



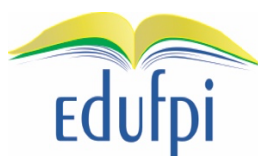
EDUCAÇÃO POLÍTICA E DIVERSIDADE

ANA VALÉRIA DE CARVALHO MELO
HILDA MARA LOPES ARAUJO
NEIDE CAVALCANTE GUEDES
(ORGANIZADORAS)



EDUCAÇÃO, POLÍTICA E DIVERSIDADE

Ana Valéria de Carvalho Melo
Hilda Mara Lopes Araújo
Neide Cavalcante Guedes
(ORGANIZADORAS)





UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Jacqueline Lima Dourado

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI - Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

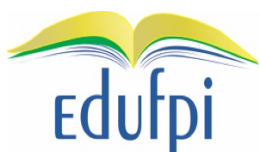
Antônio Fonseca dos Santos Neto

Cláudia Simone de Oliveira Andrade

Solimar Oliveira Lima

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo



Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

Todos os Direitos Reservados

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E DIVERSIDADE

Ana Valéria de Carvalho Melo
Hilda Mara Lopes Araújo
Neide Cavalcante Guedes
(ORGANIZADORAS)

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

E24 Educação, Política e Diversidade / Ana Valéria de Carvalho Melo,
Hilda Mara Lopes Araújo e Neide Cavalcante Guedes
(Organizadoras). – Teresina: 2020
173 p.

ISBN: 978-65-5904-030-8 .

1. Educação. 2. Política. 3. Diversidade. I. Melo, Ana Valéria de Carvalho. II.
Araújo, Hilda Mara Lopes. III. Guedes, Neide Cavalcante. IV. Título.

CDD 370

Sumário

ENSINO COM PESQUISA: DESVELANDO DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	9
---	----------

Luciana Alves de Oliveira
Hilda Mara Lopes Araújo
Maria Carolina da Silva Lima

POLÍTICAS, DESAFIOS E CONQUISTAS DO PEDAGOGO EM ESPAÇO HOSPITALAR	20
--	-----------

Aislla Maria de Almeida Gomes
Gabriel da Silva Barbosa
Amanda Emanuelle dos Santos Sousa

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM CONTEXTO EDUCACIONAL: ARTICULAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A DIVERSIDADE	29
---	-----------

Maria Beatriz Silva
Matheus do Nascimento Silva
Paulo Rubens de Oliveira Junior

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ENSINO DA CRIANÇA SURDA NA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DO DEFICIENTE AUDITIVO – APADA EM TERESINA-PI	37
--	-----------

Rejane da Silva Souza
Maria de Lourdes Ribeiro Soares Skeff

O TEATRO DO OPRIMIDO POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: letramento racial com professoras da educação infantil	48
---	-----------

Dryelle Patricia Silva Coe Soares
Maria do Socorro Brito de Oliveira

PAREDE SEM TIJOLOS: A RETIRADA DA DISCUSSÃO DE GÊNERO DO ÂMBITO ESCOLAR PELA ESCOLA SEM PARTIDO (ESP)	58
--	-----------

Ana Angélica Oliveira e Silva
Pedro Pereira dos Santos

EDUCAÇÃO SEXUAL: ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PARNAÍBA-PI	69
---	-----------

Romário Ráwlyson P. do Nascimento (Letícia Carolina)
Vanessa Nunes dos Santos

EXPERIÊNCIA EM INCLUSÃO ESCOLAR NO CAFS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DENTRO DA UFPI EM FLORIANO	82
--	-----------

Carla Andréa Silva
Marijany da Silva Reis

FEMINISMO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO	91
---	-----------

Têmis Maria Oliveira Patrocínio

O CLUBE DO LIVRO NO DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA: UMA EXPERIÊNCIA_____ 101

José de Souza Gomes Júnior

Renato de Sousa Santos

CURRÍCULO, SEXUALIDADE E PEDAGOGIA QUEER: POR UMA EDUCAÇÃO TRANSGRESSORA

_____ 108

Romário Rawlyson Pereira do Nascimento

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE DESAFIOS E
POSSIBILIDADES _____ 117**

Efigênia Alves Neres

**JUVENTUDES E PRÁTICA EDUCATIVA, ALTERNATIVAS CONTRA AS VIOLÊNCIAS EM ESCOLAS
PÚBLICAS DE TERESINA- PI _____ 128**

Vanessa Nunes dos Santos

Romário Ráwlyson Pereira do Nascimento

**O ENSINO DE POLÍTICA EDUCACIONAL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO NORDESTE
BRASILEIRO: ORGANIZAÇÃO E COORDENAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO _____ 141**

Marli Clementino Gonçalves

Maria Clara de Sousa Costa

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: QUAL A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO?

_____ 152

Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu

A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA 163

Kely-Anee de Oliveira Nascimento

EMANCIPAÇÃO DA ESCOLA A PARTIR DA ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO ____ 172

Lailson da Silva Sousa

APRESENTAÇÃO

O livro **“Educação, Política e Diversidade”** reúne uma variedade de escritos voltados para as temáticas que constituem o seu título. Apresentar a obra assume uma importância capital considerando que os textos que a compõem se traduzem na possibilidade de difundir entre docentes, pesquisadores e educadores em geral, como os estudos nos campos da Educação, Política e Diversidade têm se ampliado e diversificado garantindo assim sua permanência nas pautas de discussão.

Na composição desta obra observa-se que foram considerados, principalmente, o aprofundamento teórico e a pertinência da temática sugerida no seu título, quando se observa na sua organização uma aproximação das discussões dentro de determinado campo de estudo e, a qualidade metodológica explicitada nos textos o que demonstra a maturidade intelectual dos autores.

Cada um dos textos traz a marca dos autores com suas diferentes leituras, suas compreensões de realidade e que assim vão dando um significado próprio nessa construção científica, pois é na diversidade das singularidades que essa obra foi construída.

Ressaltamos a importância de uma obra com essa envergadura fazendo nossas as palavras de Sonia Kramer (2003, p. 13), para quem “a vida precisa ser lida como um livro que se abre nos seus vários sentidos, e me faz compreender também que cada livro, cada fala, cada texto, precisa ser guardado e apreciado, provado e adivinhado, como a própria vida, nos seus múltiplos significados”.

Esperamos que este livro possa inspirar novos escritos despertando a curiosidade e o interesse por temáticas tão específicas que aqui foram colocadas e aproveitamos para convidar nossos leitores a fazer viagens científicas nos escritos deste livro.

Uma excelente leitura!

ENSINO COM PESQUISA: DESVELANDO DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Luciana Alves de Oliveira – UFPI
profalucianaoliveira@outlook.com
Hilda Mara Lopes Araújo – UFPI
hildamara2@hotmail.com
Maria Carolina da Silva Lima – UFPI
maria-carolinalima@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo foi analisar os desafios e dificuldades enfrentados pelas interlocutoras no que concerne ao exercício da prática do ensino com pesquisa no cotidiano. Pretendeu-se também elucidar os entraves presentes nas trajetórias formativas das estudantes. O presente estudo apresenta um recorte dos resultados obtidos por meio de uma pesquisa realizada em nível local e possuiu como *lócus* principal o Centro de Ciências da Educação (CCE) da Universidade Federal do Piauí *campus* Ministro Petrônio Portella, localizada na zona Leste de Teresina-PI. As interlocutoras da pesquisa foram 4 (quatro) estudantes cursando do sétimo ao nono período do referido curso de graduação.

Desse modo, ao entendermos a importância da ética no processo de investigação e as dificuldades existentes para concretizar esta pesquisa ao longo do seu processo, atendemos as medidas que resguarдем a identidade e o bem estar dos sujeitos nela envolvidos, atribuindo nomes fictícios as interlocutoras desta pesquisa. Assim, apresentaremos abaixo, uma breve trajetória educativa escolar e acadêmica das participantes do Grupo Focal: Ida; Rita; Jane; e Maria.

Segundo Demo (1996), o processo de pesquisa está quase sempre cercado de ritos especiais, cujo aceso é reservado a poucos iluminados. Nesse sentido, a pesquisa no curso de graduação se constitui como um grande desafio para estudantes do curso de Pedagogia, nos quais os ganhos e diferenciais no processo ensino-aprendizagem de um aluno que produz o que ele mesmo estuda em relação à formação humana sob a perspectiva de quem educa.

Dessa forma, compreendemos que a ciência no âmbito educacional é uma ferramenta para compreender o mundo que nos cerca, traduzir a ideia central numa linguagem mais simples. Nesse sentido, a observação científica capta o erro na pesquisa e

está preocupada em controlar a qualidade do dado e como foi obtido. Como afirma Santo (2001, p. 23):

[...] a integração entre ensino e pesquisa na universidade representa um grande problema que precisa ser superado, se realmente se pretende a melhoria do ensino de graduação, hoje tão duramente criticado no interior e no exterior das Instituições de Ensino Superior.

Sucessivas mudanças de currículo têm mostrado que com modificações formais não serão resolvidos os desafios postos por esse nível de ensino. Percebe-se também que essa integração só será possível quando o ensino for colocado como prioridade ao lado da pesquisa, dispensando-lhe o interesse e os cuidados conferidos a esta última.

Durante o processo de construção do conhecimento, o envolvimento do aluno é essencial para se formar um ser crítico e reflexivo, capaz de compor e recompor conhecimentos conforme as suas vivências e o meio que o cerca, desse modo o aluno torna-se conhecedor da realidade e reflete sobre esta se tornando capaz de atuar positivamente dentro da sociedade.

PERCURSO METODOLÓGICO

Tomando como ponto de partida o objetivo desta pesquisa – que é analisar as implicações formativas para estudantes que vivenciam a experiência do ensino com pesquisa no processo de aprendizagem –, decidimos adotar a pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001), por considerar que tipo de pesquisa responde às questões que não podem ser quantificadas, pelo seu caráter inerente, particular e subjetivo dos sujeitos da pesquisa. Quanto aos fins, o tipo de investigação escolhido para a realização da pesquisa qualitativa enquadra-se como exploratória.

No que se refere à coleta desses dados, inferimos que estes foram colhidos por meio do grupo focal, conforme as interações no contexto social e cultural e a partir do olhar dos sujeitos participantes da pesquisa referente às questões discutidas nas reuniões ocorridas.

Na conjuntura dimensionada, salientamos que o trabalho de construção dos dados por meio do Grupo Focal, evidencia que a notoriedade deste procedimento em ciências humanas e sociais resultou na mobilização de procurar investigar concepções que não conseguem ser captadas e analisadas por meio de outras técnicas e “pode ser fundamental para a realização de estudos posteriores mais amplos” (GATTI, 2005 p. 55).

No que concerne à análise dos dados coletados, utilizamos a Análise do Discurso fundamentada em Rocha e Deusdará (2005). Esta ferramenta de análise permite ao

pesquisador verificar em quais concepções em relação ao poder na perspectiva discursiva.

A análise do discurso como principal ferramenta de compreensão dos sentidos a serem desvelados na pesquisa em epígrafe caracterizou-se durante todo o processo de análise dos dados construídos como um método de análise marcado por aspectos interdisciplinares que possibilitaram uma compreensão fecunda sobre os pormenores dos dados coletados.

ENSINO COM PESQUISA: Uma breve discussão teórica

Para alicerçar a produção de conhecimento com autonomia por parte do aluno é imprescindível que o professor se utilize de práticas pedagógicas favoráveis a essa construção, que permitam ao aluno ser sujeito produtor do seu conhecimento e o professor mediador deste processo. Nesse contexto, a atitude de pesquisa via processo educativo, “como postura de questionamento criativo, desafio de inventar soluções próprias, descoberta e criação de relacionamentos alternativos, sobretudo motivação emancipadora” (DEMO, 2006).

Partindo do princípio de que as universidades brasileiras de modo geral, até o momento não desenvolve a pesquisa como essência da atividade universitária, com exceção de algumas instituições acadêmicas de maior reconhecimento no país. Em decorrência disso, muitas delas dedicam-se apenas ao ensino, como repasse de conhecimento, muitas vezes já ultrapassado, como salienta Siécola (2009). Ela ainda infere que:

[...] a problemática da formação do aluno-pesquisador no contexto da Universidade é vista como sujeitos passivos num ensino tradicional, em que são levados a repetirem o que o professor falou, e não ultrapassam dessa opinião, não constroem seu quadro teórico, não tem autonomia. Geralmente, na graduação, o conhecimento não é visto como um processo em construção, mas um produto a ser memorizado para “tirar nota”. Tais noções, por não diferirem do senso comum, induzem esses alunos a tomar experiência por experimento e pesquisa por cópias, como se os termos fossem sinônimos. Assim, a aula parte da teoria para o aluno praticar, quando deveria ser um ambiente problematizador que incitasse à pesquisa. (SIÉCOLA, 2009, p. 72)

De acordo com esta fala, acreditamos que o processo de formação do discente em Pedagogia resulte em competências e habilidades que busquem a superação de discentes que são simples reprodutores do conhecimento apreendido, e que passem a ser criadores de novas atitudes e comportamentos. No entanto, percebemos que existem

ainda diversos empecilhos que se configuram como barreiras para o exercício pleno de uma prática fundamentada na abordagem do ensino com pesquisa.

Na seção anterior desta pesquisa discorremos sobre as correntes paradigmáticas que atravessam o eixo educacional. Na perspectiva em que se inscreve esse estudo, verificou-se que a proposta do ensino com pesquisa se sustenta no que sugere o Paradigma Emergente, explicitado nos pressupostos de (BEHRENS, 2007). No âmbito desse paradigma, o carácter autobiográfico e auto referenciável da ciência é plenamente assumido. Neste prisma em que se insere o ensino com pesquisa, pois tais características são base para a essência dessa prática diária, moldável e constante, essencial na *práxis* dos docentes e universitários.

Ao entrelaçar a fala de Demo (2011) aos teóricos Soczek e Alencastro (2012, p.52), sintetizamos o conceito de Ensino com Pesquisa como “um elemento fundante, norteador e incentivador da prática educativa”. Portanto, a pesquisa deve ser parte integrante do processo de formação acadêmica dos professores e consequentemente se refletirá no seu processo de ensino. Esse processo é considerado a base propulsora de um ensino de qualidade. Demo (2011) define que:

[...] primeiro, é preciso distinguir a pesquisa como princípio científico e a pesquisa como princípio educativo. Nós estamos trabalhando a pesquisa principalmente como pedagogia, como modo de educar, e não apenas como construção técnica do conhecimento. Bem, se nós aceitamos isso, então a pesquisa indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É a noção do sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias. (DEMO, 2011, p. 22)

Em Demo (2006) também se aborda a pesquisa enquanto atitude via processo educativo, nesta ótica, o professor assume uma postura de constante questionador criativo, desafiando o aluno a inventar soluções próprias, assim, descobrindo e criando relacionamentos alternativos, sobretudo motivação emancipadora.

Durante o processo de construção do conhecimento, o envolvimento do aluno é essencial para se formar um ser crítico e reflexivo, capaz de compor e recompor conhecimentos conforme as suas vivências e o meio que o cerca, desse modo o aluno torna-se conhecedor da realidade e reflete sobre esta se tornando capaz de atuar positivamente dentro da sociedade.

Diante disso, entendemos que para alicerçar a produção de conhecimento com autonomia por parte do aluno é imprescindível a mediação do professor, partindo do pressuposto que *um bom professor deve ser um bom pesquisador*, ou seja, por meio da sua prática docente ele incentivará seus alunos a busca da construção do conhecimento,

assumindo o papel da universidade de produzir soluções para a sociedade. Este docente precisa ainda utilizar-se de práticas pedagógicas favoráveis a essa construção, que permitam ao aluno ser sujeito produtor do seu conhecimento e o professor mediador e orientador deste processo.

No que concerne à trajetória de formação do aluno, Fazenda (2010) argumenta que o aluno é mal preparado para enfrentar as dificuldades da vida acadêmica e, por meio de uma educação básica eficiente, estas poderiam ser reparadas antes mesmo do ingresso à universidade. A autora ainda comenta que o próprio ambiente escolar que antecede a universidade não forma o aluno para além do que os livros didáticos explanam, resultando em alunos que chegam à universidade com traços formativos refletidos no instrucionismo, implicados, no entanto, não apropriados devidamente da responsabilidade com o protagonismo do seu processo de aprendizagem.

Na seção a seguir, as interlocutoras expressaram em seus discursos, os desafios enfrentados para a realização do ensino fundamentado na pesquisa. Neste cenário, os depoimentos foram os dados essenciais para a compreensão destas implicações, pois, percebemos ainda que a partir do caráter interativo possibilitado pela técnica do Grupo Focal, foi possível captar de zonas de conflito, contradições e tensões nas falas das jovens, o que contribuiu para potencializar a análise de discurso que foi empreendida com e a partir das discussões realizadas.

“A DIFICULDADE JÁ VEM DESSA MUDANÇA DE CONTEXTO”

No decorrer do percurso formativo do discente, o futuro profissional se depara com diversas experiências que o toca e o retira da “zona de conforto”. Nessa perspectiva, ao ser indagado sobre as dificuldades existentes para uma boa formação no Curso de Pedagogia, a estudante Ida se expressa: - “a gente começou sem nenhuma ideia, e muita coisa a gente aprendeu ali, na hora, principalmente em relação aos textos científicos, pois na educação básica estamos numa zona de conforto, hoje vejo isso, mas só depois de entrar aqui, que não éramos minimamente estimulados à pesquisa”.

Ida comenta sobre a disciplina de *Metodologia do Trabalho Científico e da Pesquisa*, na qual ela assinala que “a disciplina não foi suficiente, então a gente buscou dos outros professores essa ajuda, até que a gente foi se aperfeiçoando, mesmo assim até hoje, já no oitavo período tem gente que ainda tem essa dificuldade de organizar as próprias ideias”. Por sua vez, Rita coloca ao grupo que “nesse ponto tenho muitas inseguranças, pois o curso está nos preparando para lidar com pessoas, então se existe falha na nossa escrita, existe falha também na nossa comunicação, por isso o cuidado com essa questão é essencial na nossa formação”. E completa “a disciplina da

Metodologia do Trabalho Científico e da Pesquisa deveria ser mais prática, ela vem no primeiro período, deveria ter um caráter mais dinâmico, tudo que vimos foi um ensino das técnicas”, ela diz ainda que não atribui esta metodologia cartesiana somente ao professor, pois segundo sua fala “no plano de curso na época, o docente segue as referências básicas do currículo, as quais não podem ser alteradas pelo professor no plano, e os vejo ainda muito presos a essas estruturas”.

Por sua vez Jane expressou-se: -“realmente não é fácil, eu sempre tenho a sensação de que não escrevo tão bem como quem participa *desses* Programas da universidade”. Em sequência da discussão, percebemos por meio da fala da estudante Mária, que ela também sentiu que esta disciplina, logo no início da graduação deixou algumas lacunas que foram preenchidas por meio de outras experiências durante a graduação, isto foi percebido por meio da fala da referida estudante: -“quando vi essa disciplina na opção de matrícula curricular, pensei: esta deve solucionar meus problemas, vou conseguir escrever meus textos corretamente sem sofrer tanto [...] mas depois percebi, com outras experiências que não era bem assim como eu pensava”. Além disso, a estudante Mária acrescenta: “realmente presenciamos nesta disciplina esta particularidade tradicional, fechada do ensino, isso fez com que as dúvidas só aumentassem, mas talvez essas dúvidas contribuíssem para nossa autonomia”.

Ao analisar os discursos apresentados pelas interlocutoras, evidenciamos algumas dificuldades apontadas pelas estudantes, à primeira faz referência a “mudança de contexto”, apresentada na fala da estudante Ida. Nesse sentido, entendemos que esta mudança de ambiente do colegial para o acadêmico traz impactos significativos ao estudante, pois, em consonância com FAZENDA (2010, p. 19):

A formação do pesquisador, desde cedo, precisaria desenvolver o compromisso por ir além, “ir além” – além do que os livros já falam, além das possibilidades que lhe são oferecidas, além dos problemas mais conhecidos. Como esta formação não é outorgada pela escola, ela necessita ser conquistada; é a conquista da autonomia, tarefa de cada um, em particular dos que buscam obter um saber mais elaborado e uma titulação (grifos da autora).

Percebemos por meio das falas apresentadas, o sentido dado pela estudante à importância de incentivar estudantes ainda no ensino fundamental e médio para esse olhar para a pesquisa, estas concepções expressadas pela estudante vão de encontro aos princípios de uma prática fundamentada nos paradigmas conservadores, caracterizado por Behrens (2007) como uma prática pedagógica que se preocupa somente com a reprodução do conhecimento. Este paradigma é fortemente influenciado pela corrente da ciência newtoniano-cartesiana, na qual a ação docente apresenta-se fragmentada e assentada na memorização, na cópia e na reprodução.

Em contrapartida, defendemos que a superação desse paradigma apoia-se numa perspectiva inovadora, explicitada por Moraes ao conceber o paradigma inovador na ciência, com uma visão sistêmica, que demanda reconhecer todos os seres em relação de interdependência e, que "nossas vidas estão entrelaçadas com o mundo atual, dependem de nossa atuação e nosso contexto, em nossa realidade, que será revelada mediante uma construção ativa em que o indivíduo participe" (Moraes, 1997, p. 22).

Reconhecemos ainda as dificuldades apontadas pela estudante nos levam a refletir sobre a necessidade do uso de metodologias que envolvam o estudante no processo de ensino-aprendizagem desde a educação básica, buscando meios que torne o aluno participante deste processo, pois acreditamos que não há educação se o aluno permanece apenas como observador.

No entanto, como em todas as estratégias na educação, inferimos que o incentivo a que cada aluno vai responder é diferente e, por isso, exige capacidade de adaptação da instituição de ensino, que deve estar pronta para reconhecer as individualidades e, ao mesmo tempo, trabalhá-las em harmonia com todo o grupo em sala de aula ou em atividades extracurriculares.

Acreditamos que dessa forma, a escola poderá garantir o engajamento e a motivação do aluno no aprendizado, amenizando os impactos causados pela mudança de nível de ensino e formando alunos críticos, reflexivos e cientes do seu lugar no centro do processo educativo. No que refere ao papel do professor, este deve permitir que ele seja o protagonista da própria história e faça com que ele participe de forma ativa na sociedade, reconhecendo desde a base da educação escolar, a condição de cidadão responsável pela construção dos seus valores, condutas e construção do seu conhecimento.

Para isto a escola deve se configurar em um espaço interativo, com trocas mútuas de conhecimentos, para alcançar esse objetivo, entendemos que o aluno assuma a posição de transformador e agente da própria história, percebendo como o processo educativo funciona e com isso, apropriando-se do seu lugar na sociedade.

Ao analisar os discursos das estudantes Ida, Mária e Rita, evidenciamos os sentidos manifestados no que se refere à disciplina de *Metodologia do Trabalho Científico e da Pesquisa*, esta disciplina tem caráter obrigatório no currículo do Curso de Pedagogia da UFPI e, é disponibilizada aos alunos logo no primeiro semestre do referido curso de graduação. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da referida IES, constatamos que a ementa equivalente à disciplina obrigatória conjectura: O estudo da epistemologia do conhecimento científico; Tipos de conhecimento; Modalidades de leitura e documentação; Elaboração e normalização de trabalhos acadêmicos; Iniciação à pesquisa em educação.

Estes conteúdos visam fornecer subsídios aos discentes para que desenvolvam sua opinião social e política, dentro do contexto em que vivem, além dos conhecimentos técnicos e saberes específicos da área de educação.

Ao refletirmos sobre esses aspectos implicados diretamente a formação do estudante de graduação, foi possível observar as dificuldades expressadas pelas estudantes no que se refere à abordagem desses conteúdos, pois, quando Mária expressou em sua fala percepção sobre a particularidade cartesiana, compartimentada do ensino atribuída à prática docente. Percebemos que os dilemas implicados neste discurso resultaram na complexidade evidenciada pelas interlocutoras para a apropriação do desenvolvimento das competências e habilidades, tais como a interpretação de conceitos e opiniões e à produção de textos e escrita acadêmica.

Na fala de Ida, a insuficiência teórico-metodológica foi mencionada por ela como entrave para um bom incentivo a pesquisa logo no início da graduação, a colaboradora transmitiu em seu discurso, a ausência do auxílio docente, neste primeiro contato com a metodologia científica. Demo (2010), ao remeter-se a função do professor nesse sentido, argumenta que o professor que sabe pensar, cuida de fomentar a formação de um aluno que sabe pensar (mestre, não discípulo). Contudo, por sua vez, o aluno que sabe pensar deve poder divergir do professor, desde que tenha argumento. (DEMO, 2010, p. 98).

Os resultados produzidos nos revelaram as dificuldades existentes na trajetória formativa das interlocutoras vivenciadas ainda no início do Curso de Pedagogia. Percebemos que a chegada à universidade, a mudança de ambiente mostra um “choque” de realidades, no qual o estudante ao ingressar na IES que se constitui como nosso campo de pesquisa se sente desorientado, isso foi demonstrado nas falas de Mária, que mostraram a projeção do próprio crescimento intelectual na figura do professor universitário.

Por meio da análise dos discursos da estudante, vimos que esta concepção inicial do papel docente se configurou na medida em que o estudante se sente implicado com seu processo formativo e busca por si, respostas para as questões particulares do seu cotidiano, seja essas implicações vindas de uma experiência extracurricular ou até mesmo de alguns espaços, brechas ou lacunas deixadas no ambiente da sala de aula.

No que refere as dificuldades de escrita acadêmica, entendemos que estes desafios vão de encontro com o que defende Azevedo (2003, p. 119), pois segundo ele, “a pesquisa no cotidiano nos desafia à imperiosa busca de outras formas de pesquisar/escrever [...]”. Isto foi evidenciado no discurso da estudante Mária, pois, ao mencionar que as dificuldades iniciais foram amenizadas depois de outras experiências futuras nas quais o aprendizado tornou-se mais significativo para a interlocutora. Vimos ainda nas falas de Rita, a preocupação atribuída a formação no Curso de Pedagogia no que se refere a

propriedade implicada na formação humana do referido curso de graduação. A interlocutora expressou ainda sua insegurança acerca da sua formação, se esta se encontra em consonância com as demandas sociais que lhe serão impostas no ambiente profissional, exigindo da mesma, uma formação ampla em concordância com essas questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreendemos que os desafios expostos pelas estudantes, nos levaram a perceber que as dificuldades evidenciadas para uma prática do estudante que se inspire na abordagem do ensino com pesquisa encontram-se nos seguintes aspectos: a falta do incentivo a pesquisa ainda na educação básica e, a universidade, por sua vez, recebe estes estudantes motivados com uma abordagem que conserva os traços de um ensino tradicional e fragmentado, no que se refere à disciplina voltada para a iniciação e conhecimento do trabalho científico na academia.

Sumarizamos que a ausência da utilização de uma abordagem de referência, traduz imediatamente um estado inerente aos processos formativos das estudantes participantes desta pesquisa: a insuficiência de produções científicas na trajetória formativa. Tais condições podem ser superadas a partir de experiências que provoquem um confronto teórico crítico, pois, entendemos esta postura como condição fundamental de aprofundamento da pesquisa, a fim de se superar níveis apenas descritivos, repetitivos, dispersivos e, dessa forma, apresentar aprofundamentos originais no contexto educativo.

Diante dos enunciados delineados, reiteramos a exigência constante da postura assumida pelo discente de questionador, problematizador e crítico, pois tais atitudes propiciam a superação dos desafios na construção do conhecimento, configurando-se como essência da atuação do educador e na escolha em ser educador.

Por fim, pretendemos trazer com esse estudo uma contribuição às pesquisas sobre a formação voltada especialmente ao discente, acerca das implicações formativas que permeiam este processo, de modo que se possa pensar e repensar a futura formação de educador e sua prática educativa, apropriando-se da investigação e da autoria da própria produção de conhecimento, de modo que as teorias práticas possam adquirir legitimidade e subsídios para as ciências aplicadas à Educação.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Joanir Gomes de. Itinerâncias da pesquisa. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BEHRENS, Maria Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos paradigmas científicos na Educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- _____. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- _____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Saber Pensar é Questionar**. Brasília: Ed. Líber Livro, 2010.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: FAZENDA, I. C. A. (Org) et al. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza, **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**, 25 ed. Revista e atualizada. Petrópolis, RJ Vozes, 2001.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **Revista ALEA**, vol., 7, n. 2, 2005, p. 305-322.

RODRIGUES, M. **Pesquisa Acadêmica**: como facilitar o processo de preparação e suas etapas. Goiás: Editora Atlas, 2007.

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

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

SIÉCOLA. M. Apropriação do Conhecimento Científico na Universidade. **Rev. das Faculdades Santa Cruz**, Curitiba, v. 7, n. 2, jul./dez. 2009.

SOARES, Gláucio Ary Dillon, Pesquisa rica em países pobres? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 16, ano 6, jul. 1991. p. 70.

POLÍTICAS, DESAFIOS E CONQUISTAS DO PEDAGOGO EM ESPAÇO HOSPITALAR

Aislla Maria de Almeida Gomes – UFPI
aisllamalmeida@gmail.com

Gabriel da Silva Barbosa – UFPI
gabrielicv18@gmail.com

Amanda Emanuelle dos Santos Sousa – UFPI
amandamanuelle17@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo constituiu-se a partir de um Projeto desenvolvido pelos grupos PET's, intitulado "Experiências Interdisciplinares em Educação, Direito e Nutrição". Ao iniciar as discussões sobre diferentes temáticas no âmbito do Programa de Educação Tutorial – PET Pedagogia e PET integração surgiram muitas inquietações relacionadas às pesquisas educacionais, e com isso nos deparamos com a importância de realizar estudos em espaços não escolares. Nessa perspectiva, foram feitos levantamentos de documentos para apropriação e aproximação com o tema com o propósito de delinear diferentes caminhos pelo qual a Pedagogia perpassa.

Uma das principais finalidades do Projeto mencionado foi proporcionar vivências interdisciplinares em Pedagogia, Direito, Nutrição e Serviço Social no âmbito do PET e dessa maneira, consideramos relevante destacar as concepções filosóficas, os objetivos e características fundamentais do referido Programa, conforme o Manual de Orientações Básicas – MOB.

A concepção filosófica do Programa baseia-se em desenvolver com alunos em formação inicial ações de ensino, pesquisa e extensão sob a orientação de um tutor, por meio de experiências que proporcionem o compromisso social. Tem caráter interdisciplinar com caráter, com aprofundamento nas disciplinas do componente curricular dos cursos. Com o objetivo de promover aos estudantes qualidade nos cursos de graduação, ao estimular novas estratégias para elevar a formação de um profissional crítico pautada na função social de cidadão.

Conforme articulação entre ensino, pesquisa e extensão do Programa e a proposta do Projeto, formulamos questões norteadoras que serviram de suporte para o progresso da pesquisa. Partimos para o objeto alvo de nossa pesquisa, Hospital São Marcos,

localizado na cidade de Teresina/PI, com as seguintes questões: Como as atividades educacionais são desenvolvidas com pacientes internados? De que forma, a legislação reconhece e garante aos sujeitos que estejam em idade escolar o atendimento educacional em situação de internação hospitalar?

As questões ganham importância a partir do momento que proporcionam o envolvimento do Pedagogo em ambientes não convencionais como, escolas, creches, secretarias, de modo que este profissional perceba a necessidade de assumir e fomentar trabalhos educativos e pedagógicos em ambientes hospitalares com diferentes sujeitos que também possuem dificuldades de aprendizagem, no entanto muitas vezes são excluídos, e nesse sentido é imprescindível elaborar intervenções que favoreçam a criança e o processo formativo do professor.

Acerca disso, Ortiz e Freitas assinalam que

Falar em escola no hospital veicula uma aparência de normalidade na anormalidade. A situação de enfermidade dilui-se na tentativa de tornar bom o desagradável. A intervenção educacional hospitalar assume um risco de insinuar a existência do mundo extra-hospitalar – a escola como agenciadora de processos de aquisição de aprendizagem, desenvolvimento de competências e interação entre seus pares, compondo um novo quadro de qualidade de vida, encruzando sentidos e construindo para ressignificar o adoecimento. (ORTIZ ; FREITAS, 2005, p. 42)

Depreende-se desse modo, que é indispensável aos profissionais da Educação que atuam em hospitais, uma formação profissional que corresponda aos deveres e direitos amparados pelas normativas legais e anseios sociais perante os sujeitos envolvidos neste processo, de forma que, as condições de realização desse trabalho estejam conforme as necessidades do ambiente hospitalar no sentido de contemplar a atividade educativa planejada e a interação entre exercícios pedagógicos e atenção especial às dificuldades e necessidades dos envolvidos, contribuindo para uma melhor qualidade de vida dos aprendizes em um ambiente que é estigmatizado muitas vezes, apenas pela existência de doenças e mortes.

Na Constituição Federal de 1998, artigo 205 declara que:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998)

Diante do exposto, assegura-se, pela constituição brasileira o direito e dever educacional a todos, sem distinção de classe, gênero, raça ou doença, de forma que a Educação não seja negada a sujeito algum e que seja garantido aos educandos o acesso

aos conteúdos básicos que proporcionem a inserção na sociedade, permitindo o exercício da cidadania de forma crítica e autônoma. No entanto, os sujeitos do nosso plano de trabalho não usufruem das situações iguais destacadas, pois tem a necessidade de internação hospitalar por motivos diversos e, conseqüentemente, tem privação inicial de contextos comuns à maioria. As mudanças nesse meio surgem no ano de 1994, pelo Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994), que descreve Classe hospitalar como “o atendimento pedagógico educacional de alunos que, em razão de tratamento de uma enfermidade, estejam hospitalizados” (BRASIL, 2002).

Para complementar essas demandas, oferecer apoio e incluir todos os sujeitos nos processos educacionais independentemente do ambiente em que estão inseridos, o Conselho Nacional dos Direitos da criança e do adolescente – CONANDA pronuncia-se as crianças hospitalizadas ao afirmar que possui “Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar” (CONANDA, 1990), previsto no artigo 88 da Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na resolução 41/1995.

Em concordância com o contexto entrevisto, Brandão afirma que, “[...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é na única prática, e o professor profissional não é seu único praticante” (BRANDÃO, 1981, p. 07).

Nesse sentido, entendemos que os processos educacionais ocorrem em espaço escolar e não escolar e por isso a Pedagogia Hospitalar tornou-se uma importante ferramenta ao criar diferentes situações educativas e nesse novo cenário a atuação do Pedagogo é de suma importância, pois além de ultrapassar paradigmas está apto para exercer diversas funções fora dos muros da escola em ambientes que muitas vezes eram restritos apenas a outros tipos de profissionais.

PERCURSO METODOLÓGICO

O Projeto intitulado “Experiências Interdisciplinares em Educação, Direito e Nutrição” fez parte do percurso metodológico da pesquisa, pois, teve como objetivo vivenciar experiências interdisciplinares, envolvendo os PET's Pedagogia e Integração. O enfoque principal deste Projeto teve como base a abordagem multidisciplinar com ações educativas de maneira integrada entre educação, saúde e direito da criança e do adolescente.

A metodologia de pesquisa, para Minayo (2003, p.16-18) é o caminho do pensamento a ser seguido ocupando lugar central na teoria, e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade. Desse modo, destacamos nesta pesquisa a abordagem qualitativa, que presume a construção da realidade, preocupando-se com as ciências sociais em um nível de realidade e que não pode ser quantificado, segundo caracteriza Godoy (1995 p. 58).

O *lôcus* de nosso estudo foi a ala feminina do Hospital São Marcos, que permitiu ao grupo a obtenção de dados indispensáveis para a compreensão da relação entre políticas públicas e realidade social, com observância das conquistas e desafios enfrentados no cotidiano hospitalar para atendimento ao público infanto-juvenil. Como instrumento de coleta de dados fizemos uso da entrevista semiestruturada, e como forma de preservar a identidade da interlocutora, utilizamos o pseudônimo “Iza” no presente estudo.

Cabe ressaltar que para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e sociais do Projeto em que nosso estudo fez parte, foram organizados grupos de estudos com a finalidade de compreender a teoria e a prática do tema proposto com perspectiva interdisciplinar. E nesse contexto, a atuação do Pedagogo, que perpassa uma variedade de atividades sociais, políticas, econômicas e escolares, promovendo o desenvolvimento integral do ser humano, possui um grande campo de atuação e busca contribuir para a formação do cidadão.

Considerando que o trabalho educativo do pedagogo caminha rumo a superação de estereótipos atribuídos às pessoas diagnosticadas com problema de saúde e assegurar de fato o atendimento educacional hospitalar para que não mais sejam alvo de exclusão. Desse modo “o pressuposto do chamado paradigma da inclusão de que todos são capazes de aprender. A aprendizagem, porém, pressupõe interação com o mundo, ambientes estimuladores e não estereotipados” (PAN, 2008, p. 193), ganha significativa contribuição quando buscamos compreender esse contexto educacional.

A PEDAGOGIA HOSPITALAR

A pedagogia hospitalar tem início em 1935 em Paris onde Henri Sellierse propôs à pensar em uma instituição de ensino para crianças que não poderiam frequentar a escola por motivos de saúde (BARBOSA E GIMENES, 2017 *apud* ESTEVES, 2008). No entanto, a primeira experiência no campo da pedagogia hospitalar no Brasil acontece em 1950, no hospital do Menino Jesus (Rio de Janeiro). E a partir dessa primeira experiência, outras instituições começaram a utilizar essa proposta educativa, sobretudo após a publicação da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.8089/90)

que apontam a obrigatoriedade acerca da educação hospitalar (BARBOSA E GIMENES 2017).

Essa proposta surge a partir de uma ótica de inclusão da criança e do adolescente hospitalizado, de forma que não haja a interrupção de seu processo formativo escolar. Desse modo, a Educação em contexto hospitalar "Trata-se de estímulo, e da continuidade dos estudos, a fim de que não percam o seu curso, e não se convertam em repetentes, ou venham a interromper o ritmo de aprendizagem, assim dificultando, conseqüentemente, a recuperação da sua saúde" (MATOS E MUGIATTI, 2014, p. 68).

Nesse sentido, é fundamental que o profissional atuante nesse espaço, seja dotado de uma pluralidade de saberes e competências de todo trabalho pedagógico, e, além disso, torna-se indispensável a articulação dessa compreensão com o conhecimento dos quadros clínicos dos alunos/pacientes para melhores resultados, tanto formativos, como também para sua recuperação (BARBOSA E GIMENES, 2017).

Assim, os sujeitos atuantes no espaço hospitalar, a partir da interação com os pacientes, podem incentivá-los a superarem as dificuldades presentes em suas vidas e estimulariam o seu autogoverno. Nesse sentido, vale ressaltar, as ideias defendidas por Gonzáles-Simancas e Polaino-Lorente (1990) ao expor três enfoques, o primeiro corresponde ao formativo que agrupa a noção de autonomia, e emancipação com elementos educativos, ou seja, o indivíduo como protagonista de suas ações e conseqüências.

O segundo refere-se, ao enfoque instrutivo que surge a partir da ideia de que o enfermo que permanece internado em um hospital, e que está em período escolástico, não abandone o andamento de sua aprendizagem na trajetória escolar, concedendo a esses sujeitos, a não interrupção de sua caminhada, e afastando assim, a ameaça de reprovação (MATOS E MUGIATTI, 2014). Em suma, o enfoque educativo, ergue-se por meio da comunhão do enfoque formativo e instrutivo com a necessidade de ações multi/inter/transdisciplinares complementares do fazer pedagógico, que tem por objetivo melhorar o tratamento e acolhimento dos pacientes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Lar de Maria, localizado na ala feminina do Hospital São Marcos, por atuar como uma Organização Não Governamental (ONG), desenvolve suas atividades diárias quase que em sua totalidade por voluntários, e desse modo, não possui profissionais definidos, e as atividades são realizadas em um espaço relativamente pequeno – se pensado em relação às demandas.

O espaço hospitalar que é visto quase sempre como “lugar de doença” e tristeza, adquire um novo aspecto ao transformar-se em um espaço enriquecedor de aprendizagem tanto para os “pacientes” quanto voluntários. Nesse sentido, tais vivências proporcionam aos futuros pedagogos do Projeto relação de proximidade com a realidade profissional que compõe a área Pedagógica e novas perspectivas sobre os espaços formativos.

Enfatiza-se assim, que o ambiente hospitalar é um lugar de atuação do pedagogo e que diante disso é preciso realizar ações inovadoras e educativas que proporcionem o desenvolvimento social, intelectual, afetivo e imaginário das crianças e dos adolescentes que não estão no ambiente escolar. Portanto, é imprescindível que a sociedade tenha conhecimento das questões políticas e dos desafios desse campo, para elaborar intervenções que não excluam os sujeitos dos seus direitos.

Para seguir os parâmetros éticos da pesquisa, a entrevistada, profissional do campo educacional em contexto hospitalar, conforme dimensionado na seção “percurso metodológico” será identificada pelo pseudônimo “Iza”. A primeira categoria evidenciada na fala de Iza tem relação com as dificuldades do cotidiano hospitalar para o atendimento educacional das crianças e adolescentes. Segundo a entrevistada, “os problemas são muitos. Um deles é que não existem muitos recursos, principalmente no momento que o país vive. Além do mais, quando falamos das crianças, elas costumam ter muita dificuldade de adaptação ao ambiente hospitalar, não interagem muito com as outras crianças”.

Eneida Simões (2002, p. 213) corrobora com o discurso de Iza através dos resultados de sua pesquisa quando enfatiza “a carência de recursos com que as classes hospitalares desenvolvem suas atividades”.

As dificuldades apontadas por Iza e reforçadas por Eneida Simões (2002) se comprovam e recebem possíveis soluções nos escritos de Matos (2009, p. 70) afirmando que “o efeito do ambiente estranho, provocado pelo hospital pode ser atenuado, adotando-se medidas simples, como, por exemplo, pintar paredes de cores variadas, usar roupas de cores diferentes, tanto as crianças, como o pessoal assistente”.

Isso remete à compreensão de que propostas pedagógicas em um ambiente diferenciado podem contribuir para a saúde mental dos pacientes, diminuindo consideravelmente seu tempo de estadia no hospital (MATOS E MUGIATTI, 2014). Refletimos assim, que considerando a escassez de recursos, abre-se possibilidade para tomada de medidas simples e de baixo custo. O que afirma a fala de Iza quanto à dificuldade financeira para exercer trabalho referto de qualidade.

Para mais, observa-se na fala da entrevistada, que mesmo que as políticas públicas normatizem e orientem o trabalho educativo neste contexto, ainda se tem muito a fazer, levando em conta que a escassez de recursos já repercute na impossibilidade ou limitação de realizar vários outros âmbitos do trabalho, e que a execução de um trabalho com resultados robustos passa por aspectos para além dos legais.

A Pedagogia Hospitalar constitui um campo de atuação do pedagogo que precisa ser mais bem conhecido e ter seu atendimento ampliado devido aos benefícios que propicia às crianças e adolescentes hospitalizados. Sua implantação nos hospitais além de atender a um dispositivo legal, contribui para a melhoria da qualidade de vida destas pessoas e resultam em um impacto positivo no tratamento em curso (BARBOSA E GIMENES, 2017, p. 171-172).

Simões (2002, p. 207) expõe que “apenas 31% destes ambientes possuem espaço físico permanente ou exclusivo para funcionamento da classe hospitalar”. Na realização de nossa pesquisa, não nos deparamos com situações diferentes da realidade apresentada por Simões (2002), pois como afirmou a entrevistada, “há tempos tentamos melhorar nossa estrutura para receber e trabalhar melhor com nossos pacientes, mas sempre esbarramos na dificuldade de adequar os aparelhos médicos ou mesmo de apoio por meio dos recursos que recebemos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas anteriormente e de acordo com as reflexões a partir do referencial teórico apresentado, foi possível compreender a percepção de um profissional da pedagogia hospitalar na ala feminina de um hospital de combate ao câncer, além de salientar as possibilidades para melhorar o seu trabalho. Desse modo, percebemos que o trabalho educacional dentro das classes hospitalares, apesar de ter o objetivo de dar continuidade ao ensino regular, possui suas especificidades e particularidades. Além disso, entendemos que se trata de um tipo de trabalho que deve ser humanizado onde o profissional da educação deve respeitar os limites, o estado de dor e sofrimento de seu aluno e também proporcionar atividades motivadoras, lúdicas e criativas que façam uma ponte entre este aluno/paciente em um trabalho articulado entre os profissionais de saúde, educação e familiares.

Observa-se que o Hospital é um ambiente que muitas vezes é visto como assustador, porém, quando adaptado pedagogicamente, ameniza essa ideia, fazendo com que a criança/adolescente vivencie o cotidiano escolar dando continuidade a suas tarefas anteriores e exercite sua autoconfiança nesse contexto.

Em suma, torna-se indispensável que exista a relação saúde e educação para além de políticas públicas meramente teóricas, mas que o trabalho educativo neste âmbito se torne uma missão de todos. Assim, é importante a existência de políticas públicas, mas também, a participação efetiva e apoio das famílias e da sociedade, bem como a adequação de espaços hospitalares para atendimento a crianças e adolescentes, tendo em vista a ruptura do seu cotidiano ocasionado pelo período de internação.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Andreza da Silva; GIMENES, Priscila Alvarenga Cardoso. Desafios e conquistas da Pedagogia Hospitalar: a contribuição pedagógica no processo de aprendizagem da criança hospitalizada em tratamento oncológico. **Nucleus**: Revista Científica da Fundação Educacional de Ituverava, São Paulo, v. 14, n. 2, p.161-174, out. 2017. Disponível em: <<http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/2854/2510>>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. **Resolução nº 41 de outubro de 1995**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id2178.htm>>. Acessado em 19 de junho de 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, SEESP, 1994. Pág. 66, livro 1.
- ESTEVES, C. R. **Pedagogia hospitalar**: um breve histórico. 2008. Disponível em: <<http://portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educacao-saude/classes-hospitalares/WEBARTIGOS/pedagogia%20hospitalar....pdf>> Acesso em: 10 abril 2019.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, Eneida Simões. **Implantação e Implementação de Espaço Escolar para Crianças Hospitalizadas**. Disponível em: <<http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/124/implantaimplementaeneida.pdf>> acessado em 19 de junho de 2017.
- GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.
- GONZÁLES-SIMANCAS, HoséLuis&POLAINO-LORENTE, Aquilino. **Pedagogía Hospitalar**: actividad educativa en ambientes clínicos. Madri: Narcea, 1990.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. **Pedagogia Hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual de Orientações Básicas** – Programa de Educação Tutorial. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet>.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. **Classe hospitalar**: caminhos pedagógicos entre saúde e educação. Santa Maria: Ed.UFSM, 2005.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM CONTEXTO EDUCACIONAL: ARTICULAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A DIVERSIDADE

Maria Beatriz Silva – UFPI

mbeatriz_silva@outlook.com

Matheus do Nascimento Silva – UFPI

matheusilva92@outlook.com

Paulo Rubens de Oliveira Junior – UFPI

pr7oliveira@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao se pensar em uma contação de histórias, percebemos que esta pode ser desenvolvida de maneira diversificada, ou seja, um momento repleto de possibilidades, tendo em vista acessar diretamente a imaginação e criação tanto do contador como do ouvinte. Nesse âmbito, pensar numa história é pensar no outro e suas diversas possibilidades de ser e que, dependendo da forma que a contação ocorra, poderá melhorar o nível de aprendizagem em relação ao conteúdo da narrativa, assim promovendo a inclusão e a interação entre os indivíduos.

A educação na diversidade de uma maneira especial destaca a relação respeitosa e solidária entre as pessoas, exercitando e melhorando a convivência com as diferenças. Em outras palavras, educar na diversidade é ensinar e aprender junto com os alunos a conviver com pessoas, enfatizando nossas diferenças físicas, sociais e culturais. (CARDOSO, 2009, p.4).

Nesse universo, surge como um instrumento para o desenvolvimento do indivíduo a contação de histórias, pois além de estimular a imaginação da criança instiga também o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (SOUZA e BERNARDINO, 2011). Tendo isso em vista, o educador tem que possuir a mente aberta para conviver com a diversidade cultural na qual ele e seus alunos estão inseridos, para assim levar a arte de contar histórias como meio de interação social para as crianças, visando que esse momento se torne uma alternativa inclusiva das diferenças no âmbito escolar.

A criança com a ajuda do mediador, neste caso o professor, pode interpretar, dramatizar e por meio da brincadeira de contar histórias, explorar um universo de possibilidades de sua imaginação. Vigotski (2018), ao evidenciar as relações entre o

processo criativo e de imaginação da criança, defende que a brincadeira aproxima a criança da criação dramática.

A brincadeira é a escola da vida para a criança, podendo a educar espiritual e fisicamente, sendo a primeira forma de criação dramática (Vigotski, 2018). Nesse momento é quando o autor sugere que as crianças participem da prática educativa do início ao final da encenação infantil que se é proposta, desde a escolha da história a ser encenada até a elaboração do cenário (decoração). Para o autor, o maior prêmio deve ser a satisfação que a criança sente desde a preparação do espetáculo até o processo de interpretação e não o sucesso obtido ou o elogio advindo dos adultos.

Diante dessas reflexões preliminares é que este texto objetiva, através de uma revisão bibliográfica, refletir sobre a importância do processo de contação de histórias em contexto escolar como um instrumento de grande importância no campo educativo. Assim, entendendo o contexto no qual os alunos estão inseridos e a importância da mediação do professor durante a contação de histórias, pode-se promover um aprendizado que torne o indivíduo mais sensível no que diz respeito à compreensão da diversidade no contexto educacional.

METODOLOGIA

Este artigo se desenvolveu por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre o contexto educacional, a diversidade e a contação de história. Para tanto, buscamos produções sobre a temática a partir de livros, artigos científicos em bases de dados digitais, teses e dissertações sobre os referidos eixos temáticos acima citados.

Gatti, 2002, p. 9-10 vai nos dizer: que pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa (...) Contudo, num sentido mais estrito visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar, deve apresentar certas características específicas. Não buscamos com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos.

Demo, 2005. P. 18 “Compreendeu pesquisa como capacidade de elaboração própria, a pesquisa condensa-se numa multiplicidade de horizontes no contexto científico.”

A pesquisa foi muito importante para a contribuição pessoal e profissional do grupo a respeito da contação de histórias e como ela pode ser importante para o processo de desenvolvimento da criança.

- A contação de histórias a partir de uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento

Nos anos iniciais a criança tende a se aproximar mais do estímulo à leitura por conta da fragmentação da memória, Vigotsky, (2009). Partindo dessa premissa, o processo de fantasia ganha evidência, destacando-se como um elo entre o mundo real e o imaginário infantil. Diante disso, a criança tende a tomar gosto pela leitura uma vez que personifica aquilo que é exposto para ela, ou seja, o que o contador expor a ela durante a narrativa, chama a sua atenção. De acordo com Vygotsky, (2009) isso se dá em virtude dos elementos criativos e imaginativos utilizados durante a contação, pois por meio da fantasia a criança pode ser atraída para a leitura e assim ser estimulada ao envolvimento nesse processo.

De acordo com Albano (2018), podemos entender que o contexto social deve ser levado em consideração quando se pensa em desenvolver uma prática de contação de histórias no âmbito escolar, atentando para quão diversificado se apresenta esse universo e, conseqüentemente, apresentar histórias condizentes com esse universo no qual a escola está inserida.

Os pressupostos teóricos de Lev Vigotski têm muito a contribuir no que diz respeito ao processo de contação da história, especialmente no que diz respeito às dimensões psíquicas do indivíduo que são perpassadas ao longo do processo criativo evocado durante a contação. O autor fala a respeito da importância da interação social para o desenvolvimento humano e que, nesse contexto de contação, seria caracterizado pelo momento da troca recíproca entre aluno/professor, Fazendo uma articulação com esse pressuposto teórico a interação social mediando o desenvolvimento, inferimos que torna-se importante conhecer o ambiente em que os alunos estão inseridos pois, é inviável o educador executar uma contação de história sem entender como está o processo de ensino e aprendizagem e o interesse desses alunos pela leitura.

No processo de contar história além de introduzir a contação apropriada ao contexto, devemos estar atentos a questão dos anseios da criança para leitura, a dimensão da fantasia que conduz o processo da narrativa da história. Vigotsky (2018) aponta que a criação ao longo do desenvolvimento da criança, surge do processo de associação e dissociação, em que o exagero pode ser explorado e onde a valorização deste é importante no ato de contar história, pois permite a criação de um vínculo afetivo tanto com a leitura como com o professor no espaço escolar.

Vivemos em um mundo diverso de opiniões e pessoas, assim, torna-se importante sabermos lidar com as diferenças que existem e, ao utilizarmos a contação de histórias como um recurso didático, que consigamos estimular o desenvolvimento do potencial criativo do aluno, respeitando as diferentes perspectivas de criação próprias de cada ser

envolvido nesse processo. Para tanto, podemos abordar nas narrativas, histórias que apontem a prática da empatia, de se colocar no lugar do outro, compreendendo e considerando as diversas opiniões que existem acerca de uma temática. Esse caminho de inserir a diversidade como instrumento propiciador de aprendizado e reflexões articuladas com o desenvolvimento singular de cada indivíduo, pode propiciar o debate saudável acerca das diferenças tipicamente humanas e, conseqüentemente, viabilizar uma perspectiva inclusiva acerca do outro e suas especificidades através da ótica do respeito.

Conforme apontam alguns estudos, vemos que ler pode possibilitar o aumento do repertório cultural, e lendo estimulamos nas crianças o prazer pela leitura, visto que elas vão estar em contato com as histórias de conteúdo amplo e abordando não apenas os contextos que eles conhecem assim as crianças vão conseguir compreender e assimilar melhor as diferenças que existem entre os indivíduos, suas culturas e sociedades.

A contação de história pode influenciar no processo de desenvolvimento da criança e tem sido vista por alguns educadores como instrumento para ajudar no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo sempre de maneira diversificada, assim as crianças que participarem poderão desfrutar de todos os benefícios criativos e lúdicos que a contação oferece.

O professor pode ser um importante mediador para instigar a imaginação da criança através do ensino. As histórias devem ser contadas conforme a necessidade do público, o desejo do momento e conforme as individualidades de cada aluno, visto que muitas crianças podem associar a história que está sendo contada à realidade em que vive.

Para que a inclusão se concretize é de suma importância que os sujeitos envolvidos com a educação da criança possibilitem momentos coletivos que proporcionem a aprendizagem por meio das diferenças, Sendo Necessário haver a inclusão no meio escolar, assim o professor poderá usar a sua transversalidade em sala de aula para utilizar os meios e recursos pedagógicos adequados para que a aula seja da melhor maneira possível e que ele possa contar uma história na sala de aula com todos os alunos se sentindo incluídos no ambiente escolar.

Compreendemos, portanto, que estimulando a imaginação, a criança poderá aumentar os seus níveis de aprendizagem e também da fantasia, assim a mesma se desenvolverá de forma a compreender melhor os assuntos repassados na escola de melhor forma. Com a contação de histórias de maneira diversificada, crianças que são menos participativas em sala de aula poderão se estimular e melhorar seus níveis de aprendizagem, assim, a escola por meio dos professores e das trocas destes com os alunos, poderão trabalhar de maneira diversificada, sempre procurando propiciar o

desenvolvimento da criança, sobretudo, neste contexto da contação, da leitura e da escrita da mesma.

A contação de histórias como uma estratégia pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental.

Baseado em Souza e Bernardino (2011) o leitor se forma pela atividade de escutar e recontar as histórias, é uma das estratégias que pode ser utilizada na educação, para o estímulo no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. A contação de histórias não tem sido utilizada comumente no ensino fundamental, devido não ser vista como uma forma de avaliação, além do que, compromete toda a dimensão criativa e lúdica típica desse momento da contação quando se transforma a leitura em uma avaliação. De acordo com os autores, para se formar grandes leitores, leitores críticos, ensinar a ler não é o suficiente, tem que se ensinar a gostar de ler.

A prática docente pode ser favorecida com o uso da contação de histórias na educação infantil e também no ensino fundamental, “a escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil” (SOUZA e BERNARDINO, 2011, p. 237).

O professor é uma peça fundamental no desenvolvimento do conhecimento da leitura, ele é quem vai saber como planejar e os métodos a serem usados no ensino para despertar o interesse das crianças em aprender e estudar a literatura. As crianças devem ser motivadas a participar das atividades de leitura, deve ser permitido entrar em contato com o material a ser lido, folhear os livros, olhar as gravuras e até mesmo opinarem na escolha que vai ser lido.

A estimulação da leitura desde a infância, para Vergopolan e Azevedo (2015), auxilia no desenvolvimento da linguagem e da personalidade, formando crianças que gostem de ler e escrever. A literatura infantil usada na contação de histórias vai abrindo os caminhos para a humanização e constituição da subjetividade do ser humano. Percebe-se que o que não pode ocorrer é o uso da literatura infantil como um caminho equivocado da pedagogia moralista, encaminhando o leitor a interpretar apenas um único sentido, uma única visão da vida. Colocando a literatura infantil como uma expressão artística, possibilita uma reflexão e recriação estabelecendo a discordância de opiniões, abrindo os olhos para alternativas educativas verdadeiras.

Lopes e Navarro (2014) discorrem a respeito de sempre que for possível se deve abrir um livro e apresentar a uma criança como uma possibilidade de viajar na fantasia. Deste modo a literatura infantil é importante porque a criança está na fase dos sonhos e de criar fantasias gostando, portanto, desse mundo de imaginação das histórias. É nesse momento que os livros literários devem estar sempre presentes. Ler para uma criança,

mesmo quando ela ainda não está sendo alfabetizada, significa envolvê-la em uma cultura da prática da leitura, influenciando-a, mesmo de maneira indireta a adquirir o hábito da leitura e influenciando no mundo da sua imaginação. Ao ver um adulto lendo e ao ouvir uma contação de história por ele, ao ser observado as rimas sendo em música ou um poema, Lopes e Navarro (2015) relatam que os pequenos têm a curiosidade sobre as palavras e começam a se interessar pelo mundo das letras, sendo esse o primeiro passo para se tornarem bons leitores. O adulto mediador, para Lopes e Navarro (2014), sendo ele professor ou não, após a leitura deve tecer comentários sobre o que foi lido, começando a estimular nos pequenos o desenvolvimento da capacidade de compreensão do que se lê. Esse processo deve se iniciar na educação infantil, apresentando as diversas compreensões que um texto pode ter os gêneros textuais e as diferentes possibilidades de leitura, e se estendendo o conhecimento da literatura no Ensino Fundamental.

Através do ensino da leitura na educação infantil e do letramento da criança, ela expressa melhor suas ideias, e inicia um domínio perante as suas emoções e criatividade. A leitura quando se torna um hábito leva as crianças aos caminhos do desenvolvimento da imaginação, das emoções e das variadas linguagens de um jeito prazeroso e de grande significado (Lopes e Navarro, 2015).

A contação de histórias se refere não apenas ao âmbito formal, mas também àquele velho e repetido ato que muitos pais, avós, tias faziam por seus filhos, sobrinhos e netas, na maioria das vezes na hora de colocá-los para dormir. Acreditamos que os seres humanos se aprimoram a partir das experiências culturais acumuladas em sociedade e aprendem por meio dessas vivências. A criança ao ouvir uma contação de história ou até mesmo ao participar, está levando como uma brincadeira, sem perceber o quanto que está aprendendo e se desenvolvendo.

Lopes e Navarro (2014), ao discorrer sobre o pontapé inicial para a formação de leitores letrados expõem que é escutando histórias que ela vai construir na sua imaginação a história, os personagens, tudo da maneira como ela interpreta, desenvolvendo ainda mais a sua criatividade e a sua visão do mundo em que vive. Aliando isso a uma interpretação da história ajudada pelo contador de histórias, ela perceberá as diferentes perspectivas do conteúdo história e aprenderá desde cedo a conviver com essas diferenças. Faz-se necessário, segundo Souza e Bernardino (2011), que o contador de histórias prepare o material a ser utilizado com relação ao que representa a situação dos ouvintes da contação e de situações que poderão vivenciar. Uma boa contação, independente de onde ela vai ocorrer, deve atentar às literaturas escolhidas, pois elas influenciarão nas vivências das crianças em relação àquela leitura.

O sucesso da contação de histórias em sala de aula detalhado por Souza e Bernardino (2011, p.244) baseia-se em vários aspectos, destacando aqui o ambiente adequado, bem como na interpretação utilizada pelo professor/contador. O espaço deve ser acolhedor e sem possuir intervenções externas para atrapalhar, com a preparação de um tapete para os alunos agrupados. Deve-se pensar no uso de fantoches ou dedoche, fantasias caso seja mais de um contador de histórias, além do cenário referente à história a ser contada ou dramatizada. Tudo influencia em chamar a atenção das crianças para a história, enriquecendo a aula e o ensino-aprendizagem.

Souza e Bernardino (2011, p.241) falam também que “ler, ouvir/contar histórias desperta o pensamento narrativo. Uma forma de pensar coexistente com o pensamento lógico científica, vinculado à subjetividade e ao emotivo, surge em situações onde o sujeito busca compreender através de simbolismos a realidade.” O lúdico é um caminho que enriquece os procedimentos criativos fortalecendo a capacidade de interação e criação. Os contos de fadas também ajudam na afetividade das crianças, que em sua maioria não conseguem diferenciar ou expressar os sentimentos. A única história que de uma maneira simples fala de variados sentimentos, como a perda, a fome, a morte, o medo, a violência, bem como experiências ~~coisas~~ do cotidiano que possuem, demonstram e cultivam a humanidade, são as histórias de contos de fadas.

O contador de histórias, portanto, apresenta-se como um co-responsável pelo desenvolvimento afetivo da criança em relação às histórias. A leitura deve ser apresentada cedo, sempre adequando a literatura à idade da criança. Isso afetará uma parte da memória afetiva da criança, que será lembrada por toda a vida auxiliando no gostar de histórias e assim a instigando a conhecer e ler cada vez mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo surgiu com a necessidade que nós, alunos de graduação e participantes do Programa de Educação Tutorial – PET Pedagogia vimos em dar maior ênfase à importância e aos benefícios da contação de histórias. Assim se tornará mais conhecida e exercida, promovendo de uma forma divertida e em tom de brincadeira, para todas as crianças, o aprendizado.

A contação de histórias bem desenvolvida desde cedo, auxilia e orienta não somente para a educação como proporciona um entendimento e uma convivência em harmonia dentro da sociedade. Por ser de caráter diverso ela ajuda no respeito às diferenças e nas boas relações interpessoais.

Diante de tudo que foi exposto e discutido, evidenciamos a importância da contação de histórias para a educação infantil e para o ensino fundamental, como um

instrumento que auxilia no desenvolvimento da criança que está ouvindo a história. Destacamos a importância de o educador entender o contexto no qual o aluno está inserido e diante disso assegurar que o processo de contação de história se torne um modelo eficaz de prática pedagógica e estímulo à leitura. Fazer uso efetivo da experiência no espaço escolar e da relação aluno e professor.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, C. M. . Fundamentos para educação na Diversidade. In: MORAES, M. S. S. ; MARANHE, E. A.. (Org.). Introdução conceitual para educação na diversidade e cidadania. São Paulo: UNESP, **Pró-Reitoria de Extensão, Faculdade de Ciências**, 2009, v. 2, p. 11-39.

CORSINO, P. (2015) Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens. **Revista Teias**, v. 16, n. 41,p. 108-123.

LOPES, C. L. &NAVARRO, E. C. (2014). A importância da literatura na educação infantil para a formação de leitores letrados. Interdisciplinar: **Revista Eletrônica da UNIVAR**. 1(11), 15-19.

SOUZA, L. O. de. & BERNARDINO, A. D. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare – Revista de Educação**. 6(12), 235-249.

VERGOPOLAN, R. & AZEVEDO, F. (2015). **Literatura infantil: dos textos à educação literária**. Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil. CELLIJ-UNESP, pp. 3075-3084.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2018.

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ENSINO DA CRIANÇA SURDA NA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DO DEFICIENTE AUDITIVO – APADA EM TERESINA-PI

Rejane da Silva Souza- *UNIASSELVI*

rejaneane@hotmail.com

Maria de Lourdes Ribeiro Soares Skeff- *UNIASSELVI*

lourdesskeff@gmail.com

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano perpassa indiscutivelmente pelo seu processo de apropriação de experiências relacionadas à sua cultura, com ênfase ao uso da linguagem, da comunicação e da interação. Neste sentido, as tecnologias têm tido elevada proporção na influência do desenvolvimento cognitivo e social das pessoas.

No enfrentamento das dificuldades encontradas no processo de desenvolvimento, com ações efetivas no ensino inclusivo nas instituições de ensino, o professor precisa conhecer o aluno considerando suas necessidades e dificuldades e ainda fazer uso de conhecimentos e de instrumento que favoreçam as práticas de ensino e a aprendizagem. Segundo Borges (2009, p.3), “dentre essas estratégias estão o uso da Tecnologia Assistivas (TAS), que se refere a toda pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estratégias utilizadas para potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência”.

Diante da necessidade do enfrentamento das barreiras que dificultam a inclusão da pessoa com surdez, a utilização dos recursos humanos e materiais e em especial o uso das TAS podem potencializar o ensino, promovendo a inclusão através de estímulos que possam favorecer a aprendizagem do aluno com deficiência auditiva e /ou surdez.

Com o intuito de promover uma reflexão sobre a Educação Inclusiva, é importante verificar os avanços, necessidades e expectativas do professor sobre o ensino inclusivo e o uso das novas tecnologias que buscam dar assistência para educação de alunos com surdez, bem como a melhoria da comunicação e autonomia na aprendizagem.

O interesse sobre a temática pode auxiliar na educação de crianças surdas, diante do fato dos pesquisadores atuarem na área de educação especial e buscarem novas práticas docentes que favoreçam um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Evidenciando assim novas metodologias para a educação de pessoas com deficiência auditiva e surdas.

Logo, o presente estudo fez uma inferência baseado na realidade da Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo na Educação Infantil no município de Teresina – PI, pois a utilização das Tas no contexto escolar tem efeito positivo quando o professor conhece a possibilidade de uso para minimizar os problemas encontrando alternativas para uma maior eficiência no que se refere à comunicação, desenvolvimento, leitura, escrita, mobilidade, artes e brincadeiras. Partindo desse pressuposto, o presente estudo teve como problemática questionar: quais tecnologias assistivas podem favorecer o processo de ensino aprendizagem para alunos surdos na Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo em Teresina-PI?

A partir desta problemática, foi proposto como objetivo principal analisar e avaliar como as mesmas são utilizadas e elaboradas dentro do espaço escolar. Para o embasamento teórico foram importantes as contribuições de autores referências como Sassaki (1997), Bersch (2017); Borges (2009), Oliveira (2007). E para realização do percurso da pesquisa utilizou-se o método indutivo, com aplicação de pesquisa de campo e bibliográfica utilizando entrevistas e observações na escola objeto de estudo.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Inclusiva considera a diversidade das pessoas e o seu direito a igualdade social. Neste sentido, busca nivelar direitos e oportunidades de estudar, de ser, de conviver e também, aprender a “inventar e inovar”. Sobre formação ou preparação dos portadores de necessidades especiais sua participação na sociedade, Sassaki (1997, p. 41), afirma que a inclusão é “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com deficiência e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Nesta perspectiva, é importante trazer inicialmente o conceito de Tecnologia Assistiva conforme a formulação proposta pelo Comitê de Ajudas Técnicas (TAC) da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (GALVÃO FILHO, 2011, p.2, apud CAT, 2007).

Para Bersch (2017.p.31), “os recursos de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos com deficiência são Tecnologias Assistivas”. As TAS

podem ser vista como recursos e serviços e sua utilização podem ser traduzidas em criatividade para resolução de problemas funcionais de pessoas com deficiência. Não só as pessoas com deficiências podem fazer uso de Tas, mas também os próprios familiares, professores e amigos que convivem direto ou indiretamente com estes indivíduos podem usufruir dos benefícios tecnológicos destes recursos. É considerada Tecnologias Assistivas as que fazem e contribuem para a aprendizagem dentro do processo de ensino os:

Materiais pedagógicos adaptados às necessidades específicas dos alunos com deficiência, como alfabeto móvel, canetas, lápis e tesouras especiais;

Textos com caracteres ampliados em Braille;

Textos apoiados com símbolos gráficos;

Recursos para o acesso alternativo ao computador, como leitores de tela, software de varredura automática, teclados e mouses virtuais, mouses e teclados alternativos, acionadores, órteses para digitação, ponteiras;

Mobiliário especial (com alternativas de adequação postural);

Recursos de mobilidade;

Recursos que favorecem a higiene pessoal, a alimentação e tudo que diz respeito ao autocuidado;

Edificações acessíveis. (BERSCH, 2007, p. 31-37).

São exemplos de TAS, desde os mais simples aparatos comuns óculos de grau, até sistemas computadorizados sofisticados como sistemas de controle de ambiente em que a pessoa pode controlar remotamente ações corriqueiras de acender uma lâmpada, fechar uma porta etc. Esses exemplos incluem também brinquedos adaptados, sistemas de assentos, dispositivos de comunicação aumentativa e outras diversas soluções comercialmente disponíveis ou adaptadas.

Atualmente a educação apoiada por Tecnologias Digitais comuns ou pela TA, têm sido consideradas como alternativas promissoras. Entretanto, esforços direcionados a adaptações de software e de hardware, além de outros relacionados a aspectos epistemológicos e pedagógicos são fundamentais para que essa proposição se cumpra na íntegra.

Alguns autores classificam as TAS de acordo com as especificidades das pessoas com deficiência. São evidenciadas para deficiente auditivo, expondo inicialmente sobre sua definição e caracterização. Nisso, a deficiência auditiva é a “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”. (BRASIL, 2004, p. 1).

Logo, as pessoas que apresentam nível de deficiência leve são consideradas pessoa com deficiência auditiva, enquanto as pessoas com deficiência moderada, severa e profunda são consideradas surdas.

Na sala de aula, um surdo é percebido por se comunicar pela língua de sinais e muitas vezes é auxiliado por um intérprete. Já uma pessoa com deficiência auditiva, nem sempre é percebida entre os demais alunos, a não ser que utilize uma prótese auditiva que o evidencie. Neste sentido, é necessário atentar-se para alunos com deficiência auditiva nos graus em que não se caracteriza surdez, mas requer atendimento adequado. Na Figura 1 é apresentado um exemplo de TA desenvolvida para atender os surdos.

Figura 1 - Prótese Auditiva



Fonte: Thinkstock (2018).

As TAS não se constituem somente de produtos, mas também de serviços cuja função se estende à educação para a autonomia, buscando serviços, recursos e estratégias, que podem possibilitar a pessoa com deficiência: falar; mover; interagir; escrever; aprender.

Com o avanço das tecnologias computacionais, novos recursos de entretenimento e oportunidades de acesso para todos os tipos de deficiência estão aumentando dia a dia. Hoje, há sistemas operacionais para tecnologias móveis (tablet, celulares), que os tornam “acessíveis” com assistentes de voz, pelo toque na tela (touch), e guias para acesso a alunos com deficiência. Estas são vantagens e recursos que já estão embutidos nos próprios sistemas operacionais destes aparelhos. Relaciona-se com o custo, pois não é necessário comprar softwares adicionais, e, além disso, se ganha com processos de instalação. (BRASÍLIA, 2014, p.75).

METODOLOGIA

Para fins desta pesquisa utilizou-se o método indutivo de cunho qualitativo no sentido melhor expor o seu objeto de estudo. Houve a coleta de dados a partir de uma

observação não-participante e ao mesmo tempo participante em sala de aula, bem como a aplicação de entrevistas estruturadas para o gestor da escola e semiestruturada para 01 (uma) professora. E também tendo ainda realizado observações acerca da instituição como um todo.

Para Oliveira (2007, p.37) a abordagem qualitativa remete ao “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Esse contexto precisa ser observado a fim de que o pesquisador obtenha maior quantidade de informações para responder seus questionamentos acerca da temática estudada e alcançar os objetivos traçados para a pesquisa, tais como verificar como acontece a utilização das tecnologias no ensino fundamental inclusivo, tanto na classe regular como nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para isso é preciso levantar informações acerca da atuação dos professores quanto ao manuseio e orientação das tecnologias e descrever os desafios pedagógicos na aplicação das TAS.

Não se pode deixar de ressaltar que alguns autores já trabalham com essa temática e serão os mediadores desta pesquisa no que diz respeito à constituição da parte teórica que fundamenta as discussões propostas neste trabalho, tais como Bersch (2017), Sassaki (1997), entre outros.

A pesquisa foi iniciada na APADA, situada á Rua Jonatas Batista, número 1159, bairro centro-norte. Uma instituição que funciona como uma associação sem fins lucrativos e que possui a modalidade de Educação Infantil que atendem alunos com deficiências múltiplas e com surdez, tendo acompanhamento de equipe multidisciplinar e oferece ainda o atendimento educacional especializado. Os docentes que atuam na instituição são da rede Estadual de ensino, os quais são cedidos á escola através de convênio. O critério de escolha da escola se deu mediante a existência de crianças com deficiência auditiva e/ ou surdez, matriculadas nessa instituição de ensino e pela inquietação e curiosidade de entender como se dá o processo de inclusão desses alunos mediada pelo uso da TA.

Optou-se ainda pela aplicação de entrevista a gestora da instituição. Esta está cursando Licenciatura Plena em Pedagogia e já atua na área de Educação especial há 25 anos. A abordagem com a professora foi feita através da entrevista semi-estruturada, que segundo Triviños(1987, p. 146) “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. O objetivo desta entrevista foi levantar informações acerca da atuação docente quanto ao manuseio e orientação da Tecnologia Assistiva, além de oportunizar a educadora na descrição dos desafios pedagógicos enfrentados, bem como os avanços percebidos.

Quanto às observações, transcorreram durante dois dias em sala de aula de alfabetização da Educação Infantil de crianças surdas, na faixa etária de 6 a 10 anos, tendo 3(três) alunos com implante colear e 1(um) com aparelho auditivo. A faixa etária é diversificada devido ao atraso escolar dos mesmos.

A interlocutora foi uma professora da APADA, graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, especialização em Língua Brasileira de Sinais (libras), Psicopedagoga e Atendimento Educacional Especializado. Exerce a função de professora há 20 anos na instituição pesquisada, e realiza função de intérprete de Libras quando solicitada pela escola. Também já tem bastante experiência na área e possui fluência em libras, sendo um dos motivos que ajudou na escolha do docente a ser pesquisado para efetivação das observações em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto aos resultados da pesquisa, durante o período de observação, puderam-se identificar diversas Tas que a instituição recebe, sendo que a mesma ainda produz e adapta para melhor favorecer o ensino aprendizagem. Nas imagens abaixo se destaca algumas destas Tas identificadas.

Figura 2- Jogos de formação de palavras adaptados em Libras



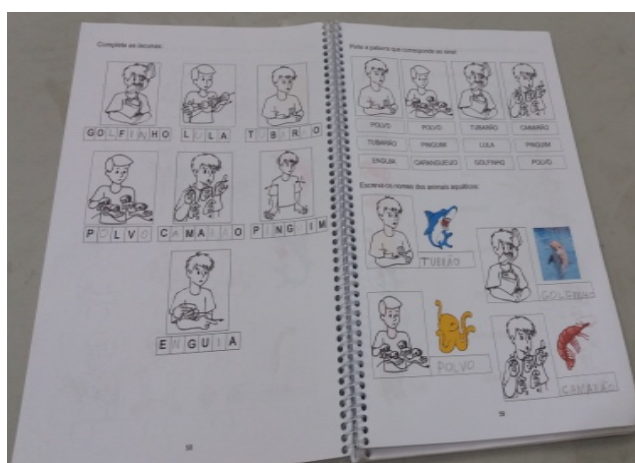
Fonte: Própria (2018).

Figura 3- Jogos de formação de palavras adaptados em Libras



Fonte: Própria (2018).

Figura 4 - Jogos de formação de palavras adaptados em Libras



Fonte: Própria(2018).

Figura 5 - Atividade com adptação em Libras

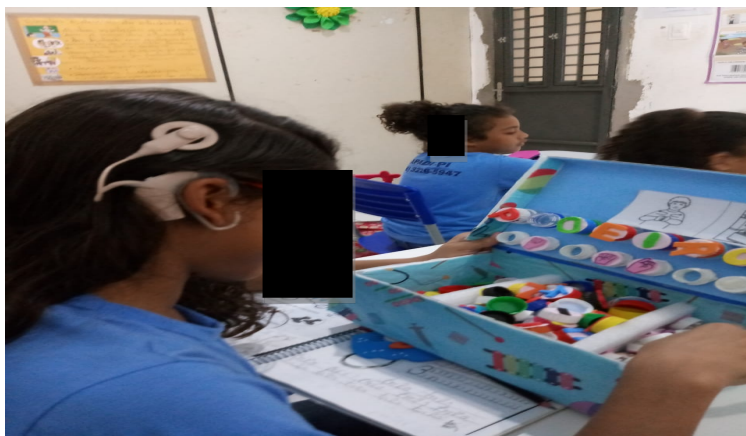


Fonte: Própria (2018).

Foi evidenciado que a instituição procura utilizar as Tas sempre que necessário dando suporte pedagógico. Os materiais evidenciados foram computador, data show, notebook, materiais pedagógicos adaptados às necessidade dos alunos com deficiência auditiva, jogos educativos, recursos para acesso alternativo ao computador, como leitores de tela, softwares de varredura automática, teclados e *mouses* virtuais, DVD em libras de assuntos diversos e confecção de apostilas de letramento em libras, onde essa língua é a principal TA que auxilia no processo de ensino dos textos, partindo do pressuposto que o aluno surdo tem mais facilidade em aprender através da sua língua materna.

Durante as observações em sala de aula foi possível perceber como os alunos se comportavam com a utilização de determinadas tecnologias assistivas. Nas atividades que envolviam jogos com adaptações em libras, os alunos demonstravam mais atenção e interesse, pois conseguiam entender os comandos e executar com sucesso o jogo. Nestes jogos, a atenção ocorria principalmente na adaptação com os sinais, pois estava adaptado em sua língua materna. No entanto, pelo fato de os alunos ainda não serem alfabetizados, buscou-se observar somente realizando pequenas intervenções na aplicação de jogos e fazendo anotações sobre os comportamentos deles diante da atividade proposta.

Figura 6 - Atividades de jogos com adaptações em Libras



Fonte: Própria (2018).

Já na utilização de vídeos em LIBRAS o que se notou também foi um interesse e atenção por parte dos alunos. No entanto, quando eles são colocados em contato com recursos sem a utilização das libras, o que se viu foi que não demonstravam tanto interesse, e, em algumas situações até mesmo deixavam de lado ou mesmo não completavam a atividade.

Logo, essa participação ativa e interesse ocorreram mais com atividades em que tinham adaptação em libras. Esse exemplo é demonstrado na figura abaixo:

Figura 7 - Atividades com adaptação em Libras



Fonte: Própria (2018).

A que se destacar ainda que após a orientação da docente nestas atividades, os alunos passavam a compreender e responder com mais autonomia todas estas propostas de atividade.

Figura 8 - Atividade com adaptação em LIBRAS



Fonte: Própria (2018).

De acordo com a gestora da instituição estas Tas são adquiridas pela escola através de doações e também de recurso da própria instituição, bem como adaptações em atividades quando necessárias. A sua utilização pelos profissionais da escola ocorre de

acordo com a necessidade dos alunos vivenciada em sala de aula, e quando necessário, o professor vai até a sala de recurso e escolhe o que vai ser utilizado para a aula. Os recursos que são utilizados são produzidos e adaptados de acordo com o planejamento dos docentes junto com a coordenadora da escola para melhor atender as necessidades dos alunos surdos.

Quanto à entrevista junto aos professores de sala, estes externaram que as Tas funcionam como uma importante ferramenta que proporcionam interação entre professor e aluno, pois através das línguas de sinais, a comunicação se torna mais significativa. Um exemplo a citar é o círculo de conversa em libras, uma atividade onde os alunos expressam suas dúvidas e procuram relatar suas dificuldades no processo de aprendizagem. A adaptação de texto neste idioma facilita a compressão favorecendo a leitura e interpretação.

Também foi relatado que a introdução das línguas de sinais no ambiente escolar melhorou a comunicação e interação dos alunos e também na resolução das atividades, pois os mesmos passaram a compreender melhor e ter mais autonomia nas suas atividades.

Logo, através das observações e entrevistas na escola, notou-se que os demais profissionais relatam através de comentários informais que uma grande dificuldade encontrada em relação às Tas é o conhecimento e manuseio dos equipamentos, bem como a fluência em LIBRAS por determinados professores.

CONCLUSÕES

Realizar esse estudo foi de grande relevância para ampliação de conhecimentos a cerca de um grupo tão importante na sociedade como as pessoas surdas. As Tas são necessárias para minimizar o entrave na educação das crianças surdas que vivem numa sociedade ouvinte, e o ensino de libras é imprescindível para melhorar o seu ensino de aprendizagem.

Trabalhar na educação e ter alunos surdos é sem dúvida um desafio, mas aos poucos se espera que as nuances envolvidas sejam vencidas através das Tas inclusivas, e que de fato façam efeito segundo relatam os professores da APADA, que gentilmente colaboraram com realização desta pesquisa.

Portanto, assimilar o conhecimento das Tas, corrobora com o pensamento de que esses alunos não representam algo impossível de se trabalhar, mas com uma boa dosagem de compressão sobre os mesmos, uma formação do educador e também um olhar inclusivo dentro das Tas por parte de todos, e assim será possível realizar a

formação e garantir para estes o direito que por muito tempo lhes foi negado, ou seja, uma educação inclusiva de qualidade.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução a Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, RS/ 2017.

BORGES, José Antônio. **Deficiência, Tecnologia Assistiva e Sociedade: Um Estudo Inconcluso**. Centro de Referência em Tecnologia Assistiva Instituto Tércio Pacitti - NCE/UFR. 2009.

BRASÍLIA. Serviço Nacional De Aprendizagem Industrial-SENAI. **Tecnologia Assistiva**. Departamento Regional de Santa Catarina. Brasília: SENAI/DN, 2014.

GALVÃO FILHO, T.; MIRANDA, T. G. Tecnologia Assistiva e paradigmas educacionais: percepção e prática dos professores. **Anais da 34.ª Reunião Anual da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Natal: ANPEd, 2011, ISSN: 2175 - 8484.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

SANTAROSA, L. M. C., VIEIRA, M. C. Tecnologia Assistiva em práticas inclusivas para alunos com deficiência: experiência do NIEE/UFRGS. In: GIROTO, C. R. M., R. B. POKER, OMOTE, S. (org.). Marília. **Oficina Universitária**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 137-158.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

O TEATRO DO OPRIMIDO POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: letramento racial com professoras da educação infantil

Dryelle Patricia Silva Coe Soares – UFPI

silvadryelle@yahoo.com.br

Maria do Socorro Brito de Oliveira – UFPI

britosocorro@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo geral apresentar o teatro do oprimido como uma possível ferramenta para desenvolver uma educação antirracista e possibilitar diferentes experiências corporais com as professoras da educação infantil. Através das encenações os problemas reais surgem nas vozes e no corpo das docentes. Assim, a técnica fórum será desenvolvida com as educadoras que lecionam em um quilombo urbano em São Luís/MA, onde elas irão os relatar os seus desafios em trabalhar temáticas, como: a valorização da criança negra, o racismo, a história e cultura afro-brasileira entre outras.

Essa técnica será desenvolvida em uma futura pesquisa de campo com o objetivo de desenvolver juntamente com elas a percepção corporal e as narrativas (corporais e orais), demonstrando criticamente os seus posicionamentos para propiciar uma educação antirracista. Buscamos refletir sobre a técnica fórum, do teatro do oprimido, pois a arte precisa ser observada com construtoras de formações, propiciando experiências para os (as) professores (as).

Como problemática norteadora: Quais as contribuições do teatro do oprimido para desenvolver uma educação antirracista e possibilitar diferentes experiências corporais? Almejamos apresentar para as professoras as contribuições do teatro do oprimido, demonstrar a organização e a história do teatro do oprimido e o desenvolvimento da técnica fórum e experimentar a técnica focando soluções para os possíveis desafios em trabalhar com temas direcionados a relação étnica e racial no ambiente escolar.

Essa proposta de intervenção será aplicada futuramente com as professoras da educação infantil que lecionam em um quilombo urbano de São Luís/ MA, considerado um lugar onde a cultura popular maranhense é evidente, pois nesse quilombo há o bumba - boi do sotaque de matraca e de zabumba, o Hip-Hop, grupos de dança afro, grupos de Cacuriá e outras manifestações artísticas e culturais do estado do Maranhão.

Assim, nesse artigo descreveremos a fundamentação teórica que embasa as nossa pesquisa sobre o teatro do oprimido e as bases metodológicas que irão delinear a nossa prática no campo.

O TEATRO DO OPRIMIDO: uma educação antirracista

A educação nas escolas brasileiras é baseada “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996, p.3), obtendo como objetivo o desenvolvimento dos alunos e alunas para o exercício da cidadania. Para cumprir com essa finalidade, as oportunidades de ensino, as práticas educativas antirracistas e a postura democrática precisam ser garantidas na educação formal.

No contexto das legislações, a lei 10.639/2003, garante a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, não cita a educação infantil, porém a educação para o respeito, solidariedade e cidadania se constrói nas relações, práticas e interações sociais e culturais iniciadas na primeira etapa da educação básica, com as crianças pequenas.

Conforme Santana (2010), as crianças pequenas aprendem pelos gestos, toques, olhares e palavras, organizando conceitos e valores. Elas buscam qualificar o belo, o feio, o bom ou o ruim e assim os gostos, vontades e expressões se incorporam nas suas ações. As crianças pequenas precisam ser ouvidas e as suas linguagens (corporal ou oral) consideradas no processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos a linguagem corporal na educação infantil, pois as crianças pequenas imaginam, criam e recriam suas expressões, tornando-se visíveis em seus corpos. Assim, os meninos e meninas da educação infantil “imaginam o mundo segundo o modelo de nosso corpo, e assim formam um conjunto de conceitos e de palavras a partir das imagens corporais” (GIRAUD, 1991, p. 7). A criança absorve os conceitos, símbolos, imagens, gestos e ações, e em algum momento conscientemente ou não ela demonstra o que aprendeu das suas interações.

Como explicita Cadermatori (2006) quando afirma que, o homem é construtor do seu ambiente e na proporção que ele se comunica com o meio formando conceitos há o seu desenvolvimento, por isso, a infância é o momento substancial para constituição do ser. Observando o ambiente da educação infantil, nele o (a) professor (a) necessita promover condições para trabalhar a expressividade da criança, obtendo como propósito contínuo o respeito, a coletividade e a interação das crianças com a história e cultura dos negros e índios que contribuíram para história brasileira.

Podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil que interliga a proposta pedagógica e a diversidade, apresentando a necessidade de todas as instituições de Educação Infantil deverão assegurar: “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p.21). Dessa maneira, como devemos educar as crianças pequenas, visando à valorização do negro e contra a discriminação racial?

Uma das respostas desse questionamento é trabalhar com as crianças pequenas: a cultura africana e afro - brasileira, apresentando o negro como edificador do Brasil, respeitando as religiões de matriz africana e mostrar que todos os sujeitos precisam ser respeitados independente da sua cor. Mas outra questão pode surgir: então como trabalhar essas concepções com as crianças pequenas? Primeiramente a escola necessita delinear as suas bases políticas e éticas e discutir com os profissionais, maneiras de desenvolver ações antirracistas.

Nessa perspectiva o (a) professor (a) é o ator do processo de ensino e aprendizagem, ele (a) planeja, organiza atividades, avalia, dialoga com os pais sobre o desenvolvimento da criança, registra as suas observações sobre os seus alunos e alunas, brinca, cuida, educa e afaga. O (a) professor (a) atuante na educação infantil é um, utilizando a expressão de Giroux (1997), “intelectual transformador”, ou seja, a formação docente oferece conhecimentos teóricos e técnicos, apresenta os tipos de ideologias e práticas e auxilia a apresentar o seu papel como agente transformador.

Assim, o docente transformador, prática a práxis. A práxis para Freire (2003) é apontada como “reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1997, p.38). A ação - reflexão- ação é o alicerce da prática pedagógica do (a) professor (a) intelectual transformador. Dentre as 11 teses de Feuerbach, a terceira tese aponta a expressão “ a práxis revolucionária”, comentada por Vázquez (2007) como aquela que transforma as circunstâncias e a nós também, ou seja, a práxis se constituiu entre teoria e prática e a proposta é transformar.

De acordo com essa explanação, percebemos que aquele (a) docente desconhecedor (a) da história e da cultura afro-brasileira ou com visões colonizadas e europeizadas não conseguirá desenvolver práticas para trabalhar ações antirracista com as crianças pequenas. Esses profissionais da educação precisam desenvolver o letramento crítico racial para conseguir trilhar pelo diálogo e construir de práticas antirracistas na escola.

A palavra Letramento na visão de Soares (1999) é o ato de ler o mundo, não se aprende somente na escola, mas todos os espaços e vivências interferem na construção

do ser letrado. Destacando a educação formal, o (a) professor (a) é aquele (a) que necessita considerar as experiências dos discentes, pois todas as crianças obtêm o letramento do seu grupo social que é construído nas relações. Dessa forma, podemos afirmar que o (a) docente trabalha com a diversidade de letramentos e por isso precisa compreender quais estratégias desenvolver para envolver os alunos pequenos no processo de ensino e aprendizagem.

Observando a categoria letramento crítico, o (a) professor (a) precisa ter acesso a vários gêneros, vivência a cultura e as artes, compreender as várias temáticas direcionadas a discriminação, dominação, colonização, opressão e dialogar para evitar essas ações (implícitas ou explícitas) nas suas práticas pedagógicas. Quando pontuamos o letramento crítico, queremos propor ao professor uma reflexão sobre as questões sociais de maneira crítica, ou seja, refletindo, demonstrando os erros, pontuando soluções e proporcionando uma mudança de comportamento.

No caso a transformação social está na ação do professor, que propiciará aos seus alunos experiências que despertem os seus sentidos para construir discursos críticos e de mudança social. Diante do exposto, citamos a categoria Letramento crítico racial, onde os alunos juntamente com os professores desenvolveram leituras de variados gêneros que propiciaram o debate sobre a temática racial.

Porém para ocorrer esses debates o professor precisa despertar ou construir o letramento crítico racial e ser um educador contra qualquer tipo de discriminação ou preconceito. Podemos dizer que as “identidades sociais são construídas no discurso, portanto, as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem da interação entre eles agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados.” (MOITA LOPES, 2002, p. 37). De acordo com a citação, o letramento crítico racial é construído entre os sujeitos atuando através dos discursos, ou seja, a identidade racial é originada das relações sociais.

Como pondera Cavalleiro (2010), uma educação antirracista sempre se constituiu como primordial nas reivindicações do Movimento Negro. A pesquisadora destaca que durante o século XX a imprensa foi instrumento de denúncia, assim como o teatro. Através do TEN (Teatro Experimental do Negro) iniciou-se uma tarefa revolucionária convocando os oprimidos e discriminados a obterem consciência da sua condição e lutar pela liberdade.

Assim, o TEN “convocou os favelados, as empregadas domésticas, os operários e frequentadores de terreiros. O teatro experimental do negro: educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos negros” (NASCIMENTO, 2002, p.5). Nessa perspectiva o teatro através das expressões corporais interveio na educação e cultura,

almejando propiciar o sentimento e a consciência política sobre ações racistas e excludentes.

Alinhando a educação e a cultura, Paulo Freire com a Pedagogia do Oprimido e Augusto Boal com o Teatro do Oprimido, eles posicionam-se contra práticas educativas discriminatórias e opressoras, apresentando o posicionamento ético e político. Considerando a concepção dos autores, a prática política participante em prol da transformação social ocorrerá pelo viés da educação e da cultura. E no contexto da prática educativa o oprimido torna-se protagonista e atua para obter a liberdade.

Para Freire (1999), a libertação existirá quando houver a práxis, ação -reflexão -ação. Assim, Augusto Boal desenvolveu o teatro do Oprimido com o propósito de exercer a práxis, apresentando as várias situações opressoras no cenário: político, social e cultural, nesse contexto, as opressões eram expostas pelos oprimidos e possíveis soluções eram relatadas por eles com o propósito de serem livres. Conforme o pensamento de Freire (1999) o oprimido quando obtém consciência da sua condição ele propicia a sua libertação e a do opressor, ou seja, o oprimido necessita ser conduzido para reflexão, buscando ações que podem transformar a si e o seu contexto social.

O teatro para Boal (2005) é uma arma eficiente para combater as desigualdades e denunciar as várias ações discriminatórias, sejam elas: raciais, de gênero ou classe social. De acordo com as palavras de Boal "as classes dominantes tentam permanentemente apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação, modificando a sua essência" (BOAL, 2005, p. 13), mas essa linguagem artística é do povo e para ele. Diante dessa perspectiva, o teatro do Oprimido, fundamentado na transformação social, nas relações democráticas e justas, resgata o sentido da palavra teatro, colocando o negro, o índio, a mulher, o operário e o pobre como protagonistas da sua história.

Os pesquisadores e educadores, Paulo Freire e Augusto Boal, auxiliavam na construção do letramento crítico dos sujeitos. Nas palavras de Freire "a Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens" (FREIRE, 1999, p. 21). Nessa vertente, o teatro como expressão corporal denunciadora, consciente e política, estabelece diálogos críticos e apresenta sentidos, formas e maneiras de pensar, ou seja, está letrando os indivíduos para modificarem as suas maneiras de ver e sentir o mundo e as relações existentes nele.

A conscientização e a transformação dos indivíduos, na visão de Boal (2005), passa pelo corpo e suas expressões, pois através dele o homem passa a conhecer fenômenos sociais, sentir as dores da opressão e dialogar com outros corpos oprimidos, para a partir dessa comunicação o homem em comunhão com outro se libertar. É como diz Freire

“ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1999, p.27).

Assim, para desenvolver uma educação antirracista, o (a) docente (a) necessita compreender que o “corpo é vivo” (MERLEAU - PONTY, 2006, p.8) e ele pode transmitir expressões discriminatórias e racistas. E que através do teatro do Oprimido os professores da educação infantil que ensinam em uma escola pública situada no quilombo urbano Liberdade (primeiro quilombo urbano legalizado na cidade de São Luís) poderão apresentar as suas vivências, opressões e os desafios em trabalhar com temáticas que envolvam as concepções antirracistas.

Portanto, letrar o corpo criticamente contra os discursos racistas propiciará para uma educação antirracista. E professores (as) que ensinam as crianças pequenas precisam ter a consciência de suas linguagens, sejam elas corporais ou orais, trabalhando para desenvolver discentes ativos, críticos e cidadãos que possam contribuir para uma sociedade humana e antirracista.

METODOLOGIA

Para dialogar com as professoras da educação infantil sobre as práticas antirracista desenvolvidas na escola e as suas experiências com as crianças pequenas, desenvolveremos a técnica da roda de conversa. Conforme Warschauer “conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar [...]” (WARSCHAUER, 2001, p.179).

Considerando essa técnica “é possível reunir informações e opiniões sobre um tópico em particular, com certo detalhamento e profundidade, não havendo necessidade de preparação prévia dos participantes quanto ao assunto, pois o que se quer é levantar aspectos da questão em pauta” (Gatti, 2005, p. 13). Dessa maneira organizaremos as temáticas e dialogaremos com as professoras refletindo sobre uma educação antirracista.

Utilizaremos a prática do diálogo com as professoras, pois estamos considerando a concepção de Freire (2003), que através da relação dialógica pensamentos e ações serão expostos, nesse contexto, reflexões serão obtidas diante da temática desenvolvida. Assim, temáticas referentes à educação antirracista serão expostas para compreendermos as práticas das docentes.

Em seguida, apresentaremos a técnica fórum desenvolvida por Augusto Boal, fundamentada no teatro do oprimido. Nessa técnica todos os participantes terão

formação para compreender o propósito e como as etapas serão organizadas. O pesquisador e teatrólogo Boal aponta em seus relatos que não precisa ser ator para realizar essa técnica. O propósito do Teatro-fórum na visão de Boal (2007, p.326) é “chegar a uma boa solução provocando um bom debate. Na minha opinião, o que conduz à auto- ativação dos espectadores é o debate, não a solução que porventura possa ser encontrada”.

Dessa forma, as professoras demonstraram as suas realidades direcionadas a temática racista, valorização da criança negra e a cultura afro-brasileira no ambiente escolar e teatralizaremos os problemas e as possíveis soluções, trazendo a linguagem corporal e a entonação da voz para articular as questões reais dos espectadores. Apontaremos essa técnica para demonstrar que o professor é o participante ativo do processo, ou seja, aquele que é construtor de debates e formulador de expressões que podem despertar reflexões.

Para analisar e interpretar os dados coletados (as interações, expressões e as narrativas das professoras durante e após a técnica), realizaremos a análise do conteúdo, fundamentando em Bardin, onde “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos (BARDIN, 2011, p. 47).

Diante do exposto a pesquisa é de campo, sendo realizada em uma escola municipal localizada no Quilombo Urbano Liberdade. As participantes serão as professoras que ensinam na educação infantil. Terá abordagem qualitativa, pois “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2011, p. 21).

Destacamos que a nossa pesquisa é do tipo narrativa, pois “é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.18), as professoras irão contar as suas histórias e experiências educacionais. Perceberemos na expressão dos seus corpos e em suas vozes os seus sentimentos e narrar as suas sensações. Segundo Bruner (2002, p. 46), “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”. Os (as) professores (as) são autores (as) e atores (atrizes) no processo educacional e ensinam os seus alunos (as) a despertarem os seus horizontes e edificarem o conhecimento.

Portanto, analisaremos as narrativas corporais e a oralidade das professoras da educação infantil com o propósito de investigar as contribuições do teatro do oprimido para desenvolver uma educação antirracista e possibilitar diferentes experiências

corporais, enfatizando o letramento crítico racial das professoras da educação infantil que atuam em uma escola municipal do quilombo urbano Liberdade.

CONSIDERAÇÕES

Consideramos que o Teatro do Oprimido poderá propiciar experiências corporais diferenciadas para as professoras da educação infantil, pois as suas vivências de sala de aula serão expostas, os desafios que elas têm para discutir as relações étnicas e raciais poderão ser evidenciados e soluções surgirão para serem avaliadas.

Destacamos que nessa pesquisa riscos poderão ser expostos, como: a ausência das professoras nas práticas, a resistências em discorrer sobre alguns eixos temáticos, a timidez e o medo de expor suas ideias e apresentar a sua linguagem corporal no processo.

Porém, esses riscos serão amenizados quando praticarmos a sensibilização e a apresentação da proposta, ou seja, a partir do momento que as professoras conhecerem a história da técnica, a interligação da teoria de Freire com a prática de Boal, a formulação e interpretação da técnica, elas poderão se dispor a compreender e participar, pois também é uma maneira delas (as professoras) observarem a suas dificuldades em trabalhar algumas temáticas na sala de aula e de maneira coletiva buscar soluções.

Portanto, essa técnica será desenvolvida em pesquisas futuras e os resultados serão publicados com o intuito de apresentar para comunidade acadêmica e para os profissionais da educação a interligação da arte com a educação na solução de situações - problema no ambiente escolar e/ou no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília (DF): MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB, 9.394, Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 março. 2019.

- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 18 de março. 2019.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. Primeira reimpressão. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane. Valores Civilizatórios dimensões históricas para uma educação antirracista. In: BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade**. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília (DF): SECAD, 2010.
- CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Liber Livros, 2005.
- GIROUX. Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GUIRAUD, Pierre. **A linguagem do corpo**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ática, 1991.
- MERLEAU - PONTY. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2006.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- MOITA LOPES, P. da. **Identidades fragmentadas**: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- NASCIMENTO, Abdias. O Brasil na mira do Pan - africanismo. Salvador: EDUFBA: CEAO:UFBA, 2002.
- SANTANA, Patrícia Maria de Sousa. Educação Infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília (DF): SECAD, 2010.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

VÁZQUEZ. Adolfo Sánchez. **Filosofa da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales- CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

PAREDE SEM TIJOLOS: A RETIRADA DA DISCUSSÃO DE GÊNERO DO ÂMBITO ESCOLAR PELA ESCOLA SEM PARTIDO (ESP)

Ana Angélica Oliveira e Silva – UFPI
anna_angelica07@yahoo.com.br
Pedro Pereira dos Santos – UFPI
santos.pedropereira@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Projeto de Lei (PL) 867/2015 visa incluir o Programa Escola sem Partido (ESP) nas diretrizes e bases da educação nacional. Sob a alegação de que nas escolas, sobretudo públicas, haveria um processo de doutrinação, por meio do qual, professores conquistam a adesão ‘cativa’ dos estudantes para determinadas orientações política, ideológica, moral e sexual. Opondo-se à suposta doutrinação que haveria nas escolas, o Programa defende a neutralidade dos docentes em sala de aula, proibindo a discussão de temas sobre política, sexualidade, ideologia, dentre outros.

O estudo demonstra que o Escola Sem Partido (ESP) contribui para o processo de invisibilidade da discussão de gênero no âmbito escolar, perpetuando uma cultura de desigualdade e violência. Ao tentar separar os atos de educar, instruir e ensinar, o professor é colocado na condição de mero reprodutor do que lhe é autorizado falar. Posto isso, faz-se necessário analisar os aspectos relacionados ao Programa Escola Sem Partido que invisibilizam a discussão de gênero nas escolas.

Pelo estudo, o ESP manifesta-se uma profunda contradição, pois ao defender uma escola apartidária e proibir os professores para que não incentivem os estudantes a participarem de manifestações a fim de conquistarem e exigirem a efetivação de seus direitos, demonstra que toma partido a favor do silenciamento dos profissionais da educação, impedindo-lhes de discutir com estudantes e pais sobre questões de suma relevância para a sociedade, como corrupção, desigualdade social, feminicídio, gênero, sexualidade, dentre outros.

O interesse pelo tema investigado emerge da angústia da pesquisadora diante de uma política de extrema direita que, tende a se consolidar no país, reduzindo direitos conquistados pela luta dos diversos movimentos sociais. Nesse quadro social marcado pelo avanço do autoritarismo que defende a moralização dos diferentes e a anulação da

discussão de gênero nas escolas e noutros espaços formativos é que professores poderão ser ridicularizados, publicamente, na medida em que serão alvo de denúncia de estudantes e pais.

Ciente desse problema, emergiu o interesse em investigar o ESP a fim de contribuir para maior entendimento da pesquisadora, como também para fortalecer o debate teórico-político acerca de gênero nas instituições de ensino. Além disso, o estudo torna-se relevante, pois existem poucos trabalhos, no âmbito acadêmico, que investigam o tema gênero, tendo como objeto de análise o ESP.

O trabalho é de natureza bibliográfica e está organizado em três partes. Primeiro, discute-se, brevemente, sobre o conceito de gênero, visando entender o processo de construção desse conceito. Segundo, analisa-se o Escola sem Partido (ESP), identificando um conjunto de argumentos que invisibilizam a discussão de gênero na escola. E por último, faz-se considerações acerca da relevância dessa discussão nas diversas instituições sociais, sobretudo, na escola pública.

Num momento em que professores são desvalorizados e sofrem as mais diversas formas de violência, o programa ESP propaga o ódio a esses profissionais que podem ser denunciados pelos estudantes e pais que absorvem acriticamente o discurso, aparentemente, apartidário que promove, no ambiente escolar, o sectarismo e a reprodução exacerbada de um posicionamento ofensivo à discussão de gênero. Mas, o que esse conceito significa? É o que veremos a seguir.

O CONCEITO DE GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

A sociedade ocidental nos submete a pensar o gênero pela ótica binária, pois, desde criança, somos levados a associar essa diferenciação tendenciosa através até mesmo das cores como azul é cor de menino e rosa é cor de menina. Impõem que certas brincadeiras não são coisas de meninas ou meninos e, assim, ocorre o processo de socialização de crianças na cultura patriarcal, associando que meninas são frágeis e meninos devem se instruir e prover a família.

Assim, pode-se dizer que a sociedade, de maneira geral, tende a não possibilitar espaço de reconhecimento-mesmo num modelo social fundado no trabalho explorado-para quem não se identifica com o sexo biológico, o que ocasiona problema para construção da identidade do diferente e da sua afirmação no mundo como sujeito histórico.

É importante ressaltar que gênero, numa compreensão generalizada, constitui os predicados ou características que uma coisa tem em comum com outra e que lhe

determinam a essência, mas acrescida da diferença. Isto é válido tanto para agrupamento de indivíduos, ideias, maneiras, estilo quanto para definir espécie, tipo, objetos, fatos que tenham características comuns (FERREIRA, 2009).

Para falarmos de gênero, temos que fazer uma breve discussão sobre sexualidade, esta que ao longo da história foi sendo vinculada à saúde, aos direitos sociais e parte da natureza humana.

A sexualidade (...) é um dispositivo histórico. Em outras palavras, ela é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem "verdades". (LOURO 2000, p. 6)

Sexualidade é um termo amplo que vai além da discussão sobre sexo, pois ela é uma invenção da própria sociedade. No século XIX, como afirma Foucault (1988), a sexualidade era um mecanismo ligado ao controle social da sociedade, "a família conjugal a confisca e absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir".

Instituições como a Igreja e o campo da medicina utilizavam da sexualidade como forma de controle dos corpos, estando vinculadas ao núcleo familiar. Como bem ressalta Foucault, pela repressão, essas instituições sociais silenciavam os sujeitos diferentes, bem como os tornava invisíveis no convívio social:

A repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber. (FOUCAULT, 1999, p.10)

A cultura ocidental de repressão à sexualidade trabalha com a divisão binária entre os sexos masculino e feminino. Pessoa (2017, p.16) pontua que "o fato de estar engendrada na sociedade que identidade de gênero está estritamente ligada a reprodução, ao biológico, dificulta muito a compreensão da diversidade e dos papéis de gênero".

O movimento feminista que surgiu no final do século XIX e início do século XX foi de extrema importância para a desvinculação da conceituação de gênero ligada ao sexo biológico e para seu entendimento como uma construção social. Tal estudo só foi realizado após décadas, pois em sua gênese, o movimento estava ligado à conquista de direitos civis para as mulheres.

Piscitelli (2009, p. 127) denomina a primeira onda feminista como "sufragismo", que é a extensão do direito de voto às mulheres.

Dentro desse movimento era formulada uma pergunta, decorrente da ideia de "direitos iguais", que será central nas elaborações posteriores do

feminismo: “Se a subordinação da mulher não é justa, nem natural, como se chegou a ela, e como ela se mantém?”

A partir desse questionamento sobre o processo de constituição e legitimação da subordinação da mulher, os estudos relacionados ao movimento feminista começaram a tratar sobre papéis sociais, ou seja, a posição que cada indivíduo ocupa na sociedade, de acordo com o seu sexo biológico. Pode-se afirmar que as relações de gênero são relações de poder, pois valoriza-se na sociedade mais as características masculinas em detrimento das aptidões femininas

Foi a partir do movimento feminista que começaram os estudos de gênero no Brasil. Os primeiros trabalhos publicados em revistas e seminários citando o termo gênero surgiram na década de 1980. Segundo Ribeiro (2012, p.02), as mulheres envolvidas no movimento feminista podiam ser encontradas tanto na área acadêmica, quanto nos sindicatos e movimentos sociais espalhados pelo país.

A questão de gênero no Brasil toma maior expressão através do movimento feminista contemporâneo a partir da década de 1970. Movimento que esteve articulado com outros movimentos sociais, como: movimentos em luta pela moradia, por melhores condições de vida; movimentos políticos, em prol da anistia pelos presos políticos; pela luta contra o racismo e dos movimentos homossexuais.

Nesses últimos 40 anos, a discussão de gênero tornou-se cada vez mais necessária dentro do âmbito escolar, visto que entre crianças e adolescentes é observada cada vez mais a presença de uma pluralidade de gênero e orientação sexual que confronta o conservadorismo no qual a instituição escolar tradicional foi construída. Nobre (2003, p. 30) esclarece:

(...) Ser homem e ser mulher não é da natureza, mas da forma como as pessoas vão aprendendo a ser, em uma determinada sociedade, e em determinado tempo histórico. Por isso, desnaturalizar e explicar os mecanismos que conformam essas identidades são fundamentais para compreender as relações entre homens e mulheres.

Pelo exposto, percebe-se que a forma de ser homem e mulher numa dada sociedade resulta de um processo de construção social. Isso significa que a função que cada um assume no convívio social, concebendo-se como inferior ou superior, não é algo natural, mas construído pelos sujeitos históricos na arena social. Desse modo, o estudo acerca do gênero desmistifica um senso comum- ainda presente em diversos espaços sociais- que concebe as mulheres como sexo frágeis e o homem como ser viril.

Na contramão desse discurso, o estudo sobre gênero revela que a desigualdade entre homens e mulheres é o reflexo de relações de poder que foram instituídas e concebidas como se fossem naturais, o que requer intensa luta de mulheres e homens

que se comprometem pela superação da desumanização que ocorre tanto no plano material, quanto cultural.

O gênero como conceito analítico e político pode contribuir na direção de uma substantiva mudança social, pois ele ensina que o ser homem e mulher é uma construção social e, por isso mesmo, pode ser modificado a fim de promover a dignidade do ser humano.

Todavia, se a discussão acerca do gênero é algo que pode contribuir para a humanização do sujeito histórico na medida em que homens, mulheres, trans e travestis podem se afirmar com sua identidade sexual distinta da heterossexual, na contramão, há um movimento no país que incentiva estudantes a delatarem professores que discutem o tema em sala de aula, estereotipando lhes de doutrinadores. Essa questão será aprofundada no tópico seguinte.

O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO (ESP) COMO TÁTICA DE INVISIBILIDADE DA DISCUSSÃO DE GÊNERO NAS ESCOLAS

A escola torna-se, em larga escala, o reflexo dos embates das forças econômica, política, social e cultural. Tais forças perpassam todas as organizações sociais, inclusive a escola que se transforma num espaço de conquista, visado por aqueles que detêm o poder a fim de exercerem a sua hegemonia (GRAMSCI, 2016).

É por ser um espaço de disputa política que a escola, sobretudo a pública, é acusada de promover um processo de doutrinação por meio do qual uma suposta ideologia de gênero é absorvida pelos estudantes, visando conformá-los a uma identidade homoafetiva. Essa crítica emerge de um movimento de caráter conservador e autoritário, intitulado no Brasil como Escola Sem Partido (ESP) que nega a diversidade sexual e o pensamento crítico, em defesa de uma forma de pensar única que concebe a mulher ideal como cuidadora do lar e da família.

O programa Escola Sem Partido foi criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, sendo que ele e outros intelectuais dizem que pretendem combater uma suposta doutrinação política e sexual presente no espaço escolar.

A partir de 2015, diversos Projetos de Lei (PL) inspirados nesse programa começaram a ser apresentados e debatidos nas câmaras municipais, assembleias legislativas e no Congresso Nacional.

Pela análise do Projeto de Lei (PL nº 876 de 2015) que visa instituir o Programa Escola Sem Partido nas escolas, parte significativa dos docentes são definidos como doutrinadores, pois promovem uma reflexão crítica sobre temas emergentes que fazem

parte do cotidiano dos estudantes. A fim de silenciar esses professores, Nagib (2004) compreende que eles violentam os estudantes em sala de aula na medida em que exercem o poder para influenciá-los a adotarem ideologias contrárias aos valores e crenças da família tradicional.

Essa suposta doutrinação, vista pelo ESP como uma ameaça aos preceitos morais tradicionais, é atribuída apenas aos professores que despertam nos alunos o pensamento crítico, pois não há nada tão perigoso como o conhecimento dos fatos.

Tendo absorvido -segundo Nagib- a ideologia de gênero e a concepção política de esquerda transmitidas pelo professor, os estudantes tornam-se sujeitos acríticos que foram sequestrados pelo docente e que se identificam com ele, o que caracterizaria a Síndrome de Estocolmo¹. Acusado, assim, de doutrinador, o PL 867 (2015, p. 03) estabelece que professor não pode se aproveitar da “audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária”.

A imagem do professor no PL 867 sofre profunda modificação. Ele não é mais o parceiro do educando como pretendia Freire (2005) e nem aquele que transmite de forma ativa o acervo material e cultural construído historicamente como propagava Gramsci (2016). O docente emerge como alguém desonesto, que aproveita da imaturidade intelectual e moral dos alunos para lhes impor conteúdos tanto de um determinado partido político, quanto de orientação sexual.

O estudante também tem sua imagem modificada. Ele não é concebido como um sujeito crítico, ativo, questionador e participante em sala de aula. Pelo contrário, ele é alguém vulnerável, frágil, carente de autonomia, a mercê da heteronomia docente. Assim, como o professor trabalha com o estudante concebido como vulnerável, ele será visto sempre pelas famílias como uma ameaça aos seus filhos, pois pode cooptá-los para uma determinada orientação política, sexual e partidária.

Essa questão manifesta-se na justificativa do PL (867/2015, p.05) quando assevera que:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

¹ Síndrome de Estocolmo é o nome normalmente dado a um estado psicológico particular em que uma pessoa, submetida a um tempo prolongado de intimidação, passa a ter simpatia e até mesmo amor ou amizade pelo seu agressor.

É com base na ideia de proteção aos valores da família tradicional que o ESP concebe a discussão de gênero como algo ameaçador, acusando os professores de contribuírem para a mudança de conduta moral e sexual dos estudantes. Como resultado dessa forma de pensar, os intelectuais do ESP promovem o ódio à diversidade sexual nos ambientes escolares, a intolerância às múltiplas perspectivas teóricas e políticas e a perseguição aos professores que defendem perspectivas tanto progressistas, quanto radicais.

Ao defender a neutralidade no campo educacional, o ESP visa ocultar os seus próprios interesses, negando aos estudantes e professores um conjunto de temas que perpassam o cotidiano da escola brasileira, como pobreza, drogas, sexualidade, feminismo, gênero, dentre outros.

O ESP desvela-se, assim, como tática criada pela direita ultraconservadora no país que pretende invisibilizar os sujeitos subalternos e negar um conjunto de direitos que foram garantidos, embora na sociabilidade capitalista, pela Constituição Federal de 1988.

Assim, esse movimento que, aparentemente, afirma não ter partido, revela-se como partidário por que defende um modelo de escola na qual o professor e os estudantes tornam-se meros receptores acríticos de conteúdos já que não podem ser problematizados para não contrariar os valores do modelo de família tradicional (FRIGOTTO, 2018)

O partido do ESP é o da negação do debate político no espaço escolar. Nesse sentido, ele amordaça os profissionais da educação e os estudantes, defendendo a invisibilidade da classe trabalhadora e de suas bandeiras de luta, como feminismo, combate à desigualdade social e defesa da igualdade entre homens e mulheres.

Assim, o professor que ensina gênero no espaço escolar é concebido pelo ESP, como alguém que promove a sexualização precoce de crianças e adolescentes e a destruição da família tradicional. É nesse sentido que o movimento invisibiliza a discussão, sobretudo, de gênero no processo formativo do ser humano, pois com base num discurso amedrontador, nega a possibilidade do debate sobre a superação das desigualdades entre homens e mulheres numa sociabilidade fundada na extração sedenta da riqueza produzida pela classe trabalhadora.

Na sociabilidade do capital, homens e mulheres são reconhecidos precariamente pela capacidade de consumir e produzir bens materiais. A discussão de gênero, situada no contexto de exploração da classe trabalhadora, pode ser uma chave de leitura para a compreensão do processo de desumanização de homens e mulheres que não se reconhecem mais como parceiros, mas como indivíduos isolados que competem entre si para dominar o outro.

O gênero na medida em que desvela esse processo de anulação da dignidade humana torna-se uma categoria política, que pode contribuir para a elevação do ser humano como individualidade que se realiza dialeticamente na coletividade. Mas numa sociedade classista, a igualdade entre homens e mulheres emerge como uma tarefa histórica que requer a superação do modelo de sociabilidade burguesa fundada na acumulação da riqueza material e do acervo cultural construído historicamente que pelos que detém o poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa discutiu-se o processo de invisibilidade, sobretudo, da discussão de gênero no âmbito escolar pelo Escola Sem Partido (ESP), que desqualifica o professor na medida em que o concebe como doutrinador de crianças e adolescentes, tidos como sujeitos vulneráveis e que podem ser cooptados pelas ideologias que visam instigar a criticidade do ser humano.

Pelo estudo realizado, o ESP desvela-se como partidário da anulação da pluralidade de pensamento no espaço escolar, pois nega tanto as ideologias progressistas, quanto aquelas que visam transformação radical da sociedade. Embora o movimento, aparentemente, denomina-se apartidário, o que se identifica é o alinhamento político dele com as forças de extrema direita nacional e internacional.

O que se percebe é que o ESP é uma tática burguesa que visa enfraquecer a sua ala progressista- que defendia a bandeira da democracia e cidadania- visando validar, manter e fortalecer a lógica acumulacionista do mercado defendida pela extrema direita.

Esse movimento visa causar o caos, sobretudo na educação pública brasileira, retirando dela o pensamento de Freire, de Gramsci, as disciplinas reflexivas como filosofia e sociologia, a pluralidade de teorias pedagógicas, a liberdade de cátedra, o feminismo, a educação sexual, o gênero, etc.

O ESP desvela-se, assim, como processo sutil de amordaçamento da comunidade escolar. Pelo discurso da não neutralidade, ele visa conquistar o consenso dela a fim de instaurar o ódio aos que ensinam e a intolerância à diversidade sexual, político-cultural e ideológica.

É nesse sentido que se entende que o ESP visa retirar tijolos que sustentam a estrutura da escola pública. Isto é, ele retira elementos essenciais que fundamentam o espaço escolar voltado a transmissão ativa e a recriação crítica do conhecimento produzido pela humanidade. Retira tijolos, como o pensamento filosófico e sociológico, a liberdade de expressão docente, a capacidade de desvelamento das contradições sociais

tanto pelo docente, quanto pelos estudantes, a reflexão radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI,1985) e o debate sobre gênero e sexualidade.

Assim, a parede que, metaforicamente, pode ser entendida como a escola que resiste com seus profissionais, aos ataques de grupos de extrema direita, deve lutar junto com a sociedade contra a retirada de tijolos que a sustentam, como professores críticos, a pluralidade teórica e pedagógica, a reflexão filosófica, o respeito à diversidade, o gênero, dentre outros.

A pesquisa sobre essa temática é ampla e contribuiu para um maior amadurecimento teórico, técnico e científico da pesquisadora. Além disso, pretendeu-se desvelar a tática do ESP para retirar das escolas vários tijolos que a sustentam, sobretudo, a discussão de gênero que é um conceito que permite compreender as relações desiguais entre o homem e a mulher, além de instigá-los a lutarem não apenas contra a dominação masculina, mas contra e para além do modelo de sociedade que se sustenta no trabalho explorado.

Essa luta é contínua e pressupõe a organização política e a vontade coletiva para construir uma nova forma de sociabilidade comprometida com a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

AMARAL, João J.F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Brasil, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Anteprojeto de Lei Federal que Institui o “Programa Escola Sem Partido”**. Escola sem Partido. 2018. Disponível em: <
<http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa>>. Acesso em: 08 Feb, 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei Federal nº 2974 de 2004**: Escola Sem Partido que cria, no âmbito do ensino, o programa escola sem partido. Rio de Janeiro, 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade./ Judith Butler; tradução: Renato Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4ª Ed, Curitiba: Positivo, 2120 p.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade** – A vontade de saber. São Paulo: Editora Graal, 1993. V. I.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade** – A vontade de saber. São Paulo: Editora Graal, 1999. V. III

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudência. **Entrevista concedida à André Antunes**. Publicada por EPSJV/Fiocruz, 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel**: notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista/ Guacira Lopes Louro – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado, pedagogias da sexualidade**. 2ª Edição. Belo Horizonte, 2000.

MARTINS, J. S. **Sociologia e Sociedade** – leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, editora S.A, 1983.

MINAYO, MC & Sanches O 1993. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, 9(3):239-262.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NAGIB, Miguel. **Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar**. Escola sem Partido. 2018.

PESSOA, Anna Amélia Oliveira Silva. **Quem sou eu no espelho?** Reflexos das experiências trans e travestis no mercado de trabalho em Teresina-PI. Teresina, 2016.

PISCITELLI, Adriana. Gênero a história de um conceito. In: **Diferenças, Igualdade.**/ Heloisa Buarque de Almeida, José Eduardo Szwako (Orgs.) – São Paulo. Beriendis & Vertecchia, 2009.

RIBEIRO, Mônica Dias. Gênero e diversidade sexual na escola: sua relevância com conteúdo estruturante no ensino médio. **Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais** – UEL. ED nº 2, 2012.

SAVIANI, Demerval. A filosofia na formação do educador. In: _____. **Filosofia da educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez Editora: Autores associados, 1985

VASCONCELLOS, Luciana Teixeira de. **Travestis e Transexuais no mercado de trabalho.** 2014. Universidade Federal Fluminense.

EDUCAÇÃO SEXUAL: ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PARNAÍBA-PI

Romário Ráwlyson P. do Nascimento (Letícia Carolina) – UFPI

lecarolpereira@gmail.com

Vanessa Nunes dos Santos - UFPI

vanessandsantos@outlook.com

INTRODUÇÃO

A categoria sexualidade adentra a escola de maneira formal/sistemática, apresentada como tema transversal por professores em variadas disciplinas ou em projetos específicos e, até mesmo em momentos informais no namoro de dois alunos, na professora grávida, e tantos outros exemplos. A escola sempre se envolve com as questões da sexualidade dos alunos seja negligenciando, punindo, ou ainda refletindo. A preocupação exposta neste trabalho, e por tantos pensadores educacionais contemporâneos, está em qualificar cada vez mais a intervenção dos profissionais da educação nesses aspectos essenciais aos processos de subjetivação humana.

Para Louro (2004), a sexualidade, nos dois últimos séculos, tornou-se uma questão analisada por inúmeros setores do saber científico. Contudo, é importante destacarmos que no tocante as práticas educativas, de acordo com Figueró (2006, p. 38) a temática da sexualidade ocupa posição marginal por não ser uma demanda prioritária na educação escolar, não ser colocada em prática na maioria das escolas brasileiras, e quando é trabalhada geralmente é decorrente de iniciativas isoladas de alguns professores, ou ainda, decorrem de iniciativas de órgãos oficiais da educação, da saúde e movimentos sociais.

No Brasil, no âmbito da ação governamental, destacamos a inserção da temática sexualidade a partir do ano de 1996 com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse, embora se constitua em um importante marco para a educação nacional, pois oficializa o trabalho sistemático da sexualidade por parte das escolas, não contemplou uma série de outras atividades, principalmente no tocante a formação de professores, que garantissem a efetivação de suas propostas didáticas. Nesse sentido, objetivamos, nesta pesquisa, debater, frente às perspectivas dos PCN, as possibilidades didáticas referentes à sexualidade encontradas por professoras de escolas públicas de Parnaíba-PI.

SEXUALIDADE PARA ALÉM DA CIDADANIA

O que se desponta no findar do século XX no Brasil com o processo de implementação dos PCN é a tentativa de alcançar um recente sonho alicerçado na Modernidade, a cidadania. Em nome de nobres ideais o mundo moderno e contemporâneo enfrentou regimes de tirania, suportou políticas equivocadas, teve os corpos controlados, e subjetividades sugadas pela lógica capitalística.

Cidadania, uma utopia moderna? Um sonho que está sendo construindo? Um engodo capitalista? Por certo, não nos faltam definições, críticas e esperanças a essa palavra tão gasta no meio educacional.

Agora as palavras ambíguas, cada uma delas com sua parte de verdade e sua parte de manipulação, são democracia, comunidade, coesão, diálogo... e outras palavras relacionadas como diversidade, tolerância, pluralidade, inclusão, reconhecimento, respeito. E são essas palavras as que nos soam como falsas quando as ouvimos no interior de muitos discursos dominantes no campo político, educativo, cultural, ético, estético ou, inclusive, empresarial. São palavras cada vez mais vazias e esvaziadas que significam ao mesmo tempo tudo e nada [...]; palavras para ensurdecer os ouvidos e nos tornar insensíveis às diferenças, para continuarmos sendo nós mesmos, com a mesma roupagem, a mesma arrogância, a mesma violência, o mesmo medo de nos abandonarmos, de nos sentirmos, de nos percebemos ou de sermos outro/s em trânsito. (LARROSA; SKLIAR, 2011, p.11)

Entre essa polifonia de discursos acerca da cidadania que os PCN foram concebidos como política curricular brasileira, em especial o processo de criação dos Temas Transversais, afinal o próprio documento oficial nos assevera que os alunos e alunas brasileiros necessitam ter acesso

[...] aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. (BRASIL, 1997a, p. 4).

No que tange a história da educação brasileira, sobretudo nas últimas quatro décadas, podemos perceber que a presença das teorias críticas e pós-críticas em educação alteraram as formas de pensar a escola, no sentido que esta não pode ser apenas um lócus para a apreensão dos conhecimentos sistematizados da humanidade. Assim parte de educadores e educadoras passam a sentir a necessidade de incorporar

aos currículos escolares saberes e experiências essenciais aos processos de subjetivação humana bem como para a construção da cidadania. Assim a escola é convidada a ser

[...] mais do que um locus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes – científico, social, escolar, etc. – e linguagens. De análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola é chamada a se situar. (CANDAU, 2000, p. 14)

Desta maneira a inclusão curricular dos Temas Transversais, ou como o próprio PCN (BRASIL, 1997a) se refere, desses chamados “recursos culturais relevantes” veio de encontro a esta necessidade de se reinventar a escola e as práticas educativas tendo em visto a formação para a cidadania. Entretanto, sem desmerecer o mérito do debate em torno da cidadania, queremos tornar evidente o fato de que as manifestações da sexualidade estão presentes na escola, e são trazidas inevitavelmente pelos alunos e alunas, por esta se constituir em componente indiscutível daquilo que se compreende como ser humano; quer consideremos ou não a sexualidade apenas como ato reprodutivo, ou para além dessa dimensão, como prática que desperta prazer; ela esta presente rotineiramente em nossas vidas, em variados momentos de nossas experiências corporais.

Dessa forma, a compreensão de sexualidade expressa nesse trabalho vai ao encontro das seguintes proposições de Furlani (2003 p. 67-68) que considera a sexualidade

[...] como aspecto intrínseco aos seres humanos, em todas as épocas de suas vidas. Neste sentido, independente de se falar “desenvolvimento integral” ou em “cidadania plena”, a inclusão desses conteúdos, explicitamente nos currículos escolares atuais, a parti do ensino fundamental, já vem com atraso e plenitude igual ao da própria educação formal. A escola que não proporcionam a educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente.

A sexualidade não pode então, adentrar a escola, somente por ser uma questão do nosso tempo, ela é algo inerente a pessoa humana, independentemente do tempo em que se vive ou do contexto cultural em que se insere. Consideramos é claro que essa diversidade de fatores influenciará nas manifestações sexuais; entretanto, elas ainda assim estarão presentes, seja sendo ocultadas/silenciadas, seja sendo vivenciadas de formas explícitas. A sexualidade é parte de nós e não podemos ser apartada dela quando adentramos a escola, dentre outras razões, esta preponderantemente nos instiga nesta

pesquisa e leva-nos a apontar, juntamente com Louro (2004; 2007) Furlani (2003), Nunes e Silva (2006), entre outros, a premência de uma Educação Sexual qualificada nas escolas. Nesse sentido, objetivamos, nesta pesquisa, debater, frente às perspectivas dos PCN, as possibilidades didáticas referentes à sexualidade encontradas por professoras de escolas públicas de Parnaíba-PI.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para esta pesquisa optamos por uma abordagem metodológica qualitativa, que possibilita uma rica interação entre o pesquisador e os participantes, assim como o contexto no qual estão inseridos. A partir das análises de Minayo (1994, p. 15), compreendemos que:

A realidade social é o próprio dinamismo da vida social, é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela.

O estudo de campo centrou-se em duas escolas. A primeira atividade prevista para o desenvolvimento deste trabalho aconteceu em 2008 em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e consistiu-se na realização de uma entrevista com a professora Artemis, do 5º ano, cujo nome assim, como os demais é fictício. No ano de 2011, sentindo a necessidade de coletar mais dados, visitamos outra escola pública estadual com o mesmo nível de ensino, para realizar mais entrevistas, dessa vez envolvendo mais atores escolares. Nesse período, foram entrevistados o diretor Dionísio, a professora Afrodite (5º ano) e a professora Deméter (4º ano).

Também foram realizadas nessa segunda escola visitada, duas conversas informais com alunos e alunas. Na primeira conversa, participaram seis alunos e alunas de anos variados do Ensino Fundamental, entre o 4º e o 6º ano, suas idades variavam de 10 a 14 anos. Na segunda conversa havia oito alunos e alunas, todos do 4º ano e com idade entre 10 e 11 anos.

De acordo com Cruz Neto (1994), as entrevistas realizadas com os docentes e com o diretor podem ser caracterizadas como semiestruturadas, pois no roteiro de entrevista foram elencados apenas tópicos a serem discutidos, sem a existência de perguntas fixamente postas que remetessem à prática de entrevistas estruturadas, tampouco o diálogo foi conduzido livremente, caracterizando, assim, uma entrevista aberta ou não estruturada. Contudo, as entrevistas realizadas com os alunos e as alunas podem ser classificadas como abertas, ou, como preferimos destacar, conversas informais coletivas,

pois nelas o diálogo foi conduzido livremente através de questionamentos que surgiam das suas próprias falas, modo de se vestir e se comportar.

SEXUALIDADE NAS ESCOLAS: possibilidades didáticas

De acordo com os PCN, a sexualidade deve ser abordada como um tema transversal, “o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1997b, p. 307). Assim, os diversos campos de saber deverão abranger em seus planejamentos propostas para trabalhar com a educação sexual.

Durante a pesquisa de campo, algo próximo à transversalidade é trabalhar com a sexualidade quando “surge” alguma “coisa”. Isso ficou evidente nas falas das professoras Afrodite e Deméter (respectivamente 5º e 4º ano, entrevistadas em 2011). Esse “surgir” de maneira espontânea, através das situações cotidianas, é resultado, muitas vezes, de exemplos ou de situações que em pouco ou em nada se relacionam com as matérias escolares, mas que são trazidas pelos próprios alunos e alunas. Nesses casos, os professores e as professoras não podem ser omissos, devendo intervir nas situações. É importante que mesmo sem poder refletir de maneira consistente os e as docentes se manifestem rapidamente e, assim, depois pesquisem sobre o tema, para que, em outro momento, que poderá ser mais bem planejado, possam intervir criticamente.

Nesse sentido, é importante sabermos que a sexualidade provoca nos alunos uma imensidão de sentimentos e de dúvidas, e tais manifestações

[...] acontecem inevitavelmente e os professores precisam estar preparados para lidar com elas. A atitude de acolhimento a essas expressões e de disponibilidade para ouvir e responder é fundamental para o trabalho que aqui se propõe. O trabalho de Orientação Sexual se dará, portanto, dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. (BRASIL, 1997b, p. 308).

Como exemplo dessa espontaneidade, a professora Demeter (4º ano, relato de 2011) relatou um caso durante uma de suas aulas, na qual um aluno perguntou o que era “espermatozoide”, por falar em sexo e, mais ainda, pela expressão errônea, os e as discentes riram. De acordo com a professora, o jeito com que os alunos e as alunas riram demonstrava que boa parte sabia que era algo relacionado à sexualidade, principalmente pela vergonha que o menino manifestou em seguida. A professora relatou que parou a aula e pediu seriedade, disse que não precisava de risos, porque aquilo era algo bastante

“natural” e começou explicando que a palavra era “espermatozoide” e depois revelou seus significados.

Neste exemplo é importante salientarmos a necessidade dos educadores e educadoras fornecerem aos discentes informações claras e precisas, pois

Muitas vezes o adolescente a adolescente não tem acesso às informações claras, em questões de sexualidade. Há mecanismos que impedem a compreensão de significados profundos da sexualidade, por parte deles. Esses mecanismos vão desde a proibição até o excesso de informação e exposição aos fatos sexuais ou sexualizados (SILVA, 2002 p. 32).

Os alunos e alunas muitas vezes estão expostos a sexualidade e muitas a vezes a informações que dispõem são confusas, imprecisas, por isso é necessário que os e as docentes possam auxiliar na construção desses conhecimentos. Neste ponto acreditamos que os e as discentes trazem suas dúvidas sobre a sexualidade para a escola, expondo-as ou não, de acordo com a professora Afrodite, os alunos e as alunas geralmente falam sobre a sexualidade:

[...] eles tratam isso assim de uma forma muito fácil, eles não têm pudor! Eles falam mesmo, não tem nenhum pudor, eles chegam e dizem, às vezes usam termos fortes que deixam a gente constrangidos, desorientados, pois pegam a gente de surpresa. (Professora Afrodite, entrevistada em 2011).

Durante essa entrevista, quando perguntamos se ela considerava que o fato de os alunos falarem sobre sexo tornava fácil o debate sobre o tema, a professora argumentou que não sabia responder, depois ponderou que considerava mais difícil. A professora também não conseguiu definir o que é “sem pudor”, ou, ainda “vulgar”, termos utilizados por ela para classificar as falas e as posturas dos alunos e das alunas sobre a sexualidade na escola.

Historicamente, as religiões cristãs, fortemente presentes no pensamento social brasileiro, têm demarcado o sexo como aquilo que não deve ser dito, por isso, muitas vezes temos receio, medo, constrangimento em falar sobre o tema. Entretanto, o mundo contemporâneo torna evidente a sexualidade através de meios de informação, e os alunos e as alunas entram em contato diariamente com programas televisivos que abordam a sexualidade, as letras de músicas românticas, e outras explicitamente eróticas e/ou pornográficas. Mais do que isso, as crianças, desde a infância, demonstram manifestações de sua sexualidade, com estímulos, desejos, toques que despertam prazer (NUNES; SILVA, 2006).

O fato de a professora Afrodite não ter conseguido definir o que é “vulgar” e “sem pudor” instiga-nos a questionar: será que ela considera o próprio fato de os alunos

falarem de sexo ou de suas práticas como algo vulgar? Considerar a questão de que alunos já falam da sexualidade como algo que dificulta o seu trabalho não significa ponderar que fácil mesmo seria que eles não falassem nada? Atrevemo-nos a tais questionamentos porque a própria professora afirmou que não trabalha com a sexualidade pelo fato de os alunos e as alunas serem “muito crianças”.

Em se tratando do exposto acima, a professora estabelece uma noção puritana das crianças, como se elas fossem seres assexuados e que a existência da sexualidade só iria ocorrer na adolescência, ou talvez na fase adulta. Entretanto, as crianças já nascem como seres sexuados, ou seja, com órgãos reprodutivos, e desde a mais tenra infância experienciam situações que lhes despertam prazer, como a amamentação e o toque dos genitais, como nos demonstra a perspectiva freudiana.

Através de nossas análises, compreendemos que os alunos falam sobre sexo de maneira explícita como uma tentativa de obter respostas a dúvidas e a questionamentos, que, por vezes, não encontram respostas coerentes, nas conversas realizadas no ambiente familiar ou entre amigos, ou ainda pelo contato com a mídia. Essa reflexão surgiu da conversa com um grupo de discentes, no qual um deles assim respondeu, quando indagado se os docentes trabalham a sexualidade: “por mais que a gente fale dessas ‘porras’ eles nunca falam nada”. Concluímos, portanto, que os alunos sentem necessidade de conhecer suas sexualidades, ou seja, anseiam por esclarecimentos e informações que possam responder às suas curiosidades.

Com esta ideia, podemos começar a ver que a sexualidade permite desenvolver nossa capacidade para a curiosidade. Sem sexualidade não haveria qualquer curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. (BRITZMAN, 2001, p. 89).

É importante relatar que as professoras percebem que os alunos sentem a necessidade de conhecimento nesta área, como neste relato: “quando eu falo alguma coisa relacionada a este tema, eles ficam assim... - como posso dizer... - eles ficam muito EUFÓRICOS! Querem saber, querem perguntar!” (Professora Artemis, entrevistada em 2008). Dessa maneira, quando a escola trabalha temáticas ligadas à sexualidade ela estará respondendo as curiosidades próprias dos alunos.

Sabemos que o aprendizado, de uma forma geral, está subordinado às primeiras curiosidades infantis. A não satisfação das curiosidades da criança sobre a sexualidade gera tensão e ansiedade na medida em que se constituem em questões do sujeito e núcleos importantes que impulsionam o desejo de saber significativas para cada um ao longo da vida. (SAYÃO, 1997, p.113)

As questões ligadas à sexualidade não podem ser negligenciadas, pois se constituem em curiosidades ligadas ao reconhecimento de si e, conseqüentemente, reconhecimento do outro. Os alunos desejam conhecer sobre o seu corpo, sobre as formas de se relacionar sexualmente e tantas outras questões ligadas a essa temática. Nesse aspecto, o trabalho sobre a sexualidade pode também trazer benefícios cognitivos para os alunos e as alunas, pois as dúvidas e as tensões levadas por eles e elas à escola podem interferir no processo de aprendizagem. Afinal, qual menina insegura em relação à primeira relação sexual consegue participar atentamente de uma aula? Quando a escola propõe espaços de discussão das temáticas, os alunos, “aliviados”, tendem a se concentrar mais nas aulas.

Quanto maior for naturalidade com que as professoras e os professores procederem em relação aos questionamentos dos alunos, mais eles se sentirão à vontade para perguntar. Pela possibilidade de terem que tirar dúvidas dos alunos e das alunas, faz-se imprescindível que os docentes se mantenham informados acerca das temáticas ligadas à sexualidade, através de leituras variadas, assistindo a documentários e a telejornais, buscando fontes na internet. É claro que nós, educadores e educadoras, não precisamos ter todas as respostas, mas temos que ter interesse para buscá-las, quando necessário.

Além desse processo de aquisição de conhecimentos acerca da sexualidade, é preciso compreender que nem sempre as questões acerca da sexualidade encontrarão articulação com os componentes das disciplinas. Nesse caso, terá que haver flexibilidade, conhecimento e engajamento dos docentes para que a temática seja trabalhada.

O trabalho de Orientação Sexual também implica o tratamento de questões que nem sempre estarão articuladas com as áreas do currículo — seja porque são singulares e necessitam de tratamento específico, seja porque permeiam o dia-a-dia na escola das mais diferentes formas, emergindo e exigindo do professor flexibilidade, disponibilidade e abertura para trabalhá-las. As manifestações da sexualidade, diferentes em cada etapa do desenvolvimento, são uma excelente oportunidade para os professores desenvolverem um trabalho não previamente programado. (BRASIL, 1997b, p. 308).

Muitos gestores/gestoras e docentes, já demonstrando mais sensibilidade com da temática sexualidade acabam por tentar incorporá-la em momentos pontuais dentro da escola, como no observado na seguinte fala:

Aqui já foi feita uma feira de ciências, sobre doenças sexualmente transmitidas, transmissíveis, né? Aí eles apresentaram e fizeram cartazes e falaram alguma coisa, mas

assim: “tem ali no currículo, no nosso planejamento de aula, hoje vamos trabalhar tal tema.” (Professora Artemis entrevistada em 2008)

Constatamos, então, que essa escola, como muitas outras, opta pela abordagem descontínua, ou seja, trabalha a sexualidade em projetos rápidos e pontuais como feiras de ciências, palestras, nas quais não há, muitas vezes, real integração com o currículo da escola. Esses trabalhos ocorrem geralmente em momentos comemorativos, como o Dia Internacional da Mulher, 8 de março, e o Dia Mundial da Luta contra a AIDS, 1º de dezembro. A sexualidade é trabalhada nesses dias e esquecida no resto do ano. Em trabalhos pontuais como esses ocorre, para Furlani (2003), uma fraude pedagógica, pois as dúvidas e os anseios dos alunos não são realmente sanados e não há mudança de comportamento. Contrária a essa abordagem, a autora defende:

Uma continuidade baseada em princípios claros de um processo permanente – porque o bombardeamento midiático de informações recebidas por crianças e jovens é permanente... porque as situações de exclusão social, decorrentes do sexismo e da homofobia, são constantes... porque as representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças estão permanentemente sendo fixadas mesmo com permanentes resistências... porque a subjetivação da sexualidade [...] está sendo permanentemente posta em questão pelos aparatos discursivos de uma cultura e precisa ter o contraponto reflexivo de uma educação sexual sistemática [...]. (FURLANI, 2003, p. 68).

Se a sexualidade é construída ao longo da vida, é no decorrer desse processo que a proposta da educação sexual deve ser desenvolvida. Inúmeros componentes, valores, percepções vão contribuindo no processo de formação da sexualidade e a escola deve ser um contraponto reflexivo, problematizando essas questões e possibilitando aos alunos e as alunas escolhas críticas e autônomas.

Para evitar não ter que trabalhar a sexualidade apenas em momentos pontuais, a escola deve inserir essa temática em seu currículo. Foi o que a professora Artemis (5º ano, entrevistada em 2008) relatou: “gostaria que fosse era incluída, assim, na grade curricular e fosse obrigatório, por que hoje em dia a gente vê criança colocando outras crianças no mundo.” (entrevista realizada em 2008). Após as teorias críticas e pós-críticas, para Silva (1999), o currículo pode assumir variadas representações, por isso, pode-se afirmar que incluir a sexualidade no currículo é tê-la como elemento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, é fazer esse tema presente nos planejamentos dos professores. Mais do que isso, a sexualidade deve estar inclusa no fazer pedagógico diário das instituições de ensino, nas inter-relações entre professores, alunos, família e conhecimento.

Diante dos dados coletados e das reflexões feitas sobre esses, constata-se que as escolas desenvolvem muitas vezes trabalhos superficiais em relação à sexualidade. Ao se considerar isso, propomos que a escola desenvolva metodologias críticas e politicamente comprometidas com a transformação social, no sentido de romper com práticas discriminatórias/opressoras, que rotineiramente ocorrem no contexto social amplo e dentro dos espaços educacionais. Como, por exemplo, a desvalorização da força de trabalho feminina ou ainda as agressões sofridas por homossexuais. Por conseguinte, é importante destacar que no trabalho com a sexualidade

[...] deve também haver uma disposição por parte das professoras para desenvolver sua própria coragem política, numa época em que não pode ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade. Isso significa que a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o domínio público. (BRITZMAN, 2001, p. 109).

De acordo com Silva (1999), o currículo é “espaço de poder”, ou seja, são as relações de poder existentes na sociedade que definem aquilo que deve ser ensinado nas escolas, no intuito de que sejam (re) produzidas as identidades sexuais “normais”. Os próprios PCN, no tema Orientação Sexual, embora caracterizem a sexualidade como tema marcado pela cultura, omitem-se em fazer uma discussão mais política de temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição, dentre outras. Logo, cabe aos docentes a quebra de paradigmas, para que os temas sejam discutidos nas escolas com a profundidade e a consistência devida.

Fazendo uma análise dos PCN, a partir das ideias propostas por Foucault (2011), podemos compreender que as orientações didáticas do documento de Orientação Sexual produzem uma verdade sobre o sexo. Portanto, é necessário que compreendamos que por trás desses posicionamentos pedagógicos, está, explicitamente ou não, o desejo governamental de controlar os corpos das crianças, e dos e das jovens da escola. Isso fica nítido quando percebemos que o documento confere grande importância aos aspectos biológicos relacionados à saúde do corpo, e às maneiras de evitar doenças e gravidez.

Ainda que importante esse enfoque biologizante demarca o sexo como algo perigoso, e que, por isso, precisa ser controlado. Distantes dessas concepções, compreendemos que, embora permeado por riscos, o sexo é uma prática que nos desperta prazer. O que os PCN propõem, portanto, são novos agentes biopolíticos de governo contemporâneo através do “sexo educado” (CÉSAR, 2011).

É importante ressaltarmos como o documento deixa à margem as questões associadas às homossexualidades. Não podemos deixar de ponderar que dessa forma são reforçados os padrões e as condutas heterossexuais da escola. A partir da ideia de incitação dos discursos de Foucault (2011), o que se torna nítido é que, ao trazer à tona as questões associadas à sexualidade, os PCN propõem novas formas de controlar e de gerir os corpos infantis e juvenis.

Nesse sentido, concordamos com Louro (2007) e compreendemos a escola como espaço que tanto reflete, como reproduz as variadas concepções sobre a sexualidade humana. A escola, como componente de uma rede social mais ampla, que recebe influências e também influencia, é determinada, mas também pode ser determinante. A escola, portanto, pode assumir variadas posturas. O que esperamos é que assuma uma postura crítico-reflexiva, no sentido de problematizar as questões de preconceito e de discriminação relacionadas ao gênero e à sexualidade, discutindo também as questões de saúde sexual, produzindo assim meios/caminhos para a cidadania de seus sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do trabalho didático da temática sexualidade, a escola poderá proporcionar informações e conhecimentos para que os alunos e as alunas possam viver suas sexualidades de maneira mais consciente, através do autoconhecimento do corpo e de sua própria identidade; do respeito a si e à alteridade, percebendo, identificando e questionando o fato das diferenças serem produzidas historicamente pelas relações de poder dentro da sociedade vigente; e da prática de hábitos sexuais saudáveis, minimizando as possibilidades de contrair DST's e de casos de gravidezes indesejadas, além de, é claro, reconhecer e repudiar práticas sexuais exploradoras.

Todas essas proposições estão contempladas nos PCN, porém necessitam da disposição/compromisso tanto por parte dos órgãos oficiais da educação quanto de nós, educadores e educadoras. Tal constatação emerge dos próprios exemplos didáticos apresentados neste trabalho, nos quais a sexualidade ainda é tratada com temática marginal dentro das práticas educativas, não encontrando propostas pedagógicas permanentes. Assim, torna-se imperativo, portanto, que a escola, seus profissionais e seus gestores compreendam os inúmeros benefícios que a educação sexual pode proporcionar. Tais benefícios atingem desde aspectos cognitivos, passando por questões de saúde pública e impactando diretamente na formação da personalidade dos alunos e

das alunas. Desta maneira, as escolas poderão romper com as constantes omissões observadas em seus espaços, e poderão desenvolver trabalhos significativos na área.

É importante ponderarmos que, embora com críticas quanto à sua superficialidade e às estratégias de controle, os PCN constituem-se em legítimo referencial curricular para as escolas brasileiras. Além disso, sua existência autoriza as escolas a trabalharem o tema sexualidade. Dessa feita, nós, educadores e educadoras, podemos superar nossos limites didáticos em busca de uma educação realmente comprometida com a mudança social, abrangendo de maneira significativa os interesses/curiosidades dos alunos e das alunas.

Por fim, consideramos que, embora necessário, mais importante do que destacar as impossibilidades didáticas encontradas nos PCN e nos contextos pedagógicos visitados, é apontar quão significativo pode ser o trabalho pedagógico acerca da sexualidade. É necessário que assumamos um compromisso político conosco, com nossos alunos e nossas alunas, e com a sociedade na qual vivemos, para que possamos enfrentar os problemas sociais que tangem às sexualidades discentes, proporcionado a esses, condições didático-pedagógicas para exercer suas sexualidades de maneira autônoma, consciente e saudável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. IN: LOURO, G. O corpo educado. Trad. Tomaz T. da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In:_____. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2000.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. As novas práticas de governo na escola: o corpo e a sexualidade entre o centro e as margens. IN: Branco, G. C.; VEIGA-NETO, A. **Foucault:** filosofia e política. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. IN: MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FIGUEIRÓ, Mary N. Damico. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas-SP: Mercado de Letras; Londrina-PR: Eduel, 2006.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade**. v. 1: A vontade de saber. 21.^a reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. IN: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos: a modo de apresentação. In:_____. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Trad. Semíramis Gorine da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In:_____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19.^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. 2^a Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio G. **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

EXPERIÊNCIA EM INCLUSÃO ESCOLAR NO CAFS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DENTRO DA UFPI EM FLORIANO

Carla Andréa Silva - UFPI-CAFS.
carlandrea@ufpi.edu.br
Marijany da Silva Reis - UFPI-CAFS.
marijanyreis@gmail.com

INTRODUÇÃO

As ações destinadas a promoção do acesso, permanência e participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior são vastas posto que objetivam adequar atividades que envolvam o tripé desta formação (Ensino, pesquisa e extensão) conforme prerrogativas da Política Nacional. Dessa forma, estas ações necessitam essencialmente de um planejamento consistente bem como a organização de serviços e recursos com vistas a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e sistemas de informação, materiais pedagógicos e didáticos, disponibilizados mediante processos seletivos (BRASIL, 2010 b).

A discussão que segue neste artigo é proveniente de um projeto das autoras de apoio pedagógico de alunos com necessidades educacionais especiais vinculados ao Campus Amílcar Ferreira Sobral-CAFS da Universidade Federal do Piauí-UFPI, o recorte desta discussão refere-se as ações desenvolvidas com um aluno do curso de Enfermagem com baixa visão.

O conteúdo aqui relatado é proveniente de um projeto de intervenção intitulado: AEE no Ensino Superior. O objetivo geral do referido projeto foi oferecer acompanhamento a rotina escolar de dois alunos, um com deficiência física e o outro com albinismo e baixa visão. Com vista a garantir de algum modo a permanência, bem como a terminalidade, dos estudos por parte destes alunos, de modo a suprir suas necessidades educacionais de forma especializada. Para tanto, como objetivos específicos o projeto buscou: organizar atividades de assessoramento e acompanhamento pedagógico aos dois alunos mencionados; assessorar professores das disciplinas em que os alunos atendidos pelo projeto estavam cursando nos períodos 2018.1 e 2018.2; acompanhar igualmente os coordenadores dos cursos dos dois alunos mencionados nas conduções da rotina acadêmica destes.

O referido projeto foi contemplado em edital de Bolsa de Incentivo a Atividades Socioculturais e Esportivas (BIASE), uma iniciativa da Pró-Reitoria de Assuntos estudantis

e Culturais-PRAEC, disponibilizou o custeio de uma bolsa remunerada para um aluno do curso de Enfermagem para atuar como monitor do aluno acima mencionado, realizando com este um acompanhamento com carga horária de 12 horas semanais. O referido projeto tem a vigência de um ano e seis meses, compreendendo os períodos 2018.1, 2018.2 e 2019.1, por isso encontra-se em andamento e aproximando-se de seu final.

Recorda-se ainda, que este projeto está diretamente relacionado com ações prevista no âmbito da Política Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL,2010) tendo em vista que os alunos atendidos com bolsa pelo projeto são provenientes de condições de vulnerabilidade socioeconômica, devendo por isso, ser contemplados por ações que garantam sua permanência na IES e consequentemente a conclusão de curso de Graduação ao qual está vinculado.

Diante do exposto, considera-se relevante esclarecer que o objetivo deste relato é o de socializar a rotina de acompanhamento a rotina escolar deste aluno, um com baixa visão realizada por outro aluno do curso de Enfermagem, sob orientação da coordenadora do projeto.

Este relato tomou como base em sua construção, os princípios da abordagem qualitativa de pesquisa. A escolha por este tipo de pesquisa levou em consideração a posição de Esteban (2010), de que a pesquisa qualitativa possui condições para a compreensão em profundidade dos fenômenos educativos e sociais, estando atenta às transformações que ocorrem junto às práticas e aos cenários socioeducativos.

Assim, nossa intenção ao escolher a referida abordagem foi desvelar do desenvolvimento do aluno submetido a um acompanhamento especializado em sua totalidade, e consequentemente compreender a processualidade de seus aprendizados que coexistem em meio as limitações impostas por sua deficiência.

PONTOS DE PARTIDA PARA A ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Antes de entrar propriamente na discussão sobre as experiências do projeto ora relatado, recordamos brevemente que as ações de inclusão no âmbito da UFPI ocorrem em atendimento as prerrogativas inerentes ao assegura no Decreto 6.571/08 no tocante a modalidade compreendida pela Educação Especial na Educação Superior (BRASIL, 2010b).

No interior da Universidade Federal do Piauí-UFPI, existe o Núcleo de Acessibilidade –NAU, que foi criado em outubro de 2014, vinculado a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), instância que confere suporte ao processo de adaptação dos alunos com alguma deficiência ao meio acadêmico e aos seus

professores que muitas vezes, experienciam sua primeira atuação com alunos com alguma deficiência.

Por conta da existência do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), vem sendo possível fomentar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições de Ensino Superior, de modo a promover ações institucionais que possibilitem o acesso e a permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais dentro da Universidade, mudando aos poucos um cenário de exclusão educacional ao qual jovens universitários com alguma deficiência eram duramente expostos em diferentes IES pelo país.

Com os objetivos de promover acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior, a fim de garantir a inclusão desses alunos com necessidades educacionais especiais à vida acadêmica, o NAU-UFPI vem consolidando sua presença na instituição a frente das práticas de inclusão na UFPI.

Uma vez que o NAU-UFPI tem sua sede no Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina, e isso inviabiliza em certa medida o pronto atendimento das demandas de inclusão escolar dos *campis* fora de sede. A autora do projeto tomou a iniciativa de propor ações voltadas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no Campus Amílcar Ferreira Sobral, cenário principal deste relato e compreensível na exposição que se segue.

O PROJETO DE INTERVENÇÃO E SEUS ENVOLVIDOS

A proposta ora apresentada levou em consideração a necessidade de garantir minimamente que a inclusão escolar de alunos matriculados nos diferentes cursos de graduação do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) fosse uma realidade, tendo em vista que até o ano de 2018, mesmo com alunos com alguma deficiência chegando ao campus, não havia neste ações mais específicas, voltadas para estes alunos; embora já houvesse sido aprovada em 2017, uma resolução regulamentando o atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais devidamente matriculados na Universidade Federal do Piauí.²

² Resolução N° 054/2017 Dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal do Piauí foi aprovada em 05 de abril de 2017, disponível em: <http://ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/17928-resolucao-da-ufpi-dispoe-sobre-atendimento-para-estudantes-com-necessidades-educacionais-especiais-2>.

A resolução UFPI 054 contempla estudantes com necessidades educacionais especiais como: deficiência nas áreas: auditiva, visual, física, intelectual ou múltipla; transtornos do espectro autista; altas habilidades/superdotação. Esta resolução prevê que no § 1º do Artigo segundo que o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais, ofereça suporte relacionado a providências quanto a recursos didático-pedagógicos adequados; acesso de alunos às dependências dos centros e departamentos da UFPI; pessoal docente e técnico capacitados para atuar com alunos com deficiência, além de disponibilizar serviços de apoio especializado(UFPI, 2017).

Frente a este cenário, o projeto de intervenção se estruturou numa espécie de assessoramento pedagógico que garantissem a estes discentes um desenvolvimento acadêmico satisfatório, em face as especificidades educacionais decorrentes das deficiências de cada um dos alunos atendidos pelo projeto.

Dessa forma, ressaltamos que o presente projeto, tem por foco o acesso, participação aprendizagem de estudantes com deficiência oferecendo suporte pedagógico nos momentos de estudo e na execução das atividades diárias solicitadas nas diferentes disciplinas em que os alunos estão matriculados.

Tendo em vista que o projeto almejou organizar minimamente o básico para que o atendimento educacional especializado fosse oferecido aos alunos com deficiência, este prevê o envolvimento do maior número de sujeitos, almejando inclusive, o contato contínuo com os professores das disciplinas, nas quais estes alunos atendidos pelo projeto estão matriculados, com vistas a garantir o intercâmbio entre os professores dos alunos atendidos no projeto e equipe de profissionais envolvida neste projeto.

A equipe de trabalho composta por membros docentes e discentes, uma vez que devem ser criadas distintas estratégias de aprendizagem no cotidiano dos alunos atendidos pelo projeto, de forma que contemple ações dos alunos-bolsistas com os alunos com alguma deficiência, seja ações de orientação aos professores das disciplinas em que os alunos com deficiência estão matriculados.

Elucidamos ainda, que o projeto, em sua versão inicial, conta com participação de dois alunos bolsistas matriculados regularmente nos cursos de graduação dos alunos atendidos no projeto, que nesta edição pertencem aos cursos de Administração e Enfermagem para que assim possamos atender a todos os alunos com deficiência, ao oferecer um tipo especializado de monitoria a estes alunos.

ENVOLVIDOS NO PROJETO DE INTERVENÇÃO: o que dizer da coordenação do projeto?

Com vistas a subsidiar o atendimento educacional especializado estruturado neste projeto, o grupo de professores atuantes no projeto, é composto por duas professoras cuja área de formação inicial é a Psicologia (uma delas é a coordenadora do projeto) e um professor cuja área de formação inicial é a Pedagogia.

Os três professores buscaram se organizar para efetivar as seguintes ações, a saber: Acompanhamento contínuo e orientação semanal aos bolsistas tendo em vista que os bolsistas deverão atuar na linha de frente auxiliando no processo de aprendizagem dos alunos atendidos pelo projeto; Acompanhamento contínuo e orientação mensal aos professores dos alunos bolsistas tendo em vista que os bolsistas deverão atuar na linha de frente auxiliando no processo de aprendizagem dos alunos atendidos pelo projeto;

Os professores envolvidos na coordenação do projeto tiveram atuação direta na organização de estudos de fundamentação acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para subsidiar as ações a serem desenvolvidas com os alunos com alguma deficiência; realizou capacitação dos bolsistas com foco em adaptação de tarefas em consonância com as deficiências dos alunos atendidos pelo projeto e participaram dos contatos com os professores e coordenadores de curso de Enfermagem e Administração.

A coordenação do projeto também teve como sua responsabilidade: organizar os turnos de atendimento dos alunos-bolsistas aos alunos atendidos pelo projeto, considerando o turno que os alunos com deficiência estão matriculados; orientar os alunos-bolsistas para fornecer suporte adequado às necessidades educacionais dos alunos com deficiência assistidos seja na orientação de técnicas de estudo seja em adaptações de atividades acadêmicas, a produção de relatório das atividades desenvolvidas na execução do projeto bem como a capacitação dos alunos-bolsistas com foco nas condições para que estes viessem a ser suporte ao atendimento aos alunos atendidos pelo projeto; Tendo em vista o contato contínuo com os professores das disciplinas em que os alunos com deficiência estão matriculados, contato este que envolve da parte de quem o faz, perícia e conhecimento técnico, por isso parte das ações envolveram a organização de sessões de estudos das deficiências com os quais, alunos bolsistas iriam interagir.

O QUE DIZER DAS AÇÕES REALIZADAS PELAS ALUNAS MONITORAS DO PROJETO EM QUESTÃO?

Para atingir os objetivos do projeto, os bolsistas que tiveram participação no projeto deveriam se organizar da seguinte forma : Dedicar doze horas semanais ao projeto, sendo seis horas dedicadas ao atendimento individualizado aos alunos com deficiência atendidos pelo projeto em questão; quatro horas dedicadas a produção de materiais ou adaptação de atividades para alunos com deficiência atendidos pelo projeto em questão; duas horas dedicadas a estudos e pesquisas sobre as deficiências dos alunos atendidos pelo projeto para fundamentar as ações planejadas no projeto;

A escolha destes alunos monitores levou em consideração o fato de serem do mesmo curso que os alunos atendidos no projeto, pois só assim o trabalho seria mais efetivo, uma vez que os monitores já conheceriam um pouco da rotina do curso e especificidades de disciplinas.

O referido aluno, que é alvo deste projeto no curso de Enfermagem, possui albinismo e por consequência, baixa visão. A partir desse ponto nos deteremos sobre estas especificidades do aluno que atendemos no projeto.

Por via de conceito, MARQUITO *et al.* (2009) afirmam que:

[...] O albinismo é a incapacidade que alguns indivíduos têm de produzir a substância melanina, que desempenha um importante papel, pois ela forma uma barreira natural contra as radiações solares, sendo responsável pelo pigmento que dá cor à pele, olhos e pêlos, como também pela proteção da pele.

Ressalta-se ainda o albinismo é classificado na Organização mundial da Saúde (OMS) como uma doença. E os autores supracitados, também destacam a direta relação entre albinismo e outras co-morbidades, como por exemplo problemas na visão, uma vez que o albinismo atinge os nervos ópticos, que unem os olhos ao cérebro.

Por consequência, identificou-se que frente ao nível muito baixo de visão observado pelo aluno, as ações relacionadas ao mesmo consideraram-no em sua deficiência visual, condição definida como aquela em que se configura perda total ou perda parcial, que pode ser congênita ou adquirida, da visão.

A realidade inerente a baixa visão, conforme a OMS, refere-se aquela pessoa com sua função visual prejudicada apesar de já ter realizado tratamento e/ou ter realizado algum tipo de correção refrativa. Assim, a pessoa com baixa visão tem acuidade visual no olho com melhor desempenho, menor que 6/18 (20/60 ou 0,3), ou seja, essa pessoa tem campo visual menor que dez graus do ponto de fixação, desse modo é uma pessoa que

usa ou é potencialmente capaz de usar a visão para planejar ou executar determinada tarefa.

Devido as especificidades do aluno mencionadas acima, na monitoria aluna bolsista dedicou uma atenção redobrada para a adaptação visual das atividades, sensibilização do aluno para o uso de lupas no cotidiano acadêmico para suporte na execução das atividades diárias, produção de materiais de estudos que neste caso passa por ampliação da fonte em que são escritos os textos acadêmicos dando suporte aos professores das disciplinas nesse repasse.

Além disso, como a monitora acompanha a realização dos trabalhos acadêmicos solicitados nas diferentes disciplinas em que o aluno com baixa visão está cursando e sempre que necessário realiza revisão de conteúdos de natureza teórica e até realiza repetições de conteúdos de ordem prática quando é solicitada pelo aluno atendido no projeto além de participar das orientações ofertadas pela coordenação do projeto.

Para dar conta de suas atribuições na monitoria, a cada início de semestre, são construídos cronogramas de estudo com intuito de organizar a monitora quanto ao tempo necessário para dedicar-se a cada disciplina do aluno com baixa visão, de maneira que as disciplinas de maior complexidade para o aluno receberão mais atenção nas monitorias do que aquelas em que apresenta menor dificuldade.

Acrescente-se ao relatado, a ocorrência constante de momentos de orientação em que são discutidas com a monitora as possíveis melhorias na execução da monitoria na perspectiva da coordenação do projeto, do aluno com baixa visão e da própria monitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto neste relato consideramos que a vivência inerente a inclusão educacional no ensino superior constitui uma possibilidade concreta de acesso de muitos jovens que buscam um futuro profissional que possa efetivamente contribuir com uma maior autonomia destes além de possível independência financeira. Nesse sentido, entendemos que projetos de intervenção como este efetivamente subsidiam a construção de práticas essencialmente coletivas de enfrentamento à exclusão educacional que atinge os alunos com alguma deficiência no Ensino Superior.

Nesta intervenção tivemos por prioridade o estabelecimento de ações em que os alunos se percebam como membros ativos e igualmente responsáveis pelo processo de inclusão educacional que estão vivenciando, pois fomos incorporando o entendimento de que esta vivência mais ativa implica diretamente no processo dinâmico e interativo que é

a identidade destes alunos, pela quantidade de questões ligadas a compreensão de si mesmos que estas vivências mobilizam.

No tocante aos desafios vividos na execução do projeto pela equipe proponente, seja na ação com professores, seja com os monitores, estiveram circunscritos a busca do conhecimento sobre a deficiência dos alunos alvo do projeto bem como a socialização destes de forma didática. Dessa maneira, boa parte do tempo nossa ação envolveu desmistificar limitações atribuídas aos alunos atendidos pelo projeto e especialmente a iniciativas no sentido de empoderar estes alunos a adotarem ações mais autônomas em seus processos educativos, assumindo o protagonismo nesses processos. Esse investimento é uma contate por ser a mola propulsora do projeto.

Por parte da monitora, aluna dos cursos de Enfermagem, tem sido relatado ganhos em relação a sensibilização desta em relação as práticas pedagógicas que realmente atendam as necessidades educacionais dos alunos alvo da inclusão, que até pouco tempo era desconhecida por ela. Esta também tem relatado que as experiências vividas têm contribuído para que seja no futuro uma profissional de Enfermagem mais atenta ao processo de inclusão que nossa sociedade necessita e mais especificamente no seu campo de atuação profissional que é a Enfermagem.

A realização do projeto tem sido consideravelmente oportuna por permitir que a equipe proponente tenha tido condições de levantar reflexões acerca das futuras ações a serem pensadas seja na equipe docente quanto na equipe discente em futuras edições do referido projeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Brasília, MEC 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/ Secretaria de Educação Especial- MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a organização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008. 100p.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre:AMGH, 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. In: STOBAUS, C.D.; MOSQUERA, J.J.M. (Orgs.) **Educação Especial**: em direção a educação inclusiva. 3ª ed. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2006

_____. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUITO, Anny Caroline; CZMYR, Danielle Ferreira; SILVEIRA, Giselle Nayara; DE OLIVEIRA, Letícia. **ALBINISMO. Manual educativo para professores**. Curitiba, 2009.

FEMINISMO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Têmis Maria Oliveira Patrocínio - UFPI

INTRODUÇÃO

Decidi falar sobre feminismo, pois é uma questão que toca a mim e a todas as mulheres. Desde o começo, percebi como seria difícil escrever sobre esse tema, porém é um debate necessário especialmente na educação que é a luta por uma pedagogia feminista, então decidi a fazer a seguinte pergunta “Como criar uma Pedagogia Feminista que desconstrua o conceito de gênero para combater a desigualdade entre homens e mulheres?”

Vivemos em uma sociedade machista, na qual predomina o sistema patriarcal. As agendas constantes das mulheres e suas lutas não têm visibilidade pública e tampouco espaço significativo nas esferas de poder, alguns exemplos disso são: a baixa representação das mulheres na política, as mulheres ainda ocuparem posições subalternas na sociedade, e a mulher ser marcada por estereótipos de gênero e vinculada a posições de menor prestígio. Dessa forma, buscou-se com este artigo, apresentar as consequências politizadas que o Movimento Feminista tem trazido pra a educação ao longo dos tempos com o objetivo de mudança de um sistema patriarcal.

Nesse sentido, acredito que as feministas também fazem parte da trajetória escolar e, apoiadas em diferentes matrizes conceituais, projetaram vias para o enfrentamento ou a superação das desigualdades de gênero na Educação. Além disso, o feminismo é importante, porque reconhece a diferença, transformando-a numa afirmação, usando de forma positiva, já que nas instituições (em especial a escola) as diferenças estão implicadas em relações de poder.

Primeiramente, deve-se conceituar o que é feminismo, pois é um tema muito estigmatizado como forma de deslegitimação do mesmo. Feminismo é apenas um movimento que luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres. É importante destacar que não há apenas um tipo de feminismo, pois o movimento se caracteriza como multifacetado por ter recortes especialmente de gênero, raça e classe. Apresento aqui o meu feminismo pautado em práticas educativas para posteriormente o surgimento de uma pedagogia feminista.

Nesse sentido, educação pode contribuir para o combate as desigualdades sociais geradas pela discriminação das minorias sociais, pois ela é um processo de cultivo em

permanente mudança. Portanto, a realidade escolar necessita de uma prática crítica e antimachista que proporcione à resistência a ideologias e práticas discriminatórias.

Dessa forma, pensada como um novo modelo pedagógico construído para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar, a pedagogia feminista vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais, como a reformulação de um currículo notadamente machista que através de um currículo oculto tenta fazer com que as mulheres desde pequenas sejam condicionadas a trabalharem em posições abaixo a de homens devido aos estereótipos de o que é ser mulher. Também, com a implantação de educação sexual numa faixa etária em que as crianças possam se tornar consciente dos seus direitos sexuais e de que saibam quando estão em uma situação de abuso. Assim, a Nova Pedagogia Feminista propõe a erradicação das desigualdades entre homens e mulheres.

POR UMA PEDAGOGIA FEMINISTA

Durante muito tempo a mulher foi representada na sociedade como um sexo frágil, submisso e com um único papel – a reprodução. Desde a Grécia antiga, grandes filósofos como Aristóteles já sustentavam essa ideia de submissão da mulher e superioridade do homem e a partir da institucionalização da família, propriedade privada e acúmulo de bens a sociedade vai ser caracterizada pelo modelo patriarcal e o papel “doméstico” da mulher vai ser cada vez mais afirmado. (FERNANDES, 2011)

No Brasil, as instituições de ensino, ao longo dos tempos, tiveram ou têm como principal objetivo a universalização e a homogeneização, negando as características multiétnicas, multirraciais, de gênero e de classe na sociedade e as diferenças intrínsecas dos sujeitos e as relações de poder e de dominação presentes nas relações sociais.

Segundo Pedro (2010, p. 3):

As relações de gênero presentes no patriarcado pressupõem que o órgão sexual determina as funções sociais. Dessa forma, a sociedade constrói uma identidade social, que é construída através dos distintos papéis que são atribuídos a homens e a mulheres.

Nesse aspecto, surge a separação de papéis de gênero que geralmente é compreendida por parte do senso comum como algo natural e/ou biológico, todavia, e esse talvez seja a relevância de se instituir uma pedagogia de cunho feminista nas escolas, para desconstruir essa situação que inferioriza as mulheres, assim as levando a serem vistas como seres humanos de competências iguais a todos os outros, sabe-se que as raízes desta separação de papéis de gênero é de construto social, cultural, político e

histórico no qual é imposto desde criança que nós, como meninas, devemos ter um determinado comportamento. É ensinado de geração a geração que nós, meninas, devemos nos esconder. Ensinam-nos que temos que nos diminuir, a não ocupar os espaços que nos são tirados, como escolas, lugares de poder, trabalhos majoritariamente conhecidos como masculinos, etc.

E com esses lugares tirados da gente e os papéis de gênero que são impostos desde cedo e acreditados pelo senso comum, notamos os olhares maldosos dos homens ainda novinhas, atravessamos a rua à noite e caminhamos com nossas chaves entre os dedos. Tentamos ser educadas nos e-mails profissionais, mas não o bastante para que eles entendam do jeito errado. Beijamos caras de quem não gostamos por termos medo de sentir o terror de sermos fisicamente forçadas a beijarmos um cara de quem não gostamos. Decepcionamos os homens facilmente e repetidamente até que eles se cansem e nos deixem em paz. Ignoramos e-mails de trabalho inadequados. Lemos ameaças on-line. Conferimos mais de uma vez as trancas das nossas portas à noite.

Como assinalou Simone de Beauvoir (1970, p. 15): Além dos poderes concretos que possuem, revestem-se de um prestígio cuja tradição a educação da criança mantém: o presente envolve o passado e no passado toda história é feita pelos homens.

A discussão em torno disso começa a criar forças nas últimas décadas do século XIX, facilitando a percepção discriminações contra a mulher existentes. Então, apesar da atribuição da diferença está sempre implicada em relações de poder, o feminismo reconhece a diferença transformando-a numa afirmação.

Na perspectiva de movimento ser multifacetado, acredito que um recorte muito importante no âmbito educacional é o recorte de gênero, pois segundo Chimamanda Ngozi Adiche (p. 41 á 44, 2012):

O problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos se não tivéssemos o peso das perspectivas do gênero. [...] E se criássemos nossas crianças ressaltando seus talentos, e não seu gênero? E se focássemos em seus interesses, sem considerar gênero?

Assim, estou tentando desconstruir várias lições que naturalizei durante a minha criação, mas às vezes ainda me sinto vítima desse sistema quando me deparo com expectativas de gênero.

O feminismo também bate na tecla do valor social do magistério de antigamente, que aproximava a mulher das atividades do lar, pois reunia no seu conceito religião e maternidade, no qual as professoras eram vistas como mães espirituais. Acreditavam também que como a mulher é vista como doce, ela ensinava com afeto, o que tornava o ambiente facilitador da aprendizagem. Chamavam de “mulheres sós” (órfãs, viúvas ou

solteiras) as professoras assexuadas, mas como forma de resistência “dóceis professorinhas” poderiam se transformar em trabalhadoras da educação sindicalizadas. Nesse sentido, acredito que a educação da mulher foi mais valorizada, pois apesar de toda carga machista do caráter materno e salários desiguais, foi a primeira profissão onde as mulheres puderam sair do espaço privado e ir para o público.

Então, acredito que a construção de uma prática educativa não-sexista necessariamente terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder, então as desigualdades só poderão ser percebidas quando se estiver atento as suas formas de reprodução, tanto no coletivo quanto nas formas banais e cotidianas, quebrando paradigmas e sendo professora militante dentro e fora de sala de aula, afinal a educação não se dá apenas na escola.

Sendo assim, temos que admitir que qualquer iniciativa ou proposta de desestabilização dos atuais arranjos sociais, de acolhida ou de estímulo a novos arranjos precisa contar, necessariamente, com a construção de redes de aliança e solidariedade entre os vários sujeitos envolvidos nas práticas educativas e escolares – dentro e fora da escola. A identificação dos possíveis aliados, a difusão de informações, a discussão e o convite talvez sejam passos importantes tanto para o reconhecimento da importância política que têm as relações de gênero e sexuais quanto para a disposição de questionar e transformar suas formas atuais. Dessa forma, devemos primeiro promover uma conscientização e depois uma problematização, pois acredito que machismo não se combate apenas com leis e sentenças, mas com educação sobre gênero, igualdade e respeito aos direitos humanos.

CURRÍCULO FEMINISTA

Os movimentos feministas têm contribuído imensamente na quebra de paradigmas e é por isso que julgo que se deve reformular o currículo numa pauta feminista.

Primeiramente, devemos perceber que o pensamento educacional brasileiro é machista e patriarcal. Paradoxalmente, a docência e o magistério de primeiro e segundo graus são atividades predominantemente femininas, mas o pensamento sobre a educação é hegemonicamente masculino. É verdade que esse paradigma já vem sendo alterado, porém a literatura feminina ainda deve ganhar acesso para aprimorar o seu desempenho. São importantes, nesse sentido, apontar as estratégias discriminatórias que as mulheres passam para dificultar o seu acesso ao sistema educacional e a certas carreiras em particular, ou os preconceitos em relação a determinadas disciplinas (matemática, física).

Diz Tomaz Tadeu da Silva (1996, p. 184)

Aqui o conhecimento e o currículo não são meramente contaminados e distorcidos por certos estereótipos e certas concepções masculinistas: as próprias formas de conhecer, ensinar e aprender são problematizadas como expressando de forma privilegiada a experiência e perspectiva masculinas. O conhecimento é masculino. O currículo é masculino.

Nessa perspectiva, até a ciência é criticada, pois suas características são analisadas não apenas como refletindo a perspectiva e a experiência masculina, mas também como etnocêntricas.

Há um caráter bastante contraditório no papel atribuído à mulher, pois a educação está institucionalizada baseada na afirmação de que o sujeito pensante, racional, é masculino. A mulher é apenas o seu “outro”, o “outro” da “razão”, então como a mulher vai produzir um homem racional, a partir de sua suposta irracionalidade?

Silva (1996), afirma que isso não ocorre só no campo científico, mas a história, a literatura, as artes refletem e expressam basicamente o ponto de vista e a experiência masculino e é isso que também expressa o currículo onde essas disciplinas se organizam. Esse falocentrismo do currículo tem implicações não apenas para a formação da identidade feminina, mas também pra produção da identidade masculina. Ao aplicar um currículo masculinizado, isso contribuirá para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres.

Nesse movimento de deslegitimação das narrativas estabelecidas e que privilegia o papel da linguagem e do simbólico na construção das identidades temos que debater sobre o destino ou a natureza. Então Tomaz Tadeu da Silva (1996, p.185) afirma que:

É importante colocar no próprio centro do currículo uma visão que destaque o papel da linguagem e do discurso na produção de subjetividades particulares e identifique suas conexões com desejos e vontades de poder – de indivíduos e grupos particulares.

A contestação feminista em relação ao currículo mostra uma série de dilemas. O mais importante é talvez aqueles que refletem as experiências diferenciadas de gênero. As que mostram o masculino como agressivo, competitivo, individual e o feminino como empático e solidário, assim contribuindo para dominação do masculino sobre o feminino. A saída desse dilema considera que não devemos subverter os valores que podem ser superiores socialmente (empatia, cuidado), mas em identificar e reconhecer sempre as relações de poder que os abrigam. Para reverter essa situação é preciso introduzir o ponto de vista e a experiência feminina na escola e no currículo. O que deveria começar a acontecer principalmente na formação nas faculdades de educação e nos cursos de magistério.

Além disso, é preciso inventar formas de intervir diretamente no próprio currículo das escolas de primeiro e segundo graus para criticar seu androcentrismo e construir um conhecimento menos sexista. É preciso examinar os currículos existentes para ver ao apenas em que extensão a experiência e a perspectiva femininas estão excluídas, mas para criticá-los naquilo em que expressam, de forma privilegiada, a experiência e o ponto de vista masculino. (SILVA, 1996)

A dominação masculina na sociedade, na escola e no currículo é um fato cotidiano. Agir para mudar não é uma tarefa distante. Pertence ao próprio cotidiano e pode ser enfrentada logo na segunda-feira de manhã, nas salas de aula. Mas pode ser iniciada mesmo antes – no jantar de domingo à noite e na nossa própria casa.

EDUCAÇÃO SEXUAL NO COMBATE AOS PRECONCEITOS

Primeiramente devemos perceber que as questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes.

Nesse sentido de discussão, vale ressaltar que a sexualidade – não raramente confundida com sexo e gênero – diria respeito tão somente às práticas eróticas e sexuais entre os indivíduos, classificadas em nossa sociedade por termos como heterossexuais, homossexuais, bissexuais etc. Vale salientar, contudo, que sexualidade não diz respeito necessariamente a uma orientação sexual fixa e que, dessa forma, práticas sexuais podem envolver diferentes parceiros conforme a orientação do desejo, para além das classificações acima mencionadas.

Deve-se destacar que há diferença entre identidade sexual e identidade de gênero. Enquanto que, as identidades sexuais se constituem, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, a identidade de gênero se forma quando os sujeitos se identificam social e historicamente, como masculinos ou femininos.

Como diz Teresa de Lauretis (1994, p.209): “A construção de gênero também se faz por meio de sua desconstrução.” E essa construção acontece desde pequenos meninos e meninas quando eles aprendem como devem ser e agir de acordo com a visão predominante na sociedade. *Antes mesmo do nascimento das crianças, os adultos constroem expectativas com relação aos modos de ser dos pequenos, a partir de características esperadas para meninos e meninas. O processo de feminilização e masculinização dos corpos infantis empreende controle dos sentimentos, sobre o corpo, no desenvolvimento das habilidades e modelos cognitivos que está relacionado à força

das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Os brinquedos ofertados às crianças também comportam esses anseios e intenções e ao induzirem diferentes comportamentos, acabam por proporcionar às garotas vivências distintas das dos garotos.

Se enquanto os meninos recebem dos adultos brinquedos que estimulam o espírito aventureiro, a força e a liberdade, e as meninas são presenteadas com itens que remetem ao universo doméstico, à docilidade e à preocupação com a aparência física, reproduzindo alguns estereótipos de gênero. Em outras palavras, estamos pensando que as diferenças biológicas entre pessoas do sexo feminino e do sexo masculino explicam e justificam diferenças de comportamento na sociedade, estabelece-se então uma nítida desigualdade entre as possibilidades que se apresentam a cada gênero.

Um exemplo de como as diferenças de gênero é evidente é o magistério e a pedagogia no Brasil que devido a sua feminilização é consequentemente desvalorizada. E como é possível romper com a desigualdade de gêneros na sociedade, e na escola, se estimulamos as crianças a reproduzir os papéis sociais de sempre? Querem-se homens dividindo igualmente a criação dos filhos e os trabalhos domésticos com as mulheres, por que seria um absurdo que os meninos também brincassem com panelinhas e bonecas? Se as mulheres são tão capazes de dirigir e pilotar aviões quanto os homens, por que não damos carrinhos e aviões às meninas?

Vale ressaltar que o preconceito de gênero, afeta tanto meninas quanto meninos e estes se forem eliminado, poderia propiciar uma melhora sensível na vida dos estudantes, pois o ambiente livre do sexismo, preconceito e discriminação, oferece melhores condições de desenvolvimento físico e psicológico, além de possibilitar maior aproveitamento escolar (ROSSINI, 2006.)

Para tratar da Educação sexual, há grande necessidade de os educadores passarem por uma capacitação para assim sanar problemas comuns como machismo, sexismo e preconceitos. Esta capacitação proposta poderia servir para buscar qualidade na educação sexual, incorporando os dinamismos culturais, sociais e sexuais conduzindo e propiciando a formação de seres humanos críticos, criativos e ousados.

Portanto, penso que o principal papel da educação sexual é, primeiramente, desestabilizar as “verdades únicas”, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção, e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significados e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas. Sendo assim, uma das maneiras de lutar contra todas as formas de preconceitos é criar políticas de combate às desigualdades de gênero e sexualidade e implementar o exercício da cidadania.

EDUCANDO CRIANÇAS

Parafraseio Chimamanda Ngozi Adiche em seu livro 'Sejamos todos feministas', pois compartilho do mesmo pensamento que ela, acredito que a questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos educar nossos alunos de uma maneira diferente.

Dentre as 15 sugestões que Chimamanda usa para educar crianças feministas, pontuo a 6ª sugestão (ensinar a questionar linguagens), pois acredito que devemos problematizar a linguagem, por ser fundamental no processo de desconstrução da normalidade. Denise Portinari (1989, p.18) diz: A linguagem é um turbilhão e nos usa muito mais do que nós a usamos. Ela nos carrega. Molda, fixa, modifica, esmaga e ressuscita.

Seguindo a mesma linha, Ponty afirma que não é possível conceber "pessoa" ou "coisa" do mundo de maneira descontextualizada e que a relação mãe-bebê é fundamental no processo de reconhecimento de um "eu", por isso acredito que essas afirmações embasam a 9ª sugestão (dar um senso de identidade) no ponto de que dando um senso de identidade às crianças, elas valorizaram o outro já que segundo Ponty, o outro sou eu. Neste mesmo raciocínio, Butler considera que as subjetividades proveem em de um reconhecimento recíproco, pois não nos completamos solitariamente, mas sim, com o reconhecimento do Outro que nos confirma (BUTLER, 1987, p.58).

Em relação a 12ª sugestão (converse com ela sobre sexo), acredito que se deva conversar sobre sexo de forma ponderada, pois para Ponty a sexualidade é a relação com o corpo e a corporalidade a relação com o mundo. Segundo Freud, na criança a sexualidade é ambígua, ou melhor, aberta para todas as possibilidades.

Além disso, na infância há a curiosidade sobre o corpo e segundo Ponty o corpo é veículo do ser-no-mundo, é veículo de nossa existência. Afirmo essa posição favorável a essa questão, pois acredito que o corpo é um construto social, pensar o próprio corpo é pensar a si mesmo, a identidade de cada um de nós.

Segundo Guaciara Lopes Louro (p. 85, 2010):

Portanto se admitirmos 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 reconhecermos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitirmos 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 política 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.

No mesmo sentido, julgo essa afirmação verdadeira, pois acredito que para haver uma escola democrática se deve primeiro reconhecer as desigualdades para depois erradicá-las. Além disso, deve desenvolver no aluno senso crítico e sensibilidade à dimensão ética de cada realidade, pois a educação só se é útil na medida em que ela incentiva tanto o intelecto quanto o humano. Também deve assim como a filosofia da educação buscar compreender e recompreender, pensar e repensar sobre a educação assim fazendo uma reflexão e posteriormente quebrando paradigmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe, enfim, considerar que o Movimento Feminista frente à luta pelos direitos das mulheres possibilitou grandes conquistas no âmbito da educação e através disso está consolidando uma maior participação feminina na sociedade. Foi possível resgatar esses fatos nas leituras que acumulei durante a construção desse artigo, todos os autores aqui citados me serviram de inspiração e sou grata pela importância que os mesmos deram ao abordar a história de lutas e conquistas do movimento.

Cada argumento sugere imediatamente seu contrário e não raro ambos são falhos... Se quisermos ver com clareza devemos sair desses trilhos; precisamos recusar as noções vagas de superioridade, inferioridade, igualdade que desvirtuam todas as discussões e reiniciar do começo. (BEAUVOIR, 1970)

Então, grandes são os desafios na luta aos direitos das mulheres, então acredito que a educação deve levar em conta e incorporar com seriedade as implicações das contribuições feministas para a mesma, assim havendo uma mais democrática inserção da mulher da sociedade. Faz-se necessário também que o Estado invista cada vez mais em Políticas Públicas para as mulheres e que estas, sejam protagonistas nessas conquistas. Assim, devemos analisar que o contrário de diferença não é desigualdade, então por que não criarmos uma sociedade em que diferença e igualdade caminhem juntas?

REFERÊNCIAS

- ADICHE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**. Companhia das letras, 2017.
- _____. **Sejamos todos feministas**. Companhia das letras, 2014.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Fatos e Mitos (Vol. 1). 4.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BUTLER, Judith. **SubjectsofDesire: HegelianReflections in Twentieth-Century France**. Nova York: Columbia University Press, 1987 (reimpressão em 1999).
- FERNANDES, Gildásio Guedes; Oliveira, Cleidinalva Maria Barbosa (Orgs.). **Educação para as Relações Étnico-Raciais**. 1.ed. Teresina: EDUFPI, 2011. v.1. 175p.
- LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. (org.) **Tendências e impasses – O feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LOURO, Lopes Guaciara. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Pensadores & Educação, 19).
- PEDRO, Cláudia Bragança. “As conquistas do movimento feminista como expressão do protagonismo social das mulheres”. **Anais do I Simpósio sobre estudos de gênero e políticas públicas**. GT 2. Gênero e Movimentos Sociais – Coord. Renata Gonçalves, Universidade de Londrina – Paraná, p.10, jun. 2010.
- PORTINARI, Denise. **O Discurso da Homossexualidade Feminina**. Editora Brasiliense, 1989.
- ROSSINI, Rosa Ester et al. **Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência: guia prático para educadores e educadoras**. 2. ed. São Paulo: NEMGE/USP, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**. Florianópolis, SC: Vozes, 1996.

O CLUBE DO LIVRO NO DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA: UMA EXPERIÊNCIA

José de Souza Gomes Júnior – IFPI

jr.desenho@hotmail.com

Renato de Sousa Santos – IFPI

renatosseng@gmail.com

INTRODUÇÃO

O aumento do número de analfabetos funcionais diante de uma realidade de exposição cada vez maior a novos livros, autores e histórias intriga os estudiosos da área da literacia. Ao mesmo tempo em que as mídias sociais sustentam o fôlego adquirido nos últimos anos, é a ela que alguns atribuem o desejo cada vez menor da juventude pelas páginas de livros e, conseqüentemente, à incapacidade de compreensão de textos simples.

As exigências cotidianas de um mundo complexo e exigente requerem do sujeito social uma postura proativa de responder aos desafios impostos de forma eficaz e produtiva. E é de conhecimento geral que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, seja na vida escolar ou na vida profissional.

Formar pessoas capazes de ler, compreender, escrever sobre o texto lido e arguir sobre a temática abordada constitui hoje um dos grandes desafios para a instituição escolar. Se essa é uma missão árdua, e muitas vezes insatisfatória, formar leitores com capacidade para ler o mundo com profundidade e de forma voluntária ao longo da vida beira o impossível.

Neste contexto, os clubes de leitura surgem como uma prática pedagógica de estímulo ao ato de ler e é uma estratégia mais dinâmica e passível de adaptação aos interesses e motivações dos alunos que as metodologias tradicionais, principalmente aquelas em que o participante não tem autonomia de explorar o próprio texto.

Como um clube de leitura, o Clube do Livro manifesta-se como uma experiência inovadora e desenvolvedora de potencialidades, construção e partilha de saberes em uma instituição de educação profissional e tecnológica do Piauí. Este projeto de extensão aberto à comunidade acadêmica contou com integrantes de diferentes faixas etárias e de perfis de relação com a leitura com o objetivo de promover a reflexão, convivência e diálogo a partir de 04 temas específicos e dos livros relativos a eles.

Este artigo tem como objetivo enunciar a relação entre a literacia e o Clube do Livro, partindo do pressuposto de que uma leitura eficiente contribui na formação do

indivíduo, tornando-o apto à vivência e resolução de questões cotidianas. A experiência da aplicação do projeto possibilita os autores a discutir conceitos e resultados da prática pedagógica aqui exposta.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Formar pessoas capazes de ler, compreender, escrever sobre o texto lido e arguir sobre a temática abordada constitui hoje um dos grandes desafios para a instituição escolar. Se essa é uma missão árdua, e muitas vezes insatisfatória, formar leitores com capacidade para ler o mundo com profundidade e de forma voluntária ao longo da vida beira o impossível. Segundo dados do Indicador do Alfabetismo Funcional, 29% do total de jovens e adultos do Brasil são considerados analfabetos funcionais (AÇÃO EDUCATIVA e INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018), denominados assim por possuírem dificuldades de entender e se expressar por letras e números diante de situações cotidianas.

As exigências de um mundo complexo e exigente requerem do sujeito social uma postura proativa de responder aos desafios impostos de forma eficaz e produtiva. Saber ler, como esclarece Sim-Sim (2007), é uma condição indispensável para o êxito individual, seja na vida escolar ou profissional. Para Azevedo e Martins (2011), “não nascemos leitores, nem tão pouco não leitores; tornamo-nos leitores ou não, em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos ao longo da nossa vida”, e são essas experiências que responderão às exigências sociais apresentadas.

Paulo Freire (1989) indica que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e complementa que “a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. No livro “A importância do ato de ler”, o autor ressalta que a leitura vai muito além da decodificação da palavra, característica que pode distinguir um leitor de um analfabeto funcional, o qual consegue ler, porém, não consegue interpretar de forma crítica o que foi lido.

A leitura ainda permite que o leitor compreenda o outro e a si mesmo, fazendo uma análise crítica de si e do mundo. O texto permite a aquisição e formatação de posicionamentos, o questionamento das ideias do autor e, conseqüentemente, uma reflexão que possibilita a formação de conceitos próprios (KRUG, 2015).

Uma pesquisa realizada em 2012, e repetida em anos seguintes, intitulada “Retratos da Leitura no Brasil” indica que existe um grande déficit de leitura no país, principalmente entre os adolescentes. A mesma pesquisa ainda coloca que o espaço da

biblioteca escolar é visto pelos alunos como uma extensão da sala de aula, fazendo com que tal espaço perca um pouco de sua grande utilidade: a leitura. Tendo estas constatações em vista, percebe-se a necessidade de fornecer aos alunos e cidadãos da comunidade um incentivo ao hábito da leitura, transformando assim o ambiente da biblioteca em um espaço mais que uma extensão do meio acadêmico, mas também propício ao lazer e à leitura recreativa, na qual é possível a obtenção de um conhecimento cultural e da atualidade tendo como base os livros e revistas.

Assim, segundo Bortolin e Santos (2014), "a criação de um clube de leitura para mediação da leitura na biblioteca escolar é um instrumento fundamental". E esta importância pode ser vista tanto para a formação dos mediadores de um clube com esta finalidade como para os participantes e aspirantes a leitores.

O clube de leitura constitui uma ferramenta capaz de fomentar nos participantes a leitura e o debate de assuntos relacionados com a literatura, possibilitando respostas pessoais aliadas aos conhecimentos informais dos mesmos. Esta filosofia de promoção leitora, mais flexível e passível de adaptação aos interesses e motivações dos alunos que os modelos mais tradicionais, em particular daqueles em que o professor trabalhava com os alunos uma seleção de textos e orientava toda a aula, não concedendo autonomia aos alunos para explorarem o texto e exporem sua própria opinião.

Nestas atividades, o diálogo sobre a obra ou o texto tem sempre o seu espaço, após o qual pode surgir a possibilidade de os alunos registrarem, por exemplo, opiniões, críticas ou resenhas, de forma interativa (MOSS e YOUNG, 2010). Expor sua compreensão e conviver com percepções diferentes, inclusive, representa um exercício de respeito e tolerância ao aluno.

Se em contexto escolar há a obrigatoriedade de leituras escolares, o que faz com que o ato de ler seja um dever para que o conhecimento seja submetido a uma avaliação, é em metodologias externas à escola propriamente dita, como o Clube do Livro, que a leitura é individual e independente e, por não ser um objeto de avaliação, acarreta uma motivação autônoma e voluntária.

Em um clube de leitura, destaca-se ainda o papel do mediador, que deve mediar de modo sistemático e consciente sua atividade, além de estimular a comunicação entre os pares, assegurando não só a valorização das atividades verbais dos alunos como também colocando-os em situação de múltiplas aprendizagens, com vistas à aquisição de múltiplas competências.

As competências atribuídas ao indivíduo leitor são: o ser capaz de ler, compreender e interpretar textos, o ser capaz de, reflexivamente, construir o próprio conhecimento, o ser capaz de exercitar, com proficiência, uma palavra autônoma, numa multiplicidade de

contextos de ocorrência, de modo a poder responder aos desafios de uma sociedade que, a todos os títulos, se apresenta cada vez mais complexa, sofisticada e exigente.

Estas competências foram desenvolvidas, em maior ou menor grau, durante os encontros do Clube do Livro de que trata este artigo. O foco na importância do ato de ler como aparato pedagógico para a formação do aluno em um cidadão crítico e capaz de formar a própria opinião foi o objetivo buscado na criação de um clube de leitura dentro da própria instituição de ensino e é também o objeto de estudo da literacia.

A literacia refere-se a um conceito complexo e abrangente, semanticamente amplo. Embora seja um termo utilizado por alguns pesquisadores como sinônimo das palavras alfabetização e letramento, neste trabalho preferiu-se adotar a ideia de Azevedo (2009), que trata não só da capacidade para ler e escrever, mas também da motivação para fazê-lo de forma autônoma, voluntária e em contextos adequados às múltiplas situações de uso. O autor indica ainda que, potenciando a interação social e estimulando o raciocínio crítico e a comunicação abstrata, a literacia constitui um meio para desenvolver o conhecimento e a compreensão e para assegurar a formação efetiva e integral da pessoa. Ainda, este conceito inclui, no seu arcabouço semântico, processos de transformação social e política, além da mera aprendizagem e domínio das técnicas de leitura e de escrita, sendo representada também pela habilidade de usar a informação de maneira efetiva e criativa.

METODOLOGIA

O Clube do Livro decidiu por não seguir a metodologia de um clube do livro padrão, onde os participantes se reúnem e escolhem o mesmo livro para posterior discussão. No projeto foram criados 04 grupos caracterizados por temáticas diferentes, são elas: Grupo 1 - Diversidade Sexual e de Gênero; Grupo 2 - Política/Distopia; Grupo 3 - Espiritualidade/Religiosidade; e Grupo 4 - Relacionamentos/Amizade. O propósito foi abranger uma maior quantidade de livros e percepções acerca dos temas. Cada participante escolheu um livro diferente a partir dos temas do grupo, dentre as opções contidas na biblioteca da instituição.

A primeira etapa foi a divulgação do projeto, do cronograma de encontros e do período de inscrições, para conhecimento dos participantes. As inscrições foram gratuitas e limitadas a um número de 6 participantes por grupo. Um blog para o projeto foi criado, onde continham todas as informações pertinentes. As inscrições foram realizadas de forma virtual no blog do projeto, com auxílio da plataforma de criação de formulários Google Docs; assim, quando se completavam seis inscritos por grupo, o link para este era desabilitado.

Com 30 participantes e 05 mediadores, os encontros aconteceram na biblioteca da instituição em período vespertino, de 13h00min às 15h00min. A primeira reunião contemplou todos os grupos para apresentação inicial do projeto e uma apresentação sobre a influência da tecnologia na formação de leitores. Os demais encontros ocorreram com os grupos separados, quinzenalmente, entre dias de quarta (grupos 1 e 3) e quinta (grupos 2 e 4). No decorrer das inscrições, decidiu-se pela criação de um grupo 5, com o tema de Relacionamentos/Amizade, devido a grande procura por inscrições nesta temática. Este grupo teve encontros às quintas, das 15:00 às 17:00.

Para a leitura do livro foi ofertado um período de um mês e, passado este tempo, o encontro seguinte se deu para a discussão do que foi lido e a relação que eles tinham com o tema proposto. Além deste encontro, outra reunião ocorreu entre os grupos 1 e 2 e depois com os grupos 3, 4 e 5, para uma discussão transversal entre os temas. O último dia do projeto consagrou-se com uma reunião de todos os grupos para uma conversa e avaliação sobre o projeto como um todo, além de uma confraternização entre mediadores e participantes.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Ao final do projeto cada participante elaborou a resenha literária do livro que foi lido, e todas foram publicadas no blog do projeto para divulgação e informação. Muito além deste resultado, o Clube do Livro se mostrou um ambiente extremamente importante para a formação do aluno como cidadão, sendo esta uma das missões inerentes a um ambiente de ensino, que ultrapassa as barreiras de uma sala de aula.

O blog também se mostrou um resultado importante, pois ainda é utilizado como divulgação dos trabalhos realizados no clube do livro, além de funcionar como um ambiente virtual que incentiva a leitura, pois mostra aos internautas a importância de não apenas ler o livro, mas interpretá-lo de acordo com a vivência do leitor, culminando na produção de um texto - a resenha literária.

Através de avaliação dos participantes por meio de questionário aplicado, foi apontado que o prazo para a leitura de livros foi muito longo e que o horário dos encontros (13h às 15h) era muito cedo, representando dificuldades para a continuação dos membros no projeto e também sugestões de alterações para as próximas edições. Dentre as sugestões, também foram colocadas a possibilidade de abranger mais temas e gêneros literários, como questões sociais e filosóficas, suspense/ terror e temas que colocassem em foco aspectos psicológicos tanto de jovens como de adultos. Essas sugestões serão levadas em conta para novos projetos semelhantes e a possível continuação do clube do livro.

Os pontos positivos da avaliação dizem respeito à iniciativa da criação do clube, ofertas de temas diversos e fluidez nas discussões. Muitos participantes relataram o desejo de se reunir com leitores para debater sobre os livros que gostam de ler. Fornecer um ambiente em que alunos, professores e servidores podem se encontrar de forma periódica para a troca de ideias e opiniões foi um dos pontos de destaque, pois isso foi percebido pelos participantes do projeto e relatado nos questionários.

Por motivos diversos alguns participantes tiveram que se ausentar do projeto antes do seu término. Os motivos descritos foram: problemas de saúde falta de tempo para ler o livro, problemas pessoais e falta de interesse pelo livro que foi escolhido, mesmo tendo a possibilidade de troca por outro livro do mesmo tema.

De modo geral, afirma-se que os resultados foram satisfatórios, pois o projeto demonstrou-se como um ambiente de participação alargada e inclusiva, além de ter contemplado participantes de diferentes níveis de leitura, incluindo não leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do projeto, constatou-se, a partir de observações e de menções dos próprios participantes, que um clube de leitura dentro de uma instituição de ensino pode corroborar com a formação do aluno. Ter um espaço bem próximo das salas de aula, onde não são tratados assuntos relacionados diretamente com nenhuma disciplina, torna a vivência do discente no ambiente de ensino mais agradável. Tal formação se estende além da formação acadêmica, pois a leitura possibilita a expansão da visão de mundo do leitor além do espaço escolar, permitindo que as situações cotidianas possam ser resolvidas com mais facilidade.

Observou-se que os participantes, em cada encontro, se tornavam menos tímidos com relação à exposição de suas opiniões acerca dos livros que foram lidos e, paralelamente a isto, a também à exposição de suas opiniões críticas acerca dos problemas na própria sociedade. O que mostra o impacto positivo causado pelo projeto ao possibilitar, através da leitura de livros não-didáticos, o desenvolvimento da literacia de forma espontânea.

Além da melhora da desenvoltura de certos participantes na exposição de suas opiniões, tão importante quanto isto, houve também um exercício de escrita crítica sobre o livro que foi lido. Ou seja, a elaboração de uma resenha literária de forma simples e pessoal. Percebe-se que além dos muitos benefícios da leitura, esta também influenciou positivamente na escrita dos participantes, o qual conseguiu, a partir um livro que lhe chama a atenção, destrinchar, de forma simples, mas coerente, o que o livro abordava e sua opinião acerca dele.

Conclui-se, com esta experiência, que a ferramenta possibilitou a formação de leitores através de motivação autônoma e voluntária, além de um contato mais dinâmico com obras literárias e a oportunidade de reflexão, convivência e diálogo com percepções diversas, atingindo o objetivo principal da literacia.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf):** resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018.

AZEVEDO, Fernando. **Literacias:** Contextos e práticas. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Coords.). Lisboa: Lidel, 2009.

AZEVEDO, Fernando; MARTINS, Jorge. Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. **Da investigação às práticas**, Lisboa, v.1, n.1, p. 24-35, 2011.

BORTOLIN, Sueli; SANTOS, Zineide Pereira. **Clube da Leitura na Biblioteca Escolar:** Manual de Instruções. Londrina, v. 3, n. 1/2, p. 147 - 172, jan./dez. 2014.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3.** São Paulo, Imprensa Oficial, 2012

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KRUG, Flávia Susana. A importância da leitura a formação do leitor. **REI - Revista de Educação do Ideau.** v. 10, n. 22, Jul./Dez. 2015.

Moss, B.; Young, T. A. **Creating lifelong readers through independent reading.** Newark: International Reading Association, 2010.

SIM-SIM, Inês (2007). **O ensino da leitura:** A compreensão de textos. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

CURRÍCULO, SEXUALIDADE E PEDAGOGIA QUEER: POR UMA EDUCAÇÃO TRANSGRESSORA

Romário Ráwlyson Pereira do Nascimento (Letícia Carolina) – UFPI
lecarolpereira@gmail.com

COMPREENDENDO O CURRÍCULO: A METÁFORA DA LINGUAGEM

Perguntas não nos faltam na busca de compreender o que quer que seja o currículo; na verdade, acreditamos mesmo ser impossível compreendê-lo sem a prática da desconfiança, da dúvida, da crítica, da eterna incerteza. E nessa busca de tentar entender o currículo recorreremos a um domínio metafórico. Neste sentido, Sandra Corazza (2001) nos propõe pensar o currículo através da metáfora da linguagem, e assim entendê-lo como prática discursiva, como texto. Ao atribuir condição de linguagem ao currículo é importante elucidarmos que a natureza de sua discursividade é

[...] ficcional, por ser histórica e socialmente construída. Que seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e atribuir-lhe sentidos. Que se sua sintaxe e semântica têm uma função constitutiva daquilo que enuncia como sendo “escola”, “aluno/a”, “professor/a”, “pedagogia”, e inclusive “currículo” (CORAZZA, 2001, p. 10).

Ter o currículo como linguagem é compreendê-lo como um artefato que fala, que produz significados, e como a linguagem que o produz, o significado não deve ser concebido com algo estável. O currículo produz significados cambiantes, uma vez que tais significados são produzidos na intensa teia do tecido social. Como linguagem, o currículo fala, e como artefato que fala o currículo quer dizer alguma coisa, e nessa condição de linguagem o currículo pode revelar ou ocultar significados a partir de sua fala.

Assim, o interesse de nossa análise constitui-se principalmente no seguinte questionamento: o que o currículo quer dizer? E nisto cabe também argumentar que quem fala, fala de um lugar, fala de um espaço-tempo, e desta forma, questionamos também, de que lugar o currículo fala? Em que tempo são produzidos seus significados? O currículo como prática discursiva produz sentidos e significados, e do ponto de vista analítico ao nos aproximar dessas práticas de significações buscamos.

[...] flagrar as marcas de suas condições de produção, para tornar visíveis os artifícios de sua construção, para “decifrar” os códigos e as convenções

pelas quais esses significados particulares foram produzidos, para descrever seus efeitos de sentido [...] (SILVA, 2010, p. 18).

Nessa analítica do que o currículo quer dizer, na busca dos rastros de sua prática discursiva de produção social de sentidos e significados é que podemos compreender que o currículo relaciona-se intrinsecamente com as relações de poder dentro e nas margens dos contextos culturais em que se insere.

As relações sociais no interior das quais se realizam as práticas de significação não são simplesmente relações sociais; elas são mais do que isso: são relações sociais de poder. Os diferentes grupos sociais não estão situados de forma simétrica relativamente ao processo de produção cultural, aqui entendido como processo de produção de sentido. Há um vínculo estreito e inesperável entre significação e relações de poder (SILVA, 2010, p. 23).

Se em sua prática discursiva o currículo produz significados, podemos fazer a pergunta, por que estes e não aqueles significados? E a partir desta questão norteadora podemos pensar o currículo como um local de disputa, que seleciona quais significados deve reverberar em sua linguagem e quais devem ser excluídos, e nesta disputa torna-se evidente as relações sociais de poder em torno do currículo. Ao selecionar as produções de sentido, e, portanto as experiências que produziram esses sentidos, podemos compreender que o currículo fabrica o sujeito.

O sujeito é constituído [...] pela verdade. Em um mesmo e único nível de análise, instituições, poderes e saberes vinculam-se com formas de reconhecimentos, isto é, como um certo tipo de subjetivação. Subjetivação que se constitui, e é efeito de experiências reais que experimentam o sujeito; constituição que depende da forma que o sujeito assume no jogo de verdade, em um momento histórico dado. (CORAZZA, 2001, p. 62)

O currículo é, portanto, numa analítica proposta por Foucault (1988) um dispositivo de saber-poder-verdade que articula em sua discursividade as experiências produtoras de sentido que fabricarão o sujeito. Essas experiências são selecionadas através das relações de poder e são produtores da verdade que constituirá o sujeito. O currículo articula os saberes/experiências que o compõe e ao mesmo tempo produz conhecimentos dos alunos, professores e demais partícipes de sua teia discursiva. Como dispositivo que produz o sujeito, ousamos perguntar que sujeito o currículo quer formar?

Ao longo da modernidade, as concepções de sujeito e verdade eram absolutas, estáveis, numa perspectiva de concepção pura. O desafio que propomos é pensar que tais concepções permeiam a discursividade do currículo numa condição cambiante. A metáfora do currículo texto, não pode reduzir este à lógica de um único texto, a metáfora

do currículo que fala, que deseja, que quer, não pode reduzir este a um único jeito de falar, a único desejo. É necessário pensar o currículo a partir da diferença.

É a partir deste desafio que propomos pensar o currículo através da Pedagogia *Queer*, que embora esteja atrelado as formas de problematizar a sexualidade pode nos fornecer perspectiva para (re)pensar a educação. Isto posto, antes de iniciarmos nossa incursão pela Pedagogia Queer procuraremos refletir acerca da seguinte questão: O que o currículo para educação sexual no Brasil diz?

O QUE O CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL DIZ?

Seguindo a metáfora do currículo como linguagem, propomos analisar o currículo para a educação sexual no Brasil através da discursividade dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Orientação Sexual (BRASIL, 1997). A escolha deste documento deve-se ao fato dele constituir-se como discursividade oficial para a orientação dos procedimentos didáticos relacionados à sexualidade.

Neste sentido na perspectiva de Foucault (1988) compreendemos que os PCN legitimam uma verdade sobre o sexo, codificam os conteúdos e qualificam os interlocutores. Rompendo com a hipótese repressiva Foucault (1988) recusa a ideia de um suposto silenciamento sobre o sexo, em sua História da Sexualidade ele nos chama a atenção para a proliferação dos discursos sobre o sexo que buscam controlá-lo de maneira cada vez mais eficaz.

Os PCN, no que se refere a sexualidade, reverberam o discurso do “sexo seguro” numa perspectiva policialesca e higienista.

A partir dos anos 1980, o não tão novo 'sexo bem educado' passou a ocupar territórios vizinhos aos controles higiênicos e morais, segundo a nomenclatura do 'sexo saudável' e do 'sexo seguro'. Á primeira vista, a ênfase na saúde, na responsabilidade e no binômio risco/segurança vem produzindo uma educação sexual definida pela singela ideia do 'bem viver'. Entretanto, uma análise mais atenta demonstra os desdobramentos do biopoder definindo o 'sexo não educado' como aquele que poderá trazer riscos e descontrole para a população em geral – patologias sexuais, gravidez indesejada e práticas sexuais às margens da heterossexualidade normativa ou da heterormatividade (CÉSAR, 2011, p. 276).

Como Foucault (1988) nos assegura o discurso governamental utiliza-se de supostos perigos para poder incitar os discursos sobre o sexo e assim controlá-lo de maneira mais eficaz. Neste contexto é importante destacarmos como o texto dos PCN está repleto de expressões como “prevenção”, “problemas graves” e “questões polêmicas”

que caracterizam o contexto eminentemente perigoso no qual estão inseridos as crianças e os jovens. O documento de Orientação Sexual dos PCN trata, pois de

[...] proteger, separar e prevenir, assinalando perigos em toda parte, despertando as atenções [...]; em torno do sexo eles irradiaram os discursos, intensificando a consciência de um perigo incessante que constitui, por sua vez, incitação a se falar dele. (FOUCAULT, 1988, p. 37)

Colocar a sexualidade em discurso, produzir uma verdade sobre o sexo, exercer práticas de governamentalidades dos corpos e da sexualidade são as características centrais de nossas análises acerca práticas curriculares discursivas de produção de sentidos propostas pelos PCN de Orientação Sexual. Ao longo da história da educação, da história da sexualidade as técnicas polimorfas de poder foram se multiplicando, se renovando, se aperfeiçoando. Em torno dos perigos, o controle se modificava se intensificava. No caso dos PCN o documento deixa nítido desde sua apresentação o perigoso contexto das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's), de gravidezes precoces e indesejadas, e de abusos sexuais.

Ao caracterizarmos desta maneira o cenário perigoso na qual a sexualidade esta imersa, não queremos afirmar que estas questões não são relevantes no processo de construção de práticas educativas sexuais, todavia é importante ressaltarmos que dessa forma a sexualidade fica envolta apenas por aspectos negativos. Ao marcar o sexo como prática perigosa o Estado, a escola e a família, reforçam as práticas de governamentalidades sobre os corpos e a sexualidade.

Distantes dessas concepções, compreendemos que, embora permeado por riscos, o sexo é uma prática que nos desperta prazer. No âmbito da governamentalidade, a sexualidade e os prazeres são regulados, os riscos são intensificados, a sexualidade é classificada entre condutas boas e más, entre práticas sexuais saudáveis e nocivas enfim, é demarcado o lícito e o ilícito.

Como propor uma educação cuja sexualidade escapa, não se fixe, seja fronteiriça, onde vivenciar essas experiências não signifiquem riscos à saúde dos corpos, na qual o indivíduo ao mesmo tempo em que exerça sua sexualidade de maneira livre também exerça o cuidado de si e do outro, é sobre estas questões que debateremos na seção seguinte.

SEXUALIDADE E PEDAGOGIA QUEER: aprendizagens fronteiriças

E o que quer o currículo? Que sujeito ele quer fabricar? A partir do projeto ilustrado da modernidade, a escola (o currículo escolar), dentre outras instituições, operou através de mecanismos disciplinares para forjar no corpo dos alunos/das alunas a sexualidade

heteronormatizada. Mas, afinal, qual a responsabilidade da escola diante das governamentalidades dos corpos e da sexualidade? Antes disso, terá a escola alguma responsabilidade?

Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e suas proibições fazem sentido, tem 'efeitos de verdade', constituem parte significativa das histórias pessoais. (LOURO, 2001, p. 21, grifos da autora)

O currículo escolar não pode ser concebido como algo neutro, desinteressado, o currículo quer alguma coisa. Na verdade, como educadores, estamos imbricados ao currículo, confundindo-nos, distanciando-nos, ou, ainda, contrapondo-nos aos seus interesses. A escola tem responsabilidade sobre os sujeitos que ela fabrica. Pensar assim, não é novidade, vários discursos bem intencionados têm pretendido, a partir dessa premissa, a inclusão dos desviantes, dos anormais dentro do currículo escolar. Mas numa perspectiva pós-estruturalista é necessário duvidar de qualquer discurso, até mesmo, desses da inclusão, talvez principalmente desses.

A *inclusão* pode ser vista como primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re) conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o *mesmo* não se identifica com o *outro*, que agora é um estranho. (VEIGA-NETO, 2011, p.113, grifos do autor)

Incluir para excluir, o outro passa a ser aceito – aceito não, tolerado –, há uma obrigatoriedade do diálogo, a permanência dos dois em um mesmo espaço é forçosa para que se evite o conflito. Em um Currículo *Queer*, o conflito é priorizado em detrimento da pacificação arbitrária.

Uma pedagogia e um currículo Queer se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo Queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o 'outro' é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. [...] A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade

plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam (LOURO, 2004, p. 48, grifos da autora).

Nesse sentido, o Currículo *Queer* é um dispositivo problematizador das diferenças, desestabilizador de verdades, dá preferência ao conflito, aos processos de questionamento do outro, as formas de constituição do outro, a trama de poderes e contra poderes que está implicada ao processo de formação dos sujeitos. No Currículo *Queer* não basta saber que o mundo é multicultural, é necessário discutir como, sobre que disputas, sobre que circunstâncias esse mundo foi produzido.

Agora, estando apresentada de certa forma a que se propõe um Currículo/Pedagogia *Queer*, não é demais, também, esclarecer o que significa o termo *Queer*.

'Queer' pode funcionar como substantivo, adjetivo, verbo, mas em qualquer caso se define contra o 'normal' ou normatizador. A teoria *Queer* não é um quadro de referência singular, conceitual ou sistemático, mas sim uma coleção de compromissos intelectuais com as relações entre sexo, gênero e desejo sexual (SPARGO, 2006, p. 8, grifos da autora).

Ao opor-se à normatização, o sujeito *Queer*, situa-se nas fronteiras, nas margens, não se furtando dos perigos de ser um viajante. O sujeito *Queer* rejeita a unidade e as mesmidades, recusa o *ser* e assume o *devir*. *Queer* é uma forma de contra poder, de resistência; lutar contra si mesmo, contra qualquer desejo de se fixar; arrancar raízes e vagar nos entre-lugares, e, por que não, também, nos não-lugares. E, assim,

Celebrar os prazeres – e até mesmo os perigos – da confusão de fronteiras [...] Estimular [...] a divisão, a multiplicação, a proliferação. Em vez da recomposição de integridades e totalidades perdidas, privilegiar as operações de desmontagem e remontagem, de decomposição e recomposição. (CORAZZA; TADEU, 2003 p. 12)

Pensar em um Currículo *Queer* é colocar-se permanentemente em movimento, é não engessar o currículo em molduras, não engavetá-lo, não sacralizá-lo. Significa duvidar constantemente de seus objetivos e, sobretudo, jamais colocar-lhe um ponto final. Um Currículo *Queer* assume a provisoriedade das verdades, descortina as relações de poder, questionando-as, fraudando-as, estabelecendo linhas de fugas. Esperamos que um Currículo *Queer* possa

[...] desestabilizar as 'verdades únicas', os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura, na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como

produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas. (FURLANI, 2003, p. 69, grifos da autora)

Sem passar ao largo das questões de poder, obviamente o Currículo *Queer* quer alguma coisa: também pretende a formação de um sujeito. O que ele propõe por diferencial é justamente a incompletude desse processo de educar, é a formação do sujeito em trânsito. Um Currículo *Queer*, ao passo que oferece linhas de chegada, multiplica os pontos de partida. Não há conhecimento certo, legítimo; no Currículo *Queer* o conhecimento escapa, flui, não se fixa, escorre, transborda, esvazia-se e evapora, perdendo-se entre os espaços e não espaços, preenchendo esses, ao mesmo tempo em que cria novas lacunas.

Eis o que nos traz essa estranha Pedagogia *Queer*, sua demanda, seu agenciamento, esse rizoma é

[...] do reconhecimento sem assimilação, é o desejo que resiste às imposições culturais dominantes. A resistência à norma pode ser encarada como um sinal de desvio, de anormalidade, de estranheza, mas também como a própria base com a qual a escola pode trabalhar. Ao invés de punir, vigiar ou controlar aqueles e aquelas que rompem as normas que buscam enquadrá-los, o educador e a educadora podem se inspirar nessas expressões de dissidência para o próprio educar. (MISKOLCI, 2012, p. 67)

Enfim, precisamos de uma Educação *Queer* que “[...] aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam horizontes de possibilidade” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 137). Horizontes de possibilidades, o que precisamos não é de uma educação sexual que imponha limites fixos, prescreva certo e errado de maneira arbitrária. Precisamos de uma educação sexual na qual as crianças e os/as jovens possam refletir sobre as possibilidades de seus corpos, possibilitem a vivência de uma sexualidade fronteira, que se permita o prazer. E que paralelo a esse viver livre possam compreender a partir de suas próprias experiências a necessidade do cuidado de si e do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, restam dúvidas sobre como pensar o Currículo *Queer*, mas é importante pensarmos, a partir dele, novas possibilidades para pensar o outro, sentir esse outro, e, assim, poder olhar outro a partir de dentro, como aquilo que, paradoxalmente, por não ser eu me constitui. Pensar também variadas formas de viver e sentir a sexualidade, vivê-la na fronteira e assim assumir que temos identidades transitórias, que somos sujeitos históricos e políticos em permanente (des)construção.

Fabricar uma Pedagogia *Queer*, uma máquina desejante, uma “[...] arte de viver contrária a todas as formas de fascismo, quer já estejam instaladas ou próximas de ser [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 105), de maneira que se viva uma vida não fascista. Então, porque uma Pedagogia *Queer*? Um Currículo *Queer*?

Porque o Currículo *Queer* é um ato de rebeldia contra as governamentalidades dos corpos e da sexualidade, a história da nossa sexualidade mostra que é possível escaparmos aos incessantes processos de normalização, mostra também como as técnicas polimorfas de controle se alteram para a garantia da norma. Nesse processo os PCN constituem-se numa política falaciosa em que ao mesmo tempo proclamam possibilidade de emancipação do sujeito, reforçam mecanismos de garantia da norma heterossexual.

Diante desse contexto governamentalidades dos corpos e da sexualidade, apostamos no Currículo *Queer* como um processo de problematização das diferenças, contrariando, assim, as políticas de inclusão que propõem a aceitação incondicional das diferenças ou, ainda, a sua arrogante tolerância. O *Queer* desestabiliza as verdades, realçando as dúvidas, afirma a condição de estrangeiros de si, de viajantes, recusa fixações e raízes; ao contrário, o *Queer* faz brotar rizomas, estabelecendo uma relação de fluidez com o conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. v. 10. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. As novas práticas de governo na escola: o corpo e a sexualidade entre o centro e as margens. In: Branco, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução Semíramis Gorine da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 21ª reimp. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense. Coleção Ditos & Escritos, VI. Capítulo: Prefácio (Anti-Édipo), 2010.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz T. da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pela diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1 ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SPARGO, Tasmim. **Foucault e a teoria Queer**. Trad. Vladimir Freire. Rio de Janeiro: Pazlin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução Semíramis Gorine da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Efigênia Alves Neres - UFPI
efigeniaufpi@hotmail.com

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Este artigo tem como objetivo repensar o papel da escola como uma das possíveis fontes de afirmação das nossas identidades afrodescendentes¹. A ideia, parte da necessidade de se perceber a instituição escolar, como um espaço complexo de formação humana, de múltiplas experiências, constituído por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações étnico-raciais, entre outras.

Nessa tessitura, o texto se propõe, especificamente, a problematizar no contexto educacional brasileiro, os desafios e as possibilidades de uma educação para as relações raciais na escola. Experiências essas, que visam provocar reflexões críticas acerca da história e das manifestações culturais afro-brasileiras e propõem alternativas de ensino e de sensibilização da comunidade escolar sobre a produção e reprodução dos preconceitos e discriminações raciais.

Para construir essa gama de reflexões, me deparei com algumas questões que fizeram repensar/questionar a minha trajetória escolar, desde os anos iniciais até os dias de hoje. Esse exercício me fez evidenciar o quanto a sociedade brasileira negou (e nega) até os dias de hoje as nossas raízes históricas, as nossas origens, o quanto de nós - povos afrodescendentes, tem do continente africano, que muito contribuiu (e contribui) para o desenvolvimento da sociedade brasileira, desde os tempos coloniais até a atualidade.

Enfim, as nossas origens africanas estão presentes, entre tantos outros aspectos, da nossa forma de viver e de se organizar, enquanto uma nação. Diante disso, como podemos conceber que a escola, enquanto instituição social “detentora” do conhecimento em todas suas dimensões, tenha negado e/ou “escondido” essa nossa história?

Como será que nós, professores/as, temos trabalhado com essas questões na escola? Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula? Até quando esperaremos uma situação drástica de conflito racial, *bullying* ou enfrentamento para respondermos a essas perguntas? Por que será

que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação docente?

São questões difíceis e desafiadoras, que nos fazem pensar o quanto se faz urgente, garantirmos espaços onde a educação escolar, seja reconhecida como um lugar, no qual a diversidade deve ser considerada e respeitada, para uma aprendizagem mais efetiva, capaz de oferecer, tanto às crianças, aos jovens e adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, construídos historicamente na sociedade brasileira pela cultura racista, na qual fomos socializados.

RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA: pensando a educação e o direito a diferença

A abertura política ocorrida no Brasil, a partir das duas últimas décadas do século XX, trouxe no seu bojo um conjunto de manifestações de segmentos sociais que não se sentiam contemplados nas políticas públicas em diversas esferas da vida social.

Uma das evidências desse descontentamento foi a emergência de inúmeros movimentos reivindicatórios, dos quais vale destacar o Movimento Negro e o Movimento de Mulheres, que passaram a expressar suas reivindicações, no sentido de coibir o tratamento discriminatório que recebiam no seu cotidiano. O Movimento Negro pode ser entendido como:

(...) a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes de preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o Movimento Negro, “a raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, são utilizadas não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o Movimento Negro a “raça” é o fator determinante da organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p.102).

No sentido de compreender a potência desse movimento social, Gomes (2017) também destaca que, entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Assim,

Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à

relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana (GOMES, 2017, p. 24).

Partindo do entendimento de Domingues (2007) e Gomes (2017) sobre o Movimento Negro, evidencia-se que suas experiências concretas, revelam o seu protagonismo na denúncia à persistência da discriminação racial e do racismo na sociedade brasileira, produzidos e reproduzidos nas escolas, nos livros e materiais didáticos, na omissão dos conteúdos escolares, no enfoque que a história dá ao afrodescendente, ao seu modo de ser, habilidades e da tendência em enfatizar a sua subordinação, esquecendo-se de todo modo esse movimento de resistência. Dessa maneira, “a escola é apontada como ambiente indiferente à particularidade cultural da criança negra, ao transmitir acriticamente conteúdos que folclorizam a produção cultural da população negra, valorizando uma homogeneidade construída a partir de um mito de igualdade racial” (RODRIGUES, 2006, p.106).

A partir da década de 1980, em âmbito nacional, essas reivindicações e o princípio da educação como um direito social – que deve garantir o direito à diferença passaram a ser atendidas, no âmbito da legislação educacional e dos documentos oficiais. Um dos exemplos mais recentes dessas mudanças, que elegem a educação como um espaço no qual a diversidade deve ser respeitada, para uma aprendizagem mais efetiva é a aprovação da Lei 10.639/2003, que altera o Art. 26 da Lei 9.394/96, incluindo os artigos 26-A.

A Lei 10.639/2003 torna obrigatório no currículo oficial das escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a luta dos grupos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a sua presença na formação da sociedade nacional, em especial (não exclusivamente), nas áreas de educação artística, literatura brasileira e História do Brasil.

Sendo assim, foi no sentido de legalizar as políticas e as propostas de intervenção educacional, relacionados aos comportamentos de agentes que direto e/ou indiretamente atuam limitando e/ou negando os direitos dos afrodescendentes, que o Brasil adotou essa legislação específica, que regula o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e pressupõe que a educação deve permitir a desconstrução de preconceitos, estigmas e discriminação baseada no pertencimento étnico racial.

Diante da promulgação da Lei 10.639/2003, pode-se ressaltar que o Brasil dispõe de uma legislação que autoriza a promoção de políticas para uma educação das relações étnico-raciais. No entanto, as leis por si só não asseguram, nem políticas efetivas, nem políticas educativas, voltadas para a diversidade étnico-racial, principalmente em uma sociedade dominada por ideias colonialistas, impregnadas de conceitos europeus

iluministas sobre os povos africanos e seus descendentes e/ou outras etnias não-europeias, a exemplo dos indígenas.

Desse modo, Luz (2013) elucida que apesar de reconhecermos as conquistas obtidas pelas comunidades afrodescendentes, em estabelecer canais de legitimação institucionais e legais, para que o estado assumisse a diversidade civilizatória dos povos nas políticas de educação, vimos que há equívocos na abordagem sobre a África e sua influência em nossas vidas.

Isso, muitas vezes, vem ocorrendo pela adoção de perspectivas teórico-metodológicas, ainda derivadas das projeções da História e da Geografia civilizatórias greco-romanas, anglo-saxônicas e ibéricas. São perspectivas que insistem em representar a África compacta, homogênea, submetida ao discurso universal que a congela no tempo e no espaço da lógica do projeto histórico da “ordem e progresso” capitalista, destituindo-a completamente dos povos que detêm milenarmente um complexo sistema de pensamento, de onde transbordam cosmogonias, universos simbólicos, um complexo sistema de comunicação cujas linguagens e valores organizam comunidades, instituições e suas hierarquias, tecnologias e modos de produção, além de uma magnífica erudição estética. (LUZ, 2013, p. 93)

Nesta perspectiva, Trindade (2013, p.13) também contribui com essa reflexão quando pontua que, “(...) se a escola é um campo, um espaço de produção e de apropriação de conhecimentos, então é fundamental, justo e função da escola que os saberes africanos, que são um patrimônio da humanidade, sejam compartilhados, aprendidos e conhecidos”. A escola não deve negar à população este patrimônio, não pode subtrair um direito, que é de todos, de conhecer o repertório cultural dos povos africanos, pois se ela não veicula estes saberes, está tirando o direito das pessoas de se informar sobre isso.

Lopes (2013) também postula que sabemos que as diferenças existem, vemos que somos diversos, mas não estamos, na maioria das vezes, educados para perceber o quanto estas diferenças influenciam e determinam os modos de vida das pessoas e fazem com que as mesmas venham a ocupar posições distintas na esfera socioeconômica e a desempenhar papéis também distintos na sociedade brasileira.

Segundo pesquisa realizada pela mesma, dados do IBGE e do censo escolar revelam a existência de uma grande diversidade étnico racial no Brasil, em que quase metade da população em geral e da população escolar, respectivamente, é composta por afrodescendentes. O relatório de Desenvolvimento Humano de 2005, por sua vez, aponta que os afrodescendentes estão pouco representados entre juízes, desembargadores, procuradores, defensores públicos, na máquina administrativa do estado, nos nichos de mercado mais valorizados, enfim em todas as posições de poder.

Isto nos mostra que a sociedade trata diferentemente aqueles que não pertencem ao grupo hegemônico e não se enquadram nas normas estabelecidas por esse mesmo grupo. Os que se encontram na base da pirâmide social (e aí estão indígenas e negros em sua maioria) são geralmente discriminados, enfrentando dificuldades na afirmação de sua identidade (pessoal, cultural e nacional), não conseguindo exercer em sua plenitude a condição de cidadão brasileiro. A invisibilidade com que a diversidade étnico-racial é considerada torna-se danosa à democracia brasileira, pois impede a promoção da igualdade racial (LOPES, 2013, p. 101).

De fato, não é tarefa fácil para nós, educadores/as, trabalharmos pedagogicamente e inserirmos uma discussão mais profícua sobre a diversidade cultural, de um modo geral, e sobre a população afrodescendente, em específico. Apesar de reconhecermos, pelo menos no nível do discurso, que a construção social, cultural e histórica das diferenças, ou seja, a diversidade, é algo de belo e que dá sentido à nossa existência, sabemos que na prática, no jogo das relações de poder, as diferenças socialmente construídas e que dizem respeito aos grupos sociais e étnico-raciais menos favorecidos foram naturalizados e transformadas em desigualdades.

Nesse sentido, se quisermos compreender a complexa trama entre diversidade e currículo, teremos de enfrentar o debate sobre as desigualdades sociais e raciais no nosso país. Teremos de entender o que é a pobreza e como ela afeta de maneira trágica a vida de uma grande parcela da população. E ainda devemos refletir sobre o fato de que, ao fazermos um recorte étnico-racial, veremos que as pessoas afrodescendentes e pobres enfrentam mais e maiores preconceitos e dificuldades em nosso país.

Isso nos obriga a nos posicionar politicamente dentro desse debate e construir práticas efetivas e democráticas que transformem a trajetória escolar de nossos alunos/as afrodescendentes ou não, em uma oportunidade ímpar de vivência, aprendizado, reconhecimento, respeito às diferenças e construção de autonomia.

A Resolução CNE/ CP 01/ 2004, que institui as Diretrizes curriculares para a Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, enfoca dois campos de objetivos, em tudo relacionados à questão da diversidade:

- a) o da educação das relações Étnico-raciais, que objetiva divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira; b) o do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana – reconhecer e valorizar a identidade, a história e a cultura dos afro-brasileiros, bem como garantir o reconhecimento e a

igualdade de valorização das raízes africanas na nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas. Configura-se, assim, uma política de estado, cuja duração transcende à política de governo (LOPES, 2013, p. 102).

Lopes (2013) aponta ainda que ao longo dos anos, os currículos foram sendo construídos, tendo por base um modelo eurocêntrico, o que significa ter tomado o homem branco como referência para a construção das propostas de ensino e aprendizagem. Quem não atende aos requisitos desse modelo constitui-se num problema para o sistema escolar. Assim, se faz necessário:

Tomar consciência de que o Brasil é um país multirracial e pluriétnico e, portanto, reconhecer e aceitar que, nesta diversidade, afrodescendentes e indígenas também desempenham papéis relevantes e substantivos, são aprendizagens que precisam ser realizadas e que convergem para a educação das relações étnico-raciais porque, conforme expressa o Parecer CNE/CP 3/2004, está educação pode oferecer conhecimentos e segurança para negros orgulharem-se de sua origem africana; para os brancos, permitir que identifiquem as influências, as contribuições, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relaciona-rem com as outras pessoas (LOPES, 2013, p. 102).

Dessa maneira, a escola de Ensino Fundamental e Ensino Médio, ao tratar da questão da diversidade étnico-racial e executar as medidas de implementação da Lei 10.639/2003, cumpre a parte que lhe toca nos compromissos de estado assumidos pelo Brasil, comprometendo-se a construir uma democracia em que as pessoas possam usufruir, em sua plenitude, a condição de cidadãos, independentemente de raça/ etnia, cor, posição e papel social, religião e gênero.

Nessa perspectiva, evidencia-se que a promulgação da Lei 10.639/2003 é o resultado do esforço envolvendo as comunidades afrodescendentes que, durante muito tempo instituíram iniciativas em educação que afirmassem e legitimassem seu patrimônio civilizatório: a África e sua (re) criação nas Américas.

A africanização do currículo escolar seria, portanto, uma estratégia para transcendermos as narrativas curriculares que destituem os povos da África do direito à existência e da afirmação de toda a exuberância que caracteriza o seu continuum civilizatório. Nossas crianças e nossos jovens precisam saber disso! É uma dinâmica de currículo cujas linguagens e valores se intercambiam entre as distintas civilizações que compõem a nossa identidade nacional. (LUZ, 2013, p. 94).

O que propomos, como educadores (as), é a legitimação das várias tradições africanas que constituem a formação social brasileira, nos currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, evitando o recalque perverso que tende a impor às

nossas crianças e aos nossos jovens apenas a versão neocolonial sobre África (LUZ, 2013, p. 99).

É preciso avançar na tarefa de sensibilização das pessoas, para que se interessem pelo assunto e avancem para a fase de comprometimento dos profissionais da educação com o cumprimento desta lei, o que envolve profundas mudanças nas estruturas organizacionais, administrativas e pedagógicas das escolas, que vão dos projetos político-pedagógicos, currículos e planos didático-pedagógicos à gestão de pessoas, com base em princípios e valores que regulam a educação das relações humanas e os estudos de história e cultura afro-brasileiras e africanas, permeando todas as áreas do conhecimento escolar (LOPES, 2013, p. 104).

De fato, a alteração da LDB n. 9.394/96, pela Lei n. 10.639/2003, mexeu com valores enraizados na educação. Valores de uma ciência que negou e silenciou nos currículos escolares narrativas de grupos considerados “minoritários”. Essa educação de exclusão levou muitos os afrodescendentes a desconhecem e negarem suas pertencas africanas.

Hoje, muitos de nós, brasileiros, em diversas áreas do conhecimento, sentimos como necessário abraçar as políticas de ações afirmativas para descendentes de africanos implementadas pelo governo Federal, a fim de que possamos desenvolver atividades que fortaleçam a identidade negra, através de uma educação da pertença afro-brasileira. (SANTANA, 2013, p. 109).

Desse modo, a luta contra toda e qualquer forma de naturalização e estigmatização das diferenças tornou-se um dever da humanidade, pois as experiências humanas já vividas e as que assistimos nesse início do século XXI têm nos revelado que a intolerância, o racismo e a discriminação, ou seja, formas negativas de lidar com as diferenças, poderão nos levar a intensos processos de desumanização. Não se trata de uma discussão partidária, militante ou de um modismo educacional, antes é uma reponsabilidade profissional e ética daqueles que se dispõe a atuar no campo da educação escolar.

É nessa trama que a diversidade cultural vai sendo tecida e construída e é também no seio dessa trama que ela deveria ser compreendida pelos educadores/as ao refletir, avaliar e colocar em prática o currículo escolar. Sendo coerente com essa realidade, a nossa atuação pedagógica deve considerar que aqueles que participam do processo educativo se diferenciam quanto às formas de aprender, as trajetórias de vida, ao sexo, à classe, à idade, à raça, à cultura, às crenças. Se estamos de acordo que a escola ainda não conseguiu contemplar pedagogicamente essa diversidade, cabe-nos a tarefa de repensar as práticas, os valores, os currículos e os conteúdos escolares a partir dessa realidade social, cultural e étnica tão diversa.

PENSANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM DAS AFRICANIDADES BRASILEIRAS NA ESCOLA

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Elas ultrapassam, o dado ou o evento material, como um prato de sarapatel, a feijoada, o vatapá ou uma apresentação de capoeira. Se constituem, pois nos processos que geraram tais dados e evento, hoje incorporados pela sociedade brasileira. Para tanto,

(...) estudar as Africanidades brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos os descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e a criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da sociedade brasileira (SILVA, 2005, p.156).

Nós, afrodescendentes, reivindicamos o estudo das Africanidades com o propósito de que os currículos escolares, em todos os níveis de ensino:

Valorizem igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro; Busquem compreender e ensinem a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar; Discutam as relações étnicas, no Brasil, e analisem a perversidade da assim designada “democracia racial”; (...) permitam aprender e respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país (SILVA, 2005, p.157).

Diante desses desafios e possibilidades de trato das questões étnico-raciais na escola, como educadores/as podemos pressupor que não há como fugir dessa realidade! Podemos até tentar fingir que “esse assunto não nos diz respeito”, mas a diversidade cultural continuará presente: na nossa vida, na escola, na vida dos nossos alunos, nos seus costumes, comportamentos, estilos musicais, na sua cultura e nas suas trajetórias de vida.

Enfrentar essa questão é fundamental quando se trata de reeducação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, deve-se colocar o professor em outro lugar, que não seja o do docente despreparado, mas sim o de protagonista, em uma criação curricular mais autônoma e autoral, e que seu desenvolvimento curricular não seja reduzido ao simples cumprimento legal de uma legislação, invariavelmente em algumas datas do calendário

escolar, mas sim, a materialidade do seu compromisso com novas relações societárias e escolares.

A inovação nas práticas educativas é um compromisso político-pedagógico e não deve ser a cópia de modelos produzidos fora do âmbito escolar, mas sim construída na esfera escolar, na mobilização dos seus diversos sujeitos e no fortalecimento do professor como intelectual que pensa e reflete sobre a sua prática, e que, principalmente, conhece e reconhece os elementos teóricos explicativos da sua realidade.

Para tal, Gomes (2006) afirma que a escola deve estar conectada com o mundo que a cerca. O contato com os grupos culturais da comunidade, com os movimentos juvenis, com os grupos da terceira idade, com associações de moradores, com organizações do movimento social pertencentes à comunidade na qual a escola está inserida, articulando-os com o universo sociocultural mais amplo, pode dar subsídios para pensar um projeto pedagógico e um currículo mais abertos à diversidade cultural e à vida social.

É o meio social e cultural no qual o aluno convive que lhe dá as bases para a sua inserção no mundo, é o lugar onde ele aprende as tradições, os costumes, os valores que, na maioria das vezes, se chocam com aqueles privilegiados pela cultura escolar. É no meio social que o aluno inicia o seu complexo processo de construção de identidades. A escola é somente um dos espaços em que as identidades são construídas, mas não é nem o único e, talvez, nem seja o mais importante (GOMES, 2006, p. 34).

Nossos alunos e alunas circulam por muitos e diferentes espaços sociais, vivem trajetórias duras e muitas vezes desumanizadoras, as quais são totalmente desconhecidas pela escola e seus educadores. Conhecer, respeitar e lidar ética e pedagogicamente com essas diferentes experiências socioculturais pode ser um passo para a construção de uma pedagogia da diversidade.

UMA CONVERSA QUE CONTINUA, PARA ALÉM DO PONTO...

A finalização de toda e qualquer reflexão sempre requer do pesquisador/a a coragem de se confrontar com seus objetivos previamente definidos e com o que foi realizado concretamente. Considera-se, no final desse texto, que as questões que provocaram a mobilização em torno dessa ação formativa e que se procurou apresentar e problematizar neste artigo, foram tratadas de forma satisfatória e significativa.

Contudo, não se pode perder de vista que, como indica o título desta conclusão, é uma “conversa que continua” (...) Ao longo de todas essas reflexões/problematizações, foram abordadas e enfrentadas questões fundamentais para a constituição de uma educação para as relações étnico-raciais na escola, como um esforço para o rompimento das relações sociais racistas e discriminatórias. Portanto, trata-se de um desafio amplo e

complexo, e espera-se que as “conversas”, agora, continuem nas escolas, nas ruas, nos movimentos sociais, casas de professores e professoras e em seus compromissos diários.

Isso tudo, não apenas com o objetivo de fazer com que se tolere as diferenças ou escamoteie os preconceitos, mas efetivamente acolher de forma equitativa, valorativa e respeitosa, todas as contribuições étnicas e culturais que formaram os brasileiros/as ao longo da história do país, seja em suas relações escolares, seja em suas relações de vida.

Assim, mesmo se o Brasil fosse um país sem nenhuma imigração africana de importância, ainda assim os currículos escolares não poderiam de forma alguma “dispensar/negar/esconder” os conhecimentos sobre este continente. Por razões da história da humanidade, ou mesmo da história econômica do capitalismo, seria indispensável um conhecimento da história da África.

Portanto, refazer esse caminho da minha trajetória escolar a partir dessas leituras e perceber que a História da África foi “esquecida/negada/excluída” desse processo, faz sentir que uma parte de mim, da minha história também foi esquecida. Esse sentimento desperta uma necessidade de AÇÃO, de que não podemos ficar parados/as diante das discriminações e racismos cotidianos contra o povo afrodescendente, práticas essas que surgiram de desigualdades históricas que se naturalizaram no imaginário brasileiro.

Pensar sobre essas questões me faz atentar para a necessidade de transformar o conhecimento sobre o continente africano em uma verdadeira prática real, uma consideração que deriva não somente da força da Lei (criação da Lei nº 10.639/03), mas de projetos de inclusão social, que tenham como pano de fundo a ideia de transformar esses conhecimentos em uma realidade concreta na sala de aula, não pela imposição, mas sim pela verdadeira adesão da sociedade.

REFERÊNCIAS

BOAKARI, Francis Musa. Mulheres Afrodescendentes de Sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferenças. In_____: **Educação, Gênero e Afrodescendência**: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social. Curitiba, PR:CRV, 2015. p. 21-44.

DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói, vol. 12, n.23, 2007, p. 100-122.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria A.; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p. 21-40.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LOPES, Véra Neusa. Diversidade étnico-racial no currículo escolar do ensino fundamental! In: TRINDADE, Azoilda Loretto. **Africanidades brasileiras e educação**: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. p. 101-108.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. África viva e transcendente! In: TRINDADE, Azoilda Loretto. **Africanidades brasileiras e educação**: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. p. 92-101.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Movimento Negro e o direito à diferença. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria A.; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p. 105-122.

SANTANA, Marise de. O legado africano e a formação docente! In: TRINDADE, Azoilda Loretto. **Africanidades brasileiras e educação**: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. p. 108-119.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. revisada. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.155-172.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Africanidades brasileiras e educação**: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. p. 92-118.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. A mulher negra e educação. In: Ana Rita Santiago [et al.]. **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2017. p.205-230.

JUVENTUDES E PRÁTICA EDUCATIVA, ALTERNATIVAS CONTRA AS VIOLÊNCIAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE TERESINA- PI

Vanessa Nunes dos Santos - UFPI

vanessandsantos@outlook.com

Romário Ráwlyson Pereira do Nascimento – UFPI

romario_rawlyson@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira como um conjunto de interações sociais entre vários grupos tem enfrentado e sido enfrentada por um fenômeno que invade até mesmo as portas da escola: a violência. Tal fenômeno vem adquirindo cada vez mais importância e dramaticidade, pois parece estar sem controle e nos lança vários questionamentos a respeito das causas, motivos e origens dessas manifestações.

Uma cultura da competitividade, do medo e da insegurança, atinge todas as relações sociais, onde a problemática entre violência e educação tem gerado diferentes manifestações no espaço escolar e nas relações interpessoais, o que vem preocupando os educadores. A naturalização de comportamentos violentos tem reforçado a banalização da violência que resulta no crescimento das manifestações de uma sociabilidade violenta, que por sua vez resulta nas gangues, grupos e galeras.

A Violência nas escolas não é mais apenas um tema livresco, mas um fato social que têm ocupado espaço nos meios de comunicação de massa, no meio acadêmico e junto à população em geral. Temos presenciado cada vez mais a propagação da violência entre crianças, adolescentes e adultos que devido às intoleráveis condições socioeconômicas veem-se obrigados a ver e ouvir todos os dias cenas de violência gratuita, massificada e manipulada pela mídia que tende a enfatizar os casos extremos de violência nas escolas, compondo um cenário marginalizado em torno, especialmente das escolas públicas de periferia.

Segundo Duarte, “[...] existe insegurança nas escolas públicas porque a sociedade brasileira vive permanentemente, em especial nas grandes cidades, sem segurança. Seria ingênuo esperar que em cidades violentas se encontrassem escolas públicas seguras e tranquilas.” (2006, p. 97).

A escola se posiciona como vítima de seus próprios alunos que convencidos da impunidade, ousam a depredar o patrimônio público e a praticar atos de violência contra o outro, espalhando o medo e a discórdia entre os participantes desse cenário que inclui

alunos, professores, pais, gestores e os demais funcionários da escola que se sentem encurralados em meio a essa temática, não sabendo muitas vezes lidar com ela de forma a facilitar e disseminar entre os jovens uma alta confiança em suas ações, contribuindo para projeção desse fenômeno da violência que toma conta da sociedade em geral.

Diante desse quadro tão alarmante para os objetivos que a educação se propõe a alcançar como a construção de cidadãos, a comunidade educacional tem se preparado para proteger-se de jovens e crianças participantes desse processo. Nesse instante, a escola lança mão de mecanismos para barrar esse fenômeno desencadeando outras respostas violentas e gerando um ciclo de atos violentos por parte dos educadores e alunos.

Considerando tal realidade, nos propomos a contribuir para o estudo do fenômeno da violência sob a perspectiva educacional, analisando assim, os elementos presentes na própria dinâmica escolar como propagadores da violência. São inúmeros os debates acerca das possíveis estratégias para solucionar a violência e muitas dessas partem das próprias escolas por estarem sufocadas com a propagação tão rápida das manifestações deste fenômeno.

A maioria delas aponta as características socioeconômicas dos envolvidos em situações de violência, suas constituições familiares, entre outros fatores como determinantes na configuração desse processo, “no entanto, tais ingredientes sozinhos não explicam a rotinização da violência, apesar de sabermos que alimentam seu círculo vicioso.” (CANDAU, LUCINDA e NASCIMENTO, 1999, p. 20). Assim, poucas dessas características apontadas se preocupam em verificar os elementos da prática educativa.

A hipótese desta pesquisa traz como ponto principal a dinâmica escolar, que tal como se encontra atualmente, tem reproduzido valores violentos a partir das relações de poder estabelecidas no processo de educação, como: reprovação alta, preconceito, autoritarismo e desrespeito expressando uma violência simbólica que objetiva controlar os alunos e disciplinar qualquer comportamento estranho ao meio, provocando uma violência física e psicológica nos alunos.

A pesquisa foi desenvolvida em 2 (duas) escolas da rede pública, uma na zona leste e a outra na zona norte da cidade de Teresina-PI, nos dois períodos letivos do ano de 2010 ao de 2011. Foram entrevistados setenta e seis estudantes numa amostra de 10% entre meninos e meninas, 20 professores sendo 13 mulheres e 7 homens totalizando uma amostra de 20%. As falas desses sujeitos serão utilizadas no corpo deste trabalho utilizando-se de pseudônimos para garantir a integridade e o sigilo dos participantes. As questões enfocaram a perspectiva dos estudantes sobre a escola, a relação professor-aluno, a violência na escola, capacidade dos professores em lidar com ela no cotidiano escolar entre outras.

Nesse sentido, este trabalho apresenta-se como um convite a reflexão sobre as dimensões, perspectivas e desafios que a violência nos impõe, visto que tornasse urgente um redirecionamento da interpretação das práticas educacionais que valorize as manifestações catárticas como um grito de alerta em favor do diálogo.

DINÂMICA ESCOLAR E VIOLÊNCIA: uma teia de múltiplos olhares

O desejo dos jovens em demonstrar revolta e insatisfação acabam gerando cenas frequentes de indisciplina e violência. Essas relações conflituosas invadem o sistema educacional, sendo este considerado anteriormente um espaço de proteção e transformação social, fazendo com que esta ideia de que a escola se mantém independente dos outros sistemas sociais fosse contestada, devido a tantos casos de expressão de violência envolvendo alunos, professores, funcionários, gestores, pais e outros atores.

A exemplo disso, a própria escola reproduz o clima vigente, refletindo em seu interior o sentimento de insegurança e medo, expresso em sua arquitetura que privilegia espaços fechados, com muros altos, grades por todas as portas e janelas, dando a este cenário uma aparência sombria.

Não se pretende retirar a escola do contexto social, considerando-se apenas a escola em si, mas, por outro lado, recusa-se a tese de que esta tão somente reproduz processos gerais, refletindo um estado de violência generalizado que teria origem fora das escolas. (ABRAMOVAY, 2006, p. 14)

A propagação da violência entre crianças e adolescentes de todas as idades, lança questionamentos em todos os setores, que buscam respostas sobre as efetivas causas desse fenômeno. Neste sentido, esta pesquisa apresenta uma análise de um tema tão atual como “violências nas escolas” que têm se intensificado em nosso meio social, interferindo em todas as outras relações vigentes no contexto atual.

A violência está intimamente unida à coação e ao uso da força no plano físico ou moral, então, se mostra presente em todos os ambientes ocupados pelo homem, e este quadro gera inquietação por parte do Estado, família, da igreja, da escola e de outros setores que se propõem a apresentar soluções possivelmente capazes de inibir a propagação da violência na sociedade.

[...] violência nas sociedades contemporâneas apresenta-se de distintas formas: simbólica e/ou física; objetiva e/ou subjetiva; econômica; política e/ou ideológica. A violência simbólica se efetiva através das mímicas e dos gestos da sociedade, da sobreposição/subordinação da voz e da discriminação. Por outro lado, a violência física diz respeito a um conjunto

de ações e práticas que invadem a privacidade do indivíduo, atingindo em última instância, o seu próprio corpo. (WILLIAMS, 2006, p.1).

Hodiernamente, a violência tem alcançado índices nunca observados e apresentado fatos repletos de crueldade que tomam conta dos noticiários de TV enquanto ocorrem manifestações bem mais silenciosas, mas que produzem efeitos por vezes maiores e mais desastrosos.

As novas sociedades, por si mesmas, passaram a exigir das instituições educativas uma formação que privilegiasse a cidadania, excluindo e reprovando qualquer manifestação violenta. Pertinentemente a este sistema de ensino, aparece a ideia de disciplina como parte do processo de formação para evitar qualquer desvio no programa traçado para a educação. Como diz Foucault (1987) em *Vigiar e Punir*, as mesmas luzes que descobriram as liberdades inventaram também a disciplina.

A escola atual parece viver uma crise relacionada à sua perspectiva de educação, enquanto critica e repudia o autoritarismo tradicional que mantia a ordem e disciplina em sala, veem também o fracasso dos sonhos ideais novos no que tange à manutenção da disciplina, levando assim ao fracasso escolar.

Na tentativa de alcançar o sucesso, o profissional da educação recorre a inúmeras técnicas que mantenham a autoridade e que são na maioria das vezes expressão de um poder simbólico³, pois agride simbolicamente os alunos.

“[...] eu briguei com um menino ontem porque ele me deu um murro bem na minha cara, por que eu tava respondendo a minha tarefa aí ele apagou, eu fiquei com raiva e falei mal da mãe dele, aí ele foi logo levantando da cadeira e me deu um murro. Aí eu dei na cara dele, o professor brigou, e colocou a gente pra fora da sala. Aí eu fui pra agente de saúde e a tia pensou que eu tava ‘gazeando’, aí ela levou minhas coisas pra diretoria, e eu recebi uma ocorrência aí minha mãe teve que vir hoje aqui”. (Aluna A, 4º ano, 9 anos).

A educação sempre foi influenciada e até mesmo determinada por interesses políticos, à prática educativa adequa-se, muitas vezes, ao tipo de indivíduo que se deseja formar. O cotidiano escolar reflete o pensamento da sociedade e a prática educativa é fruto das relações existentes nela. Assim, os elementos do processo educativo acabam reproduzindo o modelo de sociedade e de cidadãos a qual pertence.

“Eu acredito que é reprodução do lugar aonde eles vivem, de um ambiente violento, um ambiente que tem gangues, eles convivem talvez na própria casa deles, às vezes tem droga, talvez os pais usem, são alcoólatras, os pais brigam ou agredem o próprio filho como o caso aí que eu ouvi falar, o pai bateu no filho como se fosse adulto, batendo na cara

³ Poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU, 1989 p. 7-8)

mesmo como se fosse com um adulto, no filho pequeno ainda, né? Criança ainda, aí no quê que essa criança se torna? Uma pessoa violenta também, se eu convivo num local de violência, eu vou me tornar violenta também.” (Prof. Narciso).

No que se refere ao nosso estudo, observamos que a sociedade atual tem presenciado a propagação da violência e tal fenômeno reflete-se no âmbito escolar. Nesse momento a escola atua de maneira a reproduzir tais manifestações ao mesmo tempo em que se empenha em coibi-las.

A escola, tal como se encontra, utiliza-se de seus elementos educativos para condicionar o comportamento dos alunos na tentativa de eliminar atividades contrárias ao idealizado pelo sistema. A dinâmica escolar é repleta de mecanismos disciplinares que são impostos aos alunos e que devem ser respeitados, configurando-se aí uma violência simbólica⁴ exercida pelo sistema educacional atual. Nesse sentido, “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário de um arbitrário cultural” (BOURDIEU, 1975, p.20).

O estilo de formação adotado pelo sistema de ensino carrega fortes contornos culturais da classe dominante, onde a educação segue moldes gerados por um único grupo que impõe uma concepção de educação que se perpetua e monopoliza toda a estrutura educacional, reproduzindo assim as mesmas relações de força existente nos âmbitos extra-escolares e importa o sistema de ensino dominante para assegurar o monopólio da violência simbólica legitimada pela sociedade, como diz Bourdieu:

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma ação pedagógica, re-produz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural. (1992, p. 22).

A escola torna-se muitas vezes, um espaço onde os sujeitos agem de maneira insegura, numa dinâmica doentia, dentro de um quadro configurado por disputas pelo poder. Os professores sentem-se ameaçados pelas representações de violência que seus alunos trazem e não estão preparados para lidar com estas manifestações. Nesse momento gera-se um conflito, às vezes silencioso e por vezes declarado.

Os docentes ao serem questionados a respeito dos conflitos que surgem em meio à prática pedagógica revelaram a violência como algo constante, visto que todos descrevem situações conflituosas durante a sua trajetória como profissional da educação.

⁴ Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU, 1992 p. 19)

O que podemos comprovar através de dois exemplos de relatos sobre a convivência com a violência na escola.

“Se os alunos não gostam do professor eles dizem que não gostam, eles discutem com o professor na sala de aula, já vi até inclusive reivindicação de aluno em sala de aula de jogar papel em professor, virar de costa para o professor, teve uma época aqui que eu me lembro que os professores chegavam gritando na sala de aula com aluno. Então se o professor não respeita o aluno, o aluno não respeita o professor. E se o aluno perceber assim que o professor não está respeitando, tá xingando ele ou a família, tipo assim: Você é um vagabundo, você é uma maconheira, um maconheiro, pode esperar que ele recebe o mesmo de volta. Então a questão do respeito tem que ser recíproco, e aqui se o professor não respeita o aluno, o aluno não respeita o professor”. (Profª. Margarida).

“Já, algumas vezes isso é normal quando muitas crianças estão juntas, um querendo ser mais forte que os outros, isso a gente ver em todo lugar que tem criança. Na escola é onde se intensifica ainda mais, estão sem os pais e aí é que piora.” (Profª. Orquídea).

Diante de tantas situações que exprimem desordem e caos no ambiente escolar os entrevistados apresentaram suas diversas estratégias para lidar com essas adversidades o que nos parece uma expressão de deficiências na competência relacional do professor.

“Ah, nós chamamos logo os pais, pois eu não vou ficar batendo boca com aluno, aí eu coloco logo a situação para os responsáveis e eles decidem como educar. Contribuo sempre com os projetos que a escola desenvolve, trabalho temáticas sobre respeito e tolerância com os outros na minha sala.” (Profª. Rosa).

“Eu sempre converso muito, discuto com eles sobre as atitudes deles, antes de levar para a direção. Só que essa conversa quase nunca dá jeito, aí, a gente passa a tomar atitudes mais sérias. Tenho contribuído com minha postura de professor democrático e ao mesmo tempo impondo minha autoridade.” (Profª. Tulipa).

“Geralmente eu tento chamar a atenção dos alunos. Quando os alunos estão brigando, com violência na sala de aula, eu não concordo, não aceito, mas, não vou me meter na briga, porque se não vai sobrar pra mim, eu de longe peço que eles parem e depois encaminho os envolvidos para a direção, prefiro não intervir, entrar assim no meio de uma briga, eu falo para eles pararem e encaminho pra direção. É só isso que o professor pode fazer.” (Profº. Narciso).

Os alunos, por sua vez, também tentam impor sua forma de poder passando frequentemente e naturalmente a depredar, declarar guerras aos professores e aos administradores da escola, além de estabelecerem relações conflituosas entre eles mesmos.

Nas salas de aula, podemos observar claramente: mesas riscadas com canivetes ou pintadas com corretivos, cadeiras e portas quebradas a pontapés, paredes rabiscadas, banheiros destruídos com pias e aparelhos sanitários entupidos, livros são roubados,

riscados ou rasgados, além de presenciarmos as constantes cenas de violência explícita entre alunos nos corredores, exigindo a presença de alguém que seja capaz de apartá-los.

Os estudos realizados sobre este problema dificilmente se preocupam em analisar os elementos dos processos educativos como geradores desse fenômeno: como a metodologia utilizada pelos educadores, as expectativas que se lançam sobre o futuro desses alunos, as técnicas utilizadas para avaliar e fatalmente reprovar muito deles, a maneira como a escola estabelece relação com a família e a comunidade a que pertencem, às relações de autoritarismo e desrespeito entre todos os sujeitos do processo educativo, o preconceito que é potencializado no cotidiano escolar e até mesmo a própria arquitetura da estrutura física que distancia a comunidade e os alunos da escola tornando-a algo fora da realidade desses sujeitos.

Assim, o fenômeno da violência torna-se um conflito ambivalente, “esse caráter ambivalente da violência é o que impede a eficácia da sua racionalização, que tenta delimitar os desvios para melhor tratá-los”. (GUIMARÃES, 1996, p. 97). É na tentativa de manter a ordem, garantir a lei que o professor constrói seus próprios mecanismos para “frear” o comportamento dos alunos, e neste momento distanciar-se de todos os métodos aprendidos em sua formação ou mesmo aplicá-los e vê todos falharem. Segundo Colombier (1989) o cotidiano desestabiliza-se ao aparecer os sinais de violência e descreve as expectativas do educador:

Nem autoritarismo nem abandono por parte do professor, mas pré-ocupação parcial do campo de trabalho, pela definição de um quadro onde este vai se desenvolver, quadro que leva em conta, é claro, os limites imposto pela realidade da escola mas também os desejos e projetos do professor. (p. 90)

A violência então possui várias faces, cada uma contribui de maneira própria para a formação e/ou propagação da violência no contexto escolar. Assim como o cotidiano escolar, a mídia também produz uma violência simbólica que manipula os fatos e controla as notícias de maneira a omitir ou distorcer os acontecimentos subordinando essa questão a um código particular de valores como sendo da sociedade como um todo.

Desta maneira, a mídia impede a reflexão por parte da sociedade:

A sedução do trágico, por outro lado, atua como alimentar na reprodução contínua dos mitos, quando, no caso da violência, um consumo compulsivo das notícias sobre ocorrências criminais, que assegura, assim, de forma ampliada, a máxima audiência e, conseqüentemente, o imperial poder ideológico e a força simbólica dos meios de comunicação de massa. (BRITO e LAMARÃO, 1994, p. 99).

Os meios de comunicação de massa são alguns dos maiores responsáveis pela reprodução da violência por serem de fácil acesso a todas as camadas da sociedade,

transmitindo diariamente cenas de violência que se tornaram comuns ao dia-a-dia da população brasileira.

A escola atual precisa de uma formação voltada para aprendizagem de uma “escuta sensível”, para que se possa aprender a lidar com os conflitos e não apenas punir, utilizando o diálogo como o principal meio de manutenção da ordem. O universo escolar precisa ser pautado no diálogo entre todos os sujeitos da escola. O grito de desabafo proporcionado pela escuta faz toda a diferença na construção de uma convivência amigável e positiva dentro do espaço escolar.

Não podemos banalizar a violência, nem tão pouco hierarquizar certas violências, como mais graves em relação a outras, pois esta mais que divulgado que além dessa violência física existe uma violência simbólica que pode causar dores ainda mais profundas, mesmo que invisíveis aos olhos dos homens.

Violências são atos reais, muitas vezes de sangue, de órgãos arrancados, de gritos, de pessoas desfiguradas: é o que dói. Mas nem todas as dores são físicas e, não necessariamente, todos sentem a dor com a mesma intensidade e da mesma maneira, pois em cada época e em cada sociedade as representações e os sentimentos em relação à violência variam. (ABRAMOVAY, 2006, p.14).

Precisamos, portanto transformar a escola num espaço onde seja possível dialogar sobre os conflitos e as violências, não somente acusar, mas permitir a todos a conscientização da existência do problema e assim a construção conjunta de soluções. Não podemos tratar a violência escolar com algo isolado, mas sim, lembrando da sua íntima relação com a rotina escolar e o com o cotidiano dos jovens que participam dela que sobrem influências tanto dentro como fora dos muros da escola.

O foco dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil tem ganhado nos últimos anos uma nova forma de discussão, que não se aplica apenas a indisciplina de crianças e adolescentes dentro e fora da escola, discutem-se hoje as mais várias formas de violências e seus múltiplos fatores, procurando analisar a influência negativa gerada dentro e fora do ambiente escolar.

Para Abramovay e Rua (2002, pág. 78), as questões relativas à violência escolar não podem ser tratadas de modo isolado, mas sim em íntima articulação com a dinâmica educativa da escola como um todo, “dentro e fora” dela, especialmente porque os jovens trazem para seu cotidiano escolar, de uma forma aberta, sua maneira de ser, sua linguagem e sua cultura. Nossa intenção neste ponto é ampliar o conceito de violência trazendo para nossa pesquisa a análise investigativa da violência escolar com ênfase na violência simbólica.

“[...] violência é o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos. [...]. A violência ocorre quando há desejo de destruição. [...] a marca constitutiva da violência

seria a tendência à destruição do outro, ao desrespeito e à negação do outro, podendo a ação situar-se no plano físico, psicológico ou ético” (FUKUI, citado por CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO; 1999, p.20).

São bastante frequentes nas escolas, práticas de agressões físicas e morais, intimidações, formação de gangues, incivilidade, furtos de material escolar e objetos pessoais, pichações, xingamentos, discriminação, variadas formas de vandalismo que fazem parte do contexto atual da educação pública brasileira.

A escola se tornou um local excludente que vem transformando a convivência escolar, através do desempenho, da reprovação alta, da evasão e abandono que acaba selecionando os melhores alunos, descartando-se os demais, instalando-se na escola um ambiente de discórdia e discriminação, onde as oportunidades não são dadas a todos, os que não se adaptam ao sistema são colocados de lado, deixando para trás a ideia de uma escola democrática tão difundida atualmente, que conviva com as diversidades, com a multiplicidade de identidades culturais e problemas socioeconômicos da população em geral acarretando-se no fracasso escolar. Segundo Abramovay (2006, pág. 30):

Há entre alunos e professores um sentimento de insegurança e abandono do espaço social e muitas vezes a escola se torna omissa e pouco presente. A escola tem que estar preparada para assumir as respectivas condições em que vivem seus alunos, criando estratégias de acesso, pertencimento, permanência e qualidade, pautadas no respeito ao outro e na inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem.

A violência nem sempre se caracteriza por delitos, no entanto instala-se em nossas vozes, nossos olhares, nossos posicionamentos e em nosso corpo que carrega fortes sentimentos preconceituosos, excludentes, autoritários, estereotipados e moralistas, perpetrando práticas culturais violentadoras enquanto imposição de saberes inquestionáveis.

“Os conflitos são porque os alunos são bagunceiros mesmo e tem vez que os professores, com a paciência dos professores, as paciências deles esgota, chega ao limite. Quando a paciência deles esgota, tem professor que bota pra fora, tem professor que conversa, conversa, conversa aí os alunos melhora.” (Aluna B, 9º ano, 14 anos).

ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE VIOLÊNCIAS

Nesta dimensão, a escola parece-nos institucionalizar a própria violência através das relações entre os componentes da instituição, que por muitas vezes são conflituosas. A escola pertencente ao “organismo” social reproduz a sociedade como ela é, com suas disparidades de todos os níveis, trazendo para o seu interior os conflitos que ali existem: conflitos de gerações, gênero, classe, raça, posição social e status. As discriminações

existentes nas relações extra-escolares são refletidas na dinâmica educacional, muitas vezes de maneira clara ou subentendida em situações cotidianas que legitimam tais ações.

A legitimação de situações, atos e palavras que constituem a violência simbólica entre educadores, funcionários, gestores, alunos e comunidade local dá-se, muitas vezes, por serem percebida como naturais, uma vez que não é possível visualizar no primeiro momento, os efeitos prejudiciais sobre as relações sociais no contexto escolar. Desta forma, a autonomia da escola em relação aos outros sistemas é limitada como bem discorrem Bourdieu e Passeron:

É preciso, pois, construir os sistemas das relações entre o sistema de ensino e os outros subsistemas, sem deixar especificar essas relações por referência à estrutura das relações de classe, a fim de perceber que a autonomia relativa dos sistemas de ensino é sempre a contrapartida de uma dependência mais ou menos completamente oculta pela especificidade das práticas e da ideologia permitida por essa autonomia. (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p. 206-207).

Nesse sentido, a escola fracassa no seu papel inicial de “civilizar” e socializar as crianças, pois não consegue impedir manifestações claras de agressividade entre todas as esferas da escola, e desencadeia uma atmosfera de constante medo, perigo e discriminação: estabelece-se então, o caos deteriorador das relações sociais na escola.

Segundo Althusser (1985), as relações de poder ocorrem de maneira verticalizada, onde há uma hierarquia de poder iniciando-se nos gestores que se sobrepõem aos docentes e estes aos discentes, onde “cada um deles concorre para esse resultado de uma maneira que lhe é própria, isto é, submetendo (sujeitando) os indivíduos a uma ideologia. Esse concerto é dominado por uma partitura única, a ideologia da classe dominante” (p. 31-32).

As relações sociais na escola, segundo essa perspectiva, acabam por seguir trajetórias próprias, se distanciando cada vez mais do que foi aprendido nos cursos de formação para profissionais da educação, que em sua maioria privilegia a abordagem de temas que estão relacionados à ética, valorização do educando, atitudes democráticas e manutenção da ordem com base no diálogo, embora estes discursos pareçam não se adequarem a realidade vivida por estes profissionais, então na tentativa de alcançar o sucesso, o profissional recorre a inúmeras técnicas que mantenham a autoridade e que são na maioria das vezes expressão de um poder simbólico, pois agride simbolicamente os alunos.

Quando questionados a respeito da suficiência da sua formação para lidar com problemas de violência nas escolas à maioria dos educadores consideram que as

instruções recebidas não contemplam as dificuldades que surgem na prática como afirma algumas falas transcritas abaixo.

“Não, porque a gente é trabalhado na parte superior pra gente lidar com o conteúdo, com violência nunca. A gente lida com violência de todos os tipos e a violência vem de dentro para fora e muitas vezes não começa aqui dentro da escola”. (Profº. Lírio).

“Não, de jeito nenhum, quando a gente tá na universidade, nem imagina o que vai encontrar aqui, aí a gente vem com um monte de ideias e se depara com esses meninos que te tiram do sério, sem educação familiar, sem respeito, o que eu considero violência” (Profª. Jasmim).

Outros professores, representando uma minoria, consideravam suas formações suficientes para lidar com tais dificuldades, se atreladas à disposição e dedicação no trabalho realizado em sala.

“Eu acho que minha formação é suficiente, porque a gente teve tantos debates, seminários, né? Pesquisa sobre a temática, então acho que assim, é o necessário pra gente se dá com a situação ou desenvolver algo dentro da situação. Porque estudamos muito sobre como lidar com os alunos e o professor que é dedicado tem sempre como aprender mais, ler revistas, participar de eventos, fazer novos cursos” (Profª. Rosa).

Desta forma, podemos perceber que é necessária uma urgente intervenção nas propostas de formação de professores de maneira a contemplar tais embaraços que surgem na prática professoral, oferecendo reflexões que subsidiarão uma prática eficiente no contexto de educação atual, dando a devida importância para o tema violência nas escolas.

A lógica que se estabelece no ambiente escolar é baseada em cada força própria que se impõe sobre o outro, seja ela física ou simbólica. Nesse sentido, os conceitos de poder, autoridade e violência se confundem como bem discorre Arendt quando segundo ele, esta indistinção dificulta nossa compreensão de como poderia ser uma gestão democrática, mesmo sendo baseada na autoridade.

Arendt segue na definição de violência contrapondo-a com a definição de poder:

A violência sempre pode destruir o poder; do cano do fuzil nasce a ordem mais eficiente, resultando na mais perfeita e instantânea obediência. O que nunca pode nascer daí é o poder(...) poder e violência se opõem; onde um deles domina totalmente o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em perigo, mas, se lhe permitem seguir seus próprios caminhos, resulta no desaparecimento do poder (1973, p.130,132).

É quando não se é possível fazer esta diferenciação e colocar em prática a expressão de poder sem relacioná-lo a violência que tornamos a escola um espaço

propício para conflitos que abrem portas para a configuração da violência nos espaços educacionais. Precisamos, portanto transformar a escola num espaço onde seja possível dialogar sobre os conflitos e as violências, não somente acusar, mas permitir a todos a conscientização da existência do problema e assim a construção conjunta de soluções.

As expressões juvenis devem ser valorizadas e não simplesmente reprimidas, por serem muitas vezes manifestações catárticas que, portanto, exprimem contestações às regras impostas ou conflitos internos que podem e devem ser trazidos para o contexto da sala de aula em momentos oportunos. Nesse sentido, como o fenômeno da violência é socialmente construído é possível fazer o caminho inverso, ou seja, desconstruí-lo, embora seja um caminho sinuoso e exija de nós compromisso e responsabilidade nesta tarefa social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro. Brasília: Missão Criança, 2006.

ABRAMOVAY, M. e RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARENDT, Hannah. **Crises da república**. São Paulo; Perspectiva, 1973.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). 4ªed. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON Jean Claude. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª edição Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A. (1992).

CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolidação; NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e Violência**. – Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

COLOMBIER, Claire et AL. **A Violência na Escola**. São Paulo, Summus Editorial, 1989.

DUARTE, Renato. **Efeitos da Violência sobre o aprendizado nas escolas públicas da cidade de Recife**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

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

GUIMARÃES, Áurea Maria. A dinâmica da Violência Escolar: conflito e ambigüidade. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

MICHAUD, Yves. **A Violência**. São Paulo: Ática, 1989.

PIERRENOUD, Philipe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor**. Profissionalização e Razão Pedagógica. (Tradução: Claudia Schiling). Porto Alegre: Artmed Editora, 2002

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da Insegurança e a Violência na Escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre Violência Escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, vol.27, n.1, PP.87-103, jan-jun, 2001.

O ENSINO DE POLÍTICA EDUCACIONAL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO NORDESTE BRASILEIRO: ORGANIZAÇÃO E COORDENAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO

Marli Clementino Gonçalves – UFPI
marliclementino@yahoo.com.br
Maria Clara de Sousa Costa – UFPI
mcsousa.co@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho pôs em análise a Política Educacional nos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Nordeste brasileiro, em especial o Componente Curricular Organização e Coordenação do Trabalho Educativo como um dos eixos importantes para a apreensão das questões epistemológicas e metodológicas dessa área no Brasil. A presente pesquisa está vinculada à Pesquisa Nacional intitulada: Questões epistemológicas e metodológicas da produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil (2000-2010); que, posteriormente, desmembrou-se em um projeto local chamado: Questões epistemológicas e metodológicas da produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil (2000-2010): gestão e financiamento da educação. O projeto foi realizado no período de maio/2015 a maio/2018 e teve como coordenadora geral Márcia Aparecida Jacomini (UNIFESP) e coordenadora local Rosana Evangelista Cruz (UFPI).

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar o ensino de Política Educacional nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Federais das capitais do Nordeste brasileiro, em específico o componente Organização e Coordenação do Trabalho Educativo. Para a realização deste trabalho, tomamos como referencial teórico os estudos de Aguiar & Azevedo (2001); Mainardes (2009); Azevedo (1997); Stremel (2014); Calado (2004-2005); Sá-Silva & Almeda & Guindani (2009); Chechinell (2016), dentre outros.

Como objetivos específicos, procurou-se analisar nos Projetos Político Pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades Federais das capitais do Nordeste brasileiro, assim como os planos das disciplinas do Componente Curricular Organização e Coordenação do Trabalho Educativo, considerando: nomenclatura, carga horária, objetivos, ementa e bibliografia; relacionar com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores.

Destarte estas questões centrais, a pesquisa buscou explicitar os aspectos metodológicos e as principais referências acadêmicas que orientam ensino do

componente Organização e Coordenação do Trabalho Educativo. O enfoque dado ao presente estudo se justifica pela centralidade que as questões epistemológicas têm na conformação do campo de pesquisa em Políticas Educacionais, tendo em vista o seu reconhecimento por pares, mas também por agentes externos à academia, bem como os sentidos dos saberes produzidos.

Esta pesquisa apresenta caráter qualitativo, tendo como metodologia central a análise documental. Dentre os diversos métodos de recolha de dados que podem ser usados na pesquisa qualitativa, optamos pela análise documental, uma vez que a mesma atende de forma eficaz aos objetivos desta pesquisa.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Esta pesquisa é qualitativa, tendo como estratégia central de coleta de dados a análise de documentos. A análise documental baseia-se na seleção, análise e apresentação de dados a partir de documentos. Documentos são impressões deixadas num objeto físico por um ser humano e pode apresentar-se sob a forma de fotografias, de filmes [...] impressa (a forma mais comum), entre outras (CALADO, 2004-2005). Cellard (2008, p.296) complementa que documento é “tudo que é vestígio do passado, tudo que de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”. O uso de documentos para pesquisa traz uma riqueza de informações, já que elas podem ser utilizadas em várias áreas de ciência humanas e sociais, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A escolha do instrumento metodológico de análise de documentos se deu de acordo com a natureza da pesquisa e o referencial teórico utilizado. Encontramos algumas vantagens, que aqui se fizeram necessárias à pesquisa, como baixo custo para aquisição das informações, a possibilidade de informações passadas e não observadas ou assistidas, e ainda evitar a utilização de recursos que possam vir a ser abusivos. A principal diferença entre a análise documental e bibliográfica diz respeito à natureza das fontes. Quanto à natureza, os documentos podem denotar sentidos diferentes, de acordo inclusive, com sua fonte e conhecimento do leitor (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Na área da Educação, tem-se variadas fontes documentais. Para a realização desta pesquisa foram analisados os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Federais das capitais do Nordeste brasileiro. Foram feitos o levantamento e estudos dos PPPs do curso de Pedagogia das Universidades, bem como dos planos de disciplinas relacionadas ao componente curricular Organização e Coordenação do Trabalho Educativo. A sistematização do material envolveu os seguintes dados: nomenclatura, carga horária, ementário e bibliografia. Após a coleta das referências

também foi realizado uma síntese das mesmas, informando o número de vezes que aparecem cada referência.

Foram utilizados como campo de coleta e análise de dados as Universidades Federais das capitais dos estados do nordeste brasileiro, que são: Universidade Federal do Piauí – UFPI, Universidade Federal do Maranhã – UFMA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Universidade Federal do Pernambuco – UFPE, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Universidade Federal do Ceará – UFC, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade Federal de Alagoas – UFAL; com exceção da Universidade Federal do Sergipe que não oferece o curso de Pedagogia em seu campus central localizado na capital do estado, portanto, optamos por utilizar como referência para essa Universidade, o Campus São Cristóvão, pela sua relevância no cenário regional e nível de desenvolvimento.

O ENSINO DE POLÍTICA EDUCACIONAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

O ensino de política educacional nos cursos de Licenciatura em Pedagogia é um desafio, considerando a complexidade do processo educativo, bem como, a área específica de atuação desses profissionais nos anos iniciais e na gestão da educação. Para Moreira & Lulianelli (2017) a inclusão dessa área na formação inicial de professores, para além de sua participação como executores, permitiria seu envolvimento como cidadãos ativos, atuando de forma autônoma em sua formulação e controle. No contexto das reformas que têm caracterizado o cenário brasileiro nos últimos tempos, o ensino de Política Educacional assume papel determinante na construção, ou não, de uma sociedade mais democrática.

Quanto aos parâmetros legais, a resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino, de aprendizagem e procedimentos a serem considerados no planejamento e avaliação pelos órgãos de ensino e pelas instituições de ensino superior ao que se refere ao curso de Pedagogia. As Diretrizes curriculares aplicam-se a formação inicial e continuada para docência da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio (modalidade normal), Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, ou em qualquer área que demande conhecimentos pedagógicos.

Em 2015 foi aprovada também pelo CNE a resolução de Nº2, de 25 julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (curso de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esta resolução trata de princípios,

fundamentos, dinâmica formativa, procedimentos, planejamento, avaliação e regulação de todos os cursos de licenciatura do Brasil. Contudo, não foram utilizadas as mesmas na análise deste trabalho.

A formação inicial e a formação continuada, em geral, são ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior - IES, atendendo as políticas públicas de educação através do Projeto Pedagógico do Curso - PPC, Projeto Pedagógico Institucional - PPI e o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI. Estes mecanismos são responsáveis por assegurar que as instituições superiores de ensino cumpram de forma adequada, o que é assegurado na política nacional de formação. O projeto de formação deve contemplar uma sólida formação, baseada em uma práxis-docente em consonância com o contexto educacional local.

No que tange a área de Política Educacional as Diretrizes para o curso de Pedagogia estabelecem que os Projetos Políticos Pedagógicos são essenciais para qualquer instituição de ensino, pois são eles que vão orientar todo o trabalho educativo. Foram sistematizados os PPPs utilizados na pesquisa, através de dados gerais, como título, e o ano de atualização, como mostra o Quadro 1:

Quadro 1- PPP's dos cursos de Pedagogia das IES do NE quanto ao ano de atualização.

IES - siglas	Título do PPP	Ano do PPP ou da atualização
UFRN	Projeto Político Pedagógico e Curricular do Curso de Pedagogia Presencial	2017
UFPE	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia	2017
UFPB	Projeto político-pedagógico	Outubro/2006
UFMA	Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia	2007
UFC	Projeto pedagógico	Outubro, de 2013
UFBA	Projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA	Outubro, 2012
UFAL	Projeto pedagógico do curso de Pedagogia	2006
UFPI	Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI	2009
UFS	Projeto pedagógico do curso de Pedagogia	Abril, 2015

Fonte: Organização das Autoras com base no SIGAA das instituições.

Todas as Universidades apresentam PPPs específicos para os cursos de Pedagogia. Em algumas Universidades os Projetos Políticos Pedagógicos já foram atualizados após a determinação das Diretrizes Curriculares, tanto para as Licenciaturas, como para os cursos de Pedagogia, no entanto, a maioria ainda não está atualizado de acordo com todas as normas exigidas. Dentre as informações que tratam esses documentos, pode-se

citar histórico, objetivos, fluxograma de disciplinas e mais algumas informações importantes para constituição dos perfis dos cursos.

A partir das informações coletadas e da análise dos PPPs foi possível identificar como está organizado, dentro dessas instituições, a Área de Política Educacional como campo específico de estudo e de grande importância para formação do egresso em Pedagogia. A partir desses dados foi possível também caracterizar epistemologicamente e metodologicamente o Componente Curricular Organização e Coordenação do Trabalho Educativo, elucidando questões importantes para compreensão do mesmo dentro do ensino de Política Educacional nos cursos de Pedagogia.

O COMPONENTE DE ORGANIZAÇÃO E COORDENAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO

Os estudos sobre organização escolar não são de agora, mas sim há muito tempo vem sendo discutido no cenário educacional brasileiro. De acordo Libâneo (2001), esses estudos remontam aos anos 30, com o movimento dos pioneiros da educação, que tratavam essa área do conhecimento denominando de Administração Escolar ou Administração e Organização Escolar, fazendo uso de princípios e conceitos da área da Administração, marcados por uma concepção burocrática, funcionalista, aproximando assim a escola à uma impressa.

Já nos anos 80, uma época marcada por grandes discussões na área da educação no Brasil no que diz respeito a mudanças de paradigmas e reformulação dos currículos dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas, esse componente passa a ser denominado de Organização do Trabalho Pedagógico ou Organização do Trabalho Escolar, adotando um enfoque mais crítico sobre a organização da escola. Segundo Libâneo (2012), nessa perspectiva:

A organização escolar não seria uma coisa totalmente objetiva e funcional, um elemento neutro a ser observado, mas uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima. Além disso, não seria caracterizado pelo seu papel no mercado, mas pelo interesse público. (LIBÂNEO, 2012, p 1)

Libâneo (2012) aponta que de acordo com os estudos sobre organização e gestão escolar, é possível identificar e sistematizar três diferentes enfoques de modelos: o técnico científico (funcionalista), autogestionária, e a democrática participativa. O primeiro baseia-se na racionalização do trabalho, e a eficiência dos serviços escolares. Já no segundo modelo, autogestionária dá ênfase na responsabilidade coletiva excluindo assim uma direção centralizada e acentuando a participação direta.

Por fim, o terceiro enfoque, e o mais comum dentro das escolas, seria a concepção democrática participativa que se baseia em uma relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Libâneo (2012) caracteriza esse enfoque da seguinte forma:

Definição explícita de objetos sócio-políticos e pedagógicos da escola, pela equipe pedagógica; Articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela; A gestão é participativa, mas espera-se, também, a gestão da participação; Qualificação e competência profissional; Busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações; Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação dos rumos e ações, tomada de decisões; Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados. (LIBÂNEO, 2012, p 3)

Portanto é importante frisar a importância de se refletir sobre a função da escola, e consequentemente como ela se organiza no sentido de que essa finalidade é possibilitar os alunos adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades para a vida em sociedade. De acordo Pimenta (1993), essa é uma tarefa ampla e complexa que requer que as escolas se organizem e se equipem para isso, a fim de conceber uma nova forma de organização, a partir dos modelos já existentes.

Outro fator importante destacado pela autora é que as escolas não são homogêneas, portanto não são iguais, dessa maneira não se trata de encontrar uma única forma de organizar o trabalho nelas. Pimenta (1993) afirma:

Isto não dá conta dos novos problemas atuais. A história da Pedagogia já o demonstrou. No entanto, a história recente também nos mostra que é possível definirem-se alguns princípios norteadores para essa organização nova, sobre os quais já há certo consenso entre os educadores estudiosos do tema. (PIMENTA, 1993, p 79)

A partir do estudo e análise das Universidades estudadas, foi possível constituir um perfil de como o Componente Curricular que trata sobre a organização escolar se apresenta dentro do fluxograma dos cursos de Pedagogia. Essa sistematização levou em consideração a nomenclatura das disciplinas, carga horária e ementa, como demonstrado no Quadro 02:

Quadro 02: Componente Curricular de Organização e Coordenação do Trabalho Educativo.

Componente	IES	Nomenclatura	C. H.	Ementa
ORGANIZAÇÃO E COORDENAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO	UFS	Organização do Trabalho Pedagógico	60hrs	Natureza e especificidade do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares. Relações entre o trabalho pedagógico-educacional e o trabalho em geral. Alterações na organização social e seus reflexos na organização do trabalho pedagógico da escola. A escola como cultura organizacional. Concepções e organização do projeto político-pedagógico da escola.
	UFPE	Coordenação Pedagógica e Trabalho Docente	60hrs	Aborda a coordenação pedagógica como um processo de construção coletiva dos saberes e da identidade docente na perspectiva do desenvolvimento profissional permanente. Estuda os princípios, objetivos e processos da coordenação pedagógica na perspectiva de uma ação transformadora na escola brasileira. Enfatizam-se novas abordagens para a Coordenação / Supervisão Pedagógica em conexão com o papel e as funções da e na escola. Estimulação e organização de mudanças necessárias. Agregação e articulação de esforços individuais em torno de propostas comuns.
	UFAL	Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	80hrs	Estudo da escola como organização social e educativa: concepções, características e elementos constitutivos do sistema de organização e gestão do trabalho escolar, segundo os pressupostos teóricos e legais vigentes, na perspectiva do planejamento participativo.
	UFPB	Organização do Trabalho Pedagógico	60hrs	Discutir a organização do trabalho na escola frente à realidade educacional brasileira; Situar a formação e a atuação do pedagogo, em face da organização do trabalho pedagógico escolar. buscando identificar seu papel e contribuições; Desenvolver uma reflexão coletiva acerca dos limites e possibilidades de atuação do pedagogo na organização do trabalho da escola.
	UFPI	Organização e Coordenação do Trabalho Educativo	60hrs	Organização do Trabalho Pedagógico; Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares; Pedagogia em Ambientes Não-Escolares; Política, planejamento e avaliação da educação; Projeto Político Pedagógico.

Fonte: Organização das Autoras com base nos PPPs das instituições.

Como apresentado no Quadro 2, em apenas 5 das 9 instituições pesquisadas é ofertado o componente de Organização e Coordenação do Trabalho Educativo. Quanto a nomenclatura, esse componente aparece quase que de forma homogênea, apresentado carga horária semelhante, assim como, nomenclatura. A única exceção é a Universidade Federal de Alagoas que traz uma nomenclatura um pouco diferente, e uma carga horária superior das demais instituições. Observa-se também a abrangência de diversos conteúdos da área de política educacional pelas disciplinas desse componente, que são

essenciais na formação de profissionais da educação. Dessa forma, frisa-se a importância dessas disciplinas, bem como a dificuldade de se delimitar um campo de estudo comum ao componente dentro do currículo dos Cursos de Pedagogia.

Após estudo a análise dos planos do componente em análise, foi possível realizar uma sistematização mais apurada dos aspectos epistemológicos sobre o ensino de organização escolar, a partir das bibliografias utilizadas em cada Universidade. Após a contagem de todas as bibliografias coletadas, foram identificados os autores e obras que mais se repetem, como mostra no Quadro 3:

Quadro 03: Bibliografias mais utilizadas no Componente Organização e Coordenação do Trabalho Educativo.

Referência Bibliográfica	Veze que se repete
VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.	11
TARDIF, M. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. R.J.: Vozes, 2005.	3
VEIGA, I.P.A. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998.	3
TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. R.J.: Vozes, 2002.	2
VEIGA, I.P. A. As dimensões do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 2001.	2
LIBÂNEO, José Carlos. "O sistema de organização e gestão da escola" In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.	2

Fonte: Organização das Autoras com base nos planos das disciplinas do componente.

Foi possível identificar que a obra de Veiga (1998) "Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível" é a referência que aparece com mais frequência no componente Organização e Coordenação do Trabalho Educativo. A obra de Tardif (2005) "O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas e Veiga (1998) "Escola: espaço do projeto político-pedagógico" estão logo em seguida com 3 repetições no componente cada uma. Por fim, as obras de Tardif (2002) "Saberes docentes e formação profissional"; Veiga (2001) "As dimensões do projeto político-pedagógico" e Libâneo (2001) "Organização e Gestão da Escola: teoria e prática" são as que também se repetem no componente dentre as instituições pesquisadas, aparecendo 2 vezes cada uma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base as questões norteadoras desta pesquisa pode-se concluir que o ensino de Política Educacional vem se constituindo nos cursos de Pedagogia, em especial

nas Universidades Federais, de maneira que ainda há obstáculos que precisam ser vencidos. A grande variedade de cursos, bem como de diferentes disciplinas, faz com que haja dificuldade em sistematizar de forma homogênea a área.

A partir da análise dos projetos político pedagógicos, os planos de disciplina do componente Organização e Coordenação do Trabalho Educativo e relacionando com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, é possível inferir que a inserção das disciplinas relacionadas a política educacional, na formação de educadores segue as determinações legais exigidas.

Contudo, os estudos acerca da organização escolar precisam ser aprofundados, uma vez que ainda se encontra dificuldades dentro da escola de se organizar um trabalho pedagógico e educativo de maneira eficaz e coletiva. Alguns entraves como a formação dentro dos cursos de Pedagogia podem ser apontados como fatores nesse processo.

Diante do que foi discutido, levanta-se o questionamento quanto a que ponto o ensino da área de política educacional dentro dos cursos de Pedagogia tem exercido um papel formativo comprometido com preparação de sujeitos ativos e críticos, e não somente reproduzindo o que já vem sendo discutindo ao longo da constituição desse campo de estudo. Consideram-se pertinentes esses e outros questionamentos para a contribuição do desenvolvimento da área, assim como, fortalecimento da mesma no cenário acadêmico.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. Â. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001.

BRASIL. Universidade Federal da Bahia. **Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA**. Salvador: UFBA, 2015. 82f. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf>. Acesso em: 14 jan. 18.

BRASIL. Universidade Federal da Paraíba. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia**. João Pessoa: UFPB, 2006. 42f. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2006/Rsep64_2006.htm>. Acesso em: 14 jan. 18.

BRASIL. Universidade Federal de Alagoas. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Maceió: UFAL, 2006. 81f. Disponível em: <

<http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campusmaceio/ppc-pedagogia-licenciatura.pdf/view>>. Acesso em: 14 jan. 18.

BRASIL. Universidade Federal de Pernambuco. **Relatório Perfil Curricular do Curso de Pedagogia**. 03 de julho de 2013. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proacad/images/cursos_ufpe/pedagogia_caa_perfil_pdg_001.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BRASIL. Universidade Federal de Sergipe. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Aracajú: UFSE, 2015. 43f. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/diretrizes/ufs.htm>>. Acesso em: 14 jan. 18.

BRASIL. Universidade Federal do Ceará. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Fortaleza: UFCE, 2013. 156f. Disponível em: <http://http://www.faced.ufc.br/index.php?option=com_content&task=category§ionid=5&id=14&Itemid=34 >. Acesso em: 14 jan. 18.

BRASIL. Universidade Federal do Maranhão. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. São Luís: UFMA, 2007. 95f. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Oc0sXZD9CxtFrI9.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 18.

BRASIL. Universidade Federal do Piauí. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI**. Teresina: UFPI, 2006. 119f. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/pedagogia_cmpp.pdf >. Acesso em: 14 jan. 18.

BRASIL. Universidade Federal do Rio Grande Norte. **Projeto Político Pedagógico**. Natal: UFRN, 2006. Disponível em: <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2010010158cd374476597310c01ed9d5/PPP_Pedagogia.pdf>. Acesso em: 14 jan. 18.

CALADO, S. dos S.; FERREIRA, SILVIA, C. dos R. **Análise de documentos**: Método de recolha e análise de dados. Metodologia da investigação I. DEFCUL, 2004/2005.

CECHINEL, A. FONTANA, S. A. P. GIUSTINA K. D. PEREIRA, A. S. PRADO S. S. do. **Estudo/análise documental**: uma revisão teórica e Metodológica. UNESC, Criciúma, v. 5, nº1, jan/jun 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. "O sistema de organização e gestão da escola" In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Questões Sobre a Organização do Trabalho na Escola. **Revista Série Ideias** no. 16. São Paulo: FDE, 1993. PP. 78-83

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov. 2001.

SÁ-SILVA, J. R. ALMEIDA, C. D. de. GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I – jul. 2009.

STREMEL, S. Estudos teóricos e epistemológicos sobre política educacional: levantamento bibliográfico. **Práxis Educativa, Ponta Grossa**, v. 9, n. 2, p. 553-572, jul./dez. 2014.

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: QUAL A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO?

Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de Abreu
airandeabreu@gmail.com

INTRODUÇÃO

O currículo enquanto documento orientador dos conteúdos e práticas educacionais deve ser uma construção coletiva de todos que fazem parte das escolas, haja vista a necessidade de diferentes olhares para as mais variadas questões que envolvem o ambiente educacional visando o desenvolvimento de práticas contextualizadas e que possibilitem uma visão holística aos alunos quanto à realidade existente. Composto por uma base nacional comum e uma parte diversificada definida a partir do contexto, o currículo deve partir de questões acerca da realidade, necessidades e desejos dos educandos quanto aos conteúdos essenciais a serem aprendidos, desta forma agrega interdisciplinarmente conteúdos, valores e uma ideologia.

A problemática que norteou este estudo foi: Como o currículo da Educação Infantil articula os elementos do contexto do Campo nas escolas localizadas no Campo. Objetiva-se com este estudo compreender a importância da inclusão dos elementos contextuais que constituem o currículo nas escolas do campo para a aprendizagem das crianças. Entendendo-se a abrangência do currículo como instrumento direcionador das diversas aprendizagens escolares, mas ao mesmo tempo, moldável e flexível às diferentes realidades educacionais. Para a realização do mesmo optou-se pela pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, sendo a pesquisa bibliográfica definida por Severino como “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (2002, p.122), nesta perspectiva foram utilizados os trabalhos de Apple (2011), Dewey (1976), Giroux; McLaren (2011), Moreira e Candau (2007), Traldi (1977), Severino (2002), Silva; Pasuch (2010) e Zabalza (2007); documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (1996), que oportunizaram elementos essenciais a construção e reflexão crítica acerca da temática evidenciada.

O olhar investigativo acerca do currículo e especificamente o currículo da Educação Infantil no Campo é justificado pela necessidade de aprofundamento teórico sobre os

elementos que constituem e que se engendram para a construção do currículo das escolas e a necessidade da inclusão dos elementos do contexto da qual a instituição educacional está inserida, abrangendo a cultura da comunidade de origem das crianças.

Assim, a expectativa deste estudo é que se possa evidenciar reflexões com rigor acadêmico sobre a importância e necessidade de uma construção coletiva do currículo, compondo-se de elementos de uma base nacional comum articulado a outros elementos abstraídos do contexto vivenciado, bem como, possibilitar que este estudo possa ser lido, discutido, refletido criticamente, bem como capaz de integrar novos conhecimentos e possibilidades de práticas aos profissionais das salas de aula.

Esta comunicação está organizada em duas seções, a saber: Concepção de Currículo e Currículo da Educação Infantil no Campo; por fim, as Considerações Finais.

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

No ambiente escolar, é comum haver discussões nas escolas que refletem as inquietações dos educadores sobre o que ensinar, como ensinar, que conhecimentos privilegiar, o que planejar, dentre outros, questionamentos desta natureza põem em evidência as angústias docentes sobre elementos essenciais à educação e que compõem o currículo escolar. Para alguns docentes, o currículo reduz-se às disciplinas ou eixos a serem ensinados, para outros se constituem direcionamentos verticais estanques a serem transmitidos e, por fim, existe uma parcela de profissionais da educação que conseguem compreender a concepção, importância e todas as possibilidades e abrangências do currículo. Essas diferentes definições do currículo refletem as concepções teóricas dos educadores. É salutar conhecer e compreender o que é o currículo e sua importância, assim, a palavra currículo é analisada etimologicamente por Traldi:

Currículo: termo aportuguesado, vindo do latim “Curriculum”, em sua origem e abrangência significa curso, percurso, carreira, corrida, ato de correr... e aqui se inclui o ato de correr, o modo ou forma de fazê-lo (a pé, de carro, a cavalo...), o local (canha, pista, hipódromo...), o que ocorre no curso ou percurso efetuado...até o término da execução do ato. Portanto, há um todo completo, que se compreende no ato e tudo que ocorre durante a sua execução até o seu completar. (TRALDI, 1977, p. 22)

A autora aponta nessa análise etimológica a abrangência de completude do currículo, no caso da educação, ele deve contemplar todas as ações direcionadas ao desenvolvimento e aprendizagens integrais dos alunos no ambiente escolar em sintonia com o ambiente sócio cultural de existência simbólica e material do educando. A mesma autora conceitua currículo como:

Todas as experiências organizadas e supervisionadas pela Escola, pelas quais, portanto, esta assume responsabilidade. Cabe determinar na seleção destas experiências aquelas que sejam mais significativas para o desenvolvimento e formação máximos, completos e harmoniosos da personalidade integral do educando (permitindo-lhe alcançar a auto-realização), ao mesmo tempo que estejam em harmonia com as necessidades da sociedade e os fins mais elevados da humanidade em geral. (TRALDI, 1977, p. 73)

Há muitos elementos imprescindíveis para a construção de um currículo, elementos que podem ser elencados por Moreira e Candau:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18)

Os autores apontam a abrangência do currículo e acrescentam que deve haver uma articulação na composição do currículo, enquanto experiências escolares, ao envolver o conhecimento e as relações sociais, culminando na construção da identidade dos educandos, desta forma as identidades tanto dos educandos quanto do próprio docente vão sendo construídas através das experiências educacionais que são promovidas pelo currículo educacional de cada escola.

O currículo ao englobar as experiências planejadas, executadas, supervisionadas e refletidas pela escola visando o desenvolvimento pleno dos alunos em suas aspirações, necessidades e desejos deve possuir um caráter completo, porém não fechado; completo no sentido de contribuir para uma formação integral dos educandos, com conhecimentos científicos variados, preparando-os para a vida; e não fechado, em virtude da necessidade de flexibilidade e adaptação à cultura local, às experiências vivenciadas, a realidade social em que a escola está inserida, ao momento histórico, as aspirações individuais e coletivas dos educandos, entre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB determina que o currículo da Educação Básica:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2017, p.12)

Ao definir uma base nacional comum, a LDB procura proporcionar equidade educacional aos milhares de educandos-brasileiros distantes geograficamente, diferentes culturalmente e que possuem experiências dessemelhantes em sua existência, tanto materiais quanto simbólicas, mas, que convergem para as mesmas necessidades mínimas educacionais e mesmo possuindo um currículo comum precisam complementar esse currículo com conteúdos e práticas da cultura local do ambiente onde vivem.

Porém, cabe evidenciar a necessidade de uma reflexão crítica acerca do currículo, diante de todas as suas possibilidades de educação e entendimento de uma neutralidade ideológica, corrobora neste aspecto Apple:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2011, p. 71)

A implantação de um Currículo Nacional Comum deve ser analisada em seus prós e contras, visto que, ao tempo que propõe o ensino a partir de escolhas de conteúdos e práticas comuns, de uma forma homogeneizadora, mesmo oportunizando a possibilidade de acréscimo de uma parte complementar de elementos da cultura local, também tem o poder de propagar na sociedade modelos de comportamentos que desejam e acreditam mais apropriados a determinados interesses particulares, desta forma é importante considerar que “Nações não são empresas. E escolas não fazem parte de empresas; para ficarem eficientemente produzindo em série o “capital humano” necessário para dirigi-las.” (APPLE, 2011, p. 64).

Nesta perspectiva, durante a construção curricular de cada escola, é importante a postura, reflexão e um olhar crítico dos profissionais envolvidos nesta construção quanto ao currículo nacional comum, a partir de questionamentos amplos e críticos sobre a intencionalidade subjacente que pode estar direcionando às práticas propostas aos docentes e o papel da escola, como analisa Giroux e Mc Laren “As escolas podem ser tudo, menos ideologicamente inocentes; tampouco são meras reprodutoras de relações e interesses sociais dominantes.” (GIROUX; MC LAREN, 2011, p. 160).

A escola tem um duplo currículo englobando tudo que acontece neste ambiente socioeducativo: o explícito e formal, sendo considerado o visto e concretizado materialmente em termos de materiais didáticos e práticas docentes, e o implícito e informal, que abrange questões abstratas, indiretamente influenciadoras das concepções e ações dos educandos, a esse currículo dá-se o nome de currículo oculto, sendo conceituado como:

[...] atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18)

Mesmo sem perceber os dois currículos atuam concomitantemente no viés formativo e de valores residindo aí a importância da responsabilidade quanto a sua construção de forma crítica.

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO

O currículo de cada escola deve abranger especificidades diferentes, de acordo com a modalidade de ensino e as características socioculturais da comunidade que está inserido, na Educação Infantil o currículo é definido segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (DCNEI, 2010, p. 12)

As DCNEI são um marco no processo de construção histórica da educação infantil e de consolidação das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino. A ideia de currículo das DCNEI não é como área de conhecimento, nem como uma grade curricular, ela não propõe conhecimentos fragmentados, mas sustenta que as crianças apreendem o mundo em sua integralidade, dito de outra forma, afirmam que as crianças não aprendem de forma fracionada através das diferentes experiências que experimenta, mas aprendem e se desenvolvem a partir das diferentes aprendizagens, interconectadamente, como um todo transdisciplinarmente, contrariamente as propostas de educação é que dividem as aprendizagens, repartem-nas, categorizando-as, muitas vezes até dificultando esse processo de abstração pelas crianças.

As DCNEI (2010) põem em relevo a importância da incorporação das interações e brincadeiras às práticas pedagógicas dos docentes. Afinal, é nas interações que as crianças aprendem com diferentes parceiros, testam, experimentam, avançam em conhecimentos de toda a natureza, constroem sua identidade ao perceber a si mesmas e aos outros; nas brincadeiras por sua vez, as aprendizagens também estão presentes de diferentes formas e com variados objetivos.

Para construção do currículo emergem muitos desafios, Zabalza (2007) apresenta como desafios do currículo para a Educação Infantil: o desafio do planejamento, o desafio

da multidimensionalidade formativa e o desafio da continuidade, para ele o currículo está relacionado a todas as ações que a criança vivencia no seu dia a dia nas instituições de ensino, mesmo quando não há uma mediação direta do docente intervindo nas aprendizagens das crianças, pressupondo-se que a organização do ambiente é resultado do planejamento prévio do docente em consonância com esse currículo. O autor ainda acrescenta:

O desenvolvimento e a riqueza das diversas capacidades dos sujeitos é muito condicionado pela influência exercida pelo seu ambiente cultural e pelos meios e oportunidades que estiveram disponíveis para praticá-las e fortalecê-las. O papel complementar da escola infantil nesse ponto é fundamental: as experiências musicais, gráfico-pictórias, expressivas, lógico-científicas, etc. devem receber tanto mais atenção na escola infantil quanto mais deficitários em possibilidades de exercitá-las forem os contextos de origem das crianças. (ZABALZA, 2007, p. 22)

O autor ao imprimir a necessidade dessa contextualização evidencia a observância às limitações que cada criança possui ao chegar à escola, em grande medida, por conta deste contexto de origem, neste ponto é importante realizar uma ampla articulação entre o contexto, o currículo e a proposta pedagógica ou projeto político pedagógico (PPP) das instituições de educação infantil.

Faria (2012) conceitua a Proposta Pedagógica como “busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa.” (2012, p. 20), de forma individual, a proposta pedagógica de cada instituição de ensino deve corresponder à realidade que está inserida e a comunidade da qual faz parte, através do compartilhamento da cultura e definição de objetivos e metas para a organização da ação educativa.

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil – BNCCEI (2017) apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, a que todas as crianças indistintamente poderão usufruir, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ao propor esses direitos assegura que às práticas pedagógicas dos docentes da educação infantil devem ser acopladas a intencionalidade educativa, por considerar o processo de ensino e aprendizagem dependente de organização, conhecimento e planejamento.

A organização curricular da BNCCEI (2017) além dos direitos de aprendizagem, também é composta por cinco campos de experiência, conceituados como “arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (2017, p. 38) a partir dos quais serão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo,

gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, cada um desses campos se baseiam nos saberes e conhecimentos que devem ser propiciados às crianças em articulação com as suas experiências pessoais.

Os campos de experiência inspirados na proposta das DCNEI, trazem a mudança do olhar e uma compreensão mais direcionada na perspectiva da criança, ao cada vez mais protagonizá-la no processo de ensino e de aprendizagem, valorizando suas experiências e demais rotinas organizadas na escola, não somente reduzindo o currículo a conteúdos curriculares e realização de atividades docente.

Quando se propõe um currículo como o que é proposto pela BNCCEI, que se estrutura a partir de campos de experiência, é importante perceber como são valorizadas as experiências intra e extra escolares e como as experiências têm impacto na vida das crianças. O cuidado na seleção de possibilidades de experiências que possam articular conhecimentos e saberes da vivência das crianças visando alcançar objetivos educacionais, deve-se fazer presente a todos os momentos, visto que as experiências podem formar ou deformar as crianças, assim, experiências de carinho, de respeito, de ensino, experiência lúdicas, de inclusão, de diálogo, dentre outros possibilitam a formação ética, estética, afetiva, cognitiva, motora e social das crianças, em contrapartida, experiências de desrespeito, competição, discriminação, abuso, pressão, etc. deformam a possibilidade de crescimento e desenvolvimento sadio das crianças.

A crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas. A experiência pode ser imediatamente agradável e, entretanto, concorrer para atitudes descuidadas e preguiçosas, deste modo atuando sobre a qualidade das futuras experiências, podendo impedir a pessoa de tirar delas tudo que têm para dar. (DEWEY, 1976, p.14)

Ao discutir as diversas possibilidades das experiências, Dewey (1976) alerta-nos sobre a importância de possibilitarmos os meios adequados e lúcidos de ocorrência de uma experiência verdadeiramente educativa. Ao propor uma aprendizagem por experiências Dewey, contraria a visão tradicional de ensino, admite que na escola tradicional existem experiências, porém, não na qualidade necessária para a

aprendizagem, sendo consideradas pelo autor como experiências erradas, más e defeituosas por serem incapazes de se conectarem a novas experiências.

Pensar no currículo é entender a importância da organização de meios e de recursos que possibilitem experiências de qualidade, que sejam fecundas, que toquem, transformem, modifiquem e inspirem as crianças.

Um outro ponto que também deve fazer parte do currículo da educação infantil é a indispensabilidade do cuidado às crianças, o que se configura como uma dimensão ética do trabalho do professor e das instituições de educação infantil como um todo, assim ao construir a proposta pedagógica em articulação com o currículo deve-se ter a clareza da efetivação e integração desse elemento indissociável ao educar, em todos os momentos, desde o planejamento à execução das práticas docentes.

Com relação ao currículo a ser utilizado na Educação Infantil no Campo, é importante considerar que antes de se pensar um currículo para as escolas da Educação Infantil no Campo é preciso conhecer quem é essa criança que vive no campo, em que elementos culturais ela se aproxima das crianças do meio urbano e que elementos se distancia.

Assim como as demais crianças, as crianças do Campo brincam, cantam, participam das vivências do seu entorno, compartilham regras e experiências, porém, as crianças que vivem no Campo também possuem características que as singularizam, sendo apontados por Silva e Pasuch:

[...] as crianças do campo possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos. (2010, p. 01)

As autoras ressaltam a importância de se considerar que as crianças que vivem no Campo, tem o direito a uma Educação Infantil direcionada e construída, enquanto Educação Infantil no Campo, mas também do Campo. Nessa direção propõem:

Uma educação infantil que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo,

mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos. (SILVA; PASUCH, 2010, p. 02)

Enquanto escolas no Campo, com um currículo voltado para uma educação infantil do Campo, a proposta do currículo deve evidenciar a realidade específica vivenciada pelas crianças do campo, contemplando as crianças e a sua realidade nos seus contextos de existência. A negação da escola do Campo aos elementos deste contexto, se constitui uma forma de preconceito e inferiorização à cultura do Campo.

Sendo o Campo historicamente negligenciado em todas as esferas sociais, ora sendo menosprezado, ora romantizado, perpetuar atitudes de preconceito e anulação dentro das escolas é realizar um trabalho pedagógico acrítico e tendencioso, porém, considerar o campo como local de produção e compartilhamento de cultura, vivenciada e transmitida de geração para geração e incluir toda essa história de vida no currículo escolar é construir e problematizar o campo, valorizar o cotidiano de seus habitantes e desconstruir estereótipos negativos acerca das populações do campo.

Desta forma as DCNEI (2010) evidenciam que as propostas pedagógicas para as crianças do campo devem contemplar:

- Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

- Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis;

- Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando às diferenças quanto à atividade econômica dessas populações.

- Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção dos conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural.

- Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (DCNEI, 2010, p.24)

Como exemplos de práticas para a Educação Infantil no Campo, Silva e Pasuch (2010) propõe que os professores que trabalhem no Campo possuam práticas criativas e contextualizadas, que possibilitem às crianças viverem suas infâncias em toda a sua potencialidade:

- Ler histórias e contar histórias embaixo de árvores, em redes e varandas, tecer um tapete colorido com as crianças, forrar o chão com folhagens e materiais que construam um cantinho aconchegante para o envolvimento das crianças nas atividades, realizar um almoço em situação ao ar livre, garantir o banho de sol dos bebês, garantir janelas em altura que permita às crianças, mesmo as bem pequenas, a visibilidade para a área externa, aproveitar uma bica ou encanar a água em um chuveirão ou torneira (os bebês

adoram brincar com água!), organizar hortas e viveiros são situações que cotidianamente podem fazer do espaço externo o maior cenário das práticas com as crianças. (SILVA; PASUCH, 2010, p. 08).

Assim, direcionados por um currículo integrador e inclusivo de elementos contextuais, a Educação Infantil no Campo se constitui como instrumento de valorização da cultura campesina e conseqüentemente da emancipação das crianças.

CONCLUSÕES

É importante considerar que o currículo não é estático e finito, pelo contrário, ele é dinâmico, sendo construído dia após dia através da interação entre todos que fazem parte do ambiente educacional; e não tem um limite de conteúdos, discussões, reflexões, ações pedagógicas, desta forma ele pode ser construído, adaptado, refletido e modificado na medida e necessidade dos alunos/professores ou demais profissionais das escolas que percebam a emergência de tal alteração.

A construção do currículo das escolas da Educação Infantil destinada às crianças do Campo deve ser articulada a partir de uma relação direta com a comunidade, o primeiro passo é conhecer a criança e o contexto do Campo da qual ela está inserida, considerando-se as complexidades, arranjos e manifestações culturais, relações de produção material, relações com a natureza, crenças, dentre várias outras particularidades, que cada comunidade do Campo possui, para a partir daí, se elaborar as propostas curriculares que contemplem todos esses elementos, assim, cada um com o seu olhar, desejo, pensamento, poderá dialogar e propor a manutenção, mudança, ou reavaliação dos resultados do currículo e a proposta de construção de um novo.

Compreender a importância do currículo para a Educação Infantil no Campo pensando nas possibilidades de aprendizagem das crianças, bem como na sua valorização é imprescindível enquanto ação ética e responsável das escolas da Educação Infantil localizadas no Campo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. /n MOREIRA, Antonio Flávio. TADEU, Tomaz. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. – 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB. Brasília, DF: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB; 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 2. Ed. São Paulo. Editora Nacional. 1976.

GIROUX, Henry. MCLAREN, Peter. Formação de professores como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política radical. . /n MOREIRA, Antonio Flávio. TADEU, Tomaz. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. – 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura; organização do documento** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> Acessado em: 13 de out. de 2018

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. -23. Ed. ver. e atual. - São Paulo. Cortez, 2002.

SILVA, Ana Paula Soares, da. PASUCH, Jaqueline. **Orientações Curriculares para a educação Infantil do Campo**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192>. Acessado em: 13 de abr. de 2019.

TRALDI, Lady Lina. **Currículo, conceituação e implicações**. São Paulo, Atlas, 1977.

ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Kely-Anee de Oliveira Nascimento - UFPI
kelyoliveira_@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A educação é um processo intencional de apropriação e construção de saberes histórico-culturais produzidos pelo homem, e a escola apresenta-se atualmente como uma das mais importantes instituições sociais por possibilitar a mediação entre as pessoas, sociedade e estes conhecimentos.

De acordo com o Art. 1, § 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social, isto é, o currículo das escolas deve preparar o educando para exercer funções especializadas além de atuar em sociedade, para isto, é pertinente realizar um trabalho articulado entre os indivíduos que compõe a escola, isto é, desenvolver no ambiente escolar os princípios da gestão democrática.

A organização escolar tem como objetivo promover os meios e condições necessárias para a operacionalização do trabalho na escola, envolvendo as pessoas no planejamento e participação das atividades, acompanhando o desenvolvimento do processo de trabalho garantindo a aprendizagem dos alunos.

Os gestores são os responsáveis por mediar o trabalho coletivo na escola, logo, o quem está à frente das questões pedagógicas escolares exercem “atividades pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. (LIBÂNEO, 2004 p. 101).

O processo educacional democrático deve ser visto como aquele que proporciona ao educando as condições necessárias para exercer um papel ativo perante a sociedade, tornando-os sujeitos políticos e críticos. Promover tal conscientização é papel da gestão escolar, afinal, os dirigentes devem intermediar a relação escolar – instâncias superiores; e escola – pais, comunidade etc.

Nessa perspectiva, compreendemos a organização escolar democrática como sendo aquela onde a gestão escolar possibilita condições reais e igualitárias para que cada um exerça um papel ativo na instituição, participando de todas as etapas de elaboração e execução das atividades pedagógicas. Logo, temos o diretor escolar como

responsável pela gestão administrativa e o coordenador, a gestão do pedagógico. Em face dessa discussão, podemos questionar: quais atribuições exerce o coordenador pedagógico como gestor do trabalho democrático na escola?

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as atribuições do coordenador como gestor do trabalho pedagógico na escola a partir da concepção de gestão democrática. E em relação aos objetivos específicos elencamos: investigar a formação do coordenador pedagógico a partir do curso de Pedagogia e compreender o papel do coordenador no contexto de atuação frente à gestão pedagógica na escola.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica no qual busquei as leituras em Libâneo (2004), Pimenta (1991), Paro (2001), Saviani (2012) e outros para fundamentar o estudo. O trabalho do coordenador pedagógico como gestor democrático envolve, sobretudo o papel de mediar, articular e transformar as ações pedagógicas na escola, principalmente em relação ao professor, afinal este deve planejar e operacionalizar o processo de ensino e aprendizagem no que se refere ao educando. Ao promover a ação coletiva para tal finalidade, e ao incentivar a participação e promover espaços de discussão e colaboração, o coordenador assume o papel de gestor pedagógico democrático.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Segundo Saviani (2012), o curso de Pedagogia foi instituído com a promulgação do Decreto Lei n. 1.190/1939 regula de forma a Faculdade Nacional de Filosofia, instituição que separou o profissional do cientista, assumindo uma formação docente dissociada da pesquisa.

A Faculdade Nacional de Filosofia estava organizada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, acrescido a Didática como seção especial. Todos estes cursos estavam estruturados nas modalidades bacharelado com duração de três anos e a licenciatura. “O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado”. (SAVIANI, 2012, p. 35).

Este foi conhecido como esquema 3 + 1, no qual a formação era em Bacharel em Pedagogia sendo que ao complementar os estudos no curso de Didática, o mesmo sairia com o diploma de Bacharel e Licenciado. Este currículo era fechado e a formação profissional do Pedagogo esteve articulada a de bacharel, isto é, um técnico em educação que ao cursar a seção de didática geral e especial se tornaria licenciado.

Conforme os debates sobre educação vão se intensificando, os currículos sendo redefinidos, Valnir Chagas propõe o Parecer 252/69 do CFE, que resultou na Resolução CFE n 2/69. Para ele não há razões para a existência de mais de um curso que agora seria

chamado apenas como Curso de Pedagogia, contemplando em seu currículo uma base comum e outra diversificada. Temos o Art. 1 da Resolução:

A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação. (SAVIANI, 2012, p. 40).

Em relação à formação do Pedagogo especialista, esta era realizada nos cursos de Pedagogia seguido das habilitações citadas pelo autor. O Supervisor Educacional organizava o trabalho educativo no interior da escola ao planejar, orientar, coordenar, auxiliar e principalmente supervisionar o trabalho pedagógico como um todo; o Orientador Educacional era responsável em orientar os alunos, pais, professores e direção segundo os saberes pedagógicos e sociais; o Administrador Educacional deveria dirigir e controlar o trabalho escolar considerando os aspectos político-administrativos.

Apesar de existir uma especificidade em relação as atribuições de cada habilitação, tal fragmentação dificultou a compreensão a respeito do trabalho do pedagogo na escola e conseqüentemente uma definição do perfil e função de cada profissional.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 as funções de inspeção e supervisão se unificam, e no caso o supervisor passa a assumir um trabalho de fiscalização dos sistemas de ensino. Para Teixeira (2014) ambas as funções acabaram se tornando um elo para a criação do cargo de coordenação pedagógica:

Ou seja, quando se torna mais interessante a orientação pedagógica do que a fiscalização para detecção de falhas e aplicação de punições é que o inspetor se torna supervisor; e é quando esse profissional passa a estar inserido no ambiente escolar que ele recebe o nome de coordenador pedagógico. (TEIXEIRA, 2014 p. 53)

As ações que se manifestavam de forma controladora pautadas na vigilância, atribuindo um poder coercitivo a ação do inspetor, ganha um novo olhar quando as práticas de supervisão recebem um novo significado, ao buscar superar o modelo de organização pedagógica vigente com a pedagogia tecnicista, no qual o trabalho tinha como base a fiscalização das tarefas didático pedagógicas das escolas além do controle dos conteúdos do currículo a serem lecionados pelos professores. O paradigma holístico e a visão sistêmica dos processos de ensino e aprendizagem direcionam um novo olhar para o trabalho das ações pedagógicas no contexto escolar.

Em relação à distinção entre as duas habilitações (supervisão e coordenação pedagógica) Domingues (2014) afirma que o supervisor atua como mediador e articulador entre administrativo e pedagógico, isto é “função de supervisor se justificava como

coordenador e controlador dos novos conteúdos curriculares em função do novo papel da escola na manutenção da estabilidade política e econômica”. (ARROYO, 1982, p. 108-109). Já o coordenador articula as questões pedagógicas no contexto escolar, com foco no processo de aprendizagem do educando; para isso deve mediar o acompanhamento do planejamento e trabalho docente, trata-se de uma visão ampla da gestão pedagógica, que só começaria a ser questionada na década de 1980, na tentativa de superar a visão ainda tecnicista do trabalho do supervisor.

Com o processo de desenvolvimento econômico e social as oportunidades de acesso ao sistema escolar foram ampliadas e neste sentido as exigências para a qualificação do sistema também. A formação do docente devia atender a nova visão de mundo, de mercado e de sociedade, o que levou a uma série de reformas nos cursos de Pedagogia a partir da década de 1980.

Hoje a formação do Pedagogo o capacita a exercer a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ensinar disciplinas pedagógicas para cursos de formação de professores além da atuação na gestão educacional em tarefas de planejamento, administração, coordenação e orientação nos estabelecimentos onde há prática educativa, o que nos remete a espaços escolares e não-escolares. Como afirma a LDB n. 9.394/1996 artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A formação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia capacita o profissional para atuar tanto em práticas docentes como nos campos da gestão escolar. Se formos analisar as atribuições dos supervisores e orientadores educacionais podemos concluir que, em algumas escolas tais tarefas são operacionalizadas pelo coordenador pedagógico que com as novas concepções de gestão e trabalho pedagógico, torna-se o responsável pela organização e avaliação das ações pedagógico-curriculares.

COORDENADOR PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

No Brasil, a efervescência e as lutas pelo direito à Educação tiveram início a partir da década de 1980. O país vivia uma época de repressão de ideias, pensamentos e opiniões, onde a própria educação estava refém de uma formação livre e crítica do cidadão. O cerceamento educacional levou a escola a se constituir em um sistema fechado, autoritário e inflexível.

De acordo com Paro (2007) a luta pelas liberdades democráticas; os primeiros grandes movimentos grevistas, além de outras manifestações no campo da política, levaram a sociedade a exigir seus direitos resultando na Constituição Federal de 1988, documento de liberdade e democracia Brasileira após duas décadas de um governo militar.

No Art. 206 inciso VI da Constituição Federal temos menção a “gestão democrática do ensino público”, democracia esta compreendida como princípio que articula-se a igualdade de participação das pessoas nos processos de decisão e intervenção social.

Conforme a LDB, as instituições públicas de Educação Básica devem ser administradas segundo o princípio de gestão democrática, que está baseado na participação da comunidade escolar, ou seja, gestores, professores, alunos, pais, funcionários e comunidade; na tomada de decisões da escola em relação a elaboração da proposta pedagógica e participação em conselhos escolares ou grupos equivalentes.

Segundo Libâneo (2004) quem está à frente da gestão escolar precisa ter autoridade para dirigir ações e delegar responsabilidades, além de acompanhar o processo pedagógico e tomar decisões perante os desafios escolares. Em relação ao trabalho pedagógico, o coordenador assume tais funções.

Carbello (2012, p. 11) afirma que o papel do pedagogo é essencial para a organização do trabalho, que deve valer-se do princípio de atuação coletiva. Dito isso:

O pedagogo exerce um papel central com articulador do processo educativo, mas, sozinho não tem poder para estimular a participação da comunidade na gestão da escola. Esse é um desafio político e social, engendrado em bases complexas da organização da sociedade, extrapolando as ações pelas quais o pedagogo responde.

Destacamos a palavra articulador, pois o coordenador pedagógico é responsável por vincular o trabalho docente às necessidades formativas da escola/ proposta pedagógica. Como sua função primária está relacionada a formação docente e articulação/mediação das ações pedagógicas, esta profissão não exerce o seu papel de forma isolada, mas precisa contar com o apoio e a participação dos demais colaboradores, sobretudo os professores, para que possa exercer uma gestão democrática.

Como as ações didáticas-pedagógicas estão inseridas em todos os contextos escolares e o coordenador é o profissional responsável em mediar as atividades pedagógicas, este deve contar com o auxílio dos demais sujeitos que fazem parte do núcleo escolar, “porque ela se situa no campo das relações sociais onde, como vimos, tornar-se ilegítimo o tipo de relação que não seja de cooperação entre os envolvidos”

(PARO, 2001, p. 52). Sendo a mediação uma característica da gestão escolar, o trabalho democrático deve possibilitar a articulação e participação de todos os atores sociais.

O papel do coordenador pedagógico frente à gestão é: “Planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos” (LIBÂNEO, 2004 p. 221). Neste sentido, a presença do coordenador na escola é fundamental, pois os conhecimentos das práticas pedagógicas articuladas aos saberes da gestão escolar possibilitam a articulação nas questões relacionadas a formação docente e processo ensino e aprendizagem.

Em relação às atividades de planejamento institucional, o coordenador atuando com a direção, professores e demais profissionais deve acompanhar e contribuir para a elaboração e avaliação dos documentos institucionais como currículo, projetos pedagógicos etc. Pimenta (1991, p. 151) afirma que:

Os pedagogos são profissionais necessários na escola: seja nas tarefas de administração (entendida como organização racional do processo de ensino e garantia de perpetuação desse processo no sistema de ensino, de forma a consolidar um projeto pedagógico-político de emancipação das camadas populares), seja nas tarefas que ajudem o(s) professor(res) no ato de ensinar, pelo conhecimento não apenas dos processos específicos de aprendizagem, mas também na articulação entre os diversos conteúdos e a busca de um projeto pedagógico-político coerente.

O coordenador torna-se essencial na escola, pois apresenta um conjunto de conhecimentos específicos do processo de ensino e aprendizagem, metodologias, currículo, avaliação, planejamento, fundamentos políticos, epistemológicos, filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação. Tais saberes auxiliam nas atividades dos atores sociais que fazem a prática escolar.

Promover práticas pedagógicas democráticas na escola implica: escutar os professores e mediar o trabalho deles no momento de elaboração e operacionalização do planejamento escolar; incentivar a família e comunidade a juntos refletirem sobre a participação na escola e no acompanhamento escolar dos filhos; compreender o contexto em que a escola está inserida, e isto envolve o auxílio da direção da escola, para que medidas pedagógicas possam ser tomadas diante a realidade que se apresenta e reflete diretamente no ambiente da escola.

Portanto, atribuir o papel de coordenador democrático estamos afirmando que este profissional deve exercer na escola a função articuladora dos processos educativos, a função formadora dos professores e a função transformadora do trabalho pedagógico (PLACCO E ALMEIDA, 2015), afinal uma gestão só pode ser considerada democrática

quando além da participação há o envolvimento coletivo e efetivo de todos os membros da prática escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gestor é o profissional responsável por mobilizar energia das pessoas de maneira coletiva, organizando-as para o trabalho coletivo fazendo com que os sujeitos envolvidos no processo de trabalho atinjam os objetivos propostos pela instituição. Ou seja, o gestor da escola segundo a nova perspectiva global deve assumir uma postura de líder democrático, ultrapassando as fronteiras meramente administrativas, burocráticas e técnicas inerentes ao papel do administrador escolar para exercer um novo ofício de orientador, mediador do trabalho educativo, oportunizando processos participativos e democráticos na escola.

Cabe à gestão mobilizar, canalizar as energias destes profissionais a favor do trabalho coletivo, das relações interpessoais em torno dos objetivos da escola, que devem ser assumidos por todos que fazem parte dela, pois a participação nas atividades da escola vai além de estar presente nas discussões dos objetivos e projetos da instituição.

A participação efetiva exige forte sentido de consciência e de pertença ao grupo. Ou seja, é preciso que cada um dos participantes reconheça a sua importância diante do grupo, assuma a responsabilidade na construção dos objetivos, nas discussões efetivadas e na operacionalização dos trabalhos, por isso os gestores são vistos como líderes neste processo, pois cabe a eles esse movimento e chamada ao trabalho coletivo, participativo e democrático. Neste sentido, o coordenador assume a responsabilidade pela gestão pedagógica. Isto implica que cabe a ele articular, mediar e transformar o processo de ensino e aprendizagem na escola, garantindo que todos os colaboradores participem.

É preciso que toda a equipe esteja atenta e saiba oferecer sugestões de melhoria do trabalho e propostas de mudança, organizando esforços conjuntos na busca pela transformação e otimização do trabalho institucional, pois uma ação coordenada e administrada de maneira coletiva tende a satisfazer as necessidades em prol da qualidade do ensino e organização do trabalho dos sujeitos.

Portanto, “A gestão democrática ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e ideias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e de fazer” (LÜCK, 2006, p. 41). Só teremos uma gestão democrática quando o processo de ensino

possibilitar uma escola democrática, contando com a participação efetiva de todos ao estabelecer uma cultura democrática e autonomia da escola.

O princípio democrático da escola atual é a força que há tantos séculos desejamos. Uma escola democrática deve romper com a fragmentação do ensino, permitir que o currículo se abra para as possibilidades de debate e construção do conhecimento, e cabe a organização pedagógica assumir este papel.

REFERÊNCIAS

BRASIL, “**LEI n.º 9.394, de 20.12.96** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. In: Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol. A atuação do pedagogo na gestão democrática da escola pública: a participação da comunidade como um desafio. IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. <
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1995/146>>. Acesso em: 09/04/2013.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática** 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da Ldb. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à Educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015

PIMENTA, Selma Garrido. O pedagogo na escola pública. Loyola: São Paulo, 1991.
SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TEIXEIRA, C. de S. M. **Ser “faz tudo” na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2014.

EMANCIPAÇÃO DA ESCOLA A PARTIR DA ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

Lailson da Silva Sousa

INTRODUÇÃO

A inserção dos representantes da sociedade civil nas esferas do poder foi de suma importância para discutir políticas públicas, ações governamentais, o planejamento e a tomada de decisões de forma horizontal e desburocratizada, garantindo um contato direto entre os cidadãos e os órgãos públicos do estado, no sentido de organizar a estrutura do aparelho estatal, dando mais eficiência e transparência na gestão.

Neste estudo escolhemos como tema a gestão democrática da educação, reconhecendo a grande importância dos entes colegiados. Partimos do pressuposto de que o mesmo tem como princípio democrático a participação de vários agentes no processo educativo, da realização e do planejamento das ações, das práticas e da tomada de decisões na escola.

Para a realização do estudo, partimos do seguinte questionamento: Qual a compreensão dos atores do Conselho Escolar na relação com a gestão democrática? A partir desta inquietação, propomos descrever como a gestão envolve a participação de professores, funcionários, alunos e pais no processo de construção de identidade da escola, a participação ativa e efetiva na tomada de decisões, na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), na estruturação de projetos, visando o bem da coletividade e da comunidade escolar como um todo, numa perspectiva democrática.

A partir da questão norteadora em tela, delimitamos como objetivo geral: analisar a compreensão dos atores do Conselho Escolar na relação com a gestão democrática. Como objetivos específicos, contextualizar o estudo a partir dos seus aspectos históricos; analisar documentos legais da instituição escolar que fazem referência ao conselho escolar; compreender que concepções têm os atores do conselho escolar na relação com a gestão democrática.

Neste sentido, buscamos compreender a temática em pauta, vislumbrando o real sentido da gestão democrática, que deveria acontecer a partir das instâncias colegiadas e os seus diversos desdobramentos no contexto da escola como eleição direta para diretores, construção do PPP, criação do Conselho Escolar dentre outros.

REVISÃO DA LITERATURA

A conquista democrática, no âmbito educacional, passa por entraves e acontece de forma muito lenta por conta dos processos burocráticos e as elites que atrapalhavam o desenvolvimento da educação brasileira, pois detinham o poder político e econômico para garantir seu status, utilizando-se da estrutura do aparelho estatal, atendendo aos interesses das classes dominantes.

Com a Constituição Federal de 1988, a gestão democrática do ensino público passa a ser garantida e consolidada na LDB nº 9394/96, no seu Art. 14, especificando a gestão democrática e evidenciando que toda a comunidade escolar deve estar envolvida nas decisões, nas ações e atividades da gestão escolar.

A participação da comunidade e dos atores envolvidos no processo educativo se dá através dos princípios de liberdade, igualdade, pluralismo de idéias, dentre outros citados na Constituição Federal de 1988, sendo assegurados pela LDB 9394/96, destacando os artigos 14 e 15 com as seguintes garantias:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art.15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

A gestão democrática da educação prima pela participação do povo no processo educativo, tornando-se necessário abrir espaço para discutir as questões de âmbito educacional, definir políticas públicas através da mobilização dos conselhos e outros mecanismos de participação coletiva dentro da escola, voltando-se para a tomada de decisões.

Concebemos a escola não somente como espaço de construção do conhecimento, apropriação e socialização do saber historicamente construído, mas, também, como uma escola aberta que possibilita a comunidade contribuir na formação do cidadão consciente, educação de qualidade e inclusiva, na perspectiva de construir uma sociedade mais humana e menos desigual.

A importância da democracia no âmbito educacional é que o Projeto Político-Pedagógico é a via legal, onde os atores envolvidos no processo educativo têm a oportunidade de lançar suas vozes, em que pouco a pouco a escola vai construindo sua

identidade de acordo com a realidade dos seus sujeitos, na qual se refere à dimensão econômica, social e cultural na qual está inserida.

A escola conquista, desenvolve sua autonomia e constrói sua identidade de acordo com a realidade presente, que diante das mudanças e transformações sociais, também reformula e inova suas ações, práticas e objetivos. Para Freitas e Pilla (2006, p.20), essa autonomia se legitima quando:

Esse processo se desenvolva sob a responsabilidade dos profissionais da educação, com a participação da comunidade da escola por meio do conselho escolar, ou seja, dos representantes da comunidade escolar (pais, alunos, profissionais da educação que trabalham na escola) e local (membros da comunidade circunvizinha à escola).

A educação é um bem primordial e de suma importância para que os indivíduos tenham acesso aos bens e serviços dentro de uma sociedade, desempenhando sua função social e exercendo seu papel como cidadão de direitos e deveres, atribuições e competências. A educação é um direito fundamental e obrigatório em quase todos os países, cada sistema implanta e organiza suas formas de funcionamento em suas legislações.

ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONCEITUAIS

A gestão democrática no campo educacional surge através das conquistas históricas mais precisamente na década de 1990, onde é implementada como uma política educacional. Muitos estudos foram feitos nessa época de forma dinâmica para otimizar a estrutura do Estado brasileiro, contendo gastos desnecessários, fazendo uma gestão de forma transparente.

Essa estratégia de gerir o estado democraticamente, seria o meio no qual a população ou os segmentos representantes da sociedade pudessem acompanhar o funcionamento da máquina pública, mapeando os recursos financeiros e onde estes seriam aplicados. Foi uma proposta bem recebida, mas houve poucas produções de trabalhos problematizando o referido assunto.

Para o atual contexto, a Constituição Federal da República de 1988 apregoa o seguinte:

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº19 de 1998)
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;

Estes princípios funcionam como mandamentos, caracterizados como uma forma de satisfação em escalas, devendo sempre ser satisfeitas ou não. Ressaltamos que os mesmos constam também no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996), devendo estar articulado com o citado dispositivo constitucional.

O artigo 14 da LDB9394/1996 reforça que os sistemas de ensino é que devem lançar e definir as normas de gestão no âmbito do ensino público, de acordo com os agentes envolvidos no processo educativo, garantindo a participação dos profissionais da educação com a comunidade escolar e local e escolar ou equivalente.

ASPECTOS CONCEITUAIS

Para melhor compreensão do termo gestão, apresentamos em tela as bases conceituais desta palavra, sendo um conceito amplo e um ramo das ciências humanas que tratam com grupos de pessoas e estruturas. Nesse sentido, a palavra gestão, segundo o Moderno Dicionário da Língua Portuguesa (MICHAELIS, 1998, p.1031) vem do latim *gestione*, ato de gerir, administração, direção.

Sendo assim, a palavra gestão possui amplo significado, sendo atribuída a outros campos: **gerenciamento**, **administração**, onde existe uma instituição, uma empresa, uma entidade social de pessoas, a ser gerida ou administrada, tendo como objetivo alcançar metas através do planejamento, conhecendo os problemas, organizar os recursos e apontando possíveis soluções

A representatividade do Conselho Escolar é uma força ou uma estratégia que contribui na qualidade dos objetivos educacionais, superando os entraves impostos pela hierarquia do sistema de ensino. O gestor escolar, ao estimular a participação, deve lançar objetivos e propostas desafiadoras, visando a eficiência para a obtenção de bons resultados no âmbito educacional.

Os atores do Conselho Escolar auxiliam o gestor na tomada de decisões, compartilhando a gestão escolar, dividindo as atribuições, aproximando a comunidade escolar, e principalmente os pais, conscientizando a participação de todos através do diálogo, construindo conhecimento, auxiliando não somente na relação ensino-aprendizagem, mas também para promover a justiça social.

O Projeto Político Pedagógico é o mecanismo onde a escola e os profissionais da educação e comunidade escolar se mobilizam para, em conjunto, elaborar, criar, acompanhar e por em prática a proposta pedagógica estabelecida pela LDB nº 9394/96, em seu artigo 15, que diz que:

Artigo 15 - Os sistemas de ensino assegurarão, às unidades públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomias pedagógicas e administrativas de gestão financeira observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Quando a escola elege o grupo de representantes da comunidade escolar, este deve atender os interesses daqueles que os elegeram para essa representatividade democrática, assegurando a participação. O Projeto Político-Pedagógico é um mecanismo democrático que representa a vontade e as vozes da comunidade escolar, onde tudo é decidido pela coletividade.

O Projeto Político-Pedagógico é um processo contínuo e inacabado, porém, há sempre algo a acrescentar. A escola deve esclarecer as finalidades, os objetivos e o processo de construção do mesmo, despertar o interesse da comunidade escolar para conhecer a importância dos entes colegiados, do conselho escolar e os benefícios da participação efetiva de todos os envolvidos.

A participação abre espaço para construir uma realidade pautada no cotidiano onde as demandas e os anseios da comunidade escolar sejam articulados com a gestão para que os objetivos educacionais possam ser alcançados, tornando a gestão eficaz e menos burocrática.

A partir daí, é compreensível que as ações coletivas e participativas estão além do tecnicismo que se caracteriza por reforçar as individualidades dos sujeitos, tornando as oportunidades desiguais, porém, um dos princípios da gestão democrática é que dentro de um planejamento ou proposta, os sujeitos envolvidos possam dialogar entre si, alcançando os objetivos e finalidades pretendidas.

O Projeto Político-Pedagógico em sua essência democrática é o mecanismo que a comunidade escolar exprime suas contribuições e opiniões no processo de elaboração, reconhecendo como forma de melhoria a qualidade da educação e gestão da escola, bem como a construção de sua identidade.

Portanto, as mudanças no Projeto Político-Pedagógico ocorrem de forma reflexiva, devendo adequar-se ao seu contexto social, econômico, político e cultural. Isso implica dizer que a participação do Conselho Escolar na elaboração do PPP é de grande importância para contribuir no processo educativo como afirma Libâneo (2007, p. 325):

A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância

da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomadas decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte do trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações.

Entendemos que na gestão escolar pode haver posicionamentos políticos e ideias diferentes, mas a organização escolar deve estar embasada na dimensão pedagógica contemplando os objetivos mais amplos da escola, comprometendo-se com as transformações de cunho econômico, social e cultural que vivenciamos constantemente devido aos impactos do capitalismo e as políticas neoliberais.

METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

A natureza metodológica da pesquisa é de cunho qualitativo, baseando-se na observação e interpretação dos fenômenos. Richardson (2008, p.79) afirma que “o método qualitativo justifica-se por ser a forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Desse modo, devemos levar em consideração a realidade e as particularidades dos participantes e do objeto da pesquisa.

LÓCUS DA PESQUISA

Para realização deste trabalho, o estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Lunalva Costa, fundada em 04 de abril de 1981, no Governo de Lucídio Portela e inaugurada no Governo de Hugo Napoleão, em maio de 1983. Está localizada no bairro Itararé, Conjunto Dirceu Arcoverde II, na Rua 54 Nº3311, zona sudeste de Teresina-PI, num grande complexo educacional, com várias escolas públicas pertencentes à rede estadual e municipal de ensino público.

Trata-se de uma instituição de natureza pública, pertencente à rede municipal de ensino e atendendo um bairro muito populoso que apresenta um desenvolvimento considerável, onde sua infraestrutura dispõe de um hospital de urgência, uma maternidade, praças, campos de futebol, quadras poliesportivas, teatro, várias farmácias, igrejas, inúmeras lojas e comércios dos mais variados segmentos e agências bancárias.

INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS

Para a coleta e a produção de dados foi utilizado a entrevista semiestruturada e o questionário. A partir do uso desses instrumentos, buscamos conhecer o Conselho Escolar e sua atuação com relação à gestão e o compartilhamento nas discussões, na

tomada de decisões e construção ou elaboração de projetos, que visam o bem da comunidade escolar no âmbito educacional.

PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os atores envolvidos no Conselho Escolar da Escola Municipal Lunalva Costa bem como a comunidade escolar. Para definir os sujeitos da pesquisa, fizemos a seguinte escolha: gestores da escola, coordenador (a) pedagógico, professores e pais de alunos.

Analisando os dados produzidos na pesquisa

As análises realizadas acompanham o raciocínio lógico de cada membro envolvido, partindo das ideias, a construção do PPP e a participação coletiva; escola e participação de professores, pais de alunos e alunos; o PPP como instrumento mobilizador de participação coletiva; gestão democrática da escola na perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

No sentido de identificar os sujeitos envolvidos, usamos os códigos: Diretora (D), Coordenadora Pedagógica (CP), Professores (P1 e P2), Pais de Alunos (PA1 e PA 2).

Para D, o questionamento deu-se sobre: Como se construiu o PPP da instituição de ensino? *“foi construído a cerca de dez anos atrás com a equipe escolar, através de reuniões e com a participação de todos. [...] Para uma atualização mais ampla necessitamos previamente fazer uma sondagem na comunidade onde a escola está inserida conhecendo a realidade que nos cerca atualmente [...]”*.

Percebemos na fala de D que o Projeto Político Pedagógico já possui bastante tempo de existência, no caso, dez anos de funcionamento.

É percebido que não se trata de uma situação nova. Desse modo, a proposta da gestão democrática na escola já se encontra consubstanciada, levando em consideração que estas recomendações são oriundas da legislação educacional LDB 9394/96.

Para CP, a resposta obtida foi a seguinte: *“o PPP da escola foi construído com a participação de toda a comunidade escolar de forma bem coletiva e com as orientações jurídicas do nosso sistema de ensino”*.

De acordo com a fala de CP, evidenciamos que ela compartilha do mesmo pensamento de D, ressaltando a importância de envolver os diversos atores na elaboração do PPP, abrindo espaço para a participação coletiva assegurando os princípios legais da gestão democrática da escola pública.

Outro questionamento realizado foi sobre a contribuição dos professores na elaboração do PPP. A resposta de D foi: *“os professores participaram da construção do PPP dando sugestões, ajudando a definir pontos e aspectos importantes condizentes com a realidade local”*.

Entendemos, pela fala de D que os professores muito contribuíram com sugestões para melhoria da escola, como instituição formadora e acolhedora dos muitos sujeitos da comunidade. Encontramos essa afirmação conforme Lück (2008, p.80): *“Em suma, cabe destacar que o processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são responsáveis pelo mesmo”*.

Na entrevista realizada com os professores aplicamos o questionamento: Houve discussões na sala dos professores para que os docentes, como representante da categoria levasse para a plenária?

P1- “a ultima discussão levantada durante a reformulação do PPP foi relacionada à implementação de um conselho de classe. Quando os professores sentem dificuldades, aproveitam a condução dos trabalhos de modificação do PPP, para sugerir algo decidindo coletivamente e ao final apontamos um representante do segmento”.

Para P2- *“essas discussões nós fazemos coletivamente e depois escolhemos um representante onde são sugeridos alguns nomes e a maioria aponta aquele que vai representar o segmento”*.

Mediante o exposto, é notável que no momento em que se deu construção do PPP, houve por parte da SEMEC um norteamento para que a equipe diretora, pudesse delinear suas propostas de forma participativa e democrática de acordo com as leis e normas estabelecidas.

Na participação dos pais, no processo de elaboração do PPP, a pergunta foi a seguinte: De que forma vocês, enquanto pais de alunos contribuíram para a elaboração do PPP?

PA 1- “a gente participa nas reuniões que a escola realiza, como eu e muita gente não entende muito bem sobre o PPP, a direção da escola nos esclarece de um jeito mais simples para que todos entendam, então nas reuniões a direção da escola pergunta os pais como a escola deve ser, como os pais podem participar mais da vida escolar dos filhos e etc.”

Para PA 2 - *“quando foi elaborado pela primeira vez eu não participei, mas atualmente a escola pede muito a nossa opinião em tudo, até mesmo em momentos de festividades, em tudo.”*

Na fala de PA1, percebemos que, a direção da escola antes de tudo, informa com antecedência os participantes na construção do PPP, esclarecendo pontos a serem

discutidos e votados. Compreendemos que a gestão da escola atua dessa forma, no sentido de assegurar a participação dos envolvidos, possibilitando a participação de todos. Abranches (2006, p.74) considera que:

A informação é peça fundamental para assegurar um direcionamento consciente das questões, além de aumentar a responsabilidade e o envolvimento das pessoas quando se reconhecem como parte do problema. Elas participam com mais entusiasmo quando percebem que os resultados estão diretamente relacionados à sua realidade.

O ato de comunicar previamente informações aos membros do colegiado faz da gestão escolar uma esfera democrática, contribuindo para que os pais assumam responsabilidades. Isso mostra que gradativamente os indivíduos passam a agir e interagir no meio em que estão inseridos, participando e desenvolvendo novas relações e novos conhecimentos. Dessa forma, os indivíduos enxergam que a gestão compartilhada é um espaço de debates e discussões. Abranches (2006, p. 70) entende que:

Portanto, é nessa diversidade que os indivíduos se comunicam, se revelam e se constroem como sujeitos, porque agem e transformam suas ações em palavras. É nesse processo que as informações circulam e as diferentes concepções se chocam, possibilitando que os indivíduos mantenham contato com diferentes aspectos das relações humanas (políticas e sociais) que influenciam na sua formação.

Portanto, num espaço coletivo se concentram saberes e conhecimentos diferentes, concepções e opiniões distintas, sendo relevante considerar essas relações entre os sujeitos para que as informações socializadas entre os mesmos possibilitem transformar o diálogo em ações, onde possam a partir dos debates darem cumprimento ao compartilhamento da gestão democrática da escola na construção do PPP e demais projetos.

CONSIDERAÇÕES

Consideramos que, neste estudo, a participação dos sujeitos no conselho escolar é um mecanismo que a população tem junto à escola para cobrar melhorias e atingir uma educação de qualidade, implicando em qualidade de vida para a sociedade e, também, na transformação e educação dos sujeitos a partir do envolvimento dos assuntos pertinentes à escola.

Tendo em vista a realização deste trabalho, no sentido de responder: Qual a compreensão dos atores do conselho escolar na relação com a gestão democrática? Durante esse estudo, podemos desvelar como de fato se efetiva a participação, porém os

atores envolvidos nos processos decisórios da escola compreendem a gestão democrática como um espaço coletivo e aberto à discussão de projetos como o PPP, um espaço voltado para as reivindicações independentemente da cultura, do grau de instrução dos sujeitos e da posição social que se ocupa.

Diante os dados coletados, verificamos que a direção da escola não se impõe como uma autoridade de comando na instituição, mas sim como mediadora dos assuntos pertinentes à educação, bem como questões sociais a serem tratadas. Notamos que a diretora estimula a participação de todos em contribuir com opiniões que venham a construir a identidade da escola, e que o conselho escolar seja o elo entre a escola e a comunidade, propiciando uma interação dialógica para a realização de ações que transformem não apenas a rotina escolar, mas também a sociedade, formando cidadãos capazes de provocar mudanças no meio social através da participação nas decisões da escola.

Concluimos que as gestões anteriores e a atual gestão da Escola Municipal Lunalva Costa, possibilitaram a participação dos diversos atores envolvidos no contexto escolar, construindo coletivamente o PPP da escola, de acordo com a realidade social, política e cultural daquela época.

Para a atual gestão, esta almeja uma reformulação completa no PPP, considerando o contexto histórico do momento, tendo em vista que a sua versão ainda traz marcas de um tempo em que muitos elementos já não mais se enquadram no período atual, muitos encaminhamentos datam de dez anos atrás.

Portanto, a atual gestão tem como proposta para os próximos períodos, uma reformulação completa do PPP, baseada no atual contexto social, levando em consideração os aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais, visto que, durante esse tempo, os padrões sociais mudaram, as ações e as concepções dos sujeitos configuram uma nova forma de sociedade, que se encontra em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

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

