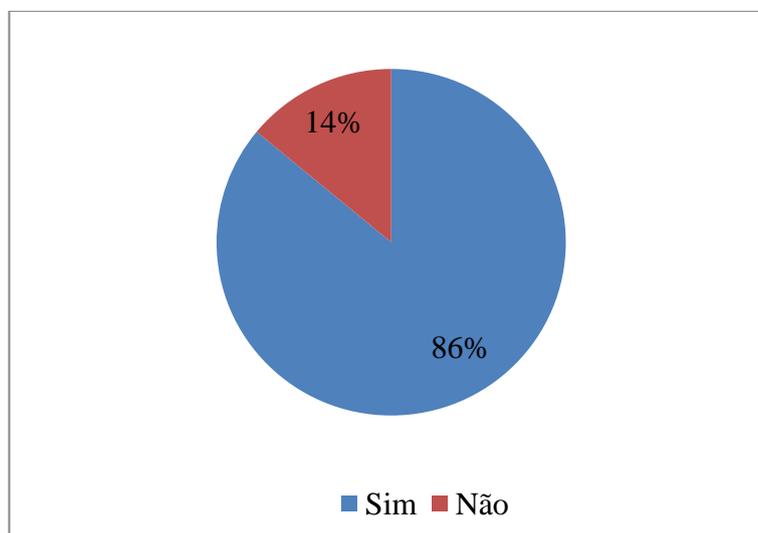
Sujeito Docente C: Geografia crítica. Porque assim, o nosso livro didático ele é tradicional, e se você tem que trabalhar com esse livro então não pode sair desse tradicionalismo, isso tem que ser dado de forma reflexiva. Agora, eu não posso falar em Guerra Fria e não falar das consequências disso aqui no Brasil.

Fonte: Pesquisa de campo. Coletado pela autora através do instrumento de pesquisa entrevista (2016).

As respostas dos docentes nos mostram que o ensino de Geografia ministrado está baseado no construtivismo, em uma Geografia que leva o aluno a pensar o meio em que está inserido, a levar o aluno a construir ideias, a saber, tomar decisões corretas, como também saber ser crítico diante de um mundo que exige escolhas. Entretanto, as observações das aulas nos levam a afirmar que a Geografia Tradicional ainda se encontra presente em muitos momentos durante o percorrer das aulas.

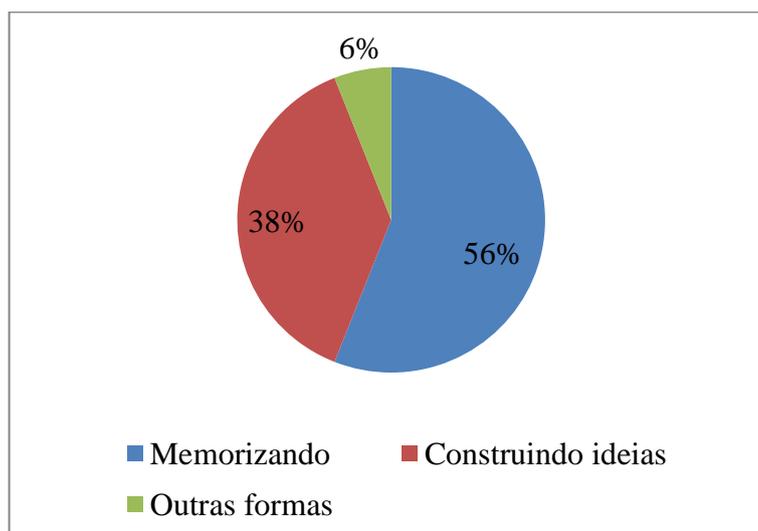
4. A VISÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR

Foi indagado aos alunos se eles gostam da disciplina de Geografia. Percebemos que a maioria dos alunos do ensino fundamental gosta da disciplina de Geografia tanto pela presença do professor, como pelo conteúdo: os alunos que responderam o “professor” foram os alunos do turno manhã, “o sujeito docente A”; e os que afirmaram o “conteúdo” sempre citaram o que estão estudando no momento. A Geografia como ciência torna-se atualmente fundamental para explicar a realidade. Ver o seguinte gráfico:

Gráfico 01- Afinidade pelas aulas de Geografia

Fonte: Pesquisa de campo. Coletado pela autora através do instrumento de pesquisa questionário (2016).

O gráfico a seguir demonstra a forma como os alunos do ensino fundamental estudam os conteúdos de Geografia:

Gráfico 02-Método adquirido pelos alunos para estudar Geografia

Fonte: Pesquisa de campo. Coletado pela autora através do instrumento de pesquisa questionário (2016).

O gráfico 02 revela que 56% dos alunos estudam os assuntos de Geografia decorando, 38% estudam construindo ideias, enquanto que 6% afirmaram através de outras formas. Os dados da pesquisa e o cruzamento tanto da entrevista, como do período de observação nos

mostram em alguns momentos divergências. Percebemos que os docentes, mesmo mostrando em suas falas que utilizam o construtivismo, eles possuem sim uma visão e concepções de um ensino inovador, mas diante das dificuldades e desafios como os problemas na estrutura da escola, ausência de materiais, indisciplina e desinteresse por grande parte dos alunos, influencia de alguma forma a falta de estímulo dos docentes, tendo como resultado a acomodação para práticas pedagógicas progressistas.

Percebemos a presença dos métodos de trabalho independente e a aula expositiva utilizados com auxílio do livro didático. Percebemos também por parte dos docentes que mesmo sabendo a importância de novos recursos e suas contribuições ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e mesmo a escola disponibilizando *datashow*, televisão e *DVDplayer*, mapas, mesmo assim, os professores ainda não utilizavam todos, pelo fato da indisciplina permanecer constantemente nas salas de aula, como também a falta de interesse por parte dos alunos.

A pesquisa mostra que o método de decorar ainda se encontra presente no momento do aluno estudar. Fica evidente que as aulas de Geografia precisam despertar a atenção e a curiosidade dos alunos para que as lacunas sobre o conhecimento geográfico sejam preenchidas e isso pode partir da renovação da prática docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho nos mostrou que existem inúmeros recursos e métodos que poderão auxiliar a prática, desde que ela seja repleta de pesquisa e que o método de trabalho independente e a aula expositiva fazem parte e estão presentes assiduamente nas aulas de Geografia. Então, se a visão que os professores da Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima possuem de uma Geografia renovada —que estimula a construção do conhecimento, compreendendo o cotidiano vivido e um mundo repleto de contradições verificado durante a entrevista — fosse colocada em prática, provavelmente o processo de ensino-aprendizagem poderia acontecer com mais êxito, passando de meras informações à construção de ideias e conceitos, a partir da íntima relação existente entre os sujeitos professor/aluno.

É desafiador a profissão docente diante das dificuldades enfrentadas pelos professores no seu ambiente de trabalho, seja na carência das escolas — no que se referem à estrutura adequada, recursos tecnológicos, laboratórios, onde o único recurso ofertado é o livro didático — ou o próprio professor que diante da indisciplina e desinteresse de alguns alunos se sente entediado,

aborrecido. Isso tem impossibilitado o docente de aproximar sua prática de reflexões teóricas e da possibilidade de sonhar com perspectiva de mudança, tendo como resultado aulas repetitivas aplicadas em todas as turmas e nas diferentes instituições que o docente irá ensinar.

Isso torna evidente na pesquisa que ainda é bastante desafiador aos docentes elaborar propostas inovadoras, fortalecendo a hipótese de que a prática docente de muitos professores de Geografia ainda é pautada por um modelo refletindo as abordagens que remontam em parte à Geografia tradicional — caracterizada pela descrição, a enumeração e o apelo à memorização —, não promovendo efetivamente o despertar do senso crítico e a valorização de uma Geografia renovada como instrumento à transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

_____. O ensino de Geografia: Recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos, et al (orgs.). **Geografia em sala de aula: Práticas e reflexões**. 4.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros .Seção Porto Alegre ,2003.

CAVALCANTE, Lana de Souza. A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: Avanços, Caminhos, Alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28 ed. São Paulo: Cortez, 1990.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 2015. v. 1.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NO ESPAÇO ESCOLAR: um estudo de caso em Assú/RN

Dayse Cristina de Moura Galdino¹²⁸
Luma Virgínia de Souza Medeiros¹²⁹

Pois é. U português é muito fáciu di aprender, purqui é uma língua qui a genti iscrevi ixatamenti cumu si fala. Num é cumu inglês qui dá até vontadi di ri quandu a genti descobri cumu é qui si iscrevi algumas palavras. Im português, é só prestatenção. U alemão pur exemplu. Qué coisa mais doida? Num bate nada cum nada. Até nu espanhol qui é parecidu, si iscrevi muito diferenti. Qui bom qui a minha lingua é u português. Quem soubé falá, sabi iscrevê.

[Jô Soares, Revista Veja, 28 de novembro de 1990]

1. INTRODUÇÃO

Aprender a escrever não é simples. A criança inicia seu processo de construção da leitura e da escrita e, com isso, também dá início às primeiras significações. Na escola, essas aprendizagens exigem habilidades de linguagem que, ocasionalmente, apresentam desvios de percurso. Até aí, previsível. No caso da escrita, podemos identificar diferentes tipos de desvios que podem ser classificados de acordo com sua frequência e natureza.

Nesse trabalho, verificaremos como as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental adquirem a língua escrita e suas irregularidades ortográficas através de suas próprias experiências práticas. Para tal, realizou-se uma pesquisa prévia em referências bibliográficas, posteriormente uma coleta de dados em campo em duas escolas da cidade de Assú/RN, sendo uma da rede pública e uma da rede particular de ensino.

Os objetivos do trabalho envolvem a construção de conhecimentos a respeito do processo de aquisição da língua escrita, uma vez que esse também faz parte do público com que atuaremos enquanto professores de Línguas. Faz-se necessário conhecer, além da teoria, os problemas que são enfrentados durante os percursos da licenciatura. Assim, é possível pensar em soluções e formas de lidar e contornar tais situações.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A criança é a grande acompanhadora do curso da (sua) história da escrita, pois que é sempre fonte renovável da vida e absorção de informações. O processo de aquisição de escrita

¹²⁸ Graduanda de Letras – Língua Portuguesa (UERJ), Email: daysemoura@hotmail.com.br

¹²⁹ Graduanda de Letras – Língua Espanhola (UERJ), Email: lumamedeiros-@hotmail.com.

percorre inúmeras fases, dentre elas o errar e acertar. Sabe-se que, mesmo sem domínio da língua escrita, a criança chega na escola já com uma competência linguística — a saber, crianças surdas, que não ouvem, porém compreendem e utilizam outras linguagens. Cagliari defende que

Alguns métodos de alfabetização ensinam a escrever pela escrita cursiva, chegando mesmo a proibir a escrita de fôrma. A razão que alegam frequentemente é que a criança que aprende a escrever com letra de fôrma terá de aprender depois a escrever com letra cursiva, e isso significa o dobro do trabalho, sendo inconveniente porque pode levar a criança a confundir esses dois modos de escrever (CAGLIARI, 1997, p.23).

Nesta proposta, o autor compreende um dos problemas iniciais da escrita infantil na troca de experiências com os educadores e sugere que seria mais adequado ensinar não à criança a aprender para em seguida esquecer letras de fôrma, já que geraria uma duplicidade de informações para alguém que ainda está em processo de construção de conhecimento.

A língua portuguesa é composta de características adversas e regida por regras que compreendem uma gramática. As convenções estabelecidas nesta são pontos trabalhados desde o início da aquisição da língua, o que torna laborioso dominar a escrita e a oralidade. É possível ver em um texto escrito de uma criança as marcas desse processo, principalmente quando há desvios ortográficos, onde o “errar” caracteriza-se como as tentativas de uso um complexo sistema.

Travaglia define a língua como um código, ou seja,

[...] Um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua um ato social, envolvendo conseqüentemente duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive (TRAVAGLIA, 1997, p.22).

Assim, entende-se que é uma capacidade de emitir sons em um padrão (língua) através de um ato individual que envolve cognição, estruturas físicas e convenções sociais. Nesse sentido, há a necessidade de compreender como se dá todo o processo de aquisição da língua. Discutiremos aqui a parte da escrita. Para tanto, é preciso delimitar as fases de aquisição da língua escrita.

Para Ferreiro (2001), existem 5 níveis antes de acontecer a apropriação da escrita. Para a autora, só se sabe e consegue escrever quando há o conhecimento sobre a função da escrita e quando há a percepção de que um desenho, por exemplo, não faz parte dessa habilidade. Os níveis da escrita, então, são: nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

Nível pré-silábico

A criança, inicialmente, não consegue estabelecer relações entre fala e escrita. Tudo que ela consegue fazer envolve desenhos, rabiscos e letras aleatórias através da repetição do que vê. O que se pode dizer é que há um início de compreensão acerca da função da escrita, porém não é possível compreender a intenção da criança em comunicar algo, uma vez que às outras pessoas é algo ininteligível.

Nível silábico

Adiante sua trajetória, nesse nível há uma aquisição de certa consciência em relação ao que está sendo aprendido e, principalmente, a função dessa “coisa” que agora faz parte do conhecimento. A criança compreende que há aproximação entre fala e escrita, iniciando a utilização de critérios quantitativos e qualitativos.

Nível silábico-alfabético

Mais adiante, a criança passa por uma transição entre o seu domínio silábico e alfabético. Nesse nível, há a percepção de formação de sílabas na junção de duas letras, sendo comum encontrar palavras escritas juntas e ver as crianças “engolindo letras” ou fazendo-as sobrar.

Nível alfabético

A partir do nível alfabético há uma evolução e é possível identificar um maior domínio sobre as letras, maior regularidade no uso das mesmas, uma relação organizada entre a sonoridade da palavra (vide escrita igual à fala), presença de outros desvios ortográficos e superação de outros, além de ocultamento de letras e melhor elaboração da relação entre letra-sílaba-som.

Nível ortográfico

Agora se inicia o nível onde a língua será continuamente polida junto às suas regras e funções. As irregularidades ainda surgem, mas com rara frequência.

Escrever significa relacionar o signo verbal, que já é um significado, a um signo gráfico. É planejar e esquematizar a colocação correta de palavras ou ideias no papel. O ato de escrever envolve, portanto, um duplo aspecto: o mecanismo e a expressão do conteúdo ideativo. Na escrita se estabelece uma relação entre a audição (palavra falada), o significado (vivência da criança) e a palavra escrita (FÉLIX, 2008, p. 107).

Entende-se como escrita uma forma superior de linguagem, pois requer da pessoa a capacidade de conservar uma ideia e “transformá-la” em texto. No caso da aquisição da língua escrita das crianças, Condermarin (1986) aponta alguns dos problemas comuns de serem encontrados durante essa fase, que são: (1) confusão entre letras, sílabas ou palavras com pequenas diferenças de grafia: a-o; c-o; e-c; f-t; h-n; v-u etc.; (2) confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia parecida, mas com diferentes direções estéticas: b-d; b-p; b-q; d-p; n-u; w-m; a-e; (3) confusão entre letras que possuem acústica similar: d-t; j-x; c-g; m-b-p; v-f; (4) inversão de sílabas ou palavras: me-em; sol-los; som-mos; sal-las; pal-pla; (5) substituição de palavras por outras estruturas similares; (6) criação de palavras com diferentes significados: soltou-salvou; era-ficava; (7) adição ou omissão de sons, sílabas ou palavras: famoso-fama; casa-casaco; (8) repetição de sílabas, palavras ou frases; (9) pular linhas durante a escrita ou retroceder para a linha anterior e perder a linha ao ler; (10) excessivas fixações do olhar para a linha onde está escrevendo; (11) soletração defeituosa: reconhecimento de letras isoladas, mas sem organização das palavras completas, leitura de sílaba por sílaba das palavras ou de palavra por palavra do texto; (12) problema de compreensão; (13) ilegibilidade; (14) ocupação de toda a largura da página durante a escrita; (15) escrita de palavras com letras iguais: BATATA/AAA; (16) palavras diferentes escritas da mesma forma: SUCO/UO; (17) nomes próprios escritos pela metade: ANA/AA.

3. METODOLOGIA

Para a execução desse trabalho foi realizada uma coleta de dados com algumas crianças de ambos os sexos com idades entre 6 e 8 anos, que estudam entre os 1º e 5º anos de escolas públicas e particulares da cidade de Assú/RN. Solicitou-se primeiramente às direções das escolas a possibilidade de execução dessa coleta de dados e, em seguida, foi feita a seleção de 06 estudantes com as características já apresentadas e que estivessem em fase de aquisição de língua escrita e não apresentassem desempenho ortográfico complexo. Na presença das crianças, foi solicitada a escrita de uma história por cada um dos estudantes (real ou fictícia). Rapidamente as crianças atenderam ao pedido e cada história foi armazenada para utilização dos seus dados no estudo presente.

4. RESULTADOS

Foram coletadas 06 (seis) histórias escritas pelas crianças que estiveram dispostas a colaborar com a análise desse trabalho, ao passo que analisaremos suas características. Na primeira história (**Anexo 1**) percebe-se uma narrativa linear com uma sequência de acontecimentos lógica do que seria uma história de contos de fadas. Sobre a escrita, identificamos pequenos desvios ortográficos: ausência de pontuação; a escrita ocupa corretamente os espaços da página; algumas palavras escritas com desvio ortográfico: “completace”, “inha”, “po”, “pricipie”.

Na segunda história (**Anexo 2**), a criança criou uma história bastante interessante e com bastante significado, pois trata-se de um assunto complexo, principalmente quando consideramos sua idade. Na escrita, podemos identificar algumas palavras sem acentuação, ocultação de palavras, ausência de pontuação, repetição de conectores, uso do tempo verbal de forma equivocada, flexão verbal incorreta, desvio ortográfico em algumas palavras: “enfrolou”, “cancerde”, “lralamento”, “felos”, “lema”, “quba”.

A terceira criança (**Anexo 3**) fez uma pequena história com ausência de elementos coesivos, o que prejudicou também a coerência. Supõe-se que não foi muito fácil para a criança escrever. Há a repetição de expressões, uma mesma palavra escrita de duas formas (ambas incorretas): “frosinha” e “flosinha”, além da presença de outra palavra com desvio de ortografia: “ceudo”. Os tempos verbais também estão inconsistentes.

A história da quarta criança (**Anexo 4**) conta, provavelmente, um relato pessoal ou possível da experiência pessoal da mesma. Essa foi uma escrita que apresentou diversos erros e desvios, entre eles a falta ou excesso de palavras, desvios ortográficos: “quado”, “regreio”, “tivava”, “coria”, “ea”, “ficol”, pouca coesão textual, flexão verbal incorreta, muita repetição de palavras, troca de letras com sons semelhantes, separação de sílabas de uma palavra.

A quinta criança (**Anexo 5**) escreveu uma música do seu imaginário, que podemos identificar pela familiaridade e conhecimento de mundo. Assim, podemos observar que a criança escreveu as palavras de acordo com a musicalidade, há momentos onde percebe-se que a criança não consegue lembrar ou escrever a música corretamente, mas a melodia o auxilia na substituição por outra palavra. Observam-se alguns desvios ortográficos: “nunha”, “qualqui”, “a qarela”, “gardachuva”, “pin guinho”, “pedasinho”, “istante”.

A sexta e última criança (**Anexo 6**) escreveu uma história autoral com coerência, apesar da ausência de alguns elementos coesivos e da pontuação. Há a presença de palavras com desvios

ortográficos durante todo o texto: “muto”, “doescuro”, “mutomuto”, “ficasór”, “vio”, “qui”, “gretou”, “meuto”, “paro”, “felez”, “cenpre”, “faei”, “dugo”. Algumas dessas palavras são inteligíveis, outras estão flexionadas de maneira equivocada, há também a repetição de conectores e ausência de outros, união de palavras e ocultação de letras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

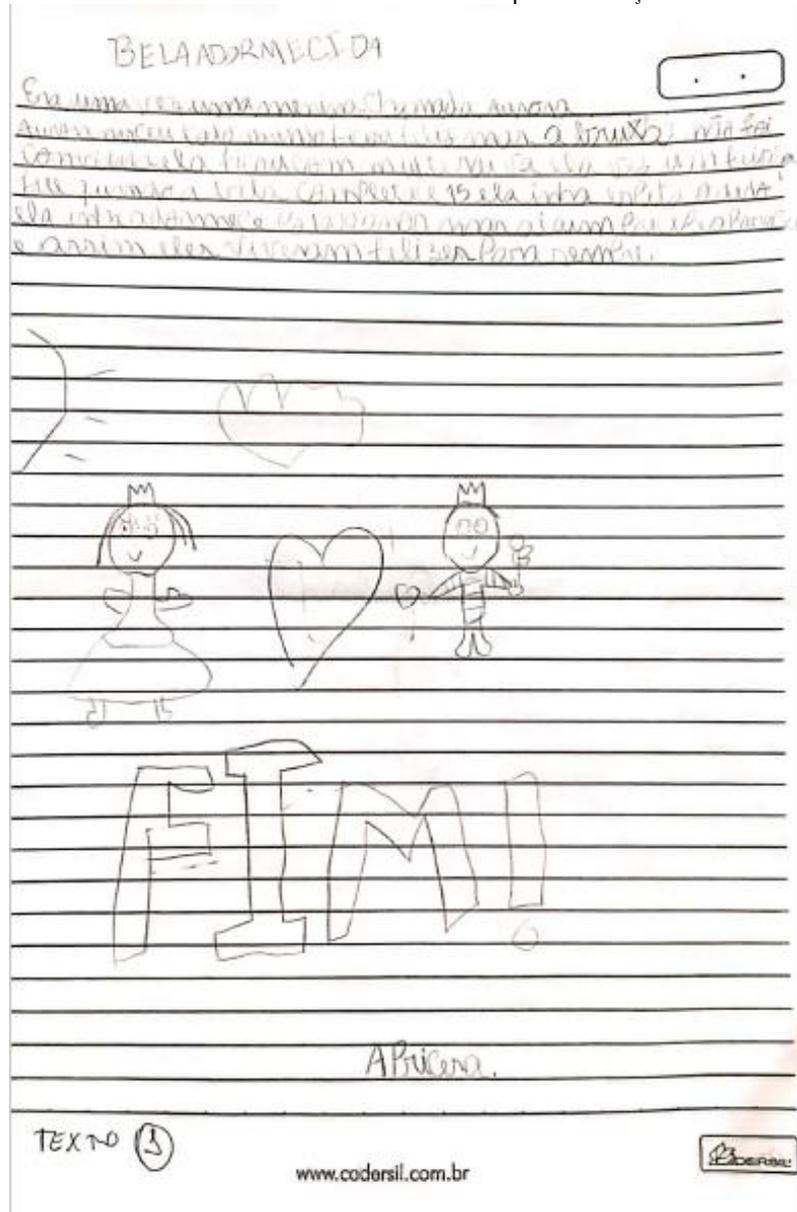
Durante a realização da coleta e da análise de dados houve uma grande aquisição de conhecimento acadêmico, uma vez que foi possível colocar em prática os estudos realizados até então. Com os resultados, foi possível perceber o processo de aquisição de língua escrita de crianças entre 6 e 8 anos de uma escola pública e outra particular. Entre ambas existem desvios similares, visto que as crianças estão em um mesmo processo de aquisição de língua e desenvolvimento da própria linguagem. Foi possível apontar alguns problemas identificados com o auxílio das referências consultadas e das inferências da equipe de pesquisa. Também foi possível constatar: a capacidade cognitiva das crianças durante a construção das histórias, uma vez que elas tiveram autonomia para fazê-las; poder de escolha na sua escrita; criatividade para escrever; e uma demonstração das inúmeras possibilidades onde a linguagem está sendo utilizada. Diante dos objetivos atingidos, percebeu-se a necessidade e o interesse em continuar os estudos acerca do tema para novas percepções e conhecimentos futuros.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. Ed. São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- CODERMARIN, Mabel. **Dislexia**: manual de leitura corretiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FÉLIX, Cecília Aparecida de Souza. O processo de aquisição da língua escrita. **Revista de Educação**. Vol. XI, nº 12, Ano 2008.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

ANEXOS

Anexo 1 – História construída pela criança 1.



Fonte: Dados coletados em pesquisa (2017).

BELA ADORMECIDA

Era uma vez uma menina chamada Aurora

Aurora nasceu todo mundo ficou feliz mas a bruxa não foi convidada ela ficou com muita raiva
 ela fez um feitiço que quando a bela completava 15 ela tinha espeta o dedo ela tinha adormece po
 1000 anos mas ai um príncipe apareceu e assim eles viveram felizes para sempre.

Anexo 2 – História construída pela criança 2.



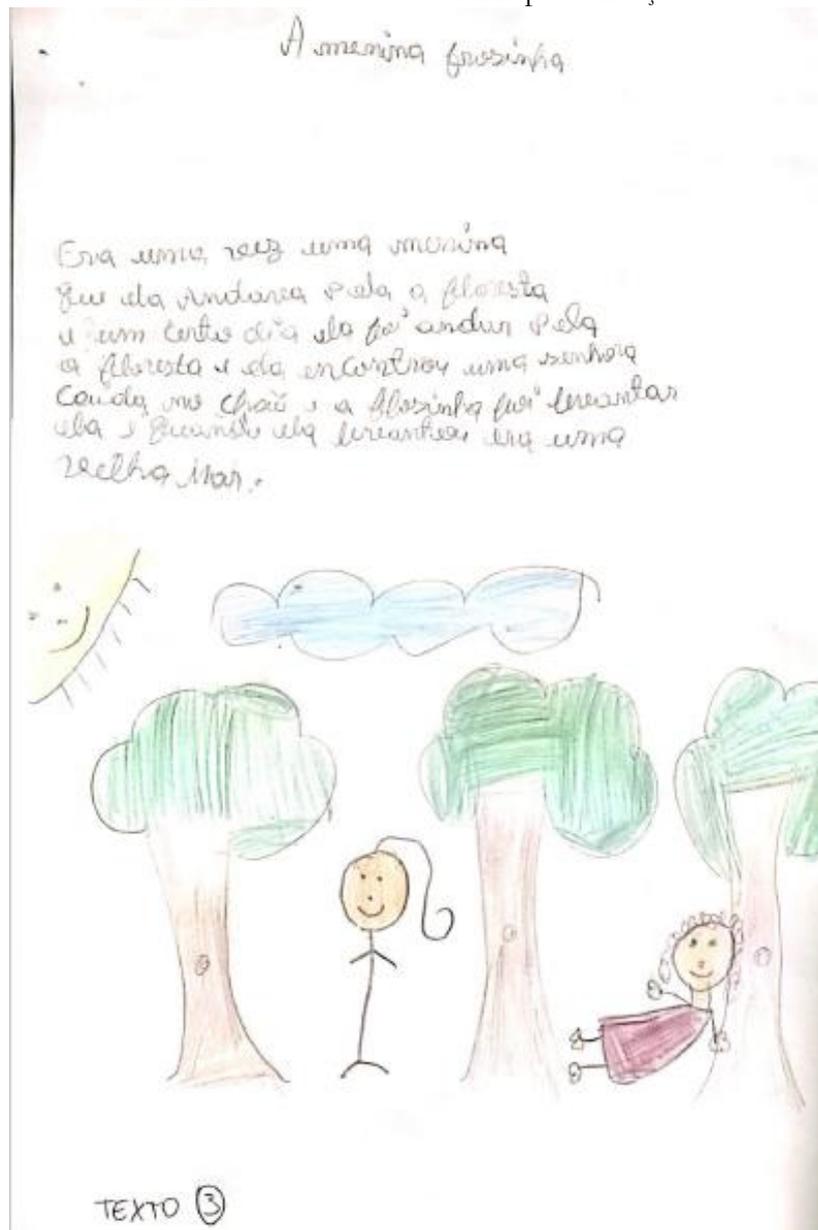
Fonte: Dados coletados em pesquisa (2017).

O menino sonhador

Era uma vez um menino sonhador que quando era criança ele era muito pobre mas sempre gostou de ajudar as Pessoas e a ajudar sua a sua familia mas como sempre ele enfrolou muitas barreiras um felos foi quando ela lema sonos perdeu sua mãe por uma doença que era cancerde mama, cura mas como não tinha verba que era pra fazer o lralamento ele colocou em sua cabeça que quba a se medico por isso ia ajudar as pessoas que não levasse verba para o lralamento e salva muitas vidas por doenças bravas.

O menino de ouro

Anexo 3 – História construída pela criança 3.

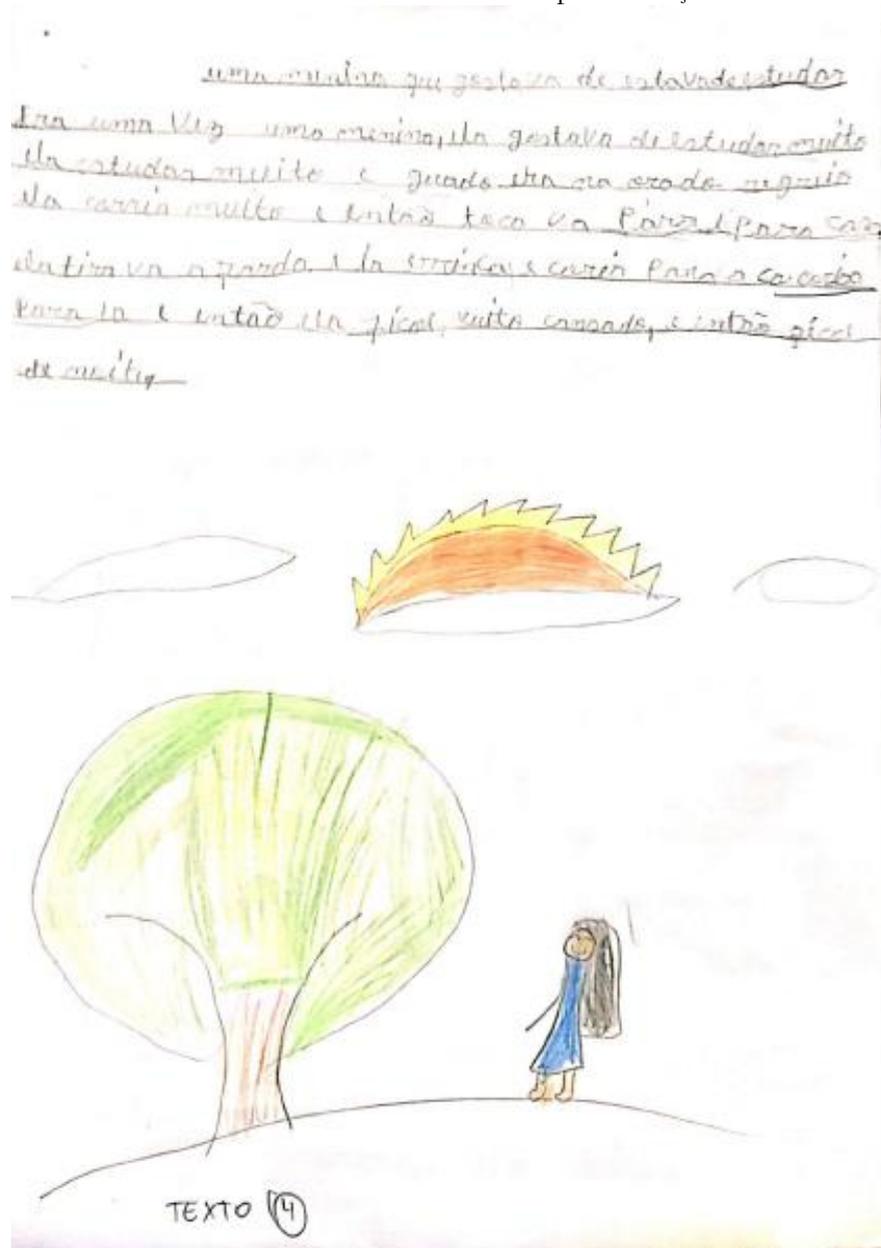


Fonte: Dados coletados em pesquisa (2017).

A menina frosinha

Era uma vez uma menina que ela Andava pela a floresta e um certo dia ela foi andar pela a floresta e ela encontrou uma senhora caudo no chão e a frosinha foi levantar ela e quando ela levantou era uma velha mar.

Anexo 4 – História construída pela criança 4.

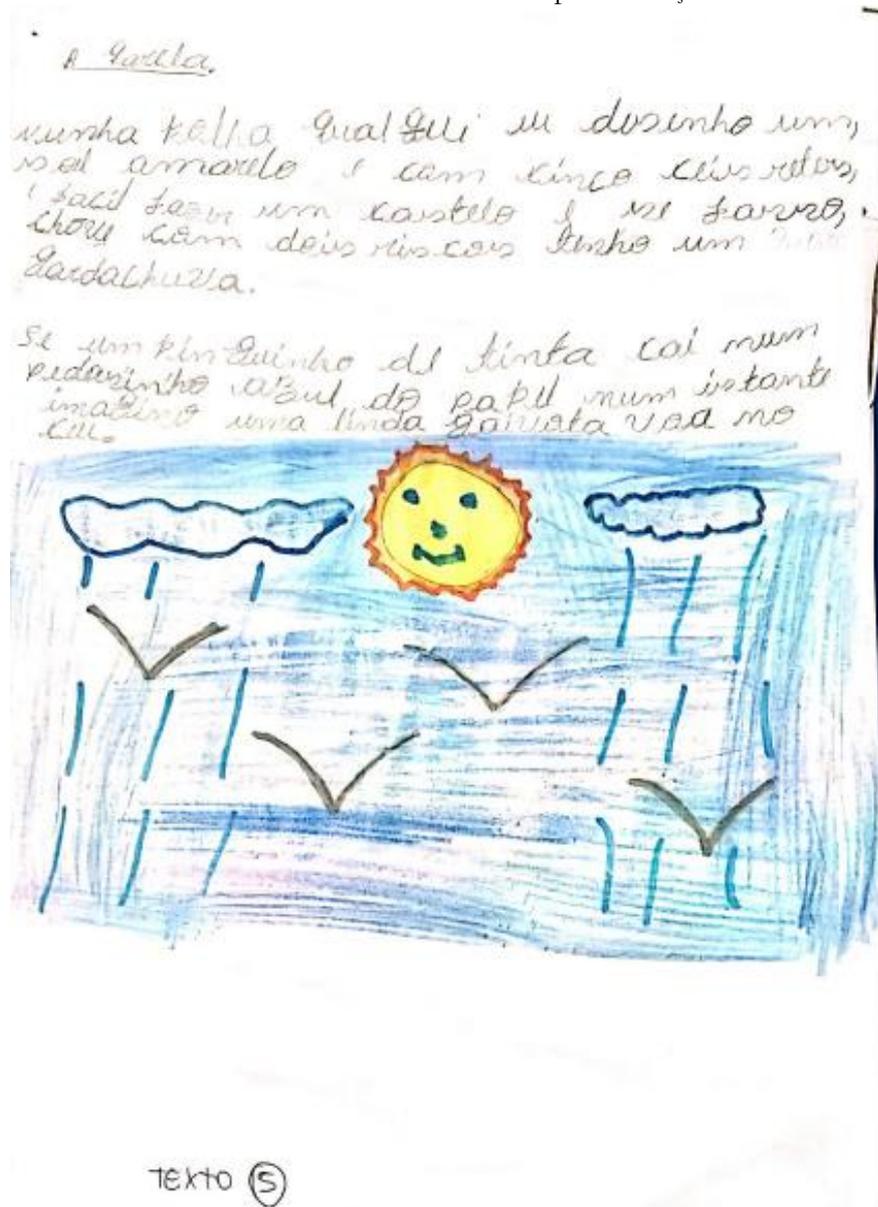


Fonte: Dados coletados em pesquisa (2017).

uma menina que gostava de estava de estudar

Era uma vez uma menina, ela gostava de estudar muito ela estudar muito e quando era na hora do recreio ela corria muito e então toca va para e para casa ela tivava a farda e ia brinca e coria para ca para ea e então ela ficol muito cansada, e então ficol de noite.

Anexo 5 – História construída pela criança 5.



Fonte: Dados coletados em pesquisa (2017).

A qarela.

Nunha folha qualqui eu desenho um sol amarelo e com cinco céus reters, chove com dois riscos tenho um gardachuva.

Se um pin guinho de tinta cai num pedasinho azul do papel num instante imagino uma linda gaviota vou no ceu.

Anexo 6 – História construída pela criança 6.

TEXTO (16)

o Menino Medroso

Era um vez um Menino
 muito medroso, qui ele tem
 Medo dasuro, qui ele tem medo
 de rato e de barata e de
 cabra, ele tem medo de
 ficasór e ele tem muito
 muito medo qui ele
 viu uma barata qui ele gretou
 que a mãe e disse a ele que
 ele e muito medroso qui
 ele paro de ser medroso
 e o Menino ficou valente

Fonte: Dados coletados em pesquisa (2017).

o Menino Medroso

Era uma vez um Menino muito medroso, que ele tem Medo do escuro, que ele tem medo de rato e de barata, e de cabra, ele tem medo de ficasór e ele tem muito medo que ele viu uma barata que ele gretou que a mãe e disse a ela que ele e muito medroso que ele paro de ser medroso e o Menino ficou valente e Mãe ficou feliz para sempre que escreveu aqui

A UTILIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO COMO MATERIAL DIDÁTICO PARA AULAS DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO

Ana Carla de Azevedo Silva¹³⁰
Regiane S. Cabral de Paiva¹³¹

1. INTRODUÇÃO

O intuito desta proposta é socializar um trabalho, que desenvolvemos para as aulas de espanhol, destinado à 1ª série do ensino médio. Nosso propósito foi criar atividades por meio do texto literário (TL) para cada unidade dos manuais didáticos adotados em escolas públicas de Mossoró: *Enlaces* e *Cercanía*. Para cada unidade do volume 01 destes manuais elaboramos uma proposta de ensino da língua espanhola por meio do TL. Em algumas unidades foi possível usar o próprio texto sugerido na unidade, em outras, tivemos que selecionar um TL que melhor se adequasse ao contexto da unidade. No total elaboramos 14 modelos, 6 para o manual *Cercanía* e 8 para o manual *Enlaces*. No entanto, para este artigo socializaremos apenas duas atividades.

É importante ressaltar que o trabalho com o TL para estas propostas oferece questões para interpretação, para aprendizagem do léxico ou da gramática em língua espanhola. O desenvolvimento de cada proposta foi baseado na sequência básica para a leitura literária proposta pelo estudioso Rildo Cosson (2009), que divide o momento da aula com o material literário em 04 etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. O leitor, antes da leitura propriamente dita, precisa passar por uma motivação e uma introdução sobre o assunto. Após a interação com o texto, o mesmo a interpreta. Precisamos esclarecer que mesmo tratando de temas lexicais ou gramaticais, a leitura do TL se dá com conformidade à compreensão e à aquisição destes conteúdos. Deste modo, o TL deixa de ser pretexto e passa a se apresentar como materialização de um discurso que se organiza por meio dos componentes linguísticos de uma dada língua.

130Formada em Letras/Português pela UFRN e em Letras/Espanhol pela UERN, com mestrado em Letras pela UERN e Professora de língua portuguesa da rede básica de ensino.

131Professora do curso de letras-espanhol da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e doutoranda em Letras pelo PPGL da UERN.

2. O TEXTO LITERÁRIO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE LÍNGUA

Fazendo um breve percurso histórico, conferimos que, mais ou menos do sec. XVII ao sec. XIX, o estudo do latim clássico constituía a base das metodologias de ensino de línguas em meio institucional. Neste sentido, o texto literário era considerado modelo do sistema linguístico e, através dele, o vocabulário e a gramática se constituíam como os objetivos imediatos do ensino de língua. Esta concepção de ensino de língua acabou sendo aplicada ao ensino de língua até meados do sec. XX.

Afastando-nos um pouco do foco da metodologia tradicional, relembremos o estudo da língua com base no curso proposto pelo mestre genebrino Saussure. Segundo ele, a língua era vista como um fenômeno social, mas era analisada como um código simplesmente, interessando-lhe apenas o sistema e a forma, sem levar em conta a sua realização na fala ou no seu funcionamento em textos. Após esta instância, notamos que o estruturalismo de Bloomfield se dá de maneira eminentemente analítico e descritivo, centrando-se no estudo da morfologia e da sintaxe a partir da frase como unidade máxima analisável. Neste sentido, empregavam-se os métodos de redução, que permitiam decompô-la em seus elementos constituintes imediatos, até chegar ao morfema, unidade mínima indivisível. Aparte disso, Chomsky reagiu a essa forma estruturalista dos distribucionalistas e passou a analisar as estruturas (sintática, fonológica e semântica) das orações em dois níveis: o profundo e o superficial, para indicar as transformações produzidas ao se passar de um nível para outro e as regras que regem as transformações (COSTA, 2008). Observamos nessas últimas concepções que o estudo da língua ainda se dá num recorte que se limita ao contexto frasal. Felizmente, após o estruturalismo e o gerativismo, rechaça-se o limite frasal e o texto passa a ser visto como unidade de comunicação.

Diante dessas concepções em torno dos textos, não podemos deixar de mencionar Bakhtin (2003), o qual afirmava que expressamos nossas ideias, pensamentos, emoções, vontades e desempenhamos diversos papéis sociais por meio da língua, através da produção de enunciados, afinal “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero discursivo” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Sua teoria estipula que “falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana” (FARACO, 2009, p.126). A partir disso, Bakhtin conceitua gêneros do discurso como os “tipos relativamente estáveis de enunciado.” (FARACO, 2009, p.127).

No entanto, apesar dessa diversidade de gêneros, Bakhtin (2003) os classifica em dois tipos: primários (determinados tipos de diálogo orais realizados espontaneamente) e secundários (são gerados em contextos mais complexos e usados nas atividades científicas, artísticas,

filosóficas, jurídicas e etc.). Salienta ainda que a extrema heterogeneidade dos gêneros deve incluir as réplicas do diálogo cotidiano; o repertório variado dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas e as manifestações científicas em todos os gêneros literários. Dessa forma, “os gêneros primários e secundários possuem determinados referentes, em determinada forma de composição e um determinado estilo” (VIAN JR, 2001, p. 153). Vale ressaltar que Bakhtin (2003) afirma que a imensa maioria dos gêneros literários é constituída de gêneros secundários, complexos, formados por diferentes gêneros primários transformados.

Delineando nosso pensamento em direção ao texto literário (TL), Santos (2007) orienta que o primeiro passo para que se empregue esse tipo de texto é diferenciar a linguagem não literária da literária, tendo em vista que a primeira tem uma finalidade prática; enquanto que na segunda, não só os conteúdos são importantes, mas também a forma, que pode se apresentar em prosa ou em verso. Ressalta, em seguida, que quando o professor deixa de trabalhar com o TL em sala de aula, está impedindo que o aluno desenvolva o conhecimento da organização textual.

Neste sentido, compartilhamos da ideia de que, através do seu emprego nas aulas de língua, seja promovido um movimento contínuo de leitura “partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2009, p. 47 e 48). Afinal de contas, como bem acrescenta Vargas Llosa (2004, p. 380), “nada ensina melhor que a literatura a ver, nas diferenças étnicas e culturais, a riqueza do patrimônio humano e a valorizá-las como uma manifestação de sua múltipla criatividade”.

Ampliamos essa discussão acrescentando cinco fortes razões para incluir a literatura¹³² em aulas de língua espanhola, conforme apontou Albadalejo (2007): Primeiro, os temas literários apresentados em seus textos possuem um caráter universal, fazendo com que o texto se aproxime do mundo do aluno; segundo, a literatura é um material autêntico, logo, não foi desenvolvida para fins específicos e que, portanto, o aluno pode enfrentar amostras de língua dirigidas a falantes nativos; terceiro, a carga de valor cultural que a literatura apresenta, acarreta em um benefício à transmissão de códigos sociais e de conduta da sociedade onde se fala a língua meta; quarto, oferece uma ampla riqueza linguística, tanto pelo vocabulário, como pelas estruturas sintáticas, variações linguísticas e estilísticas e formas de conectar as ideias; por último, o poder que dispõe em envolver o leitor para que se crie um compromisso pessoal com a obra (ou o texto) que lê.

132Entende-se aqui a literatura como TL.

A partir dessas questões, entendemos que o TL apresenta um leque de propriedades que podem ser exploradas durante a aula de espanhol como língua estrangeira e, para isso, o profissional de ensino de idiomas deve ter claro a função que o TL assume dentro da aula.

3. TL COMO MATERIAL DIDÁTICO

Na maioria das vezes não é fácil perceber o texto literário enquanto material completo ao ensino de língua. Enquanto material didático, o TL pode ser um facilitador à aprendizagem da língua, nesse caso, da língua estrangeira. Tomlinson (*apud* VILAÇA 2009, p.6) define como material didático “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas”. Ou como sugere Bandeira (2009, p.14), “o material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática”. Quem vai direcionar esse produto pedagógico é o docente.

Em sala de aula o texto literário faz a regulação e a manutenção das estratégias cognitivas que os alunos desenvolvem quando instigados à leitura, pelo seu ritmo, pela sua musicalidade, pelas imagens poéticas que tocam especificamente ao texto poético, preservando a autonomia, tanto do leitor, quanto do texto. Ativa as estruturas da linguagem enquanto matéria de comunicação permitindo sua reestruturação enquanto dialógica.

Por ser um documento autêntico e multimodal, o texto literário reproduz particularidades pragmático-culturais bem como elementos intrinsecamente relacionados à comunicação, já que é individual, mas também social, já que é discursivo, mas também poético, o indivíduo age sobre ele e esses inúmeros elementos discursivos são refletidos no indivíduo.

Entendendo o TL também como um material didático, riquíssimo para a compreensão e apreensão das nuances comunicativas, estamos apontando para um conjunto de estratégias e objetivos articulados, antes até da leitura do texto, com o intuito do máximo aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem como aponta Mestre & Antolí (2013).

Quando o texto literário funciona como material didático ele se dispõe ao leitor/aluno não apenas como superfície textual, mas como um intrincado de possibilidades cognitivas e metacognitivas ao desvelamento da intencionalidade textual e seus desdobramentos implícitos. O aprendiz percebe o jogo que se instaura e se predispõe a participar ou não.

Para que o aluno reconheça-se participante ativo nesse jogo, a mediação do professor é imprescindível, uma vez que esse profissional já percorreu os caminhos que são propostos ao aluno e já planejou, objetivou e direcionou os esquemas de aprendizagem que serão utilizados a

partir do TL. Mais do que ensinar a ler um material literário ou simplesmente a apreciá-lo, o mediador deverá saber porque aquele texto é significativo em sala de aula, qual a mensagem que ele deixa aos alunos e porque os discentes devem se envolver com ele. Se o professor souber, o aluno também saberá.

É necessário também que o texto literário seja dinâmico, crítico, atual, provocador, que incite primeiro uma aproximação furtiva para depois obtermos um envolvimento mais profundo. É um processo de conquista e quanto mais o aluno estiver ligado a esse material, mais percorrerá seus fartos caminhos.

Para Fillola (2007), o texto literário abarca várias funções, desde um material real, didático e autêntico¹³³ para o ensino de uma LE em sala de aula, até um componente central e expoente linguístico de determinadas sequências do contexto curricular. Como fonte de inúmeros “*inputs*”, esse material didático seria um recurso motivador do fenômeno da variedade linguística e um expoente cultural.

O trabalho com o TL em língua estrangeira sugere tantas possibilidades quanto maior for o interesse e a criatividade do professor em proporcionar aos seus alunos campos de descobrimento pessoal e interacional. Através desse material, temos um aperfeiçoamento da associação cognitiva e uma manutenção programada do contínuo linguístico do aprendiz, imprescindíveis ao manejo das práticas comunicativas. Consideramos que aquele aluno que está permanentemente em contato com o material literário matiza sua própria vivência em comunidade, ou seja, permite que sua interação verbal delimite até onde pode ir sua competência comunicativa e vice-versa.

Desta forma, o professor que utiliza o material literário em sala de aula contribui para que o aluno se torne um ser autônomo, autêntico, crítico e responsável por todo o conteúdo comunicativo que lhe chega ou que dele parte, e que constrói os intrincados linguísticos necessários à sua inserção em sociedade.

4. PROPOSTAS DE ATIVIDADES COM O TL

Para a elaboração destas atividades, tomamos como objeto os dois livros adotados nas escolas públicas do município de Mossoró para o ensino médio: *Enlaces* (vol.1) e *Cervania* (vol.1). Para cada atividade, como mencionamos na introdução, tem-se um TL retirado da própria

¹³³Entende-se material autêntico o texto que “por encima de sus rasgos estilísticos, asuma perspectivas y posibilidades de formación tanto de valor cultural, como de orden pragmático y sociolingüístico”. (FILLOLA, 2007, p.67 e 68)

unidade ou escolhemos outro texto que melhor se adequasse ao objetivo da lição. Todas as instruções são dadas em espanhol para atender diretamente a segunda língua do nosso público alvo: os professores de espanhol do ensino médio.

Cada atividade foi organizada da seguinte forma: primeiro mencionamos o gênero a ser utilizado, depois nosso objetivo e em seguida seguimos as etapas de Cosson (2009): motivação, introdução, leitura e interpretação. Em cada passo, segue a nossa orientação de desenvolvimento da atividade em espanhol para o professor ter ciência, na língua meta, como deve proceder.

Para este artigo, apresentamos a proposta sugerida para o capítulo 6 do manual *Cercanía* e a unidade 5 do *Enlaces*. Ambos os livros se referem ao volume 1, destinados à 1ª série do ensino médio. Vale destacar que estes manuais foram indicados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

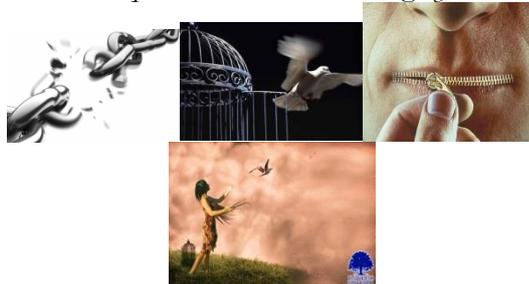
4.1. Modelo de atividade 1: *Cercanía*, Capítulo 6 – Movimientos populares: ¡participemos en la política!

Género literario: *Cuento* (se trata de un capítulo del libro *Primavera con una esquina rota* de Mario Benedetti).

Objetivo: *Discutir la importancia de la libertad y su responsabilidad social.*

- Etapas

1-Motivación: el profesor les muestra a los alumnos (puede ser en data show) imágenes y les pregunta que les parece. ¿Qué sugieren las imágenes? ¿Qué palabra podría resumírselas? ¿Será que todos compartimos de este sentimiento o sensación? ¿Qué significa alguien libre? ¿Podemos expresar siempre nuestras opiniones o en la mayoría de las veces nos sentimos presos por no poder expresárselas? ¿Por qué? ¿Qué relación existe entre lo que discutimos con este título: *Beatriz (Una palabra enorme)*. [Cuestiones que el profesor puede instigar: si *Beatriz* está fuera del paréntesis, ¿sería *Beatriz* la palabra enorme? ¿A qué palabra enorme se estaría refiriendo? ¿Qué relación podría existir *Beatriz* y esa que sería la palabra enorme?]. Después el profesor explica que este texto se tratará de uno de los capítulos del libro: *Primavera con una esquina rota* del escritor uruguayo Mario Benedetti.



2 – Introducción: es el momento del profesor presentar el autor y la obra.

3 - Lectura: En seguida, el profesor les entrega a los alumnos el trecho del poema *Beatriz (Una palabra enorme)* de Mario Benedetti y les pide que lean.

Beatriz (Una palabra enorme)

Libertad es una palabra enorme. Por ejemplo, cuando terminan las clases, se dice que una está en libertad. Mientras dura la libertad, una pasea, una juega, una no tiene por qué estudiar. Se dice que un país es libre cuando una mujer cualquiera o un hombre cualquiera hace lo que se le antoja. Pero hasta los países libres tienen cosas muy prohibidas. Por ejemplo matar. Eso sí, se pueden matar mosquitos y cucarachas, y también vacas para hacer churrascos. Por ejemplo está prohibido robar, aunque no es grave que una se quede con algún vuelto cuando

Graciela, que es mi mami, me encarga alguna compra. Por ejemplo está prohibido llegar tarde a la escuela, aunque en ese caso hay que hacer una cartilla mejor dicho la tiene que hacer Graciela, justificando por qué. Así dice la maestra: justificado.

Libertad quiere decir muchas cosas. Por ejemplo, si una no está presa, se dice que está en libertad. Pero mi papá está preso y sin embargo está en Libertad, porque así se llama la cárcel donde está hace ya muchos años. A eso el tío Rolando lo llama qué sarcasmo. Un día le conté a mi amiga Angélica que la cárcel en que está mi papi se llama Libertad y que el tío Rolando había dicho que era un sarcasmo y a mi amiga Angélica le gustó tanto la palabra que cuando su padrino le regaló un perrito le puso de nombre Sarcasmo. Mi papá es un preso, pero no porque haya matado o robado o llegado tarde a la escuela. Graciela dice que papá está en libertad, o sea está preso, por sus ideas. Parece que mi papá era famoso por sus ideas. Yo también a veces tengo ideas, pero todavía no soy famosa. Por eso no estoy en Libertad, o sea que no estoy presa. [...]

O sea que la libertad es una palabra enorme. Graciela dice que ser un preso político como mi papá no es ninguna vergüenza. Que casi es un orgullo. ¿Por qué casi? Es orgullo o es vergüenza. ¿Le gustaría que yo dijera que es casi vergüenza? Yo estoy orgullosa, no casi orgullosa, de mi papá, porque tuvo muchísimas ideas, tantas y tantísimas que lo metieron preso por ellas. Yo creo que ahora mi papá seguirá teniendo ideas, tremendas ideas, pero es casi seguro que no se las dice a nadie, porque si las dice, cuando salga de Libertad para vivir en libertad, lo pueden meter otra vez en Libertad. ¿Ven cómo es enorme?

Primavera con una esquina rota, Mario Benedetti.

Fonte: <http://www.los cuentos.net/cuentos/other/2/20/160/>

4 – Interpretación: Después de la lectura, el profesor verifica si las hipótesis hechas sobre el texto fueron confirmadas. En seguida, cuestiona a los alumnos qué tipos de ideas tendría el papá de Beatriz que lo llevó a la cárcel; si ellos están de acuerdo de que la palabra libertad es una palabra enorme; qué hacemos para lograr ser libres; qué relación hay entre el título y el texto; ¿ser libre significa que podemos hacer todo a nuestro capricho?

4.2. Modelo de atividade 2: Enlaces, Unidad 5- Tema: medio ambiente

Género literario: Fragmento de obra de teatro

Objetivo: percibir la importancia del tiempo verbal en presente de indicativo para el contexto del diálogo en una obra de teatro.

1-Motivación: El profesor presenta la tapa del libro de Lorca y los pregunta: ¿sería esta tapa de un cartel? ¿De una película? ¿De un libro? ¿De una pieza de teatro? ¿De qué asunto trataría? ¿Ya han escuchado hablar de Federico García Lorca?



2- Introducción: es el momento del profesor presentar el autor y la obra.

3- Lectura: El profesor explica que el fragmento que les va a entregar, se trata de una charla entre el tío, la tía y la ama sobre algo que pasó en su jardín. Enseguida, les entrega la copia del fragmento y explica que algunas hablas del Tío fueron omitidas. Al paso que el profesor va leyendo el texto, los alumnos van completando con los fragmentos quitados del texto original.

Fragmentos quitados:

- A. Uno. Pero yo ese día lo pienso pasar al lado para ver cómo se pone blanca.**
B. Yo me pregunto ¿quién volcó la meceta*? (*el vaso)
C. Una que se está abriendo.
D. Anda, barre el invernadero*. (*estufa)
E. No, no le ha pasado gran cosa, pero pudo haberle pasado.

TÍO. (dentro) __ ¡Esto está demasiado!

TÍA. __ ¡María Santísima!

TÍO. __ Bien está que se pisen las semillas, pero no es tolerable que esté con las hojitas tronchadas la planta derosal que más quiero.

[...] (A la Tía.) Entra, entra y la verás.

TÍA. __ ¿Se ha roto*? (*se estragaram?)

TÍO. __ 1 _____.

AMA. __ ¡Acabáramos*! (*pronto, se acabou tudo agora!)

TÍO: __ 2 _____.

AMA: __ A mí no me mire usted.

TÍO. __ ¿He sido yo?

AMA: __ ¿Y no hay gatos y no hay perros, y no hay golpe de aire que entra por la ventana?

TÍO. __ 3 _____.

AMA. __ Está visto que en esta casa no la dejan hablar a una.

TÍO. (Entra.) __ Es una rosa que nunca has visto; una sorpresa que te tengo preparada. Porque es increíble la rosa declinada de capullos caídos y la inermisque no tiene espinas, que maravilla, ¿eh?, ¡ni una espina! (...). Los botánicos la llaman rosamutabile, que quiere decir: mudable; que cambia... En este libro está su descripción y su pintura, ¡mira! (Abre el libro.) Es roja por la mañana, a la tarde se pone blanca, y se desboja por la noche.

Cuando se abre en la mañana.

roja como sangre está.

El rocío no la toca

porque se teme quemar.

Abierta en el mediodía

es dura como el coral.

El sol se asoma a los vidrios

para verla relumbrar.

Cuando en las ramas empiezan

los pájaros a cantar

y se desmaya la tarde

en las violetas del mar,

se pone blanca, con blanco de una mejilla de sal.

Y cuando toca la noche

blando cuerno de metal

y las estrellas avanzan

mientras los aires se van,

en la raya de lo oscuro,

se comienza a desbojar.

TÍA. __ ¿Y tiene ya flor?

TÍO. __ 4 _____.

TÍA. __ ¿Dura un día tan solo?

TÍO. __ 5 _____.

(Federico García Lorca, Rosita, la soltera, pg. 31 a 33)

(texto original):

TÍO. Bien está que se pisen las semillas, pero no es tolerable que esté con las hojitas tronchadas la planta derosal que más quiero. [...]
(A la Tía.) Entra, entra y la verás.

TÍA. ¿Se ha roto?

TÍO. No, no le ha pasado gran cosa, pero pudo haberle pasado.

AMA: ¡Acabáramos!

TÍO: Yo me pregunto ¿quién volcó la meceta*? (*el vaso)

AMA: A mí no me mire usted.

TÍO. ¿He sido yo?

AMA: ¿Y no hay gatos y no hay perros, y no hay golpe de aire que entra por la ventana?

TÍO. Anda, barre el invernadero*. (*estufa)

AMA. Está visto que en esta casa no la dejan hablar a una.

TÍO. (Entra.) Es una rosa que nunca has visto; una sorpresa que te tengo preparada. Porque es increíble la rosa declinada de capullos caídos y la inermisque no tiene espinas, que maravilla, ¿eh?, ¿ni una espina! (...). Los botánicos la llaman rosa mutabile, que quiere decir: mudable; que cambia... En este libro está su descripción y su pintura, ¡mira! (Abre el libro.) Es roja por la mañana, a la tarde se pone blanca, y se deshoja por la noche.

Cuando se abre en la mañana.

roja como sangre está.

El rocío no la toca

porque se teme quemar.

Abierta en el mediodía

es dura como el coral.

El sol se asoma a los vidrios

para verla relumbrar.

Cuando en las ramas empiezan

los pájaros a cantar

y se desmaya la tarde

en las violetas del mar,

se pone blanca, con blanco de una mejilla de sal.

Y cuando toca la noche

blando cuerno de metal

y las estrellas avanzan

mientras los aires se van,

en la raya de lo oscuro,

se comienza a deshojar.

TÍA.— ¿Y tiene ya flor?

TÍO.— Una que se está abriendo.

TÍA.— ¿Dura un día tan solo?

TÍO.— Uno. Pero yo ese día lo pienso pasar al lado para ver cómo se pone blanca.

(Federico García Lorca, Rosita, la soltera, pg. 31 a 33)

4- Interpretación: El profesor inicia: Por el fragmento, ¿cuál la relación del tío con sus rosas? ¿Qué relación hay entre este fragmento y el tema de esta unidad?

Ahora, por el habla de los personajes, ¿cuál el contexto temporal (presente, pasado o futuro) que prevalece en el fragmento? ¿Cómo se lo podemos identificar? (suponiendo que van a hablar de los verbos, el profesor pide que, en seguida, ellos los subrayen). El profesor explica que en una obra de teatro, como las hablas se dan en el momento de los hechos, el tiempo verbal que predomina es el presente de indicativo.

- Ahora, para entrenar los verbos en presente indicativo, el profesor recoge las fotocopias y les entrega otra con el mismo fragmento, solo que ahora omitiendo los verbos conjugados en presente para que ellos completen en 5 min.

TÍO. Bien está que se pisen las semillas, pero no es tolerable que esté con las hojitas tronchadas la planta derosal que más quiero. [...]
(A la Tía.) Entra, entra y la verás.

TÍA. ¿Se ha roto?

TÍO. No, no le ha pasado gran cosa, pero pudo haberle pasado.

AMA: ¡Acabáramos!

TÍO: Yo me _____ (preguntar-yo) ¿quién volcó la meceta*? (*el vaso)

AMA: A mí no me mire usted.

TÍO. ¿He sido yo?

AMA: ¿Y no hay gatos y no hay perros, y no hay golpe de aire que entra por la ventana?

TÍO. Anda, barre el invernadero*. (*estufa)

AMA. _____ (estar- 3ª. ps) visto que en esta casa no la _____ (dejar- ellos) hablar a una.

TÍO. (Entra.) Es una rosa que nunca has visto; una sorpresa que te _____ (tener-yo) preparada. Porque es increíble la rosa declinata de capullos caídos y la inermisque no tiene espinas, que maravilla, ¿eh?, ¡ni una espina! (...). Los botánicos la _____ (llamar-ellos) rosa

mutabile, que _____ (querer) decir: mudable; que cambia... En este libro está su descripción y su pintura, ¡mira! (Abre el libro.)

_____ (ser) roja por la mañana, a la tarde se _____ (poner- 3ª. ps) blanca, y se deshoja por la noche.

Cuando se _____ (abrir) en la mañana.

roja como sangre está.

El rocío no la toca

porque se teme quemar.

Abierta en el mediodía

_____ (ser) dura como el coral.

El sol se asoma a los vidrios

para verla relumbrar.

Cuando en las ramas _____ (empezar)

los pájaros a cantar

y se _____ (desmayar- 3ª. ps) la tarde

en las violetas del mar,

se pone blanca, con blanco de una mejilla de sal.

Y cuando _____ (tocar) la noche

blando cuerno de metal

y las estrellas _____ (avanzar)

mientras los aires se _____ (ir),

en la raya de lo oscuro,

se _____ (comenzar) a deshojar.

TÍA.— ¿Y _____ (tener- 3ª. ps) ya flor?

TÍO.— Una que se está abriendo.

TÍA.— ¿Dura un día tan solo?

TÍO.— Uno. Pero yo ese día lo _____ (pensar-yo) pasar al lado para ver cómo se _____ (poner-ella) blanca.

(Federico García Lorca, Rosita, la soltera, pg. 31 a 33)

- Hecho eso, el profesor les entrega la fotocopia original para que ellos mismos hagan la corrección.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do texto literário em sala de aula ainda enfrenta muitos receios por parte dos professores e também por parte dos alunos, não só nas aulas de língua materna, mas principalmente nas aulas de língua estrangeira. Até meados do séc. XX esse material didático era visto como modelo de língua ao aprendizado do vocabulário e da gramática. Só com Bakhtin é que se desconstrói um pouco a imagem estática do texto quando o autor enuncia que nos comunicamos através de gêneros.

Atualmente, a imagem do TL já é bem mais ampla, quando o professor o leva à sua sala de aula e reconhece que, enquanto material autêntico e didático, o texto literário é um compêndio que reúne todo um patrimônio histórico, étnico, político dentre outros aspectos necessários ao desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno.

Da mesma forma pelo caráter universal da literatura, o aluno consegue aproximar-se dos códigos sociais, linguísticos, culturais da sociedade onde se fala a língua meta como também o poder que dispõe em envolver o leitor para que se crie um compromisso pessoal com a obra.

Neste sentido, pretendemos demonstrar que é possível o trabalho com o TL em sala de aula, a partir dos textos que já se encontram nos livros utilizados no Ensino Médio — *Enlaces* (vol.1) e *Cercanía* (vol.1) — ou pelas sugestões que as autoras propuseram. A intenção foi comprovar que o TL pode ser usado para trabalhar questões de interpretação, para aprendizagem do léxico ou da gramática em língua espanhola ou qualquer conteúdo proposto no programa de língua estrangeira.

O que ficou claro também é que a mediação do docente é imprescindível para que o aluno entenda todas essas questões ditas acima, de reconhecimento do texto literário não como pretexto para o ensino da língua, mas ao entendimento de que esse material carrega em si todos os aspectos inerentes à própria língua e deve ser instigado também como deleite, a um envolvimento futuro mais profícuo.

Para este artigo, socializamos apenas duas propostas com o TL que podem servir de base para o professor de língua espanhola aproveitar melhor outros textos do livro e enfrentar seus receios no trato com o TL. É um caminho possível a ser trilhado.

REFERÊNCIAS

ALBADALEJO, M. D. G. **Cómo llevar la literatura al aula de ele:** de la teoría a la Práctica. In: MarcoELE. Revista de didáctica ELE. N° 5, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/>> Acesso em 02 Mar. 2012.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BNDEIRA, D. (2009) **Material didático:** Conceito, classificação geral e aspectos da elaboração Em: H. Ciffone (Org.). Curso de materiais didáticos para smartphone e tablete. Curitiba-BRA: IESDE. pp. 13-33. Disponível em: <<http://www2.videolivreria.com.br/>> Recuperado em: 17 Jun. 2017.

COIMBRA et al. **Cercanía joven:** espanhol, 1° ano; ensino médio. São Paulo: edições SM, 2013.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSTA, M. A. Estruturalismo. In: MARTELLOTA, M. E. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**- As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FILLOLA. A. M. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera**. Barcelona:I.C.E. Universitat de Barcelona; Horsori Editorial, 2007.

OSMAN el tal. **Enlaces 1**- español para jóvenes brasileños. 3 ed. São Paulo: Macmillan, 2013.

MESTRE, J. S; ANTOLÍ, N. S. (coords.) **Museografía didáctica**. Editorial Ariel, S.A.,2013.

SANTOS, A.C. **El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE**: de la teoría a la práctica. Anuario brasileño de estudios hispánicos. Madrid: Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación, 2007a.

VARGAS LLOSA, M. V. A literatura e a vida. In: LLOSA, M. V. **A Verdade das mentiras**. São Paulo: Arx, 2004.

VIAN JR, O. Sobre o conceito de gêneros dos discurso: diálogos entre Bakhtin e linguística sistêmico-funcional. In: BRAIT, B. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. Campinas, SP: Pontes, 2001.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Vol. VIII, N.XXX, jul./set. 2009.

O OLHAR INCLUSIVO DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE MOSSORÓ QUE LECIONAM PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE)

Andreia Carla de Medeiros¹³⁴
Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes¹³⁵

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo geral analisar como as professoras do 3º Ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública de Mossoró têm trabalhado a Educação inclusiva em sala de aula. Assim posto, as motivações para a escolha deste tema foram: minha vivência com crianças que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE); e o desejo de aprimorar minha prática pedagógica, tendo em vista que as escolas onde trabalho durante 11 anos de carreira docente vêm seguindo, a cada ano, numa perspectiva de inclusão social.

A escola onde foi desenvolvida a pesquisa é uma instituição pública de boa referência em Mossoró, no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que, em parte, justifica o número relevante de alunos com NEE a cada ano. Essa também é a razão de ter sido escolhida como *locus* desta investigação.

Decerto, constatamos, através de depoimentos das mães de alunos com NEE, que o atendimento educacional voltado à inclusão, nesta escola, tem sido satisfatório. Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) destaca que “a escola exerce um papel primordial no desenvolvimento da consciência, da cidadania e de direitos, visto que é neste espaço de cidadania que a criança começa a conviver num ambiente diversificado” (BRASIL, 2004, p. 09). Ao exercer este papel, os sistemas educacionais passam por uma transformação, no sentido de promover a garantia do acesso ao ensino básico e a satisfação das necessidades de aprendizagens para todos os cidadãos da sociedade.

Ao tornar-se um espaço que deve ser acessível a todos, a escola tem, então, o papel de disponibilizar uma educação a todos os cidadãos, sem distinção, haja vista que as pessoas com NEE têm o direito a tratamento com respeito quanto as suas diferenças individuais e de serem incluídas em um ambiente acolhedor.

¹³⁴Licenciada em Filosofia e Pedagogia UERN, com especialização em Educação e Contemporaneidade IFRN. Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Mossoró-RN.

¹³⁵Mestra em Educação, especialista em Ensino e Currículo com licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Mossoró. Licenciada em Filosofia e Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Mossoró-RN.

Com base nessa prerrogativa, o MEC enfatiza “que as políticas brasileiras voltadas à educação têm investido esforços para que as diferenças sejam consideradas no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2014, p.8).

Nesse sentido, não há dúvida de que as contribuições do Governo Federal têm favorecido muito o trabalho com a educação inclusiva, mas, além do acesso à escola, é necessário que os sujeitos com NEE recebam as devidas condições para que possam desenvolver suas potencialidades e capacidades cognitivas.

Para entender melhor os desafios que a Educação Especial apresenta, busquei, através deste estudo, encontrar respostas às minhas próprias indagações sobre o trabalho com inclusão, tendo em vista que já me deparei em sala de aula com alunos autistas, hiperativos, entre outras NEE. Confesso que, em alguns momentos, senti dificuldade de lidar com tal realidade, por falta de uma fundamentação pedagógica que desse respaldo a minha prática. Daí, surgiram os seguintes questionamentos: Será que as outras professoras do ciclo de alfabetização também sentem a mesma dificuldade para trabalhar com alunos com NEE? Como será que elas encaram esse desafio? Como será que desenvolvem o processo de inclusão na escola? Tais questões foram lançadas às professoras do 3º Ano (que corresponde ao final do Ciclo de alfabetização) da escola investigada por meio de uma entrevista, com base nos seguintes pontos de interesse:

- Identificação;
- Tempo de atuação na escola;
- Presença de alguma criança com NEE na turma em que leciona;
- Dificuldades para trabalhar com essas crianças;
- Olhar reflexivo sobre a inclusão na escola.

Através deste instrumento, as professoras relataram um pouco suas vivências em sala de aula após a inclusão de alunos com NEE. As entrevistas foram devidamente gravadas para posterior análise. Por conseguinte, este trabalho constitui-se como um artigo de natureza qualitativa, que envolve narrativas de formação, consideradas como uma importante metodologia de investigação, por proporcionar uma análise reflexiva sobre a prática vivenciada pelos professores e por promover um exercício de conhecimento sobre um tema tratado.

Para fundamentar a análise e os argumentos tecidos, foi selecionada uma bibliografia direcionada à Educação Especial, com destaque para as propostas implementadas pelo MEC (2004a, 2004b, 2014, 2015).

A estrutura do trabalho está dividida em duas partes. Na primeira, foi feita uma análise bibliográfica sobre a história das pessoas com NEE, seguida de uma discussão sobre os marcos legais que criaram os direitos que regem a Educação Especial. Na segunda parte, encontram-se as

narrativas das professoras alfabetizadoras e a reflexão das suas práticas de inclusão em sala de aula.

A importância da pesquisa está em contribuir para uma discussão que possa esclarecer alguns pontos obscuros sobre a inclusão na escola. O assunto já vem sendo discutido por muitos pesquisadores, mesmo assim, é um conhecimento novo e de grande importância, no sentido de promover uma reflexão que pode favorecer uma melhor compreensão sobre a realidade educacional no âmbito da inclusão.

2. UMA ANÁLISE SOBRE A HISTÓRIA DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE)

Na Idade Antiga, as pessoas que nasciam com alguma anomalia ou deficiência eram excluídas da sociedade e vistas com um olhar muito preconceituoso, por serem consideradas diferentes.

De acordo com Garcia e Beaton (2004), na Idade Média, as representações que se faziam sobre essas pessoas eram constituídas por um sintoma de humanismo e vocação altruísta do homem para torná-las inseridas no contexto de inclusão social.

Ao longo do desenvolvimento histórico, as pessoas ditas “anormais” viviam em condições de desigualdade social, devido seu problema. Em algumas sociedades, em virtude do olhar preconceituoso e a falta de conhecimento para se entender tal problema, as pessoas chegavam a sacrificar os bebês que nasciam com alguma má-formação. Outros acreditavam que o problema dessas crianças era proveniente das divindades pagãs ou que estava relacionado aos espíritos malignos que dominavam seus corpos. Por isso, elas eram jogadas nas fogueiras para serem queimadas. Como se percebe, nessa época não havia um atendimento adequado para atender pessoas acometidas por deficiências físicas ou mentais.

As primeiras experiências realizadas com crianças com deficiências ocorreram na França, em 1760, com duas irmãs gêmeas surdas. Daí surgiu a primeira escola para surdos no mundo. Logo após, foi criada em Paris outra instituição, dessa vez destinada ao atendimento de pessoas cegas. Nesse espaço pedagógico, era empregado um método de ensino primitivo em que se utilizava o tato para a construção das primeiras noções de leitura, através de alfabeto feito em madeira, que mais tarde foi aprimorado por Luis Braille, um dos alunos dessa instituição. O método Braille acabou ganhando o nome do seu inventor que, segundo Garcia e Beaton (2004),

conseguiu aumentar consideravelmente a eficácia do ensino da leitura e da escrita aos cegos, facilitando, assim, o domínio e a apropriação do mundo da cultura por esses sujeitos.

Com essas invenções e as novas concepções sobre as pessoas com necessidades educativas especiais, houve uma melhoria nas suas vidas porque a aprendizagem e os instrumentos criados com fins educativos vão neutralizando os efeitos bio-psico-sociais que tais problemas provocam (GARCIA; BEATON, 2004a).

A partir do período da Revolução Francesa, no século XVIII, as transformações começaram a ganhar destaque, dando enfoque a um novo olhar sobre as pessoas com NEE, numa perspectiva mais humanística. Phillippe Pinel (francês) foi uma das pessoas que contribuiu, do ponto de vista da Medicina. Ele tratou do caso de um garoto tido como idiota, chamado Vítor, e que ficou conhecido como o selvagem de Aveyron. Para este caso, Dr. Pinel elaborou um programa que possibilitou a essa criança, antes vista como o pequeno monstro, desenvolver diversas habilidades cognitivas. As críticas feitas em cima desse programa educativo foram relacionadas ao tipo de estratégia desenvolvido, que se restringia apenas ao desenvolvimento sensorial, não levando em consideração outras estruturas mentais que também são importantes. Essa experiência surgiu como base para que outros estudiosos elaborassem novas concepções que viessem a favorecer a atenção destinada às pessoas que sofrem de algum problema neurológico. Pela perspectiva histórica, é necessário destacar que as contribuições até aqui ressaltadas também foram importantes, no sentido de reforçarem a ideia de que

A tarefa pedagógica e educativa era imprescindível para alcançar um desenvolvimento mais efetivo nessas pessoas e constitui-se em outro exemplo para conhecer sobre o que se pode fazer desde o social para a formação do psíquico (GARCIA; BEATON, 2004a, p. 22).

Nesse caso, entra em cena a importância que se deve dar ao trabalho educativo pautado por objetivos mais amplos e de forma a contribuir ao desenvolvimento humano em todos os aspectos, sejam eles socioculturais, afetivos, cognitivos, dentre outros.

No contexto do século XX, foram surgindo novas tendências de educação inclusiva para aprimorar o atendimento às crianças com NEE. Foram criados nesse contexto alguns centros de apoio a essas crianças, com a preocupação de inseri-las num contexto socioeducativo que viesse a atender suas necessidades especiais.

Mesmo com essas iniciativas, esse período foi marcado por preconceitos, principalmente com relação às pessoas com deficiência mental que, devido às suas limitações, não eram vistas como seres humanos plenos. Por essa razão, o tipo de atendimento realizado nesses centros especializados ainda estava longe do contexto social das pessoas ditas normais. Um bom exemplo

a ser citado é o atendimento oferecido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), surgida no Brasil no ano de 1954, destinada ao tratamento e à promoção do bem-estar e desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Como vimos nesta trajetória histórica, houve avanços na forma de conceber as deficiências e quanto ao atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, mas sabemos que ainda há muito que se fazer para tornar a nossa sociedade totalmente inclusiva. Sobretudo nas escolas, ainda há muita dificuldade formativa de professores, de recursos pedagógicos e humanos e ambientes adequados para que a inclusão aconteça, deixando de ser apenas uma meta e passe a ser uma realidade.

3. A INCLUSÃO E OS MARCOS LEGAIS: NENHUM DIREITO A MENOS

As políticas públicas desenvolvidas no âmbito da Educação Inclusiva, com apoio da Organização das Nações Unidas (ONU), têm se empenhado cada vez mais em construir sistemas educacionais voltados ao atendimento das pessoas com NEE.

O acesso à Educação Especial foi um direito assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, *apud* BRASIL, 2004b). Consta, em seu art. 1º, o reconhecimento da igualdade entre os seres humanos, em sua dignidade e direitos, em todas as dimensões da esfera humana. O documento estabelece ainda, no art. 2º, que não deve haver nenhum tipo de distinção que contrarie a dignidade e os direitos humanos até então declarados. Já no art. 7º, reforça que todos são iguais perante a lei e, sem nenhuma distinção, têm direito a igual proteção. No art. 26º, por sua vez, declara que a educação é um direito de todos e que o ensino deve ser gratuito e obrigatório, pelo menos até que se complete o Nível Fundamental.

“De uma maneira geral, esta Declaração assegura também às pessoas com deficiência, os mesmos direitos no que se refere à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento físico e social e à participação na vida comunitária” (BRASIL, 2004b, p. 15).

Em 1990, foi proclamada a Declaração de Jomtien, um Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia (1990, *apud* BRASIL, 2004b). Nessa ocasião, o Brasil, juntamente com outros países, relembrou a lei que considera a educação como um direito fundamental de todos, sem nenhum tipo de distinção. Também foi reforçada a importância dessa lei ao pleno desenvolvimento humano e social e sua contribuição, de modo a favorecer o progresso em todos os aspectos. O Brasil, além de assumir o compromisso de erradicar o analfabetismo, se responsabilizou em criar instrumentos para auxiliar na ação

educativa. Ademais, se prontificou a elaborar outros documentos legais à construção de sistemas educativos voltados para a inclusão.

Com o mesmo intuito inclusivo, no ano de 1994, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizou em Salamanca – Espanha, a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”. O evento teve como objetivo discutir sobre a atenção às pessoas com NEE e nele foi proclamada a Declaração de Salamanca, que enfatizava o direito de acesso dessas às escolas comuns, com base numa pedagogia que atenda às necessidades educacionais dos alunos considerados especiais.

Essa escola de caráter inclusivo, vislumbrada pelo referido documento, deve ter como foco contribuir para a eliminação de todo tipo de discriminação que possa prejudicar a integridade das pessoas com necessidades especiais. Nesse sentido, ela deve criar um ambiente acolhedor e favorável à construção de uma sociedade inclusiva, na qual a educação seja destinada a todos os cidadãos, sem nenhuma restrição.

Consta ainda na Declaração de Salamanca (1994, *apud* BRASIL, 2004b) que os governos têm a responsabilidade de adotar algumas medidas administrativas para dar suporte ao sistema educacional, entre elas:

Dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educacionais, para que possam abranger todas as crianças, independentes de suas diferenças ou dificuldades individuais; adotar o princípio da educação integrada, que permita, conforme a lei, a matrícula de todas as crianças nas escolas comuns; criar mecanismos descentralizados e participativos, de planejamentos e supervisão de avaliação do ensino de crianças e adultos com NEE; promover e facilitar a participação de pais, comunidade e organizações de pessoas com deficiência, no planejamento e no processo de tomada de decisões para atender aos alunos com NEE; Assegurar que, num contexto mudanças sistemáticas, os programas de formação do professorado, tanto inicial quanto contínuos, estejam voltados para atender as necessidades educativas especiais, nas escolas integradoras (BRASIL, 2004, p. 16).

Na Declaração de Salamanca é relevante a preocupação em adaptar todas as pessoas com NEE ao espaço escolar, reconhecendo que elas têm o direito de desenvolver o seu potencial humano e de satisfazer suas necessidades individuais. Esse importante documento serviu de base para tornar efetivo o acesso dessas pessoas à escola, contribuindo assim, à melhoria da qualidade da educação.

Posteriormente, na Assembleia Geral Das Nações Unidas, foram definidas algumas metas, tendo em vista que a educação é um direito humano e fundamental capaz de contribuir para a redução da pobreza e do trabalho infantil, além de promover a democracia, a paz e a

tolerância. Na ocasião, “o Brasil ficou engajado em atingir os objetivos que foram traçados, a fim de promover uma transformação dos sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2004, p.17).

Outro evento importante em defesa da educação inclusiva foi a Convenção da Guatemala (1999, *apud* BRASIL, 2004b), onde houve o reconhecimento de que as pessoas com deficiência são dignas dos mesmos direitos que qualquer outra pessoa considerada normal. Conforme definição destacada nessa convenção, o termo deficiência “significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2004, p.17).

Nesse encontro, foi considerado, então, que quando há alguma exclusão ou restrição contra a pessoa com deficiência ou com necessidades educacionais especiais há discriminação, porque não estará sendo permitido a essa pessoa usufruir de seus direitos humanos e fundamentais à vida.

A partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira, (1988, *apud* BRASIL, 2004b), houve também a preocupação em desenvolver políticas públicas destinadas a promover uma sociedade mais justa e igualitária para todos os cidadãos. Cabe, pois, ao poder público municipal planejar e implementar os recursos em todas as áreas de responsabilidade do governo.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9.394/96 (1996, *apud* BRASIL, 2004b), os municípios ficaram responsabilizados em formalizar a decisão política e desenvolver os passos necessários para a implementação da educação inclusiva, dando prioridade para a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2004).

Outro importante documento nesse processo de inclusão é o Decreto 3298/99 (1999, *apud* BRASIL, 2004b), que criou uma política nacional para a integração da pessoa com deficiência. Este documento rege os princípios a seguir:

- I. Desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural;
- II. Estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que asseguram às pessoas deficientes o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico;
- III. Respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualmente oportunidades na sociedade, por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos (BRASIL, 2004, p. 20).

Consta ainda nesse Decreto que as pessoas com deficiência devem ser matriculadas de forma compulsória nos cursos regulares, mas com atendimento especial. Considerando essa

modalidade como uma educação que permeia, de forma transversal, todos os níveis de ensino, deve ser ofertada gratuita e obrigatoriamente em escolas públicas.

Dentre outras medidas apontadas no seu art. 24, referente aos objetivos e metas que são estabelecidos à Educação Especial pelo Plano Nacional de Educação, destacam-se:

- I- Promover a formação inicial e continuada dos professores, para atendimento às necessidades dos alunos;
- II- Disponibilizar recursos didáticos especializados em apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva;
- III- Articular as ações de Educação especial com a política de Educação para o trabalho;
- IV- Criar sistema de informações sobre a população a ser atendida pela Educação especial (BRASIL, 2004, p. 21).

É importante ressaltar também que, no ano de 2001, foi estabelecido o Decreto de nº 3.956, no qual foi promulgada a Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência. O Brasil responsabilizou-se em tomar todas as medidas cabíveis para acabar com a discriminação contra as pessoas com deficiência e proporcionar a todas elas a plena integração social. Outrossim, firmou compromisso em priorizar algumas ações que possam prevenir qualquer forma de deficiência, detectar o seu surgimento, intervir no caso detectado, além de disponibilizar o tratamento e prestar serviços que possam garantir o melhor nível de autonomia e qualidade de vida para essas pessoas. Comprometeu-se também em divulgar campanhas, a fim de eliminar os preconceitos e estereótipos que possam atingir a integridade desses sujeitos, promovendo, assim, o respeito e melhorando sua convivência com outras pessoas (BRASIL, 2004).

Por fim, mas não menos importante, deve ser mencionada a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (2001, *apud* BRASIL, 2004b), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, cuja finalidade é destinar a sua atenção à diversidade educacional, tornando obrigatória a educação de qualidade para todos e que a escola passe a ser um espaço de inclusão, devendo integrar os que necessitam de atendimento especializado.

Mesmo com a garantia de direitos por meio de todos esses marcos legais para que o trabalho de inclusão se torne consistente e eficaz, também é necessário integrar a participação de todos que fazem parte da comunidade escolar: alunos, professores, equipe pedagógica e a família. Nesse contexto, a Educação especial deve favorecer ao aluno com NEE o alcance dos objetivos que a eles foram traçados, como também promover o respeito às suas diferenças e especificidades.

4. A INCLUSÃO NA PRÁTICA

No intuito de verificar a realidade enfrentada por alunos com NEE nas escolas públicas brasileiras, bem como a visão e postura dos demais sujeitos que fazem a escola diante deles, seguem as narrativas de quatro professoras que lecionam para turmas do Ensino Fundamental I de uma escola pública de Mossoró, com proposta inclusiva. É importante frisar que as falas foram colhidas por meio de entrevista e que para preservar a identidade das entrevistadas, lhes foram dados nomes fictícios.

Narrativa da professora Flor

A professora Flor é formada em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Trabalhou como titular, na escola investigada, em 2015, no 3º ano do ciclo da infância. Em 2016, atuou como auxiliar também em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Desde 2015, ela acompanhava uma criança com NEE dessa turma. Neste relato, descreve, portanto, a sua vivência com a Educação Especial na escola:

A minha experiência com NEE iniciou-se em 2015, com uma criança que tem deficiência múltipla, entre elas, a visual. No começo eu achei um pouco difícil, porque esse aluno não era sociável, ele era tratado isoladamente e não podia ter contato com as outras crianças, porque ele as machucava e, conseqüentemente, eles também o machucavam. Então, o que fiz: primeiro fui trabalhando a parte de socialização, fui trazendo ele e o incluindo para o contexto da sala e, com isso, incluindo os demais alunos no contexto dele. Acredito que devemos trabalhar tanto com a criança que tenha a necessidade de inclusão como também com a turma, de forma a incluir essa criança na turma. Eu elaborei diversos recursos didáticos por meio de pesquisas. A gente às vezes confeccionava em casa, outras vezes na sala, com os alunos. Assim, comecei a trabalhar com jogos de forma a envolver todos os alunos e, no final, todos eles já sabiam trabalhar de forma a adaptar esses jogos a deficiência visual deste meu aluno, Ele também começou a interagir com os demais. Foi um sucesso! Até hoje, ele tem a socialização bastante aceitável, como também tem avançado no processo de distinguir números de letras, entre outros. Ainda é um pouco aquém para uma criança de oito anos como ele, mas, em relação ao que era, sem socialização, ele está num avanço significativo. Hoje, em 2016, eu estou acompanhando este mesmo aluno como auxiliar, e venho tentando alfabetizá-lo. Daí, tenho que quebrar barreiras, como a questão do Braille, que eu ainda não tenho domínio. Já procurei fazer curso de capacitação, mas, infelizmente, ainda não fui atendida, né? O município não disponibiliza. Se há esta disponibilidade na rede pública, eu não tenho conhecimento. É preciso que o sistema de ensino dê condições ao professor para que ele se sinta preparado para exercer a sua função educadora. Gostaria muito de alfabetizar meu aluno em Braille, porque para onde ele for, terá o direito de exigir o Braille, né? Então, a maior dificuldade que eu acho também, de trabalhar com essa deficiência, é a questão da alfabetização. Quanto às habilidades, com ele foram trabalhadas todas em alto relevo. Como eu já disse anteriormente, são recursos

realizados em sala de aula ou na minha casa. Eu espero poder contribuir no processo de alfabetização desse aluno, e esse aluno está contribuindo no meu processo de aprendizagem do Ciclo da Infância. Também, porque quando você contribui com a aprendizagem do aluno você aprende com ele também. Então, esta é uma experiência significativa para minha vida tanto pessoal como profissional (FLOR, Mossoró - RN, 2016).

A narrativa da professora Flor revela que ela se adequa muito bem aos princípios da escola inclusiva. Ela demonstrou ter um olhar sensível para as diferenças específicas do aluno com NEE e adotou uma atitude solidária com ele, na busca de desenvolver uma prática de inclusão, de modo a atender todos os alunos da turma. Embora não tenha uma formação específica para trabalhar com as deficiências, ela esforçou-se para realizar um trabalho de inclusão com eficiência, procurando incluir o aluno à turma, incentivando um trabalho cooperativo entre os alunos e possibilitando que todos tenham a mesma oportunidade de aprendizagem.

Percebe-se ainda o interesse da docente em aperfeiçoar o seu trabalho com a Educação Especial, quando ela afirma que gostaria de fazer um curso em Braille para que possa alfabetizar o seu aluno nessa língua.

Um dos fatores negativos que ela destaca, relacionado a sua experiência, é a falta de materiais específicos para facilitar o seu trabalho com os alunos com NEE, sendo necessário desenvolver estratégias próprias para que o seu trabalho aconteça.

Mesmo diante das dificuldades, através de esforço e dedicação, ela conseguiu realizar um trabalho numa perspectiva de inclusão social. Conseguiu que seu aluno com NEE se socializasse com a turma e participasse ativamente das atividades em sala de aula.

Narrativa da professora Anita

Anita é formada em Letras, pela UERN, tem 20 anos de experiência em sala de aula e trabalha na escola investigada desde 2014. No período em que esta pesquisa foi realizada, ela lecionava numa turma do 3º Ano A, com o auxílio da professora Flor.

Em seu relato, ela inicia falando sobre as dificuldades e desafios ao trabalhar com crianças com NEE. Segue sua narrativa:

A minha maior dificuldade para trabalhar com a inclusão social é a questão da falta de materiais apropriados para cada criança, porque cada uma apresenta uma deficiência específica, e para cada uma delas você tem que adequar os materiais pedagógicos. Digamos assim, para desenvolver nelas as habilidades que você almeja. Lógico, dentro das limitações de cada uma.

Então, quando a gente se refere às condições que a escola oferece hoje [...] Se bem que a gente sabe que a inclusão é uma realidade. A criança com deficiência, ela tem os direitos garantidos pela constituição. Disso não resta dúvida. Mas

será que só trazê-la para o ambiente escolar já pode ser considerado inclusão? Na minha ótica, não. É mais do que isso: é trazê-la, inseri-la no ambiente pedagógico e também trabalhar dentro das possibilidades dela, todas as habilidades que são desenvolvidas com os demais alunos. Então, para mim, particularmente, o meu maior desafio é encontrar esses recursos pedagógicos que possam auxiliar no desenvolvimento das habilidades de cada aluno, uma vez que nós sabemos que a busca, de repente, passa a ser solidária. É a busca do professor. É você professor que se preocupa com o desenvolvimento do seu aluno. Este ano eu estou com uma criança que apresenta múltiplas deficiências: física, visual, levemente na audição e dicção, e estes problemas afetam o seu desenvolvimento cognitivo.

Portanto, o meu olhar sobre a inclusão é perceber que, apesar dos desafios diários, trabalhar com a prática inclusiva em sala de aula é recompensador, é o movimento onde todos saem ganhando. Algumas vezes, é o ‘movimento’ onde todos saem ganhando. Algumas vezes, confesso que a aprendizagem maior passa a ser do professor e dos demais colegas. A solidariedade e o respeito às diferenças afloram, nós nos tornamos muito mais humanitários e humanizados, nos colocamos constantemente no lugar do outro para juntos encontrarmos respostas aos desafios a que somos lançados (ANITA, Mossoró - RN, 2016).

Para se trabalhar com um aluno que apresenta uma deficiência visual, como o aluno acompanhado por Anita e Flor, o professor deve estar ciente de que esse aluno deve ser alfabetizado em Braille, estimulando sua sensibilidade através do uso dessa língua, de modo a favorecer o desenvolvimento de suas habilidades específicas.

Outro ponto importante contemplado na fala de Anita são os direitos legais, mencionados quando diz que “a criança com deficiência, ela tem os direitos garantidos pela Constituição. Disso aí resta a dúvida: será que só trazê-la para o ambiente escolar já pode ser considerada inclusão?” Nesse momento, ela demonstra uma preocupação pela busca solidária de melhorar a prática na inclusão, que vai depender da forma de atendimento dada ao aluno pelos que fazem a escola. Se ele está sendo bem acolhido no contexto da sala de aula e recebendo as mesmas oportunidades de ter uma convivência social; se têm garantidos os seus direitos de aprendizagens, aí, sim, pode-se considerar que este aluno está numa escola inclusiva.

Decerto, para que haja a inclusão, o aluno com NEE deve estar inserido num ambiente educacional acolhedor, livre de preconceitos ou atitudes preconceituosas. Deve, acima de tudo, ser tratado com respeito, levando-se em conta suas necessidades e diferenças individuais.

Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, conforme aponta (Brasil, 2004), destacam que esta modalidade de ensino deve “favorecer ao aluno especial, o alcance dos objetivos que a eles sejam traçados, respeitando as suas diferenças e especificidades” (BRASIL, 2004b, p.23).

Narrativa da professora Margot

A professora Margot é formada em Pedagogia, pela UERN, e fez especialização na área de Psicologia da criança e da adolescência, pela Faculdade Integrada de Patos (FIP). Tem 40 anos de experiência na área da Educação e trabalha há oito anos na escola investigada por esta pesquisa. Sobre a inclusão, ela relata:

Na minha turma do 3º Ano eu tenho quatro crianças que apresentam NEE, sendo uma com autismo, duas com hiperatividade e outra com deficiência auditiva. Essas crianças são todas alfabetizadas. Eu tenho trabalhado com os materiais que tenho disponíveis, como jogos.

As maiores dificuldades que encontro para trabalhar com essas crianças são: a falta de materiais didáticos específicos, a falta de acesso psicopedagógico na própria escola, como por exemplo, não temos um professor de Libras para nos auxiliar e como tenho pouco conhecimento em Libras, isso dificulta o trabalho com os alunos surdos. Outra questão é a falta de colaboração dos pais, que nem sempre levam a criança para o atendimento, como no caso da criança que tem autismo. A sorte é que o problema dela é considerado leve (MARGOT, Mossoró – RN, 2016).

Conforme a narrativa de Margot é preciso levar em conta alguns aspectos que viabilizam o acesso à inclusão na escola. Primeiramente, a escola inclusiva deve oferecer espaço de acessibilidade adequado para atender os alunos com deficiência física. Deve dispor dos recursos pedagógicos necessários ao atendimento a todos os tipos de deficiência. Deve dispor também de equipamentos específicos para cada deficiência, como cadeiras de roda e carteiras adaptadas para pessoas com deficiência física, material em Braille para os alunos cegos, e material visual para os surdos, conforme as necessidades de cada um deles. É preciso levar em conta ainda a importância do apoio pedagógico para os professores e que o ideal é que cada escola tenha sua própria sala de AEE, com um professor especializado em Educação Especial, dando suporte ao professor da sala de aula.

Uma das dificuldades citadas por Margot para trabalhar com crianças que apresentam NEE é a falta de um professor que possa auxiliar em sua sala. No seu caso, precisa de alguém que tenha domínio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), haja vista que atende uma aluna surda, que precisa ser alfabetizada nesta língua. O seu atendimento é realizado na sala de atendimento do AEE, sendo necessário o deslocamento dela para outra escola, que funciona em outro horário. É importante destacar que:

No caso de uma criança surda que frequenta o AEE, este espaço é de fundamental importância para a sua alfabetização porque nele o acompanhamento é feito em Libras e que é neste contexto em que há a presença de um intérprete ou em alguns casos, um instrutor surdo, que ela aprende a própria língua de sinais (BRASIL, 2015, p.76).

Outro fato relevante destacado por esses autores é que, na aprendizagem da Língua Portuguesa, o aluno surdo aprende somente os aspectos da linguagem escrita do português, que se constitui como uma língua de base oral/auditiva. No caso de Libras, eles a concebem como uma língua composta por sinais ou expressões gestuais.

Narrativa da professora Angelina

Angelina é professora alfabetizadora desde 2005 e há cinco anos trabalha na escola onde a pesquisa foi realizada. Possui formação na área de Pedagogia e Filosofia. Em 2016 atuou numa turma do 2º Ano, na qual acompanhou uma criança que apresenta uma visível deficiência física nas pernas, a qual dificulta sua locomoção. Para saber mais sobre essa criança, que tem oito anos atualmente, ela conversou com a professora que o atende na sala de AEE, em outra escola, juntamente com outras crianças da escola em questão. Nessa conversa, ela descobriu que Mário (nome fictício da criança) teve paralisia cerebral na hora do seu nascimento, o que comprometeu sua locomoção, um pouco da linguagem oral e a sua coordenação motora para realizar as atividades em sala de aula, incluindo a habilidade de escrever. Ainda não foi confirmado com o neurologista se a paralisia que ele sofreu afetou alguma área neurológica que compromete a aprendizagem.

Conforme consta no Caderno de Educação Inclusiva do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):

Numa criança com deficiência física decorrente de paralisia cerebral, a lesão que atinge o cérebro interfere o desenvolvimento motor da criança, podendo comprometer a locomoção, postura, movimento, uso das mãos, a linguagem, entre outras atividades (BRASIL, 2014, p. 22).

No caso de Mário, foi possível perceber que na sua rotina escolar, no que se refere às suas habilidades, ele apresenta a maioria das limitações citadas, mas não se pode esquecer que só o médico especializado pode dar um diagnóstico preciso. Cabe, pois, à professora da turma em parceria com a professora do (AEE), procurar os recursos que melhor atendam às suas necessidades educacionais especiais.

Outra questão que o PNAIC (2014) destaca, no que diz respeito à deficiência física, é sobre o olhar do professor em relação à criança que teve paralisia cerebral. Nessa perspectiva, o documento ressalta que o professor deve saber que a deficiência física não é sinônimo de *déficit* cognitivo. Segundo Angelina, era isso que ela pensava. Todavia, os autores contradizem essa ideia

argumentando que todos os alunos com essa condição podem aprender, desde que se estabeleça uma forma de comunicação efetiva.

O documento ressalta ainda que “os métodos especiais de ensino só são necessários para crianças cujas deficiências físicas sejam complicadas por dificuldade de aprendizagem, resultante de lesões neurológicas” (BRASIL, 2014, p.22). Nesta mesma linha de raciocínio, enfatiza que a aprendizagem da leitura e escrita deve ser abordada de forma conceitual e não mecânica.

Segundo a professora Angelina, a socialização de Mário com a turma foi considerada boa. As outras crianças, quando necessário, procuram ajudá-la sempre que possível, principalmente as meninas. Quanto à aprendizagem dele, apresentou alguns avanços na expressão da oralidade, conseguindo fazer leituras de mundo e relatar fatos que ocorrem em seu cotidiano. Ela relatou que procura inclui-lo em todas as atividades e que ele só não gosta de participar das aulas de educação física, mas, adora jogar futebol com um ou dois meninos.

Em sua vivência, Angelina destaca que tem observado as diversas dificuldades dos alunos no que diz respeito ao processo de alfabetização, principalmente em relação à leitura. Ela diz que tem buscado diferentes estratégias para fazer as crianças avançarem, acreditando que todas sejam capazes de se alfabetizarem, embora cada uma caminhe conforme o seu ritmo de aprendizagem.

No caso de Mário, que tem limitações quanto à psicomotricidade e apresenta um *déficit* cognitivo, é preciso então, envolver, na metodologia de ensino, diferentes recursos que contemplem as suas necessidades específicas e favoreçam o desenvolvimento dele em todos os aspectos.

Através das narrativas dessas quatro professoras participantes na pesquisa, foi possível ampliar o conhecimento no sentido de perceber os desafios e possibilidades que permeiam a realidade educacional, no âmbito da Educação Inclusiva.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo proporcionou a compreensão de que os alunos com NEE têm seus direitos assegurados perante a lei. Entretanto, provou que a garantia desses direitos não é suficiente para que haja a inclusão no âmbito educacional. De fato, para que essa inclusão se torne efetiva é preciso também garantir a qualidade do ensino, de modo que torne possível a socialização e o real desenvolvimento humano dos alunos com NEE, os quais, mesmo com suas limitações, são capazes de desenvolver o seu potencial, de se superarem e de terem uma vida digna perante a sociedade.

Verificou-se aqui que o olhar inclusivo do educador deve ser atento à percepção da diversidade que há na sala de aula. É imprescindível, portanto, que ele leve em consideração as diferenças individuais dos alunos e que perceba as necessidades específicas de cada um. Dessa forma, é possível desenvolver um trabalho de iniciativa voltado ao espírito cooperativo, possibilitando que todos se integrem nesse processo de inclusão, que participem das mesmas experiências formativas e sociais que os demais educandos e que estes aprendam a conviver com as diferenças.

Como metodologia que facilita a inclusão dos alunos com NEE nesse processo educativo destaca-se a organização de trabalhos em grupos. Por outro lado, não se pode esquecer que uma escola inclusiva requer a participação de todos, de modo que envolva alunos, professores, família, enfim, todos que fazem parte da comunidade escolar. É fundamental ainda que o professor esteja em constante formação para adquirir saberes que tornem a sua prática pedagógica consistente. Enfim, que ele esteja preparado para saber lidar com a realidade que envolve a inclusão de crianças com NEE e que ele desenvolva um novo olhar nessa dimensão pedagógica, ou seja, um olhar sensível às diferenças.

Dito isto, considero que a pesquisa favoreceu um ressignificar do meu trabalho, dando um novo sentido a minha docência e continuidade à minha formação, bem como a de outros docentes que igualmente trabalham com o AEE.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Educação Inclusiva: Alfabetização Matemática. Brasília: MEC/SEB, 2014. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação inclusiva. Direito à diversidade**: fundamentação filosófica. Organização de Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC/SEB, 2004, v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na perspectiva da inclusão e diversidade: As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica no ciclo de alfabetização (Caderno 01). Brasília: MEC/SEB, 2015. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

GARCIA, Maria Teresa; BEATON, Guilherme Arias. **Necessidades Educativas Especiais: desde o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Linear B, 2004a.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4^a. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

O ENSINO TÉCNICO COMO INSTRUMENTO DE LIBERTAÇÃO: uma análise do curso técnico em Agroindústria da EEEP Alan Pinho Tabosa

Fábia Costa¹³⁶

David Sousa Garcês¹³⁷

Maria Cristina Rocha Barreto¹³⁸

1. INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, será provida e incentivada por todos através da sociedade, objetivando um pleno desenvolvimento da pessoa para exercício correto da cidadania, preparação e qualificação para o trabalho (MEC, 2001, p 07). No que se refere aos seus aspectos conceituais, segundo Kneller (1971, p. 35), educação “diz respeito a qualquer ato ou experiência que tenha um efeito formativo sobre a mente, o caráter ou a capacidade física de um indivíduo”. Nesse sentido, educação é um processo pelo qual a sociedade, através das instituições escolares, transmite sua herança cultural de uma geração à outra. A educação profissional no Brasil remota desde o século XIX com a criação do Colégio das Fábricas pelo príncipe regente em 1809, entre os anos 1930 e 1940. Devido às grandes transformações econômicas e sociais foram promulgadas leis específicas à educação profissional e a formação de docentes para o ensino médio. Em 1971, durante o governo militar se aprovou a Lei nº 5.682/71 que instituía o ensino médio profissionalizante obrigatório para todos, intimamente relacionado aos programas de desenvolvimento do Governo Federal. Porém, a educação destinada ao mercado de trabalho nesse período entra em detrimento, o que não corresponde à aspiração da classe média brasileira. Na década de 1990, quando se cria uma nova LDB — Lei nº 9.394/96 — ocorre a separação do ensino profissional do ensino médio e

¹³⁶COSTA, Fábía. Graduada em Engenharia de Alimentos pela UFC, Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela ATENEU e Especialista em Docência na Educação Profissional pelo IFCE. Atualmente é Coordenadora/Professora do Curso Técnico em Agroindústria na EEEP Alan Pinho Tabosa no Estado do Ceará. E-mail: fabia_eng.alimentos@hotmail.com

¹³⁷GARCÊS, David Sousa. Graduado em Ciências Contábeis pela UFC, Especialista em Políticas Públicas e Intervenção Social pela FID; Especialista em Gestão Pública e em Políticas Étnicos Raciais no Ambiente Escolar pela UNILAB. Atualmente é Tutor Docente Presencial no curso de Bacharelado em Administração Pública pela UNILAB, Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela UFPB e Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH) pela UERN. E-mail: balgarces@yahoo.com.br

¹³⁸BARRETO, Maria Cristina Rocha. Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela UFPB, Mestre em Ciências Sociais e Doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Sociologia, respectivamente pela UFPB. Atualmente é Professora Adjunta IV na UERN, assim como é docente do Departamento de Ciências Sociais e Política (DCSP) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH) respectivamente pela UERN. E-mail: mcrbarreto@gmail.com

estabelece as ETF (Escolas Técnicas Federais), as EAF (Escolas Agrotécnicas Federais), fazendo com que a educação seja, portanto, articulada ao Ensino Médio.

A história da educação no Brasil está intimamente ligada à compreensão das transformações do capital: “— não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea, sem se compreender o movimento do capital” (SAVIANI, 2005, p. 17). Com as mudanças ocorridas na estrutura de capital — transformações econômicas — a educação profissionalizante continua em ritmo descentralizado até o ano 2003, quando em 2004, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em exercício há época, revogou o decreto nº 2.208/97 e, assim, (re)possibilitou a integralização curricular do ensino médio ao ensino profissionalizante, além de retomar o financiamento público a essa modalidade de ensino (MEC, 1997).

A mudança da educação no Ceará ocorre em março de 2008, onde foi lançado o Plano Integrado de Educação Profissional e Integração Tecnológica do Ceará, que visava à integração do currículo do Ensino Médio ao Ensino Tecnológico, voltado ao mercado de trabalho. Na perspectiva da educação integral, o plano indissocia o ensino regular ao conhecimento tecnológico com enfoque na formação profissional, que permita o desenvolvimento socioeconômico dos municípios do estado. Quanto à educação profissional, o seu objetivo é de preparar profissionais técnicos de nível médio, para o exercício da cidadania e a preparação básica para o mercado de trabalho, onde nesta formação deve estar inclusa a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico para o desenvolvimento profissional do futuro técnico (SEDUC, 2008, P. 03).

O objetivo geral do Curso Técnico de Nível Médio em Agroindústria é formar profissionais capazes de exercer atividades técnicas no processo de produção agroindustrial com habilidades e atitudes, que, primeiramente, lhes permitam participar de forma responsável, proativa, crítica e criativa, adaptando-se as variadas condições do mundo do trabalho; assim como abordarem também a produção artesanal, onde o profissional deva adequar o ambiente de produção segundo o que as normas de legislação de alimentos elencam em seu texto. Nesse sentido, esse profissional deve desenvolver e executar atividades relacionadas às análises de laboratórios, controle de qualidade e controle de produção nas áreas de laticínios, panificação, carnes e vegetais (SEDUC, 2008, P. 07).

A Escola de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa foi inaugurada, no município de Pentecoste, onde esse, segundo o último senso do IBGE (2010), demonstrou ser um município marcado por uma população predominantemente jovem, onde grande parte de sua população encontra-se na base de sua pirâmide etária. Devido a essa situação é que se teve a preocupação

com a formação — tanto a nível profissional quanto social — desses atores sociais naquela localidade, pois eles são e serão os responsáveis em gerir as atividades econômicas locais.

A escola de ensino médio integrado à educação profissional — denominada Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa — foi criada pelo Decreto Lei Nº 14.795, de 22 de setembro de 2010 e publicada no D.O.E. Essa escola é mantida pelo Governo do Estado do Ceará, nos termos da legislação em vigor e gerida pela Universidade Federal do Ceará, de acordo com o convênio de Cooperação Interinstitucional publicado no dia 14 de abril de 2011. A metodologia de ensino-aprendizagem vigente nessa instituição é a aprendizagem cooperativa, que visa tanto a qualificação do educando quanto sua inserção no contexto social atual.

Partindo dessa perspectiva, o objetivo desse trabalho é analisar o nível de satisfação e aproveitamento dos alunos do 3º ano do curso Técnico em Agroindústria ofertado pela EEEP Alan Pinho Tabosa em relação a 03 (três) aspectos: a empregabilidade dos egressos; a continuidade dos estudos após a conclusão do curso; e a avaliação, pelos egressos, da formação técnica recebida.

2. METODOLOGIA

A pesquisa quali-quantitativa se deu através de entrevista por meio de questionário desenvolvido pelos próprios autores com questões fechadas. Foi escolhida essa metodologia devido à construção da coleta de dados quantitativos adequados, o que facilitou na compreensão da pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa se define a partir da abordagem do problema formulado, visando a checagem das causas atribuídas a ele. O projeto de pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários para a elaboração do conhecimento. [...] Por isso, a necessidade de remeter a questão das técnicas das pesquisas ao problema dos métodos [...] (Gamboa, Santos Filho, 2000).

O questionário aplicado foi formulado com questões fechadas que eram formadas por afirmativas na quais os alunos teriam que responder questões de múltipla escolha de acordo com a sua realidade; assim como questões contendo SIM, caso o educando concordasse com a afirmativa, ou NÃO caso o mesmo discordasse da referida afirmativa; assim como eram formadas questões em que os alunos deveriam colocar conceitos como ÓTIMO, BOM e REGULAR. O questionário foi aplicado a um grupo de 36 (trinta e seis) alunos do curso Técnico em Agroindústria do 3º ano do Ensino Médio e Profissionalizante.

Nessa perspectiva, os resultados foram utilizados para a construção de uma tabela interpretativa e analisada de acordo com as respostas encontradas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através de pesquisa quali-quantitativa, pode-se realizar a verificação e análise dos dados obtidos com o questionário aplicado aos alunos do Curso Técnico em Agroindústria da EEEP Alan Pinho Tabosa, onde, partindo desse sentido, foram obtidos os resultados pertinentes à verificação da satisfação e aproveitamento do curso. Os dados referentes ao questionário estão descritos na tabela abaixo:

Tabela 1 - Avaliação do Curso Técnico em Agroindústria.

Questionário de Avaliação		
IDENTIFICAÇÃO	Aplicação do Questionário	O questionário de avaliação foi aplicado na data de 26 de setembro de 2014, com 36 alunos, de um total de 43 alunos que estão concluindo o curso técnico em agroindústria, com o intuito de ser verificado o nível de satisfação e aprendizado, e se os mesmos irão continuar na área após o término do curso.
	Sexo	16 alunos do sexo masculino e 20 alunas do sexo feminino.
	Faixa Etária	Há 04 estudantes com faixa etária ≤ 16 anos; já na turma temos 28 que se dividem entre 17 e 18 anos e 04 estão com idade $>$ que 18 anos.
	Educação Profissional	04 alunos optaram pela educação profissional por influência dos pais; 21 alunos optaram pela oportunidade de formação com o curso técnico; 07 pelo ensino que as mesmas oferecem e 04 pela oportunidade de independência financeira com o curso técnico.
ESCOLA PROFISSIONAL	Curso Técnico em Agroindústria	19 alunos escolheram o curso por identificação; 07 alunos escolheram o curso pela grande oferta de emprego; 10 informaram que foram

**AVALIAÇÃO DO
CURSO TÉCNICO**

**MERCADO DE
TRABALHO**

		influenciados por parentes, pessoas próximas ou a própria escola escolheu.
EEEEP Alan Pinho Tabosa		24 alunos avaliam a instituição como ótima no geral; 10 avaliam como boa; 02 avaliam como regular.
Infraestrutura (Padrão MEC)		16 alunos informam que a estrutura da escola padrão MEC é de ótima qualidade; 20 alunos afirmam que é de boa qualidade.
Curso Técnico		20 avaliam como ótimo; 13 alunos como bom; e 03 como regular.
Conhecimentos Teóricos		19 avaliam como ótimo seus conhecimentos teóricos das disciplinas técnicas; 16 alunos avaliam como bom e 01 aluno informa que foi regular.
Conhecimentos Práticos		20 avaliam como ótimo seu conhecimento prático das disciplinas técnicas; 14 alunos avaliam como bom e 02 alunos informam que foi regular.
Qualificação dos Professores		24 estudantes avaliam os professores como ótimo; 12 avaliam como bom.
Expectativa Curso Técnico		13 estudantes informam que superou as expectativas; 20 estudantes disseram que o curso atendeu a expectativa; 03 informaram que o curso não atendeu a expectativa.
Nível de Interesse		06 estudantes informam que estavam entre os 10% com maior grau de interesse da turma; 14 informam que estavam entre os 20% com médio interesse; 13 informam que estão entre os 50% da turma pouco interesse e 03 alunos informam que estão no grupo de menor interesse da turma.
Aprendizado Curso Técnico		12 estudantes afirmam que tem um ótimo aprendizado durante o curso; 24 afirmam que tem um bom aprendizado do curso técnico.
Oferta de Emprego na Área Técnica		01 estudante afirma que há muita oferta de emprego na sua área técnica; 10 afirmam que há ofertas de emprego; 20 afirmam que há poucas vagas e 05 afirmam que praticamente não há ofertas de emprego para o curso técnico.
Curso Superior	Nível	30 estudantes afirmam que querem cursar algum curso de nível superior; e 06 afirmam que não pretendem cursar nível superior. 04 estudantes pretendem cursar Ciências Exatas; 02 informam que vão fazer Licenciatura; 10 pretendem fazer um curso na

FONTE: autores (2014).

O questionário de avaliação discriminado na Tabela 1 foi aplicado na data de 26 de setembro de 2014, com 36 alunos, de um total de 43 alunos que estão concluindo o curso técnico em agroindústria na EEEP Alan Pinho Tabosa. A análise da tabela é necessária para a verificação da satisfação e aprendizado destes estudantes, entre os anos de 2012 a 2014, na educação do ensino médio integrado.

A turma contém 25 estudantes do sexo feminino, onde 20 preencheram o questionário; e 18 estudantes do sexo masculino, destes 16 preencheram o questionário.

Com base nos dados: 58% dos alunos analisados escolheram a escola de educação profissional pela oportunidade de concluírem um curso técnico junto com o ensino médio. Isso se deve ao fato das escolas profissionais terem como foco a formação do jovem como sujeito ativo, ético e contextualizado, capaz de compreender a realidade e superá-la, a fim de contribuir com as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais.

Portanto, estes jovens são preparados para o mercado de trabalho, compreendendo sua capacidade de expandir seus conhecimentos e promover mudanças na estrutura e desenvolvimento do país.

Através dos dados coletados, pode-se observar que uma grande parte dos alunos escolheu o curso por conta própria ou pela influência de algum parente.

A EEEP Alan Pinho Tabosa utiliza a metodologia de aprendizagem cooperativa, onde a referida enfatiza que a construção da sala de aula cooperativa deva partir dos educandos que tragam consigo senso de responsabilidade, não só por seu próprio comportamento, como também pelo da própria célula de estudo e pelo produto do trabalho realizado dentro dela. Assim, cada componente tem seu papel dentro do grupo e são necessários ao desenvolvimento da tarefa e do aprendizado.

A escola em epígrafe é uma instituição no Padrão MEC em que os educandos avaliam os aportes físicos e profissionais da mesma como sendo de boa qualidade, onde todas as escolas são padronizadas com refeitório, laboratórios, salas climatizadas, auditório, quadra e anfiteatro.

O curso técnico de uma forma em geral, assim como seu aprendizado prático e teórico, é avaliado como ótimo pela maioria dos alunos, conforme a análise do questionário. Isso ocorreu devido o conhecimento passado por seus professores e esforço de todos os envolvidos na escola

— gestores, secretários, equipe técnica, dentre outros — para que as aulas práticas e aulas de campo pudessem acontecer para melhorar o conhecimento dos estudantes.

Com relação aos conteúdos, foi obtido êxito em algumas disciplinas, onde com a ajuda dos próprios alunos e de algumas instituições — como o DNOCS e a UFC — conseguimos realizar as aulas de campo. Essas foram primordiais ao aprendizado prático do curso, atendendo a expectativa do mesmo, apesar das dificuldades com relação às aulas práticas e aulas de campo, devido à escola não ter seus laboratórios técnicos montados à realização das atividades.

O nível de interesse dos estudantes pelo curso é demonstrado pelos dados obtidos, onde se verifica que há um nivelamento na sala em que 50 % da turma tem um grande interesse pelo curso e os demais realizam com menos interesse.

Todos os cursos técnicos das escolas profissionais têm que passar por um estágio supervisionado obrigatório e remunerado dado pelo Governo do Estado, no qual estes estudantes do curso técnico em agroindústria — no período de realização do referido questionário — estavam terminando o estágio no município de Pentecoste, em distintas instituições públicas e privadas. O estágio correspondia: ao controle de qualidade das escolas da merenda escolar, supermercados, frigoríficos e restaurantes; no laboratório de processamento de pescado, processamento de leite e derivados, onde desenvolvem as atividades de estagiários do curso técnico em agroindústria, com a supervisão da escola e das empresas concedentes.

Os estudantes afirmam que na cidade há poucas vagas de emprego na área, isto se deve ao fato de que no município há somente uma indústria de alimentos e o comércio ainda trabalha sem o devido controle e fiscalização da vigilância sanitária, como é necessário conforme os padrões de boas práticas de fabricação e manipulação exigidas. Este fato permite que alguns estabelecimentos trabalhem de forma irregular, não favorecendo a contratação de responsáveis técnicos na área de produção e venda de produtos alimentícios.

Com a realização do questionário e sua avaliação, pode-se concluir que, após a formação no curso técnico, cerca de 83% dos entrevistados têm o interesse de ingressar em um curso de nível superior; destes 46 % querem a formação na área de Ciências Agrárias, o que revela o interesse na continuação da formação técnica. Os outros 54% se dividem entre as áreas de Ciências Humanas, Exatas ou Licenciaturas. Os demais 17 % não pretendem ingressar na faculdade, onde isso se deve ao fato de não terem interesse em realizar uma graduação, querendo os mesmos continuar em sua respectiva cidade, trabalhando na área técnica e ajudando suas famílias.

4. CONCLUSÃO

Baseados nos resultados obtidos por este trabalho, concluímos que a educação profissional do Estado do Ceará tem evoluído, formando um conjunto de jovens capazes de compreender o exercício da cidadania e a compreensão básica ao trabalho, de modo a serem capazes de se adaptarem com flexibilidade a novas condições de ocupação e buscando atingir novas metas após o término do curso.

Concluímos que a avaliação do Curso Técnico em Agroindústria da EEEP Alan Pinho Tabosa, no Município de Pentecoste-CE, foi satisfatória com relação ao ensino prático e teórico, assim como a qualificação dos seus professores.

O fato de quase metade da turma ter o interesse em continuar a formação superior relacionada ao curso técnico identifica que os estudantes tiveram uma boa expectativa do curso com relação à aprendizagem e o mercado de trabalho.

Apesar das dificuldades encontradas como, por exemplo: a falta de laboratório à realização das aulas práticas, conforme é determinado no plano de curso; assim como as dificuldades relacionadas ao estágio, devido o município não ter um complexo de indústrias de alimentos — o que, nessa circunstância, facilitaria no desenvolvimento da prática de estágio e faria com que os estudantes mantivessem o interesse de continuar na cidade após os estudos, trabalhando na respectiva área técnica a qual se formaram —; os respectivos educandos ora analisados demonstraram empatia no tocante a realização do referido curso técnico.

Portanto, se faz a necessidade de incentivos fiscais por parte do município para fazer com que as empresas de um modo geral tenham o interesse de se instalar na região, favorecendo assim a mão de obra local qualificada, para que o próprio local possa absorver os Técnicos em Agroindústria ao se formarem.

REFERÊNCIAS

EEEP Alan Pinho Tabosa. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/>> Acesso em 20 Set. de 2014.

KNELLER, George F. **Introdução à Filosofia da Educação**. 3º ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971, pag. 35.

MEC, Educação Profissional: Legislação Básica, 5º Edição, Brasília, 2001, pag. O7.

_____. DECRETO N° 2.208 DE 17 DE ABRIL DE 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em 22 Set. 2014.

Plano de Curso do Curso Técnico em Agroindústria: SEDUC, 2008, pag. 03-07.

Questionário de Avaliação. Disponível em:<https://docs.google.com/document/d/1YDBUL66O8AC7Q6O0vPRyHPZxfHzzrDT_WxwviAaI/edit> Criação em 20 Set. 2014.

SANTOS FILHO J. C. dos, GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade, 3º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira.** Projeto 20 anos do HISTEDBR, 2005, p.17.

IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA E QUALIDADE DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: percepções de bolsistas de iniciação à docência (PIBID)

Cleylton Rodrigues da Costa¹³⁹

Daiane Duprat Serrano¹⁴⁰

Guilherme Paiva de Carvalho¹⁴¹

Marcos César Alves da Mota¹⁴²

1. INTRODUÇÃO

Ponderar sobre o percurso histórico do ensino de Sociologia na escola pública brasileira não é o objetivo do texto, afinal, alguns sociólogos já se encarregaram em executar esse exercício crítico sobre a história e a institucionalização da Sociologia enquanto disciplina na escola pública, especialmente no Ensino Médio. Tomemos como exemplo os autores: Meucci (2011); Sarandy (2004) e Moraes (2003), que deixam um legado sobre essa reflexão e, ainda mais, transformam a categoria “*ensino de Sociologia*”¹⁴³ em objeto de estudo no campo das Ciências Sociais. Mas, devemos adiantar que, para compreendermos a vigente conjuntura do Ensino Médio, a qualidade do ensino de Sociologia e a sua contribuição para a qualidade da escola pública é necessário apresentarmos um pouco do contexto deste percurso.

Sabemos que a Sociologia — enquanto disciplina na escola pública/privada, especificamente no Ensino Médio — narra uma trajetória divergente das outras disciplinas, principalmente quando fazemos o exercício de comparação com as Ciências Exatas e Naturais:

Primeiramente, a disciplina Sociologia tem uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo, tanto em relação àquelas do campo das linguagens como em relação às das Ciências Humanas, mas, sobretudo das

¹³⁹ Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e aluno do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN). Email: cleyltoon@hotmail.com.

¹⁴⁰ Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e aluno do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN). Email: dduprat1976@gmail.com.

¹⁴¹ Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa Interinstitucional de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN). Email: guimepaivacarvalho@gmail.com.

¹⁴² Licenciado em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e aluno do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN). Email: marcoslauyas@hotmail.com.

¹⁴³ Tendo em vista que o ensino de sociologia como objeto de estudo tem sido mais problematizado nos programas de pós-graduação em educação do que nos cursos de ciências sociais. Em um estado da arte feito por (HANDFAS, 2011) podemos perceber que “Os dados revelam ainda o predomínio de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em educação, e minoritariamente em programas de pós-graduação em sociologia”. (HANDFAS, p. 387, 2011). Todavia, esse quadro vem sendo modificado, sobretudo com a obrigatoriedade do ensino de sociologia na escola pública, já que antes da obrigatoriedade “[...] uma das primeiras constatações a ser feita sobre este campo de estudos é a de que o ensino de sociologia ainda não se constitui como um objeto de estudo das ciências sociais” (HANDFAS, p. 389, 2009).

Ciências Naturais. É uma disciplina bastante recente — menos de um século, reduzida sua presença efetiva à metade desse tempo; não se tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia no Ensino Médio, quer em âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc., o que está bastante avançado nas outras disciplinas. Essas questões já poderiam estar superadas se houvesse continuidade nos debates, o que teria acontecido se a disciplina nas escolas não fosse intermitente (BRASIL, 2006, p.103- 104).

Dentro dessa juvenilidade da disciplina, aconteceram diversos fatores que tornaram intermitentes a sua realização no Ensino Médio. A Sociologia é uma ciência recente e a disciplina¹⁴⁴ mais recente ainda. Como sabemos, a Sociologia surge no final do século XIX e, enquanto disciplina no Brasil, em meados do século XIX e XX. Ganhou espaço nos cursos normais — nas escolas formadoras de professores — contribuindo para a sua inserção, lentamente, no currículo escolar, inclusive nos cursos preparatórios para vestibulares, fazendo com que, no século XX, ela se torne presente nos currículos, até ganhar a sua obrigatoriedade no ensino da escola pública. Posteriormente, ela se torna facultativa até chegar a sua proibição no regime militar.

Entretanto, com o advento da Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008, a Sociologia e a Filosofia retornaram, de forma obrigatória, ao currículo do Ensino Médio, em todas as suas séries. Com isso, renasce o debate sobre o ensino de Sociologia, a formação de professores da disciplina para a escola pública, a qualidade do ensino de Sociologia, além da construção de novos livros e materiais didáticos. De acordo com os professores Cigales e Molin (2014, p. 02), “é importante salientar que a descontinuidade histórica da Sociologia na educação básica acarretou certa fragilidade da produção de livros didáticos e ferramentas para o ensino da disciplina no Brasil”.

Com a reintrodução e a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, inúmeras questões foram levantadas: “Mas para que serve a Sociologia?”, “Qual o seu objetivo?”, “Será que o que a Sociologia proporciona na escola pública outra disciplina não seria capaz de desenvolver?” O fato é que a Sociologia, enquanto disciplina obrigatória no ensino médio, pode contribuir para a qualidade da escola pública, com um modo diferenciado de pensar a sociedade. Poderíamos dizer

¹⁴⁴ Quando falamos disciplina Sociologia, é para diferenciarmos da ciência Sociologia, ensinada nos cursos superiores em Ciências Sociais/Sociologia. Sabemos que o cientista social/professor precisa realizar uma transposição didática para ensinar Sociologia para quem não vai ser sociólogo, tornando o ensino de Sociologia para não orientar um ensino conteudista, apenas teoricista, “[...] o risco dessa orientação é tornar a disciplina a função de ensino de conceitos e não do desenvolvimento de “modo de abordagem” do real. Não que os clássicos não sejam importantes. Qualquer cientista social sabe o valor do conhecimento seguro desses autores. Entretanto, acreditamos que o Ensino Médio não deva ser organizado em funções de estudo teórico semelhante ao do Ensino Superior de Ciências Sociais” (SARANDY, Flávio. p. 74-75, 2011).

que, de início, ela pode nos ensinar a aprender a “[...] pensar de maneira sociológica” (GIDDENS, 2012, p. 19).

Com efeito, os professores Amaury Moraes e Elisabeth Guimarães são uníssonos ao afirmar que “o objeto de análise da Sociologia tem como foco principal a vida social, e todos nós fazemos partes desse objeto — seres sociais em ação e, ao mesmo tempo, protagonistas da análise sociológica [...]”.¹⁴⁵Nesse sentido, o conhecimento sociológico (e as reflexões por ele proporcionadas) vai contribuir para o crescimento desses adolescentes que estão em formação, no sentido de oferecer suporte ao desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a realidade vigente.

Ademais, o caráter científico que a disciplina proporciona à escola pública não é simplesmente “opiniões e senso comum”, mas, mesmo partindo do senso comum, ela pode reorganizar esse pensamento para compreender o mundo. Do ponto de vista da promessa da Sociologia seja onde ela estiver — nesse caso, na escola pública —, um sociólogo chamado Charles Wright Mills assevera que a Sociologia pode proporcionar uma “imaginação sociológica”. Será que essa imaginação sociológica é uma atitude que pode contribuir para a qualidade do ensino de Sociologia na escola pública?

Partindo dessa inquietação sobre a qualidade da escola pública e a qualidade do ensino de Sociologia à luz das atitudes da imaginação sociológica, procuramos compreender qual o sentido de imaginação sociológica de professores de Sociologia e como essa imaginação contribui para a qualidade do ensino da disciplina Sociologia na escola pública?

A pesquisa foi realizada com estudantes¹⁴⁶da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID¹⁴⁷, que atuam na escola pública da cidade de Mossoró (RN). Foram três os bolsistas que se disponibilizaram a colaborar com o processo de investigação, dentre os quais optamos pelos bolsistas mais antigos, pelo fato de eles atuarem de forma mais efetiva na escola pública como professores iniciantes.

Evidentemente que, por questões temporais, não assumimos efetivamente a etnografia como metodologia da pesquisa, porém, alguns recursos metodológicos da pesquisa etnográfica foram utilizados para a realização e desenvolvimento da investigação. Valer ressaltar que existem “vários fenômenos de grande importância que não podem ser recolhidos através de questionários

¹⁴⁵ In MORAES e GUIMARÃES. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. Volume 15, Capítulo 2, p. 45 In: Coleção Explorando o Ensino. Sociologia: ensino médio. Coordenação Amaury César Moraes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. p. 304.

¹⁴⁶ Para preservarmos a identidade dos sujeitos da pesquisa, chamaremos de PROFESSOR A; PROFESSOR B; E PROFESSOR C.

¹⁴⁷ O PIBID está vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais – FAFIC e ao Departamento de Ciências Sociais e Política – DCSP da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

ou de análise de documentos, mas que têm de ser observados em pleno funcionamento” (MALINOWSKI, p.32, 1922). No caso em tela, fizemos uso de questionários abertos com bolsistas professores de Sociologia.

No que tange ao caminho teórico e a estrutura do texto, para além de autores clássicos e contemporâneos sobre o ensino de Sociologia e Ciências Sociais, na segunda parte do artigo, Mills (1982) e Bauman (2015) nos deram mais fôlego para interpretar e compreender o que vem a ser a imaginação sociológica. Ainda nesse primeiro momento, e, em todo o texto, Lopes (2012) e Paro (2007), consolidam a nossa compreensão sobre a qualidade do ensino na escola pública. Na terceira parte, interligaremos as percepções dos professores que estabelecem relação dialógica com o nosso tema questionado: qualidade do ensino na escola pública (ensino de Sociologia).

2. QUALIDADE DO ENSINO E IMAGINAÇÃO SOCIOLOGICA NA ESCOLA PÚBLICA

a) Qualidade do Ensino

Pensar o conceito *qualidade*, sem necessariamente interconectá-lo a algo, além de ficar descontextualizado, não diz muita coisa. De acordo com o Dicionário Aurélio Online (2012), qualidade é:

[...] 1. Maneira de ser boa ou má de uma coisa.2. Superioridade, excelência.3. Aptidão, disposição feliz. 4. Talento, bons predicados.5. Título, categoria.6. Aquilo que caracteriza uma coisa.7. Caráter, índole.8. Casta, espécie.9. Condição social, civil, jurídica.10. Atributo, modalidade, virtude, valor.11. Conjunto dos atributos fonéticos (altura, intensidade, modo de articulação, timbre) que caracterizam determinado som vocálico.12. na qualidade de: a título de, com o estatuto de.13. qualidade de vida: conjunto de condições para o bem-estar de um indivíduo ou conjunto de indivíduos.

No entanto, essa definição é muito genérica e é preciso filtrá-la para podermos compreender melhor esse conceito complexo e subjetivo. Portanto, quando pensamos em qualidade, precisamos pensar em qualidade de algo e nos perguntar: Qualidade de que? Para quem? Onde? Por isso, há a necessidade de ligarmos essa palavra a um determinado contexto e sentido, afinal, “O sentido do que escrevo neste texto depende de um contexto, de uma relação com quem o lê e dos acordos que temos, ou julgamos ter, em relação ao que falamos” (LOPES, 2012, p. 21).

Nesse entendimento, o conceito qualidade está entrelaçado com a categoria ensino, e, da mesma forma que a palavra qualidade precisa de um complemento, o vocábulo ensino também

necessita de algo para dar mais sentido e significado. Aqui, a palavra que vai contextualizar e ajudar a preencher o significado e sentido do termo ensino será Sociologia. Qualidade de ensino; ensino de Sociologia.

Devido à complexidade do entendimento sobre qualidade, “ressalta-se, também, a circulação de significados muito difusos para a expressão qualidade de ensino” (LIBÂNEO, 2012, p. 15), fazendo com que, “[...] nem sempre haja coincidência a respeito do conceito de qualidade — conceito esse que, ademais, raramente aparece explicitado de forma rigorosa” (PARO, 2007, p. 15). Por este motivo e por não aparecer como um conceito fixo, fechado e centralizado, é que muitas vezes o entendimento da qualidade de ensino vai ser confundido e associado ao que é entendido por quantidade:

Na falta de um conceito mais fundamental de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida pela quantidade de informações exibida pelos sujeitos presumivelmente educados (PARO, 2012, p. 20).

Parece-nos um equívoco realizar o reducionismo da qualidade de ensino para uma questão tradicional e de quantidade, sobretudo pelo fato de termos como produto o ser humano “*biopsicosociocultural*”.¹⁴⁸E, assim, compreendemos a qualidade de ensino como uma atitude que possa contribuir à convivência em grupo, com as diferenças e com os valores construídos históricos e socialmente.

Um ensino pautado pelo relativismo cultural e a compreensão humana, além de ser de qualidade, ele promoverá uma educação para compreender a si e o mundo em que vive, para a democracia e “[...] a interação entre os sujeitos livres” (PARO, 2012, p. 24) no contexto escolar. Dessa forma, a discussão sobre qualidade não está, obrigatoriamente, relacionada aos índices e testes de eficiência, pois está muito mais ligada às questões subjetivas, compreensivas, interpretativas, reflexivas e, também, pode ser uma questão de currículo. É preciso destacar que, quando estamos referenciando qualidade como uma questão de currículo, temos consciência de que não podemos limitar o entendimento de qualidade apenas a uma questão de currículo, mas como uma questão multidimensional:

Um currículo de qualidade em uma perspectiva crítica pressupõe a possibilidade de ampliar a capacidade de pensamento crítico, de entendimento das relações sociais conflituosas, da conscientização de como a estrutura de classes sociais condiciona nossas formas de pensar e, sobretudo, de ação contra-hegemônica (LOPES, 2012, p.19).

¹⁴⁸ In MORIN. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

Como podemos observar, o currículo de qualidade deve ampliar o pensamento crítico e entendimento sobre as relações sociais:

Ou seja: não se trata apenas de interpretar a sociedade como um todo estruturado em classes e entender os processos ideológicos que a sustentam, mas em formar consciência e capacidades de ação dos sujeitos para que essa sociedade se transforme, pela desestruturação e posterior estruturação de novo modo de produção (LOPES, 2012, p.19).

Significa, desta forma, “[...] olhar, em outras palavras, o quadro mais amplo – significa cultivar a nossa imaginação” (GIDDENS, 2012, p. 19).

b) Imaginação Sociológica

Quando pensamos em formação de consciência, isso nos remete à capacidade de refletir sobre como a sociedade forma “as consciências” que, geralmente, são falsas acerca dos acontecimentos cotidianos e socioculturais, ou que nem sempre são verdades absolutas. A Sociologia, nessa perspectiva, com o auxílio de um professor formado em Ciências sociais/Sociologia, vem contribuir para desmistificar essas visões e compreensão do que se passa no cenário histórico, por meio da imaginação sociológica:

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais (MILLS, 1982, p.11).

Porém, romper com as consciências falsas adquiridas em sociedade é um dos objetivos do ensino de Sociologia. Para compreendermos melhor essas consciências falsas:

Talvez a distinção mais proveitosa usada pela imaginação sociológica seja a entre as ‘perturbações pessoais originadas no meio mais próximo’ e ‘as questões públicas da estrutura social’. Essa distinção é um instrumento essencial da imaginação sociológica e uma característica de todo trabalho clássico na ciência social (MILLS, 1982, p.14).

Nesse contexto, ainda sobre as concepções das nossas consciências falsas adquiridas em sociedade:

Nessas condições, consideremos o desemprego. Quando, em uma cidade de cem mil habitantes, somente um homem está desempregado, isso é seu problema pessoal, e para sua solução examinamos adequadamente o caráter do homem, suas habilidades e suas oportunidades imediatas. Mas quando numa nação de 50 milhões de empregados, 15 milhões de homens não encontram trabalho, isso é uma questão pública, e não podemos esperar uma solução dentro da escala de oportunidades abertas às pessoas individualmente. A estrutura mesma das oportunidades entrou em colapso [...] (MILLS, 1982, p. 15).

Com efeito, compreender a imaginação sociológica contribui bastante para pensarmos “a possibilidade de ampliar a capacidade de pensamento crítico” (LOPES, 2012, p. 19). No cenário do ensino de Sociologia, tendo em vista que “para compreender as modificações de muitos ambientes pessoais, temos a necessidade de olharmos além deles” (MILLS, 1982, p.17). Esse processo vai se dando a partir do momento em que a presente disciplina possibilita ao aluno um entendimento mais específico e científico dos acontecimentos em suas vidas. Fazer com que o aluno, no meio dos questionamentos em sala de aula, reflita e reorganize o seu pensamento através dos princípios de “estranhamento e desnaturalização”.

São os modos de pensar, de forma sistematizada e reorganizada, que a imaginação sociológica pode desenvolver no cotidiano escolar um pensamento crítico e compreensivo da realidade social, na qual esses jovens estão inseridos.

A reflexão sociológica ocupa um papel central para a compreensão das forças sociais que vem transformando nossa vida nos dias de hoje. A vida social tornou-se episódica, fragmentária e marcada por novas incertezas, para cujo entendimento deve contribuir o pensamento sociológico criativo (GIDDENS, 2001, p.19).

Destarte, a imaginação sociológica aprimora o processo de construção e desconstrução de argumentos sobre a realidade, as relações e as questões sociais. Essa reflexão diferencia-se do senso comum e de um entendimento, não tão sistematizado, sobre a sociedade. É necessário entender que a qualidade do ensino “[...] oferecida deve referir-se, portanto, à formação da personalidade do educando em sua integridade, não apenas à aquisição de conhecimento em seu sentido tradicional” (PARO, 2012, p. 34). O que estamos chamando de imaginação sociológica se apresenta não apenas como uma atitude que oferece uma formação da personalidade do educando, mas, também, servindo de estímulo para que ele repense, reflita e questione a sua formação.

Assim, é tarefa da imaginação sociológica mostrar como a vida pessoal e a biografia individual estão intimamente conectadas a eventos históricos e processos estruturais. É tarefa da imaginação sociológica ajudar as pessoas a

compreender o significado de sua época em relação a suas próprias vidas, e é sua ambição, de acordo com Mills, fazer a diferença na qualidade da vida humana em nossa época (BAUMAN, 2015, p. 13).

É essa “qualidade mental” e esse “estado de espírito”, conforme afirma Mills (1969), que a imaginação sociológica é capaz de proporcionar no ensino de Sociologia. Uma disciplina que, como qualquer outra, deve ser compreendida no contexto da escola pública como uma formação que “[...] vá além de uma proposta bancária de educação” (OLIVEIRA, p. 33, 2011).

3. PERCEPÇÕES DE IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A QUALIDADE DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA PÚBLICA

Quando Mills (1982) definiu a imaginação sociológica como uma qualidade de espírito fundamental para sermos pessoas melhores e perceber a influência da sociedade em nossas vidas, um dos destaques dessa definição enfatiza que essa imaginação era e é, até hoje, uma das promessas da Sociologia. Neste texto, como já foi dito, estamos direcionando o significado de imaginação sociológica ao ensino de Sociologia na escola pública e, por este motivo, o sentido de imaginação sociológica de professores que atuam nesse cenário é de fundamental importância para a investigação:

Imaginação sociológica é um ato que permite ir além das experiências e observações pessoais para compreender temas de maior amplitude. É uma prática criativa, que nos permite olhar as coisas de maneira diferente daquela a que estamos habituados, nos permite desenvolver uma capacidade de mudar de perspectiva, de estabelecer relações entre diferentes esferas que compõem o humano e o social (Professor A).

A imaginação sociológica, na perspectiva dos professores, continua interconectada à capacidade de mudança, de ampliar o pensamento e de cultivar a nossa atitude de observar e compreender as influências socioculturais da sociedade em que vivemos.

O professor de Sociologia tem um papel muito importante na sociedade, pois ele não ensina Sociologia, ele desnaturaliza o natural, ele questiona aquilo que os alunos nunca questionaram, ele desperta no alunado uma nova maneira de ver o mundo no qual ele está inserido, é mostrar que suas ações não são isoladas de fatos históricos que moldaram e moldam a sociedade, é demonstrar em sala que somos um processo histórico de construção social. Penso que a imaginação sociológica pode ser desenvolvida, apreendida, discutida e trabalhada academicamente, mas na sala de aula, no dia-a-dia com o aluno,

enfrentando todas as nuances de ser professor, que desenvolvemos e praticamos a imaginação sociológica, e se um professor de Sociologia não tiver, pode abandonar a profissão docente (Professor B).

Como podemos perceber na fala do Professor B, ele destaca a importância de realizar o processo de desnaturalização e questionar, até então, o que não era questionado. É no contexto da escola pública que, ao conseguir “transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico” (VELHO, 1987), podemos chegar a uma ruptura do olhar. Estamos falando de um projeto de ensino que desenvolva “[...] uma verdadeira revolução epistemológica, que começa por uma revolução do olhar” (LAPLANTINE, 1988, p. 22).

Segundo o professor Tomazi, a Sociologia visa formar indivíduos autônomos, que pensem de forma independente e que possam formular uma análise crítica sobre a realidade que os circundam. Como bem frisou C. Wright Mills, a Sociologia desenvolve a nossa imaginação sociológica. Assim, a imaginação sociológica tem o escopo de tornar o indivíduo consciente de todo o contexto social, político e histórico no qual está inserido e a disciplina Sociologia no Ensino Médio proporciona ao aluno (a) o desenvolvimento desta consciência (Professor C).

Compreende-se que, “se educação é atualização histórico-cultural, supõe-se que os componentes de formação que ela propicia ao ser humano é algo muito mais rico e mais complexo do que simples transmissão de informações” (PARO, 2007, p. 21). Portanto, nas concepções dos professores, percebemos muito mais um discurso de desenvolvimento de uma consciência crítica do que um discurso sobre um ensino pautado na transmissão de conteúdos, teorias e conceitos.

Aqui, nos referimos ao Ensino Médio, mas podemos comparar com o que Paro (2012) se refere à escola fundamental, quando ele diz que “A escola básica, especialmente a de ensino fundamental, deixa de ser mera ‘transmissão’ de conhecimentos, para assumir sua real função educadora. Educação é formação do homem histórico” (PARO, 2012, p. 64). Desta forma, podemos interpretar na fala dos professores a imaginação sociológica como uma atitude pertinente à formação do homem histórico.

Quando perguntamos se a imaginação sociológica contribui para a qualidade do ensino de Sociologia na escola pública, o Professor B é claro ao afirmar a contribuição da imaginação sociológica à qualidade do ensino, além de destacar a questão da carga horária reduzida do ensino de Sociologia no Ensino Médio. Evidente que Paro (2012) está utilizando a perspectiva da administração para pensar a concretude da escola, mas vale fazer uma transposição desse pensamento para refletirmos, também, a administração do tempo à realização das curtas aulas de Sociologia no Ensino Médio.

A esse respeito, embora não seja incomum considerar a administração uma disciplina essencialmente formal, ocupada apenas com métodos e técnicas e preocupada com o controle do trabalho alheio, é preciso dar ênfase a sua intrínseca dimensão mediadora, para não perder de vista a necessária adequação das ações, recursos e processos aos fins perseguidos (PARO, 2012, p.27).

Não se pode olvidar que a Sociologia apresenta uma carga horária muito reduzida em relação às demais disciplinas no cotidiano escolar (cinquenta minutos de aula), implicando ao professor uma preocupação quanto à administração do tempo de aula e dos conteúdos a serem trabalhados em sala. Nesse sentido, o professor de Sociologia vive um dilema entre conteúdo e tempo, onde uma carga horária reduzida não significa negligenciar conteúdos, mas dar atenção a um planejamento de aulas que serão realizadas em etapas menores, porém, não menos importantes.

Sim, veja só, a carga horária da disciplina é uma aula semanal de 50 minutos, o professor tem e deve utilizar esse tempo da melhor maneira possível, não apenas se apegando aos conteúdos livrescos, e sim despertar no aluno uma curiosidade de saber mais, deixá-lo na vontade de continuar aquela discussão na próxima aula, deixá-lo na vontade de saber o que de instigante e intrigante aquele professor de Sociologia irá falar, mostrar, passar de diferente de tudo que eu pensava. O aluno quer ser tirado do comodismo da certeza, com a utilização da imaginação sociológica faremos ele próprio questionar as suas verdades. Que podemos melhorar o ensino isso é fato, pois acredito que “ensinar” perpassa um mundo de coisas e possibilidades, mas acredito, se conseguirmos através da imaginação sociológica tornar os nossos alunos mais humanos e capazes de dialogar com o outro, já está valendo a pena ser professor (Professor B).

Outro elemento presente na qualidade do ensino de Sociologia sob o prisma da imaginação sociológica é o entendimento de que essa imaginação pode proporcionar aos alunos uma formação mais humanística. Pensar em formação humanística e, podemos acrescentar, compreensiva, em uma escola que tenha um pensamento democrático e inclusivo, é um dos nortes fundamentais para chegarmos ao ensino de qualidade na escola pública. Um ensino humanístico que, ao discutir cultura, compreenda que não existe uma cultura única, absoluta e dominante. Mas que compreenda, sobretudo, que vivemos em um mundo onde a pluralidade cultural, o multiculturalismo e as diversidades étnicas compõem o todo do qual fazemos parte. Essas reflexões devem ser instigadas pelos professores para chegarmos ao ensino de qualidade.

Com base nas experiências de sala de aula, posso afirmar que a maior parte do êxito em sala de aula se deve a capacidade do professor estimular os seus alunos a olhar o mundo pela perspectiva da imaginação sociológica. O estudante que se apropria e interage com as análises sociológicas desenvolve uma reflexão

crítica, um olhar plural em relação à sociedade e uma diversidade de realidades, permitindo aos estudantes observar a sociedade a partir dos outros pontos de vistas, além de constatar a variedade do humano (Professor A).

Na visão dos professores, compreendemos a percepção da qualidade do ensino estando conectada ao entendimento da atitude da imaginação sociológica desenvolvida dentro da sala de aula, pelo professor e pelo aluno. Uma atitude dialógica que interconecta pessoas e pensamentos.

O (a) estudante deve ter consciência da sua vida, do contexto social em que vive, da sua existência enquanto sujeito pertencente a um mundo real e globalizado, que está em constante transformação. Isto, como já dito na resposta da questão 1 é proporcionado pela imaginação sociológica. Nesse sentido, o conhecimento sociológico (e as reflexões por ele proporcionadas), ladeado das demais disciplinas humanísticas, como a Filosofia, a Literatura, a Geografia, a História, entre outras, vai contribuir para o crescimento desses adolescentes que estão em formação, no sentido de oferecer suporte ao desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a realidade vigente. Além disso, irá estimular os questionamentos sobre os diversos assuntos e fenômenos sociais que são abordados pela Sociologia e que fazem parte (ou não) do cotidiano desses alunos e alunas, além de ser fundamental para a compreensão das práticas sociais e para o exercício da cidadania (Professor C).

Percebe-se, também, a necessidade de diálogo entre a Sociologia com outras disciplinas. No relato do Professor C, ele direciona esse diálogo para as disciplinas humanísticas. A Sociologia, desde o seu surgimento, vem discutindo temas que, por sua característica transversal, como por exemplo, o trabalho, a sociabilidade e a cultura, podem ser pensadas com a ajuda de conceitos, métodos e metodologias de outras disciplinas. O exemplo desse percurso é a contribuição da Geografia e a História para o ensino de Sociologia. O diálogo entre as disciplinas, e até a interdisciplinaridade — apesar de não ser o nosso foco de discussão — oferece suporte crítico e reflexivo para a qualidade do ensino de Sociologia, além de proporcionar as relações de trocas entre profissionais e pensamentos.

Vale salientar que, “[...] discutir sobre qualidade implica na análise da elaboração sócio-histórica dos parâmetros de comparação de coisas e de pessoas no âmbito da história cotidiana” (VEIGA, p. 99, 2012). Essa comparação nos faz “[...] tentar identificá-la como um projeto distinto do projeto do outro” (LOPES, 2012, p. 15).

4. DESENLACE

Na pesquisa em tela, o nosso objetivo não foi conceituar, caracterizar ou engessar um significado para qualidade de ensino, mas problematizar esse conceito complexo,

multidimensional e líquido. Neste texto, discutimos a qualidade do ensino sob o prisma da imaginação sociológica, dando ênfase ao ensino de Sociologia na escola pública.

Podemos perceber a imaginação sociológica, quando realizada no contexto da escola pública, como uma atitude de formação humana capaz de cultivar, reorganizar e tornar mais crítico o pensamento não apenas dos cientistas sociais, etnólogos e professores, mas sobretudo, o pensamento de jovens e adolescentes que, não necessariamente serão sociólogos, mas precisam desnaturalizar os fatos sociais. Como foi dito, pensar a qualidade do ensino e, principalmente a qualidade de um ensino embrionário como é o ensino da Sociologia, além de ser uma maneira de conhecermos mais o seu papel na escola pública é, também, uma forma de lutar para legitimar cada vez mais esse ensino nos currículos das escolas de Ensino Médio.

Devemos, enquanto educadores, lutar para que essa descontinuidade da disciplina Sociologia não volte a acontecer; e agora mais do que nunca! Mas, para além de qualquer discussão que possa parecer militante, é preciso argumentar sobre a qualidade desse ensino e sobre a contribuição da Sociologia na formação de jovens críticos e conscientes de suas atitudes em relação ao contexto social no qual estão inseridos; afastando-os, por consequência, das falsas influências e de noções preestabelecidas, para que possam pensar à luz da atitude revolucionária da imaginação sociológica.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Para que serve a sociologia?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação: Brasília, 1999.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação: Brasília, 2006.

_____. **Lei n 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2008.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; MOLIN, Naiara Dal. A música como recurso didático para trabalhar as questões sociais e étnico raciais nas aulas de Sociologia: uma perspectiva freireana. *In: Anais do V Seminário Nacional Sociologia & Política*. ISSN: 2175-6880. P. 1-19.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

FERREIRA ABH. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1986.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HANDEFAS, E. **O estado da arte do ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica**. Inter-legere (UFRN), v. 1, 2011 p. 386 - 400.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1988.

LOPES, A. C. Qualidade da escola pública: uma questão de currículo? *In*: OLIVEIRA, M. A. T. **Qualidade na escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p.13-30, 2012.

MALINOWSKI, Bronislaw. Objetivo, método e alcance desta pesquisa [1922]. *In*: GUIMARÃES, Alba Zaluar. **Desvendando Máscaras Sociais**. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1975, p. 39-62.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos**. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2011.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

MORAES, Amaury Cesar. **Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato**. Tempo soc., Abr 2003, vol. 15, nº 1, p. 5-2003.

_____. **O que temos de aprender para ensinar Ciências Sociais?**. Cronos (Natal), v. 8, p. 395-402, 2008.

_____. Coleção Explorando o Ensino. **Sociologia: Ensino Médio** (volume 15). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 304.

OLIVEIRA, Amurabi. **Sentidos e Dilemas do Ensino de Sociologia: Um Olhar Sociológico**. Inter- legere, s/v, n. 9, p. 25-39, 2011.

SARANDY, Flávio. **A Sociologia volta à Escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. 2004. 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

PARO, V. H. A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar. *In*: OLIVEIRA, M. A. T. **Qualidade Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 57-73, 2012.

_____. **Gestão escolar, Democracia e Qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, G. C. A qualidade da escola pública: uma perspectiva histórica. *In*: OLIVEIRA, M. A. T. **Qualidade Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 97-117, 2012.

VELHO, Gilberto. 'Observando o familiar'. cap. 9. *In*: **Individualismo e Cultura**. RJ: Jorge Zahar. P. 121-132, 1987.

CRENCIAIS DE AUTORIA (ORGANIZADORES)

Lucas Sùllivam Marques Leite

Graduado em Licenciatura em Filosofia, integra a base de pesquisa e extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), vinculado as linhas de pesquisas: Diversidade Cultural e Educação; Epistemologia e Educação. Atua na área de Educação, em especial nas subáreas Filosofia da Educação e Ensino-Aprendizagem, com destaque nos seguintes grupos temáticos: ensino de filosofia e ciências sociais; educação étnico-racial; movimentos sociais; educação popular; educação superior; formação docente e práticas educativas. Coorganizador do Livro *Interfaces dos Gêneros e do Sujeito: construindo relações filosóficas e socioeducacionais no âmbito brasileiro* (2017).

Aryanne Sérgio Queiroz de Oliveira

Bacharela em Direito, Mestra no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas. Atua como técnica administrativa no Departamento de História, no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, no grupo de pesquisa Epistemologia e Ciências Humanas, e no grupo de pesquisa História do Nordeste: sociedade e cultura, ambos na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN. Na área de pesquisa, centra seus estudos no campo das Ciências Sociais e Humanas. Coorganizadora do Livro *Interfaces dos Gêneros e do Sujeito: construindo relações filosóficas e socioeducacionais no âmbito brasileiro*. Interessada nos seguintes temas: gênero; transexualidade; sexualidade; corpos; orientação sexual; direitos humanos; identidade; adoção por casais homoafetivos; Educação; entre outros. Coorganizadora do Livro *Interfaces dos Gêneros e do Sujeito: construindo relações filosóficas e socioeducacionais no âmbito brasileiro* (2017).

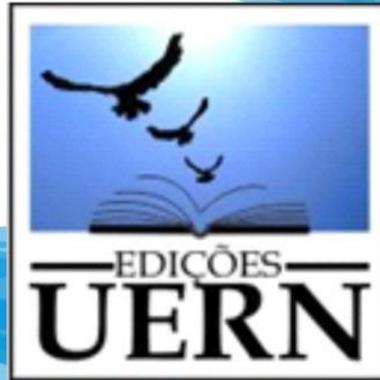
Helder Cavalcante Câmara

Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Especialista em Educação Física escola (UFMT) e em Ciências da Educação (FATIM). Mestre em Ciências Sociais e Humanas – PPGCISH (UERN) e em Ciências da Educação (Ulusófona-Pt). Docente do Curso de Educação Física do Campus Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM/UERN. Vice-líder do Grupo de pesquisa Educação Física, sociedade e saúde (GPEFS) e membro do Grupo de Estudos do Pensamento Complexo (GECOM). Áreas de interesse: Educação Física escolar, Identidade, Corpo, Complexidade e Multireferencialidade. Coorganizador dos Livros *Interfaces dos Gêneros e do Sujeito: construindo relações filosóficas e socioeducacionais no âmbito brasileiro* (2017), *Um dia demasiadamente humana: Paixão e conhecimento* (2017), *Um dia demasiadamente humano: reflexões sobre a condição humana na escola e na*

universidade (2015), Educação e Formação humana (2014), A pesquisa na Educação Física (2013) e Imaginário: novos desafios, novas epistemologias (2012).

Luiz Gomes da Silva Filho

Professor Assistente do Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas (CCSAH) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007-2011). Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, (2015-2015). Foi Professor da Educação Básica na Rede Municipal de Parnamirim – RN (2013-2014). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2012-14) na Linha de Políticas Educacionais (Conceito 4 CAPES). Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba na Linda de Educação Popular (Conceito 4 CAPES) (2016). Coordenou a primeira turma da Especialização Uniafro: Política de promoção da igualdade racial na escola SECADI/MEC/UFERSA. É membro do Grupo de Estudos da Pedagogia Paulo Freire na UFPB ligado a Rede Freireana de Pesquisadores junto a Unesco. Trabalha com palestras nos temas de Educação, sociedade e atualidade. Tem Curso de Filosofia pela Organização Internacional Nova Acrópole. Tem experiência na área de Educação, com ênfase principalmente nos seguintes temas: Educação e atualidade brasileira, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Pedagogia Paulo Freire, Movimentos Sociais, Direitos Humanos, Educação para as relações étnico-racial e Educação Popular. Tem publicações em periódicos eletrônicos e participação em eventos nacionais e internacionais. Tem trabalho de orientação de diversos artigos de alunos de graduação e profissionais da educação básica.



Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7621-231-7



9 788576 212317