

Mirian Abreu Alencar Nunes
Robison Raimundo Silva Pereira
Organizadores

PESQUISA E FORMAÇÃO:

MEDIANDO A PRODUÇÃO DE SABERES
NO CURSO DE PEDAGOGIA

PESQUISA E FORMAÇÃO:
mediando a produção de
saberes no curso de Pedagogia



Mirian Abreu Alencar Nunes
Robison Raimundo Silva Pereira
Organizadores

PESQUISA E FORMAÇÃO:
mediando a produção de
saberes no curso de Pedagogia



2017

Comitê Científico:

Dra. Carla Andréa Silva - UFPI
Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira - PPGED/UFPI
Dra. Eliana de Souza Alencar Marques - PPGED/UFPI
Dra. Elieide Do Nascimento Silva - UFPI
Msc. Francisco Antonio Machado Araujo - UFPI
Dra. Maria Ozita de Araujo Albuquerque - UESPI
Dra. Valdirene Gomes de Sousa - UESPI

PESQUISA E FORMAÇÃO: mediando a produção de saberes no curso de Pedagogia

© Mirian Abreu Alencar Nunes • Robison Raimundo Silva Pereira

1ª edição: 2017

Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

Editoração

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Mediação Acadêmica

Reprodução e Distribuição

Editores Garcia

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

P472 Pesquisa e formação: mediando a produção de saberes no curso de
Pedagogia / Mirian Abreu Alencar Nunes, Robison Raimundo Silva
Pereira, organizadores. – São Paulo: Garcia Edizione, 2017.

E-Book.

ISBN: 978-85-5512-354-2

1. Educação. 2. Educação Emancipadora. 3. Formação Docente.
4. Pedagogia Multicultural. I. Nunes, Mirian Abreu Alencar. II. Pereira,
Robison Raimundo Silva. III. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO - RELATOS DE PESQUISAS ACADÊMICAS: compartilhando temáticas investigadas	9
<i>Mirian Abreu Alencar Nunes</i> <i>Robison Raimundo Silva Pereira</i>	
EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO XXI: prolegômenos para uma possível formação plena a partir da Paideia platônica	17
<i>Emanuel Avelino Alves Junior</i>	
IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL: compreendendo o papel da escola no processo de afirmação da pessoa negra	37
<i>Carmen Daniele Pereira dos Santos</i>	
REPRODUÇÃO E LEGITIMAÇÃO DA IDEOLOGIA DOMINANTE: uma investigação em espaço escolar	57
<i>Mônica da Conceição Ribeiro</i> <i>Robison Raimundo Silva Pereira</i>	
RELAÇÃO DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR: a atuação do professor na desconstrução da visão naturalista que se tem de gênero	77
<i>Patrícia Pereira Rodrigues</i>	
ESCOLA E CURRÍCULO: uma análise acerca da prática pedagógica na perspectiva multicultural	99
<i>Taciane Rocha Guimarães de Araujo</i>	

PIBID: instrumento de formação para acadêmicos de Pedagogia da UESPI – Campus Doutora Josefina Demes 121

Ana Luisa Veloso da Costa

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HOSPITALAR NO TRATAMENTO DO CÂNCER INFANTOJUVENIL: uma pesquisa narrativa..... 143

Rita de Cássia Ribeiro de Sousa

PROGRAMA NOVA CHANCE: um olhar investigativo sobre o processo de alfabetização..... 167

Jéssica Beatriz de Jesus Lima

EJA: uma investigação sobre fatores sociológicos dos alunos de uma escola pública de Floriano-PI 189

Geufran Rafael Almeida Nunes

SOBRE OS AUTORES 211

PREFÁCIO

Dr. Raimundo Dutra de Araujo

A presente obra traz à tona diversos temas relacionados ao campo da educação, em especial ao que concerne o cotidiano das escolas. Ao fazer emergir temas como Educação de Jovens e Adultos, relações de gênero, multiculturalismo, alfabetização, aprendizagem da docência e pedagogia hospitalar, os artigos aqui apresentados constituem-se como importantes fontes de conhecimento acerca dessas questões que são integrantes do dia a dia do professor na realização de seu trabalho docente.

Isso significa que a obra ora apresentada marca um espaço privilegiado de promoção de reflexões acerca do campo educacional, pois está baseada em pesquisas realizadas por estudantes do Curso de Pedagogia, pesquisas essas que possuíram a escola como lócus de investigação, conferindo fundamentos consistentes às análises e proposições, pois foram construídos a partir da vivência das práticas pedagógicas ocorridas nos reais contextos escolares.

Cabe enfatizar que as idas e vindas às escolas e à universidade oportunizaram aos autores a reflexão acerca

do fazer docente, proporcionando a construção de teorias educacionais, além de promover a formação de professores capazes de refletir sobre o que fazem e de pensar sobre os efeitos de sua ação pedagógica enquanto ação política e social possibilitadora de mudanças.

Nesse sentido, a obra se configura relevante, pois trata de produções teóricas que emergem do cotidiano docente. Isso converge com as atuais defesas que são feitas a uma concepção de formação de professores que toma o professor como produtor de teorias, contribuindo para a superação de modelos formativos que tem como base a imitação e a mera aplicação de teorias produzidas por outros. Assim, os textos aqui apresentados contribuem de forma valiosa para substanciar as discussões realizadas no campo educacional fortalecendo a ideia de uma prática pedagógica fomentadora da formação humana do homem, sujeito historicamente situado.

É oportuno ressaltar que os artigos que integram esta obra convergem para o caminho de uma educação emancipadora, pois consideram a pluralidade de culturas, de pensamentos, de modos de ser e de viver, aspectos imprescindíveis a uma formação do cidadão para uma sociedade complexa e contraditória como a que vivemos hodiernamente.

Enfim, que inúmeras reflexões acerca da educação possam surgir a partir desta coletânea e que essas reflexões possam ser geradoras de múltiplas transformações.

Boa leitura a tod@s!!

RELATOS DE PESQUISAS ACADÊMICAS: compartilhando temáticas investigadas

*Mirian Abreu Alencar Nunes
Robison Raimundo Silva Pereira*

Esta coletânea é resultado de um projeto pioneiro de divulgação de novas pesquisas pedagógicas produzidas por formandos do curso de Pedagogia do Campi- UESPI- Dr^a Josefina Demes em Floriano, realizadas no período 2017.1. Os artigos apresentadas partem do pressuposto de que o processo formativo docente é enriquecido quando futuros professores ancoram a produção de seus saberes também na prática epistemológica.

Nesta, apresentamos diferentes saberes e olhares de novas pesquisadoras e pesquisadores sobre a investigação e formação de professoras (es), em diversos conhecimentos da Pedagogia. Cada autora e autor traz, a sua experiência de sala de aula e extra classe – numa relação teoria e a prática – materializada na pesquisa de campo e/ou bibliográfica, que sintetiza não apenas o final do curso, mas a práxis

necessária em todo o processo constitutivo da formação de um profissional de licenciaturas.

Destarte, a prática e a teoria como saber acabado conduzirá e liderará de fora a ação das mulheres e homens. E negando a hipótese enquanto sabedoria separado do legítimo que pretende conduzir esse real, a prática faz com que a teoria se descubra como ciência das condições reais da prática existente, de sua alienação e de sua transformação.

De acordo com Silva (2011), o educador se constitui em relação às contradições da sociedade, em uma determinada etapa da sua história. Este é o destaque que as (os) autores dos textos fazem ao apresentarem a sociedade por eles analisada. Ou seja, uma sociedade conflitiva, que é preconceituosa, que é discricionária, e elas(es), além de instrumentalizarem os autores clássicos em semelhança ao tema da educação, mergulharam em busca de novas resposta e conseguem desnaturalizar velhos conceitos estabelecidos e reproduzidos no ambiente educacional.

Ainda em consonância com Silva (2011), esses autores (as) nos sugerem uma relação para além do conteúdo simples e básico, ao nos ensinar que a professora (o) deve sempre vincular os conteúdos à história, mesmo que seja de física quântica. Isto é, tais conhecimentos não foram produzidos por extraterrestres, mas, por mulheres e homens. A propósito Edgar Morin, no clássico “Os sete saberes” (2011), salienta que, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino.

Os textos que compõem este trabalho assinalam que a nossa contribuição social como cidadãos e cidadãs, nos força a cobrar uma postura enquanto educadoras (es). E de fato, é o que nos revelam as suas pesquisas, que embora ainda de iniciação científica, nos demonstram posturas tanto de visão de mundo, quanto didático pedagógica inovadoras. Afinal

todas (os) buscam contribuir com o processo democrático na educação.

Com efeito, as (os) mesmas (as) sugerem que é necessário refletir sobre o papel do professor na sociedade brasileira pluriétnica e multicultural. É perceptível que os professores do novo século encontram-se cada vez mais em busca de conhecimentos teóricos e aperfeiçoamentos acadêmicos. Porém, juntamente com este aprimoramento dos saberes, o momento histórico e social, com informação ao alcance de todos, e os direitos humanos discutidos livremente, exige do professor além de bom preparado intelectual, competências e habilidades em relação às diferenças dos alunos (PEREIRA, 2013).

O grande desafio é assumir esse estilo, pois é preciso também considerar que a proposta de construção de uma pedagogia multicultural, que valorize e respeite as diferenças, significa lidar com conflitos, com os confrontos e com as desigualdades. Não podemos jamais desassociar educação de sociedade, pois a segunda reflete as contradições do nosso modo de produção econômica, assim como o olhar desavisado dos educadores reproduzem os valores sociais vigentes.

Nesta concepção, o conhecimento está ligado às diferenças, e cada cultura pensa que sua própria visão de mundo é aquela que representa a verdade. (MORIN, 2011). Cabe aos educadores também desmistificar tais visões etnocêntricas, e o leitor vai perceber esses saberes ao longo do livro.

Os artigos ora expostos, nos remetem a Nóvoa (*apud* Gomes; Silva; Gonçalves 2011), ao afirmarem que mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento crucial da socialização e da configuração profissional. Essa pode desempenhar um papel importante na formação de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional entre o professorado e uma cultura organizacional entre as escolas.

Dito de outra forma, os atuais formandos de Licenciatura Plena em Pedagogia do Campi Dr^a Josefina Demes, acreditamos, adquiriram significativos instrumentos técnicos pedagógicos a serem aplicados em suas futuras salas de aula, e os saberes revelados nessa coletânea possibilitarão que outros possam também operá-los. Ao lê-los, percebemos que há todo o cuidado com as Diretrizes Educacionais do novo tempo, aquele que como já salientamos, deve ser justamente adequado ao tempo sócio e histórico do aluno/professor/aluno, sempre em um perspectiva plural.

Lembramos ainda de Morin (2011), ao constatar que o verdadeiro conhecimento deve ser pertinente, ou seja, deve levar em conta as relações entre os objetivos geradores, estabelecendo as mútuas relações entre as partes. Refletimos que há uma interação relevante entre os novos educadores e o clássico francês, mesmo que seja um traço de audácia, pois o livro releva essas relações poucos comuns, mas necessárias ao leitor.

Pensamos, de acordo com os fatos presentes, que há uma confusão estrategicamente montada para que os falsos educadores alcem, como magos, as novas ciências e tecnologias. Mas, as novas formas de interações sociais, são todas bem vindas, porém, a relação direta entre professora (o) e aluna (o), sobretudo, nos anos iniciais são fundamentais.

Assim, apesar de ser uma iniciativa desbravadora a publicação de um livro que reúna recortes de monografias produzidas por graduandos, este volume, em sua diversidade, aborda questões referentes a uma gama de estudos diferenciados, especificamente nos níveis iniciais da educação básica florianense.

Quanto aos textos produzidos, Emanuel Avelino Alves Junior, ao analisar a Paidéia Grega apoia-se na ótica platônica para compreender a educação brasileira do XXI, ressaltando as

possíveis contribuições dos gregos no processo de formação do homem.

A temática que serve de abordagem para o texto de Carmem Daniele Santos se refere o papel da escola no processo de afirmação da pessoa negra para discutir aspectos referentes ao universo formador da identidade étnico racial.

No trabalho da pedagoga Mônica da Conceição Ribeiro e do professor Robison Raimundo Silva Pereira vamos encontrar resultados de uma pesquisa de campo que teve como objetivo maior investigar o processo de reprodução ideológica legitimada em uma escola da rede pública de ensino do município de Floriano-PI, abordando a ideologia e reprodução, ao analisar a escola enquanto reprodutora da sociedade de classes.

Quanto ao texto de Patrícia Pereira Rodrigues, as questões investigadas referem-se às desigualdades entre homens e mulheres como decorrentes de um processo histórico. O foco das discussões presentes no texto está nos conceitos de masculinidade, feminilidade, profissão docente, bem como a reprodução de preconceitos e discriminação que promovem a divisão entre masculino e feminino, dentro e fora da escola.

O texto produzido por Taciane Rocha Guimarães de Araujo é constituído por discussões teóricas que fundamentaram sua pesquisa de campo onde a mesma abordou a problemática escola e currículo na perspectiva multicultural, no intuito de compreender como o currículo multicultural pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos educandos através da prática pedagógica.

Orientada por sua experiência de aluna bolsista, Ana Luisa Veloso da Costa apresenta em seu texto pontos referentes à uma investigação sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), destacando suas configurações e contribuições para a formação docente dos acadêmicos do curso de Pedagogia.

Rita de Cássia Ribeiro de Sousa centra as discussões de seu trabalho nos resultados de uma pesquisa narrativa que analisou as contribuições do pedagogo quanto à garantia do direito à educação de crianças e adolescentes hospitalizados para tratamento do câncer infantojuvenil, defendendo um tratamento humanizado como garantia de acesso e permanência a educação continuada.

Por sua vez, Jéssica Beatriz de Jesus aborda a problemática do Programa de correção de fluxo denominado “Nova Chance” oferecido pela rede municipal de Floriano-PI, revelando a necessidade dos professores apropriarem-se de metodologias dinâmicas para suprir a necessidades de aprendizagem dos alunos.

Por fim, as questões investigadas pelo pedagogo Geufran Rafael Almeida Nunes referem-se aos fatores sociológicos que contribuíram para o ingresso dos alunos na EJA em uma Escola Pública de Floriano-PI, bem como à necessidade de órgãos competentes implementarem políticas públicas voltadas para o acesso, e sobretudo à permanência de sujeitos, que ao longo de sua trajetória de vida tiveram negligenciado seus direitos sócio educacionais.

Pelo exposto, é possível perceber que este volume retrata um amplo cenário de pesquisas que permeiam o âmbito educacional. No entanto, o mesmo continua sendo incompleto, posto que, a ciência é refutação permanente, mas, o caro leitor encontrará aqui grandes pegadas, inquietações que podem e devem ser plasmadas em outros trabalhos em forma de artigos, monografias, dissertações... Afinal, em ciência não há nada acabado, pronto, definitivo e essa é a ideia do livro, liberar pensamentos e ações, que instigarão outras traduções e experiências como a que lhes apresentamos agora.

Finalizamos revelando o inenarrável prazer que tivemos

em coordenar este trabalho, ao tempo em que agradecemos as contribuições dos diversos autores para a publicação desta obra, assim como os profissionais responsáveis pela diagramação e editoração.

REFERÊNCIAS

GOMES, N. L.; SILVA, P. B.; GONÇALVES, P. B. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PEREIRA, Robison Raimundo Silva. **Contradições, desafios e tensões: relações complexas da formação de professores para a diversidade**. Campina Grande: Anais-V FIPED – Realize Editora, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO XXI: Prolegômenos para uma possível formação plena a partir da Paideia platônica

Emanuel Avelino Alves Junior

“É impossível que o impossível não seja possível.”
(Werlon Ferraz)

Introdução

Ao analisar a Paidéia Grega, especificamente na ótica platônica para servir de base à educação brasileira no XXI, percebemos uma grande diferença entre as duas concepções de formação. Na educação clássica, a finalidade trata-se do esforço para elevar a alma humana e na contemporânea, para o adestramento da alma. Nesse sentido, a educação hoje parece distanciar daquilo que os gregos entendiam como ideal, a saber aflorar o humano no homem. Por isso, trazer a lume os princípios da Paidéia como base para o sistema educacional brasileiro pode ajudar sobremaneira no processo de formação do homem.

Desse modo, esse artigo é uma síntese da monografia produzida no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na UESPI de Floriano, que teve como objetivo geral analisar os processos de formação da Paidéia platônica e contemporânea, bem como plasmar as possíveis contribuições dos gregos, especificamente em Platão no processo de formação brasileira no XXI, como uma alternativa à crise educacional. Destarte, o presente trabalho é composto por uma discussão teórica e pelos resultados da pesquisa.

Em termos metodológicos, o trabalho monográfico que serviu de base para este texto segue a natureza técnica de cunho bibliográfico, ou seja, uma abordagem teórica produzida a partir de fontes primárias cruciais, a saber: Platão (2009), Werner Jaeger (2013), Paviani (2008), István Mészáros(2005), Huberto Rohden (2005), dentre outras.

Como ponto de partida, procuramos caracterizar o processo de formação do homem contemporâneo, discorrendo sobre a roupagem da educação atual e em seguida, destacamos o processo de formação do homem para Platão, bem como sua concepção de educação, destacada nas obras: A república (2009) e Paideia: A formação do homem grego (2013). Por fim, apresentamos as possíveis contribuições da Paideia platônica para a mercantilizada “educação” contemporânea como alternativa à crise educacional.

O processo de formação do homem contemporâneo: a mercantilização do Ser

Na contemporaneidade, a educação traz à tona duras questões sobre o processo de formação do homem, principalmente, em relação às transformações e ressignificações no decorrer da história. Hoje, no Brasil do século XXI, tal processo é gerido pela lógica do capital. Em outras palavras,

o processo de formação atual é concebido como uma mera mercadoria, a qual poucos têm acesso. Em avesso, Platão concebia a educação como genuína, o sentido último de todo esforço humano, a saber, formar um elevado tipo de homem (JEAGER, 2013). Assim, observamos na modernidade, um dantesco distanciamento da verdadeira educação.

Segundo Mézarós (2005, p.16):

No reino do capital, a educação é, ela mesma uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada explique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação da educação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro.

Nessa consciência, além de reduzir a educação a uma mercadoria, há também a privatização desse produto – e pior – uma onda “capitalista” ditatorial cuja máxima é: “*Tudo é comprável*”, “*tudo tem um preço*”. Logo, o que na antiguidade clássica era concebida como o sentido da existência humana, hoje a encontramos nas prateleiras, acessível a quem pode comprar.

Assim, ao falar de educação brasileira no século XXI, temos uma convulsão dos processos educativos, a educação adquire uma nova roupagem, sobretudo, regida pela *lógica do capital*, sendo essa, talvez, a maior causa das mazelas educacionais. Visto que, em uma sociedade de mercado a educação desvincula-se da sua própria essência, isto é, deixa de lado a vida autônoma e coletiva, para uma vida heterônoma e individualista – vidas mercantilizadas, transformadas em meras engrenagens a fim de alimentar a máquina econômica. A essa

concepção, criticamos, pois educação não é uma mercadoria (MÉSZÁROS, 2005).

Desse modo, ao falar de educação no mundo moderno, percebemos uma formação pérfida, adestradora e, principalmente, apolítica. Destarte, nesse universo, a tratativa aqui colocada, volta-se para a produção em série de marionetes (*mão de obra*), a fim de executarem sem qualquer deliberação o que lhe é designado - existência pérfida. Nesse sentido, atualmente, a educação é algo negociável, rentável e, sobretudo, comerciável.

Por conseguinte, o homem torna-se um mero produto, isto é, uma ferramenta maleável na lógica capitalista. Na tentativa para desnaturalizar essa fábrica - cuja ação transforma vidas em máquinas - é necessário lutar para então trazer a lume a “superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos” (MÉSZÁROS, 2005, p. 9). Portanto, para o sistema vigente, não é lucrativo trazer à tona a autonomia e sapiência dos indivíduos.

Temos aqui, portanto, um processo de formação reducionista do ser. Isto é, passamos de seres políticos para indivíduos mercantilizados. Em outras palavras, fábricas que produzem peças para serem utilizadas na engrenagem econômica. Por esse motivo, Mézáros (2005) faz duras críticas, afirmando que a educação não deve ser vista como um negócio, mas como criação. “Que a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida”. Aqui está intrínseca, a essência da verdadeira educação.

A finalidade da educação moderna, sobretudo no Brasil, é expressa na seguinte constatação, a saber: na modernidade há uma máquina (educação) que formam máquinas (indivíduos) para movimentar a máquina. Ou seja, uma educação alienante, docilizadora, cuja finalidade é prostrar a mente humana.

Avesso a essa educação, Mészáros afirma que:

[...] a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico. (2005. p. 12)

Desse modo, a proposta educacional em Mészáros traz aspectos da Paideia platônica, a saber, elevar a alma humana, um processo de formação contínuo, tendo por finalidade a vida política e autônoma dos cidadãos. “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZARÓS, 2005, p. 12).

Partindo da ideia de Rohden (2005, p. 25) que, “o problema da época é, sem dúvidas, o da educação da infância, da juventude – e também dos adultos”, aqui temos uma ideia de educação permanente que se alastra nas diversas etapas da existência; cada etapa é imprescindível e, portanto, uma não deve se sobrepor à outra, tal como Platão sistematizou na educação das *três classes*. No Brasil, em avesso a educação clássica, a situação é ainda mais delicada, pois:

É alarmante o vertiginoso avanço da criminalidade, sobretudo, entre jovens de 14 a 18 anos. As autoridades estão desorientadas. O povo vive num ambiente de terrorismo permanente. Cogita-se introduzir na legislação brasileira a pena de morte, a fim de coibir ou diminuir essa onda de delinquência. Acreditam muito que punir o criminoso seja medida eficaz para pôr um dique à perversidade dos delinquentes em potenciais (ROHDEN, 2005, p.25)

Na contemporaneidade o que percebemos é que há no Brasil uma ação remediadora das mazelas sociais, principalmente, no que concerne à educação. Ademais, não há uma efetiva preocupação com a prevenção da causa, mas com a remediação dos efeitos da causa. De tal modo, essa tentativa não passa de uma ação instrutiva do ser. No entanto, a instrução não é suficiente para formar uma conduta de retidão, pois esta surge através da coerção e punição, mas é tolice depositar nelas a redenção da boa conduta, haja vista que “são uma repressão de sintomas externos do mal, e não uma cura da raiz interna do mesmo”. (ROHDEN, 2005, p.25).

Nessa perspectiva, segundo Rohden (2005), temos no Brasil dois tipos de educação: a primeira entende-se por educação leiga ou cívica; pela segunda, temos a religiosa ou dogmática.

Entendemos por educação cívica:

No setor da educação leiga, ou cívica, ministradas nos estabelecimentos públicos, inculca-se ao educando a necessidade de ser honesto, de não mentir, não matar, não roubar, não defraudar, etc., porque há uma lei que proíbe tais coisas; o transgressor será punido com cadeia ou multa. Espera-se que o educando seja honesto e bom para não transgredir a lei civil e sofrer suas sanções. (ROHDEN, 2005, p.28)

Percebemos que nessa ideia de educação, o que está em cheque é a condicionalidade, isto é, cogita-se que não haverá uma possível transgressão da lei devido à ação punitiva e coercitiva da lei. Em outras palavras, não há feito por dever, exercido sobre o véu da autonomia, mas uma ação heterônoma trazida à tona por leis externas.

Nessa consciência, a educação leiga ou cívica:

Pretende, antes de tudo, colocar nas mãos do educando a ferramenta necessária para vencer na vida, para conquista posição social econômica, para acumular a maior quantidade de “matéria morta”, mesmo explorando seus semelhantes, contanto que essa exploração seja praticada dentro do âmbito da lei – e isto é possível em vasta escala. Um cidadão perfeitamente legalizado pode ser um homem nada moralizado; como, porém, a moralização é a verdadeira educação, pode um cidadão 100% legal ser um homem 100% amoral. A amoralidade, porém, é o prelúdio para a imoralidade, isto é, para a criminalidade. (ROHDEN, 2005, p.29)

Legitima-se aqui a concepção de István Mészáros em relação à lógica do capital. Ou seja, uma educação voltada para a busca de matéria morta, daquilo que é exterior ao indivíduo. De maneira dantesca, nesse sistema pouco importa se há uma conduta moral, de retidão ou do “dever”; se está dentro da lei, pouco implica o feito isso inclui a exploração e eliminação do outro.

Portanto, Rohden (2005, p.29) conclui sobre a educação cívica afirmando que:

[...] não é educação alguma; é apenas um processo de instrução horizontal, um sistema de aparelhamento que vise o mundo dos objetos fora do educando, e nada tem que ver com o mundo do sujeito dentro dele. A verdadeira educação, porém, tem por fim plasmar o caráter do educando, torná-lo melhor como ser humano, e não apenas mais hábil como conquistador de objetos impessoais em torno dele. Pode a instrução adestrar o homem na velha política e diplomacia de acumular “matéria morta” ao redor de si – mas a educação ensina ao homem a nobre filosofia de criar valores dentro dele mesmo.

De maneira severa e direta, concluímos que: não há educação no Brasil; há uma instrução para o mercado de

trabalho e aquisição do que é externo ao indivíduo. Sendo assim, tal instrução – ciência – pode até produzir inteligência e, em termos de matéria morta, um certo progresso. Porém, “a ciência, descobrindo fatos, torna o homem erudito, mas a filosofia, realizando valores, torna o homem bom e feliz”. (ROHDEN, 2005, p.30)

Nesse sentido, Rohden (2005, p.30) diz:

A instrução é científica e desenvolve a inteligência do homem – a educação é sapiência e molda a alma do homem. Nenhum homem deixa de ser mau por ser inteligente, mas todo homem diminui a sua maldade na razão direta que aumenta a sua sapiência, porque sapiência é bondade e espiritualidade.

De tal modo, a partir da lógica do capital, da sociedade do consumo e da técnica, fomos pouco a pouco adentrando no universo da instrução e desnaturalizando a educação, onde aquela se volta para aspectos exteriores (*desejos*) do indivíduo, e esta, para aspectos interiores (*alma*). Sendo assim, escola não é sinônimo de educação, pois segundo, Rohden (2005, p.30) “ensinar a alguém o A B C e a tabuada não é o mesmo que educá-lo. A verdadeira educação opera numa dimensão totalmente diferente do plano da simples instrução”.

Portanto, observamos no processo de formação contemporâneo uma preocupação com a mera realização de funções, um certo ativismo. Não obstante, uma preocupação com a técnica e com o intelecto, além da mera transferência de informações, desnaturalizando a moral e aflorando a busca por aquilo que é exterior ao indivíduo - acúmulo de bens materiais.

Concluimos que, a instrução eleva a erudição e inteligência, o que no campo da moral não impediria que o homem cometesse o mal, ou até mesmo utiliza-se de tal eloquência, inteligência e sagacidade para então exercer

feitos dantescos. A título de exemplo, temos o genial e inescrupuloso líder do partido Nacional Socialista, o Nazismo, Adolf Hitler.

Divergindo dessa concepção instrutiva, discutiremos no tópico a seguir, sobretudo, na ótica platônica sobre um processo de formação plena capaz de elevar a alma humana, além disso, caracterizar o verdadeiro sentido educação.

A Paideia platônica: o processo de formação do homem

Platão possui uma concepção rigorosa de formação humana, a saber, tudo forma ou deforma, ou seja, tudo é pedagógico. Partindo desse pressuposto, a educação está pautada em uma dimensão “ética e estética”. Nesse sentido, Paviani (2008, p.65) expõe que “Platão, examinando textos sobre textos dos poetas gregos, demonstra a incapacidade deles de corresponderem às exigências da melhoria do ser humano e da formação do Estado Ideal”. Percebemos na pedagogia dos poetas gregos uma deficiência no que concerne a formação do homem, dito de outra forma, privilegiam a “*Doxa*” em detrimento da “*Episteme*”.

Nesse sentido, os sofistas, mestres da retórica, não se preocupavam com a verdade em si, pois para eles a verdade era múltipla e relativa, isto é, para os sofistas a verdade não é absoluta. Desse modo, ensinavam pautados na mera opinião, ademais, desde que bem pagos treinavam qualquer um na arte da persuasão, diferentemente de Sócrates e Platão.

Por isso, Platão contrapunha os ditos filósofos *Sofistas* – aqueles denominados, “malabaristas de argumentos”. Estes possuíam a arte do bem falar, o encanto e o belo exalavam em seus argumentos, o que os levavam a persuadir seus interlocutores. Assim, ao ensinar retórica, não se preocupavam com a verdade, mas em formar hábeis oradores, aptos a vencerem os debates

políticos nas ágoras. Como já mencionado, pautados na “*doxa*”, bem como no relativismo.

Os sofistas eram profissionais, pois exerciam a sua arte em troca de dinheiro. Ensinavam a quem quisesse aprender a arte da argumentação no interesse de ascender nas classes sociais mais elevadas na Grécia. Os sofistas por não serem atenienses e não poderem ascender na política ensinavam a sua arte em troca de dinheiro sendo assim mal vistos pela sociedade ateniense. A arte dos sofistas era ensinada em praça pública para poucas pessoas em grupos pequenos, através de seminários ou na casa de quem os contratasse. Assim era desenvolvido o método sofista de ensinar. (BRASILEIRO, 2009, p. 12)

Vale ressaltar que o conhecimento sobre esses professores vem à tona através de paradigmas históricos de grandes pensadores. Algumas das principais fontes são Platão e seu discípulo Aristóteles, seus opositores. Foi através deles que os “sofistas”, anteriormente conhecidos como “sábios” adquiriram um sentido pejorativo - charlatões do saber.

Ao propor seu projeto educacional, Platão busca o Inteligível, a essência, enquanto que os poetas não passariam de meros imitadores de objetos, que, por sua vez, poderiam influenciar negativamente a alma humana. Nessa consciência, a existência das partes da alma é, segundo Platão, o fundamento antológico e epistemológico do Estado Ideal. (PAVIANI, 2008).

Segundo Platão, só através da *Episteme*, seria possível uma formação plena e, com isso, o domínio dos desejos e das paixões através de uma formação filosófica. Portanto, uma educação que tem por esforço último elevar a alma humana, não pode, em hipótese alguma, ser *ilusória*. Assim, na dimensão ética e estética, encontramos nos deuses e nos seus ensinamentos uma conduta amoral, uma ausência da virtude.

Nessa perspectiva,

Para Platão, as qualidades estéticas da poesia contribuem para acentuar a influência negativa dos conteúdos. Como ocorrem com a retórica, não são os meios empregados que suscitam dúvidas, mas o caráter persuasivo do discurso. É necessário, todavia, recordar que Platão ignora o caráter ficcional da poesia, ele considera o dito ao pé da letra e, por isso, conclui que os poetas e os pintores mentem no sentido moral. A mentira, nesse caso, consiste em iludir os jovens, graças à beleza das obras, graças à dimensão estética da *doxa*, em vez de conduzi-los à *episteme* do mundo inteligível. A beleza sensível e dos corpos em geral afasta os jovens da beleza da alma. (PAVIANI, 2008, p.66)

Platão analisa, principalmente, o caráter persuasivo do discurso. Segundo ele, através da beleza estética, os falsos discursos são capazes de conduzir os jovens ao ilusório, sobretudo, os mitos antigos. Segundo Paviani (2008, p.91), “eles têm algo de peculiar: são recursos quase didáticos para expressar os sentidos que o rigor da dialética ou da escrita não pode dizer”. Por isso, ele defende o estilo narrativo dos mitos como um recurso para elucidar os interlocutores, a rigor, em Platão o mito distancia-se do caráter mitológico, assumindo uma intenção pedagógica.

Na realidade, Platão refere-se aos mitos antigos e não às narrativas desses mitos de sua época. Para ele, os verdadeiros mitos são mensagens divinas. Nesse sentido, o mito é linguagem de sentido, de elucidação de fundamentos e não de explicação científica. Por isso, o uso de mitos e de alegorias permite uma comunicação mais direta com o público. Há coisas que só se pode dizer com o mito, especificamente tudo aquilo que é anterior ao pensamento. Assim, o mundo do ser, das ideias supremas (bem, verdade, justiça, beleza, etc.), das almas imortais. (PAVIANI, 2008, p. 92)

A dialética, bem como o gênero narrativo, representa para Platão formas pedagógicas para a ascensão da alma. Assim, a preocupação maior não é com o mito em si, mas com o conteúdo do mesmo. Pois, partindo da ideia inicial de que: tudo forma ou deforma o indivíduo, conclui-se que não há neutralidade – tudo é pedagógico, por isso, não virá a lume homens amorais e viciados, a partir de mitos que narram histórias de Deuses e heróis viciados?

Nessa consciência, Paviani (2008, p. 67) diz que:

Sendo a ideia de Justiça, a partir do critério da ideia de bem, intrinsecamente boa, o homem justo do Estado ideal requer uma educação justa e verdadeira. Por isso, as narrativas dos poemas que as crianças ouvem não podem apresentar deuses e heróis viciados. As transformações históricas da *polis* mostram dirigentes e guardiões sem a formação adequada. A solução, portanto, está na reforma educacional, na superação da educação tradicional. A retórica e o discurso do senso comum presente na poesia precisam ser superados pelo discurso filosófico, de valor ético. É preciso deixar de lado Homero, Hesíodo, Píndaro, Museu, Orfeu e outros que não usam a dialética ascendente. Abandonar esses discursos significa assumir positivamente o pensamento filosófico que indaga “o que é” a justiça ou a injustiça.

Portanto, temos em Platão uma extrema preocupação com a educação, bem como com o processo de formação, além dos elementos constituintes desta pedagogia. Em Platão, há uma busca da ideia de bem, a luz da justiça, ou seja, não se pode usar do encanto, poesia, retórica e das artes em geral, sobretudo, sustentado por um conteúdo inóspito, onde os Deuses – instância a qual os indivíduos buscam se espelhar – tenham características humanas negativas como vício, ódio, ciúmes, traição dentre outros.

É fundamental olhar a educação sob a ótica do tudo forma ou deforma, tudo é pedagógico, pois, na atualidade, uma música, novela, filmes, bem como uma série de poesias contemporâneas são esboçadas com uma nova roupagem e continuam através do seu caráter persuasivo a afastar os jovens da boa conduta, da beleza da alma, daquilo que Platão denomina de inteligível.

Para o filósofo ateniense, faz necessário um processo de formação pleno, a saber, a educação das três classes, a qual virá a lume as funções fundamentais da existência, sobretudo, para a vida comunitária. São elas, a alma de bronze (*Apetitiva*), alma de prata (*Irascível*), alma de ouro (*Racional*).

Em Platão a educação visa aflorar as aptidões de cada indivíduo, sendo o Estado o responsável por promover as condições necessárias para o desenvolvimento de cada classe. Assim, a educação seria a mesma para todos até os vinte anos de idade; nessa etapa, teríamos o primeiro processo formativo das aptidões, aqueles que teriam a alma de bronze, teriam por *Areté* (virtude) o controle das paixões e impulsos dos prazeres, tinham como função existencial, a subsistência da cidade (agricultura, artesanato e comércio).

Aos demais, continuariam por mais 10 anos. Aqui surge o segundo processo formativo: aqueles que possuem a alma de *prata*, os destemidos guerreiros, responsáveis por proteger o estado - a proteção da *polis* - teriam por *Areté*, a coragem. Por fim, aqueles que se destacavam, continuariam os estudos por mais 20 anos ensinados nas artes e na filosofia, seriam as almas de *ouro*, aspiração última da teoria educacional platônica. Assim, aos 50 anos, tornar-se-iam, sábios, tendo domado suas paixões e impulsos para eles cabe a função de governantes, pois teriam por *Areté*, a justiça.

Aqui encontramos a finalidade da formação da alma para Platão, a saber: formar um elevado tipo de homem,

capaz de governar para o bem comum teriam a justiça como ordenamento para suas ações, em outras palavras, a *Sofocracia* (poder sábio). Aquele que conheceria a arte de governar. A esse modelo, chama-se “aristocrático de poder”, governo dos melhores, para Platão os melhores eram os sábios.

Nessa consciência, diz Platão:

Quando tiverem cinquenta anos, os que sobreviverem e se tiverem evidenciados, em tudo e de toda a maneira, no trabalho e na ciência deveram ser já levados até o limite, e forçados a inclinar a luz radiosa da alma para a contemplação do Ser que dá luz a todas as coisas. Depois de terem visto o bem em si, usá-lo-ão como paradigma, para ordenar a cidade, os particulares e a si mesmos, cada um por sua vez, para o resto da vida, mais consagrando a maior parte dela a filosofia; porém, quando chegar a vez deles, aguentaram os embates da política, e assumiram cada um deles a chefia do governo, por amor à cidade fazendo assim, não porque é bonito, mais porque é necessário. (PLATÃO, 2009, p. 237)

Nesse sentido, Platão propôs, através da educação das três classes, um processo de formação capaz de aflorar as aptidões dos indivíduos, bem como forma para a virtude. Tal feito urgiria a *Calipolis* – cidade bela, justa e harmônica. Assim, a ideia de formação humana ganha um caráter universal, principalmente, com a Paideia Platônica, considerado o primeiro processo racional de formação por ter a justiça como fim.

Contudo, desenvolvendo as virtudes de cada cidadão seria possível a constituição do estado justo, uma vez que teriam seus vícios, paixões e pulsões superadas. No entanto, para Platão, tal feito só seria possível com “a reforma da cultura e da educação do seu tempo tendo em vista a constituição da Paidéia justa” (PAGNI, 2010, p.8). Ou seja, só através de um processo de formação pleno pautado na ideia de justiça, surgiria a cidade harmônica. Por isso, os sábios deveriam estar no poder, pois,

segundo Platão, não seriam aliciados ou corrompidos, uma vez que teriam a sabedoria e a justiça como fundamento.

As contribuições da Paideia platônica para mercantilizada “educação” moderna

Ao analisar o processo de formação contido na Paideia platônica, observamos a preocupação dos gregos em formar para a vida, e, sobretudo, plena. Conforme Jeager (2013, p.1) “uma educação consciente pode até mudar a natureza física do homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior”. Logo, plasmando as contribuições da Paideia, aqui temos a primeira: Educação não é instrução, não é um produto comerciável, a qual se entende na educação moderna gerida pela lógica do capital.

Vale ressaltar que, se inicia com os gregos, pela primeira vez, um ideal consciente de formação no qual tinham a cultura como princípio formativo.

Por esse motivo, Jeager (2013, p.11):

Colocar esses conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de artes o seu anelo se propôs foi a criação do homem vivo. Os gregos viriam pela primeira vez que a educação tem de ser um processo de construção consciente.

Portanto, faz necessário um olhar para educação não como um instrumento, mas como o efetivo processo capaz de elevar a alma, tal é a genuína educação. Conforme Rohden (2005), um determinado espírito de educação que aflore vidas conscientes, ou seja, que dê ao homem uma elevada concepção do valor da existência.

Pela segunda, constatamos que, toda formação é política, é viva, ou seja, volta-se para a autonomia, para a consciência. Sendo assim, educação não é adestramento, é formação e criação, é existência. Logo, o homem que se revela em Platão é o homem essencialmente político, apto a vida comunitária tendo como fundamento a *Justiça*.

Em terceiro, vimos que a cultura se constitui como ideal formativo, ou seja, tudo é pedagógico, tudo forma ou deforma o indivíduo. Por isso, não há como se formar, para o exercício da virtude, em uma sociedade (cultura) cuja finalidade é o lucro. Para Platão, a vida está vinculada ao todo existencial, isto é, a ideia de que a comunidade política, a *polis*, é uma extensão da família e do grupo, onde a vida toda é marcada pelo projeto educativo (PAVIANI, 2008).

Por fim, em quarto lugar, de acordo com a concepção grega, bem como a Paideia platônica, faz necessário repensar o sentido da educação contemporânea, sobretudo, brasileira. Refletir sobre a essência da educação e, então, fazer uma auto-análise, em outras palavras, se o que temos é, de fato, educação. Nesse sentido, a educação moderna assemelha-se à concepção de *Protágoras, o sofista*. O mesmo descreve a função da educação, revelando a ideia de adestramento, cujo principal fundamento está no cumprimento metódico das leis impostas.

Mas, Sócrates e Platão contrapõem-se à educação tradicional proposta por Protágoras. Eles desejam uma educação do comportamento e do caráter fundada no saber, na *episteme*, no valor ético em si. As opiniões e os valores dados espontaneamente precisam ser examinados, criticados. É preciso reformular e reinterpretar valores como: coragem, piedade, justiça, etc. A excelência humana não está apenas no domínio técnico, artesanal, mas na virtude e no conhecimento intelectual. (PAVINANI, 2008, p. 76)

Platão traz à tona sua proposta pedagógica, cuja finalidade é o estado ideal. Para tanto, afirma que a alma sempre possui uma opinião verdadeira que serve de ponto de partida para o processo de formação integral do homem. Assim, para conduzir a alma ao inteligível, é necessário um processo de aquisição da sabedoria e, assim, evitar os vícios. Tal processo para o aflorar das virtudes é constituído por etapas (*educação das três classes*).

A educação implica etapas. A racionalidade é uma conquista gradativa. Nas primeiras etapas educa-se o hábito e a formação de caráter, forma-se a base moral da educação. No fim do processo alcança-se a dialética em sua manifestação mais pura. Assim, passa-se do sensível para o inteligível, do psicológico para o lógico ou ontológico, tendo como fundamento o ético, a procura do bem. (PAVIANI, 2008, p.77).

Portanto, formar o homem em Platão é, sobretudo, formar para a vida, trata-se de uma pedagogia viva, é a busca da excelência - *Areté*. Percebemos assim, o esforço de Platão em unir o processo de formação a partir do princípio do aperfeiçoamento moral (PAVIANI, 2008).

Paviani (2008, p. 78) corrobora ao afirmar que:

Platão deixa claro que a educação, desde a infância, é treinamento na virtude. Para ele formar um indivíduo simplesmente para a aquisição de dinheiro e de vigor físico é sinônimo de má-educação. Também não se emprega adequadamente o termo educação, quando apenas a habilidade mental e não a sabedoria e a justiça.

Sendo assim, a educação proposta na Paideia platônica é permanência, continuidade e, principalmente, aperfeiçoamento moral da virtude, ou seja, uma formação capaz de levar os

indivíduos não ao individualismo e ao acúmulo de “*matéria morta*” (bens materiais), mas à felicidade. Contudo, constatamos uma divergência entre as duas concepções de formação, no primeiro tópico, encontramos uma educação mercantilizada regida pela lógica do capital, caracterizada por uma instrução, além de uma formação apolítica e reducionista da vida humana, nela o foco é a busca daquilo que é exterior ao indivíduo, percebemos também, uma excessiva preocupação com o bem econômico em detrimento do bem comum. Em contrapartida, a Paideia platônica, visa elevar a alma humana, aflorar as virtudes, além de uma formação essencialmente política voltada para a vida coletiva, propõe formar um elevado tipo de homem, a saber, sábios e justos.

Considerações finais

O objetivo do presente estudo foi discutir, a partir da análise da Paideia platônica, possibilidades para uma possível formação plena do homem contemporâneo, tendo como fim, um processo de formação capaz de elevar a alma humana.

Ao longo do texto, procuramos mostrar o contraste entre a Paideia platônica e o processo de formação moderna, principalmente, no Brasil XXI, está se caracteriza como uma formação perversa, por vir à tona através de uma mera instrução, regida pela lógica capitalista. Aqui, há uma formação reducionista da existência humana, ou seja, não há uma preocupação com o bem comum, por isso, o homem que se releva nessa concepção é o homem produzido e não formado, visto como uma engrenagem constituinte da máquina econômica. Sendo assim, caracteriza-se como um ser apolítico, cuja ação última é a satisfação dos desejos.

Em oposição, o processo de formação na ótica platônica se caracteriza por vir à tona através da educação, ou seja, a

Paideia, cuja finalidade é a formação plena do homem, ao passo que visa “aflorar o humano no homem”, elevando a sua alma. Desse modo, há uma preocupação com a virtude (*areté*) e a justiça constituindo, assim, o bem comum, ou seja, o homem que se revela na Paideia platônica é o político, sábio e pleno, pois visa o interior do indivíduo e não o exterior.

Por fim, em nosso esforço em plasmar contribuições para uma possível formação plena do homem moderno, encontramos a seguinte constatação: “hoje no Brasil do século XXI não vivemos uma crise educacional, pois não a temos; o que temos é uma ausência da educação”. Desse modo, o que temos é uma instrução que acarreta a mera aquisição da inteligência, ou seja, volta-se para a busca do exterior, isso não é educação, não é Paideia, pois Paideia é o “*processo de educação em sua forma verdadeira, a forma natural e genuinamente humana*” capaz de moldar e elevar a alma. Assim sendo, este trabalho justifica-se por possibilitar a reflexão a respeito do atual sistema educacional e, sem sombra de dúvidas, repensar o fazer “educação”, em sua forma verdadeira e genuinamente humana.

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, Márcio José Timóteo Horizonte. Contribuição dos sofistas para o grande impulso da evolução da filosofia grega tendo como contraposição Sócrates vindo a contribuir para o desenvolvimento da filosofia ocidental. Revista acadêmica da ESMP. Fortaleza, ano 1, n. 1, ago. dez. 2009.p 12. Disponível em: http://www.pgj.ce.gov.br/esmp/publicações/ed1/artigos/05contribuição_sofistas_para_grande_impulso_evolução_pdf>. Acesso em: 10 ago.2017.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: a formação do homem grego**. Martins Fontes, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa

Tavares. - São Paulo: 1ª ed. Boitempo, 2005.

PAGNI, Pedro Angelo. **A filosofia da educação Platônica**. 2010. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/126/3/01d07t01.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2017.

PAVIANI, Jayme. **Platão e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PLATÃO. **ARepública**-texto integral, tradução por Pietro Nassetti. São Paulo, Editora Martin Claret, 2009.

ROHDEN, Huberto. **Novos rumos para a educação**-texto integral. São Paulo: Editora Martin Claret, 2013.

SEGUNDO, Maria das Dores. O papel da Educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica. 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/932.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2017.

IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL: compreendendo o papel da escola no processo de afirmação da pessoa negra.

Carmen Daniele Pereira dos Santos

Introdução

Discutir sobre o posicionamento da escola frente às questões que reverberam a transformação da realidade social é de suma importância. O processo de construção da identidade étnico racial é complexo, pois envolve questões para além da predisposição do indivíduo, tendo em vista que vivemos em uma sociedade que trata de maneira diferenciada negros e brancos. Para tanto, a escola pode agir a favor da construção deste tipo de identidade, sendo o elo entre o conhecimento necessário para esta construção e os indivíduos que atende. Compreendemos que a escola tem encontrado dificuldade para romper com os preconceitos gerados em sociedade e tem se mantido alheia a seu papel como agente transformadora da sociedade.

Deste modo, este artigo é um recorte de um trabalho de monografia que teve como objetivo geral investigar a atuação

da escola no tocante à construção da identidade étnico racial dos seus alunos. Optamos por abordar neste momento somente parte da fundamentação teórica que se organiza em três tópicos: Entendendo a identidade étnico racial e seu universo formador; As contribuições da escola e o despertar do negro para si. Nestes, discorreremos sobre o processo de construção da identidade étnico racial, o posicionamento da escola frente a essa questão e a importância da construção deste tipo de identidade para o indivíduo negro. Como embasamento teórico, utilizamos os escritos de Gomes (2005), Souza (2009), Moreira e Candau (2007, 2011) dentre outros, que nos auxiliaram a compreender melhor essa temática.

Entendendo a identidade étnico racial e seu universo formador

Falar sobre a construção da identidade não é uma tarefa fácil, pois quando nos referimos a ela, estamos falando de algo que é construído por meio de interações sociais complexas. A identidade é construída diariamente na teia das relações sociais, independentemente da intenção dos sujeitos que participam deste processo, pois como ressalta Hall (1987, p.13) “a identidade é uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

Como podemos compreender, nossa identidade é construída também pelas informações que nos são fornecidas; sendo assim, este processo de construção está condicionado ao que a sociedade nos apresenta. Como todos nós pertencemos a algum grupo identitário, todos podemos ser atingidos por essa influência; quando nos expõem a imagens positivas, temos a oportunidade de construirmos uma identidade positiva de nós mesmos, mas, em contrapartida, quando nos mostram o

contrário, os resultados podem ser catastróficos. Por meio da construção da identidade racial o indivíduo também constrói sua auto-estima e direciona suas atitudes, no sentido de seu pertencimento, pois a partir do momento que o indivíduo negro se reconhece, ele busca seu grupo de referência e passa a orientar sua conduta de acordo com as do grupo.

Tudo isso acontece porque toda sociedade é orientada por uma ideologia, e geralmente a ideologia que prevalece é a da classe dominante, que sempre busca manter seu *status* de dominante, e o dos outros, de dominados. Para que isso aconteça, ela se utiliza dos meios mais obscuros, manipulando o que é disseminado para os indivíduos da classe “oprimida”, tornando-os menos conhecedores do que possa transformar sua realidade.

Para Silva (2004, p. 96-97), identidade é:

[...] uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performático. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem conexões com relações de poder.

Em consonância com o autor, a construção da identidade tem relação com questões de poder. Como em nossa sociedade o indivíduo negro está em uma posição inferior economicamente, socialmente e culturalmente, acaba construindo sua identidade de forma distorcida, pois o que lhe é apresentado de positivo de si e dos seus pares é manipulado para que este processo não se dê de forma satisfatória.

O antropólogo Munanga *apud* Gomes (2005, p. 40) nos traz uma noção muito interessante sobre identidade, afirmando que:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

Partindo deste pressuposto, compreendemos que o reconhecimento da identidade tem muitas funções, e tê-la, agrega diversos benefícios para o grupo, inclusive a defesa das manipulações ideológicas causadas pelos grupos opressores; o que é indispensável, visto que sem a “libertação da mente” não se pode de forma alguma ocorrer a construção efetiva da identidade étnico racial.

Conceituando identidade étnico racial

A identidade étnico racial é um sentimento de pertença à determinada etnia e raça. Quando nos referimos a ela, estamos nos voltando para um campo específico dentro do universo de identidades. A construção da identidade étnico racial se dá por meio de um processo; até que o indivíduo se reconheça e se afirme como negro, ele passa por diversas etapas, pois para chegar a essa afirmação consciente, ele antes tem de passar pelo conhecimento de sua matriz cultura.

Como a identidade é construída constantemente, querendo o indivíduo ou não, por meio das informações que lhes são expostas, existe a necessidade de uma preocupação, por parte das autoridades competentes, de transformar a realidade excludente na qual os negros em nossa sociedade estão inseridos, por meio de políticas afirmativas e de um trabalho

incisivo, no sentido de abolir práticas preconceituosas, que fazem com que o negro se sinta inferior, e também combatendo os fatores que contribuem para a inferiorização do indivíduo negro.

Para além dos muitos fatores que cooperam para a situação marginal do negro em nossa sociedade, ainda temos que lidar com o mito da democracia racial, pois no Brasil é disseminada a informação de que somos um país igualitário, em que não há preconceito, onde todos são tratados da mesma maneira, tendo as mesmas oportunidades e gozando dos mesmos direitos, quando na realidade não vivemos isto, como ressalta Nascimento (2002, p.86):

Uma “democracia” cuja artificialidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituíram detém todo o poder em todos os níveis político-econômico: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país. Não está patente que neste exclusivismo se radica o domínio quase absoluto desfrutado por algo tão falso quanto essa espécie de “democracia racial”

Já DaMatta (1986) argumenta sobre este assunto, nos mostrando o processo de diferenciação racial desde a colonização e sua reverberação no que hoje Nascimento (2002) chama de democracia racial. DaMatta (1986) explica de maneira fácil e compreensível o horror que alguns intelectuais da época tinham em relação ao contato íntimo entre pessoas de diferentes raças, ou mais precisamente ao que esta relação poderia ocasionar, que era a mistura de raças. Em oposição oposta aos pensadores daquele período histórico que entendiam que a mistura de raças geraria um indivíduo híbrido, isto é, incapaz de se reproduzir. Nessas condições:

De fato, é mais fácil dizer que o Brasil foi formado por um triângulo de raças, o que nos conduz ao mito da democracia racial, do que assumir que somos uma sociedade hierarquizada, que opera por meio de gradações e que, por isso mesmo, pode admitir, entre o branco superior e o negro pobre e inferior, uma série de critérios de classificação. Assim, podemos situar as pessoas pela cor da pele ou pelo dinheiro. Pelo poder que detêm ou pela feiúra de seus rostos (DAMATTA,1986, p. 39).

Ou seja, percebemos a complexidade da construção da identidade étnico racial para o indivíduo pertencente à nação brasileira, pois vivemos uma dualidade em nosso país: de um lado temos a democracia racial, que é uma farsa, e do outro temos as desigualdades, que colocam o indivíduo negro em um estado de subjugação. As relações de poder estabelecidas e mantidas há anos fazem com que este estado continue, trazendo resultados altamente prejudiciais para o negro brasileiro.

Ainda sobre o mito da democracia racial, Souza (1987, p.97) afirma que “o mito da democracia racial brasileira, que mascara uma sociedade hierarquizada, tem sobrevivido até nossos dias graças a ações de instituições que reproduzem as ideologias, entre elas a escola”. Para ele, esta democracia sobrevive graças a instituições que garantem sua progressão da discriminação e do preconceito e entre estas instituições está a escola. É sobre isso que iremos abordar no próximo item.

As contribuições da escola

A escola é uma instituição de influência inquestionável em nossa sociedade; nela passamos um longo período de nossas vidas, evidenciamos experiências que contribuirão de maneira significativa para nossa formação enquanto ser humano. Essa influência pode ser tanto positiva, quanto negativa, tudo

depende da maneira como a escola se posiciona diante das situações que se apresentam em seu cotidiano.

Para tanto, Moreira e Candau (2007, p.16) nos apresentam uma reflexão interessante sobre o agir da escola em relação à diversidade:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Assim, a escola tende a silenciar as diferenças, preferindo reforçar os padrões já estabelecidos. Este fato se deve em muitas vezes à dificuldade em aceitar e compreender aqueles que fogem ao padrão da “normalidade”. Mas não se pode esquecer que a escola é orientada pelos interesses das classes dominantes e que os valores que nela são reforçados são os interesses desta classe. Em consonância com o pensamento de Moreira e Candau (2011), Ferreira apud Macêdo (2014) vê a escola como um ambiente onde os indivíduos que diferem do padrão socialmente aceito são marginalizados e incompreendidos. Como fica perfeitamente explicitado nas linhas abaixo:

Aqueles, então, cuja cultura difere daquela desenvolvida na escola- e são a maioria- sofrem terrivelmente para adaptar-se. É como se, de repente, despertássemos num outro país, com outro idioma, e ninguém se esforçasse para entender nossa solidão e nossas tentativas de comunicação. Múltiplos estudos já demonstraram que aquilo que chamamos de fracasso escolar, na verdade, representa o fracasso da escola no tratamento da diversidade de formas de aprender e sentir a escola que os grupos desprivilegiados trazem como bagagem. (FERREIRA *apud* MACÊDO, 2014, p.22).

É muito simples levantar a bandeira da igualdade quando se quer tratar todos como iguais, mas muito mais complexo é tratar todos como indivíduos que tem direitos iguais, respeitando e considerando suas peculiaridades. Este é o desafio que a escola está chamada a enfrentar: atender a todos os educando respeitando suas especificidades culturais, sociais, econômicas, educacionais e etc. Somente respeitando a diversidade de sua clientela é que a escola poderá avançar em sua tarefa de transformar a sociedade.

Em nenhum momento podemos nos esquecer de que a escola é o espelho do que ocorre na sociedade, e como as relações que ocorrem na sociedade são modificadas pelos interesses e anseios dos indivíduos que a compõe, a escola assim tem que se reorganizar para atender a essa demanda. No tocante a isso, Moreira e Candau (2007, p. 23) nos apresentam uma reflexão interessante, esclarecendo que:

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos.

Além do trabalho da escola como um todo, não podemos nos esquecer do trabalho docente que deixa suas marcas nas vidas dos alunos e pode transformar a forma como muitos deles veem as situações que ocorrem na sociedade. Podemos dizer que a visão do professor é a janela por onde o aluno enxerga o mundo e seus conceitos e preconceitos.

Para isso, atentamos que é importante ao professor a execução de práticas pedagógicas que promovam efetivamente o conhecimento da diversidade e a aceitação da mesma. Não estamos negando a complexidade de tal fato, mas estamos sinalizando para a necessidade de não virarmos as costas para tal temática.

Com efeito, Gomes e Silva *apud* Macêdo (2014, p.29) nos apresenta um ponto de vista que sintetiza perfeitamente o que dissemos anteriormente:

A sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural. Alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino são, antes de tudo, sujeitos sociais- homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com histórias de vida, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade.

Temos visto então, que apesar da escola ser um ambiente onde o educando deva ser acolhido, ela revela ser na realidade um campo de batalha, onde todos os dias os indivíduos envolvidos neste processo travam uma luta para construir ou desconstruir identidades, só que é uma luta implícita, em que nem todos os indivíduos têm consciência de estar sendo travada.

Breve histórico da lei 10.639/03

É preciso entender que a Lei 10.639/03 é uma política pública sancionada pelo governo, em razão de uma longa história de lutas do movimento negro brasileiro. Talvez tenha começado com a revolta da Chibata, passando pela revolta da Frente Negra do Brasil, ainda pelo Teatro Experimental Negro, movimentos das mulheres Negras, Movimento negro Unificado, etc., todos eles lutando pela inclusão do negro no sistema educacional brasileiro, mas com ênfase na história da África da cultura afro-brasileira. Houve por parte do governante da época, no caso o Presidente Luiz Inácio Lula

da Silva, a sensibilidade de obrigar a inclusão desses temas na grade curricular nacional.

Lei 10.639/03 e sua efetivação na escola

Para que a escola seja atuante no processo de construção da identidade étnico racial temos o amparo da lei 10.639/03, que consta na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelecendo que:

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.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 2015, p.20-21).

Por meio desta lei, todos os estudantes têm o direito de conhecer a história dos povos africanos e afro-brasileiros, sua cultura e a sua significativa contribuição para a formação do país que temos hoje. O objetivo da lei não é que o aluno conheça somente a história pelo olhar do colonizador, onde o negro era visto como mercadoria e mão de obra barata, mas sim que os alunos percebam que os africanos eram um povo

inteligente, com uma cultura riquíssima, que viviam em uma sociedade organizada e que o processo que os trouxeram ao Brasil os obrigou a se reorganizar culturalmente, socialmente, psicologicamente, religiosamente e em outros aspectos.

Quando abordados a história deste ponto, possibilitamos ao indivíduo negro construir uma auto-imagem positiva, e enxergar os indivíduos pertencentes ao seu grupo identitário também de maneira positiva. Com o cumprimento da lei supracitada, todos os indivíduos negros são beneficiados, pois a partir do momento em que o conhecimento que é exigido por lei é ensinado, todos têm acesso aos conhecimentos necessários para iniciar o processo de construção da identidade étnico racial e, posteriormente, terem a possibilidade de se posicionar socialmente, o que pode acarretar na transformação da realidade de desigualdades entre negros e brancos.

Desta forma, a escola poderá ser um agente ativo no processo de afirmação do indivíduo negro, como também poderá desconstruir ideologias estabelecidas há anos, como salienta Rocha *apud* Moreira (2014, p.24):

Neste sentido a efetivação da lei 10.639/03 pode se configurar como uma ferramenta importante. Ao trabalhar conteúdos da história e cultura afro-brasileira, a escola estará rompendo com construções ideológicas estruturantes da consciência social brasileira, e poderá apontar contradições abertas no processo de formação do país.

Com a efetivação da lei 10.639/03, o professor tem uma oportunidade de apresentar aos alunos a história do negro no Brasil, suas contribuições para a formação do povo que somos hoje, e ainda, a oportunidade de desmascarar e quebrar as ideologias que foram criadas ao longo dos anos, ideologias estas que estigmatizam o negro brasileiro.

No cotidiano escolar, tem-se a oportunidade de transformar a realidade social, como assevera Campos (2012, p.38) “a aula é um momento mágico. Nela, o professor transforma pedagogicamente pelos processos cognoscentes, na sua ação prática, a matéria enquanto conteúdo a ser comunicado”.

No momento da aula, o professor pode por meio do contato e influência que possui, tocar a vida de seus alunos e conduzi-los a determinado tipo de pensamento, transformando por meio disto a forma como estes alunos agem na sociedade, a forma como veem os outros indivíduos e a forma como se veem. Por meio do diálogo e de outras práticas promotoras de igualdade e aceitação, o professor pode contribuir de maneira significativa para a construção da identidade étnico racial de seu alunado. Como sintetizado na fala de Souza (2009, p.37).

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços –institucionais ou não –nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma.

Quanto à efetivação da lei no ambiente educacional, Gomes (2007) ressalta que não é um processo naturalizado, não é simplesmente por a lei existir que a realidade de preconceito, desigualdade e exclusão vai acabar, mas que o que a lei pretende é transformar esta realidade por meio de práticas no ambiente educacional que promovam o conhecimento, respeito e também identificação por parte dos indivíduos negros. Nessas condições:

A Lei 10.639/03 e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente (GOMES, 2007, p.9).

Para Gomes (2007) a lei tem que ser compreendida pelo viés das relações raciais brasileiras e ser abordada de uma maneira séria, tanto no âmbito nacional, como no estadual, municipal e regional. Na realidade, para que os frutos da lei venham surgir, é necessário que haja uma sincera preocupação por parte das autoridades competentes com o assunto. Não adianta a lei existir se na verdade ela não vai servir para transformar a sociedade para qual foi criada.

Para Souza Crosso (2007, p.21):

Com a lei 10639/03 a escola aparece como *locus* privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas.

É da escola a tarefa de articular os conteúdos exigidos pela lei e trabalhá-los de maneira que promova a modificação de pensamentos que estão consolidados e que promovem a manutenção de desigualdades sociais. A escola tem a belíssima missão de auxiliar os indivíduos que atende a construir suas identidades e afirmarem-se, posicionando-se de forma que venha estabelecer uma realidade mais igualitária, respeitando as diferenças.

No próximo item, versaremos sobre a importância da construção da identidade étnico racial para o indivíduo negro e sobre o processo necessário para que este tipo de identidade seja construída.

O despertar do negro para si

Não é fácil o indivíduo se reconhecer como negro, pois a sociedade lhe impossibilita tal escolha, mas é importante conhecer sua matriz cultural, a história de seus antepassados e as contribuições que os mesmos deram para a formação do povo que temos hoje. Para Ferreira (2000) a identidade afrodescendente brasileira se dá por meio de quatro estágios: submissão, impacto, militância e articulação. No primeiro estágio, o indivíduo negro tem sua identidade influenciada pela forma como a sociedade o vê. Ele se enxerga pelo “prisma” do imaginário branco; culpabilizando-se pelos fracassos tidos e não enxergando as desigualdades existentes na sociedade da qual faz parte, colocando-o em uma posição de marginalidade.

As pessoas brancas acreditam ser seu status vantajoso devido à qualidade de seu esforço pessoal e as pessoas afro descendentes, deste estágio, encaram suas dificuldades justificadas pelo fato de não realizarem o esforço equivalente ao esperado delas. Desta forma, estas pessoas deixam de incluir, na construção de sua identidade, matrizes culturais africanas que, historicamente são referências participantes da cultura de todo brasileiro (FERREIRA, 2000, p.73).

Esta visão condicionada pelo modo como a sociedade o enxerga, faz com que o negro desconheça sua matriz cultural e não se afirme enquanto afro-brasileiro, gerando um estado de inércia social, permanecendo a pessoa negra, assim, à margem de sua própria cultura.

A segunda fase, a fase do impacto, consiste no “abrir de olhos” do negro. A visão que branco tem dele, que é a que ele sustenta até o momento, já não é mais aceita, e o negro então passa a lutar para construir sua identidade baseada em novos conceitos, referentes a sua matriz cultural. A visão branca que o inferiorizava, subjuguava e marginalizava é refutada e o indivíduo negro passa a construir sua nova identidade.

[...] o estágio do impacto é a fase intermediária que determina a morte do estágio de “submissão” e o afrodescendente ou a pessoa “afrocentrada” começa a emergir. O reconhecimento de uma identidade racial referenciada em valores africanos, a ser desenvolvidos, sinaliza a entrada da pessoa no estágio da “militância” (FERREIRA, 2000, p. 78).

Passando pelo estágio do impacto, o indivíduo negro começa a se distanciar da visão estereotipada e distante da realidade, visão esta, que o branco tem dele. Nesta fase, ocorre o rompimento dos conceitos que o negro nutria, e se inicia uma nova fase em que ele começa a conhecer sua matriz cultural, e se engajar na causa negra. Assim:

A fase da militância é caracterizada pelo processo de intensa mudança na subjetividade do negro, no qual vão sendo demolidas velhas perspectivas e, ao mesmo tempo passa a se desenvolver uma nova estrutura pessoal, referenciada em valores étnico raciais de matrizes africana. Até esta fase o negro estava submetido a uma “visão do negro” determinada pela cultura branca (FERREIRA, 2000, p.77).

Com a reorganização da forma com se vê, o negro pode avançar para o conhecimento sobre sua base cultural; estando livre dos estigmas lançados sobre ele, parte para o

conhecimento legítimo de si, pois até então a forma como o negro agia e pensava era orientada pela visão do branco. Todas estas alterações na subjetividade do negro têm grande importância para o processo de construção da identidade étnico racial, como salienta Ferreira (2000, p.83)

[...] o estágio de militância é importante para o desenvolvimento da identidade, porque a participação do militante favorece a recuperação dos valores da cultura e da história do negro para, mediante um processo de socialização, levá-lo a desenvolver uma identidade e uma auto-estima mais positivas.

O último estágio é denominado de “articulação”, nele o indivíduo negro desenvolve sua identidade baseada no vínculo que estabeleceu com a população negra, este passa a ser seu grupo de referência, a partir do qual vai construir sua identidade e orientar seu modo de vida. Neste sentido:

Essa nova identidade, com a qualidade africana como uma de suas mais importantes dimensões, passa a ter uma função protetora. O indivíduo tem consciência de que o racismo ainda faz parte da experiência brasileira e de provavelmente, ainda ser alvo de atitudes racistas, porém, a partir deste estágio, já desenvolve recursos de defesa, um sistema de censura e uma orientação de eficácia pessoal que o predispõe a atribuir culpa de circunstâncias adversas a outros fatores e não mais a si próprio. Desenvolve-se, assim, a consciência das matrizes africanas na construção da sua identidade. O afrodescendente passa a sentir-se aceito, com propósito de vida, a estar profundamente enraizado na cultura negra, sem deixar de perceber as condições as quais está submetido em um mundo que o vê com preconceito. As matrizes africanas passam a ser efetivamente afirmadas (FERREIRA, 2000, p.84).

Chegar a este estágio faz do indivíduo negro um ser consciente de si, esclarecido sobre sua condição e livre de ideologias que o aprisionem em um modo de ser limitado pelo que a sociedade lhe apresenta como padrão. Perpassando os quatro estágios, o negro tem uma fundamentação para prosseguir no processo de construção de sua identidade, já que este processo é contínuo e interminável.

Para tanto, Cross *apud* Ferreira (2000, p.84) salienta que a construção da identidade se dá a partir de três dinâmicas:

- (1) defender e proteger a pessoa de agressões psicológicas;
- (2) prover um sentido de pertença e ancoradouro social;
- (3) prover uma fundação, ou ponto de partida, para transações com pessoas de culturas diferentes daquelas referenciadas em matrizes africanas.

Por meio destas dinâmicas, o indivíduo negro terá seu processo de reconhecimento identitário evoluído, pois já pode se defender de ideologias que menosprezem sua matriz cultural, ele tem um grupo com o qual se identifica e pelo qual é aceito e pode relacionar-se com indivíduos pertencentes a outras culturas com segurança, uma vez que já se conhece e se reconhece, não busca mais nos outros um modelo no qual deve se enquadrar.

O reconhecimento de si proporciona ao negro a liberdade das prisões ideológicas, que o levavam a viver um quadro limitativo e degradante se comparado ao que ele pode vivenciar conhecendo e reconhecendo sua identidade. Um indivíduo que tem sua identidade étnico racial formada pode se posicionar politicamente contra o sistema que viabiliza as desigualdades existentes entre negros e brancos em nossa sociedade.

Toda esta temática tem uma relevância para além do simples fato do negro se reconhecer e se afirmar, tem toda uma questão política na teia de relações de poder que compõe este

quadro e nos leva a compreender que para o indivíduo negro é importantíssimo ter consciência de quem é, e se posicionar socialmente para transformar sua realidade para melhor.

Considerações finais.

O objetivo deste estudo foi apresentar uma discussão sobre o posicionamento da escola frente à construção da identidade étnico racial, levando em consideração o fato de que a construção deste tipo de identidade pode ocasionar a transformação das relações de poder, entre negros e brancos, vigentes em nossa sociedade.

Por meio do que foi discutido, procuramos esclarecer o conceito de identidade étnico racial, os fatores que a cercam, e podem interferir na sua construção, bem como apontar o papel da escola, as formas como ela tem lidado com a diversidade cultural presente em seu âmbito, e por fim, tratamos do processo de construção, em si, da identidade étnico racial e os seus benefícios para a pessoa negra.

Compreendemos que a escola tem atuado de maneira negligente quanto à questão étnico racial, eximindo-se da responsabilidade de direcionar seus alunos ao conhecimento efetivo de sua matriz cultural e tratando os mesmos de forma homogênea. Tal comportamento empobrece o processo de construção da identidade étnico racial dos alunos e conseqüentemente dificulta um possível posicionamento social, visto que, sem o conhecimento necessário para se articular frente às relações sociais nas quais está inserido, o indivíduo negro fica estagnado, perpetuando assim, relações de exploração e poder entre negros e brancos.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Isis Maria da Costa; *et al.* **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** 11^o ed. Brasília: Câmara, 2015.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores.** 5 ed. Petrópolis, RJ, Vozes . 2012.
DAMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco. 1986.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós modernidade.** – ed. 1. Reimp. – Rio de Janeiro: DO&A, 2011.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente:** identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Palmas, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/>>. 07/01/2016.

MACÊDO, Leandro Pereira de Sousa. **Educação e diversidade:** possibilidades e desafios para a efetivação da história e identidade cultural dos afro-brasileiros em uma escola pública no município de Floriano-PI. 52 p. (monografia). Universidade Estadual do Piauí. Floriano -PI, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: vozes, 2011.

_____. Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria.
Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.
Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação
Básica, 2007.

MOREIRA, Marcieva da Silva. **Formação de professores
e construção da identidade étnico-racial:** onze anos da lei
10.639/03. 2014. 72 p. (monografia). Universidade Estadual
do Piauí. Floriano -PI, 2014.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro. Rio
de Janeiro: Paz e Terra, 1978. Segunda edição in: **O Brasil na
mira do pan-africanismo.** Salvador: Ceao/Edufba, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho
científico.** 23º ed. São Paulo: Cortez. 2007.

SILVA, Thadeu Tomaz da (org.). **Identidade e diferença:** a
perspectiva dos estudos culturais. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes,
2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das
relações étnico-raciais na escola:** Possibilidades e desafios
para implantação da lei 10.639/03. São Paulo: Petrópolis,
2007.

SOUZA, Maria Elena Viana (org.). **Relações raciais no
cotidiano escolar:** diálogos com a lei 10.639/03. Rio de
Janeiro: Rovelte, 2009.

REPRODUÇÃO E LEGITIMAÇÃO DA IDEOLOGIA DOMINANTE: uma investigação em espaço escolar

*Mônica da Conceição Ribeiro
Robison Raimundo Silva Pereira*

Introdução

Compreendemos ser função da escola, a formação de cidadãos autônomos, críticos, e conscientes de seu papel na sociedade. No entanto, o que se observa é que a escola reproduz o egoísmo, o individualismo e a competição, elementos essenciais ao mundo em que predomina o mercado, funcionando como repetidora do sistema social injusto que a sociedade capitalista criou e o mantém reforçando as desigualdades e aumentando as históricas construções da ideologia da classe dominante, assegurando sua permanência, fortificando-se e legitimando-se a fim de garantirem a sua continuidade.

Neste sentido, esse artigo é um recorte monográfico que teve como objetivo geral investigar o processo de reprodução

ideológica legitimada em uma escola da rede pública de ensino no qual optamos em apresentar uma síntese da discussão teórica e análise da pesquisa de campo.

Para uma melhor apreciação e acompanhamento, este artigo está estruturado em uma introdução e três tópicos. Inicialmente abordamos sobre ideologia e reprodução, analisando a escola enquanto reprodutora da sociedade de classes bem como a prática pedagógica e as relações ideológicas que se legitimam no cotidiano escolar; em seguida apresentamos os resultados alcançados com a análise e discussão dos dados; e posteriormente são feitas as conclusões.

A base teórica que sustenta essa investigação parte das produções de Bourdieu e Passeron (1975), Althusser (1970), Saviani (2009), dentre outros, que nos fazem refletir sobre a função da escola enquanto instrumento de reprodução da ideologia burguesa, e ainda, como ela deve atuar para superar ou romper com essa desigualdade social.

Compreendendo ideologia e reprodução no contexto escolar

Na sociedade capitalista, na qual vivemos baseados na desigualdade social, na divisão de classes, na exploração do homem pelo homem através do trabalho, há uma classe que é favorecida, esta usa instituições, entre outras coisas, para reproduzirem seus valores, visando manter essa desigualdade que beneficia a classe dominante, é desenvolvido um sistema de ideias que fortalecem essa dominação. Essa ideologia da classe dominante é imposta à classe proletária de diversas formas, objetivando a internalização desta, a submissão e reprodução da ideologia burguesa pela classe proletária, garantindo a divisão e a desigualdade de classes.

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (SAVIANI, 2009, p.33).

Dentro deste contexto, pressupõe-se que a escola é um instrumento de reprodução dos valores burgueses, para Saviani (2009, p.24) como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa.

Partindo dessa premissa, concordamos com alguns autores que nos apresentam conceitos de ideologia, para o sociólogo Karl Marx (1818-1883), ideologia é um conjunto de proposições elaboradas, na sociedade burguesa, com a finalidade de fazer aparentar os interesses da classe dominante com o interesse coletivo, construindo uma hegemonia daquela classe, a manutenção da ordem social requer dessa maneira menor uso da violência. A ideologia torna-se um dos instrumentos da reprodução do status e da própria sociedade. Já Apple (1989, p.32), a entende como “um conjunto não coerente[...] de significados vividos, práticas e relações sociais que são muitas vezes internamente inconsistentes”.

Em uma de suas teses sobre ideologia, Althusser (1970, p.77) diz que a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições materiais, e que embora admitindo que ela constitua uma ilusão, também fazem alusão a realidade, e basta interpretá-la para reencontrar a sua representação imaginária, visto que, a mesma se desenvolve na relação dos homens com sua própria existência.

Considerando essa existência permeada pelas ideias dominantes, pelas relações de desigualdades, vamos perceber que essa ideologia é imaginária, pelo fato de ser imposta, não sendo seu caráter real. O autor supracitado esclarece que:

Devemos dar à ideologia um lugar muito particular: para compreender sua eficácia, é necessário situá-la na superestrutura, e dar-lhe uma relativa autonomia com respeito ao direito e ao estado. Mas ao mesmo tempo, para compreender sua forma de presença mais geral há que considerar que a ideologia se introduzem todas as partes do edifício e que constituem esse cimento de natureza particular que assegure o ajuste e a coesão dos homens em seus papéis, suas funções e suas relações sociais. (ALTHUSSER, 1970, p.77)

A superestrutura é o Estado, que detêm toda a autonomia sobre a infraestrutura, que são todos aqueles que estão abaixo dele, e ao desenvolver a sua teoria sobre os aparelhos ideológicos do Estado, que detalharemos melhor no capítulo seguinte, ele define a escola como o principal Aparelho Ideológico do Estado, que “reproduz as forças produtivas e as relações de produção existentes. ”, onde a mesma é utilizada para fortalecer o poder do Estado.

A reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade (para manejar bem a ideologia dominante para agentes da exploração e da repressão, afim de que possam assegurar também pela palavra, a dominação da classe dominante. (ALTHUSSER 1970, p 21)

Marx através de sua obra *A Ideologia Alemã*, ressalta que todos os agentes de produção, exploração e repressão, estarão penetrados dessa ideologia para desempenharem a sua tarefa, de explorados (trabalhadores) de exploradores (capitalistas). “A reprodução da força de trabalho tem pois como condição *sinequa non* não só a reprodução da qualificação desta força de trabalho, mas também a reprodução da sua sujeição à ideologia

dominante ou da «prática» desta ideologia” (ALTHUSER,1970, p.22)

Para Gadotti (2006) a ideologia é um pensamento teórico estruturado, exprimindo uma falsa visão da história, cuja finalidade é ocultar um projeto social, político e econômico da classe dominante. Entende o autor que essa ocultação só é possível porque há um Estado que mantém de um lado um aparelho repressivo para toda forma de desvelamento da ideologia, e de outro, uma pluralidade de aparelhos ideológicos, aparelhos esses que cumprem o papel de exercer a dominação sobre os indivíduos, na maioria das vezes essa dominação se dá através de uma aparente naturalidade, o que aumenta esse controle de dominação levando o autor a afirmar que a dominação vive da passividade e não da luta.

Althusser nos apresenta a teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) que define da seguinte maneira:

Um Aparelho ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de suporte. (ALTHUSSER APUD SAVIANI, 1980. p,23)

Esses aparelhos ideológicos são identificados como o sistema das diferentes igrejas, o sistema das diferentes escolas públicas e particulares, a organização familiar, o sistema jurídico, político, sindical, sistema de informação (rádio, televisão, etc.), dentre outros. Como nosso foco de pesquisa é a escola, vamos perceber que o autor a situa como sendo o instrumento mais propício para a reprodução das relações

de produção do sistema capitalista, pois a escola alcança os educandos de todas as classes sociais, e como o período da vida escolar é um período longo, isso dá a escola mais tempo para que possa interiorizar nos seus educandos as ideias e valores de reprodução, uma vez que:

Creemos, portanto, ter fontes razões para pensar que, por detrás dos jogos do seu Aparelho Ideológico de Estado político, que estava à boca de cena, o que a burguesia criou como Aparelho Ideológico de Estado n.1, e portanto dominante, foi o aparelho escolar, que de facto substituiu nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja. Podemos até acrescentar: o duo Escola-Família substituiu o duo Igreja-Família. (ALTHUSSER, 1970,p. 62)

Ou seja, o aparelho ideológico escolar foi construído com o objetivo de continuar garantindo e perpetuando os interesses da classe burguesa, o que antes ficava a cargo da igreja; pois conforme já defendia Durkheim(1858-1917) a função da educação é integrar o indivíduo a sociedade, e nesse sentido ele aponta duas características que contribuem para essa integração, que é de ser una e múltipla[...] a educação se caracteriza por ser o ato de transmissão da moral social, ela é una porque reproduz a sociedade e múltipla porque repassa conteúdos pertinentes a sua integração ao mundo do trabalho. Ou seja, em sua característica una, a escola atua para introjetar em seus educandos a reprodução dessa dada sociedade capitalista, ensinando-os a submissão ao sistema, e aceitação de sua condição enquanto trabalhador a continuarem assim como seus pais na condição de explorados, e a sutileza com que o discurso é repassado, os faz aceitar essa condição, como se fosse a única opção que possuem.

A escola estimula o individualismo e a competição entre os seus alunos, a prática pedagógica é violenta porque impõe ao educando uma cultura arbitrária a deles, cultura essa que nasce de uma ideologia da classe dominante, como estratégia para inculcação de uma concepção cultural alheia a realidade e a cultura dos educandos, visando que eles venham a aderir essa cultura e assim adquiram o habitus, que Bourdieu e Passeron (1975) definem como o comportamento ou visão de mundo que o indivíduo desenvolve após a interiorização dessa cultura arbitrária imposta a ele pela escola, passando a aceitar e reproduzir essa cultura como se fosse sua, ou seja, a interiorização do habitus acontece através da ação pedagógica levando os educandos a aceitarem como correto o que a classe dominante determina, através do modo de pensar, de se comportar, de agir, esses conceitos são assimilados, e o processo de interiorização predomina mesmo após deixarem a escola.

Como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica (AP) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.(BOURDIEU E PASSERON,1975)

O trabalho pedagógico é considerado como uma “inculcação de habitus” pelo seu poder de duração e continuidade, uma vez que é através da educação que ele se reproduz e perpetua, através da ação pedagógica e a autoridade pedagógica, funcionando como instrumentos reforçadores dessa legitimação cultural ideológica, moral e intelectual dos seus arbítrios.

Para estes autores, toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, que acontece através da doutrinação e

dominação, enquanto imposição de um poder arbitrário, sendo o processo educativo uma ação coercitiva, e, por conseguinte a ação pedagógica como um ato de violência, de força, exercido pelo professor, que também é um instrumento reforçador na divisão da sociedade em classes, sendo esse educador também violentado simbolicamente em sua formação, e ao adquirir o habitus que a ideologia dominante impõe, passa a trabalhar, às vezes sem perceber, na disseminação dessa ideologia, sendo também sujeito e objeto da violência simbólica, pois como sujeito ele reproduz, e objeto porque também são vítimas e submissos a essa ideologia.

No entanto, é importantíssimo analisar que nem tudo na escola é reprodução, que é possível sim, ainda concebermos a escola como um espaço capaz de promover a transformação social dos seus educandos, transformação essa que se dá através do posicionamento do professor, conforme nos esclarece Gadotti (2002, p. 53)

[...] o ato educativo é um ato político, é um ato social, ligado à atividade social e econômica, ao ato produtivo, mas não é só isso. A educação sendo práxis, porque ela é práxis, é que pode escapar a ideologia. [...] a ideologia não consegue inteiramente dominar o ato educativo, sempre fica um espaço, e é nesse espaço que o educador deve agir.

Por mais enraizada esteja a ideologia, é possível construir uma vontade suficientemente forte e capaz no sentido de alterar o cenário presente, que a ideologia está a favor das classes sociais, isso é fato, o que não torna impossível trazê-la aos interesses daqueles que desejam fazer uma educação transformadora. A educação não é só reprodução, os processos educacionais promovem também o desejo de mudança, se há a ideologia da classe dominante, há também a ideologia daqueles que não querem mais ser apenas agentes reprodutores de um

sistema social injusto, mas sim agentes de transformação, comprometidos com uma educação libertadora, que seja capaz de despertar em seus educandos a vontade e o sonho de lutarem por uma sociedade mais justa.

EDUCAÇÃO: é possível transformar? Análise e discussão

Apresentamos a pesquisa, discussão, interpretação e análise dos dados resultantes das entrevistas realizadas, objetivando através delas respondermos a questão norteadora dessa pesquisa.

Quadro 1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

PROFESSOR (A)	DISCIPLINA QUE MINISTRAM	TEMPO DE DOCÊNCIA
P.1	Matemática	5 anos
P.2	Filosofia	2 anos

Fonte:Dados da pesquisadora

Conforme o quadro acima, observamos que os professores (a) pesquisados apresentam diferenças relativas ao tempo de atuação em sala de aula, as disciplinas que atuam são bem distintas, o que para nossa pesquisa contribuirá significativamente.

Quadro 2. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

ALUNAS	SEXO	SÉRIE QUE ESTÃO CURSANDO
A.1	Feminino	3° ano
A.2	Feminino	3°ano
A.3	Feminino	3° ano

Fonte: Dados da pesquisadora

Ideologia, reprodução e sua significação

Partindo do pressuposto que o nosso objetivo é analisar como está legitimado o processo de reprodução ideológica na Escola pesquisada, solicitamos aos sujeitos que falassem o que entendem por Ideologia; obtivemos as seguintes respostas:

A1: *Ideologia é uma opinião, uma visão de mundo, uma ideia minha ou de um grupo de pessoas que irei representar na sociedade como sendo verdade*

A2: *Bem, ideologia, ah eu não sei, já ouvi falar, mas não sei o que significa.*

A3: *Ideologia, eu acho que seria a minha ideia, o que vou expor, o que acho, o que eu penso e o que eu passo para as outras pessoas*

Diante das respostas, observamos que os sujeitos com exceção de A2 apresentam um entendimento sobre ideologia, quando nas falas de A1, A3, eles expressam que ideologia é uma ideia, visão de mundo; mas nos chama atenção a resposta de A1, quando se refere a ideologia como uma ideia de grupo, que será representado na sociedade, como sendo verdade, isso nos remete aos estudos de Karl Marx sobre ideologia, quando afirma, [...] ideologia: uma imposição dos valores e ideias[...] como sendo a única visão correta da sociedade, e por conseguinte, a tentativa de fazer com que a classe trabalhadora pense com os valores da classe dominante.

Analisando a resposta de A2, percebemos que embora diga não saber o que significa ideologia, a mesma vive em um ambiente que a ideologia é bem presente, e a sua interiorização acontece sutilmente, o que faz com que aceitem passivamente como verdade o que é transmitido.

Achamos pertinente realizarmos o mesmo questionamento aos sujeitos P, que responderam:

P1: Ideias, pensamentos, visão de mundo com sentido social, político.

P2: Ideologia na minha concepção, trata-se do estudo das ideias ou ciências das ideias(...). No entanto, a mesma adquiriu um sentido pejorativo como por exemplo: Imposição ou proselitismo ideológico (...)penso que a ideologia não é doutrinação é informação e cultivo do pensamento através de ideias historicamente acumuladas

As respostas dos sujeitos P nos revelam que embora eles respondam de maneira mais elaborada, por conta do capital cultural que já adquiriram, o sentido das falas tanto dos sujeitos A quanto P, são as mesmas. Em sua fala, P1, além de ideias, visão de mundo, ainda acrescenta o sentido social e político, e é esse sentido que faz com que a ideologia dominante ganhe força no campo educacional, e adquira o caráter de imposição como nos relata P2 em sua fala.

Nesse sentido, as respostas dos sujeitos A e P corroboram com Althusser (1970) que interpretando os estudos de ideologia de Karl Marx, nos revela: “a ideologia passa então a ser o sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social.”

As respostas tanto dos sujeitos A, quanto dos sujeitos P, demonstram que os mesmos compreendem o sentido de ideologia, no entanto, com o interesse de aprofundarmos um pouco mais sobre esse tema, questionamos aos sujeitos A se eles perceberam no decorrer da vida escolar, reprodução ideológica na postura de seus professores, quer seja na maneira de falar, agir ou se posicionar, no que eles responderam:

A1: Sim, em alguns professores é possível perceber através de suas falas e dos exemplos que dão, principalmente quando falam de exemplos de sua vida. Sei lá, mas acho que não tem necessidade de falarem.

A2: Sim. Principalmente no jeito de falar. Tem professor que eu nem entendo o que ele fala, parece que tá falando grego (risos)

A3: *Sim. Com raras exceções, vamos lá, de 100%, apenas 30% dos professores não são só reproduzem ideologias, eles vão além disso, expõem seus pontos de vista e nos fazem pensar, refletir.*

A fala dos entrevistados nos revela que a presença da reprodução ideológica ainda se encontra presente nos discursos dos professores, conforme nos responderam os sujeitos A1 e A2, o sujeito A3 tenta se fazer entender de forma mais clara ao apresentar um percentual de 70% de professores que apenas reproduzem em sala de aula as ideias dominantes, mas em contrapartida ressalta a presença de professores que vão além desse discurso, o que corresponde a 30%. Quando A1 respondeu que percebe a reprodução ideológica principalmente nos exemplos que os professores dão de suas vidas, ficamos instigados a querer saber de que exemplos estava se referindo, no que ela nos respondeu:

A2: *Ah, quando as vezes falam dos filhos, das atividades que fazem, da escola que estudam, do que vão ser, tem coisa que falam que a gente nem sabe bem, é como se quisesse comparar, não dá pra comparar com a gente [...] precisamos tentar pelo menos terminar o ensino médio, arrumar um trabalho.*

De acordo com os dados, inferimos que o processo de reprodução ideológica acontece de maneira mais intensa nos discursos dos professores, a linguagem de um sistema que domina está tão “naturalmente” impregnada na retórica do professor que ele nem se dá conta da força desse discurso e o que ele representa para seus educandos. Isso nos remete a Establet e Baudelot (1981) quando se referem a linguagem utilizada pelo professor

[...] a criança da classe trabalhadora não assimila os conhecimentos que a escola lhe transmite porque não entende a linguagem com que os conhecimentos lhe

são transmitidos, e surge como um ambiente estranho e ameaçador que a corrige a todo instante e acaba por inibi-la. Assim, por tratar com a mesma linguagem crianças de classes sociais diferentes, a escola reproduziria a desigualdade

Para os autores, além dessa linguagem reforçar a desigualdade, ela pode ir mais além, uma vez que o aluno não compreende o discurso do professor, ela não consegue assimilar os conteúdos, o que pode gerar o desinteresse e conseqüentemente o fracasso escolar.

Elementos reprodutores dentro do espaço escolar

No intuito de compreendermos quais os elementos reprodutores no espaço escolar, questionamos aos sujeitos A se os materiais didáticos utilizados em sala de aula pelo professor, correspondem com a realidade regional, cultural e social deles, e se o professor utiliza de metodologias diferenciadas no sentido de adaptar os conteúdos quando necessário, os dados nos mostram:

A1: *Não muito. Pois alguns livros vêm de uma outra realidade, uma outra cultural. Depende muito do professor, alguns professores tentam adaptar, outros não, alguns professores conseguem transmitir o conhecimento trazendo para a nossa realidade (Nordeste), mesmo vendo que os livros vêm de uma outra região (Sudeste), esses professores valorizam nossa cultura.*

A2: *A gente só tem os livros, e eles não correspondem com nossa realidade, porque eles vêm lá do Sudeste, né? Os professores explicam, mas nem todo mundo aprende igual, tem aqueles que tem dificuldade, mas a maioria dos professores não se importam muito não.*

A3: *Só utilizamos os livros didáticos, e os professores nunca dão o livro todo. Um exemplo: o livro tem 24 capítulos, eles só dão 10. Eles*

passam o que está no livro e tentam explicar, se a gente compreender bem, se não, fica sem aprender.

Os sujeitos A2 e A3, afirmam que os professores só utilizam como material didático os livros, e que os mesmos não correspondem a realidade dos alunos, os professores explicam o conteúdo, mas não tem preocupação de saber se o aluno aprendeu ou não. A fala do sujeito A1 concorda que os livros não correspondem a realidade, mas diz que depende muito do professor adaptar a realidade do aluno, ressaltando que há aqueles professores que fazem isso e valorizam a cultura regional.

Nesse contexto, relembramos Bourdieu (2001) quando fala sobre violência simbólica, a maioria dos materiais, livros didáticos só valorizam aqueles alunos que possuem capital cultural, reconhecemos com isso um desprezo da cultura desses alunos, pois os mesmos são violentamente levados a interiorizar a cultura dominante.

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2001, p.311)

A escola, pois, na maioria das vezes despreza a identidade cultural dos alunos da classe trabalhadora, e reproduz a violência simbólica por meio das relações de dominação, reproduzindo ideologias. A fala dos sujeitos nos leva a refletir que além dos discursos dos professores que reproduzem essas ideologias, os materiais didáticos atuam como instrumentos auxiliares nesse processo, no tocante as metodologias adotadas pelo professor, se percebe que nem todos têm a preocupação de saber se os alunos estão apreendendo o conteúdo.

Prática pedagógica e seu papel transformador

Nosso objetivo nesse com esse questionamento foi compreender o ser professor, como ele lida com os seus alunos, que metodologias, e descobrir se é possível uma prática transformadora através da educação. Partindo desse pressuposto questionamos aos sujeitos A sobre o que é ser bom professor.

A1: É aquele que sabe explicar, mas sobretudo que conhece sobre a sua função, é conhecer seu aluno, perceber as suas dificuldades e tentar ajudá-lo. É saber ouvir e dialogar. Acho que é isso.

A2:*Para mim, um bom professor é aquele que sabe explicar o conteúdo. Por exemplo: aqui nós temos um professor que não sabe explicar o assunto, ele é formado em uma área e ministra aula em outra área, então ele só cópia lá no quadro, não sabe explicar[...]um bom professor tem que ser formado e saber dá aula.*

A3:*Na minha opinião um bom professor não aquele que tenta. (pensando) é porque assim, a maioria dos nossos professores, eles dão o assunto, mas eles interrompem muito a aula, qualquer conversa, eles param a aula, pra mim um bom professor não é isso, é aquele que tenta explicar da melhor forma para o aluno entender, de forma que a gente compreenda o conteúdo. Acho que ele precisa também conhecer bem o aluno, conversar, porque as vezes o aluno não aprende porque está passando por algum problema*

Comprendemos a partir dos dados acima, que os sujeitos são unânimes a definirem um bom professor como aquele que consegue transmitir o conteúdo de forma que os alunos aprendam. Percebemos em nossas observações, que muitos professores não tem didática, o que acaba por dificultar esse processo de ensino-aprendizagem, pois se se o aluno não está aprendendo, é necessário repensar os modos como se está ensinando, a meta de toda ação pedagógica é propiciar

o aprendizado do aluno, o professor precisa reconhecer as múltiplas diferenças dos seus alunos, as dificuldades de aprendizagem, para então saber como lidar, pois conforme nos diz Candau (1986, p.14) o processo de ensino é multidimensional, situado num contexto político-social que acontece numa cultura específica, trata com pessoas concretas que têm posição de classe definida na organização social em que vivem.

O processo ensino-aprendizagem não é uma ação tão simples, muitos professores apresentam dificuldade de dominar a didática, e isso está relacionado a própria formação desses professores, e é nesse sentido que ressaltamos a relevância das instituições de ensino estarem preocupadas com formação dos seus professores, uma formação que ultrapasse o caráter de apenas repassadores de conteúdo, mas comprometidos com a verdadeira transformação de seus educandos.

Imbuídos do interesse de compreender o professor e o seu papel enquanto possibilidade de construir junto aos seus educandos uma educação libertadora, questionamos aos sujeitos P sobre qual é a função da escola:

P1: *Formar cidadãos conscientes de seu papel no mundo.*

P2: *No sentido idealista a escola tem por função dar continuidade a formação dos alunos, formação essa que inicia-se em casa com os valores e costumes, perpassando pela escola que utilizando os conhecimentos aceitos e estabelecidos como válidos historicamente, propiciar ao aluno o cultivo das suas faculdades, do pensamento preparando-os para a vida coletiva. Em anverso, na realidade a escola hoje, bem como todo o sistema educacional brasileiro tem por função retardar e reproduzir saberes enlatados, um mero ensino assistencialista. Pérfido e vergonhoso, isso não é exitoso é vergonhoso adestrar vidas é um crime existencial*

O sujeito P1 foi bem taxativo em sua resposta, trazendo um sentido que é bastante difundido, mas que, no entanto, nos

gera o questionamento se a escola realmente está cumprindo essa função, no que ele nos respondeu:

P1: Temos tentado, dentro de nossas possibilidades, porém não é uma tarefa fácil.

A fala do sujeito P2 nos apresenta em alguns momentos, o desencanto do educador, ao afirmar que a escola hoje apenas reproduz saberes, conversando um pouco mais com esse mesmo sujeito, ele nos afirmou não acreditar na educação, não nesse modelo de educação que a escola vem repassando aos seus alunos, e é por isso em sua prática, busca através da valorização dos saberes dos seus educandos e de metodologias diversificadas fazer a sua parte no sentido de mudar o cenário reprodutivista e seletivo que se tornou a escola hoje, o que nos remete Snyders (1970) quando nos chama a atenção que a escola não é apenas um espaço para reprodução, nos convidando a ir além e perceber que existe dentro da própria escola forças progressistas atuando para a transformação da própria escola e conseqüentemente da sociedade.

Nesse sentido, compreendemos que embora a reprodução ideológica esteja presente tanto no discurso como na prática de muitos professores, existem aqueles dispostos a agir diferente, buscando promover nos seus educandos uma leitura crítica e reflexiva da sociedade, bem como a preocupação situar a escola como o espaço de transformação social e ruptura de reproduções ideológicas.

A análise desse dados nos fez presumir que tanto professores quanto alunos conhecem o significado de ideologia, que a mesma está presente no cotidiano escolar através da postura do professor, como também nos materiais didáticos, que é quando a violência simbólica aparece, por privilegiar apenas uma classe, inculcando nos alunos as ideias

dessa classe, transformando a escola em um espaço que divide os seus alunos, dessa forma muitos professores transmitem a ideologia dessa classe em detrimento da riqueza cultural da classe trabalhadora.

Quanto ao papel da escola de integrar o indivíduo a sociedade e torna-lo cidadão histórico, crítico, herdeiro de si mesmo, encontramos professores que já adotam esse discurso, que fortifica o desejo daqueles que lutam contra essa hegemonia dominante. Em síntese a análise respondeu as questões norteadoras dessa pesquisa, no próximo e conclusivo capítulo, faremos algumas considerações e/ ou sugestões.

Considerações conclusivas

Considerando todas as argumentações expostas, podemos concluir que a escola, na sociedade atual, é condicionada pelo poder do Estado, atuando de forma a perpetuar este poder, reproduzindo e legitimando os valores burgueses. A escola impõe a seus educandos esta ideologia, e estes a recebem, assimilam esta cultura arbitrária, adquire o habitus que os levam a reproduzir esta ideologia e, mesmo inconscientemente, contribuir para o fortalecimento das desigualdades. Assim, concordamos com Freire (2014) quando nos diz que é possível uma transformação da sociedade através da educação, é um constante embate entre aqueles que trabalham a favor da ideologia dominante e aqueles que lutam por uma educação emancipatória, que desperte em seus educandos o senso crítico, a liberdade e as possibilidades de concretizar mudanças.

Essa é a missão da escola libertadora que nos apresenta uma educação que propicie aos educandos uma visão de mundo que o ajude a entender as relações sociais, políticas e culturais da sociedade, as forças antagônicas, o que há por trás dos discursos, quais os interesses reais, o que está sendo

transmitido, de que forma, e com que objetivo. Entendemos que construir uma educação verdadeiramente libertadora só é possível se a escola abrir espaço para o diálogo crítico, aceitando o conflito que instiga o embate de ideologias, só através desse embate, é possível desconstruir essa ideologia que foi legitimada no espaço escolar e construir criticamente em educadores e educandos a consciência de uma educação de fato transformadora e comprometida com a mudança social.

Nesse sentido, encerramos esse artigo destacando que não esgotamos as investigações acerca da reprodução ideológica que se desenvolve no espaço escolar, mas abrindo caminhos para que outros juntem-se a este, abordando estudos que intentem enriquecer a compreensão do que é ser educador no seio de um sistema capitalista e reprodutor de desigualdades, compreendendo os limites do educador, mas sobretudo, enaltecendo a coragem daqueles que batem de frente contra esse sistema e lutam por uma educação verdadeiramente libertadora e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1970

APPLE, Michel W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: ArtMed, 1989

BOURDIEU, P.; PASSERON J. *A Reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

_____. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do Oprimido***. 17^a. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2004

GADOTTI, Moacir. ***Educação e poder***: Introdução à pedagogia do conflito. 13^o. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antonio Carlos. ***Métodos e técnicas de pesquisa social***. 6^o. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 202 p. ISBN: 8522422702.

MARX, Karl, ENGLES, Friedrich. ***A Ideologia Alemã***. São Paulo: Moraes, 1984.

SAVIANI, Demerval. ***Escola e Democracia***: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 4^a. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009

RELAÇÃO DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR: A atuação do professor na desconstrução da visão naturalista que se tem de gênero

Patrícia Pereira Rodrigues

Introdução

As reflexões sobre as desigualdades entre homens e mulheres são decorrentes de um processo histórico, e quando falamos em gênero e educação, isso nos remete às discussões em torno dos conceitos de masculinidade, feminilidade, profissão docente e da análise das concepções e práticas em torno dessas categorias dentro e fora da escola que produzem e reproduzem preconceitos e discriminação, promovendo a divisão entre masculino e feminino.

Desse modo, esse artigo é um recorte de uma monografia que teve como objetivo geral investigar a prática docente no ensino fundamental e sua relação com a desconstrução naturalista que se tem de gênero. Assim, optamos em apresentar neste trabalho parte da discussão teórica e análise que realizamos na pesquisa.

Como forma de organização, este artigo está subdividido em três tópicos denominados: Relação de gênero e construção de estereótipos; As Relações de Gênero e a atuação do professor e gênero na escola: analisando os dados, no qual discutiremos sobre a construção histórica e cultural do gênero feminino e masculino e a importância do professor como ferramenta de desconstrução dos estereótipos de gênero. A fundamentação teórica está baseada nas produções de Bourdieu (1996), Scott (1990), Louro (1997), Pereira (2007), dentre outros.

Relação de gênero e construção de estereótipos

A questão de gênero surgiu como importante reflexão para o feminismo. No fim dos anos 1940, a filósofa francesa Simone de Beauvoir afirmou que “ninguém nasce mulher, mas torna-se mulher”. Para a mesma, as desigualdades entre homens e mulheres não pode ser pensada como algo inerente aos indivíduos, e sim como uma construção social e cultural.

Diante de tais posicionamentos, podemos inferir que para torna-se homem ou mulher é preciso submeter-se a um processo que chamamos de socialização de gênero, baseado nas expectativas que a cultura de uma sociedade tem em relação a cada sexo.

Vale ressaltar que a palavra gênero é um termo essencialmente novo e foi criado para contrapor-se a um determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhes um caráter essencialmente social (Scott, 1995, p. 72). Iniciou-se com as reivindicações feministas, ligadas ao chamado “sufragismo”, ou seja, ao movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres, com o intuito de combater as distinções sociais relacionadas ao sexo biológico. Como aponta Louro:

Na virada do século, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado “sufragismo”, ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), o sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a “primeira onda” do feminismo. (LOURO, 1997, p.14-15)

Diante disso, podemos perceber que o primeiro indício do feminismo estava centrado na luta pela obtenção de igualdade jurídica, que se estendia pelo direito de voto, de instrução e de exercer uma profissão. Esses movimentos ganharam força na década de 1960 em função da desigualdade de poder entre o sexo masculino e o feminino. Scott (1990), afirma que, na mesma década, o movimento feminista tinham um caráter altamente político, daí ser frequentemente concebido como sinônimo de mulheres.

Nesse contexto, a ideia central era desmistificar a afirmação de uma inferioridade feminina baseada em fatores biológicos. Levando as mulheres a questionarem a ideia de predestinação de homens e mulheres a cumprirem papéis opostos na sociedade, atribuindo ao homem uma posição de poder decorrente de uma hierarquia velada.

Aos poucos, os estudos sobre gênero foi abrangendo o mundo masculino, pois alguns autores consideravam que o termo era bastante útil à história. História essa, não só das mulheres, mas também dos homens e das relações entre homens e mulheres. Assim, gênero passa a ser visto como uma construção social e não mais algo determinado pelo biológico.

Assim sendo, a nomenclatura refere-se às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres, que são resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a

partir das diferenças sexuais. Dessa forma o papel do homem e da mulher é constituído culturalmente e muda conforme a sociedade e o tempo. Este tipo de relação desigual é imposto pela sociedade desde o nascimento pela família e vai sendo propagada nas outras instâncias da sociedade ao longo dos tempos.

Para entendermos a situação da dominação masculina e as construções de estereótipos, é necessário conceituar o que vem a ser o papel de gênero. Nesse sentido, é imprescindível deixar de forma clara os conceitos de sexo e gênero. O termo sexo está ligado à composição biológica do indivíduo e ao tipo de aparelho reprodutor dela resultante. Enquanto gênero nos possibilita identificar os valores atribuídos a homens e mulheres, assim como as regras de comportamento decorrentes desses valores.

Dessa forma, fica evidente a influência desses valores e regras no funcionamento das diversas instituições sociais. É importante ressaltar esta distinção de conceitos porque, como não se trata de fenômeno meramente biológico, podemos constatar que ocorrem alterações na significação do que é ser homem ou mulher ao longo da história em diferentes culturas.

Para Louro (1997, p. 77), gênero refere-se “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”. Isso quer dizer que não é propriamente a diferença sexual – de homens e mulheres – que delimita as questões de gênero, e sim as maneiras como ela é representada na cultura através do modo de falar, pensar ou agir sobre o assunto.

Sendo assim, as relações de gênero são produto de um processo pedagógico que se inicia no nascimento do indivíduo, que dependendo do sexo receberá informações sobre o que a sociedade espera dele enquanto ser social, e essa situação continua ao longo de toda vida, reforçando a desigualdade

existente entre homens e mulheres, principalmente em torno da sexualidade, da reprodução, da divisão do trabalho e do âmbito público.

Ao longo dos tempos em nossa sociedade, a mulher sempre foi vista como submissa ao sexo masculino, tendo sua imagem relacionada a reprodução, aos cuidados maternos e aos afazeres domésticos. Enquanto a imagem masculina estava ligada as relações sociais, a virilidade e conseqüentemente ao poder. Vale ressaltar que a construção da masculinidade tem origem quando o indivíduo ainda se encontra no ventre de sua mãe. É nesse momento que seus pais já escolhem o que a criança irá usar e como irá se comportar. De acordo com Pierre Bourdieu

a dominação masculina é uma forma de dominação eminentemente simbólica. Como tal, só pode ser exercida com a colaboração dos dominados. Nesse sentido, é preciso indicar o papel das próprias mulheres no reconhecimento dessa dominação masculina como legítima, à medida que elas também reproduzem as mesmas normas que as oprimem na socialização de seus filhos, tanto homens quanto mulheres [...]. (BOURDIEU, 1996, p. 31)

Dessa forma, podemos inferir que tal dominação é de certa forma legitimada, mesmo que inconscientemente pelas mulheres, que no seu dia a dia impõem e repassam aos seus filhos e filhas ações de conduta que só privilegiam o sexo masculino. Assim a mulher adere a dominação sem ao menos perceber que, o seu papel está sendo o de subalternidade, e assim, de maneira irrefletida considera que essas ações são atos naturais, o que acaba por legitimar a sua inferioridade perante os homens.

Nesse sentido, aos poucos foram se construindo os estereótipos de gênero, onde o homem enxerga e faz com que

toda sociedade enxergue a mulher como um ser totalmente diferente dele. O homem é sexo forte, superior e dominador. A mulher sexo frágil, inferior e quase insignificante.

As Relações de Gênero e a atuação do professor

As escolas são instituições sociais formais responsáveis pela transmissão cultural de saberes historicamente acumulados, representando um ambiente privilegiado para debates e questionamento acerca da realidade, com intuito de transformar a realidade em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Todavia, esta instituição pode contribuir também, para a transmissão de preconceitos, promovendo a exclusão social a partir de suas ações.

Diante disso, é essencial promover uma discussão crítica e reflexiva em torno da educação escolar, com intuito de questionar concepções escolares que visam a proliferação de conceitos e valores que naturalizam modos e ações de subalternização de um sexo pelo outro, e assim, coibir hierarquias sociais opressivas e excludentes.

Contudo, o que vem acontecendo é que tal instituição, que tem a incumbência de agregar valores e diminuir as desigualdades, tem ao longo do tempo reforçado as diferenças entre meninos e meninas, valorizando de modo desigual os gêneros, gerando dessa forma a discriminação.

Diante disso, percebemos a importância de se trabalhar as dicotomias sexistas no ambiente escolar. Segundo Louro (1997), a escola é um dos lugares onde se delimita espaços, serve-se de símbolos e códigos, afirma o que cada um pode, ou não fazer. Dessa maneira, ao mesmo tempo, ela agrega, separa e institui normas, valores e crenças. Além disso,

[...] através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles (as) que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos (as) a sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos [...]. (LOURO, 1997, p. 58).

Dessa forma, podemos refletir como a instituição escolar pode colaborar na construção dos gêneros e das diferenças quando esta estabelece posturas e condutas ditas apropriadas a cada sexo. E assim, ao longo dos tempos cada um vai sendo colocado em seu lugar: menino/menina; homem/mulher entre outras tantas formas do sujeito.

Podemos identificar que as diferenças existentes entre o gênero masculino e feminino em nossa sociedade, é algo evidente, e o que muitas vezes fica externado é que essa situação é algo natural, uma situação pré-determinada. A escola como instituição constitutiva de saberes, acaba por construir e reproduzir as diferenças, as desigualdades e as distinções. De acordo com Louro (1997, p. 59-60)

Ao longo da história, as diferentes comunidades (e no interior delas, os diferentes grupos sociais) construíram modos também diversos de conceber e lidar com o tempo e o espaço: valorizaram de diferentes formas o tempo do trabalho e o tempo do ócio; o espaço da casa ou o da rua; delimitaram os lugares permitidos e os proibidos (e determinaram os sujeitos que podiam ou não transitar por eles); decidiram qual o tempo que importava (o da vida ou o depois dela); apontaram as formas adequadas para cada pessoa ocupar (ou gastar) o tempo... Através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase “naturais” (ainda que sejam “fatos culturais”). A escola é parte importante desse processo.

Dessa forma, a escola pode ser vista como um importante meio de reprodução das dicotomias de gênero masculino e feminino, uma vez que segue perpassada pelas relações de gênero e pelas incessantes disputas de poder.

Como destaca Louro (1997, p. 57): “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas”. Assim sendo, as questões de gênero encontram-se diretamente ligadas à forma como as pessoas concebem os diferentes papéis sociais e comportamentais relacionados aos homens e às mulheres, constituindo assim, padrões daquilo que é “adequado” para o feminino bem como para o masculino.

A instituição escolar através de suas práticas cotidianas interioriza nos sujeitos, através da linguagem, símbolos e códigos o que cada um pode ou não fazer, delimita espaços para meninas e meninos, ela separa e estabelece regras, e com isso os sujeitos vão interiorizando e considerando naturais as diferenças existentes entre meninos e meninas, como se tal situação fosse a ordem natural das coisas. Bourdieu (1989), aponta que habitus é:

[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e reguladas sem que por isso seja o produto de obediência, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro.

Nesse contexto, a problemática do preconceito de gênero, que afeta meninos e meninas, no ambiente escolar, se

apoia em um sistema educacional que reproduz as estruturas de poder, de privilégios de um sexo sobre outro em nossa sociedade. Dessa forma deduz-se que as diferenças referidas às relações de gênero, são criadas pela sociedade: não se nasce com uma dada característica ou com outra, mas a adotamos e aprendemos a assumi-las no decorrer da vida, o que acaba por construir as diferenças pessoais e as desigualdades nas relações de gênero.

O espaço escolar incorpora jeitos de ser, movimentos e gestos em meninos e meninas, e tais características acabam tornando-se parte de seus costumes. É na escola que o sujeito é instruído a como falar, ouvir, a preferir e como ter a conduta mais “apropriada”, e essas ações fazem com que esses sujeitos desenvolvam algumas habilidades em detrimento de outras, pois essas preleções confirmam e produzem as diferenças.

Diante disso, a escola através de seus discursos explícitos ou implícitos, é uma das principais instituições sociais que colaboram para a naturalização da formação da identidade de gênero feminina e masculina, através dos livros didáticos utilizados em sala de aula e, sobretudo, na atitude do professor em sua prática de ensino.

Sabemos que o professor diariamente lida com a relação de gênero, porém, muitas vezes o mesmo não percebe a sua influência na constituição das subjetividades nas crianças, que quase sempre são identificadas de acordo com o gênero. Podemos citar como exemplo quando durante a aula o professor/a faz a frequência, separando meninas e meninos no momento da chamada. Nesse sentido, é possível percebermos que as relações de gênero são transmitidas pelos adultos às crianças, definindo assim, o que pode e o que não pode ser feito pelas mesmas.

Assim, além de refletirmos, há a necessidade de uma ação efetiva dos membros que constituem a escola no que se refere ao

trabalho de desconstrução de gênero dentro desse espaço, no entanto seria ingênuo pensar que a instituição escolar, sozinha, acarretará na transformação da sociedade, já que a construção dos estereótipos de gênero tem sua origem na família e está culturalmente enraizado em nossa sociedade. Todavia, a escola não pode ficar esperando que estas alterações ocorram, é necessária uma mudança de postura, para que se inicie um processo de reflexão desses conceitos, e com isso diminua as diferenças existentes entre mulheres e homens. Louro (2001, p. 85-86) destaca que:

se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditarmos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conforme com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

Diante de tais questionamentos, podemos inferir que a escola é um espaço não só para ensinar conteúdos programáticos, mas também de promover a cidadania, e nesse momento a figura do professor é primordial, pois o mesmo deve promover práticas que levem o aluno (a) a refletir e entender que não existe uma superioridade de um gênero sobre o outro, o que existe é apenas uma diferença biológica, e que

meninos e meninas podem interagir e por meio dessa interação aumentarem suas potencialidades.

Falar de gênero na escola é exercitar a cidadania para o reconhecimento da igualdade entre homens e mulheres. Assim, os professores e professoras deveriam estar, de acordo com o que afirma Louro,

Dispostos/as a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia (LOURO, 1997, p. 64-65).

Nesse contexto, a função docente não será mais a de mero transmissor de conteúdos e à naturalização de discursos machistas, e sim a de ajudar os sujeitos a se reconhecerem como seres de identidades diferentes, mas com direitos de exercerem seu modo de ser independente dos padrões ditados e legitimados pela sociedade. Por essa razão, educadores devem priorizar uma educação que ofereça a meninas e meninos a possibilidade de se desenvolverem da forma que desejarem, independentemente do sexo a que pertencem. Tal atitude contribuirá para que os educandos assumam uma postura consciente no que se refere às identidades de gênero presentes na sociedade e no meio escolar.

Sendo assim, a escola, junto com os seus/suas educadores/as, tem um papel importante para que em seu ambiente não haja a reprodução da hierarquia de gênero. A mesma pode examinar, por exemplo, no trabalho que faz junto aos educandos/as, que tipos de textos didáticos estão sendo utilizados, que tipo de linguagem, de imagens, música etc. Tal ação deve ser feita pelos/as educadores/as, pois os mesmos

observarão o quanto a escola é perpassada pelos papéis de gênero.

Cabe ao professor/a observar e refletir diante das situações corriqueiras, sob uma visão dessas diferenças de gênero, tais como: brincadeiras na educação infantil; jogos na aula de educação física; formação de filas; escolha dos livros didáticos; escolha das profissões (PEREIRA et al, 2007). Louro, também corrobora de tal afirmação quando afirma que:

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 1997, p. 64).

Assim, o debate precisa se difundir em todo ambiente educacional, para que a inserção da temática “gênero” seja incluída, de fato, nos currículos escolares. Dessa forma, professores das disciplinas afins poderão lidar com situações do cotidiano relacionadas ao tema. Com tal processo, educadores estarão contribuindo para que a escola não seja um aparelho de reprodução de preconceitos, mas de promoção e valorização das diversidades. Por esta razão, a escola é o meio mais consistente para uma sociedade mais tolerante, plural e democrática.

Em se tratando da relação de gênero, cabe ao docente ficar atento nas situações que possam gerar preconceito ou a desvalorização da mulher, e dessa forma tomar a iniciativa de criar debates, oficinas e projetos que visem melhorar ou amenizar tais situações.

É fundamental que o professor construa um ambiente de equidade e valorização entre meninos e meninas, estimule as meninas a participarem de atividades que muitos consideram ser masculinas, por exemplo, a prática de esporte como o futebol. Geralmente, as meninas, para serem consideradas boas alunas, têm que ser mais calmas e educadas que os meninos. Essa situação faz com que as meninas fiquem mais caladas e se expressem menos, o que acaba por inibir suas potencialidades. Mitos como o de que os meninos são melhores em certas áreas do que as meninas, por exemplo, ainda são pertinentes na formação dos educandos. Por isso, é de extrema importância valorizar a presença e a atuação feminina na sala de aula. Porém, todas essas ações devem ser colocadas através de um processo, o que acarretará em uma transformação da auto-estima das meninas.

Para tanto, o professor deve realizar pesquisas que almejam reflexões e o desenvolvimento de atividades pedagógicas que envolvam o combate ao preconceito, a violência e a inferiorização do indivíduo, que não se enquadra ao “padrão social” vigente na qual estamos inseridos, trazendo essas atividades para o dia-a-dia da sala de aula, e assim, o aluno/a construirá aos poucos uma consciência social e rejeitará qualquer forma de discriminação.

Gênero na escola: analisando os dados

O termo gênero foi criado para contestar o determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhes um caráter essencialmente social. Segundo Louro (1997) o termo gênero passou a ser usado com o propósito de marcar as diferenças entre homens e mulheres, que não são apenas de ordem física e biológica. Para a autora, a diferença sexual anatômica não pode ser pensada de forma isolada das construções sociais e culturais da qual fazem parte.

Apresentamos a seguir a pesquisa feita com quatro professores para análise e discussão dos dados. Com o intuito de saber mais sobre o conceito de gênero, obtivemos as seguintes respostas:

Uma ideia em movimento que discute e problematiza a ideia construída historicamente de homem e mulher, seus papéis e suas relações ideológicas e conflitantes (CARVALHO).

Homem e mulher como iguais, favorecendo no crescimento social (OLIVEIRA).

Diz respeito ao gênero masculino e feminino (SANTOS).

Refere-se à identidade adotada por uma pessoa baseada no seu papel na sociedade. Comumente usados como sinônimo de sexo masculino/feminino (SILVA).

De acordo com os dados, o primeiro e o quarto sujeitos trazem conceitos similares e bem mais ampliado, focando a importância da sociedade na construção do gênero, e dos papéis sociais de cada indivíduo e os conflitos criados por uma ideia estereotipada. O segundo foca na igualdade dos direitos entre homens e mulheres. E o terceiro relata o seu conceito de forma reduzida, deixando implícito que para o mesmo, a ideia de gênero está associada ao sexo biológico, que diz respeito a menino e menina; homem e mulher. Percebemos que a maioria dos professores compartilham do mesmo conceito de gênero, o que vai de encontro com o que diz Louro (1995, p.103):

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico [...]; como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja etc. são “genereficadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero).

Podemos perceber que a diferença biológica será o ponto de partida para se criar os papéis sociais dos homens e das mulheres, e que as diversas instituições sociais reproduzem as relações sociais de gênero.

A escola, como instituição social tem como uma de suas funções, oportunizar aos seus educandos debates sobre questões sociais possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico. Para isso, é necessário que o/a professor/a socialize e problematize informações pontuais, oferecendo caminhos para que os discentes além de adquirir conhecimentos, consigam fazer uso dos mesmos no contexto social no qual estão inseridos. Sendo assim, foi feito o seguinte questionamento aos professores: Qual a relevância de tratar sobre a temática das relações de gênero na atualidade?

Obtivemos as seguintes respostas:

É preciso refletir sobre o tema. Tudo é dinâmico, gênero é um tema em expansão (CARVALHO).

É importante, que o professor trabalhe isso em sala de aula, levando ao aluno a perceber que o gênero não importa, todos nós temos algo a oferecer, respeitar o nosso semelhante seja ele homem ou mulher é um dever (OLIVEIRA).

Na minha opinião ao nascermos já existe a noção de gênero. Essa temática será sempre trabalhada na atualidade e em qualquer outra época (SANTOS).

É compreender, que muitas vezes as diferenças se transformam em desigualdades tanto em relação a mulher quanto ao homem (SILVA).

A respeito da relevância de se trabalhar com a temática gênero em sala de aula, Carvalho afirma que é preciso sempre estarmos refletindo sobre a temática, pois a mesma está em constante mudança. Oliveira ressalta que independente do

sexo o que deve prevalecer é o respeito. Santos relatou que já nascemos com a noção de gênero, com tal resposta deduz-se que o mesmo está se referindo novamente ao fator biológico, tendo uma perspectiva tradicional sobre gênero ao conceituar o mesmo como um tipo de papel com apenas duas categorias - masculino ou feminino.

Já Silva enfatiza que a temática deve ser trabalhada em sala de aula, pois é uma forma de evitar as desigualdades sociais nas relações homem/mulher. Assim cabe ao professor/a refletir sobre o quão é importante tratar da temática das relações de gênero nos dias atuais, pois como discorre Louro (1997 p. 85-86)

[...] se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

Dessa forma, professores/as devem conhecer a origem do conceito de gênero, pois só assim, poderão tratar dessas questões de forma crítica e consistente. Assim, a escola deve sempre tratar de assuntos com relevância social dentro das suas dependências, principalmente no que se concerne à discriminação e às desigualdades.

Muitos educadores acostumados com o poder das práticas pedagógicas para manter meninos e meninas em seus devidos lugares fazem uso de diversos mecanismos com intuito de corresponder às expectativas sociais, como por exemplo, direcionar aos seus alunos brinquedos e atividades pedagógicas. Assim, sendo o espaço escolar um lugar cultural, de interação e troca de saberes, onde o lazer e a educação se entrelaçam, é necessário articular formas de brincar que envolva todos os seus alunos, pois embora o momento do brincar pareça somente um momento de descontração, o mesmo é responsável por construir as identidades dos sujeitos que ali estão inseridos. Dessa forma foi feito o seguinte questionamento aos professores: Quando pensa em realizar alguma atividade com as crianças ou até mesmo ao propor alguma brincadeira, leva em conta às diferenças de gênero?

Apresentamos a seguir as respostas dos partícipes:

Sim (CARVALHO).

Não, as dinâmicas em sala de aula são voltadas a aprendizagem e não importa a sexualidade do aluno (OLIVEIRA).

Depende, existem brincadeiras em que as meninas se identificam e vice-versa em relação aos meninos, mas enquanto docente temos que adequar às brincadeiras independente de gênero para que não exista nenhuma forma de exclusão (SANTOS).

Os professores precisam estar atentos as diferentes formas de expressão dos alunos. Devemos propor atividades que excluam os preconceitos de gênero que possa contribuir para a construção de novas formas de relação entre homens e mulheres (SILVA).

Diante das respostas podemos notar que Carvalho apenas afirmou levar em conta as diferenças de gênero. Oliveira por sua vez, afirmou não trabalhar com tal temática, pois prende-se apenas aos conteúdos didáticos. Já na fala de Santos, podemos notar que houve controvérsia, pois inicia

sua fala argumentando que há brincadeiras para meninas e brincadeiras para meninos, porém, diz que enquanto docente tenta adequar as brincadeiras independente do gênero.

A professora Silva, respondeu que as atividades propostas em sala de aula devem contribuir para a interação entre os meninos e as meninas. Perante as respostas, podemos observar que Oliveira não inclui em seu currículo conteúdos e apontamentos a respeito da temática de gênero e Santos acaba por fazer distinção entre o que seria ideal para meninos e meninas. Nesse sentido Louro (1997, p.79) enfatiza que:

A separação de meninos e meninas é, então, muitas vezes, estimulada pelas atividades escolares, que dividem grupos de estudo ou que propõem competições. Ela também é provocada, por exemplo, nas brincadeiras que ridicularizam um garoto, chamando-o de “meninha”, ou nas perseguições de bandos de meninas por bandos de garotos. Por outro lado, também se constrói na escola uma série de situações que representariam um “cruzamento de fronteiras”, ou seja, situações em que as fronteiras ou os limites entre os gêneros são atravessados.

Nessa perspectiva, quando o professor não trabalhar as questões relacionadas ao gênero, o mesmo reforça as desigualdades através de suas atitudes, por isso cabe ao mesmo trabalhar de forma inclusiva, sem separação entre meninos e meninas, objetivando a interação dos mesmos independente do sexo.

O Estereótipo é um conceito, atribuída à imagem da pessoa ou grupos de pessoas, em sua maioria de forma preconceituosa e sem fundamentação teórica. Ou seja, são impressões, pré-conceitos criados de modo generalizado e internalizado pelo senso comum. O estereótipo de gênero é, pois, o conjunto de concepções acerca das atitudes adequadas para homens e mulheres, sejam elas individuais ou compartilhadas. À vista

disso, questionamos aos professores: Como você caracteriza meninos e meninas?

Segue as respostas:

A partir do conceito que temos. Contudo, também, a partir de como o indivíduo se define (CARVALHO).

Não há definição, todos eles estão em fase de aprendizagem e é isso, enquanto educador que buscamos preencher, seja ele menino ou menina (OLIVEIRA).

Meninos: pessoa do sexo masculino/ Meninas: pessoa do sexo feminino (SANTOS).

Menino é aquele de cabelo curto, menina tem cabelo comprido, o que na verdade é estereótipo social (SILVA).

Podemos notar através das respostas que Carvalho adotou a questão do sexo biológico, porém fez menção também a construção adotada pelo próprio indivíduo. Enquanto Oliveira parece não ter entendido a pergunta, fazendo menção as diferenças de aprendizagem. O professor Santos distinguiu as categorias levando em conta o sexo biológico, não fazendo menção as atribuições construídas. Já Silva disse que as características são preestabelecidas pelo meio social. Diante das respostas podemos ir de encontro ao que aponta Louro (1997, p.21)

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade em um dado momento histórico.

Dessa forma, podemos notar que as diferenças existentes entre meninos e meninas são construídas e reforçada pela

sociedade, e que de acordo com o momento histórico e a cultura, estas diferenças são representadas de modos diferentes.

Considerações finais

O presente estudo nos fez refletir sobre a atuação docente em sala de aula e como o mesmo pode ajudar a desmistificar visões naturalistas e preconceituosas a respeito do gênero feminino e masculino, pois sabemos que essa temática não é algo recente, porém não tem a visibilidade que deveria. Assim, a nossa pesquisa nos possibilitou entender que o professor deve fazer uso de metodologias diversificadas no intuito de educar para evitar o sexismo enraizado culturalmente, portanto o mesmo deve refletir sobre suas atitudes e de seus alunos, e propor aulas a fim de transformar a visão dos discentes, permitindo assim, a igualdade de gêneros.

A partir dos resultados adquiridos durante a pesquisa e das fornecidas pelos sujeitos, apresentaremos a seguir as principais evidências que obtivemos com a realização desse estudo, no que concerne, a contribuição do professor do ensino fundamental para a desconstrução naturalista que se tem de gênero, em duas escolas da rede municipal de Floriano-PI.

E partindo de tal finalidade, podemos inferir que, dois dos quatros professores pesquisados estão de fato trabalhando de forma adequada dentro do espaço escolar, utilizando de práticas e metodologias que ajudam na construção da identidade, e respectivamente na igualdade de gênero. Em contrapartida os outros dois professores, talvez por desconhecimento ou por não considerarem que a temática seja importante, deixam de inserir na sua rotina escolar, atividades que contribuam para o desenvolvimento da personalidade do aluno, no sentido da construção da igualdade de gênero. O que nos leva a inferir que ainda existe professores que não estão preparados para realizarem ações ligadas a esse propósito.

Podemos salientar que os dados levantados por essa pesquisa contribuíram para refletirmos sobre a necessidade de haver uma mobilização de toda instituição escolar, para que todo o processo educativo seja revisto. Pois seria ingênuo imaginar que o professor sozinho, faria a mudança necessária, o mesmo precisa do apoio de todos os membros que compõem a escola, para que de fato as modificações aconteçam. Pois somente o trabalho docente em sala de aula abordando sobre a temática e tratando os alunos por igual não será suficiente para provocar as mudanças necessárias sobre a desigualdade existentes entre os gêneros.

Em suma, nosso estudo possibilitou enxergarmos que é necessário haver o debate e o diálogo sobre as relações de gênero dentro da escola. Pois é tarefa da mesma fazer com que os alunos e alunas possam refletir sobre questões ligadas ao respeito e a igualdade, desconstruindo assim, preconceitos de gênero e colaborando para a construção de uma sociedade consciente onde homens e mulheres se relacionem de forma igualitária, pautadas em princípios de equidade e justiça.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Novas reflexões sobre a dominação masculina. In: LOPES M.J.M; MEYER D.E; WALDOW V.R. (Orgs.). **Gênero e Saúde**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

_____, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 1997.

_____, Guacira. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATTANI, Denise et al. (Org.). **Docência, memória e gênero**. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

_____, Guacira Lopes(org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade.2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Gênero, história e educação**: construção e desconstrução. Educação e Realidade. v.20 n.2, julho/dezembro de 1995.

PEREIRA, M. E. et al (Org.). **Gênero e diversidade na escola**: Formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC. 2007.1 CD ROM

SCOTT, Joan W. Gênero: **Uma Categoria Útil para a Análise Histórica**. Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990

_____, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995

ESCOLA E CURRÍCULO: uma análise acerca da prática pedagógica na perspectiva multicultural

Taciane Rocha Guimarães de Araújo

Introdução

Os recorrentes debates que circulam em torno da diversidade cultural existente no Brasil e no mundo focalizando um amplo abismo existente nas sociedades, em relação ao multiculturalismo. Pois falar de multiculturalismo é falar dos jogos das diferenças que marginaliza, discrimina e algumas vezes excluem sujeitos não padronizados com a cultura hegemônica.

Discutir um modelo de educação baseado no pluralismo cultural, implica uma forma de trazer a tona, novas formas de enriquecer os currículos escolares e fundamentar uma prática pedagógica mais ampla e enriquecedora. Nessa prática o grande desafio é aliar o conhecimento da cultura universal como a local, a fim de proporcionar maior aproximação, reflexão e entendimento de ambas na formação de um educando menos fragmentado.

O presente estudo é um recorte do trabalho de conclusão de curso, onde optamos em trabalhar com sua parte teórica.

Dentro dessa perspectiva, procuramos compreender como o currículo multicultural pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos educandos através da prática pedagógica. Prática essa que vem mascarada com o objetivo de libertar os educandos, mas que na maioria das vezes acaba alienando-os, e formando seres passivos.

Com efeito, procuramos buscar respostas para nosso objetivo geral que foi analisar a ação pedagógica do professor através da vertente do currículo multicultural, e como específicos: Compreender os desafios postos aos professores para executar o currículo multicultural em sala de aula e refletir sobre o papel da escola frente ao currículo multicultural.

O presente estudo por se tratar de uma pesquisa eminentemente teórica, traz discussões baseadas em diferentes visões críticas de autores como, Candau (2013), Moreira (2005 e 2007), dentre outros, que nos auxiliaram em alargar nossos conhecimentos acerca da educação multicultural, para posteriormente transformarmos nossas ações em práticas reconhecedoras e desenvolvedoras das peculiaridades culturais de nossos alunos.

O desejo de transformar o modelo educacional hoje vigente, para atender as demandas sociais e culturais dos educandos, tem implicado grandes desafios para os profissionais da educação, pois o engessamento dos currículos, bem como das práticas pedagógicas dos educadores tem gerado grandes controvérsias no ambiente escolar.

Mas para fazermos uma análise crítica a respeito da prática pedagógica necessitamos primeiramente, refletir sobre essas práticas, que são derivadas da formação desses profissionais, onde na grande maioria terminam reproduzindo os conhecimentos e valores homogeneizados, apreendidos durante sua formação. Enfatizaremos essa questão com mais afinco a seguir.

Formação de professores frente ao multiculturalismo

O desafio de preparar professores para atuarem em sociedades multiculturais, tem acarretado uma gama de discussões acerca das competências e habilidades exigidas a esses profissionais, em contraponto a um modelo de formação docente homogeneizador, em que configura uma futura prática pedagógica limitadora, e que marginaliza os educandos em relação as suas peculiaridades, sejam elas culturais, étnicas, religiosas, de gênero, dentre outras.

Formar professores aptos a atuarem em contextos multiculturais, requer uma ruptura de paradigmas das instituições formadoras, assim como do Estado. Pois as limitações postas, advêm de forças superiores que manobram e manipulam as instituições menores, transformando a maioria dos cursos de licenciaturas, em sistemas reprodutores de práticas pedagógicas limitadoras e marginalizadoras.

Em relação à formação de professores, a LBD em seu art. 61 que versa sobre os profissionais da educação, consta que são estabelecidos critérios para a construção de uma sólida formação básica, onde:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 1996, p. 36)

A formação, bem como a capacitação para os profissionais docentes, está intrinsecamente relacionada a uma prática pedagógica mais qualificada, pois esses sujeitos aprendem através da teoria e prática como conceber sua ação, e constroem-se seres com consciência política. O processo de formação docente possibilita aos sujeitos a capacidade de ressignificar os conteúdos aprendidos, para posteriormente aplicá-los na prática.

Essa formação dos professores deve instigá-los e favorecer “a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes e a necessária coerência entre o ‘o saber fazer e o saber-ser pedagógico’”. (FREIRE, 2011, p.11) Pois a partir desses pressupostos a ação pedagógica do professor proporcionará aos educandos novas visões de mundo e uma atuação na sociedade, baseado em valores éticos e emancipatórios.

Partindo desse critério, compreendemos que a formação dos docentes na perspectiva multicultural crítica se faz necessária, pois:

Focaliza caminhos teóricos e estratégias pedagógicas para a preparação de professores aptos a atuarem no contexto multicultural e desigual em que se insere a educação, de forma a valorizar a pluralidade cultural e desafiar estereótipos e preconceitos a ela relacionados. (CANEN; XAVIER, 2005, p. 334).

Assim, podemos notar que o processo de formação pedagógica deve ser estruturado por visões múltiplas da sociedade do qual o educador está inserido, Dessa forma Moreira e Silva (2005) argumentam, que se faz necessário desenvolver programas para educar e qualificar os futuros docentes, onde defendam seus discursos com mais liberdade de pensamento, e que sejam críticos e reflexivos a respeito de suas práticas. Pois como defende Pimenta (2005) o professor deve

refletir na atuação e na reflexão passada, para a construção de uma nova forma de atuar, configurando assim uma identidade necessária para o docente na atual sociedade.

Em consonância com esse entendimento, percebemos ser necessário que a educação do professor requer uma postura ética, social e política, pois como profissionais formadores de opiniões necessitam problematizar o conhecimento e buscar soluções sábias, voltadas para o desenvolvimento do bem comum e o aperfeiçoamento individual e grupal. Dessa forma o docente deve ser capaz de elaborar reflexões éticas conscientes. Entretanto “os programas de formação dificilmente estimulam o licenciando a levar a sério o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória”. (MOREIRA; SILVA, 2005, p.130). Formando dessa maneira professores inconscientes da importância de sua prática, atribuindo-lhes o mero papel de reprodutores de conteúdo.

Seguindo essa ideia de emancipação, Adorno (1995, p.160-170) acrescenta que “no fundo não somos educados para a emancipação”, pois nossos currículos engessados têm por objetivo moldar os indivíduos, transformando-os em corpos dóceis. Portanto somos produtos de catalisação transformados de acordo com as necessidades do meio.

Segundo Freire (2011, p.24), os formandos devem assumir saberes indispensáveis em sua formação, “assumindo-se como sujeito também da produção do saber, [e] se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades pra a sua produção ou a sua construção (grifo do autor)”. O professor ao mediar o conhecimento para os educandos, ele passa a formar o outro e a se reformar, pois essa mediação possibilita a reflexão sobre sua prática, pois no processo epistemológico a geração do conhecimento é recíproco.

Não há processo educacional sem interação/relação de educador e educando. Ambos se complementam, uma vez que

“quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”. (FREIRE, 2011, p.26). O processo de ensino/aprendizagem favorece uma troca de informações entre o educador e os educandos, onde todos inseridos nesse processo saem ganhando.

Para o professor exercer seu trabalho com qualidade, é preciso ser competente, ou seja, precisa “saber fazer bem” o seu trabalho. Dessa maneira o professor competente é aquele que possui conhecimentos sobre seu ofício, no caso ensinar com ética e moral e, além disso, transformar seus conhecimentos em ação. Este sim é o perfil de professores engajados no desenvolvimento pleno do educando.

O modelo de professor competente se funde com o perfil do professor pesquisador, porque ambos estão ativamente renovando seus conhecimentos e buscando inovações para colocá-los em prática. São profissionais reflexivos:

Que assume a postura de constante reflexão crítica sobre a prática pedagógica, atuando ativamente na construção de seu conhecimento pedagógico, poderia articular-se a posturas multiculturas, de forma a promover a formação do professor-pesquisador multiculturalmente comprometido. (CANEN; XAVIER, 2005, p. 335)

A competência de saber fazer bem e a habilidade de saber organizar e transmitir esse saber reflete a postura ideal que os professores devem adotar. Essa postura promove uma relação dinamizadora e reflexiva, o que enriquece a atuação do professor e a aprendizagem dos educandos, numa sociedade multicultural.

Concernente à postura do educador em vista as atuais necessidades educacionais culturais, Pereira (2013, p. 2-3) frisa que:

Analisar a postura do educador diante da diversidade do aluno é de fundamental importância para que o docente possa avaliar e refletir suas próprias habilidades e competências e torne-se assim consciente acerca da relevância de sua prática no que se refere às diferenças e de trabalhá-las em sala de aula valorizando o que cada aluno tem enquanto capital cultural.

Deste modo, podemos entender que o professor deve ensinar os educandos a refletirem sobre a diversidade cultural, bem como compreenderem suas origens, em cumprimento a alavancar os conhecimentos em sala de aula e fora dela a despeito das diferenças culturais existentes, para que num futuro próximo esses educandos se tornem seres pensantes e livres de qualquer forma de preconceito. Esta atuação é recíproca, pois a transformação na visão do educando também proporciona aos educadores um novo modo de trabalhar essas questões. E através do diálogo frequente, o professor pode proporcionar aos educandos a experiência de contínua reflexão.

É necessário, pois, que os professores busquem uma capacitação profissional, não se restringindo somente a formação inicial, mas se atendo também para a formação continuada. Pois dessa maneira a prática do professor nunca se manterá arcaica por falta de conhecimentos. A partir dessas renovações dos conhecimentos pedagógicos os docentes têm a possibilidade de articular e interpretar os novos saberes em novas práticas.

Em concordância com as ideias de Pereira (2013, p. 8) ainda sobre a formação de professores comprometidos com a diversidade, sabe-se que:

O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade Ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores,

influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com outros tanto na escola quanto na vida cotidiana.

Ou seja, essa temática deve ser parte de um planejamento de formação continuada proporcionada na escola e/ou pela própria Secretaria de Educação. O professor não deve se furtar a uma melhor compreensão de qualquer tema para sua autoformação, pois alargará sua erudição, para melhor partilhar com seus alunos e companheiros de atuação.

Em meio aos tendenciosos conflitos que emergem acerca da formação de professores, Gadotti (2005) defende não acreditar que na realidade brasileira na qual vivemos, uma “pedagogia do diálogo¹” resolva os atuais problemas que circundam a educação e a sociedade, em sua opinião melhor se encaixa o termo “pedagogia do conflito”, onde reivindica que os educadores devem mostrar um pouco de “desobediência” e “desrespeito”, porque somente dessa maneira conseguem passar seu ensinamento e formar pessoas capazes de assumir a sua autonomia.

Assim sendo, se faz imprescindível que “o educador acrescente em sua prática a consciência da contradição. Portanto, sua tarefa é a de quem incomoda, de quem ativa conflitos para sua superação (não conflito pelo conflito)”. (GADOTTI, 2005, p. 58). É através desse conflito intencional que se estimula o educador, para a transformação de sua prática pedagógica e social, pois o homem intervém na natureza da sociedade a fim de transformá-la. É nesse ato que se estabelece a ação pedagógica, pois “é uma ação do homem sobre o homem”. (GADOTTI, 2005, p. 68).

Mediante o exposto compreendemos os desafios que os cursos de licenciaturas enfrentam para inserir no mercado de

¹ Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido, 17. Ed. Rio de Janeiro, paz e terra, 1987.

trabalho, profissionais competentes, ativos e reflexivos, que não trabalham o multiculturalismo de forma redundante, mas que instiga os educadores à ampliação de seus horizontes e os educandos a abertura de consciência para a realidade na qual vivem, bem como respeitar e conhecer as diferenças culturais existentes na sociedade.

O estudo da diversidade cultural propicia aos educandos e educadores o reconhecimento e a valorização da diversidade, como também a superação de discriminações presentes na sociedade, evidenciando assim um caminho para se alcançar uma sociedade verdadeiramente democrática por meio da educação.

Tendo em vista os percalços que os cursos de formação de professores vêm enfrentando, trataremos a seguir da prática pedagógica guiada pelo currículo escolar, currículo esse que direciona as ações da escola, assim como dos professores.

O currículo enquanto instrumento transmissor de cultura

O currículo como novo campo de estudo, passou a ter mais ênfase após a guerra Civil nos Estados Unidos, em que o capital industrial passara a prevalecer, e assim surgiram novas organizações de trabalhos. Com a industrialização e a urbanização da sociedade, muitos imigrantes passaram a ocupar as grandes metrópoles em busca de uma melhor qualidade de vida. Como resultado, os valores e a cultura dos imigrantes passaram a chocar-se com a da classe média americana, pondo em risco sua uniformidade. (MOREIRA; SILVA, 2009). Em vista disso, “fez-se necessário e urgente consolidar e promover um projeto nacional comum, assim como restaurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de serem dotados” (MOREIRA; SILVA, 2005, p.10).

A escola dessa forma passa a ser vista como redentora da sociedade americana, capaz de transformar as novas gerações de acordo com os padrões sociais impostos. Assim o currículo visto como o “instrumento por excelência do controle social” vem imbricado de valores essenciais para atender as novas demandas de uma sociedade industrial, conferindo-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência. (MOREIRA; SILVA, 2005). Logo, a larga escala de produção começa a exigir cada vez mais mão de obra qualificada (tecnicismo) e cada vez menos líderes administrativos, resultando assim em uma má distribuição do capital econômico.

Sob essa perspectiva, Ferrete (1999, p.17-18) analisa de forma crítica o novo papel imposto à escola, pois em razão às novas demandas de produção, ela é vista:

Como a agência mais eficaz para socializar, inculcar e reproduzir os novos paradigmas econômicos, sociais e culturais, os novos valores, condutas e relações hegemônicas. A história da escola seria apenas uma expressão do momento ou azes da reestruturação produtiva.

Ou seja, a escola tem como concepção moldar soldados dentro da perspectiva do modelo fabril, para consolidar a eventual necessidade da sociedade. São sujeitos bem preparados para produzirem capital material e pouco enriquecer seu capital cultural.

A forte influência curricular americana, o Brasil adotou esse modelo de currículo, em contrapartida, vários estudiosos viram essa adoção como transferência educacional, pois se reproduzia um modelo educacional de um país para outro, com formas de vidas, comportamentos, culturas e políticas divergentes. O que ocasionou em um profundo impacto na educação brasileira.

De acordo com essa abordagem histórica, acerca novo papel do currículo escolar, Albuquerque (2004, p. 32) frisa que:

Para a perspectiva dos Estudos Culturais, o currículo está no centro da atividade educacional, possibilitando que a escola organize as experiências cognitivas e afetivas das crianças e jovens com o intuito de produzir determinadas identidades individuais e sociais corporificadas nas experiências curriculares.

O currículo funciona como o caminho que direciona as ações pedagógicas, colaborando de maneira intensa para a reprodução, mediação ou construção do conhecimento. Ou seja, o currículo é “o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.19).

De acordo com Lima (2009) o planejamento do currículo é necessário, porque permite os alunos, com o auxílio dos professores desenvolverem o processo de aprendizagem de forma autônoma. Pois “O estudante é instigado a examinar outras bases racionais e desenvolver a sua concepção pessoal” (TYLER, 1976 *apud* SILVA, 2009, p.20), favorecendo dessa forma a construção da identidade e autonomia.

No entanto, quando debatemos questões sobre currículo, devemos compreender que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 7-8).

Podemos entender a partir do exposto anterior, que o currículo como instrumento de operacionalização do processo educativo, não se dá de forma neutra, pois seus objetivos são definidos a partir da cultura dominante, segregando as culturas “inferiores”. A partir dessa abordagem, o currículo é posto como uma ferramenta ideológica em que “a escola contribui para instalação das formas de pensar e agir da classe dominante ao trabalhar sua cultura por meio dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas escolares e práticas educacionais” Silva (2009, p.29). Focalizando dessa forma uma quebra no processo ensino/aprendizagem aos sujeitos de diferentes culturas. Destarte “a ideologia certamente está no centro desse processo. Nesse sentido, falar de currículo implica necessariamente levantar a questão da ideologia”. (MOREIRA; SILVA, 2005. p.26)

O currículo escolar deve levar em consideração o caráter pluriétnico e pluricultural da sociedade, para que possa atender as necessidades dos educandos, já que passam grande parte da vida inseridos em ambientes escolares, o que exprime a escola o papel de formadora e modeladora de conhecimentos elaborados e identidades.

Com base no currículo escolar, a LDB em seu art. 26. Ressalta:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 19).

Destacamos que a base do currículo deve ser tratada de maneira isonômica a todas as escolas do país, e assim cada escola trabalhará de maneira diferenciada de acordo com a

realidade que elas estão inseridas, pois isso focaliza de maneira mais completa a formação cultural dos educandos.

Na contemporaneidade os embates que circulam em torno do currículo crítico se tornam mais abrangentes, e faz se necessário enfrentar às políticas públicas que corroboram com essa prática, presente hoje no ambiente escolar e que está se tornando um campo de disputa do saber.

Dentre dessas políticas públicas educacionais o governo estabelece um novo modelo de educação, que atende aos indivíduos a ela postos de forma integral. Essa proposta de educação integral visa desenvolver, os educandos de forma totalizadora e emancipadora, abrangendo todas as dimensões de educação para a formação do mesmo. Nessa concepção, Educação Integral:

- é uma proposta contemporânea porque, alinhada as demandas do século XXI, tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo;
- é inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas;
- é uma proposta alinhada com a noção de sustentabilidade porque se compromete com processos educativos contextualizados e com a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica;
- promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais. (BRASIL, 2010, S/P).

Por conseguinte, o foco na educação integral se faz necessário porque trabalha a partir os educandos de forma a

abranger suas totalidades, formando seres pensantes e ativos socialmente, sujeitos voltados para uma educação cidadã, onde respeita e interage com as diversidades culturais, étnicas, religiosas, dentre outras presentes na sociedade.

Miguel Arroyo (2015) em uma entrevista a plataforma Educação&Participação, amplia nossa visão acerca da educação integral, onde ele questiona:

Na verdade não é a educação que é integral: a formação humana é que é integral. Este é o sentido que defendo: o sentido de que a escola tem de se preocupar com a formação plena dos educandos, sobretudo aquelas infâncias e adolescências que a sociedade trata de maneira tão injusta, tão dura, tão cruel, aqueles a quem se nega a sua possibilidade de ser criança, de ser adolescente, que são jogados na pobreza extrema, que trabalham para ir á escola e vão da escola para o trabalho, que moram em lugares precaríssimos. (MARINHO, 2015, S/P).

A escola deve fazer-se humana para aqueles que vivem em lugares desumanos, por isso essa instituição deve ser um local de acolhimento para que os educandos, se sintam bem recebidos. E a educação integral passa a servista como emancipadora, pois favorece a libertação dos educandos acerca de suas alienações, e propicia uma leitura de mundo, onde os permitem conhecer a realidade de forma crítica, e intervir para transformá-la.

Arroyo (2015) também justifica que educação integral e educação plural são as mesmas coisas, só muda a nomenclatura, pois ambas possuem os mesmo objetivos e finalidades. Essa educação se apoia no currículo plural e flexível, porque a pluralidade enriquece, ao contrário da singularidade.

Nesse entendimento os currículos fragmentados, organizados em grades e fundamentados no isolamento das disciplinas, terminam dicotomizando a educação, e favorecendo pirâmides de aprendizagens, onde uma ou mais disciplinas

recebem mais ênfases que outras. É contra esse currículo que a perspectiva integral/multicultural vem lutando há muitos anos, no intuito de substituí-lo para o currículo intertranscultural, pois esse modelo:

Procura incorporar o conhecimento científico, mas, ao mesmo tempo, busca transcendê-lo - o que não significa superá-lo e nem substituí-lo dando ênfase à cultura como referência primeira na relação com outras formas e manifestações do conhecimento e da sensibilidade humana. (GADOTTI, 2009, p.15)

Uma vez que, a escola adote o currículo baseado na perspectiva intertranscultural, estará favorecendo ao educando uma educação totalizadora, pois esse currículo tem um olhar ecossistêmico, onde busca o diálogo e a interação das diferentes disciplinas, em prol de uma educação de qualidade. Mas “aprender a totalidade não significa abranger todos os fatos, mas sim, um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes”. (SILVA, 2016, p. 25)

A pedagogia e o currículo intertranscultural estão relacionados com o desenvolvimento intelectual, social, emocional, físico e cultural dos alunos, fazendo-se dessa forma uma pedagogia libertadora.

No tópico a seguir, discutiremos sobre a ação pedagógica no ambiente escolar, em busca de levantar reflexões acerca dessas práticas, que muitas vezes funcionam como mecanismo de exclusão dos educandos.

A ação pedagógica como campo de disputa na escola

Com base nas exposições anteriores, compreendermos que a escola não trabalha com neutralidade o que configura uma prática pedagógica reprodutora das desigualdades sociais,

isso ocorre porque essa instituição aprisiona os educandos limitando-os e tornando-os seres passivos. A escola nesta visão “é a instituição mais eficiente para segregar as pessoas, por dividir e marginalizar parte dos alunos com o objetivo de reproduzir a sociedade de classes” (MEKSENAS, 2007, p.71).

Referente essa divisão Establet-Baudelot *apud* Meksenas (2007), mediatiza que a escola divulga ser para todos, no entanto essa instituição estabelece uma dicotomia no processo de escolarização, onde há uma educação para a classe empresarial dominante (Educação Integral) e outra para a classe trabalhadora dominada (Educação Técnica). Essa forma de educar é posta na sociedade de forma mascarada, configurando assim a retenção do poder somente para uma classe, a minoria.

Segundo P. Bourdieu e J-C Passeron (1975) toda a ação pedagógica escolar é regida por um poder denominado de violência simbólica, isso porque toda a sociedade se arquiteta em um sistema de relação de forças entre grupos ou classes.

A ação pedagógica se estabelece por meio da autoridade pedagógica, pois os educandos são colocados frente a uma forma universal de adestramento e padronização de seus corpos, organizando assim um exército de reprodutores do conhecimento dominante. Bourdieu e Passeron (1975) *apud* Saviani (2009, p. 17) compreende essa ação pedagógica institucionalizada:

[...] como trabalho de inculcação que deve durar para produzir uma formação durável, isto é um *habitus* como produto de interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.

Dessa forma, a formação escolar dos indivíduos deve ser trabalhada e reforçada por um longo período, para que

posteriormente cada indivíduo cumpra seu papel perante a sociedade “sem burlar” as regras sociais dominantes, ou seja, esses indivíduos “sempre” estarão na posição de marginalizados. A função da educação é a de reprodução dos valores culturais dominantes, onde tende a reforçar cada vez mais essa visão.

Mediante essa forma de marginalização escolar, Establet-Baudelot *apud* Meksenas (2007, p. 77) apresentam o professor como agente de propagação das desigualdades sociais, pois:

Em primeiro lugar, [...] os professores aparecem como os primeiros a aceitar as normas [impostas pela sociedade dominante] e impor essas normas ao aluno. Em segundo lugar, os professores disciplinam os seus alunos para que produzam na escola como se produzissem numa fábrica, em função da recompensa-punição, porque é o professor que recompensa alguns e pune outros.

A maneira dos professores manterem o controle em sala de aula através da recompensa-punição gera a formação de sujeitos submissos, porque são “treinados” para ficar a desdém das imposições postas a eles, favorecendo de toda maneira a “alienação” intelectual dos educandos da classe trabalhadora e para a manutenção da força de trabalho. Mas há também os professores progressistas que trabalham em prol da desalienação dos educandos, pois se reconhecem também como sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, e buscam desenvolver em seus alunos o senso crítico.

Em contrapartida Snyders *apud* Meksenas (2007), discorda com essa visão do aluno submisso, ele apresenta que “o aluno é um ser social dinâmico que sente, que ouve, pensa e a partir daí responde, questiona, desconfia ou simplesmente não acredita em tudo o que vê na escola”. Pois eles não agem como máquinas programadas apenas para a reprodução, são mentes em construção que buscam melhorias de vida, seja educacionais ou sociais.

Assim, com a finalidade de manutenção desse *status quo* as ações pedagógicas, portanto são mediatizadas perante as necessidades impostas pela classe dominante, para atender suas exigências e manter a coerção do movimento econômico, parte da formação do professor conceber esses valores ou transformá-los em sua prática.

Alcançamos que a escola enquanto instituição carregada de valores dominantes, não fora feita para atender os filhos da classe trabalhadora que buscam melhorias de vidas, pelo fato de serem trabalhados conteúdos que abranjam somente a visão da sociedade elitizada, com linguagem estritamente originária da mesma, o que dificulta o processo de aprendizagem desses alunos. Portanto o papel de transformar essa educação se fixa nos professores enquanto seres reflexivos e críticos que favorecem essas mesmas qualidades para seus alunos e juntos constroem saberes essenciais para alterar essa forma de marginalização, a passos lentos.

Reflexões finais

Quando falamos de educação multicultural, como foi o objetivo deste texto, nos referimos a uma prática pedagógica organizada para enriquecer a formação total do educando, seja no aspecto pessoal como no social, com escolas menos mecanizadas e mais desafiadoras. Uma educação voltada para formar cidadãos com mais autonomia de identidade, porque se reconhece integrante ativo da sociedade com direitos, deveres e vontades, como também autonomia de pensamento onde buscam refletir sobre suas ações e os problemas que afetam a sociedade.

Compreendemos que há a necessidade de uma educação que atenda as diversidades culturais de nossos educandos no ambiente escolar, como já destacado por diversos autores. Mas para que a atuação dos professores desenvolva o sentimento

de pertencimento dos educandos à sociedade como sujeitos autônomos, críticos e reconhedores de suas identidades, a escola deve primeiramente proporcionar uma abertura de horizontes para a prática desses profissionais da educação.

A escola está incumbida de educar os indivíduos, entretanto essa instituição reproduz os valores de uma única cultura como verdadeiros e inquestionáveis, em um país composto de um mosaico cultural amplo, como é o caso do Brasil, o que acaba provocando um intenso “caos” no processo educacional. Nesse processo, o currículo dentro da perspectiva multicultural, aliada a prática pedagógica, bem articulada com a diversidade cultural, passa a incentivar uma nova postura e uma nova forma de reconhecer e valorizar as diferenças culturais, dentre outras, por parte dos alunos, assim como dos demais profissionais da educação, para futuramente transformar as formas de pensamentos e ações dos sujeitos de nossa sociedade.

Para tanto, o professor deve ter em mente, que trabalhar o multiculturalismo em sala de aula, não é transformá-lo em técnicas e métodos de ensino, mas é proporcionando diálogo frequente e abertura de consciência, para se alcançar uma sociedade mais igualitária. E dessa forma se faz imprescindível que se reinvente a escola para posteriormente ocorrer uma quebra nos paradigmas preconceituosos que rodeiam a prática pedagógica e a sociedade.

REFERENCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. – Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. **Cultura, currículo e identidades**. – Fortaleza: Editora UFC, 2004.

BRASIL, **Centro de referências em Educação integral**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/conceito/>>. Acessado em: 21 de junho de 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF.

CANEN, Ana; XAVIER. Gisele Pereli de Moura.

Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a formação docente. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27553>>. Acessado em 12 de junho de 2017.

FERRETE, Celso João. *et al.* (Coord.) **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** – São Paulo: Xamã, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. – São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**: 17. Ed. Rio de Janeiro, paz e terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. – 14. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processos**. – São Paulo: Editora e livraria instituto Paulo freire, 2009.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. – 3. ed. 2ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, Maria Divina Ferreira. **Teoria de currículo e sociedade**. Teresina: Ed. Gráfica do povão, UFPI/CEAD, 2009.

MARINHO, João. **Miguel Arroyo**: A escola tem que se integrar com uma pluralidade de forças para dar conta da educação integral. 2015. Disponível em: <<https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/miguel-arroyo-a-escola-tem-que-se-integrar-com-uma-pluralidade-de-forcas-para-dar-conta-da-educacao-integral/>>. Acessado em: 09 de maio de 2017.

MEKESENAS, Paulo. **Sociologia da educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. – 13. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo**: currículo conhecimento e cultura. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. – São Paulo, Cortez, 2005

PEREIRA, Robison Raimundo Silva. **Contradições, desafios e tensões**: relações complexas da formação de professores para a diversidade. Campina Grande: Anais do V FIPED – Realize Editora, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 2. ed. - São Paulo: Cortez. 2005.

SILVA, Jane Santos da. **Relações de força e políticas educacionais no Brasil**: a caixa de Pandora brasileira. [Recurso eletrônico] – 1.ed. – Rio de Janeiro: Gramma, 2016.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. **Multiculturalismo e educação:** em defesa da diversidade cultural. 2008. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF>. Acessado em: 08 de maio de 2017.

PIBID: Instrumento de formação para acadêmicos de Pedagogia da UESPI – Campus Doutora Josefina Demes

Ana Luisa Veloso da Costa

Introdução

A formação de professores é um tema muito discutido atualmente em âmbito nacional, principalmente no que se refere a políticas que valorizam e ampliam esse processo.

Dessa forma, este trabalho é um recorte do trabalho de conclusão de curso apresentado a Universidade Estadual do Piauí, uma investigação de uma dessas políticas, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O referido trabalho teve como objetivo geral investigar as contribuições do PIBID para a formação dos bolsistas de iniciação à docência do curso de Pedagogia. Com efeito, preferimos apresentar aqui uma fração do referencial teórico e análise que foi feita no estudo.

Assim, além da introdução, organizamos este trabalho em três tópicos, onde apresentamos as configurações do PIBID na UESPI e o subprojeto de Pedagogia – campus de Floriano, parte que constitui o referencial teórico; Posteriormente abordamos as contribuições da experiência no PIBID para os bolsistas, momento em que expomos uma parte das análises da pesquisa, seguida das considerações finais.

Configurações do PIBID na UESPI e o subprojeto de Pedagogia

O primeiro projeto institucional do PIBID foi aprovado e instituído na UESPI pela Resolução CONSUN nº 01.2011, de 04 de março de 2011, na gestão do reitor professor Carlos Alberto Pereira da Silva. Neste projeto, foram convidadas a participar todas as 11 licenciaturas da UESPI – Campus Poeta Torquato Neto em Teresina, destas, 8 manifestaram-se com propostas de subprojetos, que foram posteriormente aprovados pela CAPES. Para este primeiro passo do PIBID nessa IES um total de 144 bolsistas e 2 escolas da educação básicas estavam envolvidos (Lima; Neto, 2014).

O programa obteve resultados positivos na Instituição de Ensino Superior (IES) e logo foi ampliado. Em 2012 foi lançado um novo edital e como resultado o programa teve envolvimento maior dos campi, a saber: seis campi, 15 subprojetos, 10 escolas da educação básica e 294 bolsistas. Em 2013 os números só cresceram: 35 subprojetos, 9 campi, 50 escolas e 1018 bolsistas.

Na UESPI campus Doutora Josefina Demes, que contempla o subprojeto pesquisado, há cinco subprojetos do PIBID, a saber: Biologia, que foi o primeiro subprojeto dessa IES, no edital de 2011; Pedagogia, Interdisciplinar - Letras Português e História-, Geografia e Educação Física. Embora, neste estudo, abordamos apenas o subprojeto de Pedagogia.

Os idealizadores do subprojeto PIBID de Pedagogia, objeto do nosso estudo, foram os professores Coordenadores de Área (CA) Robison Raimundo Silva Pereira e Fabrícia Gomes da Silva, esta última teve que se desligar do subprojeto logo que foi aprovado, pois foi transferida para outro campus. Assim, assume a coordenação junto ao professor Robison, a professora mestre Mirian Abreu Alencar Nunes que continuam à frente do subprojeto de 2014 até os dias atuais.

O projeto para instituir o PIBID - Pedagogia foi elaborado e aprovado em 2014, tendo duração de dois anos que poderia e foi prorrogado por tempo igual, fato que ocorreu ficando o mesmo validado até o ano de 2018. Neste subprojeto, foram selecionadas inicialmente quatro escolas de educação básica do município, 32 bolsistas Iniciação à Docência (ID), quatro bolsistas Supervisor de Área (SA). A seleção dos bolsistas ID foram de acordo com as normas que orientam o programa, onde sugerem que ocorra em três etapas: avaliação do coeficiente de rendimento de caráter classificatório/eliminatório, análise da carta motivadora de caráter classificatório e, por último, uma entrevista também de caráter eliminatório e classificatório.

Os coordenadores examinam, entre outros critérios, a disponibilidade dos acadêmicos para participarem, pois o programa exige o cumprimento de 12 horas de atividades semanais, sem risco de prejudicar as atividades do curso. As horas semanais dos bolsistas no subprojeto se dividem em 8 horas de atividades nas escolas, e 4 horas para planejamento e formação que acontecem no prédio da IES.

De acordo com Brasil (2014) o projeto que orienta o subprojeto Pedagogia propõe que seja trabalhado a temática - a formação de professores de pedagogia para os anos iniciais do ensino fundamental: os temas transversais em foco, sugerindo que os bolsistas ID sigam para as escolas e a partir das necessidades destas, elaboram projetos didáticos voltados

para o desenvolvimento da leitura, escrita e produção de texto a partir dos temas transversais nas salas que ofereçam os anos iniciais do ensino fundamental.

Brasil (2014) descreve as bases teóricas que norteiam esse subprojeto, bem como os objetivos a serem alcançados com ele. Os coordenadores usam as concepções de Pimenta (2002) para explicar que a proposta desse subprojeto é que os bolsistas viviam a formação inicial e continuada por meio das atividades práticas sugeridas pelo programa, que a reflexão destas despertem neles o espírito pesquisador e reflexivo.

Tanto os bolsistas ID terão a oportunidade de formação inicial por meio da inserção e prática no cotidiano escolar, elaborando projetos e os desenvolvendo, quanto os CA e SA poderão experimentar a formação continuada, pois atuarão como co-formadores dos bolsistas ID, o que permite também que repensem sua formação e busquem a constante qualificação.

É com a concepção de pesquisa colaborativa que esse subprojeto sugere a relação entre os bolsistas permitindo a formação e construção de conhecimento para todos, onde os mais experientes e com bagagem científica maior colaborem com a formação dos demais e esses também sejam fonte de aprendizagem para aqueles, segundo Ibiapina e Ferreira apud Brasil (2014, p.3)

Os professores coordenadores, com base, nas discussões sobre a realidade detectada, têm a oportunidade de refletirem como vem se constituindo o próprio processo de formação inicial dos docentes que irão atuar nas escolas, possibilitando assim, sua melhor configuração. Nesse mesmo processo de reflexão crítica os professores supervisores, tem a possibilidade, de envolvidos num processo coletivo de formação, planejar e desenvolver ações, para aperfeiçoar essa prática. Os alunos bolsistas, ao participar ativamente desse processo de pesquisa, discussão e reflexão, estarão tendo a oportunidade

de aprender através da articulação entre elementos de formação teórica, e os saberes construídos no âmbito da prática docente.

Ao seguir para as escolas, a primeira atuação dos bolsistas ID é como aprendizes da docência, por meio da observação da atuação dos professores efetivos, evidenciando que o programa tem caráter, primeiro, de formação. Embasados nas teorias de Paulo Freire que sustentam que antes de ler a palavra é necessário ler o mundo, os idealizadores do subprojeto ressaltam em Brasil (2014) que a escolha dos temas transversais como eixo para atuação dos bolsistas justifica-se pela necessidade de ensinar a ler, escrever e produzir textos embasados em situações do cotidiano dos alunos para que possam ver esses processos se configurando em situações reais.

Segundo Brasil (2000) as áreas convencionais ministradas nas escolas, base nacional comum, não são suficientes para a construção da concepção de democracia pelos alunos, dessa forma há a necessidade de trabalhar temas que se relacionam diretamente com o exercício da cidadania, estes são os denominados temas transversais: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e temas locais que são assegurados através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Assim justifica-se a escolha pelo trabalho com temas transversais, acreditando que

A formação para cidadania, hoje tão fortemente proclamada por algumas instituições educacionais, perpassa por elementos que extrapolam os muros das escolas [...]. Voltar o olhar da escola para a realidade e suas nuances é uma forma de chegarmos mais próximos às dúvidas e anseios das crianças e jovens com os quais trabalhamos. Temas como Ética, Pluralidade cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual precisam ser abordados, já nos primeiros anos escolares [...]” (BRASIL, 2014, p.4).

Ao trabalhar os temas transversais, os bolsistas buscam inquietar os alunos para essas questões que fazem parte da vida deles e com isso propor atividades que possibilitem além da codificação de símbolos, a ampliação dos olhares para as questões mais amplas e refletir coletivamente com os demais envolvidos, ações que possam fazer a mudança dessas questões, dessa forma, caracteriza-se a aprendizagem significativa e com base na realidade que vivem.

Destarte Brasil (2014), nesse subprojeto os bolsistas devem elaborar e desenvolver projetos sobre os temas transversais na perspectiva da leitura e escrita, assim, semestralmente trabalham um tema: saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual, sempre articulados a ética.

Elaboram um projeto didático com o tema, apresentam aos coordenadores e supervisor de área que fazem as adequações necessárias, posteriormente, com mediação do supervisor, apresentam ao corpo docente da escola, que juntos definem as datas das ações. Em seguida, efetivam as ações e finalmente organizam uma culminância ao final do semestre envolvendo todos os partícipes.

Para elaboração do projeto, os bolsistas devem, primeiramente, observar as aulas dos professores titulares, o que estão trabalhando nas disciplinas convencionais, observar as necessidades dos alunos e da comunidade em relação ao tema transversal a ser trabalhado e buscar, no planejamento das ações, relacionar esses dois aspectos na perspectiva da leitura e escrita, caracterizando assim um trabalho interdisciplinar.

Neste sentido, a aprendizagem dos alunos é ampla, contemplando o desenvolvimento da leitura e escrita pela produção de textos e outras ações, o aprofundamento na disciplina convencional estudada com o professor titular, bem como a ampliação da visão de mundo por meio da reflexão sobre o tema transversal que requer uma mudança de comportamento e comprometimento social.

Trabalhar os temas os temas transversais de forma interdisciplinar, permite que os pibidianos, como se autodenominam os bolsistas do PIBID, criar situações de aprendizagem diferentes e inovadores. Pois, como podemos perceber, não é tarefa fácil articular os temas transversais aos conteúdos convencionais e a leitura e escrita, o que exige dos bolsistas um trabalho diferenciado e dinâmico, como também um trabalho coletivo com os colegas bolsistas, os supervisores, a coordenação de área e a comunidade escolar.

O subprojeto PIBID Pedagogia propõe ainda, momentos de capacitação para os bolsistas de ID no âmbito universitário com oficinas de ortografia e semântica, leitura e gêneros textuais e outros, propondo formação melhor desempenho desses acadêmicos nas escolas. Nesse sentido, amplia o conhecimento sobre a leitura e escrita para uma melhor mediação nas ações direcionadas ao desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos.

O programa sugere ainda encontros com os CA, SA e ID, para planejamentos e socialização de resultados dos projetos didáticos, bem como para pensar juntos outras propostas de intervenção, que acontecem quinzenalmente ou de acordo com as necessidades. Nestes encontros, acontecem, também, formação sobre os temas trabalhados, com professores especializados no assunto, que tem bagagem teórica e dicas de atividades práticas que os bolsistas podem usar para uma prática mais eficaz.

A produção científica também não fica de fora da proposta, semestralmente os bolsistas produzem artigos científicos de acordo com a vivência no PIBID, esses deverão ser apresentados em eventos organizados pelo programa ou não, na IES ou fora dela. Dessa forma, reforça o caráter de professor pesquisador que o programa propõe despertar nos bolsistas, além de contribuir para efetivar o tripé universitário de Ensino, Pesquisa e Extensão.

De acordo com Brasil (2014) o subprojeto estudado propõe ainda a produção semestral de memoriais a partir da vivência do bolsista no projeto. Dessa forma, eles são orientados a produzir os memoriais com base em diários de campo que os acompanham no dia a dia nas escolas e registram neles as atividades e fatos que possam contribuir na elaboração do memorial. Os memoriais produzidos pelos bolsistas servem tanto de auto-avaliação quanto para coordenação de área e coordenação institucional acompanharem as atividades desenvolvidas nas escolas.

Atualmente o subprojeto de Pedagogia da UESPI conta com 3 escolas parceiras, 24 bolsistas ID, 3 bolsistas SA e 2 CA. O declínio dos números deve-se a colação de grau de oito bolsistas, com isso foi solicitado pelos coordenadores de área a substituição desses de acordo com quadro de reservas e a substituição de um SA por incompatibilidade de tempo, porém por motivos de cortes na máquina administrativa o pedido foi negado.

Com as configurações apresentadas, o PIBID subprojeto de Pedagogia mostra-se um instrumento formador do profissional professor para a sociedade contemporânea, pois em suas ações permite ao acadêmico além das experiências pedagógicas, ampliar o olhar através da reflexão crítica de questões sociais presentes no dia a dia, pensar e executar atitudes individuais e coletivas de mudança e melhoria social.

As contribuições da experiência no PIBID para os bolsistas ID: analisando os dados

Neste momento é feita a análise, discussão e interpretação de dados resultantes dos memoriais produzidos pelos sujeitos da pesquisa, buscando com isso responder aos objetivos traçados e o referencial teórico-metodológico desenvolvido. Os

partícipes da pesquisa foram quatro bolsistas do programa, a saber: três ex-bolsistas e um bolsista, destes, dois já graduados e dois graduandos, somam-se três colaboradoras do sexo feminino e um masculino.

O conceito do PIBID é muito vasto, pois o programa em sua amplitude propõe formação inicial e continuada, valorização do magistério, contribuição para melhoria da educação básica. Nesse sentido, objetivamos saber a compreensão dos sujeitos pesquisados acerca deste programa para discutirmos se estão condizentes com a conceituação que a literatura faz do mesmo.

Solicitamos que os bolsistas descrevessem no memorial o que entendiam do programa. Apresentamos a seguir as informações obtidas:

[...] é um programa de incentivo e valorização do magistério que permite o aluno uma experiência no ambiente escolar, o contato com os alunos, antes de se formar. O PIBID oferece bolsas para que os alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, visando a melhoria de qualidade da educação brasileira (B1).

[...] tem a proposta de valorização da formação de futuros professores enquanto acadêmico. Afim de aperfeiçoar os discentes para a educação básica e incentivar as escolas públicas a melhorar a formação dos educadores e discentes. Assim, contribuindo na melhoria da qualidade da educação pública brasileira, por meio da integração do ensino superior no cotidiano de escolas da rede pública de educação (B2).

[...] é um programa que em síntese promove a conexão do discente à atividade do mundo da docência, como seu primeiro contato com a prática escolar. Poder vivenciar o cotidiano da escola, as dificuldades, a relação professor/aluno e todo o contingente que envolve o campo da educação (B3).

[...] promove qualificação profissional permitindo que o acadêmico vivencie a realidade docente durante sua formação, possibilitando, ainda, associar e dissociar teoria e prática (B4).

Diante das concepções expostas, percebemos que os partícipes têm uma compreensão do programa que está em consonância com a concepção da CAPES que revela a amplitude do PIBID como instrumento de formação inicial e continuada em todas as suas dimensões e configurações.

É possível observar vestígios dos objetivos do programa nas falas dos sujeitos, no que tange a valorização e formação docente, oportunidade para que o acadêmico vivencie enquanto formando a realidade de seu campo de atuação futuro, ver e viver a relação teoria e prática, bem como contribuir na melhoria das escolas públicas.

B1 e B4 fazem referência a relação entre teoria e prática proporcionada pelo programa, assim como em BRASIL (2017, p.1) vimos que o PIBID tem um objetivo voltado a essa questão quando versa que contribui “para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas”.

B1 ressalta na continuidade de sua narrativa que essa relação infere a melhoria da qualidade da educação básica, tal compreensão evidencia que o bolsista tem uma noção da abrangência do programa, e esta é indispensável para que possam se comprometer com as atividades e perceber a amplitude também da atuação docente. Já B4 destaca que essa relação indica, além de associar no sentido de aliar, dissociar teoria e prática insinuando a contradição entre esses aspectos que gera a uma inquietação do espírito investigador que abordaremos com mais profundidade nos tópicos subsequentes.

Analisando a narrativa de B2 observa-se que ele ressalta que o PIBID incentiva a formação dos docentes da educação básica, fazendo referência para a formação continuada que o programa oferece aos professores efetivos, quando estes nas relações com os bolsistas constituem uma rede de trocas de informações e conhecimentos. Além de colocá-los

na condição de co-formadores dos bolsistas, onde ambos estejam preocupados com a qualidade da educação básica e desenvolvam suas práticas com esse intuito, situação também apontada nos objetivos do PIBID em Brasil (2017).

A percepção que a narradora faz à formação dos professores efetivos implica que entende a relação entre estes e a sua formação, pois como é apontado por Pimenta (2005, p. 29) “Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre as suas experiências compartilhadas”. É uma estreita simbiose de formação continuada e inicial onde ambos – professores e bolsistas - são contemplados nas experiências partilhadas.

B3 faz alusão à oportunidade do programa de oferecer a primeira experiência docente quando diz que o mesmo “*promove a conexão do discente à atividade do mundo da docência, como seu primeiro contato com a prática escolar*” (Grifo nosso). Destacamos aqui que apesar de não estar explicitamente em um objetivo do programa, essa questão é posta implicitamente como um objetivo fundamental do PIBID, de oportunizar aos acadêmicos a experiência docente nos primeiros períodos do curso, viabilizando a descoberta profissional, visto que a IES só oferece isso nos anos finais por meio do estágio.

É notório na narrativa dos sujeitos que possuem uma consciência da complexidade e diversidade formativa do PIBID. Neste sentido, Perrenoud (1998d) apud Perrenoud (2002, p. 15) defende que “a qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua concepção”. Dessa forma, a consciência dos objetivos do programa e, deste como todo, se faz necessária para melhor aproveitamento do mesmo pelos bolsistas, pois quando percebem as oportunidades que este possibilita na qualificação profissional tendem a perceber não só a contribuições para si, mas a riqueza resultante das

relações e trocas de todos os envolvidos, numa mutualidade formativa.

Identificamos as implicações da prática docente para formação dos bolsistas quando os sujeitos narram como as ações desenvolvidas no programa os situou no curso, as narrativas revelaram que:

O PIBID foi elemento decisivo para a continuação na minha graduação, a partir do programa que fui me despertando e ‘tomando gosto’ pela profissão, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas (B1).

Sem dúvidas o programa foi fator decisivo para continuar no curso, mostrou-me a realidade e condições das escolas públicas, que muitas ainda continuam precárias no que diz respeito ao ensino, levando-me a decidir que tipo de profissional quero ser (B2).

No decorrer de tudo isso, o meu espírito educador foi vivendo um percurso feito uma “montanha russa”, cheio de altos, baixos e até ficando de cabeça para baixo. Mais conforme os meses se passavam, notei o meu amadurecimento profissional e a quebrar do desejo de encontrar “a sala perfeita”. Pois, retomando a analogia de “montanha russa”, eu como futuro docente compreendo a pluralidade existente dentro deste espaço educacional, e como tal, sempre estarão sujeito as irregularidades de um ambiente educativo (B3).

Quando você ingressa na universidade, conhece o curso e inicialmente, você fica preso àquele espaço e as teorias. Mas a ansiedade de saber como realmente é a realidade toma de conta de ti. O PIBID possibilitou isso. Houve a motivação quando eu pude sair da academia, conhecer a prática e ter a certeza que eu fiz a escolha certa. Contribuiu para a minha identidade docente quando, por meio das vivências, eu pude saber que tipo de educadora eu quero ser e qual eu não pretendo me tornar (B4).

Diante dessas respostas, observamos que os sujeitos, em suas narrativas, expressam as incertezas de muitos acadêmicos quando ingressam no curso, geralmente a evasão é grande, seja

por não se reconhecer como professor seja por não compreender como se dá a prática em meio às teorias estudadas. Todavia, os sujeitos também evidenciam que com as atividades práticas nos contextos escolares puderam descobrir as habilidades e competências necessárias para continuar no curso e traçar uma identidade docente.

A descoberta dessas habilidades e competências pode, como percebemos na narrativa de B1, despertar o acadêmico para a docência. Essa descoberta se dá quando lhe é permitido a prática no ambiente escolar, onde atuará efetivamente quando formado. Como assinala Martins (2016, p. 26) “a convivência do licenciando com este espaço possibilita verificar se existe o sentimento de pertencimento, de identidade com aquele espaço, fundamental para a identificação com a profissão docente”.

B2 enfatiza a situação precária das escolas públicas como fator que contribuiu para decidir que tipo de profissional quer ser, essa colocação nos leva a entender que a formação profissional é também formação pessoal, humana e social. Percebemos a consciência do sujeito para o papel social de sua profissão. A inquietação para mudanças é consequência da compreensão da prática docente como ação social que busca transformações reais. É nesse sentido que a experiência no PIBID aparece como prática reflexiva, permitindo ao acadêmico a vivência no espaço escolar, levando-o a refletir o perfil profissional crítico e comprometido que deve ter para alcançar mudanças sociais efetivas, pois “é na leitura crítica diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.” (PIMENTA, 2005, p.19)

Na narrativa de B3, é ainda mais evidente as incertezas do acadêmico em formação. Ele destaca que mesmo em atuação foi difícil de se descobrir, fazendo à isso analogia a montanha-russa, pois segundo ele teve altos e baixos, algo que não é raro. Hora o acadêmico acha que encontrou a profissão certa, hora

percebe que não tem as habilidades para ela. Essa busca colocada pelo sujeito é resultado de uma idealização da docência, pois muitas vezes, enquanto não conhece a realidade das escolas, a teoria que recebe na universidade leva o acadêmico a uma ideia utópica de educação, onde o professor vai conseguir sempre realizar suas atividades e alcançar os objetivos traçados, desconsiderando as reais dificuldades postas em sala de aula.

B4 ressalta que a experiência lhe fez decidir o professor que quer e o que não quer ser, acreditamos que isso deve-se a observação de práticas positivas e práticas negativas de outros docentes. Essa observação permite a ressignificação do profissional que está em construção, baseada em um processo de reflexão das teorias estudadas e as suas experiências enquanto aluno, visto que esta última é o conhecimento inicial que se tem do ser professor e à formação inicial cabe “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professores.” (PIMENTA, 2005, p.20)

Com os posicionamentos dos indivíduos, observamos a evidenciação de todos eles para a construção da identidade docente permitida por meio da prática oferecida pelo programa, onde é nítido que esta tem dimensões, concepções e mesmo configurações diferenciadas para cada um e não se dá por terminada na prática, mas que é por meio dela que poderão se descobrir como docentes e perceber a amplitude, sobretudo social, dessa profissão.

Comprova-se assim a concepção de Pimenta (2005, p.18) que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.” Entende-se com isso, que vivência dos pibidianos garantiu essa descoberta para o ser professor que será constantemente construída e aperfeiçoada.

Com intuito de elencar os impactos do programa na formação dos bolsistas, destacamos as narrativas dos

sujeitos quando abordam sobre as experiências individuais. As descrições revelam esses impactos, como é possível ver nos registros a seguir:

Ao dirigirmos à escola, fomos com o objetivo de trabalhar os temas transversais a partir da leitura e escrita, uma vez que, esses temas expressam conceitos e valores básicos à democracia e a cidadania. Antes de começar a trabalhar cada tema, tínhamos um embasamento teórico e algumas orientações para fazer o planejamento e elaborar as atividades com mais clareza. No desenvolvimento de cada atividade era utilizado diversas estratégias, metodologias e instrumentos didáticos para que os alunos pudessem participar e aprender de forma mais prazerosa (B1).

A cada eixo temático trabalhado, percebi o quanto foi imprescindível à minha formação, pois melhorei na oralidade, comunicação, adquiri novos conhecimentos, superei dificuldades presentes em sala de aula, enfim as contribuições do PIBID foram essenciais em minha formação, com mais qualidade. Buscava sempre desenvolver as atividades da melhor maneira possível, de modo a sanar as dificuldades dos discentes e conseqüentemente aguçar nossas aprendizagens e contribuir no desenvolvimento da escola como um todo(B2).

[...] aprendi bastante com as ações que desenvolvemos dentro de cada escola, a qual me proporcionou diversas vivências singulares. A cada ambiente onde tive a chance de está às relações com o corpo escolar foi me mostrando às particularidades encontradas no dia a dia do contado com os sujeitos ali alocados (B3).

A experiência que tive enquanto bolsista foi marcada por desafios e aprendizagens [...]. Inicialmente as dúvidas pertinentes ao nosso papel na escola, enquanto bolsistas, eram bem acentuadas. No entanto, com o decorrer do tempo pudemos compreender tais funções e explicá-las ao corpo escolar onde também permeava dúvidas. Posteriormente, houve significativo avanço no desempenho e empenho dos bolsistas nas atividades executadas (B4).

Diante das respostas podemos inferir que as experiências docentes permitidas pelo programa supracitado são recheadas de saberes e desafios que são, antes de tudo, fontes de aprendizagem. As relações com os envolvidos, o cotidiano escolar, a organização do espaço físico e pedagógico são ricos de conhecimentos e propiciadores de formação. Nesse sentido, Pimenta diz que:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (2005, p. 27)

A riqueza da prática docente é narrada claramente pelos sujeitos, que evidenciam os impactos desta para sua formação. Na fala de B1 observamos como trabalhar a transversalidade foi importante para dar significação aos conteúdos estudados, quando ele fala da construção de “*conceitose valores básicos à democracia e a cidadania*”. Essas são algumas das vantagens de trabalhar a transversalidade: perceber o conhecimento ganhando forma através de atitudes. Perceber os alunos vivendo o que o professor ensina é motivador para o trabalho com esses temas. Nesse sentido, os PCNs dos temas transversais ressaltam a aprendizagem significativa por meio da interdisciplinaridade dos temas, pois

A eleição de conteúdos, por exemplo, ao incluir questões que possibilitem a compreensão e a crítica da realidade, ao invés de tratá-los como dados abstratos a serem aprendidos apenas para ‘passar de ano’, oferece aos alunos a oportunidade de se apropriarem deles como instrumentos para refletir e mudar sua própria vida (BRASIL, 2000, p.26).

A colocação feita por B1 sobre os temas transversais denota consciência da necessidade de utilizá-los na prática docente, consciência esta que poderá garantir que na atuação desse futuro professor, o mesmo continue a trabalhar interdisciplinarmente os conteúdos e os temas transversais, propondo assim uma prática diferenciada e dinâmica que não é tão presente nas práticas dos docentes efetivos nas escolas públicas atuais.

B1 destaca o uso de estratégias, recursos didáticos e metodologias inovadoras para que a aprendizagem dos alunos se deem de forma prazerosa, evidenciando a importância de constante aperfeiçoamento do professor para melhor aprendizagem dos alunos. É com essa concepção que Perrenoud (2002, p.89) defende a necessidade de os professores em uma sociedade tecnológica, devem “[...]inventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade de necessidades de seus alunos.”

B2 destaca em sua narrativa as habilidades e competências adquiridas e/ou desenvolvidas durante a vivência. Entendemos assim que é possível aprender a ser professor atuando como tal, onde vai-se descobrindo e crescendo na profissão. O sujeito destaca que melhorou a oralidade e comunicação, algo que talvez só na sala de aula na universidade não conseguiria desenvolver, mas atuando enquanto professor, percebendo que esses fatores contribuem também para uma melhor aprendizagem dos alunos, naturalmente os avanços vão surgindo.

A narrativa de B3 retoma a questão de pertencimento ao espaço escolar, colocando-a como um processo que envolve a interação com os sujeitos desse ambiente e o seu reconhecimento como parte desse ambiente. Essa experiência proporciona a esse bolsista uma aprendizagem ampliada da organização do espaço escolar, como infere Libâneo (2012, p. 427) sua inserção nesse ambiente possibilita pôr

[...] em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre seu trabalho [...] formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos.

O trabalho em equipe dentro do espaço escolar se faz imprescindível, pois todos os envolvidos são educadores e devem estar voltados a um mesmo propósito, a aprendizagem dos alunos. Contudo, essas relações propiciam, também, a aprendizagem e ampliação dos conhecimentos do professor.

B4 narra uma das principais dificuldades na experiência no programa, a incompreensão por parte da escola e até dos próprios bolsistas em relação ao papel dos mesmos dentro do ambiente escolar. Acreditamos que isso se explica pela proposta inovadora do programa e pela tradicionalidade das escolas de receber acadêmicos em seu espaço apenas nos estágios.

Nas narrações de todos os sujeitos é destacada essa compreensão que a comunidade escolar tinha deles, de estagiários, além da falta de espaço disponível para suas ações, mas com o tempo mostrando que não se tratava de um estágio mais de uma permanência na escola para desenvolvimento de um trabalho conjunto foram ganhando espaço e conquistando a confiança dos envolvidos.

No diálogo apresentado com os sujeitos, observamos que os mesmos são conscientes da amplitude o PIBID, que a prática docente presente nas atividades desenvolvidas no programa viabilizaram a construção de identidade enquanto futuros professores, como também a experiência, como um todo no mesmo, trouxe impactos significativos para formação dos bolsistas, onde evidenciaram novamente que a prática foi o

aspecto que possibilitou maior impacto nessa formação.

Com as análises apresentadas, podemos perceber que o estudo revelou que a compreensão dos sujeitos acerca do programa está condizente com o plano maior do PIBID. Assim como, no diálogo com os sujeitos, eles evidenciaram algumas situações práticas que marcaram sua participação no programa e sua formação, evidenciamos nesse tópico algumas, pois quando indagamos sobre os impactos do PIBID na formação, questão concernente ao nosso outro objetivo, a prática foi o impacto mais evidenciado.

A guisa de conclusão

Apresentamos nesta parte as considerações a respeito deste trabalho que procurou abordar discussões de um estudo amplo investigativo sobre o PIBID e a formação de professores. Esperamos que a leitura deste inquiete o leitor e o instigue a buscar o trabalho completo para se deliciar com as indagações, discussões e resultados do mesmo, pois se configura uma fonte de conhecimento ampla e rica.

A experiência de trabalhar com a temática do PIBID nos levou a refletir sobre a formação docente que valoriza e qualifica da melhor maneira o professor. Com isso, podemos inferir que esse programa é um instrumento para essa formação e que o subprojeto estudado vem trazendo resultados positivos para os seus bolsistas.

O referencial teórico apresentado mostra a amplitude do subprojeto PIBID de Pedagogia da UESPI, descreve o trabalho complexo do bolsista, de elaborar e desenvolver projetos didáticos que contemple a interdisciplinaridade entre temas transversais e conteúdos da base comum para que os alunos desenvolvam, principalmente, a leitura, escrita e senso crítico para questões sociais do seu contexto social e da sociedade

como um todo.

Evidencia, ainda, que o programa permite ao bolsista viver a docência enquanto ainda está em processo de formação, possibilitando uma formação prática na qual pode atuar ativamente em seu campo de atuação futuro. Dessa forma, o bolsista pode descobrir sua aptidão para a docência e começar a construir sua identidade de professor.

As análises expostas revelam, de forma sucinta, a compreensão que os bolsistas têm do programa, expressam como a prática proporcionada por ele contribui na formação dos partícipes, assim como mostram alguns impactos do PIBID nessa qualificação. Com isso, podemos inferir que o subprojeto estudado se configura como um forte instrumento de formação para os partícipes, contribuindo na formação acadêmica e profissional deles. A prática proporcionada pelas atividades no PIBID do subprojeto de Pedagogia contribui significativamente na construção de identidade dos bolsistas, além do confronto entre teoria e prática que permite uma reflexão do profissional que se tornará e da práxis que desenvolverá, dessa forma constituindo-se como instrumento que viabiliza a construção de novas teorias e o desenvolvimento de práticas inovadoras.

Destacamos ainda que as experiências vividas pelos sujeitos pesquisados despertam o gosto pela docência, aguçam o espírito investigador dos bolsistas para pesquisar sobre sua prática, bem como para produzir teoria baseada nas realidades vividas, possibilitando uma ampliação da literatura mais condizente com a realidade brasileira. Com efeito, fica evidente a necessidade de ampliação dessa política governamental - PIBID para que possa abranger uma quantidade maior de bolsistas de todas as áreas, pois ainda tem-se um limite de vagas que não contempla a todos os acadêmicos de licenciaturas. Faz emergir também, a sugestiva de implementação de novas políticas que

oportunizem essa formação com base na prática docente dos acadêmicos em processo de formação.

Como ex-bolsista do programa podemos inferir que este trabalho caracteriza-se, também, como uma idealização pessoal, os resultados alcançados reafirmam nossas concepções do mesmo como instrumento de formação, visto que somos frutos dele e vivemos as muitas oportunidades que o PIBID propõe.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais dos temas transversais: ética**. -2. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Subprojeto PIBID / UESPI**. 2014.

_____. CAPES, Ministério da Educação. **Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. 2017.

Disponível em:<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>.

Acesso em: 04 de março de 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. -10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Francisca Lúcia de; NETO, Marcelo de Sousa. **O PIBID e a universidade estadual do Piauí: formação docente e responsabilidade social**. – Teresina: UESPI, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. – São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Danielle Juliana Silva. **As repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano para a formação inicial do docente**. 2016. 101 fls. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 26 fev. 2016. Disponível em:<http://hdl.handle.net/10737/1049>> Acesso em: 12 de Maio de 2016

PERRENOUD, Philippe. et all. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HOSPITALAR NO TRATAMENTO DO CÂNCER INFANTOJUVENIL: uma pesquisa narrativa

Rita de Cássia Ribeiro de Sousa

Introdução

A propagação de que a escola seja o local mais apropriado para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem é intensa, porém acreditamos que a educação deve acontecer onde e sempre que possível, não permitindo que indivíduos fiquem à margem da mesma por circunstâncias que os impeçam da frequência escolar, como é o caso das crianças e adolescentes hospitalizados.

Este trabalho parte da ideia de educação como princípio fundamental para o desenvolvimento humano, assegurado pelo Estado como direito público subjetivo, assim como o direito à saúde é assegurado pelo poder público. O mesmo tem como objetivo apresentar um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso exposto à Universidade Estadual do Piauí – UESPI, e está

dividido entre parte do referencial teórico e a análise de dados da pesquisa em questão, com ênfase nesta última.

A metodologia adotada na pesquisa que deu origem ao presente texto foi baseada em uma pesquisa narrativa de abordagem qualitativa, que buscou analisar as contribuições do pedagogo quanto à garantia do direito à educação de crianças e adolescentes hospitalizados para tratamento do câncer infantojuvenil. Para a produção de dados utilizamos a entrevista não estruturada de caráter focalizada com três sujeitos que viveram o tratamento do câncer infantojuvenil. Os autores que fundamentaram nossa pesquisa foram Matos (2010 e 2014), Libâneo (2008), Cicogna (2009), Carneiro (2014) e Brasil (2011).

O pedagogo no ambiente hospitalar

Com os avanços da sociedade que vivemos surgiram novas necessidades e, conseqüentemente, novos campos de atuação para o profissional formado em Pedagogia. O pedagogo, nos dias de hoje, está presente nas creches, escolas, universidades, bem como nas empresas, nos centros de apoio psicossocial, nos presídios e nos hospitais, entre outros.

Segundo Libâneo (2008, p. 51), “[...] o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia”. Entendemos que a necessidade do ensino seja mais relevante que a instituição escolar, ou seja, é algo para além do prédio formal de ensino. É respeitar o direito e o desenvolvimento da criança e do adolescente impossibilitado da frequência escolar.

Para Matos (2010), a Pedagogia Hospitalar é entendida como um atendimento alternativo de profissionais da

educação para crianças e/ou adolescentes que se encontram hospitalizados, bem como sua notável participação na recuperação da saúde dos mesmos, pois essa prática de ensino traz consigo atividades que poderão ajudar na autoestima do paciente e na socialização negada pelo processo de hospitalização.

O pedagogo deve trabalhar em parceria com a escola em que a criança frequentava antes da internação para que haja continuidade do trabalho desenvolvido antes do adoecimento, não permitindo que o mesmo deixe a instituição hospitalar prejudicado no que se refere aos estudos. “A criança enferma também necessita que o seu processo de educação seja contínuo, embora diferenciado, tratando-se do ambiente em que estiver inserida bem como das condições que estiver submetida” (MATOS, 2010, p. 128).

A pedagogia no hospital se dá como uma continuação da escolarização que o aluno recebia antes da hospitalização e se subdivide em duas: hospitalização escolarizada e a classe hospitalar. De acordo com Matos (2014), a primeira acontece individualmente, de acordo com as necessidades específicas de cada educando. O elo com o professor da escola de origem é mais intenso. Já a classe hospitalar acontece de maneira mais lúdica, embora não extingue a prática pedagógica nesse espaço “[...] oferece atendimento conjunto de forma heterogênea, isto é, toma todas as precauções acima citadas, porém atende a diversos escolares em uma classe ou sala de aula no hospital [...]” (MATOS, 2014, p. 37-38).

A presença do pedagogo na vida da criança é indispensável, pois este é o profissional capacitado para lidar e promover os diferentes aspectos do seu desenvolvimento, no entanto o pedagogo no espaço hospitalar exige uma formação adequada para sua atuação que possibilite compreender as exigências desse novo campo, sobretudo da nova clientela.

O aluno hospitalizado requer outros métodos de atendimento, devendo esse pedagogo que atuar com tal criança ser flexível, comprometido, ético e principalmente possuir formação ou especialização necessária para tal atuação. A formação em Pedagogia Hospitalar faz-se necessária, pois se trata de profissionais preparados para exercerem tais funções em um contexto diferenciado da escola, o hospital (MATOS, 2010, p. 123).

Mas para compreendermos como se dá essa prática de ensino, é necessário entender a realidade vivenciada pelo hospitalizado, especialmente as crianças, visto que são as mais afetadas com o descaso e a falta de cumprimento dos direitos já conquistados, prejudicando assim não só seu aprendizado como também sua infância.

Intersetorialidade entre educação e saúde no tratamento do câncer infantojuvenil

É relevante salientarmos que a educação faz parte da vida do homem desde os primórdios, onde os ensinamentos eram repassados dos mais velhos aos mais novos, como forma de preparo para sobreviver e conviver em grupo e/ou sociedade. Sendo caracterizada como uma necessidade existencial do homem, assim, compreendemos que a educação faz parte da existência humana, em seu caráter social, antes mesmo de se institucionalizar.

Libâneo (2008, p. 86) ainda diz que “As dimensões da educação correspondem a funções da atividade humana consideradas prioritárias no processo educativo”. Destacamos que essas funções são as dimensões intelectuais, social, afetiva, física, estética e ética e são elas que correspondem à totalidade do sujeito, ao seu completo desenvolvimento, sendo este papel da instituição educacional. O melhor exemplo de educação

institucionalizada é a escola, mas compreendemos que apesar de a mesma ser a forma mais antiga e mais conhecida, existem outras instituições designadas para educar.

A LDB 9394/96 garante, por meio do art. 58, § 2º, que a educação é direito de todos: “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (CARNEIRO, 2014, p. 425).

Entendemos que, preferencialmente, a educação deve acontecer na rede regular de ensino, todavia, caso o educando possua a necessidade de ensino especializado este deve se adequar as condições do indivíduo, já que a educação se configura em um direito público subjetivo, do qual todos possuem direito ao acesso e permanência.

Algumas situações nos leva a entender que não é possível ter acesso à educação e a saúde simultaneamente, resultando no não cumprimento da responsabilidade pertencente ao Estado, embora a Constituição de 1988 garanta que a saúde também é um direito comum a todos os cidadãos:

Art. 196 A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantindo mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação. (BRASIL, 2011, p.54).

O acesso à saúde se configura em um direito público subjetivo que se caracteriza em um direito gratuito e comum a todos os indivíduos de uma sociedade. Como tal, não pode haver o descumprimento do mesmo, com o intuito de não colocar em risco a vida do indivíduo.

A Legislação do SUS no seu art. 3º, parágrafo único diz que “Dizem respeito também à saúde as ações que [...] se destinam

a garantir às pessoas e à coletividade condições de bem-estar físico, mental e social” (BRASIL, 2003, p. 22). Ou seja, a cura da doença física não é suficiente, para a total recuperação do cliente é necessário que estejamos preocupados com todo seu conjunto.

No parágrafo acima, utilizamos o termo cliente para substituir a palavra paciente porque segundo Matos (2014):

[...] o termo paciente, habitualmente utilizado, se torna incoerente e contraditório, uma vez que o seu sentido indica situação de paciência e submissão, enquanto na realidade há convicção de que o doente deve contribuir ativamente para a sua recuperação, em condições psicológicas de reação, participação e aceitação consciente das circunstâncias impostas pela doença (MATOS, 2014, p. 22).

Concordamos com a afirmação acima, pois acreditamos que o indivíduo é, ou ao menos deveria ser, ativo em toda e qualquer situação e não seria diferente dentro do ambiente hospitalar, entrando em contradição com o termo paciente.

Para entendermos como ocorre o tratamento contra o câncer, tivemos que buscar fontes literárias da área da saúde, resultando na necessária intersectorialidade entre esta ciência e a educação. Para iniciarmos nossa abordagem a respeito, se faz necessário esclarecer o que é o câncer e como ele surge para então relatarmos como é o tratamento necessário para combatê-lo.

De acordo com o site do INCA: “O câncer corresponde a um grupo de várias doenças que têm em comum a proliferação descontrolada de células anormais e que pode ocorrer em qualquer local do organismo” (BRASIL, 2017). Os tipos mais frequentes, no caso do câncer infantojuvenil, são a leucemia, os do sistema nervoso central e linfoma.

As formas de tratamento podem ser por meio de cirurgia, radioterapia e, sobretudo, a quimioterapia.

A radioterapia consiste em um “[...] método de tratamento local que utiliza equipamentos e técnicas diversas para irradiar áreas do organismo, prévia e cuidadosamente demarcadas” (LEITE, 2013, P. 16). É importante ressaltar o risco que a exposição à radiação provoca, possuindo um limite de aplicação. Não são todos os casos que necessitam desse tratamento, alguns se limitam apenas a quimioterapia que “[...] consiste no emprego de substâncias químicas, isoladas ou em combinação, com o objetivo de tratar as neoplasias malignas” (BONASSA, 1998, p. 5).

As células cancerosas possuem capacidade acelerada de proliferação, no entanto, as células em descanso, presente no ciclo celular, permanecem vulneráveis as recidivas e metástases, considerando Cicogna (2009) que afirma que para a destruição de células cancerígenas é utilizado a quimioterapia antineoplásica, responsável pela cura de diversos tipos de câncer. Porém, esta atua em células de rápida proliferação necessitando de monitoramento por não distinguir células saudáveis de células anormais e pouco afetando as que se encontram em descanso.

A aplicação dessa droga provoca diversos efeitos colaterais e pode afetar diferentes áreas do nosso organismo. Entre os efeitos colaterais estão a perda de cabelo e pelos corporais, enjoos e vômitos frequentes, dores, cansaço físico e emocional, perda de peso, fadiga, entre outros.

Ao receber o diagnóstico de câncer o primeiro sentimento que surge é o medo, seguido da incerteza do tratamento e da cura. Tais emoções são vivenciadas não só pelo doente, mas também por todo seu núcleo familiar, provocando uma desestruturação emocional. Quando o enfermo é uma criança ou adolescente a situação se torna ainda mais difícil.

É um novo desafio para a criança e sua família, aumentando a ansiedade de ambos. Experiências de separação, perda, fragilidade pela enfermidade, distanciamento dos colegas familiares, professores, escolas, há uma quebra de rotina para a criança hospitalizada e sua família (MATOS, 2010, p. 120).

A energia que a criança carrega entra em contrapartida com os efeitos colaterais do tratamento, Enquanto que a vontade de viver experiências da adolescência e a rebeldia marcante dessa fase da vida é caracterizada pelos isolamentos característicos da internação hospitalar. No entanto, esses dois grupos apresentam maior confiança de que serão curados, maiores expectativas de vida.

Outro fator marcante presente nos casos de oncologia é o longo período de tratamento até a chegada da tão esperada manutenção ou controle, que é quando o paciente não exige tantos cuidados e internações. É, realmente, a fase de controle do indivíduo, da doença, do tratamento e seus resultados. Entretanto, até a chegada desse período é marcante a ociosidade do hospital e as limitações ocasionadas pela enfermidade.

O ambiente hospitalar, por si só, amedronta, se configurando num lugar carregado de medo, dor e também do posicionamento formalista do profissional da saúde que desperta ainda mais esses sentimentos nos indivíduos.

Há ainda que se considerar que os procedimentos conservadores da maioria dos hospitais sempre contribuíram, e ainda hoje contribuem, para que a sua realidade se mostre fria, impessoal e impregnada de carência de afetividade (MATOS, 2014, p.21).

Matos (2014) relata as tentativas constantes dos profissionais da educação em quebrar o conservadorismo dessas instituições, implantarem atendimento humanizado,

fazendo com que o indivíduo seja visto não apenas como “paciente”, mas como ser ativo no processo de cura da enfermidade apresentada. Tais profissionais acreditam que esse avanço é possível por meio do educar no ambiente hospitalar.

Essa intersetorialidade é indispensável como forma de garantir aos hospitalizados dois dos seus direitos fundamentais e indispensáveis para a continuidade da vida e da existência em sociedade.

Compreendendo a importância do suporte educacional para crianças e adolescentes acometidos pelo tratamento oncológico: analisando os dados

Participaram do presente estudo três pessoas que foram acometidas por diferentes tipos de câncer, passaram pelo processo de hospitalização e que, conseqüentemente, ficaram as margens do direito a educação. Os sujeitos foram nomeados com a letra S (sujeito) seguida da numeração de 1, 2 e 3, preservando a identidade dos mesmos.

Dois dos sujeitos pesquisados são do sexo feminino e um masculino. Atualmente possuem entre vinte e vinte e quatro anos, mas o diagnóstico se deu na infância, entre nove e dez anos de idade. Leucemia, CA de crânio e linfoma não Hodgkin foram os tipos de câncer que acometeram os indivíduos em questão, comprovando as informações apresentadas anteriormente, onde afirma que estes são os mais comuns no caso de CA infantojuvenil.

A entrevista aconteceu em períodos diferentes e individualmente. Para a produção de dados do sujeito S2 entrevistamos sua irmã no intuito de alcançar informações mais precisas, uma vez que os procedimentos clínicos provocados pelo tratamento originaram sequelas físicas e cognitivas no sujeito pesquisado.

A ausência de pedagogos nos hospitais localizados na capital piauiense que tratam de câncer nos impossibilitou o contato direto com a prática desenvolvida dentro do hospital, portanto usamos como base revisões literárias apresentadas no nosso referencial teórico.

A referida situação comprova que há o descumprimento das leis que asseguram a obrigatoriedade do ensino de acordo com as necessidades específicas dos educandos. No entanto, as entrevistas que realizamos apontam a atuação de um pedagogo extraescolar que realiza trabalhos voluntários em uma casa de apoio a crianças e adolescentes com câncer em Teresina – PI.

Efetuamos a seguinte indagação: “Na instituição de saúde que frequentava havia pedagogo hospitalar ou algum atendimento voltado para a educação?” E as respostas apresentam diferentes realidades vivenciadas por eles, como podemos observar em suas falas:

Aqui na casa de apoio uma ou duas vezes por semana sempre vem uma pedagoga, desde quando eu cheguei aqui (S1).

Quando ela fazia tratamento ela sempre tinha acompanhamento de professores, pedagogos, que lhes ensinavam, nada específico ou muito pesado. Mas fazia fundamental diferença pra ela aprender a desenvolver os conhecimentos dela, já que ela não tava mais estudando. Uma educação básica... Muitas atividades com números, palavras, associações... Jogos educativos. Que estimulavam a mente... (S2).

Nenhum. Nunca chegou a mim nenhum desses aí (S3).

Questionamos e chegamos à conclusão de que S1 e S2 frequentavam/frequentam a mesma casa de apoio, o que explica o atendimento educacional recebido por ambas. Embora o ensino não seja desenvolvido no hospital, não podemos dizer que este não se enquadra na pedagogia hospitalar, uma vez que a pedagoga voltava suas práticas às crianças e adolescentes

acometidos pelo câncer e que, conseqüentemente, permaneciam à margem da educação convencional.

Ressaltando que as práticas educativas aconteciam em um ambiente de apoio destinado a enfermos, o que não se distancia totalmente da instituição hospitalar. Todavia, a presença dessa profissional se trata de um trabalho voluntário e não da garantia do direito à educação assegurada pelo Estado.

A fala de S3 revela desconhecimento da prática educacional dentro do hospital, admitindo que nunca teve contato com nenhum profissional da área enquanto esteve hospitalizado. Evidenciando, assim, que durante tal período sua aprendizagem não fora estimulada.

Na impossibilidade de frequência à escola, durante o período sob tratamento de saúde ou de assistência psicossocial, as pessoas necessitam de formas alternativas de organização e oferta de ensino de modo a cumprir com os direitos à educação e à saúde, tal como definidos na Lei e demandados pelo direito à vida em sociedade (BRASIL, 2002, p. 11).

Respeitar esse direito na forma da lei é garantir a humanização dos enfermos que são impossibilitados da frequência escolar, compreendendo que é por meio da educação que as potencialidades dos sujeitos serão obtidas satisfatoriamente com o intuito de contribuir na formação de sua personalidade enquanto sujeito social.

Observamos na fala de S2 que as atividades desenvolvidas não exigiam muito da clientela e quando ela usa a frase “*Uma educação básica...*” se refere à metodologia abordada pela educadora, demonstrando que apesar da prática não estruturada, como é claramente estabelecida nas literaturas a respeito da pedagogia hospitalar, a profissional se preocupava não apenas com a continuidade dos estudos que os educandos

anteriormente tiveram contato, mas, sobretudo com a humanização a que estes necessitavam.

Nesse sentido, os mecanismos subjacentes à prática docente também se fazem presentes no trabalho do pedagogo hospitalar e, imbuídos desta premissa, que a discussão dos aspectos cognitivos e afetivos de crianças e adolescentes hospitalizados se faz pertinente, considerando, sobretudo, que o objetivo maior é o de contribuir para o processo de humanização, desmistificando a ideia de que o hospital é o espaço onde se trata única e exclusivamente da doença física (MATOS, 2010, p. 152).

É necessário descartar a falsa ideia de que o ambiente hospitalar trata exclusivamente da saúde física. É preciso respeitar o indivíduo como um todo. A pedagoga atuante na casa de apoio busca trabalhar os aspectos, por hora, esquecidos pelo hospital.

O diálogo de S2 aponta satisfação na prática desenvolvida pela mesma, como podemos observar “*Mas fazia fundamental diferença pra ela aprender a desenvolver os conhecimentos dela, já que ela não tava mais estudando*”, ou seja, embora não houvesse ligação com a escola de origem do educando, a presença da professora, juntamente com seus exercícios, contribuíam significativamente para estimular a aprendizagem das crianças e adolescentes presentes na casa de apoio.

Dando continuidade a entrevista, questionamos como foi o período inicial do tratamento e como isso os afetou socialmente. Segue abaixo as respostas dos interlocutores:

Foi bem difícil porque eu tive que vir morar em outra cidade, com outras pessoas que eu nem conhecia. Eu tinha muito sangramento por causa da leucemia e também usei cadeira de rodas por um tempo, o que limitava muita

coisa. Da escola mais ou menos porque eu já tinha parado de ir antes de adoecer. Com nove ou dez anos parei na terceira série porque no interior onde morava o acesso a escola era muito difícil (S1).

O social foi afetado porque ela tinha uma certa carência de cuidados. Uma pessoa pra cuidar dela o tempo todo... Isso tirou sua independência durante o período de tratamento. Ela teve muita dificuldade pra voltar a estudar. Mas depois ela começou a ter uma vida normal... Saia, voltou a estudar, mas por ter sido duas cirurgias na cabeça ela só concluiu o ensino fundamental. E achamos mais viável ela parar, pois ela forçava e não conseguia assimilar. Ela tinha dificuldade em aprender matérias que exigiam muito (S2).

Rapaz... eu tinha muitos amigos, mas eu sentia mais falta era do Bruno. Brincava muito comigo, dormia aqui em casa, só que... Sentia saudades disso. Da escola eu não sentia porque eu peguei trauma, porque eu tentava ir só que os meninos começava a tirar onda por causa da cabeça careca. Me conheceu a vida toda com cabelo e chegar careca... Então depois eu desacostumei ir pra escola. Peguei trauma. Não gostava mais de ir (S3).

Mais uma vez S1 deixa perceptível em suas palavras a desestrutura familiar e social que viveu, relatando que pela distancia de sua residência e a escola teve que parar temporariamente com os estudos.

Contudo, a ação social e particularmente a educação deve ser direcionada para as possibilidades de desenvolvimento da criança, para experiências de aprendizagem que elevem seus modos de funcionamento psíquico e favoreçam sua inserção nas diferentes esferas da vida cultural. (ROLIM, 2009, p. 514).

A educação é elemento indispensável para o desenvolvimento da criança, pois possibilita aguçar as

potencialidades do sujeito contribuindo para o funcionamento motor, psíquico e social.

A irmã de S2 relata a dependência ocasionada pelo tratamento e posteriormente pelas sequelas físicas e cognitivas que sua irmã veio a ter, necessitando de cuidados e maior atenção do adulto. Complementa dizendo que S2 voltou “*a ter uma vida normal*” no intervalo entre o primeiro diagnóstico e a recidiva. Essa frase revela que a normalidade é a possibilidade que ela possuía de poder sair, viajar, retornar os estudos, mesmo que de forma limitada e que, por decisão da família, concluiria apenas o ensino fundamental.

No entanto, acreditamos que a decisão de distanciar a criança do processo de ensino-aprendizagem é ferir o direito que ela possui a educação. Entendemos as dificuldades que ela apresenta em apreender o que lhe é ensinado, todavia acreditamos que com a Educação Especial, suas especificidades seriam estimuladas e desenvolvidas, garantindo sua permanência no processo de educação.

A LDB n 9.394/96 art. 59 nos assegura que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”(BRASIL, 1996, p. 41). Assim, compreendemos que os serviços de Educação Especial possui suportes necessários para atender e aprimorar as necessidades que S2 apresenta, assegurando seu direito a educação.

Analisando o discurso de S3 observamos o interrompimento das relações afetivas estabelecidas antes do adoecimento. A citada interrupção carrega consigo abalos emocionais dificilmente compreendidas pelas crianças que as enfrentam.

O interlocutor complementa aludindo trauma ao frequentar a escola resultante da estigmatização social já

mencionada anteriormente. Esta por sua vez, referente ao efeito colateral da quimioterapia que, de acordo com Bonassa (2000, p.151) “[...] é descrita pelos pacientes como o mais devastador e terrível efeito colateral do tratamento. O cabelo é parte fundamental da aparência física e sua perda afeta profundamente a auto-imagem e as relações sociais”

A fala do sujeito é caracterizada pela contida frequência escolar que resulta da vergonha da exposição de sua imagem carregada de traços que revelam o difícil momento que o enfermo encara, afetando não só sua autoestima, mas também as relações sociais instituídas. Quando o sujeito menciona que “*os meninos começava a tirar onda*”, ele confirma o que mencionamos anteriormente: o sujeito com CA é estigmatizado socialmente.

Compreendemos que “os meninos” citados por ele não possuíam o entendimento necessário sobre o que o câncer realmente é, e que o processo de cura pelo qual o adoecido necessita confrontar-se traz consigo efeitos colaterais dolorosos e de difícil enfrentamento.

No caso de crianças com câncer, sabemos que a doença participa da constituição de sua subjetividade, marca profundamente sua história e os modos de relação social em que elas se envolvem” (ROLIM, 2009, p. 514).

Na sequência indagamos se anteriormente os sujeitos frequentavam regularmente a escola e as respostas obtidas foram:

Antes ela frequentava a escolar regularmente. Ela parou de estudar porque tinha que fazer muitos exames e consultas. Fez duas cirurgias também. Começou o tratamento e como era em Teresina ela passava muito tempo fora de casa e ela perdeu um ano, ficou sem estudar (S2).

Sim. Frequentava sim. (S3)

Apenas S1 havia pausado os estudos antes do diagnóstico, S2 e S3 somente após. Fica claro na transcrição de S2 que o motivo do seu distanciamento com a educação foi motivado unicamente pelo tratamento em questão.

Na necessidade de hospitalizações prolongadas ou de atendimentos múltiplos da criança e do adolescente, tais direitos essenciais contraditoriamente se encontram na mais plena desproteção, diante do impasse com que se deparam: ou o tratamento, ou a escola, ou, então, prejuízo a ambos; ou ainda acomodação ou conformismo (MATOS, 2014, p. 57).

As análises apontam que os interlocutores da pesquisa confrontaram-se com o impasse citado por Matos (2014), no qual tiveram que “escolher” entre educação e saúde. No entanto, quando se há um enfermo a ideia de continuidade escolar logo é extinta, prevalecendo a improvável imagem de ambas serem conciliadas. Isso acarreta no não cumprimento do direito que assegura que é dever do Estado à garantia e permanência do discente na educação, bem como a obrigação de recuperar e zelar pela saúde pública.

Indagamos quanto tempo os indivíduos passaram sem frequentar a escola regular e como se deu esse período de retorno a instituição. A seguir apresentaremos as respostas obtidas:

[...] então fiquei dois anos sem frequentar a escola. Eu tive sorte de voltar a estudar antes de entrar em manutenção. Aqui eu já vi pessoas que iniciaram seu tratamento com cinco, seis anos de idade e com seus nove a dez anos ainda não voltar à escola. Claro que eu tive dificuldade, mas quando eu tava na escola podia não ver o que via na casa de apoio... É... tipo ficar distante, sabe? (S1).

Ela voltou pra escola um ano depois do tratamento inicial. Ela sentia muita dificuldade. Mas ajudamos bastante e ela concluiu o ensino fundamental (S2).

Demorou um pouquinho, desde o diagnóstico, porque a gente não ficava vindo direto. A gente ia pra ficar, aí geralmente a quimioterapia que eu tomava era intercalada. Nunca era na semana toda... Ou então não era todos os dias da semana ou era numa semana toda e na outra folgava, não tem? Não tinha dia. Dependia do resultado dos exames que a gente ia fazer. Aí eu não voltava. Mas quando entrou em manutenção eu logo voltei. Foi bom tirar aquela agonia do peito de todo dia ter que ficar... entendeu? A gente ficava abalado, ouvindo piadinha, logo criança que gosta de correr, brincar aí eu não podia me relacionar com eles porquê... (S3).

Mais uma vez observamos na fala de S3 a estigmatização sofrida em consequência do CA, afirmando que “*ficava abalado, ouvindo piadinha*” dos colegas. Seguidamente narra às limitações também decorrentes do câncer que contribuía para sua segregação social em relação às outras crianças.

As restrições trazidas pela doença e pelo tratamento causam debilidades e afetam a atividade física, o que muitas vezes agrava a angústia causada pela enfermidade, podendo levar a um estado estressante, com consequências para o quadro clínico (ROLIM, 2009, p. 512).

Tais restrições mencionadas causam no adoecido sensação de incapacidade ou impotência provocando abalos emocionais e psicológicos afetando assim o agravo da doença. Esses abalos são mais frequentes em adolescentes, pois este já apresenta determinado entendimento da situação que vivencia se opondo a criança que vive a ocasião sem a compreensão de sua complexidade.

O diálogo de S1 é acentuado não só pelo tempo que ficou sem o ensino institucionalizado, mas também por sua visão

diante da situação de outros indivíduos que traçaram caminhos semelhantes ao seu, no entanto a mesma teve oportunidade de regressar a escola antes do período de controle da doença, tornando-se privilegiada perante aos demais narradores da pesquisa como também aos casos mencionados em sua fala. Complementa dizendo que

Acho que se eu tivesse voltado pra escola pública as coisas teriam sido mais difíceis, porque na particular todos os professores entendiam as minhas dificuldades. Eu sentia vergonha também porque já era pra mim ta fazendo a sétima série e eu tava na primeira (S1).

Embora ter sido privilegiada em poder retornar a sua rotina escolar antes do término do tratamento, evidencia significativo atraso escolar. Posteriormente apresenta a explicação do ocorrido:

Com doze anos quando retornei a escola não fui matriculada na quarta série, foi na primeira série. Onde foi escolha de uma das voluntárias que me acolheram, porque agora eu iria estudar na escola particular. Com dezenove anos conclui o Ensino Fundamental, depois fiz o Ensino Médio supletivo pra terminar logo e tentar entrar na universidade (S1).

Fica evidente o descrédito de S1 nos professores das escolas públicas, deixando perceptível que estes não teriam a mesma compreensão que os educadores da instituição particular diante de suas dificuldades educacionais elevadas pelo longo tempo que passou sem escolarização. Ressalta a vergonha sentida pelo conseqüente retardo que enfrentava na época, acreditamos que a intenção da voluntária mencionada fosse que ela tivesse a oportunidade de “partir do zero”, recuperando o tempo perdido, reaprendendo e aprendendo.

As colocações de S1 e S2 relatam a presença de dificuldades ao retornar a escola, fato que pode ser explicado pelo longo tempo de afastamento da instituição. Não há dúvidas de que tal situação comprometa a cognição e o desenvolvimento da criança, além de afetar o seu aspecto social. No entanto a pedagogia hospitalar aparece como uma oportunidade de amenizar os problemas ocasionados pela internação hospitalar de crianças e adolescentes, sobretudo em casos de tratamentos duradouros, como foi o caso dos sujeitos pesquisados.

O S1 permaneceu dois anos fora do ambiente escolar, S2 um ano e S3 não lembra por quanto tempo, mas acentua seu retorno apenas após iniciar o controle, subtendendo uma extensa ocasião que também permitiu agravos em seu desenvolvimento.

Concordamos com Rolim (2009, p. 512), quando diz que se tratando de adolescentes e crianças com necessidades hospitalares, não podemos esquecer que:

“[...] mesmo diante dessa fragmentação da vida, ela continua a ter fantasias, emoções e sentimentos, o que demanda uma visão de tratamento que contemple as especificidades da infância e uma compreensão integral do desenvolvimento do sujeito”.

A negligência do direito a educação só traz malefícios às crianças que dele necessitam, suscitando interrupção e, conseqüentemente, atrasos para o desenvolvimento integral da criança.

Observamos que os sujeitos pesquisados, em sua maioria, advêm de um ambiente desestruturado socialmente e familiarmente, o que acarreta na fragilidade do indivíduo antes mesmo do diagnóstico médico. Após o adoecimento, a vulnerabilidade emocional da criança e/ou adolescente é ainda mais intensa, faz-se necessário o amparo e afeto da família. A garantia do acesso à educação continuada apresenta

contradição quando a pessoa enferma é negligenciada desse direito, como aconteceu com os indivíduos da nossa pesquisa. As peculiaridades inerentes da infância foram interrompidas pela hospitalização, havendo quebra de rotina e distanciamento do contato com os colegas e familiares.

O pedagogo hospitalar não possui o poder de resolução de todos os problemas dos hospitalizados, mas, com certeza, ameniza as dificuldades encontradas ao longo do caminho por meio de suas práticas pedagógicas, considerando que educação é parte elementar para o desenvolvimento de todo ser, enquanto pessoa ativa.

Considerações finais

No decorrer do presente artigo, apresentamos informações contidas na nossa pesquisa de monografia, onde abordamos sobre os difíceis percursos que o curso de pedagogia sofreu ao longo do tempo, refletindo implicações nos dias atuais que põe em questão a valorização do pedagogo. Apesar deste resultante este profissional não ficou estagnado no tempo. Acompanhou os avanços da sociedade, ampliou suas habilidades e seus campos de atuação.

A pedagogia hospitalar faz parte desse recente campo de atuação do pedagogo e traz contribuições para a eficaz garantia que o indivíduo tem do acesso a dois direitos públicos subjetivos: educação e saúde. Para tanto, este profissional deve buscar desenvolver suas práticas em consonância com a escola de origem do educando, com o intuito de promover o desenvolvimento da criança/adolescente.

Buscamos relacionar a prática pedagógica hospitalar para crianças e adolescentes em tratamento contra o câncer por acreditarmos que sua atuação venha trazer ricas contribuições para este público que, em concordância com nosso referencial

teórico e as informações obtidas, sofrem estigmatização social, além de ficarem à margem do processo educativo por tempo indeterminado.

Observamos ainda que este tratamento acarrete diversos resultantes difíceis para os sujeitos que dele necessitam, no entanto, alguns deles podem ser amenizados com a intersetorialidade das duas áreas posta em questão.

Os pesquisados foram negligenciados dos seus direitos educacionais logo após o diagnóstico, não havendo a presença de nenhum suporte especializado para essas crianças que permaneceram à margem desse processo fundamental para seu desenvolvimento.

O poder público, juntamente com as instituições hospitalares, deve assegurar que todos os cidadãos, sem exceções, tenham acesso e permanência à educação. A valorização do enfermo como pessoa ativa é primordial para alcançar a recuperação da saúde do mesmo, ainda mais considerando que se trata de criança e adolescente fragilizado pelo acometido.

É por acreditar nessa visão que defendemos um tratamento humanizado em todas as suas esferas, incluindo aí a pedagogia hospitalar que se configura no direito que a criança e o adolescente possuem de acesso e permanência a educação continuada.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Secretários de Saúde.

Legislação do SUS. Brasília: CONASS, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar:** estratégias e orientações. Brasília: SEESP, 2002.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – LDB Lei n 9394/96.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal, 2011.

BRASIL. Ministério da saúde. **Instituto Nacional de Câncer**. Disponível em: http://www.inca.gov.br/conteudo_view.asp?id=322 Acesso em 14 de jan. 2017.

BONASSA, Edva Moreno Aguilar. **Enfermagem em Quimioterapia**. 19 ed. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Editora Atheneu, 1998.

BONASSA, Edva Moreno Aguilar. **Enfermagem em terapêutica oncológica**. 2 ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2000.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARVALHO, Adnan de. **A criança, o brincar e a aprendizagem no contexto hospitalar**. 2009. 141 f. Dissertação. Centro de comunicação, educação e artes, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.

CICOGNA, Elizelaine de Chico. **Crianças e adolescentes com câncer: experiências com a quimioterapia**. 2009. 142 f. Dissertação. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2009.

LEITE, Thais Helena Castelo Branco. **Convivendo com o câncer infanto-juvenil: representação do irmão saudável acerca da doença**. 2013. 120 f. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira (organizadora). **Escolarização hospitalar:** educação e saúde de mãos dadas para humanizar. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. **Pedagogia Hospitalar:** a humanização integrando educação e saúde. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROLIM, Carmem Lúcia Andrade. **Crianças com câncer e o atendimento educacional nos ambientes hospitalar e escolar.** São Paulo: Educação e Pesquisa, 2009.

SOUSA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 344 f. Doutorado. Universidade Federal da Bahia: Terra, 2004.

PROGRAMA NOVA CHANCE: um olhar investigativo sobre o processo de alfabetização

Jéssica Beatriz de Jesus Lima

Introdução

Em toda sua história, a alfabetização tem se entendido como uma prática desafiadora e complexa. No contexto brasileiro, tal complexidade ganha ênfase nos altos índices de analfabetismo, o que impetram investimentos na formação docente, com intuito de capacitar tais profissionais para tarefa de alfabetizar.

No entanto, o processo de ensino-aprendizagem é um termo que requer grande atenção da escola, pois a mesma tem como papel principal, preparar o indivíduo para desenvolver suas potencialidades, sua autonomia como também preparar o discente para a inserção na sociedade, pois é na prática diária da escola que ocorre o desenvolvimento pleno do educando.

As práticas sistemáticas de alfabetização nos mostram que isso não é uma tarefa fácil, sendo que a aprendizagem não se dá no mesmo espaço de tempo para todos os alunos. Dessa forma, a escola acaba provocando o insucesso escolar

de crianças que não conseguem aprender a ler e escrever em tempo previsto, com isso o fracasso e a repetência se aloja e nasce como “solução” para esse problema, os programas de correção de fluxo e distorção idade/série.

Este artigo é uma síntese de um trabalho monográfico, que teve como objetivo geral investigar o processo de alfabetização no Programa de correção de fluxo denominado “Nova Chance”, oferecido pela rede municipal de Floriano-PI. E no presente estudo preferimos apresentar apenas uma parte do referencial teórico e análise dos dados que foram produzidos durante a pesquisa.

Nosso estudo está estruturado em quatro etapas. A primeira contém a introdução, no segundo temos parte do referencial teórico, onde o mesmo está intitulado como Programas de formação continuada, alfabetização e correção de fluxo. Na terceira etapa evidenciamos a análise dos dados, e por último temos as considerações.

O referencial teórico que iluminou as etapas dessa pesquisa foi fundamentado em autores que abordam o tema em questão como: ÁVILA (1990); FERREIRO (1985); MORTATTI (2000); PAROLIM (2003); PIMENTA (2009), entre outros.

Programas de formação continuada, alfabetização e correção de fluxo

O processo de alfabetização na maioria das instituições brasileiras, muitas vezes tem tido como resultado o fracasso e um alto índice de defasagem, o que acarreta diretamente no ensino e aprendizagem dos alunos que saem das séries iniciais do ensino fundamental. A realidade é que a maioria das instituições escolares brasileiras acabam formando discentes que não têm tanta propriedade ao ler e escrever, e que por conta disso não conseguem fazer interpretações de pequenos

textos e muito menos produzi-los. Sendo que a alfabetização consiste no processo pelo qual o indivíduo se torne capaz de ler e escrever. Para Val (2006, p. 19), a alfabetização pode ser definida como:

[...] o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita.

A partir do conceito apresentado acima é possível constatar que a alfabetização é um processo de ensino aprendizagem de suma importância na formação do cidadão, onde a mesma acontece antes, durante e depois do período escolar, fazendo com que o aluno se aproprie de habilidades que levam a leitura e a compreensão da mesma, e a partir desta apreensão fazer uso da mensagem escrita.

Nesse sentido o papel do professor é de instigar à busca do conhecimento, onde o mesmo possa estar fazendo uso de várias metodologias, com o intuito de aproximar e chamar atenção do aluno, despertando neles a curiosidade e o desejo de aprender. Com isso, no Brasil foram implantados vários programas com a finalidade de capacitar professores para alfabetizar crianças, programas voltados para correção de fluxo e distorção idade/série.

Os programas de correção de fluxo e de alfabetização foram originados através da secretaria de educação fundamental, do MEC, com intuito de encarar o fracasso escolar. Esses programas tendem também a correção de custos econômicos sucedidos dos elevados índices de repetência nos anos iniciais do ensino fundamental.

A origem desses programas tem prometido a “aceleração” da escolaridade dos discentes com dificuldade de aprendizagem, mas o que nos preocupa é se fica garantida a aprendizagem dos alunos que retornarão, após sua passagem por programas dessa natureza, as salas de ensino regular. Podemos perceber que com a democratização do ensino, houve um aumento de crianças nas escolas, manifestando uma mudança quantitativa em relação ao acesso a educação, porém ainda existe um número exacerbado de alunos com distorção idade/série, isso denota que a tão almejada qualidade ainda não está assegurada no nosso sistema educacional brasileiro. É por conta do surgimento desses programas de correção de fluxo que percebemos a má qualidade do ensino ofertado à população.

Esses programas revelam a grande necessidade de as instituições escolares repensarem nas suas práticas pedagógicas, para que não optem por um ciclo emergencial, objetivando que as classes de aceleração possa dar conta de um ensino/aprendizagem que a escola, em tempo previsto, não obteve êxito. Cabe à escola e a família garantir o sucesso do aluno desde o início da escolarização, no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita, garantindo que o indivíduo se alfabetize em tempo real.

Faremos agora uma breve descrição de alguns programas voltados para formação docente, alfabetização e correção de fluxo no Brasil, dentre eles podemos destacar o:

- **Pró-Letramento**

O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação foi lançado em 2006 pelo MEC como parte integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. É um programa de formação continuada docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo semipresencial e visa a

melhoria da qualidade da aprendizagem da matemática, leitura e escrita através da formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

A formação continuada mediante o programa “Pró-Letramento- Mobilização pela Qualidade da Educação” constituiu-se como uma opção para a questão da qualidade e equidade. A prática pedagógica renova-se a partir de diálogos entre os sujeitos durante as formações. Dessa forma, as transformações educacionais se formam através do monitoramento contínuo dos programas de formação, com intuito de estimular os professores a sempre estarem se capacitando e assim zelar por uma boa educação. O mesmo envolve Universidades, Estados e Municípios vinculados na rede nacional de formação continuada.

- **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**

Na história brasileira, temos presenciado a difícil realidade de que muitas crianças tem concluído o ensino fundamental sem estarem inteiramente alfabetizadas. Dessa forma, houve a necessidade de criar políticas públicas para tal finalidade, com isso, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surgiu para garantir o direito de alfabetização desse público, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. O mesmo foi lançado em 2012, procurando unir municípios, Estados e União em torno da meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental. Diferentemente do Pró-Letramento, o Pnaic é voltado somente para o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) das escolas públicas brasileiras.

Este Pacto é composto por um conjunto de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas que são repassados pelo MEC, tendo como eixo basilar a formação

continuada de professores alfabetizadores. As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação, sendo eles: a formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; gestão, controle social e mobilização; e avaliações sistemáticas.

Diante das ações do Pacto supracitado, este documento tem como objetivo discutir de forma detalhada a formação continuada dos professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo. O mesmo é considerado a política pública mais abrangente que o Brasil possui na área de alfabetização de crianças.

- **Programa Brasil Alfabetizado**

Lançado em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado tem como foco a Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde atende a população acima de 15 anos. Tal programa adotou uma concepção de política pública que reafirme e, sobretudo reconheça o dever do Estado de garantir a educação como direito de todos. O mesmo se faz presente em todo o País, e prioriza as cidades com índices elevados de analfabetismo. Para participar, a prefeitura ou estado deve aderir ao Sistema Brasil Alfabetizado. O quadro de alfabetizadores deve ser preenchido por docentes da rede pública de ensino, participando presencialmente no contra turno e recebem uma bolsa do Ministério da Educação assim como os coordenadores, o apoio técnico e financeiro fica responsável pela União.

Para isso, o Brasil Alfabetizado repassa recursos às Secretarias de Educação do Distrito Federal e dos estados e às prefeituras municipais para apoiar as principais ações ligadas ao processo de alfabetização. Tais ações são para a formação dos alfabetizadores, transporte e alimentação escolar para os educandos, compra de material pedagógico e etc.

Com o mesmo intuito, governos municipais aderiram a programas que têm a mesma finalidade, porém com novas nomenclaturas. É o caso do “Programa Nova Chance”, sendo este nosso objeto de pesquisa, no qual faremos agora uma breve descrição do programa de correção de fluxo, denominado “Nova Chance”.

- **Programa Nova Chance**

O Programa Nova Chance, instaurado pelo Governo Municipal de Floriano-PI, no ano de 2009 tem como objetivo alfabetizar e estimular o prazer pela leitura, despertando a reescrita de histórias, produção textual, e conhecimento lógico matemático com crianças e adolescentes que possuem distorção idade/série, onde tal processo deve acontecer dentro de um ano letivo.

Em Floriano-PI, o programa originou-se a partir de diagnósticos realizados por Docentes e coordenadores do programa, onde alguns alunos das turmas regulares demonstravam dificuldades na leitura, interpretação e produção textual. Os professores envolvidos no programa participam de uma formação inicial com os técnicos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, onde tal formação acontece na Secretaria de Educação do Município, a cada 6 meses com duração de uma semana.

A turma do “Nova Chance” funciona apenas no turno vespertino, e é constituída por dezessete alunos provenientes do 3º ao 5º ano do ensino regular, que apresentam, no mínimo, dois anos de distorção idade/série e que após terem feito o teste diagnóstico de alfabetização, realizados por professores e coordenador da escola, foram identificadas como não-alfabetizadas.

Vale ressaltar que durante o processo de alfabetização dos educandos, a professora faz uso de materiais impressos, que

são provenientes das séries no qual os alunos deveriam fazer parte, pois a Secretaria não disponibiliza material específico para o programa.

Um olhar investigativo sobre o processo de alfabetização e letramento: analisando os dados

Neste capítulo, buscamos descrever os procedimentos de análise dos dados, dos relatos coletados, através das entrevistas realizadas com os pais de alunos, das observações das atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula e dos questionários aplicado a mesma. Para tanto, analisamos cada resposta associando-as para que assim possamos registrar semelhanças e diferenças entre as informações dadas, e organiza-las em síntese de conteúdo. Vale ressaltar que as respostas foram redigidas de forma fidedigna aos transcritos originais. Para iniciarmos nossas análises, é de suma importância conhecermos o perfil dos interlocutores que contribuíram no desenvolvimento do nosso estudo, onde no primeiro quadro apresentamos o perfil da professora do Programa Nova Chance, e em seguida apresentamos o quadro com o perfil dos pais entrevistados, sendo estes, pais de alunos matriculados no Programa Nova Chance, conforme segue:

Quadro 1: perfil da professora titular do Nova Chance

SUJEITO	SEXO	FAIXA ETÁRIA	EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE	GRAU DE INSTRUÇÃO
Santos	F	35-45 anos	9 anos	Licenciatura em Pedagogia 2008; Especialização em Docência do ensino superior 2010.

Fonte: dados produzidos pela pesquisa

De acordo com os dados do quadro acima, compreendemos que a Professora é graduada em Pedagogia, e possui especialização em Docência do Ensino Superior. A mesma apresenta faixa etária de 35-45 anos, sendo nove anos de experiência como docente. Nesse sentido, os dados revelam que a Professora possui formação mínima para atuar como docente, de forma decretada por lei, cumprindo o que estabelece na LDB 9.394/96, no artigo 62 (BRASIL, 1996):

A formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitidas, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Quadro 2: Perfil dos Pais entrevistados

SUJEITOS	SEXO	FAIXA ETÁRIA	PROFISSÃO	GRAU DE INSTRUÇÃO
Oliveira	F	35-45	Doméstica	Ensino Médio completo
Batista	M	35-45	Pedreiro	Cursou até a 2º Série

Fonte: dados produzidos pela pesquisa

No quadro 2 temos os perfis dos pais entrevistados, onde a entrevista foi realizada com dois pais de alunos. Sendo Oliveira mãe de uma aluna matriculada no Programa Nova chance, a mesma tem faixa etária entre 35-45 anos, é empregada doméstica, e possui ensino médio completo. Já o segundo entrevistado foi Batista, sendo este pai de um aluno do Programa, tem faixa etária entre 35-45 anos, trabalha como pedreiro e estudou até a 2ª série, porém o mesmo não é alfabetizado.

Programas de correção de fluxo

Nesse subtópico explanaremos os dados com base no objetivo específico “Discorrer sobre os principais programas de alfabetização e correção de fluxo em especial o Programa Nova Chance”.

Os Programas de alfabetização e correção de fluxo trata-se de uma medida política e estratégica que visa adequar a questão da distorção idade/série e diminuir o elevado índice de analfabetismo do país. Onde nesses programas os colaboradores, devem trabalhar com intuito de alfabetizar os alunos no período de um ano letivo, para que os mesmos sejam aprovados para a série seguinte possuindo as habilidades necessárias para tal série.

Com intuito de sabermos mais sobre a existência desses programas, buscamos conhecer o Programa Nova Chance, que teve como norte as seguintes questões: O que é Programa, sua origem, faixa etária dos alunos e forma de seleção, sendo o mesmo ofertado na cidade de Floriano-PI. Através das respostas da Professora Santos, temos os seguintes dados:

“É um programa de correção idade/série, destinado as crianças com déficit de aprendizagem, que foi criado em 2009”. (SANTOS)

“A sala é composta por alunos com idades de 09 a 14 anos. E a seleção dos mesmos é feita através de avaliação diagnóstica, para identificar as crianças com déficit de aprendizagem”. (SANTOS)

Como podemos notar, o Programa Nova Chance não se difere dos outros programas de correção de fluxo, onde o mesmo tem como objetivo alfabetizar crianças com dificuldades de aprendizagem e distorção idade/série. Onde os alunos que apresentam dificuldades, são submetidos por um teste para serem selecionados.

Após conhecer um pouco sobre o programa, indagamos a Santos, qual sua posição sobre o Nova Chance enquanto sala regular:

“O programa beneficia as crianças na correção, trabalha a autoestima dando condições de o aluno ver conteúdos e adquirir a aprendizagem referente às séries que ele deveria está cursando”. (SANTOS)

Podemos observar com o relato acima, que Santos tem uma visão positiva a respeito do programa, pontuando seus benefícios para os educandos tanto em relação à aprendizagem quanto em relação à autoestima. Mas diante de nossas observações podemos perceber que tais aspectos não foram trabalhados com total êxito, pois no tocante as atividades a mesma não fazia distinção ao nível referente a cada série, trabalhando as mesmas atividades com todos os alunos, onde para alguns era considerado interessante e para outros não acrescentavam nada em seus conhecimentos. Segundo Sampaio (2000, p.61):

As classes de aceleração podem ser entendidas como rota alternativa e provisória para pôr em marcha as possibilidades desses alunos, alavancar seu processo de aprendizagem e permitir sua reinserção no percurso regular. Em algum ponto eles tropeçaram e têm o direito de retomar seu caminho, tendo acesso aos instrumentos de compreensão de mundo, ao convívio com seus pares de idade, beneficiando-se realmente do trabalho formador de seus educadores.

De acordo com o autor esses programas devem proporcionar melhores condições para recuperação do aluno em situação de defasagem na aprendizagem edistorção idade/série. É importante que o professor conheça as necessidades

dos seus alunos, e a partir disso, procurar meios viáveis para que ocorra de fato, o desenvolvimento do aluno. Para isso, torna-se relevante que o professor tenha formações específicas, como no caso do programa Nova Chance, que é predominantemente formado por alunos com déficit de aprendizagem.

Com intuito de sabermos se a professora possuía alguma capacitação específica, para trabalhar em cima das dificuldades de aprendizagem dos alunos do Nova Chance, fizemos o seguinte questionamento: O município oferece alguma capacitação para os professores atuantes do Programa Nova Chance? A resposta esta transcrita abaixo, conforme segue:

“A capacitação dos professores do programa é o PNAIC, essa formação acontece duas vezes por ano, onde assistimos palestras, e participamos de oficinas sobre como trabalhar a questão da alfabetização e letramento em sala de aula”. (SANTOS)

De acordo com a resposta da professora, podemos perceber que o município oferece capacitação, sendo a mesma realizada através do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa. Onde através de tal formação, os docentes envolvidos participam de palestras, e de oficinas onde são ressaltados sobre as maneiras de como trabalhar o processo de alfabetização e letramento, sendo tais aspectos as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do Nova Chance.

Conhecendo os fatores que inibem o sucesso escolar no Programa Nova Chance

Nessa seção discorreremos sobre os principais fatores que influenciam no fracasso escolar de educandos com distorção idades/série, com base no objetivo específico “identificar os

fatores que dificultam o sucesso escolar de alunos matriculados no Programa Nova Chance”. Dessa forma, questionamos a professora Santos quais eram as dificuldades enfrentadas ao lecionar em turmas como Nova Chance. E tivemos a seguinte resposta:

“O material didático não é adequado à realidade dos alunos, indisciplina e falta do apoio da família”. (SANTOS)

Diante da informação exposta e das observações feitas por nós pesquisadoras, podemos inferir que os principais obstáculos enfrentados pela professora, ao lecionar na sala do Nova Chance é a falta de material didático, pois o município não oferta material específico para as necessidades dos alunos do Programa. A professora relata também que a indisciplina dos discentes dificulta no processo de aprendizagem e a ausência da família, que deixa a desejar no tocante ao acompanhamento escolar dos filhos.

Sabemos que o acompanhamento da família é indispensável, pois se os pais ou responsáveis participam ativamente da vida escolar dos filhos, estimulam os mesmos no processo de ensino e aprendizagem, ajudando a escola a combater a indisciplina e a evasão escolar. Em consonância com Parolim (2003, p.75):

É impossível colocar à parte escola, família e sociedade, pois se o indivíduo é aluno, filho e cidadão, ao mesmo tempo, a tarefa de ensinar não compete apenas à escola, porque o aluno aprende também através da família, dos amigos, das pessoas que ele considera significativas, dos meios de comunicação, do cotidiano. Sendo assim, é preciso que professores, família e comunidade tenham claro que a escola precisa contar com o envolvimento de todos.

Dessa forma, o acompanhamento da família é de suma importância, pois a professora sozinha não conseguirá desenvolver um trabalho significativo, sendo necessário que a família conheça as dificuldades enfrentadas pelos seus filhos na escola, e através dessa parceria superar as dificuldades, objetivando o pleno desenvolvimento do aluno.

Entendendo que a parceria família-escola é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, procuramos dois pais de alunos matriculados no Programa Nova Chance, com intuito de saber sua relação com a escola e também do seu conhecimento sobre o Programa. Pelo fato de um dos pais não ser alfabetizado, optamos por fazer com os mesmos a entrevista e assim obtermos os dados necessários. E fizemos a seguinte pergunta: Você conhece o Programa Nova Chance? E tivemos o seguinte dado.

Sim. É um programa de aceleração que tem aqui na escola da minha filha. (OLIVEIRA)

Nova Chance! Não sei, o que é isso mesmo! (BATISTA)

De acordo com as respostas dos interlocutores, podemos perceber que Oliveira tem conhecimento sobre o Programa, ao contrário de Batista, que diz não ter conhecimento sobre o mesmo. Diante das respostas, podemos inferir que o pai não é presente na vida escolar do filho, a ponto de não ter conhecimento sobre o Programa de correção de fluxo ao qual o filho participa. Diante dos conhecimentos citados, optamos por fazer o seguinte questionamento: Você acompanha seu filho nas atividades escolares?

“Nem sempre posso esta acompanhando, porque passo o dia trabalhando, mas sempre que posso vou na escola saber como ele está se comportando”. (OLIVEIRA)

“Não. Pois não tenho tempo porque trabalho e quando chego em casa já chego cansado, e é só eu e ele em casa”.
(BATISTA)

Em vista disso, podemos perceber que os pais não acompanham ativamente a vida escolar de seus filhos, colocando como barreira seu trabalho e a falta de tempo, questão essa que acaba refletindo diretamente no processo de alfabetização e letramento, acerca disso Parolim (2003, p.99) discorre que:

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo.

De acordo com a autora, podemos deduzir que a relação entre família-escola é indispensável, pois contribui para uma melhoria do desempenho escolar do aluno. Com vistas nas informações coletadas, e com intuito de saber dos pais se o Programa Nova Chance está ajudando no desenvolvimento da aprendizagem dos seus filhos, fizemos a seguinte indagação: O Nova Chance tem contribuído na aprendizagem do seu filho? Como?

“Não muito, pois só o Programa não ajudaria ela desenvolver, foi o jeito colocar ela no colégio de reforço”.
(OLIVEIRA)

“Acho que sim, no final do ano a gente sabe (risos)”.
(BATISTA)

Analisando as respostas notamos na fala de Oliveira, que o Programa não tem contribuído suficiente para o

desenvolvimento escolar do seu filho, e por conta disso a mesma colocou-o na aula de reforço. Enquanto Batista, afirmou que só irá saber da eficácia do Programa no final do ano letivo, através dos resultados.

A partir de tudo que foi relatado, podemos verificar que são inúmeros os fatores que inibem o sucesso escolar dos alunos matriculados no Programa Nova Chance, desde o material didático ao acompanhamento da família. O que poderia ser solucionado se houvesse uma preocupação da Secretaria Municipal, em fiscalizar e acompanhar o andamento do Programa, disponibilizando também, materiais para serem usados pelos discentes. Outro fator que contribui no insucesso dos alunos é o distanciamento da família/escola, que acaba por sobrecarregar a instituição escolar com atividades que deveriam ser de sua responsabilidade.

Métodos, metodologias e materiais adotados no Programa Nova Chance

É de suma importância que o professor se preocupe em aprofundar seus conhecimentos a cerca de como serão trabalhadas suas aulas, devendo ter cuidado ao escolher os métodos de ensino a serem utilizados e qual melhor forma de aplicá-lo, pois conhecer tais métodos requer um olhar minucioso do professor, já que nos dias atuais é proposto que os mesmos se adequem às novas propostas de ensino, com intuito de conseguir bons resultados e sanar os déficits dos alunos.

No sentido de analisarmos como decorre o desempenho do educador diante do processo de ensino e aprendizagem, indagamos, de que maneira são trabalhadas as leituras e as produções de textos em sala de aula. E temos o seguinte dado:

“Diariamente, visto que o programa exige a leitura e a produção de textos dos alunos”. (SANTOS)

Podemos constatar através da fala de Santos que a mesma não soube responder ao questionamento, mas diante das observações feitas por nós pesquisadoras, podemos confirmar que durante suas aulas, a mesma utiliza uma forma tradicional de ensino, focado em escritos bíblicos, atividades impressas e ditados de palavras.

Santos afirma que um dos objetivos do Programa é a leitura e a produção textual, porém podemos perceber, que ao tratar sobre a produção textual, a escrita espontânea não é realizada. Toda produção escrita é controlada e direcionada pela professora, visto que os discentes não são incentivados a escreverem espontaneamente. Diante disso, podemos perceber que os educandos estão condicionados a somente produzirem com as orientações da professora, fato este que implica diretamente no processo de alfabetização e letramento.

Durante as observações e a partir das respostas obtidas no questionário, pode-se perceber que os materiais didáticos usados nas aulas de língua portuguesa na turma do “Nova Chance”, são predominantemente: caderno, livro didático diversos, cartilhas, ditados de palavras, paradidático, caderno de caligrafia, atividades impressas e o quadro.

Mesmo a escola possuindo alguns aparelhos eletrônicos como computadores, Datashow e caixa amplificadora, e outros materiais que poderiam ser incluídos nas aulas como, por exemplo, jogos de caça palavras, fantoches entre outros. Podemos perceber que a professora pesquisada não faz uso frequente de tais elementos, e quando faz, o mesmo tem apenas a finalidade de proporcionar aos alunos lazer e entretenimento. Dessa forma, o uso desses materiais não é direcionado as competências das aulas de língua portuguesa, pois um

dos objetivos da alfabetização e do letramento consiste na decodificação dos signos linguísticos e saber fazer uso de tais signos no contexto social.

O professor alfabetizador pode usar os recursos didáticos que trabalhem com diferentes linguagens: corporal, artística, dramática, ludicidade, explorando jogo, etc. Esse trabalho reforça a consciência de que existem diferentes maneiras de se expressar no mundo. O trabalho com pintura, teatro, desenho, argila, jogos e brincadeiras, imagens audiovisuais, podem facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, pois possibilita, ao aluno expressão e organização do pensamento (MELLO, 2005, p.23).

Com intuito de saber sobre as metodologias adotadas no processo de avaliação no Programa Nova Chance, indagamos a professora sobre como é realizada a avaliação da aprendizagem dos alunos. E obtemos a seguinte resposta:

“Avaliação diagnóstica, avaliação escrita, assiduidade e participação.” (SANTOS)

Diante de tal resposta, é importante ressaltar que a avaliação é um dos momentos importantes no processo de ensino aprendizagem, pois é nesse momento que o professor pode sondar seu trabalho, e saber se o mesmo está progredindo, averiguar quais são as dificuldades dos seus alunos, seus avanços e assim replanejar seu trabalho caso seja necessário. Analisando a resposta de Santos, pudemos perceber que a mesma vai de acordo com o que afirma a Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei nº 9.394/96), quando estabelece que:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do

período sobre de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996, art.24)

Assim, cabe ao professor utilizar de forma adequada às diversas formas avaliativas, para que o rendimento do aluno não seja afetado. Deste modo, foi possível percebermos que na sala do Nova chance, as metodologias e os recursos didáticos utilizados ainda deixam a desejar, principalmente no trabalho de alfabetização, pois ainda ocorre um direcionamento predominantemente característico do método sintético, exemplo disso, são as constantes atividades com ditados de palavras soltas, que não fazem referência a nenhum texto trabalhado em sala de aula. A professora detém-se muito ao método tradicional de ensino, e acreditamos que os métodos, metodologias e novas práticas de ensino devem ser trabalhadas conforme a necessidade dos alunos.

Diante dos dados que foram analisados nesta seção, concluímos que a prática docente utilizada pela professora do Programa Nova Chance, ainda necessita de algumas adequações, no que concerne a metodologias mais inovadoras e dinâmicas, para que assim, os alunos possam absorver os conhecimentos repassados em sala de aula, de forma mais significativa. Trabalho esse que seria alcançado com êxito, se houvesse uma participação maior da família no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

O presente estudo nos possibilitou um olhar cuidadoso a respeito do processo de alfabetização e letramento no Programa Nova Chance, pois sabemos que tal processo não se restringe apenas a codificar e decodificar símbolos, e sim saber fazer uso da linguagem escrita no contexto social. Assim, nossa pesquisa

nos fez refletir que uma nova perspectiva de ensino precisa ser implantada diante das práticas pedagógicas, pois ainda prevalece nas instituições escolares um modelo tradicional de ensino.

A partir dos resultados obtidos durante a pesquisa e dados fornecidos pelos sujeitos, apresentaremos a seguir as principais evidências que alcançamos com a realização desse estudo no que concerne à prática docente no processo de ensino aprendizagem no Programa Nova Chance, em uma escola da rede municipal de Floriano-PI.

E partindo de tal finalidade, podemos inferir que a professora titular do Nova Chance, não faz uso diversificado de metodologias que favoreça de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem, pois a mesma não diversifica as formas de ministrar os conteúdos, o que torna as aulas mecânicas e enfadonhas. Em se tratando de uma sala como o Nova Chance, onde a mesma é composta por alunos com dificuldades de aprendizagem e distorção idade/série, caberia a professora fazer uso de metodologias dinâmicas que prendesse a atenção dos alunos, porém a mesma não faz distinção entre alunos e séries, não leva em conta a bagagem e as dificuldades dos alunos, propondo atividades iguais para todos, processo esse que dificulta ainda mais o desenvolvimento do aluno.

Assim, torna-se primordial que o professor procure meios para se capacitar, onde o mesmo não deve esperar apenas pelas formações oferecidas pelo poder público, procurando sempre outras fontes que possam está fortalecendo as suas práticas no processo de ensino e aprendizagem. Podemos salientar que os dados levantados por essa pesquisa, contribuíram para refletirmos sobre a necessidade de as instituições escolares avaliarem melhor as aprendizagens dos nossos educandos, e oferecer um ensino de qualidade apropriado as necessidades individuais.

Nosso estudo possibilitou observarmos que o Nova Chance poderia funcionar como um reforço escolar para os alunos que apresentassem mais dificuldades, levando em consideração o contexto social em que o educando está inserido. Isto implicaria também na construção de projetos que aproximassem a família da escola para um possível acompanhamento dos pais na vida escolar de seus filhos.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Ivany Sousa; BAQUERO, Rute Vivian. **Analfabetismo e fracasso escolar**. Revista de Educação AEC. Brasília, 1990.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. **Formação de professor: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial**. República federativa do Brasil, DF, 23 dezembro, 1996.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24.^a ed. São Paulo: Cortez. [1985] 2001.

MELLO, Suely Amaral. **O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygostsky**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MORTATTI, M.R.L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2004.

PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Portal do Ministério da Educação

Disponível em: <http://www.mec.gov.br> acesso em 24 maio de 2017

SAMPAIO, M. das M. F. **Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica**. Em aberto (Programa de Correção de Fluxo), Brasília, v.17, janeiro de 2000.

SETUBAL, M.A. **Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas**. Em aberto, Brasília, 2000.

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é ser alfabetizado e letrado?** 2004. *In*:

CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. 1. Ed.

Brasília: Ministério da Educação, 2006.

EJA: uma investigação sobre fatores sociológicos dos alunos de uma escola pública de Floriano-PI

Geufran Rafael Almeida Nunes

Introdução

O presente trabalho tem como foco principal a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que atende a um público que historicamente no Brasil foram excluídos de seus direitos educativos. No que tange a história da educação brasileira, sabemos da profunda dívida que nosso país tem com sua população ao longo de todo esse tempo, que vem desde a sua colonização até os dias atuais.

Partindo dessas primícias, a EJA é uma modalidade de ensino destinada as pessoas que não puderam efetuar seus estudos na idade adequada por algum motivo, dentro do ensino regular. Essa modalidade propõe-se a atender um público, ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

Partindo dessa perspectiva, objetivamos neste artigo apresentar parte da monografia defendida junto à Universidade Estadual do Piauí (UESPI), destacando os fatores sociológicos que contribuíram para o ingresso dos alunos na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos em uma Escola Pública de Floriano -PI.

O presente artigo está organizado em quatro tópicos denominados, Educação de Jovens e Adultos e suas dimensões, práticas pedagógicas voltadas para a EJA: andragogia e suas características e os fatores sociológicos para o ingresso na modalidade de ensino EJA: analisando os dados, tendo como fundamentação teórica autores como: Brasil (1996; 1988), Dussel (2000), Freire (1996), Giddens (2000), Gadotti (2008), Porto (2000), dentre outros.

Educação de Jovens e Adultos e suas dimensões

A EJA é uma modalidade de ensino que visa a inserção e promoção da cidadania através da capacitação de cidadãos, que em sua maioria não tiveram a oportunidade de terminar seus estudos no período adequado.

Nesse sentido, fica assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB nº 9.394/96 em seu artigo 37 onde versa que a “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada” (BRASIL,1996, p.28).

Portanto, é uma modalidade de ensino que visa garantir um direito àqueles que foram excluídos dos bancos escolares ou que não tiveram oportunidade de acessá-los. Existem diversos fatores que muitas vezes não possibilitam alfabetização no período da infância no decorrer dos anos.O indivíduo sente a necessidade de inserir-se nesse processo e procura a EJA, oferecido por escolas públicas.

Nesse sentido, compreendemos que desde sua colonização, nosso país traz uma marca de desigualdade no que tange à educação, pois com a chegada dos portugueses no Brasil, ao invés de avanço, houve regressão em termos civilizacionais, isso porque, dentre outros fatores, rudimentos de uma tradição deixou de ser valorizada.

Contudo, a historicidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, vem antes do Império, ainda no período colonial, quando os religiosos praticavam ações educativas aos índios, povos naturais dessa terra recém “descoberta” por Portugal, que como sabemos servia como espécie de recrutamento para ensinar-lhes os dogmas da igreja católica e da cultura européia.

Como nosso país foi colonizado de forma exploratória, e não de povoamento, temos desde seu prelúdio de colonização, um país nascendo em uma perspectiva de grandes desigualdades sociais, e futuramente econômicas. Nesse sentido, podemos perceber em sua amplitude os motivos das grandes desigualdades educacionais em nosso País.

Nessa perspectiva Gadotti (2008, p.38) assegura que:

Alfabetizar não é uma coisa intrinsecamente neutra ou boa; depende do contexto. A alfabetização na cidade e no campo tem consequências diferentes para os alfabetizando. A alfabetização por si só não liberta. É um fator somado a outros fatores. E o alfabetizando que aprende a ler e escrever, mas não tem como exercitar-se na leitura e na escrita, regride ao analfabetismo.

No entanto, sabemos que desde os primórdios da história, a educação no Brasil foi basicamente, em sua totalidade, um privilégio de poucos. Em seu percurso, a educação, sempre trouxe consigo ideologias direcionadas as classes mais privilegiadas, acarretando em grandes problemas nas gerações futuras, inclusive a não oportunidade de crianças

e adolescentes conseguir garantir seu ingresso em tempo hábil na escola para obter conhecimento e profissionalização para sua inserção no mercado de trabalho.

Somente no século XX é que a educação de jovens e adultos obteve uma considerável valorização. A história da EJA no Brasil, sabemos que durante muitos anos as escolas noturnas eram os únicos meios de alfabetização, constituíam-se em espaços informais, pois quem sabia ler e escrever, transmitia aos que não sabiam depois de um dia árduo de trabalho, o que exigia esforço por parte dos educandos.

Após alguns séculos de lutas, com contextos históricos diferentes, só com o fim da Segunda Guerra Mundial, especificamente no ano de 1945, começaram as discussões e debates com enfoques de que um País só progrediria se houvesse acesso à educação, e a educação de adultos era vista como uma forma de contribuir com o desenvolvimento das nações “atrasadas”.

Essa modalidade ganhou mais força quando se pensou em propor uma educação não apenas por interesses do governo, mas por uma questão humanitária. Assim, surgiram alguns pensadores, com destaque para o educador Paulo Freire que criou um plano educacional conhecido como plano de Alfabetização Nacional, que visava não apenas ensinar a ler e escrever, pois os seus objetivos eram bem mais amplos.

Esse plano objetivava a formação de cidadãos críticos e participativos, que não se deixassem levar por ideias prontas e acabadas, ou seja, indivíduos que fossem buscar novos conhecimentos, que fossem questionadores e reflexivos, com um novo olhar mais amplo a respeito do mundo que o cerca (DUSSEL, 2000). Todavia, com a instalação do golpe militar em nosso país, houve uma descontinuidade dos projetos que estavam sendo desenvolvidos com enfoque na EJA. Com essa desaceleração, dentre tantas oscilações que o processo

educacional sofreu em nossa nação, começava mais uma etapa de declínio.

Ainda em meados da década de 60, surgiu a Cruzada ABC e a Cruzada Ação Básica Cristã, que visava substituir os movimentos da educação e cultura popular. Entretanto, estes movimentos duraram apenas alguns anos e foi então substituída pelo Mobral. O Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL é um exemplo de programa de aceleração escolar, criado em 15 de dezembro de 1967 pela lei 5.379, no qual a educação era destinada ao público de jovens e adultos. Este tinha por objetivo uma formação básica, que compreendia ler e escrever.

O projeto MOBREAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos programas (BELLO, 1993, p.87).

No ano de 1985 chegou ao fim o Mobral, dando lugar para a Fundação Educar, que apoiava a alfabetização de EJA. Com a promulgação da constituição de 1988 o estado aumentou o seu compromisso com a educação de jovens e adultos. Como qualquer outra modalidade de ensino, a EJA enfrenta dificuldades, e um dos maiores problemas é referente ao fato do profissional responsável por ensinar esses alunos. Pois, muitos não estão capacitados para ministrar aulas para esse público que compõem este tipo de modalidade.

Nesse sentido, é notório que a EJA busca promover a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos, dando oportunidades para que esses cidadãos

tenham um mundo mais igualitário, pois através da educação esses indivíduos podem construir sua própria cidadania e serem visto com outros olhos, por uma sociedade na sua maioria excludente.

Na EJA podemos constatar que o programa atinge dois públicos com interesse diferentes, mas com objetivos iguais. Os alunos mais jovens costumam ter maiores expectativas com relação à educação e normalmente almejam um futuro mais promissor, a saber, a inserção no mercado de trabalho. Para os mais velhos, sobretudo os aposentados, a expectativa principal é outra.

A partir da consideração que a EJA foi concebida para atender um público excluído econômica e socialmente, desempenhará um bom papel se contribuir para reforçar a identidade de classe que vive do próprio trabalho, que historicamente esteve marginalizada do acesso à educação, mas que, principalmente por sua condição de classe dominada, não pode prescindir de uma educação de qualidade, a partir mesmo de sua concepção, o que não parece ser o que está posto no Regimento Escolar (BERNARDIM, 2006 p. 97).

Ela está relacionada à aquisição de conhecimentos básicos, como ler e escrever, já que mencionam a idade avançada como um empecilho para desejar algo mais que apenas se alfabetizar. Contudo, aprender a ler e escrever é importante para que essas pessoas possam ter maior autonomia em suas vidas, como por exemplo, o simples fato de pegar um ônibus, ler uma placa, etc.

Práticas pedagógicas voltadas para a EJA: andragogia e suas características

A andragogia alcança seu destaque quando se propõe a desenvolver práticas pedagógicas através da figura do professor

que deve estar preparado para atender aos diversos níveis de dificuldades e/ou conhecimentos. Isso porque os alunos da EJA são sujeitos pensantes, autônomos e com sua própria cultura e conceito formados.

O facilitador de aprendizagem, segundo o modelo da Andragogia, não é um ser ausente durante o processo de alfabetização do adulto, mas, um agente norteador que leva o aluno a refletir e a se tornar um pesquisador autônomo, que motiva o aluno da EJA a levar adiante seus projetos, pois aprende a projetar seus sonhos transformando assim o fracasso escolar em contínua e eterna busca pelo conhecimento.

Nessa perspectiva Paulo Freire ressalta (1996, p. 30):

[...] porque não aproveitar a experiência que tem de viver os alunos em área da cidade descuidada pelo poder público para, por exemplo, discutir a poluição dos riachos e dos córregos e dos baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes [...].

Possibilitando, com isso, que esses alunos possam pensar seu cotidiano, fazendo com que ele possa desenvolver sua criticidade como pessoa, como ser como ser humano. Os educadores como facilitadores podem desenvolver de forma lúdica, em sala de aula, trabalhando diversos temas transversais como o meio ambiente, sociopoliticocultural, evidentemente levando em consideração seu contexto social, o lugar onde esses sujeitos vivem, e principalmente levando em consideração e respeitando seu capital cultural.

A andragogia surge no intuito de proporcionar uma educação dos adultos de forma mais eficiente, mais significativa, ou seja, que esses alunos possam ter mais estímulo aos estudos, a fim de viabilizar esse processo de aprendizagem, pois diferentemente da pedagogia que utiliza de um método de ensino mais voltado para educação de crianças, a andragogia

deve levar em consideração alguns aspectos importantes para o alcance desses objetivos, para que possamos atingir determinados resultados no ensino de adultos faz-se necessário compreendermos alguns questionamentos.

Fatores sócio econômicos, bem como fatores ideológicos, presentes no contexto escolar e social, auto-estima dos alunos, políticas educacionais inadequadas à real necessidade educacional do nosso país direcionadas à educação de jovens e adultos, carências na formação pedagógica por parte do corpo docente, estes fatores influenciam de forma significativa no processo de desistência desses adultos do ambiente escolar.

Sendo assim, o adulto precisa saber e entender porque necessita aprender algo, conseqüentemente qual ganho terá nesse processo. Os adultos são responsáveis por suas decisões, ao mesmo tempo pela sua vida, portanto querem ser vistos e tratados pelos outros como capazes de se autodirigir, evidentemente, suas experiências são a base de seu aprendizado para que eles tenham disposição para aprender, quando a ocasião exigir algum tipo de aprendizagem, relacionado a situações reais do seu cotidiano.

Diante disso Gadotti (2008, p. 38) diz;

O aluno adulto não pode ser tratado como criança cuja sua história de vida apenas começa. Ele quer ver apenas a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto-estima pois a sua “ignorância” lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de suas experiências da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar.

A andragogia há muito tempo nos remete a uma reflexão de que a realidade do educando adulto é completamente

diferente da criança, contudo precisamos mudar de forma significativa as técnicas e conseqüentemente as metodologias que ainda são aplicadas na modalidade de ensino de jovens e adultos atualmente.

Educação de Jovens e Adultos: aspectos sociológicos

A educação de jovens e adultos está subdividida em dois grandes grupos, o primeiro grupo são as pessoas que foram precocemente excluídas dos seus direitos educativos. O outro grupo é formado por pessoas mais idosas, com idade mais avançada, que em sua maioria viveram em uma época em que o acesso à educação era um privilégio de poucos. Nesse sentido, muito mais difícil esse acesso, para as pessoas que viviam as margens da sociedade, principalmente na zona rural, portanto são nesses respectivos grupos que aparecem os analfabetos e pessoas com menos escolaridade.

Nesse segundo grupo, podemos salientar que, ao longo dos últimos anos, vem crescendo de forma assustadora, esse traz consigo além de seu aspecto numeroso, um público bastante heterogêneo e muito mais complexo para o seu entendimento. São pessoas que abandonaram os estudos por fatores extra escolares, tendo haver diretamente com a pobreza, necessidades de ingresso no mercado de trabalho, gravidez na adolescência, entre outros, que estão ligadas aos fatores socioeconômicos, como também por fatores escolares em função do fracasso escolar, por sua vez mal sucedida, interrompida com sucessivas reprovações, que acaba desestimulando e conseqüentemente levando o abandono escolar precoce.

Nesse sentido, afirma Porto (2000, p. 36):

A exclusão social tem sido uma categoria importante e presente nas análises que buscam relacionar violência e direitos civis. Enfatiza-se o fato de que os excluídos dos

direitos se tornam alvos, ou atores, mais imediatos da violência. [...] seria talvez mais pertinente pensar contextos e situações nos quais inclusão e exclusão, concebidas como categorias que perpassam dimensões econômicas tanto sociais e culturais de um dado espaço social, podem se entrecruzar no decurso de um mesmo sistema de ação de um ator social, individual ou coletivo.

Essa exclusão social nos remete a entender que historicamente da “educação para todos”, esse direito a educação para todos é muito recente em nosso País, só foi garantido na constituição de 1988. Esse conjunto populacional com mais idade, vem de um histórico de interdição de seus direitos a escola e a educação de modo geral, que a sociedade manteve durante muito tempo. Sendo assim, o que se tem observado é que a escola, principalmente a pública, vem promovendo, ainda, certas mediações preservadoras de processos ideológicos de dominação do capital. Isso ocorre na medida em que apresenta aos trabalhadores como a instituição que os adéqua ao mercado globalizado, fortalecendo suas expectativas em torno da dita ascensão social.

Hoje no Brasil, temos um movimento de regresso em relação às matrículas dos alunos da educação de jovens e adultos, onde a cada ano está ocorrendo uma queda brusca no que se refere a essas matrículas. Essa queda está inclusive ocorrendo em todos os níveis de ensino da modalidade, e vem acontecendo de maneira mais acentuada após o ano de 2006. É de notório saber, que a educação de jovens e adultos nunca atendeu todo o universo escolar possível, hoje a nossa realidade é em torno de 67 milhões de brasileiros com baixa escolaridade, diferentemente do que preconizada a lei, onde todo cidadão teria direito a então sonhada educação básica, ou seja, temos que construir a cultura do direito a educação, está na lei mais infelizmente não está na cultura.

Ao ser estabelecida na LBD, a EJA ganhou força e tornou-se uma política de Estado que hoje o governo brasileiro investe e incentiva essa modalidade educacional como possibilidade de se elevar o índice de ensino da população, principalmente, daqueles que não tiveram acesso ou possibilidade de estudos. Da Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996)

Com isso, vemos que além de ser uma política educacional, a EJA é principalmente uma política social. Ela dará condições para que os alunos melhorem suas condições de trabalho, melhorem a sua qualidade de vida e com isso sejam respeitados na sociedade.

Vale ressaltar alguns aspectos importantes que impossibilitam o direito a educação para todos, temos uma

cobertura escolar que ainda está muito pequena, deixando de chegar a diversos lugares do território brasileiro, por outro lado uma oferta de educação de jovens e adultos com um modelo de certa forma muito rígido, ainda pouco apropriado do ponto de vista da forma como é organizado, quanto aos seus conteúdos escolares, para atender as necessidades educativas, de toda essa diversidade dos educandos da EJA, onde os alunos não conversam com sua realidade.

Seguindo esse mesmo pensamento, compreendemos que existe sim a necessidade dessa revisão no currículo da educação de jovens e adultos, como é de conhecimento de todos, vários são os problemas encontrados nessa modalidade, porém vale ressaltar que nos defrontamos com a falta de integração profissional desses alunos, pois muitos deles almejam exatamente esse elo entre a educação e sua inserção no mercado de trabalho.

Hoje, um dos grandes problemas encontrados na educação de jovens e adultos, está relacionado intrinsecamente ao currículo pedagógico, pois ele vem trabalhando a ideia do aluno da EJA como um aspecto de uniformidade, sabendo que, nesse sentido, acaba podendo toda a riqueza que a educação de jovens e adultos tem como modalidade. No entanto, a modalidade EJA tem uma tradição de acolhimento, exatamente porque ela vem dessa trajetória, das ideias defendidas pelo renomado ativista e escritor dessa causa, Paulo Freire. Desse modo, ela vem de um princípio de ser um lugar da acolhida do excluído, da pessoa que ao longo de sua vida teve seu direito a educação violado ou negado, por isso a ideia que esse espaço escolar seja um ambiente acolhedor.

Fatores sociológicos para o ingresso na modalidade de ensino EJA: analisando os dados

Nesse momento analisamos os dados obtidos através das observações e entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Estes foram quatro estudantes da modalidade de ensino EJA, que colaboraram na investigação dos fatores sociológicos que contribuíram para o ingresso destes alunos na referida modalidade na Escola Municipal Raimundo Neiva.

Quadro 1: Perfil dos partícipes da pesquisa:

Partícipes	Sexo	Profissão	Idade
AEJA1	Masculino	Marceneiro	45
AEJA2	Masculino	Pedreiro	48
AEJA3	Masculino	Pedreiro	53
AEJA4	Feminino	Doméstica	49

Fonte: Dados do pesquisador.

Como podemos observar no quadro, os sujeitos somam-se três do sexo masculino e um feminino, com idade entre 45 e 53 anos. Dois destes exercem a mesma profissão (pedreiro), um marceneiro e uma doméstica.

Utilizamos como processo para a produção de dados a entrevista individual, por entendermos que os partícipes se sentiriam mais à vontade para expressarem seus sentimentos e anseios nos diálogos realizados. A escolha deste instrumento se deu, também, pela possibilidade de simplificação das interrogações para melhor compreensão dos sujeitos, visto que nossas observações evidenciaram dificuldade de interpretação por parte destes.

Dando sequência a nossa pesquisa, procuramos discriminar o perfil sócio educacional dos pesquisados, como

se caracterizaram suas primícias no ambiente escolar, bem como seus locais de estudo e sua trajetória. Assim, entender como se caracterizou seu percurso no ambiente escolar. Nesse sentido, podemos observar na narrativa de AEJA1;

Já estudei, mais no ministro Pedro Borges, estudei lá, rapais eu estudei lá. Um, eu tive até a terceira serie lá, três anos, não lembro o tempo, mais tem bastante tempo, é que fui embora para São Paulo, ai não estudei mais [...]

De acordo com o que observamos na fala de AEJA1, analisamos que o mesmo estudou apenas até a terceira série do ensino fundamental I, tendo que abandonar seus estudos em busca de novas perspectivas de vida. Isto se evidencia quando o mesmo diz “*fui embora para São Paulo [...]*”. Esta fala retrata uma realidade vivida por muitos nordestinos, principalmente nessa faixa etária. Essa procura por melhores condições de vida coloca de lado seus interesses aos estudos. Oliveira (2001, p. 15) diz que o aluno adulto,

[...] é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muitos frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não-sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Com base na citação acima, compreendemos que o sujeito AEJA1 está inserido nesse contexto. Podemos observar, a partir dessas considerações, que os jovens que compõem a EJA estão longe de ser o aluno para qual a escola foi pensada e planejada. São seres humanos com capacidades, mas que,

no percurso da vida, foram distanciados de uma formação escolar considerada normal para as sociedades modernas. Foram vítimas, como diria Freire (2008), da desumanização que corrompe a humanidade.

A busca por melhores condições de vida acarreta no abandono escolar, onde o indivíduo procura, de forma ingênua, essa ascensão por meio do imediatismo financeiro, aceitando todo e qualquer tipo de trabalho nas grandes cidades, pois lhe faltam boas oportunidades de emprego pela ausência de qualificação educacional-profissional. Ao despertar-se para as melhores oportunidades que podem surgir através dos estudos, o indivíduo percebe a necessidade de retorno ao ambiente escolar. Este retorno tardio emerge dificuldades para este aluno. Parte daí a necessidade do professor criar estratégias de ensino diferenciadas para aprendizagem desse aluno.

Nessa perspectiva, evidenciamos as práticas andragógicas como método que melhor se adéqua nesse processo, pois este **é específico para o público adulto atendido na modalidade EJA**. De acordo com partícipe AEJA3, ele começa narrando sobre sua trajetória educacional, suas dificuldades que teve durante seu caminho na escola, mais uma vez podemos constatar que a necessidade de trabalhar foi um fator determinante para que esse aluno deixasse de frequentar a sala de aula

Podemos observar também, a importância dos programas de alfabetização disponibilizados pelos governos, quando efetivado, com certeza traz resultados positivos. Como diz em seu diálogo de AEJA3:

Não, só na carta de ABC no interior, no interior tinha aquela cartilha do abc, ai ensina os colegas, as colegas, foi botado um professor, só passei três meses eu achando que trabalhar resolvia o problema, teve um ano atrás, acho em 97 e 98 teve uma aprendizagem pros idosos, eu passei uma pequena temporada aquele lá, só mesmo pra... conhecer as letras né no caso, tipo a alfabetização.

Desde logo, vale salientar que o nosso sujeito investigado traz consigo uma vivência bastante difícil no que se tange sua educação, pois logo se percebe que o mesmo, desde cedo teve seus direitos educativos negados, acarretando cada vez mais em desigualdades educacionais, bem como sociais, uma realidade que ocorre desde a colonização do nosso País.

Para entender as condições socioeconômicas vividas pelos indivíduos antes de estudarem na EJA, questionamos sobre sua profissão, estrutura e renda familiar, no intuito de alcançar os objetivos do nosso estudo. Segue as respostas:

É Questão financeira do trabalho também, que a gente trabalhava na oleria, então nois tinha que...trabalhava o dia todo na oleria, quando vinha a noite não tinha tempo também de ir, ai ficava, aqui acolá a gente arrumava um bico para ficar a noite, descarregar um caminhão. Então usava todo tempo para trabalhar.. desde sempre.(AEJA1, 2017)

Sempre trabalhei em casa de família, desde muito cedo, precisava ajudar meu marido nas despesas de casa, por isso tive que ir trabalhar ainda muito nova, e quando chegava em casa precisava fazer as tarefas de casa, cuidar dos filhos. (AEJA4, 2017)

Os fatores condicionantes analisados através dos procedimentos de produção e análise de dados em relação às condições socioeconômicas em que os partícipes viviam, configuram que a necessidade de iniciar a trabalhar foi o tema mais destacado pelos sujeitos da pesquisa. Nessa perspectiva, com Souza; Alberto (2008, p. 716) assevera que:

No caso dos trabalhadores precoces, a rotina de trabalho, que lhes causa cansaço físico (dores no corpo, na cabeça), sobrecarga de responsabilidades e desânimo, priva-os da brincadeira, e não raro, de estudar, passando a se tornar a referência primeira em termos de conhecimentos,

ao invés das vivências escolares. Enquanto alunos, eles se atêm prevalentemente ao conhecimento do senso comum e das experiências cotidianas, o que contribui para que se tornem leigos no domínio dos conhecimentos científicos e no capital cultural requerido nas sociedades escolarizadas. Assim, tendem a fracassar na escola, pois nesta são exigidas habilidades pautadas em parâmetros que somente a educação formal poderá oferecer, entre as quais: raciocínio lógico, pensamento abstrato, linguagem conceitual, conceitos aritméticos e algébricos, entre outros.

Ao analisarmos a fala do AEJA1, podemos notar que o mesmo relata sobre sua condição financeira, pois é bem sucinto quando narra “É Questão financeira do trabalho também, que a gente trabalhava na *oleria*...” uma realidade vivida pela maioria dos brasileiros que tiveram seu direito negado a educação, que se concretiza pela falta de oportunidades geradas através da histórica desigualdade social existente em nosso país, podemos constatar, em consonância com Vogel e Mello (1991) apud Souza e Alberto (2008 p.714):

Para a criança e ao adolescente das classes populares, determinados privilégios desfrutados no seio familiar são perdidos à medida que esses sujeitos crescem e passam a ter condições de fazer certas tarefas. Esse fato vem ratificar a *cultura do trabalhador*, segundo a qual, para os filhos das classes populares, trabalhar, mesmo em idade precoce, é uma forma de ocupar o tempo e aprender um ofício. Nesse sentido, o trabalho é entendido não só como uma necessidade, mas também como uma virtude.

No que se refere ao sujeito AEJA4, é de fato uma realidade de uma boa parcela das mulheres brasileiras, que desde muito cedo tiveram que ajudar na renda de sua família, como podemos constatar em sua narrativa “Sempre *trabalhei em casa*

de família [...]”. Contudo, além de trabalhar fora de casa, essas mulheres ainda contam com as tarefas domésticas, quando chega do trabalho, como cuidar dos filhos, cozinhar entre outras tarefas. Com isso, torna-se inviável sua participação no ambiente escolar, tanto pelo cansaço físico quanto mental, também há a questão do tempo, que infelizmente não sobra para ir à escola.

Percebemos, portanto, que a desistência escolar se caracteriza como um problema social, que deve ser combatida desde a inserção do educando na vida escolar. A educação de Jovens e Adultos apresenta-se como uma questão ampla e complexa, que não será resolvida somente em nível de decisões governamentais, mas, exige o engajamento de todas as pessoas envolvidas que acreditam no potencial humanizado e transformador da educação, oportunizando a inserção crítica e participativa de seus usuários

Quanto aos motivos que levaram estes alunos a participarem da modalidade EJA e, conseqüentemente, abandonar a escola de ensino regular, é evidente que essas questões estão intrinsecamente interligadas aos fatores sociais onde esses partícipes estão inseridos enquanto seres sociais. Em suas respectivas falas, os sujeitos narram que o abandono do ensino regular ocorreu devido à baixa renda familiar, à necessidade de trabalhar fora e a gravidez na adolescência. Ressaltando assim, que os fatores de vulnerabilidade social são determinantes para o acesso e permanência na escola. Dessa forma, as dificuldades encontradas por essa de pouca ou falta de escolaridade levam esses indivíduos a procurarem uma forma de escolarização, no caso a EJA.

Rapais eu quero aprender para eu tirar minha habilitação, que eu tenho minha moto, ai ando preocupado que não ando habilitado, tocar meu próprio negocio. Com fé em Deus, não quero parar, enquanto tiver dando certo. (AEJA2, 2017)

Percebemos na fala de AEJA2 que sua preocupação em cursar essa modalidade está relacionada ao fato de conseguir sua habilitação, que seria muito útil para poder tocar seu próprio negócio que depende do deslocamento com seu transporte. Segundo o relato do mesmo, com sua carteira seria mais fácil se locomover sem risco de punição pelas fiscalizações dos órgãos competentes do estado.

Eu sinto dificuldade, mais eu vou me esforçar bastante, pra chegar lá. Eu quero alcançar esse ensino básico e alcançar a informática, eu sou fã da informática. Eu quero chegar mais na frente, enquanto tiver dando estou indo (AEJA3, 2017)

Diante da narrativa do sujeito AEJA3, constatamos sua vontade de inserir-se no campo virtual. Pois o mesmo, está frequentando a sala de aula no intuito de terminar seu ensino básico, e através deste, conseguir ter noções básicas de informática, como acesso à *internet*. Assim, se faz necessário compreender que na modalidade EJA, existe um leque de interesses mediante os educandos que a compõe. Essa complexidade de pensamentos e anseios faz com que a busca pelo saber aumente a cada dia a vontade de ensinar.

Portanto nossas análises nos permitiram compreender que os alunos pertencentes a EJA, participam de uma mesma realidade social, onde as desigualdades impostas a essas camadas sociais, que sempre viveram às margens da sociedade e ao longo dos anos vêm sofrendo, pois não tiveram oportunidades iguais, possibilitando a sua não inserção enquanto ser social na sociedade.

Considerações finais

O presente estudo possibilitou refletir acerca da modalidade EJA, principalmente compreender as realidades vividas pelos sujeitos do estudo, assim podemos constatar que esses alunos viveram em um contexto social muito parecido, onde a falta de oportunidade gerada pelas distorções sociais existentes no Brasil, desde o período colonial, trouxe prejuízos irreparáveis que perduram até os dias atuais.

A modalidade EJA traz consigo não apenas uma política de compensação social, reparando quem teve seus direitos educativos negados, vários são os motivos que constatamos em nossa pesquisa, além disso, é uma forma de fazer com que esses educandos voltem a ter dignidade, como pessoas, cidadãos, como seres sociais que são.

De acordo com as análises que realizamos na pesquisa, como resultados alcançados, foi revelado que os sujeitos investigados viviam em condições de pobreza, desemprego, instabilidade familiar como gravidez na adolescência, possibilitando sua vulnerabilidade social, fato que contribuía para o abandono dos estudos. Além de demonstrar que o ingresso destes alunos na Educação de Jovens e Adultos se deu pela falta de oportunidades devido à pouca escolarização, à necessidade de capacitação para inserção no mercado de trabalho, assim como a alfabetização para autonomia mediante situações cotidianas.

Nesse sentido cabe aos órgãos competentes implementarem políticas públicas voltadas para o acesso e sobretudo a permanência desses indivíduos que ao longo de sua trajetória de vida, tiveram seus direitos sócio educacionais negligenciados.

REFERÊNCIAS

BELLO, José Luiz de Paiva. **Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL.**

BERNARDIM, M. L. Da escolaridade tardia à educação necessária: estudo das contradições na EJA em Guarapuava-Pr. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei nº9394/96 Brasília. MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: DF, Senado Federal, 1988.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis, RJ, Editora Vozes. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIDDENS, A. **Sociologia.** Trad. Sandra Regina Netz. 4. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Ari. A educação do adulto. Disponível em: <http://www.brazil4.com.br/servidor/iand/arquivos/serie_facilitacao_aprendizagem/2_A_Educacao_do_Adulto.pdf> Acesso: 09 mar. 2015.

PORTO, M. S. G. A violência entre a inclusão e a exclusão social. **Tempo Social**, v. 12, nº 12, São Paulo, maio 2000.

SOUZA, O. M. C. G. de, ALBERTO, M. de F. P. **Trabalho Precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes**. *Psicologia em estudo*. Maringá, v. 13, n. 4, p. 713-722, out-dez, 2008.

SOBRE OS AUTORES

Ana Luisa Veloso da Costa

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de 2014 a 2017. Também, foi estagiária do Centro Educacional SESC de Floriano no biênio 2016-2017. Participou como membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação Integral e Formação de Professores da UESPI em 2015.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6064326758711129>

Email: analuisahg@outlook.com

Emanuel Avelino Alves Junior

Gradual em pedagogia (UESPI), Membro do Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CTF/UFPI). Colaborador e professor do Projeto Corpo em Cena (CTF/UFPI). Dedicar-se a estudos nas áreas de Arte Educação e Filosofia da educação, com ênfase em Filosofia Política e Ensino de Filosofia, atuando principalmente com os seguintes temas: Platão, Kant, Formação, Dança.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0220713597494870>

E-mail: emanuel10.educacao@hotmail.com

Carmen Daniele Pereira dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí;
Professora da rede municipal de educação de Floriano-PI.
Email: carmen.dani@outlook.com

Geufran Rafael Almeida Nunes

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, onde participou intensamente de atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e à extensão.
Lattes: <http://www.cnpq.br/586047816298941>
Email: geufranpedagogo@gmail.com

Jéssica Beatriz de Jesus Lima

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí, onde participou de atividades relativas ao Ensino, Pesquisa e Extensão, foi bolsista dos Programas PIBID e PIBIC.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8140459818843843>

Mirian Abreu Alencar Nunes

Doutoranda em Educação, PPGed (UFPI) vinculada ao Núcleo interdisciplinar de pesquisas em práticas curriculares e formação de professores da educação -NIPPC; Mestre em educação (UFPI); Possui graduação em Pedagogia(UESPI) e pós-graduação em nível de especialização em Psicopedagoga. Tem experiência na área da Educação com ênfase em disciplinas pedagógicas. Atua como professora do Campi Dr^a Josefina Demes UESPI e no Centro Educacional Masculino- CEM/ SEDUC.
Email: mirialencar@hotmail.com

Mônica da Conceição Ribeiro

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Anhanguera-UNIDERP. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí, onde participou de atividades relativas ao Ensino, Pesquisa e Extensão, foi bolsista dos Programas PIBID

E PIBIC. Pós-Graduanda em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes.

Lattes:<http://lattes.cnpq.br/7581431512823723>

Patrícia Pereira Rodrigues

Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português e em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Pós-graduanda em Gestão e Supervisão Escolar com Docência do Ensino Superior pelo Instituto Educacional Múltipl (IESM) ; Professora da rede Estadual de Educação do Piauí.

E-mail: paty-rodrigues@outlook.com

Raimundo Dutra de Araújo

Professor Adjunto da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Doutor em Educação /Universidade Metodista de Piracicaba. Realizou Estágio de Pós-graduação em Educação (Doutorado Sanduíche PDSE / CAPES) no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro/Portugal. Mestre em Educação / Universidade Federal do Piauí. É especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Possui graduação em Pedagogia / Universidade Estadual do Piauí (UESPI). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Histórico-Culturais em Formação de Professores e Prática Pedagógica (GEHFOP/UESPI). Pró-Reitoria de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários da Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1049971743932292>

Email: raimundo.dutra@bol.com.br

Rita de Cássia Ribeiro de Sousa

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5350989120723679>

Email: cahribeiro.rr@gmail.com

Robison Raimundo Silva Pereira

Sociólogo (UFMA), especialista em História do Maranhão (UEMA) e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos/SP - UFSCar; Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa Afro – NEPA/UESPI; Professor Assistente III da Universidade Estadual do Piauí; Coordenador do Projeto Roda de Cultura/Semana da Consciência Negra – Campi Dr^a Josefina Demes UESPI. Autor de vários artigos sobre política, formação de professor e questões étnicos-raciais.

E-mail: sofiacartagenes@yahoo.com.br

Taciane Rocha Guimarães de Araújo

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI.

E-mail: tacirocha13@gmail.com

Ebook disponível em:
<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/8517>

Esta coletânea é resultado de um projeto pioneiro de divulgação de novas pesquisas pedagógicas produzidas por formandos do curso de Pedagogia do Campi- UESPI- Dr^a Josefina Demes em Floriano, realizadas no período 2017.1. Os artigos apresentadas partem do pressuposto de que o processo formativo docente é enriquecido quando futuros professores ancoram a produção de seus saberes também na prática epistemológica.

Apresentamos diferentes saberes e olhares de novas pesquisadoras e pesquisadores sobre a investigação e formação de professoras (es), em diversos conhecimentos da Pedagogia. Cada autora e autor traz, a sua experiência de sala de aula e extra classe – numa relação teoria e a prática – materializada na pesquisa de campo e/ou bibliográfica, que sintetiza não apenas o final do curso, mas a práxis necessária em todo o processo constitutivo da formação de um profissional de licenciaturas.

Os Organizadores.

ISBN 978-85-5512-354-2



9 788555 123542