

ANAIIS

VI WORKSHOP NACIONAL EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA
COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO
III COLOQUIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DO VALE DO SÃO FRANCISCO



EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA, DECOLONIALIDADE E TERRITÓRIOS DE AUTONOMIA
PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA DESCONSTRUÇÃO
DOS SEMIÁRIDOS ESTEREOTIPADOS

Realização:



Apoio:



**Edmerson dos Santos Reis
Eveli Rayane da Silva Ramos
Josias Willams dos Santos Soares
(Organizadores)**

ANAIS DO

**VI WORKSHOP NACIONAL EM EDUCAÇÃO
CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O
SEMIÁRIDO BRASILEIRO**

**III COLOQUIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DO VALE DO SÃO
FRANCISCO**

**EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA, DECOLONIALIDADE E
TERRITÓRIOS DE AUTONOMIA PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA
DESCONSTRUÇÃO DOS SEMIÁRIDOS ESTEREOTIPADOS**

1ª Edição Eletrônica

**Juazeiro – BA
Novembro de 2016**

Organização: **Edmerson dos Santos Reis; Eveli Rayane da Silva Ramos & Josias Willams dos Santos Soares**

Capa/Contracapa: **Eveli Rayane da Silva Ramos & Josias Willams dos Santos Soares**

Diagramação: **Eveli Rayane da Silva Ramos & Josias Willams dos Santos Soares**

Formatação/Revisão: **Eveli Rayane da Silva Ramos & Josias Willams dos Santos Soares**

Editoração: **Eveli Rayane da Silva Ramos & Josias Willams dos Santos Soares**

Comissão Científica e Conselho Editorial:

Adelaide Pereira Silva
Adelson Dias
Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo
Alexandre Eduardo de Araújo
Ana Célia Menezes
Anaelson Leandro Souza
Andrea Cristina Santos
Cláudia Maisa Antunes Lins
Cristiana de Cerqueira Silva Santana
Dalila Carla dos Santos
Dinani Gomes Amorim
Edilane Teles Carvalho
Edmerson dos Santos Reis
Edonilce da Rocha Barros
Elmo Lima
Francineide Santana Silva
Gislene Moreira Gomes
Ivânia Paula Freitas
Jairton Fraga Araújo

João José Borges
Jorgete Pereira Oliveira
José Ricardo Rocha Amorim
José Roberto Gomes Rodrigues
Josemar da Silva Martins
Josenilton Nunes Vieira
Jucélia Bispo dos Santos
Juracy Marques dos Santos
Luciano Sérgio Ventim Bonfim
Luiz Adolfo de Paiva Andrade
Magda Martins
Manoel Abílio de Queiroz
Marcelo Henrique Pereira dos Santos
Marcelo Silva de Souza Ribeiro
Marcos Uchoa
Maria Dorath Brito Sodré
Rosana Mara Chaves Rodrigues
Tereza Leonel Costa
Vanderlea Andrade

Workshop Nacional em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro & Colóquio de Pós-Graduação do Vale Do São Francisco. (VI e III : Juazeiro-BA).

Anais do VI Workshop Nacional em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro & III Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco, 2016. Juazeiro-BA: Educação contextualizada, decolonialidade e territórios de autonomia perspectivas e desafios da desconstrução dos semiáridos estereotipados. / Organizado por Edmerson dos Santos Reis, Eveli Rayane da Silva Ramos, Josias Willams dos Santos Soares (orgs.). Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2016.

ISSN 2316-2373

1. Educação 2. Cultura 3. Territórios Semiáridos I. REIS, Edmerson dos Santos org. II. RAMOS, Eveli Rayane da Silva org. III. SOARES, Josias Willams dos Santos org. IV. Universidade do Estado da Bahia. PPGESA V. Título

CDD 370.193 4

Como citar essa obra:

SOBRENOME, Nome do Autor. "Título do Artigo/Resumo". In: REIS, Edmerson dos Santos; RAMOS, Eveli Rayane da Silva; SOARES, Josias Willams dos Santos (orgs.). **Anais do VI Workshop Nacional Em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro & III Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco.** Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2016.

Possíveis erros e incongruências são de responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
CAPÍTULO 1 - GT 1 - Educação Contextualizada, Formação Docente e Práticas Educativas	08
AS ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM DA REALIDADE DA ESCOLA RURAL DE MASSAROCA E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NAS ESCOLAS DO CAMPO	09
CONTEXTUALIZANDO O ENSINO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: CONHECENDO SUAS RAÍZES E O SEU ESPAÇO NO MUNDO	16
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA EM ALTERNÂNCIA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO: ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SOBRADINHO-BA	22
EDUCAÇÃO DO CAMPO: OS DESAFIOS NA BUSCA DA GARANTIA DO DIREITO A DIVERSIDADE DE SABERES	32
FORMAÇÃO CONTINUADA CONTEXTUALIZADA: POSSIBILIDADES DE (RE) APRENDER A (CON) VIVER COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO	35
PLANEJAMENTO, REFLEXIVIDADE E AVALIAÇÃO: UMA TRÍADE PARA SE PENSAR UMA EDUCAÇÃO DE SENTIDO PARA OS EDUCANDOS?	45
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO ASSENTAMENTO SÍTIO DO MEIO: RECONHECENDO A IDENTIDADE CAMPONESAE CONSTRUINDO A ESCOLA DO CAMPO EM DIÁLOGO COM A VIDA DO ASSENTAMENTO	50
TIROCÍNIO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA ACADEMIA	65
A CONTEXTUALIZAÇÃO E A DECOLONIALIDADE COMO PERSPECTIVA PARA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO CAMPO: A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE SUMÉ	71
ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO – UM OLHAR SOBRE O LIVRO NOVO GIRASSOL	78
EDUCAÇÃO DO CAMPO E LIVROS DIDÁTICOS: SIGNIFICADOS DA OCUPAÇÃO CURRICULAR ATRAVÉS DAS CONCEPÇÕES DE SUJEITO EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD-CAMPO/2013	86
EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUSTENTABILIDADE	98
O ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CAMINHOS PARA A PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA	102

OS CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS DO COTIDIANO DOS CAMPONESES: ELUCIDAÇÃO E REFLEXÕES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA EM ESCOLAS DO CAMPO	107
PIBID: PERSPECTIVAS DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NA ESCOLA JUDITE LEAL COSTA	114
SER DOCENTE: VIVÊNCIAS NA ESCOLA ATRAVÉS DO PIBID	123
CAPÍTULO 2 - GT 2 – Identidades, Cultura e Territorialidades	131
37ª MISSÃO DA TERRA DA DIOCESE DE SENHOR DO BONFIM E A LUTA PELA REAPROPRIAÇÃO SOCIAL DA NATUREZA	132
A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS SOBRE A CATEGORIA RAÇA NO CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SERTÃO DO SÃO FRANCISCO-CETEP.	144
PROCESSOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE TERRITORIAL QUILOMBOLA DA COMUNIDADE DE COQUEIROS (MIRANGABA-BAHIA)	154
CÍRCULOS DE CULTURA: O CINEMA VAI AO CAMPO	167
A COMUNIDADE DE MORRO VERMELHO E A EFA DE SOBRADINHO: ANÁLISE DO CONTEXTO, CONCEPÇÕES E RELAÇÕES ATRAVÉS DE UM ESTUDO DE CASO	172
CAPÍTULO 3 - GT 3 – Educomunicação e Tecnologias Digitais	177
A IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA ATRAVÉS DE UMA META REVISÃO DE LITERATURA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	178
DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES SOBRE A REGULAMENTAÇÃO DA EAD NO BRASIL	183
O DOCUMENTÁRIO COMO FERRAMENTA SOCIAL NA POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA DO PROJETO SEMIÁRIDO EM TELA	190
O USO DE TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA	199
REFLEXÕES SOBRE O USO DO <i>SOFTWARE</i> LINUX EDUCACIONAL NA ESCOLA: ESTUDO DE CASO EM JUAZEIRO-BA E PETROLINA-PE	206
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA BIBLIOTECA ESCOLAR: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MANDACARU	213
O BLOG REAJ – UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCOMUNICAÇÃO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO PADILHA	222

O WHATSAPP COMO SUPORTE PEDAGÓGICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM OS ESTUDANTES DA EAD	227
VÍDEOS REPORTAGENS SOBRE O USO DO SMARTPHONE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DOS ESCRITOS DE BOURDIEU	232
CAPÍTULO 4 - GT 4 – Infância, Cultura Escolar e Contextualidade	241
ATOS DE LEITURA E VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O LIVRO DE IMAGEM	242
BRINQUEDOS E JOGOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: PROCESSO LÚDICO E APRENDIZAGEM	253
O DIREITO À PERMANÊNCIA DAS MULHERES NAS ESCOLAS DE EJA: SENTIDOS DE UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO	263
O SENTIDO DA PERMANÊNCIA SOB O OLHAR DOS EDUCANDOS DA EJA	268
SIGNIFICADOS DA DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIZERES E SABERES DOCENTES	273
A CARÊNCIA DA LUDICIDADE EM UM COLÉGIO DA REDE MUNICIPAL DE JUAZEIRO, BA: O PIBID COMO FORMA DE EXPERIÊNCIA	284
CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA	289
CONVERGÊNCIAS FORMATIVAS NO <i>CONTEXTU</i> DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EDUCOMUNICAÇÃO	298
O DESENHO ANIMADO E O PROCESSO COGNITIVO DA CRIANÇA: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM	307
O ESTÁGIO COMO PESQUISA: OS JOGOS EDUCATIVOS COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO	312
O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	317
CAPÍTULO 5 - GT 5 - Políticas de Letramento, Leitura e Escrita	322
PRODUÇÃO ESCRITA DE CRÔNICAS SERTANEJAS NO ENSINO MÉDIO	323
EVENTO DE LETRAMENTO NA INFÂNCIA: INTERFACES OU DIÁLOGO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA?	327
LETRAMENTO EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS A PARIR DA PRÁTICA DOCENTE	331
LETRAMENTOS E INCLUSÃO DIGITAL	335

O CONFLITO ENTRE A TRADIÇÃO ORAL E A ESCRITA EM “NARRADORES DE JAVÉ”	343
LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD-CAMPO E O LETRAMENTO IDEOLÓGICO: UM DIÁLOGO INICIAL	347
MEMÓRIA E CONHECIMENTO NO COTIDIANO: COMPREENDENDO LETRAMENTO NOS CADERNOS DE RECEITA	358
NIVELAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO UM EVENTO DE LETRAMENTO PARA ALUNOS INGRESSANTES NA FACULDADE SÃO FRANCISCO DE JUAZEIRO	363
O ESTUDO DA ATA EM COMUNIDADES TRADICIONAIS E LETRAMENTO SOCIAIS ...	366
CAPÍTULO 6 - SESSÃO COORDENADA 03 - Estratégias de Abordagem da Realidade das Comunidades do Campo, Trajetória Escolar e Reorientação Curricular	370
TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES DO CAMPO: HÁ BARREIRAS TERRITORIAIS?	371
CONTEXTUALIZANDO A ALTERNÂNCIA: CONEXÕES POSSÍVEIS DE UM FAZER EDUCATIVO E SIGNIFICATIVO	379
CONVERGÊNCIAS FORMATIVAS NO <i>CONTEXTU</i> DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EDUCOMUNICAÇÃO	388
AS ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM DA REALIDADE DA ESCOLA RURAL DE MASSAROCA E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NAS ESCOLAS DO CAMPO	397
GEOSSÍMBOLOS DO SERTÃO SEMIÁRIDO: A TERRITORIALIDADE DE PROFESSORES DO IF – SERTÃO CAMPUS ZONA RURAL	404
SESSÃO COORDENADA - ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM DA REALIDADE DAS COMUNIDADES DO CAMPO, TRAJETÓRIA ESCOLAR E REORIENTAÇÃO CURRICULAR	416
TRILHAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O EXERCÍCIO DE UMA DOCÊNCIA CONTEXTUALIZADA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO EM MIGUEL CALMON-BA	419

APRESENTAÇÃO

É com alegria, determinação, capacidade de resiliência e muita determinação que chegamos à realização do “VI Workshop Nacional de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro” e “III Colóquio de Pós-graduação do Vale do São Francisco”, que este ano trazem a temática: “Educação Contextualizada, Decolonialidade e Territórios de Autonomia: desafios da desconstrução dos semiáridos estereotipados”.

O evento é uma proposição do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Contextualizada (NEPEC-SAB), do Projeto Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada e da Câmara de Pós-graduação do Departamento de Ciências Humanas (DCH-III) que fazem parte da trajetória de estudos e pesquisas destas instâncias que buscam afirmar a necessidade de uma educação contextualizada e decolonial como estratégia de fortalecimento dos territórios de autonomia e de resistência.

Nesta perspectiva István Mészáros (2005, p. 65), alerta que [...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

A (neo) colonização cultural esteriliza a diversidade do pensamento crítico e criativo local e semeia o pensamento único, universal, do dominador. O problema da educação descontextualizada é que foi concebida para levar-nos a pensar como “eles” para ser como “eles”. E, um dos desafios da educação contextualizada é construir o dia a partir do qual pensaremos como nós para sermos nós mesmos. Este será o ‘dia depois do desenvolvimento’. (José de Souza Silva, 2011, em Aridez mental, problema maior).

Este evento está organizado em Conferência, Sessões Coordenadas, e Grupos de Trabalhos como formas de gerar a reflexão e o debate entre teóricos e pesquisadores de renome nacional e regional como também dos tantos pesquisadores e estudantes das universidades, dos programas de pós-graduação, dos centros e núcleos escolares e não escolares que estão atuando com pesquisas e metodologias fundamentadas nas categorias: Contextualidade, Territorialidades, Interculturalidades e Educomunicação.

O Workshop permitirá a todos a problematização de questões emergentes para que juntos possamos gerar novos olhares para dentro do que estamos fazendo e propondo como Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro.

Desde já, agradecemos sua presença e empenho para que nosso evento seja de muito sucesso!

Atenciosamente,

Os organizadores:

Prof. Dr. Edmerson dos Santos Reis

Coordenador PPGESA e do Projeto Reflexão

Profª. Edonilce da Rocha Barros

Coordenadora da Câmara de Pós-Graduação do DCH-III/UNEB

Prof. Dr. Josemar da Silva Martins

Coordenador da Linha de Pesquisa - Educação para Convivência com o Semiárido

Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos

Coordenador da Linha de Pesquisa – Letramento e Comunicação Intercultural

Profª. Dra. Luzineide Dourado Carvalho

Coordenadora do NEPEC-SAB

Capítulo

1



GT1

Educação Contextualizada, Formação Docente e Práticas Educativas

Ementa:

Este GT objetiva reunir pesquisas e experiências de gestão, de formação e de práticas docentes, cujas reflexões teórico-práticas sejam fundamentadas na Educação Contextualizada e/ou na Educação do Campo para Convivência com o Semiárido Brasileiro, a partir do acúmulo dos movimentos sociais e das organizações da Sociedade Civil e de órgãos e agências governamentais (Secretarias de Educação, Universidades, Institutos etc).

AS ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM DA REALIDADE DA ESCOLA RURAL DE MASSAROCA E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Eliomar da Silva Araújo
UNEB/EDUCERE/FAPESB

Edmerson dos Santos Reis
UNEB/EDUCERE/FAPESB/PPGESA

RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre os resultados da pesquisa - As estratégias de Abordagem da Realidade da Escola Rural de Massaroca (ERUM) como potencializadoras do currículo nas escolas do campo. A pesquisa foi de caráter qualitativo e norteada pela pesquisa bibliográfica, teve como suporte a pesquisa de campo realizada na (ERUM), localizada na comunidade de Lagoinha, no Distrito de Massaroca, em Juazeiro - BA. A pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e destaca como foram desenvolvidas essas experiências e a contextualização do currículo, abordando ainda como acontece a dinâmica inovadora e pedagógica da escola e a importância da mesma enquanto uma referência para a inovação pedagógica no semiárido baiano, a ser seguida pelas demais escolas do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Escola do Campo. Currículo. Educação Contextualizada. Itinerário pedagógico.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo analisar e sistematizar as principais opções metodológicas da Escola Rural de Massaroca – ERUM, com o propósito de fomentar os conhecimentos e entender como funcionam as técnicas de abordagem de realidade da escola que fica localizada na comunidade de Lagoinha em Massaroca, Distrito de Juazeiro- BA.

A escola Rural de Massaroca surge do desejo das comunidades, pois essas pessoas entendiam que a escola poderia ser uma escola que fosse deles, para eles, e que pudesse atender as suas necessidades e falasse a mesma língua, a língua do povo do campo. Por exemplo, o homem do campo vive do plantio, da criação de animais, da aposentadoria, de alguns serviços prestados na comunidade de Massaroca entre outras fontes de renda, prevalecendo no aspecto da criação de caprinos e ovinos, o uso do fundo de pasto (vegetação nativa em propriedade coletiva) para alimentação dos animais.

Foi com essa perspectiva e vontade de se querer uma escola que valorizasse a sua cultura e o seu modo de vida que os agricultores começaram um trabalho de reflexão/mobilização nas comunidades, pois os mesmos indagavam o porquê da escola não ser diferente das demais, já que ela estava localizada no campo, ou seja para as pessoas do campo?

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (DIRETRIZES OPERACIONAIS, Art.2º, PARÁGRAFO ÚNICO).

Além do mais, eles almejavam uma escola que respeitasse, refletisse sobre a realidade na qual estavam inseridos, como nos faz lembrar (MARTINS, 2004, p. 29), “É preciso que apresentemos também diversas possibilidades de fazer a educação tratar o chão que pisa”. Partindo desse

pressuposto, dessa inquietação por uma escola diferente é que surge o desejo desses sujeitos por uma escola diferenciada, uma vez que fossem valorizados seus conhecimentos adquiridos com seus ancestrais e que essas experiências fossem valorizadas e repassadas de pai para filho, de mãe para filha, como acontece em outras comunidades.

Nesse sentido, propomos enfatizar como a educação contextualizada se faz presente na Escola Rural de Massaroca, através das práticas pedagógicas procurando entender como a mesma usa suas ferramentas pedagógicas para inovar, contextualizar e potencializar o seu currículo escolar.

A Escola Rural de Massaroca - Erum

Diferente de algumas escolas, a Escola Rural de Maçaroca surge através do desejo de uma comunidade que almejava uma escola que valorizasse a sua cultura e que pudesse vencer o ciclo de analfabetismo e de quase miséria que se abatia sobre aquela região. Foi então por meio dessas questões que incomodavam os sujeitos daquela localidade que começaram a surgir às associações comunitárias que lutavam em defesa das comunidades e dos agricultores que lá habitavam.

Com a intenção de provocar mudanças significativas na vida da comunidade e aliada ao seu projeto de desenvolvimento local é que surge a escola. Isso é possível de se percebido na fala que segue abaixo:

O processo de evolução da escola está pautado numa dinâmica metodológica que é realizada com a comunidade rural de Massaroca. Assim a escola surgiu com a necessidade de alguns bens. Como exemplo, nós não tínhamos a água, a comunidade carecia deste bem, portanto a escola surge no momento em que a comunidade era esquecida e faltava capital de giro na comunidade. Diante disso, sociedade e estado estavam distantes. Além disso, o não acesso ao crédito e principalmente às novas tecnologias. Por isso, a escola veio para fomentar a dinâmica da comunidade a responder aquilo que foi provocado pela própria comunidade, pois uma vez que a escola foi parida pela comunidade. (PROFESSOR “A”).

Esses movimentos que a escola proclama como uma luta constante pelos direitos que são essências à vida, muitas vezes deixados de lado pelos poderes constituídos. Nessa lógica surge a organização formal da primeira associação comunitária de Lagoinha, em 1980, formada com o apoio da igreja sob as influências da teologia da libertação, das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Empresa Baiana de Desenvolvimento Agropecuário (EBDA).

Mais à frente, houve o primeiro intercambio com os produtores franceses em 1989 que visitaram Massaroca. Depois disso, as associações juntaram-se formando o Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca (CAAM). Essa união das associações ganha força e então, começa a lutar pela autonomia dos agricultores que outrora não conseguiam viabilizar o acesso ao crédito e aos projetos voltados para o benefício das suas atividades produtivas. Com isso, pelo menos dois objetivos foram alcançados nessa empreitada de lutas que foram: **Programa do Crédito** em 1989 e o **Programa de Formação no Meio Rural** em 1993.

Com essas parcerias com os franceses houve o segundo intercambio que levou ao sul da França, através da associação Serra Serrane, região de Languedoc Roussillon, 02 técnicos (01 da Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária - ADAC e 01 do antigo Centro de Pesquisa Agropecuária do Tópico Semiárido - CPATSA), 02 agricultores de Massaroca e uma professora da região.

Ao retornar ao Brasil a Professora começa a sentir a necessidade de implantar essa dinâmica de educação que observou na França e propôs implantar em Massaroca. Os motivos pelos quais essas pessoas foram até o sul da França foram dois: buscar conhecer os sistemas produtivos da região de Hautes Garrigues; o outro era conhecer como funcionava o sistema educacional rural da França.

Lembramos aos leitores que essas experiências foram vivenciadas com a união das comunidades congregadas pelo CAAM e as adjacentes, juntamente com os produtores franceses foi uma relação de trocas de saberes, gerando o desenvolvimento na comunidade de Massaroca onde tinham como lema “União de todos”.

A escola teve início em 1994, com o estudo de pesquisa, onde os professores foram treinados, só então, um ano depois de treinados e estudos nas comunidades com o comitê então veio a abertura de uma turma da ERUM, com a antiga 5ª série, hoje 6º ano, ao qual eu fiz parte dessa turma, eu era professora leiga e na época eu resolvi voltar pra escola justamente por conta da proposta da escola por ser uma escola do campo onde atendia as nossas perspectivas dentro das nossas comunidades então, conclui na ERUM, e hoje desde de 2000, as escolas foram agrupadas e eu vim pra ERUM, então aqui na ERUM, eu já fui secretária e hoje sou professora voltei pra sala de aula. (Professora “B”)

Depois de muitas lutas, só em 1995 é que nasce a escola de fato. Começa a funcionar na comunidade de Lagoinha, em um prédio que foi construído com o apoio dos pais, professores e a comunidade, em parceria com os franceses e o poder público. O ensino ainda continua sendo de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Juazeiro - BA.

Naquela época existia pouca escolarização, o braço do estado não alcançava as comunidades mais distantes. Depois, com a questão do direito, por exemplo, do FUNDEB que veio garantir transportes e alimentação, de certa forma o estado de bem estar social acabou deixando a comunidade mais tranquila. (PROFESSOR “A”).

Nessa lógica, ainda estão presentes as práticas pedagógicas oriundas do trabalho dos professores que se constroem juntamente com a gestão da escola, alunos e com os sujeitos das comunidades, também protagonistas dessa construção.

A escola procura tematizar os conhecimentos de acordo com os PCNs, a escola trabalha com a contextualização de acordo com as vivências onde o sujeito é um guia ou meio de estudo na própria vivência. A educação contextualizada também está imbricada com a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. (PROFESSOR “A”).

Como acontece a Educação contextualizada?

Ela só acontece de fato quando o ensino aprendizagem ganha um significado principalmente nas práticas pedagógicas, quando os saberes dos educandos fazem sentido. Como nos conceitua MARTINS (2011, p. 47).

[...] “A educação contextualizada, ” associa-se aos processos de rompimento com a narrativa hegemônica, eurocêntrica, branca, cristã, racionalista-ou, se não isto, pelo menos associada aos processos de rompimento com as narrativas de algum modo exógenas às formas de vida particulares, com os quais, tais narrativas hegemônicas não dialogam e acabam tomando-as como seus “outros”.

Com isso, os processos de rompimento com as narrativas hegemônicas e universalizantes devem proporcionar um lugar de abertura e democratização entre escola e comunidade de forma que, em um determinado momento todos possam ensinar e aprender, existindo uma relação maior entre os saberes locais com os globais e a importância que há em valorizar esse diálogo construtivo.

A importância da educação contextualizada

A contextualização favorece uma educação significativa nos processos pedagógicos como um caminho que viabiliza o aprendizado e a compreensão do sentido do conhecimento prévio, do próprio processo de construção do saber e tudo que faz parte da vida. Assim, contextualizar é problematizar em profundidade o objeto em estudo com a contribuição dos diversos saberes sejam eles formais ou informais. Então, a partir do estudo dos conteúdos dos componentes curriculares, fazendo assim uma ligação com a realidade dos sujeitos, situando-os no contexto e retornando ao objeto em estudo para compreender o seu significado, a educação contextualizada vai tomando o sentido do processo didático-pedagógico.

Assim, o tratamento interdisciplinar dos conteúdos e sua interação com a realidade, com a cultura e as vivências com os outros lugares que não seja somente a escola e sim os lugares que também permeiam a educação de modo indireto (uma casa de farinha, uma propriedade, um museu, uma barragem, uma manifestação comunitária entre outros) vão permitindo outras aprendizagens, uma vez que a educação se aprende com mais frequência fora da escola.

Portanto a educação contextualizada compreende as especificidades do lugar em que cada sujeito está inserido, seja no campo ou na cidade, é um elemento fundamental na construção de um desenvolvimento sustentável no semiárido.

Enfim, temos observado essas práticas de educação contextualizada significativas na Escola Rural de Massaroca, em Juazeiro-BA. Vale ressaltar, que desde quando a escola nasceu essas práticas são vivenciadas com os sujeitos até os dias atuais, claro que já houve algumas mudanças, mas continua sendo as mesmas práticas pedagógicas contextualizada com a realidade dos sujeitos e inovadoras no seu fazer.

A proposta pedagógica da escola:

A proposta pedagógica da ERUM tem como fundamento os referenciais da realidade política, social, cultural e econômica de Massaroca, e de um desejo maior que surge das comunidades. A partir de então, a escola procura trabalhar dentro projeto de desenvolvimento local das comunidades rurais de Massaroca. Partindo desse princípio, a escola trabalha com o itinerário pedagógico e com suas ferramentas de trabalho pedagógico que são os blocos temáticos. Trabalhando para a melhoria da qualidade de vida e interesse das comunidades locais e adjacências da região a escola vai valorizando as manifestações culturais da região, os elementos do meio ambiente e provocando uma visão crítica e emancipadora dos sujeitos sobre o meio em que vivem. Por isso a escola tem como foco principal a própria realidade local.

O Itinerário Pedagógico:

Esse é um importante aspecto da proposta pedagógica, é quando a escola dialoga com a comunidade estudando a realidade do meio no qual está inserido, trazendo a realidade da comunidade para dentro da escola e depois de tratados, analisados compreendidos, passam a ser devolvidos novamente à comunidade obedecendo aos três momentos de estudos presentes na metodologia, que formam o tripé pedagógico a saber:

Ida à Realidade (a observação)

Tratamento científico (a busca da compreensão)

Volta à realidade (a busca da transformação)

O que se objetiva com esta proposta ?

Trabalhar a interdisciplinaridade dentro dos blocos temáticos, com as disciplinas comuns do currículo, (Português, Matemática, História, Ciências, Geografia, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Ensino Religioso), valorizando na prática os conhecimentos que uma comunidade tem e que na verdade são diferentes dos propostos nos meios urbanos. Nesse sentido também existe a possibilidade de que aluno tenha consciência que os conhecimentos se constroem a partir do local para o global.

Blocos temáticos, o que são? Como estão divididos?

Os blocos fazem parte do processo pedagógico da ERUM fazendo a ligação das disciplinas com o currículo que é proposto pela secretaria de educação do município. Onde os mesmos estão organizados em cinco (5), que são: Bloco Espaço; Bloco Processo Produtivo; Bloco Necessidades de Vida; Bloco Organização Social e; Bloco Convívio Social.

O bloco temático espaço estuda a questão do espaço físico e como ele é alterado pelas ações antrópicas ao longo da sua história de intervenções. Para isso lança mão aos conhecimentos das diversas áreas do conhecimento e do conhecimento aprofundado do contexto.

O bloco processo produtivo compreende os estudos das potencialidades da produção agropecuária e da cadeia produtiva das principais fontes de renda das comunidades e os sistemas econômicos mundiais, a globalização e o cooperativismo como estratégia para se construir uma vida melhor no campo.

O bloco necessidades de vida estuda a importância da vida em relação a saúde das comunidades, realizando de inquérito de saúde e destacando a importância que se tem do agente de saúde no atendimento às gestantes, crianças e idosos e a importância do remédio caseiro que não é esquecido pelas comunidades. Aqui se estuda também o sistema de saúde pública e os desdobramentos desse no Brasil e nas comunidades.

O bloco Organização social vai se dedicar a estudar as diversas organizações sociais presente na sociedade, desde a família, as associações locais e o Comitê dos Agricultores às organizações mais complexas, a exemplo dos partidos, o estado federado, as organizações internacionais e o impacto das suas políticas na vida das comunidades. O foco é pensar a sustentabilidade e as possibilidades de serem atuantes no campo, onde a preocupação é a garantia da produção das condições de existência com dignidade da vida no campo.

O bloco convívio social é como se fosse o encontro dos demais, só que agora, mediante a constatação, a apresentação do diagnóstico junto às comunidades e a proposição de alternativas de superação das problemáticas encontradas.

Como ocorre a sistematização do conhecimento nos blocos temáticos:

Os blocos temáticos procuram de um modo específico aproximar os sujeitos de sua realidade. Procura também através desses estudos, levantar, analisar e compreender os problemas existentes nas comunidades. É a partir daí que as disciplinas do currículo da escola irão fazer um cruzamento com os diagnósticos obtidos durante todo ano letivo. Por exemplo, os alunos são instruídos antes de realizar as entrevistas, os professores juntamente com eles elaboram as questões, ou seja, um questionário com as questões que servirão de base para as entrevistas e é a partir daí que os conhecimentos levantados na escola irão fazer uma ligação com os conteúdos do currículo formal da escola, de acordo com a Secretaria de Educação.

METODOLOGIA

Nos primeiros encontros do Projeto de Iniciação Científica foram realizadas várias reuniões no Departamento de Ciências Humanas (DCH - Campus III), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Foram realizadas diversas rodas de conversas juntamente com o coordenador e os demais componentes que fazem parte do projeto e do Grupo de Pesquisa Educação Contextualizada, Cultura e Território – EDUCERE.

As nossas reuniões aconteciam uma vez por semana, sempre nas quintas feiras pela manhã. Além disso, fizemos leituras que subsidiaram nossa pesquisa indicadas pelo coordenador e logo após começamos as visitas na Escola Rural de Massaroca, sempre nas quartas feiras pela manhã.

Essas ações do projeto foram desenvolvidas através de visitas na escola, análise dos cadernos de realidade da escola, realização de entrevistas e observações das técnicas desenvolvidas pelos alunos e a transcrição e seleção das técnicas pedagógicas da escola.

Foram realizadas ainda conversas com a coordenadora/gestora, professores, alunos e ex-alunos da escola, com intuito de se apropriar dos fazeres pedagógicos da mesma. Abordaremos sutilmente nesse trabalho alguns depoimentos, porém, serão mantidos em sigilo preservando a identidade dos sujeitos.

RESULTADOS ALCANÇADOS/OBTIDO

De acordo com as análises realizadas das entrevistas, observações e depoimentos levantados na escola rural de Massaroca durante as visitas e as leituras dos cadernos de realidade da escola podemos observar que a escola trabalha diretamente com a comunidade através da realização do itinerário pedagógico, que acontece algumas vezes ao ano, a saber: a ida a realidade e a volta à realidade no momento da devolutiva à comunidade, depois que os conteúdos são tratados cientificamente e socializados com a comunidade. A que a cada ano a escola seleciona uma comunidade diferente que será analisada em todos os seus aspectos e complexidade.

Nesse sentido, os conteúdos coletados das entrevistas são agregados aos conteúdos ofertados pelo currículo oficial. É nesse momento que vai acontecer à contextualização do currículo e a interdisciplinaridade e até mesmo a transdisciplinaridade onde os professores irão fazer o uso de vários conteúdos que farão essa junção durante as aulas, com os temas que são propostos durante o tratamento científico.

Analisando esses fatos podemos perceber a importância que há na proposta pedagógica da Escola Rural de Massaroca e as ferramentas de acesso que ela usa para que haja a contextualização do currículo.

Os alunos da Escola Rural de Massaroca trabalham diretamente, com a pesquisa onde os sujeitos, ou seja, as comunidades são o alvo dessas pesquisas. Eles trazem a realidade da escola para a sala de aula, por intermédio desse estudo de realidade que é o itinerário pedagógico permitindo que os alunos conheçam e convivam com a sua própria realidade, mas ampliando os seus horizontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência veio contribuir com o fomento da pesquisa para nós alunos da graduação. Vivenciar esses momentos de análises das experiências de uma Escola que está presente na vida da comunidade foi de muita relevância e contribuição para efetivação da pesquisa científica.

Participar do projeto de iniciação científica trouxe um novo olhar, olhar de pesquisador. Agora, podemos dizer que ser pesquisador em educação é oferecer para a educação novas

possibilidades de enxergar além dos horizontes e criar possibilidades de abrir caminhos que nos levem muito além do que imaginamos.

Ao analisar os cadernos de realidade da escola Rural de Massaroca, percebemos que os alunos foram e serão verdadeiros pesquisadores; olhar os cadernos com as estatísticas das pesquisas realizadas pelos alunos do 7º ano nos surpreendeu porque em outras escolas alguns alunos ainda não alcançaram esse nível de aprendizado, ou seja, montar um quadro estatístico do que acontece na sua comunidade.

Na caminhada durante experiência podemos dizer que as práticas pedagógicas da Escola Rural de Massaroca, são condizentes com a realidade dos sujeitos que moram naquela localidade.

A escola também é um agente que influencia a vida das pessoas, os conhecimentos prévios são valorizados, contextualizados e respeitados entre a escola e os sujeitos, tanto da escola como da comunidade, nesse sentido a escola valoriza a identidade do indivíduo e as suas crenças, costumes e a cultura.

Quero agradecer as pessoas que sempre estavam presentes nos meus dias de pesquisas sempre nos apoiando, em todos os momentos que passamos juntos. Ela veio contribuir de forma significativa para o nosso conhecimento, como o professor Dr. Edmerson dos Santos Reis, pela paciência e pelas orientações e sugestões de leituras e incentivo em todo momento nas reuniões do projeto e durante as discussões.

REFERÊNCIAS

CVE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução n.1, de três de Abril de 2002, Câmara de Educação do Conselho Nacional de Educação.

_____. Contextualizando contexto. IN: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação contextualizada**: fundamentos e práticas. Juazeiro – BA: Editora e gráfica printpex/ INSA/CNPQ/MCT/UNEB-DCH-III/Projeto Reflexão/NEPEC-SAB

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido. IN: RESAB. Secretaria Executiva. **Educação para convivência com o semiárido**: Reflexões teórico-práticas. Juazeiro: BA: Gráfica Franciscana, 2004.

_____. **Educação do Campo**: escola, currículo e contexto. Juazeiro – BA: Printpex: ADAC, 2011.

CONTEXTUALIZANDO O ENSINO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: CONHECENDO SUAS RAÍZES E O SEU ESPAÇO NO MUNDO

Aurilene Barboza de Souza Pedone
UNEB/DCHIII,
lena_souza91@outlook.com

Lucivania Sousa Silva Vita
UNEB/DCHIII,
vaniarubi@outlook.com

Nayrla Vieira Leopoldo de Barros
UNEB/DCHIII,
nayrla.leopoldo@outlook.com

RESUMO

O artigo concebe a suma importância da aproximação da educação a realidade do discente, com o objetivo de apontar por meio de abordagem qualitativa e referenciais teóricos a relevância de um ensino pautado na contextualização para o semiárido, refletindo-o como construção para uma aprendizagem significativa partindo da necessidade de propiciar momentos de interação com os alunos e o meio em que vivem, reconhecendo que o aprender se desdobra em distintos espaços e de diversas formas, ressaltando que atividades fora do espaço formal da sala de aula é uma das formas de ampliar e enriquecer os conteúdos trabalhados em classe, com recursos motivacionais e descontraídos que potencializam o ensino-aprendizagem e desperta no discente o gosto pelo aprender com o concreto não apenas com o abstrato.

PALAVRAS-CHAVE: Contextualização. Currículo. Escola. Semiárido.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca analisar a relevância do ensino contextualizado como possibilidade de ênfase em conhecer o seu lugar no mundo, através de visita a espaços que promovam a socialização de conhecimentos que se agreguem aos que estão sendo trabalhado em sala de aula.

O currículo por sua vez possui papel crucial na legitimação desse acontecimento já que é o fator determinante no percurso tomado pela educação, tendo em vista que ele não se trata apenas da matriz curricular, a sua concepção é bastante vasta, envolve os processos de ensino aprendizagem em geral, ou seja, o projeto de curso, as práticas das instituições e dos professores, o formato da estrutura escolar. O conhecimento, a educação, bem como o currículo não são neutros, mas carregados de ideologias que por sua vez precisam estar pautados e em correlação a serviço da visão de mundo e da sociedade que se deseja construir. Por isso para pensa-lo deve-se ter como ideia central o papel da escola que não basta oferecer somente o ensino, mas principalmente a aprendizagem.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA & TADEU, 2013, p. 14).

A escola tem o papel de formar cidadãos e para tanto tem que ter um respaldo além dos seus muros. A mesma não é o centro, mas o meio pelo qual pode redimensionar pessoas a se desenvolverem de forma crítica enquanto indivíduo que faz parte de uma sociedade massificada pelo preconceito como o semiárido, que desmistifique ideias equivocadas e leve os discentes a conhecer e valorizar as belezas da fauna e flora do semiárido aprendendo a conviver com as mudanças típicas da região. Trata-se na verdade da preocupação em defasar os resquícios de uma educação de modelo colonizador, que molda, prende e uniformiza os conhecimentos. Para se chegar à emancipação dos pensamentos, possibilitando novo saberes, conheceres e pensares que antes estavam ocultos.

E é aí que a educação contextualizada pode contribuir, pois o que ela busca é justamente o rompimento das práticas que uniformizam os saberes, e dessa forma vem ganhando espaço com vistas na realização de uma educação de qualidade que promova uma aprendizagem significativa que valorize as raízes dos educandos entendendo sempre que o processo de contextualizar parte do seu lócus para o mundo, não se restringindo apenas ao seu meio como bem destaca Oliveira quando diz que “Contextualizar se refere a um processo de mão dupla: uma relação dialética entre o universo e o local.” (2016, p. 94), que aproxime-se o máximo de suas realidades fazendo-se necessário um ensino significativo, efetivando-se a partir de uma postura reflexiva enquanto educador, da importância e ao mesmo tempo do desafio do educar significativamente.

Desafio por a aprendizagem se tratar de um processo complexo que necessita de estratégias facilitadoras da apropriação dos conhecimentos promovendo o diálogo com a realidade de forma que os conhecimentos que os discentes vão adquirindo interajam com suas vivências e seus conhecimentos prévios, alcançando assim novos significados. Portanto, “[...] a contextualização é um processo facilitador da compreensão do sentido das coisas, dos fenômenos e da vida, enfatizando informações que o estudante tem e, encorajando a busca de novas informações a partir dessas.” (SILVA, 2011, p. 24).

E não somente educar significativamente como também reconhecer que a identidade do discente é construída não somente no seu nascimento como também ao longo da sua formação como ser social, tendo em vista que qualquer indivíduo não constrói a sua identidade sozinho, que o seu meio é uma grande influência para tal construção. Deste modo é de suma importância que o currículo bem como o professor pratique uma educação contextualizada para que se possa promover uma educação que seja voltada para a promoção do reconhecimento e aceitabilidade do seu eu como parte do contexto semiárido em que se encontra inserido.

A falta de contextualização é algo que está explícito nos livros didáticos repletos de urbanização das grandes metrópoles que estão dissociados da realidade dos discentes do semiárido seja campo ou cidade, um país como o Brasil repleto de culturas e de regiões que tem identidades próprias como o semiárido, que por sua vez é tão marginalizado e esquecido, tendo que viver uma educação com base em uma proposta curricular pautada pela elite ou pelos Estados Sul- Sudeste. Como bem destaca Boaventura de Sousa Santos em seu livro “Epistemologia do Sul”: “Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul.”. (SANTOS, 1995: 508).

Deste modo, podemos dizer que a educação proposta aos estudantes do semiárido tem por sua vez uma maior conexão com o que vem dos polos centrais brasileiros, desconsiderando a todo custo à realidade dos mesmos, os impondo uma epistemologia cada vez mais centralizada nas áreas do Sul-Sudestes brasileiro.

Vale ressaltar que tal epistemologia aqui citada tem por característica a não neutralidade no que se refere aos conhecimentos. A mesma desconsidera qualquer tipo de saber que não venha a ser considerado o ideal para educação, os saberes validos aqui são somente os trazidos pelos colonizadores que dominaram e omitiram o saber próprio dos povos colonizados, renegando a bagagem cultural que obtinham, colocando os saberes e culturas em um patamar de subalternidade.

Tais características ainda são vistas com muita frequência em nossas escolas, livros didáticos e de maneira oculta em nossa base curricular, que de certo modo impõe uma educação

descontextualizada, negando mais e mais os contextos das crianças que frequentam as escolas no semiárido brasileiro, lhes oferecendo apenas a cultura considerada “apropriada” a ser vista por eles.

O currículo das escolas localizadas no Semiárido Brasileiro se apresenta desvinculado da vida dos sujeitos ignorando os saberes aí produzidos no cotidiano de homens e mulheres na educação da sua existência. Ignoram a cultura, o modo ou modos de viver e conviver com as condições climáticas [...]. (BUENO & SILVA, 2008, p. 74 apud ADELAIDE PEREIRA, 2011).

Vivencia-se uma educação forjada, desconhecem os fundamentos por partir de camadas centralizadoras que ditam e outros executam. “Se a base comum continuar sendo pensada a partir dos contextos sul-sudeste em detrimento do restante do país, jamais vamos garantir equidade ou as mesmas oportunidades de aprendizagem, [...]”. (REIS, 2014).

E enquanto essa igualdade não acontece o que o professor pode fazer para amenizar essas perdas na educação do semiárido? Todas essas indagações e inquietações que permeiam essa educação têm também o perfil profissiográfico de educação entendendo que o perfil desse sujeito também faz parte do currículo. Deve-se partir dele a atitude de provocar seus alunos a quererem mais e não se acomodarem com o que lhes é imposto, criando assim possibilidades para que esses alunos sejam críticos e possam reconhecer-se como sujeitos ativos na sociedade. Devendo o educador estar atento ao que é solicitado passar para os alunos, para que ele possa fazer da melhor forma a ser entendida. Sendo indispensável que o professor analise todo o material antes de levar para sala, é necessário traduzi-lo e busque outros materiais de subsídio para que os alunos compreendam e não apenas decorem conceitos. A esse processo se dá o nome de Transposição didática, isso possibilita ao educador ser contrário a prática mecânica de ensinar que lhe é imposta, fugindo da linearidade que erroneamente reduz o professor a transmissor de conhecimento e o aluno a receptor.

A transposição didática é entendida como um processo no qual um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí um conjunto de transformações adaptativas que vão torna-lo apto a ocupar lugar entre os objetos de ensino [...]. (CHEVALLARD, 1991, p. 31 apud PINHO ALVES, 2001 apud ADELAIDE PEREIRA, 2011).

O professor não pode se curvar a um currículo que determina como se ensina e como se aprende, o fazer pedagógico tem grande influência para uma aprendizagem significativa ou não.

A educação é algo essencial para a vida, sendo a escola um dos espaços que a promove, fazendo-se necessário romper padrões de engessamento, visto que as realidades são diferentes e a aprendizagem acontece de diversas formas, não existe uma receita. “Assim, a educação não pode ser refém de interesses outros que não ajudam a fazer do nosso país uma grande nação, com menos desigualdade e com oportunidades para todos.”. (REIS, 2014).

O ensino contextualizado é ensinar para a vida, o ser cidadão e não de forma mecânica que potencialize de maneira exacerbada o capitalismo que visa unicamente à empregabilidade, portanto, dentre tantas problemáticas que se encontra na educação, o contextualizar se torna essencial na formação de qualquer indivíduo para a construção de vários horizontes, é de suma importância se ter um ponto de partida e que esse ponto seja as raízes que irão permear por toda a vida. A educação escolar precisa oferecer em seu currículo, conhecimentos pertinentes que valorize o “chão que pisa” que o educando possa conhecer suas fragilidades dentro de sua realidade. “A educação não pode se dar ao luxo de ignorar o chão que pisa.”. (MARTINS, 2004, p. 29).

Ensinar de forma contextualizada para o semiárido é desempenhar com intencionalidade métodos para desenvolver nos alunos uma visão ampla de mundo a parti das potencialidades e especificidades locais, problematizando, valorizando os saberes e mostrando as possibilidades de viver e conviver com o semiárido. “Enfim, contextualizar implica problematizar o objeto em estudo

a partir dos componentes curriculares, fazendo a vinculação com a realidade, situando-os no contexto e retornando com um novo olhar. ”. (SILVA, 2011, p. 24).

Visto que apenas contemplar o objeto estudado não produz conhecimento, é preciso estabelecer objetivos a serem alcançados, transformando os planos em projetos com conexão ao que está sendo trabalhado. Hernández considera que a melhor forma de receber o retorno do aprendizado dos alunos é organizar o currículo por projetos didáticos, que desenvolva uma atuação conjunta de professores e alunos promovendo uma consciência reflexiva sobre o processo, bem como os objetivos alcançados.

No entanto os projetos não podem ser definidos de forma alheia, mas, precisam estar alicerçados aos conteúdos, de modo a despertar a curiosidade, inquietação para se chegar ou descobrir o novo, por meio de perguntas que serão respondidas no decorrer ou ao final do projeto. “Todas as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto.”. (HERNÁNDEZ, 1998).

Ao planejar o projeto o professor deve se preocupar com o dinamismo ancorado aos conteúdos do currículo, sem perder de vista os objetivos correspondentes; dinamizar é criar estratégias que mobilizem o discente a ter o gosto pelo aprender, fortalecendo assim o ensino-aprendizagem.

O espaço escolar pode ser considerado a segunda casa dos componentes que a integram especialmente as de tempo integral, que por possuir horários estendidos os alunos passam quase todo o dia na escola, sendo necessário a dinamização de espaço e atividades que explore o espaço escolar como um todo, mas, que leve em consideração o mundo em que está inserido podendo assim enriquecer as aulas e os conhecimentos, a parti da flexibilidade de espaços, promovendo a sociabilização entre os discentes e com o próprio meio em que vive.

Através do PIBID vivi uma experiência significativa com os alunos do 1º ano da Escola de tempo integral Iracema Pereira da paixão, ao levar os mesmos para uma visita ao (72º BIMTZ-PE) BATALHÃO DE INFANTARIA MOTORIZADO Batalhão General Victorino Carneiro Monteiro, para observar os animais do jardim Zoobotânico.

Para que os alunos pudessem conhecer pessoalmente os animais da Caatinga visto que era a temática trabalhada na turma durante o ano letivo com o intuito de que os mesmos refletissem sobre os conteúdos trabalhados desde as fábulas, o livro construído por eles em que cada um escolhia um animal da Caatinga e escrevia sobre suas curiosidades como também a preservação desses animais, quais deles estão entrando em extinção?

Ver as plaquinhas ao lado de cada jaula, poder fazer fotos deles com esses animais, foi bastante enriquecedor, mas o mais interessante foi o entusiasmo das crianças em querer saber mais sobre eles, o que eles comem, como foram parar ali, e a cada minuto ia surgindo mais indagações sobre o que lhes eram apresentados. Foi um privilégio indescritível e ocasionou na tonificação da certeza que o aprender se dá de várias formas e inúmeros espaços. Diferentemente das aulas monótonas de todos os dias entre as paredes brancas da sala de aula, as crianças puderam viver uma experiência proveitosa, pois além de sair do tradicionalismo que reduz a aprendizagem a somente o ambiente escolar elas conheceram um pouco do contexto da região que fazem parte e isso é relevante para que elas possam se conhecer na sociedade, reconhecer a sua própria identidade. O professor da atualidade precisa ser criativo, levar para os seus alunos o desejo de aprender, e proporcionar outros ambientes para a aprendizagem tornará a aula dinâmica podendo aguçar o entusiasmo dos discentes. O conhecimento não é exclusividade da sala de aula e muito menos apenas da escola.

Sendo assim é válido pesar que a educação não se detém somente ao ambiente escolar muito menos entre as quatro paredes de uma sala de aula, é preciso que se pense em meios que favoreçam um ensino que potencialize e promova a aprendizagem bem como o interesse das crianças em aprender.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias Educações. (BRANDÃO, 1981, p. 07).

Uma visita com os alunos a um museu, um teatro, um circo, a uma comunidade dentre outras possibilidades tornam-se aliados do processo de ensino aprendizagem, pois, quanta cultura há num teatro ou num museu, quantas coisas novas pode se aprender em uma visita a uma comunidade, tantas realidades diferentes. E é isso que o professor precisa começar a manobrar, porque o ensino só parece cansativo se for efetivado de forma tensa, como uma obrigação. Quando ele se mistura a situações do dia a dia como uma ida ao cinema, torna-se natural e prazeroso e ao mesmo tempo significativo. Situações vividas pelos alunos podem ser usadas como elo para uma discussão sobre alguma teoria ou mesmo através da situação vivida pode surgir alguma. Para Sacristán:

[...] as apropriações culturais ou as aprendizagens mais significativas e de caráter mais vivo são aquelas que são o resultado de nossos confrontos constantes e diretos com o mundo físico, os objetos construídos, outras pessoas, as relações sociais e as condensações de culturas. (2002, p. 269).

Para isso se faz necessário trazer para o ensino práticas inovadoras que valorizem a realidade dos alunos buscando uma aproximação do cotidiano com os conhecimentos científicos, inserir nos planos de aula maneiras que facilitem os discentes à apropriação da sua própria história, para que não se alargue a cultura de que o Sul é exemplo e o Nordeste é a vergonha, para banir o molde que durante tantos anos a mídia mostrou e os livros didáticos reforçaram que o nordeste, a caatinga o semiárido e a seca são problemas que devem ser enfrentados e combatidos.

No meu entendimento, a ‘Educação Contextualizada’ se associa aos processos de rompimento com a narrativa hegemônica, eurocêntrica, branca, macha, cristã, racionalista e capitalista - ou se não isto, pelo menos associada aos processos de rompimento com as narrativas de algum modo exógeno às formas de vida particulares, com as quais, tais narrativas hegemônicas não dialogam e acabam tomando-as como seus ‘Outros’. Chamamos tais narrativas hegemônicas de coloniais, tendo elas predominado na experiência educacional não apenas no Brasil, mas em diversos outros pontos do globo. (SILVA, 2011, p. 47).

É necessário práticas inovadoras que promova situações que valorizem o contexto em que os educandos estão inseridos, despertando o sentimento de pertencimento social e criando vínculos com sua comunidade, reconhecendo-se como parte desse meio valorizando esse pedaço de Brasil que é a região semiárida, cheia de identidades que merecem respeito e valorização.

2 CONCLUSÃO

Diante disso pode-se dizer que ensino contextualizado propõe uma tomada de consciência para o reconhecimento das identidades como também a valorização das mesmas e ao mesmo tempo para a aprendizagem significativa dos sujeitos, banindo a cultura dominante e nivelando valores. É a junção da contextualização com a prática de desprender os alunos para outros ambientes, o olhar de perto o que inquieta que tornará a aprendizagem profícua, pois não se pode mais usar apenas palavras na prática docente, o novo modelo de educação exige professores encarregados de formar pessoas não que somente saibam, não somente para serem alfabetizadas, mas também que sejam atores sociais que não permitam que decidam por eles, que possam intervir de forma eficiente no seu meio.

À vista disso, Edmerson dos Santos Reis vem para confirmar o que foi dito anteriormente. “A perspectiva da Educação Contextualizada será sempre de extrapolação, em que a construção dos conhecimentos e saberes ganham novos sentidos e significados na e para a vida dos sujeitos do processo educativos.” (2011, p. 93). É na verdade o encontro de identidades, saberes, conheceres diversos para a formação de outros, é enxergar a escola e o educador não como redenção, mas como possibilidade de mudança, de reconhecimento de cada sujeito como capaz, importante, é “soltar-se das correntes” que há anos aprisionam os saberes do semiárido e seus povos. É ir mais além do que disseram e determinaram que iríamos.

REFERÊNCIAS

Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido por Consea — publicado 30/10/2014 12h14, última modificação 22/01/2015 12h07 Por Naidison Baptista e Carlos H. Campos*
<http://www4.planalto.gov.br/consea/comunicacao/noticias/2014/educacao-contextualizada-para-a-convivencia-com-o-semiarido17/12/2015>

REIS, Edmerson dos Santos, CARVALHO, Luzineide Dourado,(orgs), *Educação Contextualizada: Fundamentos e Práticas*. UNEB/Departamento de Ciências Humanas- Campus III/UNEB/NEPEC-SAB/MTC/CNPQ/INSA/ Juazeiro-BA,2011.

REIS, Edmerson dos Santos. **O MEC e a política de currículo nacional para a educação básica**. Petrolina: PE: Gazzeta do São Franciscio. . Disponível em: <<http://www.gazzeta.com.br/o-mec-e-a-politica-de-curriculo-nacional-para-educacao-basica/>> acesso

SACRISTAN, José Gimeno: *Educar e Conviver na Cultura Global - As Exigências da Cidadania*, Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARROS, Valdilene Cardoso; SANTOS, Isabela Macena. **Além dos muros da escola: A educação não formal como espaço de atuação da prática docente**, disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/ALEM-DOS-MUROS-DA-ESCOLA-A-EDUCACAO-NAO-FORMAL-COMO-ESPACO-DE-ATUACAO-DA-PRATICA-DO-PEDAGOGO.pdf>>. Acesso em 28 de setembro de 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio, TADEU, Tomaz, (orgs), *Currículo, Cultura e Sociedade/ Antonio Flávio Moreira, Toma Tadeu. – 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.*

REIS, Edmerson dos Santos, MARTINS, Josemar (orgs), *O Paradigma Cultural: interfaces e conexões/ Edmerson dos Santos Reis, Josemar Martins Pinzoh. - 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2016.*

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA EM ALTERNÂNCIA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO: ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SOBRADINHO-BA

Tiago Pereira da Costa¹

Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF;
Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA;
Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA;
Associação Comunitária Mantenedora da Escola Família Agrícola de Sobradinho – AMEFAS.
tiago@irpaa.org

RESUMO

Este trabalho traz a sistematização da proposta de Educação Contextualizada em Alternância para a Convivência com o Semiárido, ora desenvolvida pela Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA (EFAS), que vem há vinte e seis anos formando jovens do campo, por meio de um processo educativo voltado para a vida em sua totalidade, através da formação integral que visa sobretudo o desenvolvimento do meio de forma digna, justa e sustentável. As práticas pedagógicas estão fundamentadas nos conhecimentos, valores, habilidades, modos de vida, organização e produção da agricultura familiar. Este trabalho de base qualitativa é resultado da observação participante neste estabelecimento de ensino. Conclui-se que na EFAS a educação contextualizada se constrói pela relação dialética entre os sujeitos e as forças que compõem o meio, valorizando os contextos, as identidades, a cultura, a diversidade e as características dessa região, fazendo sentido o processo educativo, o lugar onde vivem e sua existência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Contextualizada no Campo. Pedagogia da Alternância. Convivência com o Semiárido. Desenvolvimento Local.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma experiência de educação escolar diferenciada no/do campo, resultado das ações da proposta de educação do campo, protagonizadas por organizações não governamentais, organizações associativistas, pastorais rurais, pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) que, após construção da Barragem de Sobradinho-BA, foram contruindo vários instrumentos para lutar pela permanência e por uma boa qualidade de vida no campo, principalmente a partir da década de 1970 e 1980.

A educação do campo se afirma no combate aos 'pacotes' (tanto agrícolas como educacionais) e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado. (CALDART, 2004).

As comunidades rurais do município de Sobradinho-BA e arredores apresentam graves problemas sociais e precariedade no acesso aos serviços básicos. Existem duas realidades peculiares: agricultura irrigada em que os/as agricultores/as residem e trabalham às margens do Rio São Francisco e borda do lago; e os que moram em área de sequeiro. Em ambos os casos, eles/as não dispõem de recursos para investimentos em suas pequenas propriedades e terminam aceitando

¹ Mestrando em Extensão Rural pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); Especialista em Desenvolvimento Sustentável no Semiárido com Ênfase em Recursos Hídricos (IF BAIANO); Especialista em Metodologias Participativas Aplicadas a Pesquisa e a ATER (UNIVASF); Gestor Ambiental (UNOPAR); Técnico em Agropecuária (CETEP-TSSF); Coordenador Institucional do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA; Diretor – Secretário da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas no Semiárido; Presidente da Associação Comunitária Mantenedora da Escola Família Agrícola de Sobradinho – AMEFAS/EFAS.

trabalhar em um sistema de meeiro², onde quem tem os recursos se apropria de todo o lucro desta parceria. Essas famílias historicamente sofrem com a falta de políticas públicas que sejam construídas a partir da vivência e necessidades reais dos povos do Semiárido, vivendo na linha de pobreza extrema e insegurança alimentar e nutricional. A educação formal, em muitas das comunidades, ofertam apenas o ensino fundamental I e II, e como os/as agricultores/as não têm condições econômicas de colocarem seus filhos/as para estudar na cidade, termina havendo uma frustração muito grande por parte dos/as adolescentes e jovens por não terem como dar continuidade aos estudos. Em outras comunidades, após a ampliação do ensino fundamental II nas últimas décadas, tem forte carencia no acesso a educação de nível médio, profissional e superior, já que na maioria das comunidades ainda não ofertam essas modalidades de ensino.

Segundo dados do IBGE (2010), Sobradinho-BA ocupa uma área de 1238,923 km², com uma população de 22.000 habitantes, sendo idealizada inicialmente para servir de acampamento aos trabalhadores que seriam necessários para se construir a barragem. Porém, após a construção, muitas famílias decidiram adotar o lugar como moradia e assim fixaram habitação na cidade em uma das suas vilas (São Joaquim, São Francisco e Santana). Conhecido como a "terra da barragem" por abrigar a Usina Hidrelétrica de Sobradinho, o município possui o segundo maior lago artificial (espelho d'água do mundo) do mundo. Lago de Sobradinho é o grande reservatório de água do Nordeste, e através dele a Companhia Hidro Elétrica do São Francisco (Eletrobras Chesf) regula a vazão de água do rio São Francisco a jusante da barragem (Médio e baixo São Francisco).

No início da década de 1990, a Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA (EFAS), foi fundada em virtude dessa problemática, tendo como objetivo, uma educação que pudesse oferecer pistas em que os/as agricultores/as pudessem ter um mínimo de segurança no meio em que vivem, com melhores condições de permanecer na terra, visando ainda, reduzir o êxodo da juventude para a cidade e, na relação escola-comunidade, construir conhecimentos que fortalecessem a vida no campo e a produção de novas tecnologias apropriadas a essa realidade.

No decorrer da história ao longo desses vinte e seis anos, a EFAS recebeu adolescentes e jovens da zona rural, ofertando educação aos anos finais do ensino fundamental II, introduzindo somente no ano de 2016, um Curso Profissional Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Pensando no público atendido e nos objetivos propostos pela assembleia de pais, educadores/as e estudantes, foi adotada a proposta de educação contextualizada a partir da pedagogia da alternância. A experiência demonstra êxito na melhoria das condições de vida das famílias, bem como de toda comunidade, por trabalhar com a formação integral e na perspectiva do desenvolvimento local, buscando a consolidação da proposta de Convivência com o Semiárido, o exercício da cidadania e a formação de sujeitos críticos, por meio de um processo educativo voltado para a efetivação da vida em seus diversos aspectos. Busca romper com a velha lógica de educação rural e bancária que sempre serviu às elites. Nesse contexto a concepção de educação da EFAS não é neutra, visa sobretudo, o fortalecimento e o empoderamento da classe trabalhadora, numa afirmação da possibilidade de estabelecer um novo projeto de sociedade e de desenvolvimento para a nação.

Segundo Souza (2010) a Educação Contextualizada tem buscado fazer um investimento na formação dos sujeitos para que possam compreender criticamente o jogo de forças presente na sociedade e nesse sentido, propõe-se que a escola se ocupe de discussões que transponham o previsto no seu cotidiano, mudando o paradigma do currículo desenhado sob referências universalistas, tornando-o lugar de busca de outras possibilidades, de outros vínculos e propósitos.

² Segundo João de Jesus Silva Melo: Diz-se do agricultor que trabalha em terras que pertencem a outra pessoa. Em geral o **meeiro** ocupa-se de todo o trabalho, e reparte com o dono da terra o resultado da produção. O dono da terra fornece o terreno, a casa e, às vezes, um pequeno lote para o cultivo particular do agricultor e de sua família. Fornece, ainda, equipamento agrícola e animais para ajudar no trabalho. Adubos, inseticidas e adiantamentos em dinheiro podem ocasionalmente ser fornecidos pelo dono da terra. No Brasil, a agricultura de meação ainda é muito praticada, principalmente nas regiões mais atrasadas.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS-PRÁTICOS

De acordo com Araújo (2005) e Calvó (1999), as características que identificam as Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) que se desenvolveram pelo mundo, são: a metodologia que está pautada no princípio da alternância integrativa, entre o meio sócio-profissional (família/comunidade) e o centro escolar; a associação responsável nos diversos aspectos: econômicos, jurídicos, de gestão, etc.; a educação e a formação integral da pessoa, contribuindo para que o jovem construa a sua personalidade e o seu futuro junto com a família e no meio em que vive; e, finalmente o desenvolvimento do meio local através da formação de seus próprios atores.

Esta concepção vê o ser humano “[...] como uma totalidade em si, e, ao mesmo tempo, um componente organicamente integrado noutras totalidades, físicas, sociais, culturais e cósmicas” (ARRUDA, 2000: 138). Arruda diz que esta proposição tem três implicações: a de que “[...] ninguém educa ninguém”; o reconhecimento do outro como sujeito e centro, estabelecendo com ele uma relação dialógica e colaborativa, articulando sinergia e conhecimentos; compartilhamento do poder e do saber, numa relação crescentemente participativa, que perpassa todas as relações micro/macro culturais e micro/ macrosocioeconômicas (ARRUDA, 2000).

Dessa forma, o processo educativo das EFA's se volta aos filhos/as da classe trabalhadora, com as diretrizes organizadas dentro do Projeto Político Pedagógico – PPP, que guia o plano de curso, o regimento interno e a formação continuada dos/as Educadores/as. A formação acontece em rede (com outras EFA's), partindo da problemática do desenvolvimento local, do fortalecimento da agricultura familiar e do envolvimento das famílias e das organizações do campo. A proposta é formar um indivíduo novo, sujeito de sua história, comprometido com o meio rural e com o futuro de sua região. Fundamentadas na concepção de que a vida ensina tão quanto a escola, as Escolas Famílias Agrícolas valorizam o aprender pelo fazer concreto do dia a dia, na experiência do trabalho familiar e em outras situações. Reconhecendo que existem outros espaços educativos para além da escola, mas que, sem ela, os princípios e propostas da educação do campo não se consolidam.

[...] quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (FERNANDES, CERIOLI & CALDART, 2004, p. 22).

Para Araújo (2005) as contribuições teóricas recentes para a metodologia da Pedagogia da Alternância têm como referência os teóricos Jean Piaget, Paulo Freire e Edgar Morin, porém, no Brasil, estas escolas se apoiam no grande educador Paulo Freire. De Jean Piaget, a Alternância se serve da fórmula “praticar e compreender”. “[...] Praticar quer dizer a ação, a experiência que temos das coisas e compreender significa a explicação, a teorização, a conceitualização e a abstração que se pode extrair da prática ou que dela pode resultar”. (GIMONET, 1999, p. 45). A epistemologia construtivista de Jean Piaget — de onde se depreende a ideia do sujeito aprendente como ativo, construtor do seu conhecimento em íntima interação com seu meio — indiscutivelmente, subsidia a compreensão de mediação didática na Pedagogia da Alternância, pela qual o/a professor/a e estudantes interagem num processo construtivo de ensino e de aprendizagem. De Edgar Morin, a Pedagogia da Alternância aproveita a ideia de pensamento complexo. O termo *Complexus* significa “[...] o que tece junto e responde ao apelo do verbo latino *complexere*: abraçar”. (MORIN, 1999, p. 33). Para este autor, há de fato complexidade quando diferentes elementos são inseparáveis constitutivos do todo, como o político, o econômico, o sociológico, o afetivo, o mitológico, “[...] e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes entre si”. (MORIN, 2001, p. 38). Neste sentido, é que a educação deve promover o que ele chama de ‘inteligência geral’, pronta para referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional — a compreensão do ser humano ao mesmo tempo como ser

biológico, psíquico, social, afetivo e racional — dentro da concepção global, isto é, entendendo que a sociedade comporta as dimensões: histórica, econômica, sociológica, religiosa, entre outras (MORIN, 2001).

Os princípios deste projeto de política educacional da Educação Básica do Campo. São eles: o princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; princípio pedagógico da valorização de diferentes saberes no processo educativo; o princípio pedagógico dos espaços e dos tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; o princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade sujeitos; o princípio pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável e o princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino. É uma revelação do quanto se avançou na perspectiva do construto de uma política pública setorial. (NASCIMENTO, 2004, p. 10).

Da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a Pedagogia da Alternância se nutre do tripé ação-reflexão-ação, da práxis. O movimento de ir e vir do alternante, de combinar quinze dias na escola e quinze na família/comunidade, possibilita a este pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. Este ‘quefazer’ é teoria e prática, é reflexão e ação, como diz Paulo Freire (1987, p. 122), “[...] Esse quefazer implica a transformação da realidade em que se acham os oprimidos”. Daí que o ato de conhecer deve envolver um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação. (ARAÚJO, 2005).

Ainda segundo Araújo (2005), as EFA’s não propõem uma educação antidialógica, bancária, para a qual a educação é o ato de transmitir valores e conhecimentos a serviço da dominação e que Paulo Freire tanto criticou, mas que ainda se encontra presente em nossas escolas: negar às classes populares, aos camponeses a práxis verdadeira, ou seja, a capacidade dos sujeitos de praticar e teorizar, de refletir na ação e sobre a ação. A Pedagogia da Alternância, desenvolvida pelas EFA’s, é também a pedagogia da libertação, da problematização, à medida que esta toma a práxis como uma outra forma de conhecer, do estar dos sujeitos históricos no mundo, de sujeito criador, reflexivo. Daí que, como afirma Freire (1987, p. 125), “[...] ação e reflexão se dão simultaneamente”.

Além desse princípio educativo que as EFA’s extraíram da filosofia da educação de Paulo Freire, para Mânfió (1999), existem semelhanças entre o legado desse educador/pensador e a Pedagogia da Alternância desenvolvida pelas EFA’s. Primeiro essas experiências nasceram fora da academia ou do sistema oficial de ensino; segundo, ambas apontam para a formação integral do ser humano. Paulo Freire (1987) dirige-se ao homem oprimido, marginalizado pelo dominador, e a Pedagogia da Alternância aos jovens agricultores/as e suas famílias, que também eram excluídos (as) das escolas oficiais, e que durante muito tempo foram oprimidos e marginalizados pelo agronegócio e grandes grupos econômicos no campo.

[...] diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser homem, mulher, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e se formar como humanos. Fazer do povo do campo e de seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e sua articulação com o projeto de país e de campo. (ARROYO et al, 2004, p. 14-15).

Nessa direção, segundo Araújo (2005), tanto a Pedagogia Libertadora como a Pedagogia da Alternância, partem do princípio de que não existe receita pronta no ato de conhecer. Há, sim, uma busca permanente, pesquisa participante e um contato pessoal direto com o objeto a ser estudado. Desse modo, afirma Mânfió (1999, p. 54): “Em Paulo Freire não há professores transmissores de

saber. Isso ocorre na Escola Bancária. Na Alternância há monitores que aprendem junto com os jovens e sua família”.

O conhecimento trabalhado na escola assume uma dimensão de socialização e emancipação do homem e da mulher do SAB, extrapolando as dimensões da escola e dos saberes nela trabalhados como algo suficiente em si para a construção da cidadania e de um novo projeto social para o Semiárido, onde a convivência passa a ser o elemento fundante de toda ação educativa. (MARTINS e REIS, 2004, p. 10).

A pedagogia da alternância, sustentada pelos instrumentos pedagógicos, tendo como carro chefe o plano de estudo, permite um diálogo constante dos jovens e famílias com as realidades de vida e produção, se traduz num real e viável modelo de educação contextualizada no campo, por meio da alternância.

Segundo Carvalho (2012) a contextualização faz-se uma metodologia dialógica e interdisciplinar para pensar a realidade. Diante desse pressuposto, a “Educação Contextualizada para a Convivência” assume um papel imprescindível dentro dos processos constitutivos da proposta político-territorial da “Convivência” para preparar os sujeitos a compreenderem o ambiente e os fenômenos naturais do Semiárido com vistas ao aproveitamento das suas potencialidades e da construção das novas possibilidades diante das problemáticas encontradas (MARTINS e REIS, 2004 apud CARVALHO, 2012). Ainda segundo a autora, a contextualização concebida a partir da noção de contexto (que provém do Latim – Contextus, ùs - reunião, conjunto, entrelaçar, tecer, tessitura), apoiada na leitura de Morin (1998), que se refere a contexto como sendo a realidade a partir de onde ela se tece e se entrelaça de forma complexa.

[...] o contexto assume o lugar das possibilidades de ampliação e da articulação dos conhecimentos e saberes locais com os globais, num diálogo permanente de aprendizagem, onde, a educação contextualizada não se reduz nem a perspectiva localista, que aprisiona os sujeitos e conhecimentos ao local, nem a universalista, que termina promovendo o desenraizamento dos contextos em que vivem os sujeitos, mas que efetiva-se numa prática educativa de sentido e significado, não alienante dos alunos do campo, e que respeita os seus processos de desenvolvimento, as dinâmicas do campo e a relação orgânica entre as condições concretas de existência com o mundo do trabalho e a função social da escola na emancipação desses sujeitos. (REIS, 2004, p. 6).

Os aspectos relacionados à saúde, produção, educação, economia, cultura, meio ambiente, hídricos, desses contextos são de grande relevância no processo educativo dos/as jovens, da Escola Família Agrícola –EFA, e propiciam uma relação dialógica de construção do conhecimento local e global, que servem para a melhoria das condições de vida.

Para REIS,

[...] a clareza de que fazer educação contextualizada, dar conta de uma proposta pedagógica fundamentada nos princípios da Educação do Campo e para a convivência, não significa negar ao discente o acesso a outros conhecimentos, que por ventura não estão no seu dia-a-dia, mas saber lidar com os conhecimentos diversos, de maneira a permitir o acesso a uma formação muito mais ampla, que possibilite ao professor dialogar com os saberes diversos a partir de onde pisa, e o que é mais importante, colocar-se no processo educativo como eterno aprendiz. (REIS, 2004, p. 211).

MATERIAIS E MÉTODOS (METODOLOGIA)

Esse trabalho de base qualitativa ocorreu via observação participante, resultante da nossa inserção no ambiente da pesquisa ao longo de quase quinze anos. Decorre ainda de um levantamento de informações que ocorreu no período de quatro meses, através de entrevistas semiestruturadas realizadas com monitores/as, professores/as e estudantes da Escola Família Agrícola de Sobradinho – EFAS, no período de junho a setembro de dois mil de dezesseis, com a finalidade de buscar informações sobre a origem e existência da EFA na região de Sobradinho-BA, e fazer análise de como se materializada a proposta de educação contextualizada em alternância.

Segundo Leininger (1985), o observador começa uma participação mais ativa e diminui a observação com o objetivo de aprender com as pessoas através do envolvimento direto em suas atividades. Com o auxílio da observação participante, o pesquisador analisa a realidade social que o rodeia, tentando identificar os conflitos e tensões existentes. Na observação participante, tem-se a oportunidade de unir o objeto ao seu contexto, contrapondo-se ao princípio de isolamento no qual fomos formados. Outro princípio importante na observação é integrar o observador à sua observação, e o conhecedor ao seu conhecimento.

Desse modo, para a coleta de dados, utilizou-se a técnica de entrevista.

RESULTADOS

A proposta pedagógica da EFA de Sobradinho-BA permite que os/as estudantes passem quinze dias na escola em regime interno e os outros quinze dias de cada mês em casa, quando eles/as fazem esse retorno para as comunidades levam consigo o plano de estudo, instrumento pedagógico que é o carro chefe no processo de contextualização, resultando na elaboração do caderno da realidade a ser elaborado durante esse período que eles/as passam longe da escola. O plano de estudo tem sempre temas voltados para a realidade dos/as estudantes (alimentação dos animais, juventude, agroecologia, tecnologias de convivência com o semiárido, terra, manejo da caatinga, meios de comunicação, saúde, políticas públicas, etc.), os/as estudantes fazem levantamento com a comunidade sobre o tema proposto no plano de estudo, depois fazem um balanceamento das respostas e opiniões para serem debatidas, na sala de aula, e realizadas a colocação em comum, após socialização e sistematização de todas as comunidades. Sendo que no ano escolar, são realizados cinco planos de estudos com temas diversos, construídos a partir dos eixos geradores (família, propriedade, comunidade e organização social).

Os dias letivos são espaços de discussões, estudos e problematização de questões das realidades e que afetam a vida no campo, na perspectiva de construir possibilidades de enfrentamento coletivo destas questões, permitindo que as diferentes dimensões do projeto de desenvolvimento do campo colocado hoje, seja repensados e se faça conteúdo do curso a partir da inserção dos/as estudantes, das entidades e movimentos.

O processo educativo acontece em vários espaços no campo e em sala de aula, com a família e com a comunidade, por meio da observação e experimentação, partindo da problematização dos aspectos que envolvem a vida, com base nos conteúdos dos componentes curriculares (base nacional comum, parte diversificada e atividades complementares) e dos instrumentos pedagógicos, proporcionando um novo olhar sobre as realidades, de forma crítica e transformadora. A produção do conhecimento nos tempos escola e comunidade são relevantes aos sujeitos que historicamente ficaram à margem, invisíveis e reféns de uma educação bancária, com ideários produtivistas, com o objetivo principal de ampliar a produtividade dos grandes latifúndios, com uso intensivo de agroquímicos, lhes permitindo nesse novo modelo de educação do campo, compreender suas realidades, seus limites e potencialidades, partindo do local para o global, construindo conhecimentos para a convivência plena com essas realidades, sustentados em saberes empíricos e populares que se transformam e/ou

qualificam os conhecimentos científicos, por meio da ação-reflexão-ação, articulando a teoria e prática no fazer educação.

Do meio é que vêm as indagações, as inquietações e os problemas. Esse princípio educativo que concilia escola e trabalho para a vida, consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na EFA, e no meio, permitindo o descobrimento da vida pela reflexão. Esse ritmo alternado rege toda estrutura da EFA, buscando a conciliação entre a escola e o fazer, permitindo aos jovens não desligar-se da sua família e do seu meio. A EFA é o lugar privilegiado para a escuta e reflexão dos problemas que os sujeitos vivem em seu contexto. Por um lado, receptora dos problemas e por outro, propulsora de ação refletida. O/a estudante é um sujeito ativo deste processo, numa dinâmica permitida por instrumentos metodológicos específicos. Capta as indagações e problematizações provindas das realidades de suas vidas familiar e comunitária e as leva a EFA, colocando em comum, comparando com as dos demais colegas, analisando, interpretando e generalizando. Dessa forma, considera-se que a pessoa se educa mais pelas situações que vivem do que apenas pelas tarefas que realiza na escola.

A partir das respostas obtidas pelos estudantes em suas famílias e comunidades no período da alternância, procede-se uma colocação em comum na Escola, socializando-se o saber local empírico; isso possibilita a elaboração conjunta de uma síntese desse saber construído. Esta síntese fornece subsídios necessários para a problematização a ser trabalhada posteriormente na escola através do curso e das atividades escolares. Com o tratamento aprofundado e ampliado dessa problemática pelas disciplinas e pela multidisciplinaridade, torna-se possível o encontro científico de soluções explicadoras dos porquês. Para se conhecer uma realidade deve-se observar, esclarecer e atuar nessa realidade em estudo; portanto, conhecidos os “porquês”, estudantes e monitores/as devem planejar suas atuações na família e na comunidade de modo a alcançar as transformações almejadas, sejam a nível de atividades geradoras de renda ou dos melhoramentos necessários e pretendidos pela comunidade.

Esse sistema educativo permite uma tomada de distância, assim o jovem busca perspectivas, avalia o seu fazer cotidiano, estimulando a tomada de posições pessoais. Essa trajetória vai e volta sucessivamente e tornam o/a estudante protagonista principal do projeto educativo e os demais agentes envolvidos: famílias, comunidades e mestres de estágio participantes ativos de seu processo de formação, fazendo valer o princípio de que a vida é o eixo central da aprendizagem, o ponto de partida e de chegada da formação.

No tempo escola, os estudantes desenvolvem um conjunto de atividades, que preenche todo o dia (manhã, tarde e noite), sendo: tarefas (limpezas, arrumações, organização de espaços, lavar louça e panelas, organização dos ambientes); reflexão (momento religioso, de crenças e fé nas forças espirituais); aulas em salas (sobretudo das disciplinas da base nacional comum); aulas de campo (também chamadas de práticas, que visa a experimentação e exercício da teoria); manutenção dos setores de produção agropecuária (tratos culturais, irrigação, podas, colheitas, manejos alimentar e sanitário, colheita de alimentos); socialização da vida na comunidade (momentos de trocas de informações entres os/as estudantes e desses/as com os/as monitores/as); lazer (prática de esporte e atividades lúdicas); serões (momento de formações complementares, trocas de experiências, debates, palestras, e acesso a tecnologias).

No tempo comunidade, esses jovens desenvolvem o plano de estudo (levantamento e problematização de temas com a família e comunidade); caderno da realidade (produção organizada que segue orientação pedagógica); realização de trabalhos das diversas disciplinas de cada curso; pesquisa e experiências (intervenções que envolvem levantamento de dados e experimentação do aprendizado da escola na comunidade); trabalhos de grupos (produções coletivas de atividades diversas); execução do Projeto Profissional dos Jovens – PPJ.

A pedagogia da alternância prioriza a dignidade da pessoa como sujeito, levando em conta a totalidade da pessoa como indivíduo e o que ela representa na sua história e no seu meio. Possibilitada pela descontinuidade de atividades e de situações vividas pelo estudante, rompe com a dicotomia

entre a teoria e prática, saber popular e saber intelectual, escola e meio, com uma visão fragmentada da aprendizagem. Possibilita um processo dinâmico de aprendizagem, pois o/a jovem nesse contexto de família e escola encontra o ambiente propício para sua aprendizagem, pois, por um lado permanecendo no meio (casa) mantém o vínculo afetivo com sua família e comunidade, continua desenvolvendo atividades sócio-profissional e cultural no contexto em que vive e por outro, o afastamento do meio possibilita refletir sobre o mesmo e adquirir novos conhecimentos para sua ação, ação esta que o/a jovem assume livre e consciente, numa atitude filosófica de desvendar a realidade como ser investigador, questionador e transformador de sua realidade, perfazendo o trinômio: ação – reflexão – ação.

Esse modelo de se fazer educação do campo em alternância, está respaldado no decreto Federal nº 7.352/2010 - Art. 7º, que trata do desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão: [...] II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; e III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região.

Nesta direção, o parecer CNE/CEB nº 1/2006 – que trata dos dias letivos para a aplicação da pedagogia de alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), aponta algumas dimensões relevantes: afirma que o tempo comunidade atende às exigências legais para cumprimento da carga horária efetiva dos dias letivos, desde que utilize instrumentos da pedagogia da alternância; sustenta a aplicação da alternância real; assegura o direito dos estudantes nos processos formativos por meio da pedagogia da alternância; orienta aos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação que, com base no referido parecer, estabeleça normas específicas sobre os cursos que utilizam a pedagogia da alternância.

CONCLUSÃO

A Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA - EFAS foi criada para atender a um público específico, e trabalhar uma proposta de educação do campo contextualizada em alternância onde se tenha a máxima participação, envolvendo a família para que assuma junto à escola seu papel de verdadeira educadora. Uma educação partindo sempre da experiência vivida pelo/a estudante para que esse/a não se desligue do seu meio, facilitando a compreensão e, sobretudo despertando-o para analisar e refletir sua realidade. Dessa forma, agindo por meio da integração da vida com a escola, o projeto educativo deixa de ser de responsabilidade única da instituição e passa a ser comungado com vários agentes comprometidos com o desenvolvimento social, técnico, político e econômico da região. Assim o alcance social do seu projeto toma proporções que ultrapassam uma prática educacional centrada na preocupação apenas com o conteúdo escolarizado, alheio a uma série de influências que o meio social exerce sobre o/a jovem. Toma proporções mais amplas, atingindo o/a estudante no seu contexto total de vida.

Como afirma Baptista (2003) o que se busca é uma escola construtora de conhecimentos que na interação com as comunidades, possa ajudar a transformar o Semiárido; por isso uma escola intérprete da realidade local, capaz de ajudar a construir a identidade das pessoas e comunidades do Semiárido, respeitadora da cultura, preservadora do meio ambiente e promotora do desenvolvimento holístico e sustentável.

A experiência mostra que o que está em questão é um projeto de educação contextualizada em alternância que tem um compromisso com a promoção do ser humano, um projeto comprometido com o desenvolvimento sustentável de cunho agroecológico para a Convivência com o Semiárido. A ideologia que fundamenta e orienta a prática educativa da EFA, nasce da consideração do homem e da mulher como ponto central e convergente da realidade que os circunda. Assim, a Escola Família

Agrícola objetiva juntar forças sociais no meio rural em vista de desenvolver uma educação mais integral possível da pessoa, formar indivíduos que se sintam capazes de encontrar em si e em sua comunidade as forças necessárias para o engajamento em mudanças políticas, sociais, técnicas e econômicas.

Por fim, acredita-se que se faz necessário a construção de uma proposta de educação pública contextualizada, que apresente o Semiárido e seu povo dentro de um contexto positivo, propositivo, onde a pessoa possa de fato conhecer as potencialidades, os desafios e as limitações do bioma caatinga e de sua estrutura social, fundiária e econômica, compreendendo que seja no campo ou na cidade a pessoa tem direito a conhecer e interagir com o meio em que vivem, e a partir daí compreender as outras realidades.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. **Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia.** [Tese de Mestrado]. Salvador: UNEB/PPGEDUC, 2005.

ARROYO, Miguel; COLDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma educação do Campo.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2004.

ARRUDA, Marcos. **Educação e desenvolvimento na perspectiva da democracia integral.** In: ARRUDA, Marcos, BOFF, Leonardo. **Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos. Uma visão a partir do sul.** Petrópolis: Vozes, 2000.

BAPTISTA, Francisca. **Educação rural: das experiências à política pública.** Brasília: NEAD, 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALVÓ, Pedro Puig. Introdução: Centros familiares de formação em alternância. In: **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento.** Brasília: União Nacional das Escolas Famílias do Brasil, 1999.

CARVALHO, Luzineide Dourado. **Natureza, Território e Convivência: Novas Territorialidades no Semiárido Brasileiro.** Jundiaí, Paco Editorial, 2012.

FERNANDES, B. M., CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, M. Gonzalez, CALDART, R. S. MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

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

GIMONET, Jean-Claude. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação.** In: **Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento.** Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Sobradinho_\(Bahia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sobradinho_(Bahia))

LEININGER, M. M. **Qualitative research methods in nursing**. Orlando: Grune & Stratton, Inc, 1985.

MÂNPIO, A. J. Conscientização e Pedagogia da Alternância. In: **Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, 1999.

MARTINS, Josemar da Silva, REIS, Edmerson Santos. Proposta político-pedagógica da RESAB: **A convivência com o semi-árido como norteadora do processo educacional no semiárido brasileiro** (Rascunho-manifesto em andamento). Secretaria Executiva da RESAB, Juazeiro (BA). Anexo 3.Relatório Final da Consultoria COOPERFAJ/UNICEF - 2004.

MORIN, Edgar. **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NASCIMENTO, C.G. **Educação, cidadania e políticas sociais: A luta pela educação básica do campo em Goiás**. Universidade Estadual de Goiás (UNG), 2004.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo**. [Tese de Doutorado]. Salvador: UNEB/PPGEDUC, 2004.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. **A Gestão da Educação Contextualizada no Semiárido: indagações de um processo**. [Tese de Mestrado]. Salvador: UFBA, 2010.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: OS DESAFIOS NA BUSCA DA GARANTIA DO DIREITO A DIVERSIDADE DE SABERES

Ana Cecília dos Reis Dias

Universidade do Estado da Bahia - UNEB/PPGESA
anabalaio@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Educação contextualizada. Garantia de direitos. Diversidade.

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado traz reflexões acerca das discussões sobre educação do campo e que caminhos precisaram ser percorridos para garantir que se implemente de fato e de direito uma educação do campo que garanta aos sujeitos que lá vivem, uma escola que valorize seus conhecimentos e saberes. Trago também os desafios que ainda precisam ser vencidos para que de fato se garanta a visibilidade desse grupo nas escolas dos seus contextos, e para tal, faz-se necessária garantir mudanças tanto nos currículos, quanto na elaboração dos PPPs, instrumentos esses que precisam ser pensados e elaborados a partir do coletivo da escola. Afinal de contas, enquanto a escola não aprender com a vida dos fazendeiros, não vai fazer diferença na vida dos sujeitos. Esse trabalho surge a partir da disciplina de Educação do Campo e Sustentabilidade, no mestrado de Educação Cultural e Territórios Semiáridos. A metodologia é subsidiada no paradigma da pesquisa qualitativa e auxiliada pelos estudos bibliográficos, explanação dos professores e das discussões de grupo e apresentação dos trabalhos em sala de aula. Diante dos estudos e discussões, fica claro as conquistas alcançadas até aqui, como também fica claro o caminho a ser percorrido para garantir educação para todos, em todos os espaços garantindo o respeito a diversidade desse todo.

Um passarinho pediu a meu irmão para ser sua árvore.
Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.
No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de
sol, de céu e de lua mais do que na escola.
No estágio de ser árvore meu irmão aprendeu para santo
mais do que os padres lhes ensinavam no internato.
Aprendeu com a natureza o perfume de Deus.
Seu olho no estágio de ser árvore aprendeu melhor o azul.
E descobriu que uma casca vazia de cigarra esquecida
no tronco das árvores só serve pra poesia.
No estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as árvores são vaidosas.
Que justamente aquela árvore na qual meu irmão se transformara,
envaidecia-se quando era nomeada para o entardecer dos pássaros
E tinha ciúmes da brancura que os lírios deixavam nos brejos.
Meu irmão agradecia a Deus aquela permanência em árvore
porque fez amizade com muitas borboletas.
Manoel de Barros.

Que bom seria se as escolas trouxessem como objetivos dos seus PPPs a essência do poema de Manoel de Barros. Que as escolas aprendessem quanto as árvores, o céu, o sol, a lua e a terra são excelentes professores.

Aqui tratarei sobre educação do campo, todavia essa essência deveria estar presente em qualquer lugar onde se pensa educação. A necessidade de partir do que faz sentido e do que é sentido na vida dos sujeitos.

A educação brasileira tem dívidas históricas com alguns grupos minoritários, entre eles os povos do campo. Violações significativas dos direitos, educacionais, sociais, políticos, econômicos,

culturais e artísticos foram negados por uma elite que se achava no direito de definir como a vida desses sujeitos deveriam ser organizadas com a intencionalidade de beneficiar-se nesse processo de opressor e oprimido. Para Freire (1987, p. 29):

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência.

Refletindo sobre a fala de Freire e da luta que se travou para que educação do campo tornasse política pública e não mais programas que ficava a mercê da boa vontade ou da sensibilidade dos governantes e que ainda hoje se trava na busca de sua efetivação é que compreendemos porque os opressores lutaram para sua não concretização, até porque a maneira como a educação era posta ou imposta nas escolas do campo contribuía para exploração dos recursos naturais, culturais, políticos e sociais dos povos do campo.

Apesar do Brasil ser um país de base agrícola a educação do campo se quer foi mencionada na constituição de 1891, deixando claro o descaso dos governantes, uma vez que suas origens culturais eram baseadas na exploração, no controle político e na concentração de terras.

Ainda que os problemas da educação brasileira não estão exclusivamente ligados nas escolas do campo, é nesse espaço onde a situação é mais grave. Os programas e propostas de educação que chegavam para o campo desconsideravam o contexto sócio ambiental em que as escolas estão inseridas, essa sempre foi tratado pelo poder público com ações que mantenham os sujeitos do campo dependentes de políticas compensatórias. Aos governantes interessava uma educação rural. Como diz Reis (2016) passaporte para expulsão dos sujeitos do campo. Uma vez que a educação rural tem como concepção, uma visão reprodutivista, como espaço de produção a qualquer custo, a exemplo do uso indiscriminado de agrotóxicos, sem a menor preocupação com a vida da terra, com a vida das pessoas. Contrapondo-se a esse modelo é que os movimentos sociais começam a se articular para se pensar um outro tipo de educação. Uma educação do campo e no campo, pensada a partir das culturas e dos sujeitos do campo e oferecidas nos seus lugares. Que seja o espaço de produção material e simbólica das condições de existência, de construção de identidades. Essa proposta é afirmada na fala de Molina e Jesus (2014, p. 12):

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isso quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinados condições sociais de existência em um tempo histórico.

Penso que são propostas como essas que garantirão uma escola que respeite, mas também problematize os conhecimentos trazidos pelos alunos e a comunidade e seja capaz de produzir novos e velhos conhecimentos garantindo a circularidade dos saberes. Para tanto as escolas do campo precisam ter seu projeto político pedagógico fundamentado nos princípios da Educação do Campo. Reis (2011, p. 179) defende que:

Um projeto político e pedagógico na escola do campo deverá ser compreendida como um instrumento norteador das práticas educativas que constituirão nas relações

escola-comunidade, sempre a partir de perguntas e não de respostas prontas, acabadas, fatídicas.

Nessa perspectiva os caminhos das escolas precisam ser refeitos, é preciso romper com os equívocos que durante décadas se fizeram presentes nas escolas do campo, uma vez que, para um PPPs ter eficiência e sentido para o espaço que se este se propõe sua aplicabilidade deve ser construído, pensado por todos que estão inseridos no texto em se encontra a escola, nesse caso o campo ou seja, educadores, alunos, família e comunidade. Assim, uma escola de excelência não é mais aquela onde as decisões são tomadas por um pequeno grupo em quatro paredes, a escola de excelência é exatamente aquela que sai das quatro paredes que conhece o lugar dos educandos e suas famílias, que se utiliza desses conhecimentos para construir uma escola viva onde os sujeitos se reconhecem nela. Tal processo só será possível com uma prática pedagógica contextualizada, no nosso caso, uma educação contextualizada para convivência com o Semiárido. Nessa perspectiva é que Reis aponta a ECSA como um princípio da convivência "universal e universalizante" deve ser pautado no respeito as diversidades de cada lugar e que precisa ser considerada em qualquer ação educativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB, nº 9.394/96, garante essa diversidade nos espaços educacionais quando no seu art. 1º declara:

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

A pergunta então que não podemos deixar de fazer aqui é: Por que ainda nos deparamos com espaços educativos que desconsidera os espaços formativos dos sujeitos e conseqüentemente desconsideram os sujeitos. Deixando de construir um *projeto de nação* como aponta Reis (2011, p. 173).

Assim fica claro que a criação das leis ajuda, mas, não garantem a sua implementação. Apesar dos todos os ganhos e avanços que conquistamos até aqui muita luta precisa ser travada para se garantir uma Educação do campo e no campo construída de maneira digna. A reprodução das escolas da cidade não nos representa mais. O que se deseja é uma relação de interdependência entre as escolas da cidade e do campo, a subordinação não mais.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. <http://pensador.uol.com.br/frase/NjU2NjQ4/>, acesso em 20/09/2016.

BRASIL. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB, nº 9.394/96.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (organizadores) . Por uma Educação do Campo contribuições para construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília DF: 2004, p12.

REIS, Edmerson dos Santos. O projeto político-pedagógico nas escolas do campo: um instrumento essencial.In : LIMA, Elmo de Sousa.SILVA, Ariosto Moura da. **Diálogos sobre Educação do Campo** (Orgs).Teresina: Editora Edupi. 2011.

FORMAÇÃO CONTINUADA CONTEXTUALIZADA: POSSIBILIDADES DE (RE) APRENDER A (CON) VIVER COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

GOMES, Clecion Sampaio³
 UNEB/MPED- Campus IV
 clecionsampaio@bol.com.br

CARVALHO, Luzineide Dourado⁴
 UNEB- Campus III/NEPEC-SAB
 ldcarvalho@uneb.br

RESUMO

Este relato é uma pequena mostra do resultado da pesquisa intitulada: “Desafios da Docência na contemporaneidade: perspectivas da formação continuada contextualizada com o Semiárido Brasileiro” realizada no biênio 2014-2016, no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade realizado na Universidade do Estado da Bahia, UNEB/DCH IV, que tratou de investigar os paradigmas sobre os quais se fundamentava a Formação Continuada oferecida aos docentes do Colégio Clariezer Vicente dos Anjos, no período de 2008 a 2015. Problematiza ainda a necessidade de uma Formação Continuada que esteja atrelada aos princípios da Teoria da Complexidade, tendo como referencial didático pedagógico as Diretrizes da Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro. Desenvolvida numa perspectiva qualitativa, utilizou-se como inspiração metodológica a Fenomenologia e os pressupostos teóricos do método da Pesquisa- Ação e como produto final, elaboramos em concordância com os colaboradores da pesquisa, oficinas formativas a serem aplicadas futuramente, que nos fornecerão subsídios para a elaboração de um plano de Formação Continuada que atenda às necessidades do lócus de pesquisa e de seus atores sociais. Nesta seção, apresentamos as nuances da Formação Continuada Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro e algumas reflexões sobre o exercício da docência na contemporaneidade com o intuito de (Re) Aprender a Aprender, ou seja, ir além da simples aquisição de novos conhecimentos, mas possibilitar a troca de experiências tendo por base o compromisso com a cidadania, com o respeito à diversidade e às outras formas de aprender a (con) viver com/no Semiárido Brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Educação Contextualizada; Docência; Semiárido Brasileiro.

1 INTRODUÇÃO

Diante da complexidade inerente à educação contemporânea, cabe ao ser humano através da produção do conhecimento, interpretar os diversos aspectos da ambiguidade desse período, sem, contudo, desconsiderar a multidimensionalidade do real, ou seja, os diversos caracteres que constituem o processo educativo atual. O autor Edgard Morin (2013, p. 35), afirma que:

[...] a questão crucial é a de um princípio organizador do conhecimento, e o que é vital hoje em dia não é apenas aprender, não é apenas reaprender, não é apenas desaprender, mas reorganizar nosso sistema mental para reaprender a aprender.

Reaprender a aprender significa ir além da simples aquisição de novos conhecimentos. Nesse sentido, a escola na atualidade – apesar das inúmeras exceções –, ainda continua preocupada apenas com os conteúdos programáticos, em sua maioria, limitados aos livros didáticos, não se apropriando

³ Mestre em Educação e Diversidade, UNEB, DCH IV, Jacobina/BA; pesquisador NEPEC/SAB. (UNEB/DCH III).

⁴ Professora Doutora em Geografia pela UFS, coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Contextualizada, (NEPEC-SAB/ UNEB/DCH III) é docentes dos Programas de Pós-Graduação: Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (UNEB/DCH III) e do Educação e Diversidade (UNEB/DCHIV).

dos acontecimentos locais, impossibilitando a formação de cidadãos mais conscientes, reflexivos, preocupados com sua realidade local. Sendo assim, a escola poderia propor uma formação continuada, onde o importante seria “Aprender a aprender” e com isso possibilitar a troca de experiências tendo por base o compromisso com a cidadania, com o respeito à diversidade e às outras formas de aprender.

Segundo Guiomar Namo de Melo, (2004, p. 91) “Aprender a aprender, e continuar aprendendo durante toda a vida profissional, é uma competência exigida [...] para todos os profissionais que estão inseridos no mundo do trabalho”. Nesse sentido, a Formação Continuada é uma possibilidade de reaprender a aprender quando são oportunizadas a reflexão sobre a ação do profissional em pleno exercício de sua atividade - a prática docente.

Além disso, os educadores desse território têm uma responsabilidade muito grande em fazer com que seus educandos adentrem no processo de ensino aprendizagem e aprendam a respeitar as diversidades culturais, sociais e religiosas, educando com e para as particularidades do SAB, fato que perpassa pela necessária e imprescindível existência da Formação Continuada, para fazer acontecer a tão sonhada Educação Contextualizada com as práticas de Convivência com o SAB.

2 O SEMIÁRIDO BRASILEIRO COMO CONTEXTO

Através da Portaria Interministerial Nº 6, de 29 de março de 2004, foi instituída uma nova delimitação do território Semiárido Brasileiro, tendo como base três critérios técnicos:

- I. Precipitação pluviométrica média anual inferior a 800 milímetros;
- II. Índice de aridez de até 0,5 calculado pelo balanço hídrico que relaciona as precipitações e a evapotranspiração potencial, no período entre 1961 e 1990;
- III. Risco de seca maior que 60%, tomando-se por base o período entre 1970 e 1990.

Vejamos na Figura 01, a abrangência da região Semiárida após a nova delimitação criada pelo Ministério da Integração Nacional- (MIN):

Figura 01- Nova delimitação da Região Semiárida do Nordeste do Brasil.



Fonte: IBGE, 2005.

Além dos 1.031 municípios já incorporados, passaram também a fazer parte do Semiárido outros 102 novos municípios enquadrados em pelo menos um dos três critérios utilizados. Com a nova delimitação, realizada pelo Ministério da Integração Nacional, a área do SAB aumentou de 892.309,4 km para 969.589,4 km, um acréscimo de 8,66%. Mais de 22,5 milhões de brasileiros/as vivem na região, sendo 14 milhões na área urbana e 8,5 milhões no espaço rural, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Sabedores de que a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade, do indivíduo ao grupo ou dos grupos à sociedade, como deveria se manifestar a Educação contextualizada para a Convivência com o SAB atrelada ao paradigma da Complexidade? Conforme Carvalho e Reis (2013, p. 26);

[...] a ideia projeto da Convivência vai atuar na desconstrução dos significados de estereotipia e negatividade, solidificados sobre natureza, campo, sociedade, cultura, etc. das ‘gentes’ do sertão semiárido. As problemáticas e as potencialidades da vida e do contexto social dos sujeitos servirão como ponto de partida para o ensino, possibilitando outras formas de pensar o mundo e as relações entre as pessoas.

Entre os principais indicadores sociais desta região, encontramos uma grande concentração de terra, da água e dos meios de comunicação, que historicamente sempre estiveram nas mãos de uma pequena elite. Essa situação gera níveis altíssimos de exclusão social e de degradação ambiental e são fatores determinantes da crise socioambiental e econômica vivida na região, inclusive perpetuada por esta elite, através dos meios de comunicação e espaços escolares que vislumbram apenas as problemáticas, sejam elas físicas culturais ou sociais.

O discurso de semiárido como espaço de pobreza e miséria também foi incorporado nas narrativas educacionais, construindo no imaginário da sociedade brasileira uma realidade e uma verdade sobre o Semiárido que nem sempre condiz com a realidade vivenciada pelas comunidades. (LIMA, 2006, p. 38)

As contradições e injustiças sociais que permeiam a região podem ser percebidas inclusive no acesso à renda, que reflete também uma forte desigualdade de gênero. Segundo dados do IBGE (Censo Demográfico 2000), metade da população no Semiárido, ou mais de oito milhões de pessoas, não possui renda monetária ou tem como única fonte de rendimento os benefícios governamentais, a maioria (59,5%) são mulheres.

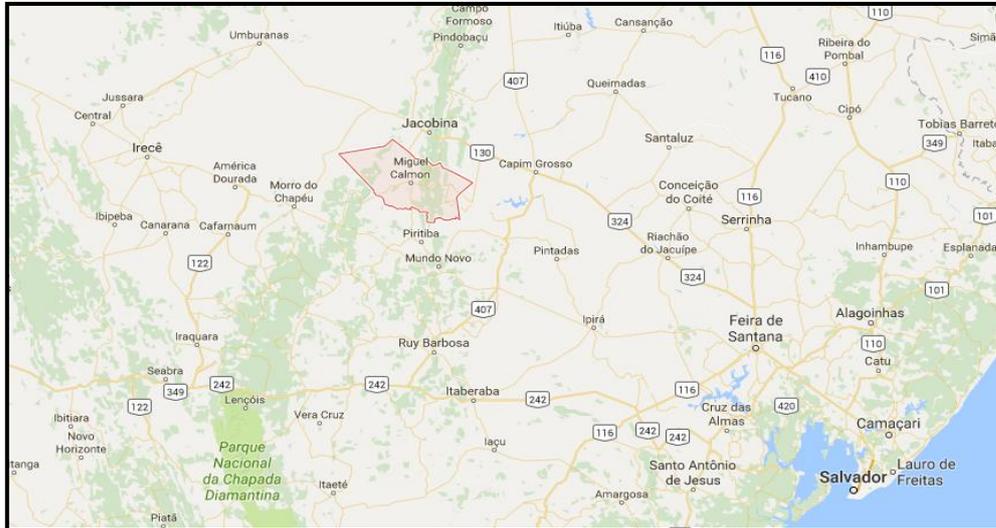
Comparado com outras regiões semiáridas do mundo, onde chove entre 80 a 250 mm por ano, o Semiárido Brasileiro é o mais chuvoso do planeta. Nele, a precipitação pluviométrica gira em torno de 200 a 800 mm anuais, concentrada em poucos meses do ano e distribuída de forma irregular em todo semiárido. Além disso, a presença de solos cristalinos na maior parte da região limita o abastecimento dos aquíferos subterrâneos. Estima-se que mais de 90% das chuvas não são aproveitadas devido à sua evaporação e ao seu escoamento superficial, por isso, a primeira tecnologia implantada na região – a cisterna de placa de cimento - representa um marco na busca da soberania hídrica e alimentar no Semiárido brasileiro.

Em meio a este cenário, encontra-se o município de Miguel Calmon que está localizado na região da Chapada-norte Baiana, no Território de Identidade⁵ conhecido como Piemonte da Diamantina. Sua população é estimada em 26.475 habitantes (Dados do Censo 2010) e possui uma área de 1.465,438 km². Este município pertencia à cidade de Jacobina, até virar povoado e ser emancipado no dia 6 de agosto de 1924.

⁵ A Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia – SEPLAN- com base no sentimento de pertencimento da população, dividiu o território baiano em 27 Territórios de Identidade, com o intuito de possibilitar o desenvolvimento equilibrado e sustentável, respeitando as especificidades de cada região.

Ocupando um belo pedaço do território da Bahia, possui três Distritos e 67 povoados, sendo os mais importantes e desenvolvidos, o de Brejo Grande e Palmeiras. Distante 360 km de Salvador, a capital do Estado, limita-se com os municípios de Piritiba, Várzea do Poço, Serrolândia, Jacobina, Várzea Nova e Morro do Chapéu.

Figura 02 - Localização do Município de Miguel Calmon- BA.



Fonte: <https://www.google.com.br/maps>. Acesso em 09 de agosto de 2016.

No município de Miguel Calmon, ainda são poucos os registros escritos que tratam sobre a realidade histórica, social e cultural deste território, por exemplo, o grande potencial do turismo ecológico atribuído ao Parque Estadual Sete Passagens –PESP- uma área de preservação ambiental bastante visitada por turistas regionais e nacionais, bem como as possibilidades de beneficiamento do Ouricuri e da confecção artesanal da pêta, dos biscoitos e doces feitos com a massa de tapioca, uma goma derivada da mandioca que é bastante comercializada no município e na microrregião.

De acordo com a Proposta Curricular⁶, as escolas do município, trabalham com um currículo descontextualizado, haja vista que, não oportuniza a reflexão sobre o conhecimento local nem tampouco leva às pessoas a conhecerem melhor a região, suas problemáticas, singularidades e potencialidades, para reaprenderem a conviver com as condições socioambientais desse território. Diante deste cenário, Elmo de Souza Lima (2006, p. 41) afirma que:

Não se pode construir uma proposta de educação que não dialogue com a cultura local e com os saberes dos grupos sociais, pois a educação e a cultura são elementos que caminham juntos, complementando-se e construindo-se constante e mutuamente. Por isso não dá para trabalhar uma proposta pedagógica que não parta do estudo e das leituras da cultura do povo, pois a cultura deve ser o tempero e o recheio da vida.

3 A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Ao falarmos em Convivência, é preciso salientar que, uma Educação realmente contextualizada, pautada nesta proposta, deve estar alicerçada no desenvolvimento de ações que

⁶ A Proposta Curricular do Colégio Clariezer Vicente dos Anjos, foi elaborada pelos professores da Rede municipal de educação do Município de Miguel Calmon-BA, no ano de 2011, durante as Formações Continuidas com a participação de todos os professores da Rede municipal de educação e continua sendo utilizada até o momento da pesquisa (2016) de forma integral sem a devida atualização.

busquem um novo modo de produção da vida, bem como a parceria ininterrupta entre escola e comunidade, para provocar mudanças significativas na realidade. A Educação contextualizada com o SAB é aquela em que:

A dimensão imaterial, subjetiva e simbólico-cultural do território Semiárido adentra nas práticas, ações, experiências e programas de “Convivência”. E do processo cultural educativo contextualizado nos programas e práticas, os sujeitos tem ressignificado os sentidos de natureza e de território, pois outros/novos signos e emblemas da identidade territorial passam a ser elaborados. Isso vale dizer que [...] daquele território fadado à seca e à miséria passa-se ao território de possibilidades. (CARVALHO; REIS, 2013, p. 38).

Além do mais, a proposta de Convivência com o SAB, “busca criar alternativas para que a população conheça o SAB e busque se adaptar às condições naturais do lugar”. (LIMA, 2006, p. 15).

Sendo assim, a Proposta de Convivência com o SAB visa articular cinco dimensões do desenvolvimento sustentável:

- I. A dimensão Social: precisa-se criar as condições que garantam a qualidade de vida, a redução da pobreza e da miséria;
- II. A dimensão cultural: torna-se necessário construir novas formas de relação entre homens e mulheres e entre o ambiente natural e social;
- III. A dimensão Econômica: faz-se necessário criar alternativas de produção apropriada e solidária que garanta a geração e distribuição de renda;
- IV. A dimensão Ambiental: é imprescindível que se adotem práticas culturais que favoreçam o uso sustentável, a conservação e a preservação dos recursos naturais, principalmente do bioma caatinga;
- V. A dimensão política: precisa-se fortalecer a sociedade civil e a participação cidadã na formulação e conquista de políticas públicas para o Semiárido. (LIMA, 2006, p 42)

Esta é uma proposta de educação que, por se basear num processo de reflexão sobre a ação do sujeito na sociedade, possibilita criar uma sintonia entre o que se ensina na escola com a realidade vivenciada pelos alunos.

Nesse caso, a Educação Contextualizada para a Convivência com o SAB, busca contextualizar o processo de ensino aprendizagem considerando suas limitações e potencialidades, num espaço de promoção do conhecimento, de produção de novos valores, como nos afirma Lima (2006).

A ideia de contextualização ganhou notoriedade e entrou em vigor a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e acredita na aquisição e compreensão dos conhecimentos para uso cotidiano. Em seu artigo 26, encontramos ainda, as recomendações para a promoção e adequação desta lei, que garante a todos os sistemas de ensino o respeito às peculiaridades e especificidades de cada região.

Artigo 26º [...] na oferta de educação básica, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

Em termos de legislação, encontramos ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), guias que orientam o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, haja vista que estão estruturados sobre dois eixos principais: a Interdisciplinaridade e a Contextualização.

Sendo assim, se faz necessário não só qualificar os profissionais da educação para que possam intervir pedagogicamente nas realidades educacionais de diversidade e desigualdade social, mas inovar o processo formativo e conhecer outras bases metodológicas que permitam gestar melhorias no exercício de uma docência contextualizada com as diversas questões sociais e culturais dos tempos/espços contemporâneos, principalmente atrelada às práticas de convivência com o SAB, nosso local de vivência.

Nesta perspectiva, as abordagens devem se pautar em práticas pedagógicas que permitam colocar à disposição dos alunos diferentes situações de vivência com os lugares, de modo que possam construir compreensões novas e mais complexas a esse respeito. Assim se configura a Educação para a convivência. Entretanto, é preciso observar, a historicidade que enfoca o homem como sujeito social e cultural, situado além e mediante a perspectiva econômica e política, que imprime seus valores no processo de produção de seu espaço.

[...] assim, o espaço deve ser considerado uma totalidade dinâmica em que interagem fatores naturais, sociais, econômicos e políticos. Por ser dinâmica, ela se transforma ao longo dos tempos históricos e as pessoas redefinem suas formas de viver e de percebê-la. Pensar sobre essas noções de espaço pressupõe considerar a compreensão subjetiva da paisagem como lugar, o que significa dizer: a paisagem ganhando significados para aqueles que a constroem e nela vivem; as percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm da paisagem em que se encontram e as relações singulares que com ela estabelecem. (BRASIL, 1997, p. 27).

Foi sob esta perspectiva que no ano 2000, na cidade de Juazeiro, no Estado da Bahia, realizou-se entre os dias 04 e 06 de setembro, o I Seminário de Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro. Neste seminário foi aprovado um protocolo de compromissos, propendendo à ampliação das discussões e das formas de ação conjunta e articulada visando à melhoria das políticas públicas no campo educacional e da qualidade do ensino e dos sistemas educacionais do Semiárido Brasileiro.

Outro fruto deste seminário foi a criação da RESAB (Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, um espaço de articulação política regional da sociedade organizada, congregando instituições Governamentais e Não-Governamentais, que atuam na área de Educação no Semiárido Brasileiro, com o intuito de elaborar propostas de políticas públicas no campo educacional e desenvolver ações que pudessem contribuir com a melhoria do ensino e do sistema educacional no SAB.

Neste mesmo ano, foram criadas as diretrizes para a Educação Contextualizada que visam garantir o acesso, a qualidade e respeito à diversidade e especificidades do Semiárido Brasileiro.

As principais diretrizes da RESAB para a Educação Contextualizada e para a convivência com o SAB são:

- Integridade dos direitos dos atores e atrizes do processo educacional;
- Com gestão democrática garantindo a plena participação dos vários setores, atores e atrizes na sua execução;
- Equidade na distribuição de renda e no acesso do conhecimento cultural, científico, moral, ético e tecnológico em todos os níveis da educação;
- Intersetorialidade nas definições das políticas públicas educacionais;
- Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na construção do conhecimento;
- Sustentabilidade ambiental, social, econômica e cultural como pilares dos processos e projetos educacionais;
- Formação contextualizada e integral de educadores e educadoras abrangendo os aspectos socioculturais, político e ambientais do Semiárido;
- Reorientação curricular que valorize o diálogo permanente dos saberes locais com o universal;

- Materiais didáticos pedagógicos ressignificando os discursos e imagens atribuídas ao nordeste e ao Semiárido
- Respeito à pluralidade e à diversidade de culturas, credos, etnias, raças, idéias e de opções metodológicas no processo de ensino-aprendizagem;
- Descentralização, transparência e gestão compartilhada;
- Valorização do magistério e garantia de condições de aperfeiçoamento e de formação continuada e permanente dos educadores e educadoras;
- Respeito e promoção dos direitos humanos, do meio ambiente e dos princípios e direitos constitucionais;
- Aplicabilidade dos instrumentos legais que visam à construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade no Semiárido e no Brasil;
- Respeito e promoção dos direitos das crianças, adolescentes e jovens. (RESAB, 2015, p. 10)

No município de Miguel Calmon, inserido indubitavelmente no Semiárido Brasileiro, não há uma Formação Continuada que priorize os saberes locais nem tampouco que consolide ações afirmativas quanto às “gentes” do “sertão” ou valorização de suas especificidades e singularidade que culmine na conseqüente melhoria da qualidade do ensino e, por conseguinte a (re) apropriação social dos bens da natureza semiárida como garantia de sustentabilidade socioeconômica e de vida, como defende Carvalho (2013).

Uma Educação verdadeiramente Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, pauta-se no propósito de construir uma visão plural do lugar de vivência, especificidades e potencialidade tanto no que se refere às possibilidades naturais e culturais (históricas) e sociais construindo diferentes formas de viver e conviver nesse território.

Conforme Silva (2011 p. 24); “Contextualizar implica problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos, dos componentes curriculares, fazendo a vinculação com a realidade, situando-os no contexto e retornando com um novo olhar”.

Esse novo/outro olhar sobre os conteúdos a serem ‘aprendidos’ e/ou ‘ensinados’, faz com que seja necessário o redimensionamento dos planos de formação continuada, do currículo escolar e da prática pedagógica em uma nova perspectiva que vá além da simples transmissão de conteúdo, evitando-se assim a fragmentação do conhecimento:

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o fazer do professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. (PIMENTA, 2012, p. 15).

Levando em consideração a formação continuada dos docentes bem como a atuação destes profissionais na produção do conhecimento, de forma contextualizada, a Rede de Educação para o semiárido Brasileiro (RESAB) se posiciona da seguinte forma:

Na concepção da RESAB essa educação contextualizada baseia-se na compreensão de uma educação que considere o contexto como uma forma de habitat onde se relacionem ecologias que dizem respeito à cultura, à linguagem, às formas de comunicação e representações das subjetividades humanas, e não apenas ao que é visivelmente concreto e palpável. A Educação contextualizada no SAB é aquela que compreende o contexto não situado apenas no local, na dimensão geofísica do aqui, como a nossa única realidade, mas, nos devires de outras realidades ainda não

visíveis em seus aparatos físicos e nas constantes manifestações das identidades humanas componentes de cada pessoa. (PEREIRA, 2007, p. 43).

Aqui situa-se uma formação voltada para o desenvolvimento humano, em toda sua plenitude e deve incluir também as aprendizagens para além da sala de aula, ou seja, deve possibilitar a tomada de decisões de modo mais intenso sobre seu próprio percurso formador e profissional, visto que o sucesso em qualquer carreira ou atividade profissional na contemporaneidade relaciona-se, estritamente, com o domínio de competências e habilidades próprias da área em que leciona além do domínio das novas tecnologias da informação e comunicação.

Nesse contexto, alunos e professor constroem juntos os conhecimentos em sala de aula, por meio de uma relação interdependente, apoiada no interesse e na participação ativa dos alunos e na atuação do professor como mediador entre os alunos e o conhecimento social e historicamente construído.

A educação em toda sua plenitude, busca a formação do indivíduo na sua totalidade, incluindo as aprendizagens para além da sala de aula. Por isso, se o educador conhece a teoria que sustenta a sua prática, pode fazer as mudanças necessárias em direção à conscientização tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo tanto para o educador quanto para o educando.

Como então formar, o homem, o cidadão, o trabalhador docente a partir da Contextualidade e práticas de convivência com o SAB?

Podemos iniciar rompendo os estereótipos negativos atribuídos ao Semiárido, (re) construindo uma cultura de respeito e de valorização das especificidades e singularidades desta região, através de oficinas formativas que é uma Proposta Interventiva desta pesquisa visando sensibilizar as “gentes” deste território ao trabalhar com o currículo escolar contextualizado, confeccionando e disseminando material didático, a exemplo de livros e jogos didáticos, que tratem das potencialidades e especificidades deste território. Segundo a autora Rineide Martins da Silva (2013, p. 116);

As escolas do semiárido, sejam elas rurais ou urbanas, precisam ser compostas de uma proposta curricular que permita, sobretudo, a construção de um currículo contextualizado para que desde pequenas, as crianças se reconheçam no espaço socioambiental em que vivem e se constituam sujeitos comprometidos e responsáveis com o bem-estar social.

Nesta perspectiva, a escola precisa estar preparada para propor novos métodos e técnicas de ensino que priorizem a construção significativa de novas competências e habilidades, onde o importante seja “Aprender a aprender” e a conviver no/com o Semiárido Brasileiro e seus diferentes contextos, dentre estes, Miguel Calmon, no Piemonte da Diamantina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Melo (2004, p. 92) “Ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve a oportunidade de desenvolver”. Por isso, acreditamos que a formação continuada configura-se como pilar essencial para transformar os educadores em agentes ativos, possibilitando sua participação mais efetiva nas definições dos rumos pedagógicos, políticos e sociais da escola.

A formação de educadores e educadoras que atuam nas escolas públicas precisa contemplar os aspectos das complexas redes de saberes e práticas, tomando como procedimento as ações que levem ao aperfeiçoamento profissional e conseqüentemente para o desenvolvimento de um alto nível de ensino e inclusão, considerando o contexto e as diversidades que nele se alojam.

Se a intenção é mudar a realidade, as práticas educativas contextualizadas fundamentadas no paradigma da complexidade servirão como uma bússola para a aquisição de um novo olhar a partir da compreensão das problemáticas e das outras formas de emancipação social dos sujeitos que tem

como norteador os processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, os docentes do SAB, necessitam de uma Formação que os auxilie a efetivar mudanças na realidade educacional de diversidades, desigualdades e singularidades socioeducativas em que atuam.

O exercício da docência na contemporaneidade tem sido marcado pela existência de individualidades, isolamento, competição, compressão, e fluidez do conhecimento, fato este que requer profissionais mais reflexivos, que ponderem sobre a docência e seus afazeres num processo contínuo de ação-reflexão-ação sobre sua práxis pedagógica, visando o reconhecimento de seu local de vivência como um espaço de virtudes e potencialidades, culminando assim, no surgimento de um novo/outro olhar sobre este território com o intuito de substituir as visões retrógradas de inferioridade e reducionismo da região semiárida pela constatação de que este é um território de potencialidades e possibilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura - MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): **Geografia**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental- SEF, 1997.

_____. **Lei nº Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 08 de nov. de 2013.

CARVALHO, Luzineide Dourado. **A educação contextualizada: Saberes tecidos no contexto e na interação natureza e cultura**. Cadernos de estudos sociais - Recife, v. 27, no. 1, p. 081-096, jan. /jun., 2012.

_____.; REIS, Edmerson dos Santos. Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro: Fundamentos e práticas. In: **Caderno Multidisciplinar- Educação e contexto do semiárido brasileiro: Convivência e educação do Campo no semiárido brasileiro**. Ano 8, nº 07, set. de 2013. Juazeiro: Bahia: Selo editorial Resab, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em 14 de jun. de 2016.

LIMA, Elmo de Souza. Educação Contextualizada no Semiárido: reconstruindo saberes e tecendo sonhos. In: **Caderno Multidisciplinar- Educação e contexto do semiárido brasileiro: Educação e Convivência no Campo: Analisando saídas e propondo direções**. Ano 01, nº 02, dezembro de 2006. Juazeiro: Bahia: Selo editorial Resab, 2006.

MELO, Guiomar Namó de. **Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XX?** p. 89-95. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORIN, Edgar. O Método I. **A Natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

PEREIRA, Vanderléia Andrade. A prática docente no âmbito das novas narrativas e a produção de saberes e sentidos da educação contextualizada no semiárido brasileiro. In: **Caderno multidisciplinar- Educação e Contexto do Semiárido brasileiro: Tecendo Saberes em Educação, Cultura e Formação**. Juazeiro, Selo editorial RESAB, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. Campinas, São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs.). **Educação contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro-BA: Printpex Gráfica, 2011.

RESAB, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro. **I CONESA Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: Articulando políticas Públicas de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro**. Disponível em: <<http://educacaonosemiarido.xpg.uol.com.br/Diretrizes%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20Conviv%C3%Aancia%20com%20o%20Semi%C3%A1rido.pdf>>. Acesso em 20 de jun. de 2015.

SILVA, Adelaide Pereira da. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs.). **Educação contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro-BA: Printpex Gráfica, 2011.

PLANEJAMENTO, REFLEXIVIDADE E AVALIAÇÃO: UMA TRÍADE PARA SE PENSAR UMA EDUCAÇÃO DE SENTIDO PARA OS EDUCANDOS?

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento. Reflexividade. Avaliação. Formação de professores.

Ana Paula Santos Granja Ribeiro

Mestranda em Educação Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA/UNEB
paulanamuito@hotmail.com

Willany da Cunha Reis

Mestranda em Educação Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA/UNEB
willanydacunha@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A reflexão que trazemos como questão norteadora desse trabalho é fruto das aprendizagens construídas nas diversas experiências formativas vivenciadas pelas autoras acerca da necessidade de dar sentido e significado à formação docente, tendo como referência o planejamento, a reflexividade e a avaliação. A discussão se estabelece objetivando refletir de que forma esses três conceitos podem se relacionar sistemicamente como prerrogativa de mudança das práticas pedagógicas e ressignificação do fazer docente.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Galdieri (2010) afirma que ainda sabemos pouco dos fenômenos que são inerentes à prática pedagógica, como tão pouco compreendemos o que acontece quando o professor ensina e que saberes são efetivamente mobilizados para o exercício profissional. Parecem ser inicialmente questões simples de serem respondidas, no entanto é no cotidiano que essas dúvidas se evidenciam e tornam o trabalho docente muitas vezes doloroso e sem significação.

Por entender a educação como um processo em constante movimento, percebemos que, será no pensar da trajetória da formação do educador, que, entenderemos a necessidade de uma problematização com vistas ao redirecionamento das suas práticas e o fortalecimento da teoria pedagógica nesse campo de atuação. Nesse sentido, o planejamento é extremamente importante para que o processo de ensino e aprendizagem seja estimulante e se efetive. É o ponto de partida que o professor utiliza para organizar as situações de aprendizagem, as atividades, os recursos a serem utilizados e a forma como vai avaliar seus estudantes. Por que é tão difícil estabelecer uma relação de aprendizagem com significações? Morin (2003, p.54) afirma que “o pensamento simplificador isola o que separa, oculta tudo o que religa”. Mas que pensamento/conhecimento é esse preconizado pela escola? Pela sociedade? Pela família? O que queremos, realmente, na perspectiva atual de educação?

Diante de tantos questionamentos, percebemos que o planejamento auxilia a refletir sobre a clareza que o educador deve ter sobre seu papel, bem como das condições de ensino; dos conhecimentos a serem mobilizados; das dificuldades de aprendizagem dos seus educandos; e, principalmente, de como o ensino e as situações de aprendizagem deverão ser movidas para garantir o processo educativo. Contudo, o planejamento só poderá garantir aprendizagens significativas, se todo o processo educacional e didático extrapolar o mero território do tecido e da cor, que metaforicamente foi apresentado no início deste trabalho, para se constituir em possibilidade concreta do que poderíamos chamar de conhecimento sem amarras da limitação. Só assim, o arco-íris cumprirá

o seu papel na unicidade múltipla das cores que o constitui, com a sua particularidade, mas sem perder a grandeza do que o torna múltiplo.

Nesse sentido, as áreas do conhecimento não podem e nem devem continuar no seu canto, gaveta ou território, sem que possam perceber que o mundo é uma complexidade maior do que o limite científico das próprias descobertas e avanços da ciência moderna, que contribuíram para o isolamento do “conhecimento do mundo” em disciplinas e áreas. Somente a contribuição, interrelação e a compreensão das diversas áreas poderão contribuir para forjar um novo pensamento educacional, que tenha um novo sentido e significado na vida dos sujeitos do processo educacional. Quando isso acontecer, teremos então uma educação referendada nas práticas sociais e contextualizada. Fazenda (2002) afirma que, pela realidade ser multifacetada, não se pode analisá-la a partir de um ângulo apenas ou de uma disciplina. Mas, que se deve trabalhar, utilizando uma abordagem interdisciplinar que leve em consideração as disciplinas envolvidas, o objeto de estudo e suas relações com a realidade.

Para que isso aconteça é necessário que o educador compreenda o conceito de interdisciplinaridade, e deseje assumi-lo; que tenha o conhecimento específico da sua disciplina, através do constante aprofundamento teórico, mas, sobretudo, das relações que estabelece com as outras áreas; que estejam dispostos a superar a zona de conforto oferecida pela sua formação, utilizando o trabalho conjunto para promover uma integração entre os conteúdos que normalmente ministra em projetos interdisciplinares; além de religá-los à realidade através de recursos didáticos tecnológicos e criativos. (FAZENDA, 2002; ALBUQUERQUE et al, 2013).

Dessa forma, a prática do professor não pode mais se respaldar na simples reprodução de metodologias educacionais, é preciso construir uma proposta de ação didática e dialética que considere as necessidades dos alunos, levando em consideração que essa contextualização parte, inicialmente, da necessidade da reflexão. Ambas estão aliadas num mesmo procedimento, pois a reflexão existe enquanto propriedade exclusiva do ser humano. Segundo Pimenta (2002, p.18), “todo ser humano reflete. Aliás, isso é o que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos.” Por conseguinte, a prática pedagógica é um ato social, permeada pelos elementos que a constroem e estão estritamente ligados a ela: o professor, o aluno, os profissionais da escola, a comunidade, o currículo, o projeto político pedagógico, o espaço escolar e as condições locais. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010).

Avançando nesse caminho, nos anos 1990, surgem os estudos de Donald Schön(2007) que fomentam a necessidade da inserção da prática da pesquisa reflexiva na formação de professores. E a criação de um novo conceito apresentado por ele se alarga entre os educadores, viabilizando explorar o “conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação”. Desse modo, o professor terá a sua disposição três conceitos para utilizar-se da reflexão, não como método único do seu processo de ensino, mas como um aliado de sua teoria e de seu conhecimento adquirido, para articular os saberes técnicos aos saberes práticos. A partir do exercício docente, nessa perspectiva, é que se terá um aluno questionador, indagador e que busca aperfeiçoar um discurso libertador, gerando um confronto de ideias que passem a conceber novos ideais.

Quanto à avaliação, é preciso falar sobre a mesma reportando-nos aos rituais tribais para a consagração do líder. Nesses, ser o mais forte é o pressuposto de ser o melhor e mais preparado. É o momento em que esse tem que provar para todos os membros da sua comunidade que aprendeu os ensinamentos que lhe foram passados ao longo de suas vivências. Mecanicamente, da mesma forma que na prática tribalista, em nossas escolas e até mesmo nas universidades, organizamos continuamente os fortes e os fracos (ainda que muitas vezes subjetivamente), ranqueando desempenhos ao longo de nossas sentenças e por que não dizer “avaliações”. Trabalhamos numa eterna perspectiva “transmitir-verificar e registrar” sem avaliarmos os itinerários de aprendizagem.

Nesse contexto, nos deparamos com posturas impregnadas de (pré) conceitos e vivências acerca da avaliação, quando a flexibilização para novas práticas e novos fazeres pedagógicos tornam-se um massacre para os educadores que não conseguem relacionar o fazer pedagógico e a

dialogicidade. Nessa lógica, criamos um verdadeiro oxímoro que é avaliação mediadora. Como pode avaliação e mediação em um único sentido, se essas palavras nos remetem a significados tão diferentes e carregados de complexidade? Hoffmann (1991) nos inquieta, em seus estudos, sinalizando a possibilidade de discutirmos avaliação mediadora, agregada a dois princípios fundamentais: a exemplo do acompanhamento reflexivo e do diálogo na prática docente.

No processo avaliativo, o que, em nenhum momento se discute é o erro, mais precisamente, o que se sabe é quem erra e o que se produz a partir das tentativas de acerto. Voltando aos rituais tribais, utilizado como exemplo anteriormente, aquele que não consegue evidenciar sua aprendizagem paga muitas vezes com a própria vida. E, na escola, quantas vidas são sacrificadas cotidianamente por não nos aprofundarmos nessa relação dialógica como constância na construção do conhecimento? Nessa perspectiva, a prática da avaliação escolar não pode ser simplesmente calculada e fixada por um valor numérico. Ela precisa estar perpassada por valores construídos na comunidade escolar e relacionados a um Projeto Político Pedagógico e a um Plano de Ação que atendam aos interesses de todos os envolvidos. A avaliação precisa ser entendida como um processo ininterrupto que dialoga com o todo estudado e com os demais conhecimentos adquiridos fora da sala de aula, que não se resume ao resultado produzido pela aplicação de avaliações. É preciso, portanto, ressignificar valores dentro da escola e também fora dela. Trata-se muito mais da forma como vemos o mundo e nos inter-relacionamos com ele do que com procedimentos escolares. Uma avaliação mediadora necessita de uma escola mediadora. E, para tanto, essa escola precisa transcender a missão de apenas repassar conteúdos e verificar a eficácia desse procedimento.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para tanto, realizamos a triangulação de diversas fontes a partir dos estudos de Albuquerque et al (2013), Ardoino (2007), Caldeira&Zaidan (2010), Fazenda (2002), Galdieri (2010), Hoffmann (1991), Morin et al (2003), Pimenta (2002) e Schon (2007). Metaforicamente, escolhemos o símbolo do arco-íris para explicar a interrelação que nos faz pensar as possibilidades dos limites do conhecimento processado cotidianamente nas práticas dos educadores através do movimento das cores e da relação entre elas mesmas. Se confrontarmos, por exemplo, o arco-íris com uma colcha de retalhos, observaremos que cada cor ocupa o seu lugar e território, demarcado pela característica de ser essa a única cor que a define. No arco-íris, pelo contrário, além do belíssimo efeito visual que nos é proporcionado, através da junção das cores, é ainda possível observar como essas estabelecem uma relação de movimento entre si. Assim, as sistematizações das informações, inicialmente levantadas nesta pesquisa, permitem compreender como o trabalho docente e a sua ressignificação vão sendo desvelados historicamente e de forma contínua pela reflexão da prática docente e das diversas possibilidades de descobertas propiciadas na prática cotidiana.

RESULTADOS

O resultado desse trabalho revela o papel do professor reflexivo como provocador que instiga o aluno e que não é mais o único detentor do conhecimento na sala de aula. É importante ainda saber que o professor por si só não poderá transformar a realidade de uma escola como um todo, ele necessita de uma atividade "cooperativista", que o possibilite estar inserido num meio em que o interesse do exercício de uma docência, pautada na multiplicidade, na reflexividade e no diálogo, seja contributiva tanto para o professor quanto para o aluno.

CONCLUSÃO

Portanto, entendemos que o planejamento, a reflexividade e a avaliação formam uma tríade, um conjunto e não estão compartimentadas em início, meio e fim de um processo de ensino-aprendizagem significativo. Eles, na verdade, tendem a se interligar, caso haja um movimento de ação-reflexão-ação da prática pedagógica cotidiana, construída através do diálogo e da consciência da natureza múltipla desse processo. Assim, estabelecem uma relação de interdependência e não de finalidade em si mesmas. É nessa perspectiva, que concluímos nosso ensaio, trazendo as possibilidades de entender o quão é necessário estarmos incertos para construirmos certezas que novamente serão incertas e carregadas de significados a respeito de nossas práticas. Essa necessidade de relacionarmos os elementos que compõem a tríade a algo que extrapola o nosso fazer cotidiano é uma perspectiva complexa, que possibilitaria entendermos de fato o lugar onde estamos. Para Ardoino (2007), “é preciso entender que é preciso separar, distinguir, mas também é necessário reunir e juntar. O princípio de ordem não morreu, é preciso integrá-lo na dialógica ordem-desordem-organização”, mas quanto ao princípio da redução afirma categoricamente “encontra-se morto, porque jamais chegaremos ao conhecimento de um todo a partir do conhecimento dos elementos de base. O princípio da lógica dedutivo-identitária deixou de ser absoluto e é preciso transgredi-lo” (p. 564).

E, nessa transgressão, todos os saberes precisam estar interligados e/ou religados para que o professor perceba que conhecimentos estão sendo mobilizados e ainda que conhecimentos são ressignificados a partir de uma relação de complexidade com os seus fazeres cotidianos. Essa deve ser a práxis constante dos sujeitos da educação, sendo que, a partir daí as escolas também não mais serão espaços que formam apenas para as certezas, mas que, ao contrário, potencializarão as aprendizagens de forma que o conhecimento esteja agregado à flexibilidade e adaptabilidade para lidar com as condições e situações que estão em constante mudança. Nesse sentido, urge-se que, assim como um lindo arco-íris surgente entre a presença da chuva e do sol, possamos também ser agentes necessários a uma educação de verdadeiro sentido, com nossas singularidades, mas, sobretudo, com as nossas infundáveis inquietações, tão comuns aos humanos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, G.G.; GOMES, V.P.; PUGGIAN, C.; ROCHA, J.G.. Interdisciplinaridade: uma mudança no agir e pensar. **Cadernos do CNLF**, v. XVII, n. 04. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013.

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes: O desafio do Século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 588.p.

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Loyola, 2002.

GALDIERI, Antonieta. **Os saberes docentes e a profissionalização do ensino: apontamento para o debate**: Petrolina: IF Sertão: PROEJA, 2010. (*Mimeo*)

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

MORIN, Edgar. CIURANA, Emilio-Roger. MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** São Paulo, Cortez. Brasília, DF, UNESCO, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo, Cortez Editora, 2002.

SCHON, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Artmed, 2007.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO ASSENTAMENTO SÍTIO DO MEIO: RECONHECENDO A IDENTIDADE CAMPONESA E CONSTRUINDO A ESCOLA DO CAMPO EM DIÁLOGO COM A VIDA DO ASSENTAMENTO

Edineide da Silva Ferreira¹

Santina Ferreira do Nascimento Macedo²

Vanderleia Andrade Pereira³

RESUMO

Este estudo interventivo realizado pelas discentes do curso de Especialização da Educação do Campo da UNEB Campus VII, nas escolas Agrovila I e Sítio do Meio no município de Itiúba-Bahia. Tem como principais objetivos: Contribuir com assentados (as) do Assentamento Sítio do Meio na elaboração do Projeto Político Pedagógico de suas respectivas escolas construindo estratégias que possibilitem a associação entre os saberes escolares e as práticas sociais. Através Pesquisa-Ação. Utilizamos, como instrumento de pesquisa, a escuta sensível, com questionários, rodas de conversas, depoimentos, desenhos e diário de campo. O estudo evidenciou que a comunidade escolar enxergou, na construção coletiva do PPP, uma forma de autoafirmação da identidade camponesa, uma alternativa de organização e mobilização da comunidade local em prol da manutenção das respectivas escolas, bem como da qualificação de suas práticas pedagógicas no âmbito da formação humanizadora integral dos filhos de posseiros.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto político-pedagógico. Escola. Assentados. Formação humana.

1 O contexto das inquietações iniciais

No panorama de luta da e pela Reforma Agrária, apropriada à convivência com o Semiárido, como forma de produzir modos sustentáveis de vida, de conquistar direitos e de materializar um projeto societário mais humano, justo e democrático, a organização do trabalho pedagógico e a forma de gestão escolar tornam-se um campo de disputa política ideológica na qual os agricultores e agricultoras familiares, que lutam por uma educação de qualidade, devem contribuir para materialização do projeto de vida da comunidade e do mundo, com o qual sonham, não podendo, assim, deixar de participar.

O estudo realizado, no período de 5 de outubro de 2015 a 15 de junho de 2016, como exigência para obtenção do título de especialista em Educação do Campo pelas discentes do curso de Especialização em Educação Campo da UNEB Campus VII, tomou como objeto de estudo a elaboração participativa do Projeto Político Pedagógico das escolas Agrovila I e Sítio do Meio. Optamos pela pesquisa qualitativa na perspectiva da Pesquisa-Ação e adotamos como aporte metodológico os procedimentos preconizados por McNiff (1992).

O interesse pela problemática parte da percepção de que o debate em torno das formas de efetivação da gestão escolares democráticas e constitui um relevante instrumento para a efetivação

¹ Pedagoga. Especialista em Desenvolvimento Sustentável do Semiárido pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IF baiano) campus de Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil. Discente do curso de especialização em Educação do Campo pela Universidade do Estado da Bahia Campos VII. E-mail: edineidecat@gmail.com;

² Pedagoga. Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Vasco da Gama, Discente do curso de Especialização em Educação do Campo pela UNEB Campos VII. E-mail: santinaferreira@hotmail.com;

³ Professora Orientadora, Pedagoga e Professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco- Colegiado de Ciências Sociais. E-mail: vanderlea.andrade@univasf.edu.br

de uma proposta de gestão compartilhada, ao pautar o desafio como um elemento provocador de uma experiência de formação e mobilização da consciência coletiva, para o exercício da participação cidadã, que caracterize uma gestão compartilhada. Dessa forma, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico é concebida como um instigante objeto de estudo.

A eleição da temática de estudo e intervenção foi motivada pela nossa identificação pessoal com a causa da luta pela vida digna para todos e, sobretudo, os povos do campo e mais especialmente agricultores e agricultoras familiares, que estão na origem do nosso pertencimento familiar. Além desse motivador, temos o atendimento à demanda de Secretaria Municipal de Educação a nós colocada, tendo em vista que a elaboração participativa do Projeto Político Pedagógico das Escolas do assentamento Sítio do Meio, primeiro projeto de assentamento da reforma agrária implantado e consolidado no município de Itiúba, representa um relevante ponto de partida na direção da consolidação da Lei Municipal 308, que define as Diretrizes da política municipal de Educação Contextualizada e do Campo sancionada em 5 de junho de 2014.

Nesse contexto de interesses, o nosso objetivo prático foi: Contribuir com a Comunidade dos assentados e assentadas do Assentamento Sítio do Meio na elaboração do Projeto Político Pedagógico de suas respectivas escolas. E objetivos de conhecimento: Diagnosticar as especificidades camponesas inseridas nas escolas do Assentamento Sítio do Meio e construir estratégias que possibilitem a associação entre os saberes escolares e as práticas sociais, como também realizar coletivamente ações para construir a escrita do Projeto Político Pedagógico.

Para tanto, procuramos ouvir todos os sujeitos implicados no processo educativo do contexto imediato do Assentamento Sítio do Meio, ancorando essa abordagem nas contribuições teóricas de autores como McNiff (1992) e Thiollent (2005) acerca da pesquisa-ação, Vasconcellos (2002), Caldart (2005), Silva (2009), Diretrizes Operacionais (2001) sobre PPP e gestão democrática, Martins (2007), MST (2005), Moura (2005), CETA (2007) e Freire (1996, 2005) sobre a concepção de educação e a função da escola, Lima (2013) sobre os sujeitos da pesquisa e história do assentamento.

Com o intuito de explicitar textualmente os resultados da intervenção, que resultou no Marco Referencial do Projeto Político Pedagógico, o presente artigo está dividido em seis partes importantes: Na primeira, trazemos o contexto das inquietações iniciais; Na segunda, os Itinerários da pesquisa: aproximações necessárias com o movimento do campo empírico; A terceira parte, intitulada Projeto de Assentamento – PA Sítio do Meio: os protagonistas da conquista de uma terra para viver vislumbram um horizonte de bem viver na construção de uma escola do campo com identidade camponesa trazendo o campo empírico nas suas diversas relações.

A quarta parte, que trata da Escola dos meus sonhos é: olhares e falas que revelam o vir a ser da educação no assentamento, apresenta, assim, o que esperta os interlocutores com relação à educação escolar; A quinta parte: Para que a escola do nosso dia a dia se torne a escola dos nossos sonhos, nós precisamos...: o pensar e agir na construção coletiva, colocamos como registro o compromisso da coletividade nos constructos da educação escolar que almejam. Por fim, apontamos algumas considerações relevantes que não sinalizam a conclusão do estudo interventivo.

2 Itinerários da pesquisa: aproximações necessárias com o movimento do campo empírico

A intervenção tematizada neste estudo consistiu em provocar discussões sobre os princípios, intencionalidades, identificação, metas, estratégias, currículo, formas de organização, participação e funções que desejam materializar em suas respectivas escolas, portanto, devem se inscrever como Projeto Político Pedagógico das mesmas e foi mediada pelas escutas sensíveis que envolveram cerca de cem pessoas entre comunidade escolar e local: educadores, direção, representantes do Movimento CETA, estudantes, pais e mães, funcionários e egressos de ambas as escolas, sócios da Associação e pesquisadoras.

Tais escutas ocorreram durante uma reunião com as gestoras das escolas dos assentamentos da Reforma Agrária existente no município, duas participações na assembleia da Associação Comunitária dos Moradores e Pequenos Produtores do Sítio do Meio, doravante Associação Comunitária. Quatro encontros comunitários com a Associação comunitária em sua respectiva sede. Três micros encontros com a equipe docente e não docente das escolas e um encontro com a comunidade escolar de ambas as escolas no espaço educativo da escola Agrovila I. Em todos esses encontros realizamos rodas de conversa sobre as temáticas que orientaram a construção do Projeto Político Pedagógico, sendo utilizada a pesquisa qualitativa, tendo como abordagem a Pesquisa-Ação. Com referência a esse tipo de pesquisa, Thiollent (2005, p. 16) explicita que:

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes respectivos da situação ou problema, estão envolvidos de modo cooperativos ou participativos.

McNiff (1992) acrescenta que a pesquisa-ação é conduzida pelo praticante, pois ele quer melhorar seu próprio trabalho, o procedimento de pesquisa começa pela identificação de um aspecto de sua prática que ele deseja estudar aqui e agora. Dessa maneira, como pesquisadoras, nessa intervenção, adotamos como aporte metodológico os procedimentos preconizados pelo citado autor.

O procedimento da pesquisa-ação se desenvolve segundo uma perspectiva de resolução do problema. Ela segue um plano de ação que comporta as seguintes etapas: identificação do problema, proposição de uma solução, implantação da solução, avaliação da solução e modificação da prática. O praticante tenta diferentes maneiras de fazer as coisas, reflete sobre o que fez e, a partir de suas reflexões, tenta uma nova maneira de fazer as coisas. Esse processo é um processo de ação – reflexão e é cíclico em um sentido de que a nova maneira de fazer pode ser por sua vez examinada. É fácil de ver que esse processo é contínuo: assim que chegarmos à solução de um problema, essa solução pode tornar – se ela mesma problemática e um novo ciclo recomeça. Podemos falar de um ciclo dos ciclos ou, de maneira mais imaginária, de um espiral dos espirais. (MCNIFF, 1992, p. 1).

Vale afirmar, diante do pressuposto do autor, que o itinerário percorrido pela pesquisa-ação que tematizamos, observou as etapas procedimentais: identificação do problema, proposição de uma solução, implantação da solução, Avaliação da solução e modificação da prática.

Como instrumentos foram utilizados questionários de caracterização do Assentamento e das escolas, registros em diário de campo, fotos, cartografia das especificidades local (cultura, meio ambiente, sociedade e educação); roda de conversas provocadas pelos tópicos: A escola do meu dia a dia está...; A escola dos meus sonhos é...; Para que a escola do meu dia a dia se torne a escola dos meus sonhos eu preciso... Catorze desenhos, dos quais, dez foram acompanhados de depoimentos onde os (as) educandos (as) da escola Agrovila I retrataram e externaram a escola que tem (do meu dia-a-dia) e a escola que querem (dos meus sonhos) ou que falta na escola que tem para que ela se torne a que querem. E nove desenhos três deles acompanhados de depoimentos semelhantes aos já mencionados feito pelos (as) educandos (as) da escola Sítio do Meio. Ao todo, realizamos oito encontros envolvendo comunidade escolar e local, uma com as direções das escolas de assentamento, duas participações na Assembleia da Associação Comunitária.

Seguiu-se também de consultas a tese do Mestre Adriano Lima, tendo a construção do espaço no assentamento como objeto de estudo. Dessa forma, a metodologia de trabalho para a elaboração do PPP segue o princípio do questionamento, conforme propõe Vasconcellos (2002): Para a expressão daquilo que o grupo pensa e quer, usamos o recurso metodológico do questionamento, da problematização, sintetizada nas perguntas. Por que pergunta? Para provocar um desequilíbrio no sujeito, para estabelecer um desafio que leve a uma reflexão e produção.

Inicialmente, a pedido do Secretário Municipal de Educação do Município de Itiúba, juntamente com a coordenação Municipal de o Programa Projovem Campo Saberes da Terra, ouvimos os diretores e as diretoras das escolas dos assentamentos: Sítio do Meio, Bela Conquista Novo Conquista e Novo Paraíso sobre a necessidade de elaboração participativa do Projeto Político Pedagógico de suas escolas e constatamos que as idades de ensino dos assentamentos não tinham PPP específico e que os diretores (as) entendiam ser importante contar com tal elemento de organização e reconhecimento da identidade da escola.

Os (as) diretores (as) sugeriram que participássemos da assembleia ordinária dos assentamentos, para apresentarmos a proposta de construção participativa do Projeto Político Pedagógico e escutar os assentados e assentadas, ficando os mesmos imbuídos de incluir a proposta de construção coletiva do PPP na pauta da próxima assembleia ordinária dos respectivos assentamentos. A primeira escuta sensível à comunidade dos assentados ocorreu durante a assembleia ordinária do Assentamento Sítio do Meio, em 5 de outubro de 2015, na sede da associação Comunitária dos Moradores e Pequenos Produtores do Assentamento Sítio do Meio.

No primeiro encontro comunitário, dia 26 de outubro de 2015, fizemos a leitura da Lei municipal (308/2014), que dispõe sobre as Diretrizes da Educação Contextualizada e do Campo cujo inciso primeiro do artigo sexto preconiza:

[...] o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho. (Lei 308/2014).

Prosseguindo com a roda de conversa, o agente de formação e acompanhamento pelo Movimento CETA apresentou em slides o histórico da educação do campo, passando pelos principais marcos legais que embasam a educação do campo. Em seguida, foi lida parte do Projeto Político Pedagógico do CETA, já utilizado como referência pelas escolas pesquisadas e depois ouvimos os assentados sobre seu pertencimento identitário e nisso se reconheceram na afirmação explicitada no Projeto Político Pedagógico do Movimento CETA, com poucos ajustes, conforme texto sistematizado das falas dos assentados e assentadas:

Nossa identidade é cidadãos e cidadãs lutadores e lutadoras, trabalhadores e trabalhadoras da Agricultura Familiar Assentados (as) do PA Sítio do Meio – Agrovila I e II -, Cassatinga, no Município de Itiúba-Bahia, Brasil, organizados através da Associação Comunitária de Moradores e Pequenos Produtores Rurais do Assentamento Sítio do Meio, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e da Agricultura Familiar-STRAF; Filiados ao Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras Assentados e Assentadas e Acampados e Acampadas e Quilombolas do Estado da Bahia-(CETA), estamos no mesmo barco com camponeses e camponeses, lutadores e lutadoras, comungando da mesma fé, dos mesmos objetivos, para através da luta pela e na terra, da valorização cultural e de uma educação de qualidade a partir da realidade e a serviço do homem e da mulher, idoso, jovem e criança e adolescentes do campo, transformar a sociedade capitalista e conquistar autonomia, direitos sociais, igualdade política, gênero e geração e qualidade de vida. (ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA DOS MORADORES E PEQUENOS PRODUTORES DO ASSENTAMENTO SÍTIO DO MEIO, 26/10/2015).

A princípio, a comunidade local evidenciou não ter conhecimento da importância e do empedramento que o Projeto Político Pedagógico de uma escola representa para a implementação de uma gestão compartilhada e de um trabalho pedagógico qualificado. À medida que se estabeleceu

mais intensamente o contato com comunidade, ficou clara a intenção deles em participar da construção do Projeto Político Pedagógico, já que seria bom para a comunidade como um todo.

Nesse contexto, a Associação Comunitária, sobretudo os pais de estudantes se encontravam desmotivados e tristes com a escola do dia a dia, pelo fato de não visualizarem no seu cotidiano a relação dos saberes escolares e as práticas sociais.

Eles se mostraram desejosos de que seus filhos e filhas participem mais, que tenham uma educação religiosa, que o ensino incentive ao bom comportamento e a afirmação da identidade de agricultor familiar assentado da reforma agrária acredita que a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico das escolas do Assentamento pode significar o ponto de partida para provocar as mudanças necessárias para uma educação mais condizente com a realidade e, de acordo com os anseios de todos, a começar pelo reconhecimento da identidade própria, do projeto de vida e sociedade dos sujeitos que ali vivem.

Dessa forma, eles disseram que: “Para educar, a escola tem que falar muito é na realidade”. E ainda: “O educando vai para a escola para se formar mais não quer ficar no campo. Queríamos que os educadores jogassem “duro” e falassem que para ser um ser humano melhor não precisa sair do campo”. É importante ressaltar que as falas dos assentados e assentadas não foram identificadas individualmente, porque consideramos que todas as falas, mesmo proferidas por um participante era a voz de todos que foram interlocutores na intervenção.

Tais pressupostos, contidos nas falas, fazem emergir uma concepção na qual evidencia que o Projeto Político Pedagógico representa uma materialização do seu auto pertencimento, auto-reconhecimento identitário e um documento para mostrar aos educadores que ali chegarem aonde à comunidade deseja chegar em termos de princípios e valores na formação de seus integrantes. Logo, corroboramos com a compreensão de Vasconcellos (2002, p. 169), que afirma:

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Isto posto, mais um encontro comunitário foi realizado no dia 6 de novembro de 2015. O qual se iniciou com a leitura do Credo do Educador (texto adaptado do IV Sede, 1995) e prosseguiu com uma roda de conversa sobre a história do assentamento e da escola Agrovila I e Sítio do Meio. Na oportunidade, a diretoria da Associação Comunitária narrou alguns acontecimentos que marcaram a entrada dos agricultores na Terra, bem como as circunstâncias da construção das Escolas Agrovila I e Sítio do Meio e nos entregaram, como fonte de consulta, uma tese que continha a história deles.

3 Projeto de Assentamento - PA Sítio do Meio: Os protagonistas da conquista de uma terra para viver vislumbram um horizonte de bem viver na construção de uma escola do campo com identidade camponesa

O Projeto de Assentamento Sítio do Meio foi instituído oficialmente pela Portaria 026, de 23 de agosto de 1996, quando foram assentadas 81 famílias em 2.367 hectares situadas a 35 quilômetros da sede do Itiúba-Bahia. Como conquista do processo de luta pela terra fortalecida no dia primeiro de abril de 1989, quando cerca de 300 famílias se articularam com apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais dos vários municípios da região, dentre eles, Itiúba, Queimadas, Valente, Santa Luz, Retirolândia Conceição do Coité e da Comissão Pastoral da Terra – CPT, que ocuparam a Fazenda Sítio do Meio, bem como a área da vizinha Fazenda Cassatinga.

Mais tarde, assessorados pela CPT, invocando a cláusula da função social da terra instituída na Constituição Federal de 1988, legitimaram a luta pela terra que resultou na desapropriação da fazenda para fins de reforma agrária pelo Decreto Federal de 23 de maio 1994 e publicado no Diário Oficial de 24 de maio do mesmo ano. Atualmente, o assentamento é terra de viver de cerca de 410 pessoas que moram nesse assentamento.

Oficialmente implantado, o PA Sítio do Meio sucedeu a formação de 81 lotes de 21 hectares de 60 tarefas, além de um lote coletivo de 350 tarefas que também constitui uma reserva da caatinga localizada nas proximidades do Rio Jacurici. O cultivo do sisal e a luta por melhores condições de vida possibilitaram a produção e reprodução nos lotes, com a construção das agrovilas I e II, a implantação de obras de infraestrutura, como água encanada, eletrificação dos povoados, barragens, estradas, as escolas e novas formas espaciais a partir da aquisição de créditos e outros benefícios garantidos na legislação.

Para garantir a oferta de educação pública aos filhos e filhas de posseiros no assentamento Sítio do Meio antes mesmo de haver prédio escolar, em meados de 1993, suas lideranças encaminharam os dados das mesmas para a Secretaria Municipal de Educação, que ao preencher as fichas da matrícula da primeira turma de estudantes assentados, confirmando que não estava vinculada a nenhum estabelecimento escolar oficial do município, a cadastrou como sendo a turma Sítio do Meio e mais tarde uma segunda turma como Agrovila I.

Anos depois, no estágio de assentamento implantado, a luta dos assentados conquistou um prédio escolar a ser construído pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA. Os agricultores pleitearam junto ao INCRA que possibilitasse através de uma planta mais simples construir dois prédios escolares ao invés de um e obtiveram êxito no pleito, isso ano 2000, o INCRA edificou uma unidade escolar em cada agrovila e por questões burocráticas manteve o s nomes das turmas.

No primeiro micro encontro com o corpo docente e os funcionários de ambas as escolas, socializamos a sistematização da cartografia das especificidades locais construídas a partir da escuta do encontro comunitário anterior e dos questionários de caracterização do assentamento. Lemos um artigo sobre os princípios da educação preconizada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), extraído do dossiê do MST- Edição de 2005, e ouvimos tanto a comunidade escolar, quanto a comunidade local sobre a missão da escola, bem como começamos a traçar o diagnóstico da realidade da escola e da comunidade, partindo do tópico: A escola do meu dia a dia está...

3.1 A escola do nosso dia a dia está: compreendendo as escolas pelos olhares e vozes dos seus atores.

Na atualidade, o assentamento conta com uma escola em cada agrovila que ofertam as modalidades de Educação Infantil Pré-escolar e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e atendem juntas cerca de cinquenta crianças, filhas e filhos de agricultores familiares e assentados, de trabalhadores sem-terra, oriundos das comunidades da Agrovila I e II do Assentamento Sítio do Meio, dos Fornos, da Cassatinga e da Bananeira, dentre outras comunidades. Além de um serviço de Creche que atende crianças do Assentamento e do Povoado de Jacurici da Leste.

Em termos de estrutura física, ambas as escolas possuem um prédio escolar com espaço amplo e conta com duas salas de aula, uma cozinha com dispensa e três banheiros. Um dos banheiros adaptado para cadeirante; área murada com uma cisterna com capacidade para 16 mil litros, que abastecia a escola tanto para consumo humano, quanto para higienização, até apresentar uma rachadura, segundo a comunidade, provocada por raízes de leucena. Atualmente, a escola é abastecida por água da cisterna da Associação, carregada na cabeça pela zeladora e a merendeira da escola, que alegam ter dificuldades em manejar a água devido à altura da cisterna.

A escola Agrovila I está situada na Agrovila I e funciona apenas no turno matutino, enquanto a escola Sítio do Meio na Agrovila II, ambas pertencentes ao Assentamento Sítio do Meio. O tratamento da água consumida nas referidas escolas é feito à base de cloro pelos abastecedores da

cisterna e de filtração em filtros de cerâmica, que já estão envelhecidos na escola. Os esgotos da escola são lançados na fossa e o lixo produzido na escola é coletado e jogado no lixão próximo onde também é lançado o lixo do vizinho povoado de Jacurici da Leste.

A escola Sítio do meio possui carteiras suficientes para todos os estudantes, fogão e geladeira, alguns livros infantis e um notebook usado apenas pela docente. Quanto à utilização do serviço de transporte escolar, 15 (quinze) dos 33 educandos (as) da escola Agrovila I e 4 (quatro) dos 17 estudantes da escola Sítio do Meio usam o ônibus do programa “Caminho da Escola”, que também transporta estudantes da Escola Nossa Senhora Auxiliadora, localizada no povoado de Jacurici da leste e, muitas vezes, chegam para transportar os educandos para casa antes das aulas terminarem, fato esse que contribui para o não cumprimento da carga horária diária e conseqüentemente para diminuição das oportunidades de aprendizagem de aspecto escolar.

3.2 Sujeitos Implicados nos Processos de Escolarização no Assentamento Sítio do Meio

A gestão da escola Agrovila I é exercida por uma assentada que, no turno vespertino, leciona para a turma multisserida da escola do Sítio do Meio. O acompanhamento pedagógico é feito pelas orientadoras de estudo do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC em virtude da política do ciclo de alfabetização aderida pelo município.

Vislumbram-se a possibilidade de acompanhamento por parte da Coordenação do Projeto Conhecer Analisar e Transformar (CAT), que a Secretaria Municipal de Educação incumbiu de acompanhar escolas com turmas multietapa e multisseriada, o que se aplica a realidade dessas escolas, visto que a escola Agrovila I tem três turmas multietapas, a saber: 1º e 2º Período da Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. E a escola Sítio do Meio atende a 17 estudantes entre a Educação Infantil e o quarto Ano do Ensino Fundamental, organizados numa turma multisseriada, que funciona no turno vespertino.

O corpo docente da escola Agrovila I é composto somente por mulheres, sendo que 50% das educadoras são assentadas e/ou moram na comunidade e tem a situação funcional instável, por serem prestadoras de serviço através de cooperativa, 50% são concursadas e oriundas de outro município. A docência da escola Sítio do Meio é exercida por uma professora habilitada em magistério, que é liderança comunitária e também é responsável pelo exercício da direção da escola Agrovila I no turno matutino.

Quanto à formação, nenhuma das docentes possui formação específica em Educação do Campo. Considerando que do ponto de vista da formação inicial, apenas uma das educadoras tem nível superior completo, duas têm incompleto e duas apenas nível médio com habilitação em magistério. A escola não vem conseguindo ser um lugar de vida atrativo para os (as) cinquenta educandos (as), que não se sentem atraídos e identificados com a atual dinâmica das escolas e clamam por recreação e interação tecnológica, sentem necessidade de fardamento que os identifique como estudantes e suas maiores dificuldades estão por conta da leitura, da escrita e na área da Matemática.

O quadro dos trabalhadores não docentes, que atua em ambas as unidades escolares, é formado por uma minoria de servidores concursados e maioria de prestadores e prestadoras de serviços cooperados, oriundos da própria comunidade. Tal fator está agregado à falta de investimento em formação continuada para o exercício da atividade que desempenham, visto que as poucas formações que o poder público consegue oferecer estão destinadas aos funcionários estáveis.

Somam-se as citadas problemáticas a questão do transporte escolar dos educandos, e ao não oferecimento desse as educadoras oriundas de outros municípios. A carga horária anual deve-se ressaltar não se efetiva ano após anos como foi o caso do ano letivo de 2015, que só foram cumpridos 178 dias letivos sem contabilizar os prejuízos de inúmeras horas diárias.

Em parceria com a escola Agrovila I funciona, em um anexo do galpão, a sede da Associação Comunitária dos Pequenos Produtores Rurais do Sítio do Meio, o espaço de Creche Maria José N.

Trindade, que até o ano de 2015, contava com duas educadoras contratadas para dar conta de educar e cuidar dos (as) 13 educandos e educandas atualmente atendidos.

3.3 Desafios da gestão nas dinâmicas e problemáticas das escolas do Assentamento Sítio do Meio

A conversa com os interlocutores e o diagnóstico da realidade das Escolas Agrovila I e Sítio do Meio explicitaram que, dentre os problemas que entravam a efetivação de uma dinâmica escolar mais coerente com as intencionalidades da comunidade, merecem destaque: a falta de pertencimento docente à causa da reforma agrária e à descontextualização educacional; a gestão escolar exercida sem mecanismos do exercício compartilhado, sem autonomia administrativa (qualquer outra entidade instituída tendo em vista o autocontrole e regimento escolar próprio) e financeira (Caixa escolar ou Unidade Executora própria), epistemológica (currículo integrado) e pedagógica (Projeto Político Pedagógico próprio), uma vez que a escola só se referenciava no marco referencial do PPP regional do Movimento CETA, desprovidas de autocontrole (Conselho Escolar ou a mobilização específica do coletivo das escolas).

Sem esquecer a sucessiva redução de matrículas observadas ano após ano, que acaba expando as escolas do Assentamento ao risco de fechamento, como está acontecendo em tantas outras escolas do campo Brasil afora.

Verificando que em 2011, a escola Agrovila I matriculou 74 educandos e a Sítio do Meio 48 e em 2016 matricularam respectivamente apenas 33 e 17 educandos, sugerimos, e a gestão fez um levantamento populacional, que apontou em relação à natalidade entre 2011 e 2016, no assentamento, um total de trinta crianças, uma média de seis por ano. Em relação à migração, seis famílias deixaram o assentamento. No tocante às crianças em idade escolar em 2013, treze crianças de até cinco anos sem estudarem 2015 e, atualmente, todas as crianças do assentamento, exceto algumas em idade de creche cuja matrícula é facultativa, não estão matriculadas. Todavia, vinte e cinco crianças do assentamento estão matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não nas vagas ofertadas nas escolas Agrovila I e Sítio do Meio.

Referindo-se à contribuição das escolas para a afirmação da luta pela reforma agrária, existe pais que anseiam por uma escola que forme para a vida, com professores comprometidos com a educação de seus filhos, que ensine os educandos (as) a valorizar e a ajudar a família no trabalho na e com a terra na roça e acreditam que o professor é capaz de transformar a realidade, mas, para que isso aconteça, o educador, a educadora precisam se envolver mais com a vida dos educandos de modo que venha a influenciar de forma mais eficaz no que tange à valorização da cultura do homem e da mulher do campo, aos valores e ao respeito pelo outro e pela vida.

Entretanto há uma das tensões entre aqueles sujeitos da comunidade que se identificam com a identidade camponesa e o pertencimento à classe dos agricultores familiares assentados (Sem Terra), que se reconhecem como lutador pela terra e acesso aos direitos e a cidadania, vendo na educação do campo uma estratégia de sustentabilidade, e os que moram circunstancialmente no assentamento e ou enviam seus filhos e filhas às escolas do Assentamento, mas se alienam ou negam a identidade de assentados (as), não se identificam como o pertencimento à causa da reforma agrária e buscam na escola uma forma de forjar um pertencimento identitário que contraditoriamente se acha hospedado no próprio inconsciente, algo semelhante com o que afirma Paulo Freire (2005) na Pedagogia do Oprimido sobre o fato de que em certos momentos de sua experiência existencial os oprimidos assumem uma postura que ele chama de “aderência” ao opressor.

No contexto dessa abordagem, vale salientar que a análise dos dados colhidos a partir da provocação: A Escola do Meu dia adia está... Explicita que, embora em menor número ainda exista assentados Jovens e Adultos que não concluíram a Educação Básica, neste ano de 2016, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que nos anos anteriores era ofertada no assentamento através dos Programas Topa e Brasil Alfabetizado, não registrou matrícula nem de novos educandos, nem de continuidade dos que já vinham frequentando tal modalidade.

Em reação ao que se ensina e se aprende nas escolas do assentamento na atual conjuntura, uma professora da equipe docente do Assentamento Sítio do Meio diz: “As crianças estão aprendendo a ser educado e letrado. Sim estamos sempre buscando uma educação de qualidade através da leitura, da escrita e da matemática”. Compreensão essa que se confirma na constatação da direção da Associação Comunitária: - “temos uma escola de base que no momento só ensina a ler e a escrever”.

Nesse sentido, avaliando a realidade atual da oferta de educação nas escolas nas quais estudam os filhos dos (as) trabalhadores (as) acampados e acampadas, assentados e assentadas da Reforma Agrária e Quilombola, o Movimento CETA (2007) traça um panorama situacional no qual diz que a escola está oferecendo aos seus filhos uma propaganda de esperança de um futuro melhor, promovendo pequenas mudanças, novas amizades, bem como uma instrução restrita apenas à leitura e a escrita sem reflexão, sem capacitar para lidar com os problemas do dia a dia que, às vezes, permite apenas assinar documento pessoal e profissional. Tem o discurso da formação de sujeitos críticos, mas leva à alienação e opressão, formam meros ouvintes, que absorvem tudo que ouvem treinados para ser submissos, craques para seguir normas, regras do sistema capitalista. Como diz Moura (2005 p. 25-26),

[...] se, até agora as escolas do assentamento não discutiram o ambiente local e esse estava se deteriorando sempre mais, é chegada à hora de conhecer melhor suas problemáticas, identificar pistas de solução e fazer algo para sua recuperação. Valorizar o trabalho na agricultura, aprender com os pais, para que as crianças não sejam forçadas a migrar tão logo completem 18 anos, e para que haja o desenvolvimento da comunidade.

No segundo micro encontro com o corpo docente e não docente de ambas as escolas. Assim, a escuta sensível foi provocada por um roteiro calcado nas três dimensões do marco operativo proposto por Vasconcellos (2002), a saber: Dimensão Pedagógica, Dimensão Comunitária, Dimensão Administrativa, tendo como perspectiva reflexiva os tópicos: A escola dos nossos sonhos é... E para que a escola do meu dia a dia se torne a escola dos meus sonhos, eu preciso... Nesse contexto, além das informações já registradas nos tópicos anteriores do presente artigo, a escola dos sonhos e as esperanças de mudança foram dados importantes para a construção do marco referencial do PPP.

4 A escola dos meus sonhos é...: olhares e falas que revelam o vir a ser da educação no assentamento

No ato de pronunciar a escola dos seus sonhos, a comunidade dos assentados e assentadas do Sítio do Meio reafirma a opção político e ideológico do Movimento CETA, entidade que os organiza e os constitui como coletivo de lutas e conquistas desde os antecedentes da implantação daquele PA e a qual se sentem em grande parte pertencentes, como perspectiva orientadora da construção do PPP e de sua concepção da missão da escola. Acolhem o posicionamento do movimento do CETA (2007, p. 37):

Precisamos no CETA aprender e ensinar cidadãos e cidadãs críticos, conhecedores da realidade e do funcionamento da sociedade e dos diversos valores éticos: Culturais, morais e espirituais. Construtores de nossa própria história com exercício da democracia, da transparência, do fazer participativo, do respeito do outro e das relações Sociais de gênero, de etnia e de geração, transmitindo experiência, sabendo ouvir os outros, decidir e avaliar de modo programado, trabalhar de modo coletivo, desenvolver metodologias e técnicas apropriadas a partir dos envolvidos.

Diante do exposto, para os assentados (as), a principal missão das escolas do assentamento é educar os filhos e filhas de posseiros com uma ideia de educação voltada para reforma agrária e os movimentos sociais contribuindo para formar pessoas humanistas que sejam cidadãos e cidadãs participativos, éticos, ambientalmente conscientes, economicamente solidários, socialmente justos e fraternos e engajados na luta pela Reforma Agrária como forma de produzir modos de vida sustentáveis, e conquistando direitos e evitando o êxodo rural forçado. Tal missão sintetiza a concepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa interventiva que sobre os objetivos e a função da escola afirmam:

Direção da escola: - Contribuir para formar pessoas que sejam críticas à sociedade que temos que não sejam “Maria vai com as outras”.

Direção e Associação Comunitária: - Ser primordial na formação do indivíduo para evitar o êxodo rural.

Associação Comunitária: - Educar e formar cidadãos. Sua finalidade é ensinar a criança além de aprender, a lidar com terra, aprender a trabalhar na terra.

CETA: - Ensinar fazendo, isto é, pela prática. A escola deve preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual.

Comunidade Escolar: Educar para a vida. Formar cidadãos conhecedores da sua história e da sua realidade de forma geral.

Comunidade Escolar: oferecer uma aprendizagem de qualidade a todos os educandos da escola; valorizar a cultura e identidade da comunidade do Campo;

Pai: - Dar boa educação, ou seja, ensinar, a saber, respeitar qualquer cidadão seja homem ou mulher, preto ou branco, rico ou pobre.

Educadora (1): - Contribuir para formar um ser humano justo, amoroso que pense no seu próximo.

Educadora (2): - Educar, transformar com a finalidade de formar cidadãos pensantes.

Educadora (3): - Inserir o ser na sociedade, transmitir valores, acompanhar na jornada escolar e educativa do ser.

Educadora (4): - Assumir um papel de promotora da liberdade e transformadora, com uma identidade.

Dessa forma, pode-se ressaltar que a escola vislumbrada nos sonhos da comunidade escolar e local do Sítio do Meio é uma escola com participação efetiva dos pais e mães, que promova o amor, que seja reconhecida pelo trabalho pedagógico, referência no município e na região. Sendo assim, na concepção da comunidade escolar (educadoras, diretora, pais e mães de estudantes) das escolas Agrovila I e Sítio do Meio e local (assentados e assentados dos assentamentos Sítio do Meio), o papel ou a função da escola não é só repassar o código escrito, ensinar a ler e a contar, mas, sobretudo, construir valores e conhecimentos, desenvolver habilidades e preparar as pessoas para a vida.

A Escola que a comunidade dos assentados (as) do assentamento Sítio do Meio idealiza para si deve: ser um espaço de convivência, de diálogo, de construção de conhecimentos que devem ser experimentados a partir da troca de saberes entre todos que dela participam. Um lugar de respeito, onde os educandos se sintam atraídos e reconheçam a sua história e cultura, aprendam na prática a cuidar da terra e tenham um conhecimento de sua origem.

Em síntese, a escola deve ser um espaço de cultura e de produção de conhecimento para transformação da realidade. Um espaço em que as diferentes identidades se encontrem e se constituam; se organizando e praticando arte, esporte, brincadeiras, lazer e liberdade. Um lugar de acolhimento, de diálogo de formação crítica à sociedade que temos. Um lugar que valoriza o homem e a mulher do campo. Uma escola que ensine o educando a valorizar o trabalho na roça, que incentive o educando a aprender a trabalhar com os pais e a interagir com a tecnologia.

Ressaltamos que os pais e mães enfatizaram a necessidade de a escola contribuir para a afirmação da identidade camponesa, a valorização do campo e do sentimento de pertença a esse espaço de produção da vida e a identificação com o trabalho na perspectiva da agricultura familiar apontando na direção do trabalho como princípio educativo como dizem: “uma mãe e um pai que não

leva seu filho para roça para ensinar a trabalhar não é porque quer o bem dele”. E ao pressuporem que a missão da escola: “É ensiná-las a manter o meio ambiente sempre limpo não jogar lixo no chão”. “É ensinar as crianças o respeito e a união com comunidade. É priorizar a realidade da criança buscando cumprir os estatutos do assentamento”, associam-se a missão da escola preconizada pelo Movimento CETA (2007, p.37): Formação humanista e ambiental de cidadãos e cidadãs com compreensão de mundo e senso crítico. Formação de companheiros e companheiras solidários, envolvidos com a luta. Formação de profissionais emergentes do movimento e comprometidos com ele. Preparar todos para promover mudanças e o bem comum.

Dialogando simultaneamente com os pais e com o CETA, as docentes apontam como objetivos da escola e da educação: “Combater o bullying e o preconceito entre os educandos; formar cidadãos críticos, livres e conscientes do seu papel na sociedade; ensinar partindo da nossa realidade e ensinar a realidade geral, explicando as diferenças do ensino”. Há, na fala dos diversos atores uma comunhão quando direcionam ao respeito, aos valores e a identidade e a cultura. “Um lugar que valorize o homem do campo”. “Respeito e reconhecimento de sua história, cultura”, além da necessidade da promoção da liberdade.

Há destaque também para a importância da formação de cidadãos críticos e a produção de conhecimentos para transformação da realidade, apontando para tal necessidade de melhor qualificação do docente nas especificidades da educação do campo, contando com a parceria escola e família e materiais didáticos adequados, para melhorar a aprendizagem dos educandos (as), principalmente em leitura, escrita e cálculo. Nesse sentido, Giroux (1994, p. 95 *apud* SILVA 2009, p. 86):

As escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitarem as pessoas para a intervirem na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer o poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas, que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia.

Vale destacar, no contexto dessa exposição, a função da escola, que é estar a serviço da formação omilateral e da mudança social, a concepção que o trabalho educacional de nossas escolas deve ser movido pela humanização, o diálogo, a inclusão, a justiça, a democracia e a convivência com o Semiárido e da sustentabilidade. Logo, infere-se que juntamente a leitura, a escrita e o cálculo como instrumentos essenciais para o aprendizado de outros conteúdos, devem ser inclusos conhecimentos direcionados a habilidades, valores e atitudes.

Os educandos e as educandas em seus depoimentos escritos e ou desenhos insistiram na necessidade de identificação, mas, como estudantes, citando sempre o desejo da adoção de farda escolar. Trazem com ênfase a necessidade de uma escola que não precisa ser tão grande em estrutura de paredes, mas que seja mais viva e alegre, que proporcione interação com a tecnologia, espaços adequados para a brincadeira a cultura e a arte, que cultive jardim, com abertura e liberdade.

A participação dos educandos e educandas através dos desenhos e depoimentos, possibilitaram visualizar nas suas formas de ver a escola como está e a que sonham. Trouxe a importância das cores da pintura da escola, da quantidade e tamanho das portas e janelas da escola dos seus sonhos e a ausência de paredes para integrá-la às realidades. Em contraponto, a escola do dia-a-dia apresenta-se com poucas aberturas de portas e janelas, cores únicas e muitas paredes. O desenho de flores ao lado da escola, bem como os enunciados repetidos do depoimento, onde, por vezes, ao invés de desenhar a escola dos sonhos, escreviam quero escola que tenha televisão, data show, bola para brincar, livros de história, pula-pula, parque, escorregador, quadra de esporte, jardim, música, dança, cisterna de água para beber, cantina.

Com referência a tal realidade, Freire (1996) postula que quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, estética e ética em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a

docência e com a seriedade. Todos os estudantes querem, nos seus sonhos, beleza nas formas de ensinar e aprender.

Tanto na Assembleia da Associação Comunitária quanto no terceiro micro encontro com os docentes e funcionários das escolas pesquisadas, foi socializada a sistematização dos registros e resultados dos encontros anteriores, bem como dos questionários respondidos por e-mail pelas educadoras, e continuamos provocando a participação da comunidade, tendo como mote reflexivo o tópico: Para que a escola do meu dia a dia se torne a escola dos meus sonhos...

5 Para que a escola do nosso dia a dia se torne a escola dos nossos sonhos nós precisamos...: o pensar e agir na construção coletiva

Para construir a escola que interessa aos (as) assentados (as) como observa Martins (2007), não adianta pensar que a atuação da escola se resume aos conteúdos que ensina as provas que ela faz e aos resultados que cada educando e educanda obtém nessas. Uma escola que, para além de ensinar a ler, escrever e calcular a realidade contribua para formar seres humanos humanistas, livres, autônomos, justos, amorosos e solidários, que pense no seu próximo. Cidadãos com consciência crítica que ajam com a intencionalidade de proporcionar o bem comum, a coletividade e de edificar a sociedade justa e fraterna. Assim, devemos considerar que uma escola para desempenhar tal função não se constrói sobre qualquer pretexto teórico ou prático, qualquer atitude pedagógica.

Sabendo que uma escola como a desejada não surge por acaso, tampouco se constrói sem a cooperação de todos os sujeitos interessados na educação que, segundo artigo 1º da LDB 9394/96, abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Os sujeitos deste estudo traçaram como meta de seu PPP para suas escolas, dotá-las dos seguintes espaços de participação e construção coletiva: Regimento escolar próprio, Caixa escola ou Unidade Executora própria, Conselho Escolar, Currículo integrado, além de reivindicar uma equipe de formação e acompanhamento específica para as escolas dos assentamentos, bem como instituir o Planejamento, o Conselho de Classe participativo e Assembleias de Classe, de docente, e assembleias escolar e geral.

Cabe destacar Martins (2007), ao lembrar que a escola é uma instituição que existe (e sempre existiu) para servir a projetos políticos de pessoa, homem, mulher, de sociedade e de mundo; para responder a certas expectativas políticas e dentro dessas, forjar ideias e práticas sociais. Por conseguinte, uma escola que se reconheça com identidade camponesa e assuma sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos sem se desligar da universalidade, assume como sua tarefa principal educar e formar seres humanos, fazendo o diálogo com a teoria pedagógica e a realidade particular dos camponeses, ou mais amplamente da classe trabalhadora do campo e de suas lutas. Como propõe as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Art. 2º, Parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Ao projetar as alternativas que, na concepção dos interlocutores, farão com que a escola do seu dia a dia se torne ao menos próxima da escola com a qual sonha a comunidade escolar e local do Assentamento Sítio do Meio, pautaram como critérios que devem compor o perfil dos sujeitos que se candidatem a exercer a direção ou à docência nas escolas do assentamento.

Assim, dentre os critérios, destacam-se o pertencimento à causa da luta pela terra e a educação do campo, a aptidão para a formação e a capacitação continuada, a postura do prático pesquisador que vivencia a reflexão, a ação e a reflexão, buscando integrar teoria e prática, prática e teoria. O compromisso ético, político, com o fortalecimento da democracia. Para candidatos à direção e ou equipe diretiva acrescentam que devem ser escolhidos democraticamente pela assembleia geral do assentamento, entre os assentados, ter formação na área de educação preferencialmente pedagogia, gestão escolar e ou licenciatura em educação do campo, ter envolvimento na luta social, postura ética, formação apropriada para assumir o seu papel e lutar pela melhoria da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo interventivo intitulado “Projeto Político Pedagógico das escolas do Assentamento Sítio do Meio: reconhecendo a identidade camponesa e construindo a escola do campo em diálogo com a vida do assentamento”, buscou e conseguiu contribuir com a comunidade do assentamento na elaboração do PPP de suas respectivas escolas, identificar as identidades camponesas, conhecer mais frontalmente a realidade dessas duas escolas no contexto da educação do campo. Com isso, verificamos que não só a problemática teve uma resolução, mas também os objetivos foram alcançados.

Salientamos que embora a redação final deste não esteja concluída, o esboço do documento PPP já está bem delineado em todas as partes que o compõem, ou seja, do marco referencial: A saber, Marco Situacional (destaca como a comunidade ver a realidade da escola) e tópico A escola do meu dia a dia está... Marco filosófico (para onde queremos ir) a escola dos meus sonhos é. Marco Operativo (que horizontes queremos para a nossa ação). Para que a escola do meu dia a dia se torne a escola dos meus sonhos.

A contribuição colhida dos (as) educados (as) através de desenhos evidenciou que eles e elas sentem falta da vivacidade e da beleza que a arte, a recreação e a ludicidade bem como o cultivo de flores podem emprestar ao ambiente educativo. E tem muita sede de alegria, interação tecnológica na escola, além da vontade de usar farda. E da tristeza em não perceber atrativos na atual configuração escolar.

A gratidão da comunidade a nós pesquisadoras foi proferida pela diretora e reafirmada pela avaliação do processo feita pelos presentes cujas respostas ao questionamento, como se sentiu ao participar dessa elaboração: as palavras principais foram: importante, agradecida, maravilhada valorizados, alegre e satisfeita.

Quanto a nós, a pesquisa nos possibilitou oportunidades singulares de interação e reflexões em torno da função e da identidade da escola do campo e o desejo dos educandos e educandas por uma escola mais viva, atrativa e alegre. Assimilando, pois, o desejo dos (as) assentados (as), assumiu o compromisso de trabalhar a intervenção até a redação final do documento Projeto Político Pedagógico, porque, no processo de intervenção, fomos epistemologicamente afetadas e o nosso compromisso se firma para além da apresentação do trabalho de conclusão da especialização, buscando a monografia da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação (CNE) /Câmara de Educação Básica (CEB), 2001.

BAHIA. **Diretrizes Básicas da Política Municipal de Educação Contextualizada e Educação do Campo-Lei Nº308, de Junho de 2014**. In: Diário Oficial do Município de ano. IV - Edição nº 00108 06 de junho de 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In: Cadernos temáticos: educação do campo/ Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005. - 72vp.

DOSSIÊ MST ESCOLA. **Documentos e estudos 1990-2001 caderno de Educação do Campo nº13**. Edição especial. Org. Setor de Educação do MST. Produção: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária-I TERRA. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Departamento da Diversidade-Coordenação da Educação do Campo-Curitiba-Paraná -1ª edição: Agosto 2005.

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

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

LIMA, Adriano de Oliveira. **A Produção do Espaço nos Projetos de Assentamento Sítio do Meio e Cassatinga em Itiúba (BA)**. Salvador 2013.

MARTINS, Josemar da Silva. **Proposta Político Pedagógica para as escolas Municipais de Uauá, Petrolina, PE: Gráfica Franciscana, 2007**.

MCNIFF, Jean, **Creating a good social order through action research**, Hyde publications, Bournemouth, 1992. 104 páginas texto traduzido do inglês para o francês por André Dolbec, da Universidade do Quebec em Hull e traduzido do francês para o português por Paulo Batista Machado e Camila Maria Libório Machado.

MOURA. Abdalaziz de. **Filosofia e Princípios da PEADS (PE) e Do CAT (BA)**. In. Educação Rural Sustentabilidade do Campo/Organização (de) Francisca Maria Carneiro Baptista e Naidison de Quintella Baptista - Feira de Santana ,Bahia-Brasil-2005.

MOVIMENTO CETA. **Construindo Educação Contextualizada do Campo**. Comissão de Educação- Regional Bonfim/Jacobino-BA,2007.

SILVA. Maria do Socorro. **Tentativa de Construir uma teoria pedagógica sistêmica para impregnar o mundo de sentido: Saber, Querer, Sentir e Poder**. In: Práticas pedagógicas e formação de educadores (as) do campo: Caderno pedagógico da educação do campo/Organização de Alessandra da Costa Lunas, Eliene Novaes Rocha. -Brasília:Dupligráfica, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação** (14ªed.) São Paulo: Editora Cortez, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento Projeta de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** (10ª ed.) São Paulo-SP. Libertad-Editora do Centro de Pesquisa Formação e Assessoria Pedagógica, 2002.

TIROCÍNIO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA ACADEMIA

Rosymarilethe Ribeiro da Silva Amorim

Mestrando em Educação, Cultura e Território Semiárido - PPGESA, UNEB DCH III
marilethe19@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como escopo apresentar um relato de experiência de todo o processo de desenvolvimento do estágio obrigatório que fez parte da disciplina Tirocínio Docente do Mestrado em Educação Cultura e Territórios Semiáridos- PPGESA realizado na disciplina Políticas Públicas e Educação no Semestre 2015.2 no segundo período de Pedagogia no turno vespertino da UNEB, coordenado pelo Professor Dr. Josenilton Nunes Vieira e colaboração da Professora Neuma de Sá Guedes docente da disciplina. Para esse fim, optamos pela efetuação de um estudo qualitativo de cunho autonarrativo e autobiográfico. A metodologia apresentada explicita o desdobramento das atividades teóricas e práticas vivenciadas no campo do estágio instituindo a relação entre a teoria e a prática sob o ponto de vista da reflexão que favoreceu a elaboração do conhecimento e a compreensão do processo educacional na Universidade. O tirocínio docente configurou-se como um estágio onde foi possibilitado ao mestrando experimentar a profissão docente na academia e, além disso, é uma atividade curricular obrigatória para a conclusão do curso *Stricto Sensu* em Mestrado que permitiu a experiência *in loco*, favorecendo a associação da teoria e a prática.

PALAVRAS-CHAVE: Tirocínio Docente. Práxis. Saberes docentes. Formação.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é uma etapa muito importante para a formação do discente, uma vez que proporciona a identificação de estratégias didáticas para que sejam desenvolvidos diversos saberes e conhecimentos que auxiliarão no aprimoramento de atividades de docência na área acadêmica. Dessa forma, o tirocínio constitui-se como algo necessário que entre outras coisas favorece a interpretação da realidade, para isso é preciso a realização de um trabalho intencional e sistemático. Na disciplina de Políticas Públicas e Educação o estágio foi vivenciado seguindo a ementa da disciplina que favoreceu o estudo e a reflexão dos fundamentos legais da educação básica, assim como da política educacional, da legislação formal e suas ligações nas práticas pedagógicas na atualidade. Outra questão importante discutido na ementa da disciplina é com relação ao papel do Estado nas políticas educacionais no contexto da globalização da economia, a introdução às políticas educacionais, os planos de políticas públicas e seus pensadores, assim como as perspectivas para uma reforma educacional. Dessa forma, a disciplina teve como objetivo central compreender, enquanto mecanismo básico de intervenção social, a política, as públicas e a política educacional e as ligações estabelecidas entre elas na sociedade, partindo de reflexões e análises de suas estruturas, conceitos e fundamentos.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

O tirocínio docente proporcionou uma reflexão e uma análise sobre as diversas vivências, contribuindo para a consolidação da teoria com a prática e que no decorrer do seu processo contribuiu para a minha formação e atuação profissional, ou seja, foi possível sistematizar uma avaliação crítica do que foi ministrado teoricamente em sala de aula e as competências e habilidades que foram

constituídas durante o estágio. Dessa forma, foi possível fazer uma reflexão sobre a minha prática enquanto tirocinante. Na perspectiva de Pimenta (2010, p. 43):

O estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de *práxis*, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (p 43).

Dado isso, o tirocínio docente pode ser classificado como “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional” (PIMENTA, 2004, p.99). Assim, o tirocinante vai ao longo do processo construindo a sua identidade enquanto professor e de acordo com Paulo Freire (1997), o pensar certo vai superando o ingênuo e vai sendo produzido pelo próprio aprendiz juntamente com o professor, o que proporcionará a descoberta de novas formas de ensinar e a mudança da sua prática, além disso, ampliará seu olhar de pesquisador. Na formação docente é preciso identificar o aglomerado dos saberes que os professores utilizam para realizarem suas aulas cotidianamente - “Damos aqui à noção de ‘saber’ um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2000, p. 11).

Tardif realizou pesquisas com o objetivo de compreender o que os professores pensam acerca de seus saberes e em seus resultados concluiu que o saber docente é um saber plural no qual é formado de vários saberes oriundos das instituições de formação, da formação profissional, bem como dos currículos e da prática cotidiana. A partir dessa pluralidade Tardif (2004), define quatro tipos de diferentes saberes inerentes à atividade docente que são *os saberes da formação profissional*, (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) que se constituem do conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer); *os saberes disciplinares* que são reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas; *os saberes curriculares* que são os conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares) e, finalmente, os saberes experienciais que são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores e são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão, sendo que este último se insere no viés do tirocínio docente, uma vez que por meio das experiências vivenciadas no cotidiano da Universidade é que vai se constituindo a formação do professor acadêmico.

MATERIAIS E MÉTODOS (METODOLOGIA)

Para ministrar as aulas no tirocínio e para a compreensão dos fenômenos constituintes e instituintes da política, das políticas públicas educacionais, priorizou-se um trabalho que envolveu diversas áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Ciência Política Filosofia, a Psicologia, Sociologia, a História, entre outras disciplinas. Dessa forma, o trabalho acadêmico desenvolvido na disciplina Políticas Públicas e Educação se configurou numa metodologia interdisciplinar e foi fundamentado por uma concepção dialógica, realizando um trabalho interdisciplinar que exigiu a concorrência de variados campos de conhecimento para sua explanação, que proporcionaram a integração de temáticas objetos de estudo desta disciplina com as demais, principalmente no que tange às abordadas em Sociologia e Educação II e História da Educação Brasileira.

Nesse relato de experiência, optamos pela efetuação de um estudo qualitativo de cunho autonarrativo e autobiográfico, onde foi explicitado o desdobramento das atividades teóricas e práticas vivenciadas no campo do estágio instituindo a relação entre a teoria e a prática sob o ponto de vista da reflexão que favoreceu a elaboração do conhecimento e a compreensão do processo educacional na Academia. As narrativas autobiográficas são ressignificadas no decorrer da vida, com as experiências vividas e com a formação de sentido que são respaldadas nos fundamentos que as pessoas têm, bem como a reconstrução da realidade. Jovchelovitch, S. & Bauer (p. 110) explicitam algumas peculiaridades das narrativas no tocante a realidade da forma como ela é e a interpretação dessa realidade:

- A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história.
- As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações interpretações particulares do mundo.
- As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.
- As narrativas estão sempre inseridas no contexto sociohistórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes.

Para Passeggi (2006), a escrita autobiográfica também ajuda a compreender os conflitos existenciais e afetivos que permeiam a profissão assim como o seu alcance autoformativo e autopoiético, ou seja, a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios, valorizando a dimensão histórica da pessoa do professor-formador-narrador, proporcionando a ressignificação de sua aprendizagem e a reconfiguração de si como pessoa e profissional docente.

RESULTADOS

Durante a experiência na disciplina Tirocínio docente foram praticadas várias atividades onde pude conhecer e desenvolver a prática docente em uma disciplina no curso de Pedagogia no II período com a orientação da professora Neuma de Sá Guedes que integra o quadro permanente da UNEB, que me transmitiu total segurança e apoio durante todo o semestre letivo. Foram feitos planejamentos e as atividades e propostas de trabalho foram elaboradas e decididas coletivamente entre tirocinante e professor o que tornou o estágio uma etapa prazerosa, de qualidade e principalmente aprendizado.

Nas três unidades trabalhamos as seguintes atividades avaliativas: Estudo dirigido com exposição dialogada e produções escritas (memória reflexiva das apresentações de seminários realizados pelos alunos) solicitamos a resenha do livro “Política para não ser idiota” e avaliação composta de questões dissertativas (individual) com foco nos conceitos estudados, escrita do memorial individual do percurso escolar e o contexto político, social e econômico inerente ao mesmo e pesquisa *in loco* com socialização dos resultados em Seminário. As aulas foram planejadas e ministradas de acordo com o quadro abaixo que especifica em detalhes os encontros e a metodologia utilizada: Em cada encontro as equipes de alunos foram solicitadas que fizessem as memórias das aulas para que fossem lidas no encontro seguinte, essa dinâmica contribuiu para o aprimoramento da escrita, bem como o aprofundamento e retomada das discussões sobre o assunto debatido na aula anterior.

A abordagem dos conteúdos deu-se através de aula expositiva dialogada, apresentação de vídeos, dinâmicas de grupo, leituras, pesquisa didática com relatos e produção escrita, estudo em grupo, rodas de conversa, apresentações de seminários, pesquisas de campo com o objetivo de

verificar como algumas políticas públicas estão sendo implementadas nas escolas e fazer com que os alunos relacionassem a teoria com a prática, na ocasião foi redigido um ofício de apresentação para ser entregue pelos alunos aos gestores das escolas visitadas, bem como proporcionado aos alunos transporte para as localidades na zona rural. A comunicação extraclasse entre professor da disciplina, tirocinante e discentes ocorreu por meios eletrônicos digitais, telefone orientações presenciais, reuniões, dentre outros procedimentos didáticos. Um ponto bastante trabalhado na disciplina também foi a questão da produção escrita acadêmica pelos alunos por meio de artigos, resumos e resenhas. Na questão da avaliação foram elaboradas fichas semiestruturadas para registrar o desenvolvimento dos alunos e para a avaliação da disciplina e tirocinante foi elaborado um instrumento avaliativo com questões objetivas e subjetivas realizado no final do semestre.

CONCLUSÃO

Considerando que a disciplina de Políticas Públicas e Educação contempla os fundamentos legais da Educação Básica da política educacional, bem como aprofunda sobre a política e suas implicações nas práticas pedagógicas, O Tirocínio docente foi de suma importância para a dissertação de mestrado cujo tema abordou uma política pública que é o ⁷Programa Mais Educação, sendo inclusive um dos temas trabalhados pela turma do 2º período de Pedagogia e ampliou os conhecimentos técnicos científicos que apoiarão a minha pesquisa.

Ao final do Tirocínio também foi possível compreender a organização pedagógica do trabalho no curso de Pedagogia dentro do período vivenciado no campo de estágio, percebendo as diferentes áreas e o dinamismo do trabalho docente no ensino superior tais como alguns projetos institucionais, a realidade da sala de aula com a oportunidade de poder discutir os anseios, dificuldades, objetivos e perspectivas nesse ambiente. Foi possível desenvolver instrumentos pedagógicos que me auxiliaram a construir um sistema próprio de formação e atuação profissional, como também reconhecer diversas estratégias para o crescimento do aprendizado dos discentes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. W. **A Entrevista Narrativa**. In: Bauer, M. W. & Gaskell, G. Pesquisa Qualitativa com texto Imagem e Som - um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113).

PASSEGI, Maria Conceição (et ali) **Formação e pesquisa autobiográfica**. In: SOUZA, Elizeu Clementino. Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EdipucRS: Eduneb, 2006.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria prática? São Paulo: Cortez, 2001

_____. (org.). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. 5ª d. São Paulo: Cortez, 2010.

⁷ Tema da minha pesquisa de dissertação de Mestrado em andamento.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n 13, jan/fev/mar/abr 2000. Disponível em http://ead2.uab.ufscar.br/file.php/1124/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em 01 de fev. de 2010.

_____. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

A CONTEXTUALIZAÇÃO E A DECOLONIALIDADE COMO PERSPECTIVA PARA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO CAMPO: A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE SUMÉ

Maria do Socorro Silva

Universidade Federal de Campina Grande

Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido

socorrosilva@ufcg.edu.br

RESUMO

Este trabalho relata a experiência de construção da Proposta Pedagógica das Escolas do Campo, do Município de Sumé localizado no Semiárido Paraibano. O processo de construção da proposta referenciada na investigação ação participativa (Fals Borda, 2010), teve início em 2013, numa articulação entre formação continuada dos professores/as do campo e a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo numa perspectiva de contextualização e decolonialidade da prática pedagógica (Freire, 1987, 2000) a partir do eixo estruturante da convivência e sustentabilidade no semiárido. Assim, é da situação concreta dos sujeitos educacionais que nasce o sentido, a finalidade, os conteúdos e as metodologias trabalhadas nas escolas. Os resultados da proposta se evidenciam na Formação Continuada e sistemática dos educadores/as das Escolas do Campo, na realização de estudos e planejamentos quinzenais do coletivo de educadores/as e na elaboração da Proposta Pedagógica de Educação Contextualizada para as Escolas do Campo, que encontra-se em tramite no conselho municipal de educação para aprovação.

PALAVRAS-CHAVE: Descolonização Curricular. Educação Contextualizada. Escolas do Campo. Educação Semiárido.

INTRODUÇÃO

Meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também de quem intervém como sujeitos de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

Paulo Freire

A herança do colonialismo marca a exclusão, a descontextualização e a descontinuidade das ações educacionais, em todo o semiárido¹. O Semiárido abrange mais 85% do território nordestino, a região setentrional de Minas Gerais e o norte do Espírito Santo abrangendo 1.133 municípios num verdadeiro mosaico de ambientes naturais, de grupos humanos, de forma de ocupação do espaço e de produção e reprodução da vida.

A maioria são pequenos municípios no quais predomina uma ambiência de ruralidade, e uma diversidade de populações camponesas: agricultores/as famílias, ribeirinhos, assentados/as, quilombolas, comunidades de fundo de pasto, vaqueiros, pescadores/as, quilombolas, gerazeiros, indígenas apresentando-se com uma das regiões semiáridas do mundo de maior densidade demográfica.

A relativa concentração de pessoas pode ser explicada por uma marca presente na cultura da zona rural nordestina: o apego à sua terra natal. Temos visto nos últimos anos com as políticas sociais implementadas na região, o retorno de muitas famílias que tinham migrado em épocas de seca para outras regiões do país.

¹ A área de semiárido do Brasil foi inicialmente delimitada a partir da EMBRAPA (1991) e compreende o conjunto de suas unidades geo-ambientais, onde ocorre vegetação dos diferentes tipos de Caatinga para outros ecossistemas.

Uma destas políticas sociais de inclusão social se expressou na interiorização do ensino superior, no Brasil. A UFCG, que sempre teve uma estrutura multicampi, ampliou-se ainda mais com o processo de interiorização das Universidades ocorrido na última década. A ação extensionista desenvolvida pelo Projeto Unicampo², no Cariri Paraibano, contribuiu para a mobilização e criação do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido- CDSA, no qual a Licenciatura em Educação do Campo, tornou-se um curso fundamental na constituição da proposta deste Campus.

A construção da Licenciatura em Educação do Campo no CDSA, sempre teve como pressuposto três requisitos fundamentais: a vinculação com as organizações e o contexto do semiárido; a relação com as escolas de educação básica do território e a formação de professores (as) do curso e da rede no paradigma da Educação do Campo.

A necessidade de contribuir com a materialidade da Escola do Campo, ao mesmo tempo é lutar contra sua precarização, seu fechamento nas comunidades e pela expansão da oferta de todas as etapas da educação básica, essa estratégia se articula diretamente com a inserção dos egressos do Curso na prática docente, nas comunidades camponesas e na vida profissional.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

a) A Educação do Campo e a contextualização

O Movimento Político-Pedagógico e Epistemológico da Educação do Campo no Brasil, no que se refere ao seu processo de constituição emergem com a mobilização, proposição e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional que fortalecesse as práticas educativas existentes e a criação assim como a ampliação de escolas públicas da Educação Básica nas comunidades rurais, quilombolas e assentamentos.

A articulação de vários movimentos sociais em torno da luta pela educação pública para as camadas populares do campo traz em si duas premissas básicas, o caráter emancipatório da educação, por isto, relacionada à organização, a luta e ao trabalho do campo; e a dimensão de classe social ao afirmar o camponeses e camponesas em sua diversidade como protagonistas desta proposição, produzindo assim uma categoria no cenário educacional contemporâneo: a Educação do Campo, que se constitui enquanto um movimento, e se coloca em movimento na luta pela escola pública do campo. Com isso, o Movimento da Educação do Campo problematiza o paradigma da colonialidade da natureza – que concentra terras, águas, alimentos e riquezas – e a colonialidade do saber e do poder - que torna uma e

A decolonialidade entendida como o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão nascidas com o capitalismo, o racismo, o patriarcado, se expressa no preconceito contra sujeitos saberes e culturas que se desviam da forma hegemônica de ser, pensar, sentir e agir (MIGNOLO, 2007). Isso originou conforme coloca Shiva (2003), as “monoculturas da mente”, as quais se manifestam na hegemonia do saber científico dominante, que não permite alternativas de pensar, sentir e viver a realidade, o que gera conforme esta autora uma violência epistêmica.

O primeiro plano da violência desencadeada contra os sistemas locais de saber é não considerá-los um saber. A invisibilidade é a primeira razão pela qual os sistemas

² A ideia de se implantar uma "Universidade Camponesa" (UC) no Brasil surgiu no ano de 2000 a partir do interesse da CONTAG em formar os seus quadros com o suporte da universidade e da cooperação internacional, tomando-se como modelo a experiência da Université Paysanne Africaine. O resultado dos debates veio a contribuir grandemente na elaboração do projeto-piloto, primeira ação efetiva pela construção da UC no Brasil o oferecimento de um Curso de Extensão em Desenvolvimento Local Sustentável, em 2003, surgindo assim o Projeto Universidade Camponesa, que originou a Proposta do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido- atual Campus da UFCG no Cariri Paraibano.

locais entram em colapso, antes de serem testados e comprovados pelo confronto com o saber dominante do Ocidente. A própria distância elimina os sistemas locais da percepção. Quando o saber local aparece de fato no campo da visão globalizadora, fazem com que desapareça negando-lhe o status de um saber sistemático e atribuindo-lhe os adjetivos de primitivo e anticientífico (SHIVA, 2003, p. 22-23, grifos no original).

Essa perspectiva dialoga com o que Freire (1987) denomina de Educação Bancária que nega a diversidade do conhecimento, a curiosidade, a busca e reforça a cultura do silêncio tão característico da formação social colonialista que impregnou as relações sociais no Brasil.

As pessoas se educam e se humanizam construindo processos identitários, pelo reconhecimento e pelas interações entre suas diferenças. Cada pessoa se constitui, propriamente, como ser humano na medida em que aprende as culturas que constituem e atravessam o contexto social em que vivem, ou seja, um processo humanizador e histórico que faz o entrecruzamento do conhecimento da vida com o conhecimento sistematizado, como salienta Paulo Freire (1987, p. 78),

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar e narrar, ou de transmitir —conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes à maneira da educação —bancária, mas um ato _cognoscentel. (...) Educação problematizadora consiste de caráter autenticamente reflexivo, implica num constate ato de desvelamento da realidade.

Analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas no semiárido brasileiro, Martins (2004, p. 34) avalia que:

A educação escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro, é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade – atualmente majoritariamente esta realidade é a do sudeste urbano do Brasil.

Na perspectiva da decolonialidade do pensamento e da prática educacional a Educação do Campo Contextualizada no Semiárido tem nos oferecido ao longo destes últimos anos, inquietações, aprendizagens, fazeres que contribuem para a diversidade do fazer pensar das práticas desenvolvidas nas iniciativas escolares e não escolares que constituem uma rede de grupos, sujeitos, instituições espalhadas por todo este território. Uma pedagogia decolonial ou nas palavras de Freire (1987), a pedagogia do oprimido, como,

[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 34, grifos no original).

A Educação para a Convivência com o Semiárido é uma proposta em sintonia e uma das expressões da Educação do Campo. Ela propõe que a Educação seja compreendida como formação de ser humano a partir da realidade onde o mesmo encontra-se inserido, sua família e a escola. Ensina a mudar a realidade onde se encontra e compreender suas raízes históricas, culturais e sociais e da sua família. Conforme coloca REIS (2005, p. 13),

A Educação Contextualizada e para Convivência com o Semiárido não pode ser entendida como um espaço do aprisionamento do saber, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no cruzamento cultura-

escola-sociedade. A contextualização neste sentido não pode ser entendida apenas como a inversão de uma lógica curricular construtora e produtora de novas excludências.

Sendo assim, a aprendizagem acontece a partir do confronto entre as diferentes formas de pensar, emocionar-se e agir, no diálogo, na escuta, na comparação entre as ideias, saberes e valores, construindo novos saberes e sentires, que busquem contribuir para a humanidade do ser humano. Uma educação para a humanização, portanto, supõe a promoção de um processo educativo que possibilita ao sujeito se constituir enquanto ser social responsável, autônomo

Contextualizar implica estabelecer uma relação dinâmica, dialética e dialógica entre contexto histórico-social-político e cultural e o currículo como um todo, concebido como um processo em constante construção que se faz e se refaz. Historicamente o Semiárido costumava ser retratado no País como um lugar de seca, de pobreza e de poucas oportunidades. Essa concepção vem mudando aos poucos. Entretanto, ainda prevalece essa visão estereotipada e equivocada, principalmente quando se refere ao campo, sugerindo muitas vezes que as pessoas saiam deste lugar para “virar gente”, se tornar “cidadão”.

b) Reinventar os tempos e espaços de aprendizagem

A intencionalidade de articulação permanente entre teoria e prática, que se efetiva na vivência de diferentes espaços e tempos de ensinar e aprender, no suscitar do diálogo entre os saberes existentes nas comunidades rurais e os conhecimentos das áreas científicas, a presença de outros sujeitos sociais como mediadores do conhecimento: lideranças, pais, técnicos e especialistas em saúde, agricultura, etc.

Significa fazer da escola um tempo de vida e não uma preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar (FREITAS, p. 60). Mas como, por qual caminho construir essa condição? Isso exige o desenvolvimento de três questões básicas: 1) habilidade de trabalhar coletivamente, de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa. A habilidade de trabalhar coletivamente cria-se apenas no processo de trabalho coletivo, mas também significa a habilidade de, quando necessário, dirigir e, quando necessário, de ser dirigido por seus colegas. (PISTRAK, 2004, p. 15).

c) Estimular formas coletivas de gestão

As formas coletivas de gestão e organização são de extrema relevância para a formação do ser humano em sua totalidade. Participação crítica, exigindo que tanto os professores quanto os estudantes façam parte das instâncias decisórias da escola, e que na sala de aula os estudantes também devem estar presentes nos processos de tomada de decisão. A organização do coletivo de educadores/as que estudam, avalia, planejam de forma coletiva torna-se fundamental para a reorganização do trabalho pedagógico, principalmente, no repensar das salas multisseriadas, que deixam ser isoladas, problemas, e passam a trabalhar a heterogeneidade como estratégia de construção do conhecimento.

Há necessidade da auto-organização dos estudantes, não só na sala de aula, mas na escola como um todo. A escola deve se tornar um centro de referência, cumprindo o papel de “elevar o patamar cultural da comunidade”, isto é, socializando ferramentas para que as pessoas possam ler e transformar o mundo de forma crítica e aprendam a produzir e socializar conhecimentos necessários para a qualificação da vida em todas as dimensões.

d) Construir o currículo integrado numa perspectiva da decolonialidade

A proposta se baseia no **currículo integrado**, compreendido como um processo que articula os saberes científicos das diferentes áreas de conhecimento como os saberes dos sujeitos e das famílias, num movimento que se trabalha com as ciências e com a realidade, tendo como referência a formação humana e a convivência no semiárido brasileiro.

A perspectiva de trabalhar com projetos curriculares, eixos temáticos complexos temáticos ou temas geradores integrados favorece a “coletividade”, uma vez que os profissionais da educação envolvidos no processo tornam-se partícipes, articulando-se em torno de metas comuns a serem encaradas de maneira cooperativa e responsável frente ao grupo. Nesta perspectiva a organização curricular está fundamentada no eixo curricular articulador; **CONVIVENCIA COM O SEMIÁRIDO E SUSTENTABILIDADE** que expressa à temática central a ser trabalhada por todos os eixos.

As problemáticas e as potencialidades da vida e do contexto social dos sujeitos, como ponto de partida para o ensino, possibilitam outras formas de pensar o mundo, as relações entre as pessoas e o conhecimento dentro e fora da escola, semeando uma cultura e uma pedagogia da convivência que gradativamente transforma a Escola num centro de produção de experiências, conhecimentos, atitudes e poderes, pois “*privilegiar um tipo de conhecimento e destacar entre várias uma possibilidade identitária são operações de poder*” (SILVA, 2003, p.16)⁸, que possibilitam o desvelamento das próprias relações de saberes e poderes existentes nestes contextos.

Eixos temáticos são entendidos neste texto como problemáticas centrais a serem focalizadas nos conteúdos escolares. Guardam relação com os relatos dos professores nos diversos encontros já realizados no município e relação com a concepção de educação do campo presente nestas Diretrizes. Os eixos foram escolhidos a partir de discussões feitas com os professores dos municípios, sobre problemáticas que enfrentamos no contexto local e nacional, e que possibilitam uma reflexão nos sujeitos na perspectiva de mudanças de valores, atitudes e conhecimentos.

A compartimentalização do conhecimento, presença ainda forte na realidade educacional atual é produto da desqualificação e atomização das tarefas humanas, ocorrida no âmbito da produção, foram responsáveis por uma parcela dos processos de especialização do saber, materializada na fragmentação dos conhecimentos culturais e universais em disciplinas estanques e isoladas. O desenvolvimento científico edificado no século XIX produziu uma mudança significativa, principalmente nas relações de produção e de trabalho e, conseqüentemente nas teorias que o orientou.

e) A concepção da área resulta de um arranjo estrutural que respeita a diversidade de cada disciplina, mas trata a aprendizagem dos conceitos de cada uma de forma convergente e passível de ser conduzida integradamente. Essa articulação interdisciplinar, promovida por um aprendizado com contexto, não deve ser vista como um produto suplementar a ser oferecido eventualmente se der tempo, porque sem ela o conhecimento torna-se fragmentado, e com maior possibilidade de descontextualização;

f) É preciso disposição para pensar e fazer diferente. É preciso que os cursos de formação de professores ousem na reflexão sobre as formas de superar a visão disciplinar na educação. As três áreas – Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais, Linguagens e Códigos – organizam e interligam disciplinas, mas não as diluem nem as eliminam. A articulação entre as áreas é uma clara sinalização para o projeto pedagógico da escola. Envolve uma sintonia de tratamentos metodológicos e, no presente caso, pressupõe a composição do aprendizado de conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento de reflexão crítica e criativa sobre o contexto, o trabalho, as culturas, a vida.

⁸ SILVA, T. T. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

METODOLOGIA

A investigação ação participativa (Fals Borda, 2010) orientou todo o trabalho que articulava pesquisa, formação, ação durante todo o processo.

Segundo Coutinho et al (2009) a IA pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior.

Para este autor o fundamental no processo é que os educadores/as tragam a materialidade de sua prática para a reflexão, a análise crítica, o debate coletivo, “contribuindo não apenas para a resolução de problemas, mas também para o planejamento e as mudanças nesta prática” (3009, p. 360)

Dentro desta estratégia iniciamos em 2013, a formação continuada dos (as) professores (as) da rede pública municipal que atuavam nas Escolas do Campo. O trabalho teve início com um diagnóstico do contexto das escolas, do fazer pedagógico dos professores, dos referenciais que adotavam para planejar o trabalho pedagógico, e gradualmente a inserção de temáticas, projetos didáticos e reflexões sobre o semiárido, o campo e seus sujeitos sociais.

Em 2013, duas questões foram importantes para o fortalecimento do trabalho e a elaboração da proposta pedagógica do município: primeiro, a finalização da construção da Escola do Campo José Bonifácio de Andrade, no Distrito do Pio X, resultado de uma ação com o governo federal para construção de escolas no campo⁹, o que possibilitou a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental¹⁰; segundo, a formatura da primeira turma de licenciados em Educação do Campo, concretizando a existência de um profissional formado especificamente para atuação docente no ensino fundamental do campo. Esses fatores geraram um novo cenário no município o que exigiu uma proposta pedagógica discutida, sistematizada e aprovada pelos órgãos de normatização da Educação.¹¹

Durante o período de sua construção realizamos encontros com todos os professores para discutir, escolher as temáticas e planejar o trabalho em sala de aula, estudos sobre as temáticas envolvidas na proposta. O processo de formação continuada, dos professores e equipe pedagógica, evidenciou a necessidade de se aprofundar várias especificidades: a organização da multisseriada, a nucleação rural, a organização curricular por área de conhecimento, a organização da Educação Infantil do Campo, o financiamento das escolas, a formação específica dos professores, sem perder de vista a universalidade da oferta e a contribuição dos componentes curriculares na formação integral dos educandos (as).

Esses momentos foram expressos em diversos documentos, resultados de diferentes estratégias, dentre as quais destacamos:

- Os registros das inúmeras atividades de formação continuada realizadas com os profissionais da Rede nos últimos anos;
- As proposições para a revisão do plano municipal de educação, no qual inserimos um item específico sobre a Educação do Campo;
- Os estudos sobre os fundamentos da Educação do Campo, da contextualização da Educação e sobre o semiárido brasileiro;

⁹ A partir de 2009, o MEC iniciou um Programa de Construção de escolas com projetos arquitetônicos específicos e padronizados para a educação do campo, que contemplam módulos pedagógicos de 2, 4 e 6 salas de aula, módulos administrativo, de serviço e para atividades práticas de agroecologia. O município de Sumé solicitou a construção de uma escola do módulo de 06 salas que foi concluído em 2013.

¹⁰ Em 2012, o município possuía 07 escolas nas comunidades rurais, todas funcionando com salas multisseriadas, ou seja, uma turma com 01 professor e crianças de diferentes séries nesta turma.

¹¹ Atualmente a Proposta encontra-se em discussão no Conselho Municipal de Educação para sua aprovação.

- Planejamentos quinzenais integrados a partir de eixos temáticos definidos pelo coletivo no qual se refletia como integrar os conteúdos de cada área;
- Realização de atividades envolvendo as famílias nas escolas e aulas de campo nas comunidades para construção de uma nova relação escola e comunidade.

Além disto, possui organizações que se afirmam pela proposição específica da convivência com o semiárido, dentre as quais destacamos: a Articulação do Semiárido (ASA)¹² e a Rede de Educação do Semiárido-RESAB¹³, que buscam não apenas contribuir com a quebra do paradigma do combate à seca para uma convivência com o semiárido, e, portanto, descolonizar o imaginário social e cultural sobre a região, como também na formulação de políticas sociais para reivindicação perante o Estado Brasileiro.

RESULTADOS

Através da ação pedagógica podem-se, assim, produzir dois tipos de conhecimentos específicos: a) Um conhecimento de tipo sócio antropológico sobre o grupo de indivíduos com que se trabalha, a realidade das comunidades camponesas do cariri paraibano; b) Outro de natureza educacional, construído a partir do primeiro, mas que resulta de um cruzamento e contributos das didáticas de diferentes disciplinas que dialogam nos eixos temáticos.

Uma outra dimensão importante, é os resultados na política do município com a incorporação destas políticas no Plano Municipal de Educação, na implementação de outras ações voltadas para as comunidades camponesas, como por exemplo, o Projovem Campo Saberes da Terra.

A busca do grupo pela continuidade de sua formação também se evidencia no ingresso em cursos de especialização e em programas de mestrado de educação, com objetos vinculados a sua prática educativa.

Possibilitar a organização curricular a partir de eixos temáticos como: identidades, gênero, relações étnico-raciais, cultura, trabalho, meio ambiente, cidadania, desenvolvimento sustentável, corporeidade, movimentos sociais, dentre outros tem ampliado não apenas o repertório de conhecimentos dos/as educadores/as, a busca de novas estratégias de planejamento e organização do trabalho pedagógico, mas, principalmente uma ousadia criativa que envolve estudantes, gestores, educadores/as, famílias, comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida na realidade, na materialidade da vida está vinculada intrinsecamente a dimensões epistemológicas, políticas e pedagógicas do fazer pensar pedagógico. Ainda é preciso avançar, com o apoio do poder público, para as práticas de formação continuada que é desenvolvida forma permanente, sistemática e contextualizada, para contribuir com condições de trabalho, valorização salarial, infraestrutura nas escolas que fortaleçam esta prática contextualizada.

¹² A ASA é uma rede formada por mil organizações da sociedade civil que atuam na gestão e no desenvolvimento de políticas de convivência com a região semiárida. Suas ações envolvem tecnologias sociais populares de captação e armazenamento de água para consumo humano e para a produção de alimentos. Além disso, fortalece outras iniciativas de convivência com o Semiárido, como a construção do conhecimento agroecológico; as cooperativas de crédito voltadas para a agricultura familiar e camponesa; os bancos ou casas de sementes nativas, ou crioulas; os fundos rotativos solidários; a criação animal; a educação contextualizada; o combate à desertificação; etc.

¹³ A RESAB é um espaço de articulação política regional da sociedade organizada, congregando educadores e educadoras e instituições Governamentais e Não-Governamentais, que atuam na área de Educação no Semiárido Brasileiro. Sua função primordial é consolidar uma proposta político-pedagógica de educação para o SAB através do diálogo dos diversos sujeitos individuais e coletivos e suas experiências com a educação para a convivência com o Semiárido Brasileiro, considerando a rica diversidade e opções metodológicas dessas. ”

São pequenos passos para construção de uma educação como humanização e formação humana, em busca de um horizonte societário mais solidário, justo e fraterno, principalmente em momentos tão complexos de avanço de neoliberalismo neoconservador na América Latina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB n 1, de 3 de abril de 2002. BRASIL. Resolução CNE / CEB n° 2, de 28 de Abril de 2008.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas**- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

COUTINHO, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J, & Vieira, S. Investigação -acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. Revista psicologia, Educação e Cultura, 13:2, pp. 355-379. 2009.

FALS BORDA, Orlando. Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa. In: STRECK, Danilo (Org.) **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Um manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidade Javeriana, Insituto Pensar, 2007.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: Uma leitura desde o Campo Democrático Popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2004. 3.ed.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo, semeando sonhos... cultivando direitos**. Brasília/DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, 2004.

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO – UM OLHAR SOBRE O LIVRO NOVO GIRASSOL

Cleidinalva dos Santos Martins¹

Edonilce da Rocha Barros²

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, Educação do Campo, livro didático.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte da pesquisa de campo do Mestrado, realizada na Escola Municipal Iracy Nunes da Silva no distrito de Itamotinga, interior de Juazeiro/BA. Na visita à Escola, percebi a utilização dos livros didáticos da coleção novo Girassol - saberes e fazeres do campo nas turmas do Ciclo de Alfabetização, com isso, surgiu à necessidade de saber mais sobre estes livros, já que estão sendo trabalhados nas turmas de Alfabetização, que é o foco principal de minha pesquisa. O ponto de partida para a análise dos mesmos foi à representação do Semiárido Brasileiro expressa em suas páginas e a avaliação das professoras do Ciclo, sobre esta coleção. Os livros foram adotados para as turmas do Ciclo de Alfabetização que correspondem aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I. A coleção é composta por três livros, sendo 2 elaborados de forma integrada que contemplam as seguintes áreas do conhecimento, Letramento e alfabetização, Geografia e História, o outro é Alfabetização Matemática e Ciências e tem um que aborda apenas, Artes, mas é um volume único para os 1º, 2º e 3º anos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS - PRÁTICOS

A alfabetização é compreendida historicamente como o processo em que se aprende a ler e escrever. Durante décadas, a escola desenvolveu essa fase baseada nas práticas de codificação, onde se codifica a língua oral em língua escrita que é a habilidade de escrever e a decodificação, que o indivíduo decodifica a língua escrita em língua oral, que é a habilidade de ler (SOARES, 2014). Dessa forma, por muito tempo, a alfabetização foi desenvolvida, mas percebe-se na atualidade, que há uma necessidade de discuti-la para além do ato de codificar e decodificar, ou seja, precisa-se saber ler, escrever e também compreender e também saber se comunicar de forma coerente e se expressar nos ambientes em que se estar presente.

Partindo dessa compreensão, Soares (2014) esclarece que o processo de alfabetização se faz através de um fenômeno multifacetado, pois não é constituído apenas de uma habilidade, mas de habilidades, e por ser assim, torna-se uma tarefa complexa de desenvolver no processo de ensino aprendizagem das crianças, por isso, o professor alfabetizador precisa ter consciência que, alfabetizar requer esforço, dedicação, pesquisa e criatividade para que sua prática pedagógica tenha um bom desenvolvimento e aconteça atendendo a multiplicidade existente no meio e levando em consideração os aspectos culturais, sociais e políticos que interferem na condução do que é vivenciado na sala de aula e assim, como em toda a escola.

Sabe-se que a etapa da alfabetização, é a base para as demais séries e que se constitui, como a fase onde a criança começa a ter contato direto com o mundo da leitura e escrita de forma sistematizada. Sendo assim, deve ser desenvolvida, a partir de uma educação que contextualiza, pois, a criança tem que sentir-se parte integrante do processo de ensino aprendizagem e não um indivíduo que está na sala de aula, somente para codificar e decodificar letras, números e outros símbolos, para

armazenar e apreender conteúdos de forma mecânica e isolada, sem sentido para sua vida. Lima (1999, p. 40) aborda que

as crianças vêm de diferentes ambientes familiares não só sob o aspecto econômico, mas também cultural e afetivo. A escola, pois, tem que partir deste dado, garantindo que as relações se estabeleçam da maneira mais justa possível. É por isso que numa escola não pode haver preconceitos como: 'pobres', 'brancos', 'negros', 'os filhos de pais separados' etc. É necessário o exercício da democracia para enfrentar todo esse complexo de diferenças. Para que esse processo seja possível a criança tem que perceber a escola como SUA.

Para que a criança sinta que a escola como SUA, e a reconheça como elemento importante desse ambiente, que merece respeito, atenção e valorização, ela tem que perceber que a escola lhe proporciona segurança e afetividade. A contextualização também tem como meta a conquista do aluno, mas principalmente o desprendimento de preconceitos que muitas vezes, tornam "invisíveis" muitas crianças, por suas diferenças econômicas, sociais, religiosas, entre outras.

Nesse sentido, o professor e a escola precisam proporcionar um ambiente acolhedor, que a criança sinta-se estimulada a estar presente no mesmo e não constrangida, excluída, para que assim, obtenha-se um processo formativo menos preconceituoso, mais tolerante e compreensivo, no que diz respeito à diversidade presente no ambiente escolar e assim também, melhorar o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Segundo Oliveira e Campos (2012, p. 244), precisa-se investir recursos em escala crescente de modo a qualificar os professores para que possam trabalhar com a complexa demanda de diversidade do campo brasileiro.

Quando se pensa no processo de ensino aprendizagem, destaca-se como sua qualidade está sendo efetivada, pois muitos são os estudos voltados para saber por que a escola está fracassando na alfabetização das crianças. Dessa forma, procura-se saber quais os fatores que estão contribuindo para esse fracasso e como reverter essa situação, e tal situação ocorre principalmente nas escolas que possuem um maior número de crianças de classes populares, de baixa renda.

Com isso, as pesquisas em educação investigam quais os métodos de ensino que podem transformar esse cenário do processo de alfabetização, pois por muito tempo, diversos métodos como os considerados, tradicionais, conduziram a alfabetização desenvolvida nas escolas brasileiras. Tais métodos trabalhavam na perspectiva da memorização e repetição dos conteúdos, assim muitas crianças que passaram por esse método, foram alfabetizadas e conseguiam ler, escrever e se expressar muito bem. O que demonstra que o fracasso, não advém dos métodos desenvolvidos nas práticas pedagógicas, mas talvez, a forma como estes são desenvolvidos, da inexperiência de muitos professores no segmento ou das condições físicas, estruturais e econômicas de seus contextos.

Vale ressaltar, que muitas crianças não tiveram acesso a etapa da Educação Infantil e que, portanto, seu primeiro contato com a escola se faz por meio da fase da alfabetização. Fato que demonstra que a responsabilidade no processo de alfabetizar é ainda maior, já que muitas dessas crianças não conhecem as práticas de uma instituição de ensino formalizada, com regras e normas que devem ser respeitadas e seguidas.

Para que a alfabetização seja desenvolvida, é necessário também, que ocorra desde cedo um ensinamento no sentido que à criança compreenda e sinta-se um sujeito que é como parte integrante do processo de ensino aprendizagem e que contribui para o seu desenvolvimento formativo e o desempenho de sua turma quando interage e participa das atividades propostas na escola. Assim, seja capaz de produzir novos conhecimentos partindo do que já sabe, isto é, das experiências vivenciadas nos espaços onde frequenta e perceba que é o ator principal do processo de ensino-aprendizagem.

É importante salientar também, no processo de alfabetização, que a criança consiga entender que as questões conflituosas de sua região são condicionadas a partir de diversos fatores econômicos, políticos, ambientais e sociais que interferem diretamente nas condições de vida que sua família se encontra.

Dessa forma, destacamos a realidade da educação do campo, pois esta possui um histórico que contribuiu para que poucos sujeitos do campo permanecessem em suas terras, comunidades durante seu processo de escolarização, as escolas do campo só ofertavam o Ensino Básico de 1ª à 4ª série. Com o passar dos anos, a nomenclatura de seriação foi saindo para dar lugar ao Ensino Fundamental de nove anos, onde as crianças passam mais um ano no Ensino Fundamental, que está iniciando aos seis anos de idade, antes nessa idade a criança era inserida no segmento da Educação Infantil. Sendo que os 1º, 2º e 3º anos constituem o denominado Ciclo de Alfabetização.

Partindo desse entendimento, compreende-se que o Ciclo de Alfabetização é um processo que corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental I das séries iniciais. Assim, todas as escolas, tanto do campo como da cidade, mesmo que estejam baseadas no processo de seriação devem considerar os três anos das séries iniciais como uma fase que não deve ser interrompida, ou seja, a criança não precisa ser retida, nem reprovada na série que está cursando, tendo em vista que no Ciclo existe um processo de construção que deve ser concluído ao término do 3º ano.

Nesse caso, a criança está em fase de desenvolvimento das habilidades de aprender a ler, escrever, resolver situações problemas e saber se expressar em meio às situações do cotidiano. Estas habilidades são necessárias para a apreensão e consolidação do processo de ensino aprendizagem na Alfabetização, tais habilidades podem ser desenvolvidas ao longo dos três anos do Ciclo de Alfabetização sem interrupções. Vale ressaltar que o alfabetizador precisa considerar o tempo de aprendizagem e as limitações específicas de cada criança nesse período, pois as crianças possuem ritmos de aprendizagem diferentes, que devem ser compreendidos e respeitados.

Então, a escola precisa se atentar para não continuar exercendo práticas pedagógicas que limitam às crianças de vivenciar experiências, que não vão além dos conteúdos programados em seus planos de curso e não extrapolam o currículo, seguido pelo sistema de ensino. A Alfabetização é muito mais que codificar e decodificar códigos e símbolos da língua, pois esta precisa fazer com que a criança compreenda seu contexto e seja assim, constituída a partir de elementos significativos para a mesma, para sua comunidade e para sua compreensão de mundo.

Dessa forma, percebe-se que alfabetizar nas Escolas do Campo é uma tarefa bastante complexa, tendo em vista, que o processo histórico dessas escolas é marcado pela ausência de infraestruturas adequadas, de materiais didáticos de qualidade, pensados a partir dos contextos existentes, de propostas curriculares contextualizadas, dentre outras questões que ainda dificultam a consolidação de uma aprendizagem de qualidade para os sujeitos do campo. Então o processo de alfabetizar na escola do campo é também uma luta firmada na busca por melhores condições de ensino, formação e materiais didáticos e paradidáticos, mas principalmente de luta pelos direitos enquanto cidadãos e cidadãs de uma sociedade.

OBJETIVOS

Analisar como o Semiárido Brasileiro está representado na coleção de livros Novo Girassol – saberes e fazeres do campo adotado nas turmas do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro/BA.

Saber qual a avaliação das professoras do Ciclo de Alfabetização sobre os livros didáticos.

MÉTODOS E METODOLOGIA

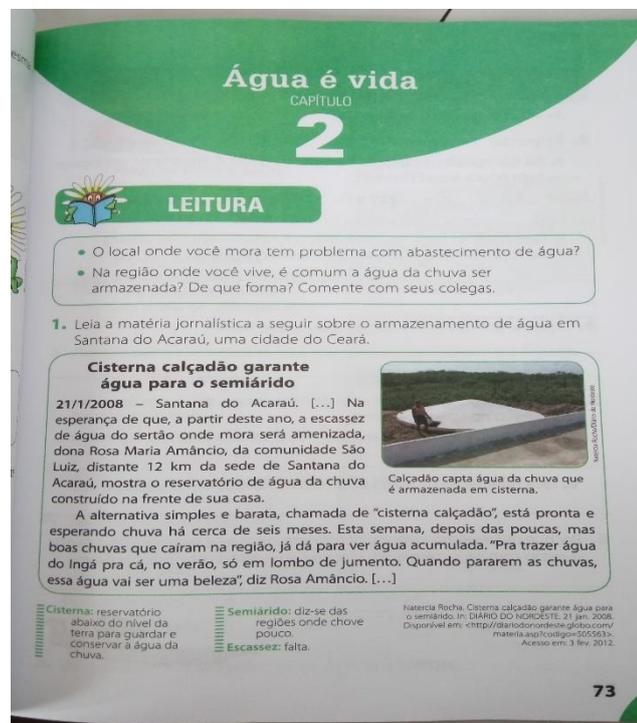
A metodologia da pesquisa se deu através da abordagem qualitativa, com o método do estudo de caso, onde ocorreu à observação direta, análise do conteúdo e imagens dos livros didáticos trabalhados com a turma do 3º ano e entrevistas semiestruturadas com as professoras do Ciclo de

Alfabetização. Sendo que, foi realizado um estudo bibliográfico sobre a educação no campo e a alfabetização para fundamentar a pesquisa.

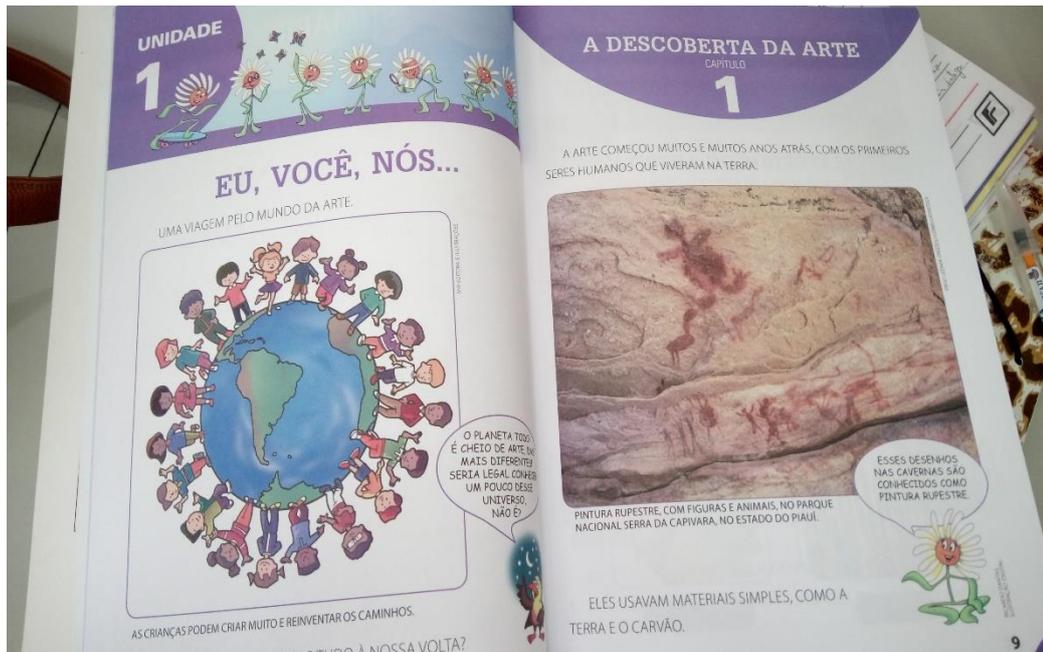
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os livros são trabalhados nas turmas do Ciclo de Alfabetização, como um suporte didático para viabilizar o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem das crianças, as professoras dessas turmas, afirmaram que a coleção Novo Girassol é boa, mas necessita ser aprimorada e baseada nas questões locais, já que é um material específico para o estudante das escolas do campo.

As imagens apresentadas nos livros, sobre o Semiárido, não mostram estereótipos de miséria e sofrimento, como a maioria dos livros didáticos trabalhados nas escolas da cidade e do campo abordam da Região Nordeste. A coleção Novo Girassol expressa em suas páginas, imagens que retratam de fato o que há na região como, por exemplo, as cisternas de armazenamento de água, que é onde muitas famílias do Semiárido armazenam a água da chuva para consumo, plantação e criação de animais, especificamente no período da estiagem, também chamado de período da seca.



É abordado também nos livros, imagens das pinturas rupestres do estado do Piauí, que estão localizadas no Parque Nacional da Serra da Capivara, são imagens importantes do cenário nordestino, fazem parte da origem dos povos, pois apresentam vestígios, marcas de como as pessoas viviam na época das cavernas em nossa região, sendo que poucos têm conhecimento desses fatos históricos. E o livro Girassol quando traz essas imagens, dá possibilidade, da criança conhecer um pouco mais sobre a história de nosso território e de perceber que sua região tem muito conhecimento a ser apreendido.



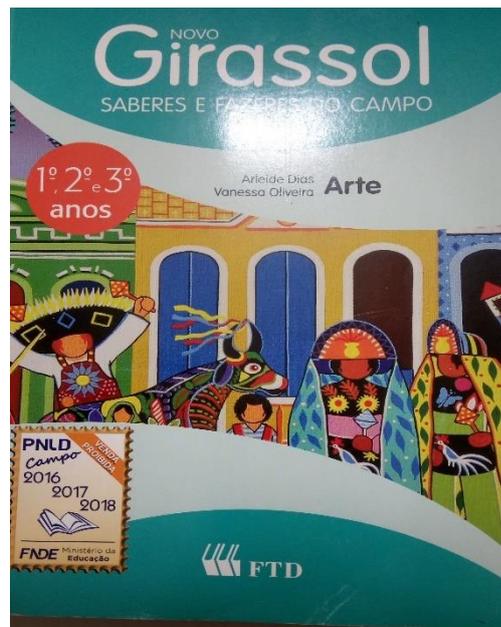
Os livros abordam também questões da vida das pessoas no campo, suas fontes de trabalho e renda, seu modo de lidar com a terra e outras questões. Observa-se assim, que os livros foram elaborados com a perspectiva de apresentar o que ocorre nas comunidades que vivem no campo, porém faz-se necessário, analisar que poderiam ser melhorados, no sentido de serem mais próximos da realidade que estão sendo estudados, pois sabemos que são muitos povos se configuram como sujeitos do campo.

Ao serem questionadas sobre os livros didáticos Girassol, as professoras dos 1º e 2º anos, afirmaram que gostaram dos mesmos, porque eles têm o foco na educação do campo e que suas atividades são de acordo com as vivências dos sujeitos do campo, mas ressaltaram que poderiam ser elaborados com mais elementos da região, para que assim, estivessem mais próximos dos contextos que estão inseridos.

A professora do 3º ano avaliou que os livros da coleção Girassol são restritos e que deveriam tratar mais da realidade que estão sendo trabalhados. O fato é que esses livros são elaborados a partir de outros contextos, para atender uma região diferente da qual foram pensados. A professora coloca ainda, que é necessário contextualizar, mas lembrando de que o professor precisa experimentar diversas metodologias de ensino para que o aluno aprenda, isto é, utilizar do todo o material pedagógico possível que viabilize o processo de ensino aprendizagem das crianças. A mesma afirmou ainda, que o professor não pode limitar a aula apenas ao estudo do livro didático, porque hoje, temos muitas fontes de pesquisa e o professor deve buscar mais materiais que colaboram para o avanço do aluno.

Outro ponto destacado pela professora do 3º ano foi, sobre a coleção Girassol ter um livro específico de Artes, pois nunca tinha vista um livro didático dessa disciplina para as escolas do campo, o que se percebia antes, era um esquecimento dessa disciplina em detrimento das outras elencadas como tradicionais e indispensáveis ao processo de ensino aprendizagem, como Português e Matemática.

A seguir apresentamos os livros do 3º ano que é a sala onde realizei a observação.



Nesse sentido, percebemos que os livros da coleção Novo Girassol, mesmo sendo voltados para as questões do campo, da convivência, do ambiente do trabalho, do social e cultural de homens e mulheres do campo, ainda necessitam de uma reelaboração no sentido de ampliar a discussão sobre os contextos do Semiárido Brasileiro, que são apresentados muito timidamente, tanto no que diz respeito ao seu bioma Caatinga, como das questões sociais, econômicas, educacionais, políticas e etc. Vale ressaltar, que em comparação aos livros didáticos que eram trabalhados na escola em anos anteriores, ter um livro que propõe uma discussão sobre a educação do campo, por mais restrito que seja já é um avanço que deve ser considerado, tendo em vista, que nos anos passados a escola do campo era colocada à margem do desenvolvimento da sociedade e desconsiderada nas páginas dos nossos livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Semiárido Brasileiro, o movimento de descontextualização do ensino é marcado por diversos fatores, entre estes estão, seus projetos políticos pedagógicos, os livros didáticos e paradidáticos, a formação docente inicial e continuada, a infraestrutura das escolas, etc. Desenvolver uma educação que reverta todo esse quadro é desafiante, mas a proposta da Contextualização tem um compromisso com estas questões, que devem ser transformadas em possibilidades e não, dificuldades para as Escolas do Semiárido.

Em suma, as Escolas do Campo do tempo presente, necessitam de um processo de ensino aprendizagem mais concreto e significativo para os sujeitos que nelas estão. E repensar a elaboração dos livros didáticos trabalhados em nossas escolas da cidade e do campo é um fator muito importante, pois o livro não é o único material pedagógico utilizado em sala de aula, mas é fundamental para aquisição de informações e aprofundamento em assuntos a serem trabalhados nas aulas.

Partindo dessa compreensão, percebe-se que a contextualização dos livros didáticos das escolas do Campo e também do espaço urbano precisa acontecer desde o processo de alfabetização da criança, para que outros olhares e novas perspectivas de Convivência com o Semiárido sejam pensadas, produzidas e repassadas de outra forma, para que os demais espaços conheçam as riquezas e possibilidades que a região tem, mas que não são valorizadas.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In. Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Luzineide Dourado. REIS, Edmerson dos Santos. **Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido: Fundamentos e Práticas**. In. Convivência e Educação do Campo no Semiárido Brasileiro. – Juazeiro: RESAB, 2013.

Educação do Campo e contemporaneidade / Antônio Dias Nascimento, Rosana Mara Rodrigues Chaves, Maria Dorath Bento Sodré (Organizadores). – Salvador: EDUFBA, 2013.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**/ 26. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Com todas as letras** / [retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela]. – 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **PRÉ-ESCOLA E ALFABETIZAÇÃO**: Uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget / Editora VOZES, 12ª Edição, Petrópolis, 1999.

LIMA, Elmo de Souza. **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto** Insa. Campina Grande: 2010.

MARTINS, Josemar da Silva. **Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semi-Árido**. In. Educação para a Convivência com o Semi-Árido: Reflexões Teórico-Práticas. 2ª Edição Juazeiro/BA: Selo Editorial-RESAB, 2006.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. CAMPOS, Marília. **Educação Básica do Campo**. In. Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do campo e desenvolvimento sustentável: avaliação de uma prática educativa**./Juazeiro – Bahia: Gráfica e Editora Franciscana, 2004.

SOARES, Magda. **AS MUITAS FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO**. Da Faculdade de Educação da Universidade Federal de MG. Caderno de Pesquisa. São Paulo, Fevereiro/1985.

_____. **Alfabetização e letramento**/ 6. ed. ,6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

YIN, R. K. Trad. Grassi, Daniel. **Estudo de caso, planejamento e métodos**. Porto Alegre: Editora ABPDEA. 3ª Edição, 2006.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E LIVROS DIDÁTICOS: SIGNIFICADOS DA OCUPAÇÃO CURRICULAR ATRAVÉS DAS CONCEPÇÕES DE SUJEITO EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD-CAMPO/2013

Filipe Gervásio Pinto da Silva

RESUMO

Este trabalho trata das concepções de sujeito presentes nos textos curriculares dos Livros Didáticos (LD) da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar, aprovada no PNLD-CAMPO/2013. Para tanto, lançamos mão de um diálogo entre o Pensamento Decolonial Latino-Americano (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005; WALSH, 2008) e a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências (SANTOS, 2010a). Fizemos uso da análise a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), via Análise Temática (VALA, 1990). Os resultados apontam para a coexistência de duas formas gerais de concepções de sujeito, com especificidades; Geral (Diferente em si) e Campesino (Abissal e Pós-abissal). Ressaltamos a presença assimétrica da Colonialidade (predominante) e da Decolonialidade nos textos curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologias do Sul. Educação do Campo. Livros Didáticos. Concepções de Sujeito.

INTRODUÇÃO

Este trabalho socializa parte de uma dissertação de mestrado intitulada “Os Paradigmas Educacionais que alicerçam os Livros Didáticos da coleção Didática Projeto Buriti Multidisciplinar: um olhar através das Epistemologias do Sul” e trata especificamente das concepções de sujeito presentes nos textos curriculares dos Livros Didáticos (LD). O objetivo deste trabalho é compreender as concepções de sujeito presentes na coleção mencionada. Para tanto, lançamos mão de um diálogo entre o Pensamento Decolonial Latino-Americano (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005; WALSH, 2008) e a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências (SANTOS, 2010a). Para o tratamento e análise dos dados, fizemos uso da análise a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), via Análise Temática (VALA, 1990).

A pesquisa concluída levou a cabo uma análise envolvendo as Concepções de Sociedade, Território, Sujeito e Conhecimento presentes na Coleção Didática Projeto Buriti Multidisciplinar. Para o limite deste texto, optamos por tratar detidamente das Concepções de Sujeito presentes nos LD, uma vez que estas se apresentam elucidativas em relação à síntese analítica à qual chegamos no caminho percorrido na pesquisa, que é: a presença coexistente e assimétrica da *Colonialidade/monoculturas* com a *Decolonialidade/ecologias* nos LD analisados, de modo que sobressai nos extratos investigados uma Concepção de Interculturalidade Funcional, na qual as Diferenças apenas são oficializadas mas não contestam/transgridem o cânone societal/educacional/curricular. Desta forma, permanece intocável a estrutura monocultural dos textos curriculares das coleções didáticas em questão, no que se refere aos seus LD de História e Geografia.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho se constitui da seguinte estrutura: o diálogo teórico metodológico das Epistemologias do Sul, que fundamenta a construção, organização dos dados e análise; a natureza qualitativa do presente estudo, uma vez que objetiva compreender o universo de

sentidos presentes nas concepções de Sujeitos presentes nos LD; as fontes de pesquisa, que constituíram o *corpus* documental submetido à análise e a técnica de organização e análise de dados do material investigado caracterizada pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), via Análise Temática (Vala, 1990).

As *Epistemologias do Sul* são uma expressão do Paradigma da Coexistência. Este paradigma nos possibilita ampliar a nossa visão sobre as condições dos diálogos/monólogos entre as epistemologias imperiais e as epistemologias decoloniais. Torna-se importante, no que tange à Educação, aproximar-se tanto da produção das afirmações, como das ausências para conferir-lhes sentidos decoloniais. Assim, busca-se um *Ainda-Não* metodológico não ocidental, que “começa a documentar as influências específicas da história de vida, do contexto concreto, da raça, classe, gênero e sexualidade sobre os pesquisadores e o conhecimento que produzem” (KINCHELOE, 2007, p. 23).

São produzidas ausências e presenças nos LD utilizados nas escolas localizadas nos territórios camponeses que relevam estes materiais didáticos como objeto da nossa curiosidade epistemológica. Esta curiosidade se deve ao poder epistêmico que os LD exercem, uma vez que são textos curriculares que possuem determinadas visões de sociedade, de campo, de sujeitos, de saberes e de conteúdo. Funcionaram historicamente como guardiões e instrutores dos conteúdos de aprendizagem considerados válidos. Paradoxalmente são silenciados nas pesquisas em Educação. Desta forma nos propomos a pesquisar aquilo que é descartado e encoberto, trazendo à visibilidade as ideologias que apagaram determinados mundos e suas experiências marginais (KINCHELOE; BERRY, 2007).

A compreensão destas relações tem aproximado a natureza deste trabalho de uma Abordagem Qualitativa. Esta abordagem se estabelece como possibilidade de aprofundar as relações com os significados do campo de pesquisa. A partir de uma lente metodológica qualitativa torna-se possível estabelecer proximidades com as motivações e os valores que fundamentam o objeto de estudo investigado.

As fontes adotadas no trabalho são todos os LD de História e Geografia da Coleção Didática Projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no Programa Nacional do Livro Didático/ PNLDCAMPO/2013¹⁴, uma vez que nestas disciplinas subalternizadas na Hierarquia de Excelência curricular tratam de maneira mais incisiva dos sujeitos camponeses e seus saberes. A técnica de análise utilizada foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), via Análise Temática (VALA, 1990), que se realiza através de três fases. A primeira compreendeu a exploração geral do material através das leituras flutuantes. A segunda fase compreende a codificação dos dados brutos em núcleos de sentido, a fim de que estejam suscetíveis para a análise. Por fim, a terceira fase compreende as interpretações e inferências sobre os dados codificados. Diante disto, as concepções de sujeito analisadas podem ser sumariadas da seguinte forma: Sujeito Geral (Diferente em si) e Sujeito Camponês (Abissal e Pós-abissal). A Concepção de Sujeito Camponês é subcategorizada em Concepção de Sujeito Abissal e Concepção de Sujeito Pós-Abissal. A Concepção de Sujeito Abissal se apresenta através de: Concepção de Sujeito Camponês Local e Concepção de Sujeito Camponês Retirante. Por sua vez, a Concepção de Sujeito Camponês Pós-Abissal se apresenta através das concepções de: Concepção de Sujeito Camponês Resistente/Militante e Sujeito Camponês Ecológico.

REFERENCIAL TEÓRICO

A abordagem teórica utilizada no trabalho é *Pensamento Decolonial Latino-americano* (MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2005) em diálogo com a *Sociologia das Ausências* e a *Sociologia das Emergências*. (SANTOS, 2010a), compondo assim o que designamos por *Epistemologias do Sul*. Os *Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos* surgem com as lutas dos Movimentos Sociais na América

¹⁴ O primeiro programa nacional a produzir e distribuir LD específicos e diferenciados para as escolas camponesas seriadas e multisseriadas.

Latina, sobretudo Indígena, Negro, Feminista e Campesino. A opção por esta vertente está justificada por possibilitarem o deslocamento do *locus* de enunciação epistêmica para as culturas subalternizadas, que torna possível uma visão não europeia do contexto latino-americano, dentro do qual está a trajetória histórica das lutas sociais travadas pelos povos campestinos e suas representações nos LD.

A *Sociologia das Ausências* amplia o cânone de reconhecimento epistemológico para além das possibilidades que o modelo eurocêntrico-colonial de razão declara válido. Assim, torna possível compreender os processos de produção das inexistências das experiências sociais campestinas nos LD, ao desvelar as *Monoculturas do Saber e do Rigor do Saber*, da *Classificação Social*, da *Temporalidade*, da *Escala Global e da Produtividade Capitalista*, bem como de propor estratégias de desocultação e afirmação destas experiências sociais produzidas como inexistentes pelas *Ecologias de Saber*, de *Reconhecimentos*, de *Temporalidades*, de *Produtividades e Trans-escalas* (SANTOS, 2010c). Aliada à *Sociologia das Ausências*, está a *Sociologia das Emergências*. Consiste em substituir o futuro pensado sob a lógica do pensamento linear, pelas possibilidades concretas e plurais de futuros construídos a partir do presente decolonial ampliado. Assim, a *Sociologia das Emergências* se ocupa da construção de um futuro intercultural, um *Ainda-Não* decolonial que repercuta nos LD dos territórios rurais (SANTOSb, 2010).

A discussão suscitada pelo diálogo entre estas abordagens subsidiou as nossas reflexões sobre os paradigmas que alicerçam historicamente a Educação do Campo, sendo eles: o Paradigma da Educação Rural, que oferta educação descontextualizada e assistencialista (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2011); o Paradigma da Educação do Campo, que surge das lutas dos Movimentos Populares pela afirmação de uma educação crítica (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2011); o Paradigma Decolonial da Educação do Campo, que busca a afirmação epistêmica específica e diferenciada dos povos campestinos no Currículo e o Paradigma da Educação do Campo Funcional, que se apropria das diferenças dos territórios campestinos para integrá-las ao Agronegócio.

Diante destes contextos paradigmáticos, evidenciamos os LD como textos curriculares que veiculam mensagens curriculares coloniais e/ou decoloniais, compreendo que a discussão do Currículo perpassa a indagação de quais coletivos sociais são dignos de estabelecerem conhecimentos válidos e formas de organização curricular válidas (ARROYO, 2011). Assim, o Currículo é atravessado por relações de forças coloniais/decoloniais que se expressam nos textos curriculares dos LD. Os LD por sua vez estão relacionados prioritariamente com a lógica do Estado e das Editoras (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989), constituindo um campo de tensão entre os interesses dos povos do campo com os interesses de uma educação euro-urbanocêntrica.

Desenvolvimento

A coleção didática Projeto Buriti Multidisciplinar apresenta uma gama diferenciada de concepções de sujeito. Estas concepções podem ser categorizadas em dois grandes grupos, sendo eles Sujeito Geral, que se apresenta na forma de Concepção de Sujeito Diferente em Si e Concepção de Sujeito Campesino, que é subcategorizada em Concepção de Sujeito Abissal e Concepção de Sujeito Pós-Abissal. A Concepção de Sujeito Abissal se apresenta através de: Concepção de Sujeito Campesino Local e Concepção de Sujeito Campesino Retirante. Por sua vez, a Concepção de Sujeito Campesino Pós-Abissal se apresenta através das seguintes concepções: Concepção de Sujeito Campesino Resistente/Militante e Sujeito Campesino Ecológico. Desta forma, temos um quadro diversificado de Concepções de sujeito, mas que obedecem a duas grandes classificações de Sujeito geral e Sujeito Campesino. Em seguida apresentam-se estas concepções e seus Constituintes.

Sujeito Geral

A Concepção de Sujeito Geral dá conta de uma apresentação genérica do que vem a ser um sujeito para a Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar. Esta concepção é materializada através da Concepção de Sujeito Diferente em si, apresentada pelos LD de Geografia do 2º e 3º Ano, como pode ser visualizado na próxima subseção.

Concepção de Sujeito Diferente em Si

Identificamos nos LD de Geografia do 3º Ano a Concepção de Sujeito Diferente em Si. Esta concepção diz respeito a uma ideia construída de diferença, na qual os agentes, apenas em si mesmos, são responsáveis pelas diferenças. Esta concepção se materializa nos LD em quatro noções, sendo elas: **física, comportamental, étnica e de gênero**. Trata-se de uma ideia de referência distanciada das relações de poder assimétricas entre modelos de sociedade e conseqüentemente de identidades que os constituem, como pode ser visto no tópico “Somos diferentes” exposto a seguir:

As pessoas são diferentes. Observe o professor e os colegas de sua classe. Note que você é diferente de cada um deles. Você vai perceber, também, que seus colegas são diferentes uns dos outros: alguns têm cabelos lisos, outros têm cabelos crespos; alguns são negros, outros são brancos; uns são mais altos, outros são mais baixos etc. Essas diferenças não são boas nem ruins; elas são apenas diferenças (LD. GEO. 2º Ano. p. 362 – grifo nosso)

No enunciado em questão a diferença é constatada logo de início mediante a própria observação empírica do estudante em sala de aula, na relação com o professor e os alunos. Sobressaem características físicas diferenciadas, como tipos de cabelo, cor de pele e altura como elementos produtores de diferenças. Cabe considerar que a representação de um conjunto diferenciado de formas de ser denota diferentes formas de construção de culturas da infância a a representação de diferentes grupos sociais nos textos curriculares. Todavia, ressaltamos que esta concepção de diferença trazida pelo livro silencia, à medida que se propõe a amenizar a construção das diferenças aos aspectos individuais. Evidentemente, os sujeitos possuem traços característicos que os diferenciam, mas o lugar hierárquico desta diferenciação é socialmente construído e não construído individualmente. A harmonização da hierarquia cultural que constrói as diferenças com tal é expressa, sobretudo, no trecho: “essas diferenças não são boas nem ruins; elas são apenas diferenças” (LD. GEO. 2º Ano. p. 362), ou seja, não existe assimetria nas diferenças pessoais e nem mesmo elas são sociais, segundo o LD.

Identificamos que mais adiante a Concepção de Sujeito Diferente em Si é realimentada por outras vias, a saber: jeitos, gostos e preferências. Essas assertivas podem ser visualizadas abaixo, no tópico “Pessoas diferentes, jeitos diferentes”:

Cada um tem seu jeito. Não são apenas as nossas características físicas que nos tornam diferentes uns dos outros. As pessoas têm jeitos, gostos e preferências diferentes. Cada um tem um jeito de pensar, agir, vestir e falar; gosta de um tipo de comida; tem crenças e hábitos diferentes. Cada pessoa é única. (LD. GEO. 2º Ano. p. 364 – grifo nosso).

Assim, segundo o LD de Geografia as diferenças dos sujeitos podem não ser apenas físicas, mas simbólicas, isto é, relacionadas a modos de ser. Todavia, estes modos de ser, permanecem à distância absoluta da *Diferença Colonial* que atravessa a valorização de estereótipos físicos e comportamentais. Esta relação pode ser percebida na seguinte proposta de atividade do tópico “pessoas diferentes, jeitos diferentes”:

Em Grupo, leiam o texto abaixo. Texto: **Gostos diferentes** Daniela e Hugo são irmãos. Eles dormem no mesmo quarto. Para se divertir, Hugo gosta de ler e Daniela gosta de ouvir música. Um dia, Hugo estava lendo no quarto e Daniela entrou com o rádio ligado no último volume. Hugo tirou os olhos do livro, olhou para a irmã e... a) Daniela e Hugo são irmãos. Que semelhanças há entre eles? E diferenças? b) eles gostam de fazer a mesma coisa para se divertir. Expliquem (LD. GEO. 2º Ano. p. 365 – grifo nosso).

Daniela e Hugo são irmãos, mas diferentes e a relação ilustrada torna as diferenças entre eles suficientes de serem elucidadas pelos seus gostos. Destacamos a pouca abrangência temática e cognitiva da atividade proposta, de modo a fortalecer factualmente a compreensão de diferença em si dos irmãos personagens. “Cada pessoa é única” e sendo única, é diferente. Esta é a expressão da diferença em si que se mantêm absoluta para o LD em questão, mesmo quando se refere à classe e geração, como exposto tópico “Somos diferentes”, desta forma, apresenta-se a correspondência no seguinte enunciado a seguir, bem como na sua imagem correspondente: **“Respeitando cada um.** Mesmo diferentes, ricos ou pobres, adultos ou crianças, somos todos seres humanos. E nisso, com certeza, somos iguais. Assim, todas as pessoas devem ser respeitadas” (LD. GEO. 2º Ano. p. 364 – grifo nosso).

DE UM TIPO DE COMIDA; TEM CRENÇAS E HÁBITOS DIFERENTES.
CADA PESSOA É ÚNICA.

RESPEITANDO CADA UM

MESMO DIFERENTES, RICOS OU POBRES, ADULTOS OU CRIANÇAS, SOMOS TODOS SERES HUMANOS. E NISSO, COM CERTEZA, SOMOS IGUAIS. ASSIM, TODAS AS PESSOAS DEVEM SER RESPEITADAS.



CRIANÇA NAMÍBIA, NAMÍBIA, 2011.

CRIANÇA KALAPALO, BRASIL, 2011.

CRIANÇA NEPALESA, NEPAL, 2010.

CRIANÇA ABORIGINE AUSTRÁLIA, 2009.

CRIANÇA BRASILEIRA, BRASIL, 2008.

CRIANÇA SAUDITA, ARÁBIA SAUDITA, 2009.

CRIANÇA BOLMANA, BOLÍVIA, 2010.

GLOSSÁRIO

CRENÇAS: AQUILO EM QUE SE ACREDITA.

HÁBITOS: COSTUMES.

364

Ao conjunto de particularidades de classe e geracionais destacadas pelo LD, silenciam-se inúmeras outras de variadas ordens, como culturais, de gênero, etc. estas especificidades étnicas e de gênero aparecem apenas na Imagem 01. Não obstante, o estatuto de humanidade se sobrepõe aos aspectos geracionais e de classe para afirmar a necessidade de respeito a todas as pessoas. Mesmo não sendo falso, este enunciado falseia as condições de uma suposta harmonia social, cultural, econômica e educativa pretendida. Aqui, a condição de ser humano impõe o respeito, mas sem tocar nas assimetrias que produzem as diferenças e as desigualdades, desta forma a abstração da condição de humanidade assume um sentido silenciador das desumanizações coloniais.

Destacamos que a *Colonialidade do Ser* permanece intocável nos LD em questão, dada a impossibilidade de contestação dos padrões individuais e coletivos que são suavizados pelos textos curriculares aqui analisados. Neste sentido, os textos curriculares de História e Geografia, ao evidenciarem a diferença em si, acabam não apenas por produzir a ausência dos conflitos sociais, senão tornar as próprias identidades dos sujeitos fixas. Uma vez que o outro não é necessário para a construção das diferenças, as diferentes culturas não se colocam em contato e não sofrem transformações decorrentes de relações de poder.

Concepção de Sujeito Campesino

A coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar apresenta também a Concepção de Sujeito Campesino. Esta concepção é subcategorizada em Concepção de Sujeito Campesino Abissal e Concepção de Sujeito Campesino Pós-Abissal.

Concepção de Sujeito Campesino Abissal

A Concepção de Sujeito Campesino é uma das formas identificadas de tratar as identidades dos sujeitos campesinos nos LD de História e Geografia do projeto Buriti Multidisciplinar. Esta concepção dá conta do tratamento inferiorizante dos sujeitos campesinos, como sujeitos expropriados de sua condição de narrar-se como alternativa válida, portanto como sujeitos produzidos como não existentes (SANTOS, 2010a). Neste sentido, apresentam-se as seguintes concepções que compõem do Sujeito Campesino Abissal: Concepção de Sujeito Campesino Local e Concepção de Sujeito Campesino Retirante, como se verá adiante

Concepção de Sujeito Campesino Local

Identificamos nos LD de Geografia a Concepção de Sujeito Campesino Local. Esta concepção se refere aos dados que apontam para uma minoria de povos campesinos no território brasileiro, ou seja, os **sujeitos campesinos como residuais**. A concepção de Sujeito Campesino pode ser encontrada no LD de Geografia do 3º Ano, no tópico “Conhecendo a população brasileira”, como exposto: “Em 2010, uma pesquisa realizada pelo IBGE mostrou que, de cada 100 habitantes do país, 84 viviam em áreas urbanas e 16 viviam em áreas rurais” (LD. GEO. 3º ANO. p. 393).

Chama a atenção, pela estatística apresentada, que um contingente populacional tão grande de brasileiros seja considerado urbano em detrimento de uma minoria campesina. Esta afirmação está diretamente articulada com os indicadores que a produzem. Estes indicadores datam de 1938 e passam por um intenso processo de crítica pela sua inadequação às dinâmicas de organização do território contemporâneas (VEIGA, 2013). A atribuição de cidade a todas as aglomerações que tenham a função de sede em determinado território acaba por consagrar as grandes cidades, mas também por formar

idades muito pequenas. Neste sentido, muitas das cidades criadas segundo este critério não possuem de fato, características urbanas constituindo-se no que Veiga (2013) chama de *idades imaginárias*.

A aceitação da ideia de um Brasil urbano, para além desta implicação territorial, tem também uma implicação epistêmica reforçada pelo LD de Geografia, que é de reforçar a *Monocultura do Universal e do Global* imposta pela *Colonialidade* aos povos afetados por esta matriz de poder, como por exemplo, povos indígenas, quilombolas e camponeses. A localização residual atribuída a estes povos os torna nos textos curriculares, tal qual na geografia territorial, tendentes ao desaparecimento. A produção desta inexistência, todavia, é socialmente construída como forma de legitimar o *locus* urbano como referência social e epistêmica, portanto passível de ser universalidade, ampliada pelo futuro metonímico. Neste sentido, local não é simplesmente inferior, como também inexistente com alternativa válida ao que existe no presente. Uma vez que é inexistente como alternativa válida tende ao êxodo do território de não referência que é o campo.

Concepção de Sujeito Campesino Retirante

A Concepção de Sujeito Campesino Retirante pode ser encontrada no LD de Geografia do 5º Ano e responde às compreensões de **território seco como fator de expulsão dos sujeitos camponeses e desenvolvimento urbano como fator de expulsão dos sujeitos camponeses**. Assim, a referida concepção se manifesta no tópico “O Sertão que dá frutos” da seguinte forma: “Nessas épocas de seca, muitos desses pequenos agricultores ficam sem meio de sustento e boa parte decide se mudar para outros locais, em busca de melhores condições de vida. Essas pessoas que saem do Sertão para fugir da seca são chamadas retirantes” (LD. GEO. 5º ANO. p. 374).

Aqui o texto curricular consagra a imagem retirante e fuga do calor sertanejo para os grandes centros urbanos. Todavia, as condições climáticas a que são submetidos os pequenos agricultores nem sempre se resume ao território sertanejo, também este território não se resume ao calor e às más condições para a produção de alimentos. Como diz o nome do tópico, do qual foi extraído o fragmento: “O sertão que dá frutos” e ao dizê-lo, deixa clara a referência infrutífera que pesa historicamente sobre o Sertão. Ressaltamos que segundo o texto, o lugar almejado, o lugar de referência que o sertanejo procura é um “oásis” urbano que, em tese, oferece melhores condições de vida ao retirante.

Assim, é o território infrutífero, o território camponês, assim como a natureza colonizada e os que dela fazem parte. Este é, assim, o território da seca e seus habitantes são sujeitos estereotipados de acordo com este ideário. Desta forma, a não existência camponesa se deve a se tratar de um povo retirante, cuja procura acaba plenamente com a chegada nos territórios urbanos.

Mais adiante, o lugar de chegada para as populações camponesas, predominantemente pequenos agricultores, é anunciado no tópico denominado “O Sudeste é a região mais populosa e urbanizada”. Segue o referido trecho:

Na Região Sudeste, a superação da população urbana em relação à população rural ocorreu a partir de 1950. Essa urbanização foi favorecida principalmente pelo **êxodo rural**, isto é, uma intensa migração de pessoas do campo para as cidades. Os migrantes eram, em sua maioria, camponeses sem condições de comprar a própria terra. Eles buscavam oportunidades de trabalho nas indústrias e nas atividades de comércio e de prestação de serviços que se desenvolviam rapidamente nas cidades do Sudeste, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro. Além de trabalho, os migrantes também buscavam melhores condições de vida, pois as cidades ofereciam serviços quase inexistentes no campo, como hospitais, postos de saúde, escolas e cursos profissionalizantes (LD. GEO. 5º ANO, p. 382 - grifo nosso).

Este é o período também de intensas manifestações sociais que buscavam a transformação das estruturas vigentes. Todavia, estes Movimentos não ganham espaço no texto em virtude da eminência da formação dos grandes centros urbanos, principalmente na região Sudeste. Destacamos também que as elites fundiárias, já se encontravam, no período descrito, melhor estabelecidas, o que ocasiona a dificuldade descrita no texto de inúmeros camponeses em conseguir o acesso e permanência na terra. Ao contrário, este se veem obrigados a migrar para a o território urbano de referência, cujas características priorizadas pelo texto são a indústria, a prestação de serviços inexistentes no campo e o comércio. Esta ênfase, longe de ser falsa, revela simultaneamente a referência assumida para tratar dos povos camponeses retirantes e não dialogam com as razões coloniais de sua não existência. Desta forma, o LD de Geografia, neste ponto, investe em sentidos históricos hegemônicos, silenciando as lutas dos movimentos sociais, as assimetrias vigentes para estabilizar a figura do “retirante”.

As ênfases assumidas no LD e, especificamente a ênfase na identidade camponesa retirante produz seus significados e com eles produz também sujeitos legítimos e sujeitos deslegitimados, ausentes. Desta forma, a não existência camponesa se coloca de par com a segura e a não existência dos territórios de origem dos povos camponeses.

Concepção de Sujeito Camponesino Pós-Abissal

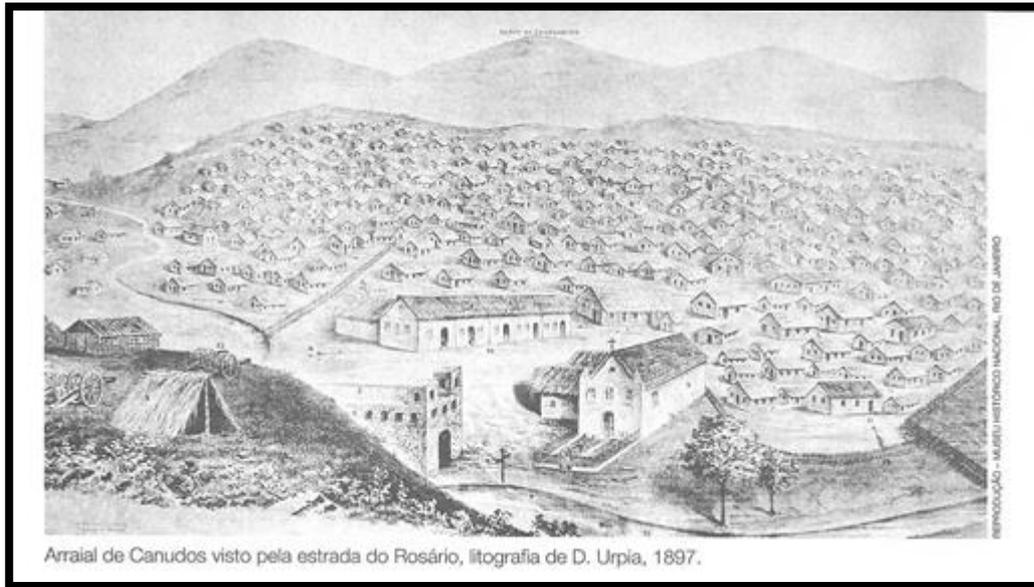
A Concepção de Sujeito Camponesino Pós-Abissal diz respeito ao conjunto de concepções que investem em sentidos decoloniais para as identidades camponesas nos textos curriculares. Neste sentido, são considerados sujeitos que produzem formas outras de existência e reexistência política, epistêmica e pedagógica (SANTOS, 2010a). A Concepção de Sujeito Camponesino Pós-Abissal é composta de: Concepção de Sujeito Camponesino/Militante e Concepção de Sujeito Camponesino Ecológico. Estas concepções serão por nós apresentadas na próxima subseção.

Sujeito Camponesino Resistente/Militante

No LD de História do 5º Ano encontramos referências aos movimentos históricos de resistência dos povos camponeses: **resistência/militância de Canudos** e **resistência/militância das Ligas Camponesas**. Estas referências foram descritas entre os tópicos “O poder dos fazendeiros” e “A crise da democracia”, nos quais podem ser localizados os conteúdos que vão do período da construção da República brasileira até o período da Ditadura Militar. Desta forma, os sujeitos camponeses assumem a condição de Sujeitos Camponeses Resistentes/Militantes, como pode ser visualizado no tópico “O poder dos fazendeiros” em seguida:

No fim do século XIX, os sertanejos do Nordeste sofriam com a pobreza, a seca e a exploração dos coronéis. Descontentes, parte deles seguiu o pregador Antônio Conselheiro. O grupo se reuniu em uma região do interior da Bahia chamada Canudos e se organizou em um povoado com leis próprias. O modo de vida de Canudos atraiu uma grande quantidade de pessoas, que viam na comunidade liderada por Conselheiro uma oportunidade de escapar da miséria. O crescimento do povoado incomodou fazendeiros, comerciantes e governo. Esses grupos contrários a Canudos divulgaram que a comunidade era monarquista e, portanto, uma ameaça à república. Por esse motivo, ela passou a ser atacada por tropas do governo. No quarto ataque, em 1897, a população de Canudos foi dizimada (LD. HIST. 5º ANO, p. 340).

Na página seguinte ao enunciado apresenta-se a imagem do Arraial dos Canudos, como pode ser visto na Imagem 02:



Fonte: LD de História do 5º Ano.

A descrição das comunidades camponesas que se reuniram em torno da figura do líder Antônio Conselheiro é breve mas demonstra que, como anunciado no tópico, existia o poder dos coronéis imperando sobre os povos do campo. Segue-se uma descrição do contexto de dificuldades relacionadas sobretudo à seca e à miséria enfrentada pelas populações camponesas e descrição do modo específico de organização camponesa em torno de Canudos. Ressaltamos a presença da representação das lutas sociais camponesas nos LD, que possibilita reflexões decoloniais em sala de aula, mediada por uma *Ecologia de Reconhecimentos* sociais e pedagógicos em contraponto à concentração fundiária no Brasil. Esta concentração fundiária seria fortalecida nos anos vindouros, no período da Ditadura Militar. Neste período surgiram as Ligas Camponesas, tratadas da seguinte forma pelo tópico “A crise da democracia”:

[...] a partir de 1955, as Ligas Camponesas se fortaleceram em grande parte do país, especialmente na Região Nordeste, lideradas por Francisco Julião, advogado e político nascido em Pernambuco. Os objetivos das ligas Camponesas eram garantir a permanência dos pequenos proprietários e arrendatários em suas terras e conseguir a realização de uma reforma agrária para dar terra a quem quisesse trabalhar nela. Após o golpe militar de 1964, as Ligas Camponesas foram proibidas e Francisco Julião, preso e exilado. (LD. HIST. 5º ANO, p. 347).

O fortalecimento nacional das Ligas Camponesas e a liderança de Francisco Julião são elementos destacados pelo texto, assim como o objetivo de Reforma Agrária.

Ressaltamos que o enunciado possibilita reflexões curriculares decoloniais ao colocar como objeto de estudo a luta pela terra. Todavia, após tratar do enfraquecimento das Ligas no período ditatorial, não são narrados os importantes desdobramentos das Ligas Camponesas nas lutas pela terra, como a consolidação de novos Movimentos Sociais organizados em torno da luta pela terra. Este silêncio acaba por colocar a resistência camponesa camponesa no passado, em um passado impotente de estar próximo da realidade contemporânea.

Sujeito Camponesino Ecológico

Nos LD de Geografia identificamos a presença da Concepção de Sujeito Campeño Ecológico que se manifesta através das compreensões de **Relação não abissal sujeito/natureza e protagonismo dos sujeitos do campo no desenvolvimento sustentável**. Esta Concepção denota os sujeitos campesinos como sujeitos que possuem modos de vida outros e não abissais em relação à natureza. Esta Concepção pode ser identificada no LD de Geografia, cujo tópico é denominado “Os povos da floresta”, como se segue abaixo:

Quem são os povos da floresta. Além de vários povos indígenas, também vivem na floresta amazônica castanheiros, seringueiros e ribeirinhos. Eles constituem as chamadas populações tradicionais que se autodenominam povos da floresta. Esses povos têm seu modo de vida adaptado às condições naturais da floresta. Eles têm muitos conhecimentos sobre ela e também sobre a utilização de sua biodiversidade. Eles conhecem, por exemplo, várias plantas que podem ser utilizadas na fabricação de medicamentos e cosméticos. **Como vivem os povos da floresta.** A maneira como essas atividades são praticadas por esses povos gera poucos impactos ambientais e contribui para a preservação da biodiversidade da floresta. Afinal, ela é o meio de sustento desses povos (LD. GEO. 3º ANO, p. 366- grifo nosso).

Este aspecto comunitário do conhecimento dos Povos da Floresta se deve ao fato de estarem em comunhão consigo mesmo e com a Floresta, de modo que se não há a exploração desordenada e desigual da natureza, ela também perde força como um terreno propício para a acumulação capitalista e a desapropriação material e simbólica. Ainda que seja possível a força da *Colonialidade da Natureza*, ela é enfraquecida pela visão ecológica e não egológica originária das populações campesinas.

Outra questão importante trazida pelo LD é a utilização da biodiversidade da floresta, uma vez que esta utilização, sobretudo medicinal, ocorre segundo uma lógica distinta da apropriação indiscriminada dos recursos naturais. A utilização não abissal da natureza garante não apenas a sobrevivência dos povos da floresta, como o bem estar das populações e uma forma outra de pensar a relação com a natureza e com o modelo de sociedade.

Em outro extrato do LD de Geografia (seção extra chamada o Mundo que queremos), as atividades desenvolvidas pelos povos da floresta, descritas no tópico anterior, são associadas ao conceito de desenvolvimento sustentável, como pode ser visualizado a seguir:

Agir no presente, pensando no futuro. Você já ouviu falar e, desenvolvimento sustentável? Parece uma coisa complicada não é mesmo? Veja como a Organização das Nações Unidas (ONU) define esse termo: “Desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das gerações futuras. É o desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro”. Os povos da floresta, por exemplo, praticam suas atividades de maneira sustentável, isto é, eles utilizam os recursos da floresta sem destruí-la. Assim, ao conservar o ambiente e os recursos da floresta, eles mantêm seu próprio sustento e modo de vida, contribuindo para a sobrevivência das gerações futuras” (LD. GEO. 3º ANO, p. 368- grifo nosso).

Ressaltamos que o termo desenvolvimento sustentável tem sido terreno de grandes debates internacionais, quer pelo seu contexto de produção, quer pelas implicações que passa a ter na agenda internacional, interferido na vida de muitas populações. Contudo, é preciso ressaltar que os povos campesinos, desde as lutas sociais mais antigas como as Ligas Camponesas, passando pelo MST, até desembocar em um Movimento Nacional por Uma Educação do Campo (ARROYO, CALDART & MOLINA, 2011) têm proposto a transformação do modelo de sociedade brasileiro. Esta transformação se refere, em igual medida, ao modelo de desenvolvimento adotado historicamente e

a repercussão do lugar do campo e dos povos do campo no interior deste modelo, notadamente desenvolvimentista e urbanocêntrico.

Desta feita, nos indagamos em interlocução com Santos (2010c) se o desenvolvimento sustentável, creditado pelas grandes nações e pela ONU como um desenvolvimento alternativo, de fato o é e; mais ainda se o desenvolvimento alternativo significa, mais radicalmente, uma alternativa ao desenvolvimento. Ocorre que o conceito de desenvolvimento sustentável está dentro de um contexto de reestruturação capitalista que sucede o período da chamada Revolução Verde, no qual os interesses do capital internacional esbarraram na deflagração global da biodiversidade do planeta.

Desta forma, atender às necessidades da geração atual continua sendo uma necessidade própria do capital, na medida em que estas relações se geram, dentre outras dimensões, por relações de classe assimétricas. Suprir as necessidades da geração atual sem comprometer as possibilidades de atendimento das gerações futuras, significa ser predatório em menor intensidade para passar o maior tempo possível sendo predatório com os seres humanos e com a natureza. Desta forma, o LD aglutina um conceito incompatível com as experiências sociais de muitas comunidades camponesas brasileiras. Assim, a discussão de desenvolvimento sustentável só pode constituir-se como uma transgressão à não existência camponesa, na medida em que convida ao diálogo os sujeitos camponeses, de modo a possibilitar possíveis emergências decoloniais desta compreensão de desenvolvimento.

CONCLUSÕES

Diante da análise realizada, torna-se possível compreender que existem tensões sociais e paradigmáticas presentes nos LD de História e Geografia correlativas aos textos curriculares. Assim, compreendemos que a assimetria entre Colonialidade e Decolonialidade é hegemonizada pela Colonialidade/monoculturas coloniais, de modo que estes enunciados predominam nos textos curriculares destes livros.

Trata-se da predominância exercida através da Concepção de Sujeito Geral, que se apresentam domesticadora e apaziguadora dos conflitos étnico-sociais e camponeses. Esta prerrogativa colonizante se estende às concepções de Sujeito Abissal, como sendo desenvolvidas através da fixação de sentidos coloniais aos sujeitos camponeses.

De modo contrário à hegemonia da assimetria constatada, discursos decoloniais que possibilitam a afirmação das identidades camponesas resistem e reexistem nos LD, possibilitando a contradição no seio dos textos curriculares. Assim, constituem os germes produtores de um Paradigma Outro, a ser potencializado pelas resistências sociais/curriculares na garantia pelo direito específico e diferenciado à Educação do Campo. Assim, as conquistas dos povos camponeses no nível dos LD permanecem no nível do inacabamento, no qual predomina a concepção de Currículo Monocultural em detrimento do Currículo Intercultural Crítico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

KINCHELOE, J. L. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MIGNOLO, W. D. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidad imperial. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. **Revista chilena de literatura**, Coimbra, 2005.

PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR. Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia. 3º Ano. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR. Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia. 4º Ano. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR. Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia. 5º Ano. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideú: Trilce, 2010b.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010c. p. 31-83.

VALLA, J. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, jul-dic 2008.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUSTENTABILIDADE

Simone Melo dos Santos

RESUMO

A “educação tem como finalidade a arte de ensinar tanto no âmbito formal “escola” e informal “sociedade”. Na educação, principalmente a do/no campo tem seus movimentos dentro e fora da escola. Cada profissional (diretor, coordenador, professor, porteiro, secretário, merendeira serviços gerais), cada um tem sua contribuição ímpar, para o desenvolvimento educacional. Vamos focar aqui o fazer do professor como educador, intermediador, problematizador e facilitador do ensino. Logo estaremos pensando na prática pedagógica do professor que deve estar imbricada em vários fatores envolvidos onde e-se faz necessário destacar alguns como: Projeto Político Pedagógico, Formação do professor, Contexto da escola, Contextualização e Sustentabilidade. Vale nos perguntar: Quais as ideias suscitadas nos discursos para uma educação no campo? É nesse contexto que vamos focar. Caldart (2000, p. 26) nos aponta 3 ideias-forças suscitada na Conferência Nacional de Educação do Campo, de julho de 1998, essenciais para a implementação de um projeto de desenvolvimento do campo.

1^a) O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.

2^a) A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.

3^a) Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano.

É a partir das Conferências, mesas redondas, experiências, debates, conversas, reflexões que surgem ideias e propostas renovadoras, humanizadas e sustentáveis. Como aponta Manzano (2000, p. 43):

A dimensão ambiental, além de objetivo da ciência, passa a ser assumida também como um objetivo produzido historicamente pela experiência humana, de caráter necessariamente contextual. O que significa dizer que o novo discurso da sustentabilidade apresenta-se como uma resposta culturalmente diversa ao desafio da sobrevivência, ameaçada pelo desequilíbrio socioambiental. A sustentabilidade brota de um espaço comum multipolar, qualitativo e quantitativo, de oportunidades e riscos.

O movimento acontece em todo lugar, mas cada lugar tem seu movimento particular, é disso que se refere esse novo jeito de pensar a educação do/no campo, um saber contextualizado, afirma Martins (2006, p. 54).

De qualquer modo contextualizar (e descolonizar, portanto) deve ser um trabalho de reconstruir viziabilidade e dizibilidade instituídas, e de permitir que “Outros”, excluídos da “narrativas hegomônica”, recuperem sua palavra e tornem pertinentes suas questões.

Tornar vista e dita a história, cultura, valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade dos camponeses, é educar no âmbito da coparticipação do sujeito. Essa nova forma de educar é que chamamos de pedagogia do movimento, a formação no próprio movimento onde possa proporcionar reflexões sobre as lutas sociais, organização coletiva, a terra, o trabalho e a produção, a escolha, integrando a escola com a família e a sociedade numa pedagogia da alternância”. Para quem? Os ribeirinhos, caboclo, pescadores, camponeses, quilombolas, pequenos agricultores, indígenas, assentados, sem-terra, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, agregados, meeiros, boias-frias.

Pensar a educação que é universal e de direito desde sua particularidade onde os interesses sociais, político, culturais estão inseridos nela, partindo daí, que manteremos a educação do campo viva. Corroborando Martins (2006,p.57), “..., as pessoas não estão de forma alguma soltas no ar, no tempo, à mercê das eventualidades”. As pessoas estão no espaço chamado campo, ligada a história, cultura, atividade econômica, agrícola, pecuária onde existe uma interdependência de interesses entre campo e cidade.

Faz-se necessário extrapolarmos o currículo escolar trabalhando identidade na educação do campo para que os mesmos se conheçam, trazendo sua histórias, sua cultura, superando sentimentos, elevando sua autoestima onde foram fragilizadas, rotulada, desprestigiada, superar o preconceito “tudo do campo é atraso”, onde os mesmos percebam que possuam competências e habilidades que devem ser valorizada e respeitada.

A visão da educação do campo ainda está em processo de construção, são debates políticos e teóricos em caminhos, desafios a serem superados. Molina e Jesus (2004, p.15) relatam em “Por uma educação do campo”, algumas questões/posições que já fazem parte do ideário, e que vale a pena destacar:

- a) A educação do campo incompatível com o modelo de agricultura capitalista...
- b) A educação do campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas... Direito das mulheres camponesas, com a luta pela reforma Agrária, com a democratização da água; com a luta das crianças pelo seu direito à infância...
- c) A educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural...
- d) A educação do campo participa de debate sobre... é possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna...Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado.

A educação tradicional onde o professor é quem dar aula e os alunos recebem as informações de cima para baixo, ainda está muito impregnada na prática docente, sem falar nos projetos modelos onde não conhece, não insere, não respeita, não problematiza, não muda, não questiona, não mobiliza a realidade do aluno. Percebemos a verticalidade de poder que robotiza, modela a educação deixando fora da realidade, às instituições escolares que muitas vezes trabalha conteúdo fragmentados, cada disciplina em sua gaveta, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta, alunos atarefados com atividades do livro longe da sua vida, e sem sentidos. Na verdade, deveríamos ter projetos humanitários, contextualizados trazendo a sustentabilidade como um de seus pilares, voltados ao aluno como um ser problematizador, reflexivo, consciente, questionador, interpretador de mundo sempre partindo do seu espaço, aquilo que está mais próximo. Para SOUZA e REIS (2003, p. 27).

[...] o sentido da educação [...] está no fato de poder contribuir para que as pessoas assumam uma nova postura diante do meio em que convivem e de que, nessa busca do (re)conhecimento de si (como sujeito histórico) e do lugar (como reflexo dessa história), possam intervir e transformar a ambos”. Essa condição e este sentido não

podem ser negligenciados em uma proposta que se busca contribuir decisivamente para a transformação da realidade do campo brasileiro.

É nesse viés que se pauta a educação do/no campo, uma educação em movimento, contextualizada, que contribui no meio em que vive é de fato uma pedagogia em movimento, sustentável, trazendo para seu meio mudanças, conquistas, desafios. Afirma Reis, (2002, p. 16).

Como bem defendem o IRPAA e a RESAB este tipo de postura exige “um profissional investigador da realidade, pesquisador, problematizador, aprendiz, articulador e criativo”, pois se a escola e o professor não são capazes de compreender o mundo em que estão inseridos jamais poderão contribuir com o seu desenvolvimento sustentável.

Não estamos falando de uma “contextualização” vazia, onde retiram a maçã, pera ou morango dos livros didáticos e colocam o umbu, sem entender de fato essa espécie. Porque esse nome? Porque é dessa região? Porque seus galhos estão secos e não mortos? Como sobrevivem por tanto tempo sem água? Porque seu fruto possui tanta água? Da onde vem a manutenção dela? Mudar figuras ou levar elementos para sala e até mesmo sair do ambiente sala de aula sem o novo olhar, reflexivo, investigativo, problematizador, somente como mera repetição sem uma intencionalidade, sem saber o que pode estar por detrás dessa prática e as influências políticas, socioculturais e ambientais que podem se obter através dela. Faz se necessárias conquistas políticas públicas educacionais para formação de professores. Nesse contexto, diz Reis (2011, p. 14):

É inadmissível que uma proposta que se pretende inovadora para formar os profissionais da educação do campo continue repetindo o arremedo do que tem sido as formações atualmente presente nas agências formadoras, que não tocam na realidade do campo e/ou quando o fazem, levam em consideração apenas o aspecto da terra enquanto elemento produtivo, o que favorece os grandes grupos que dominam o latifúndio brasileiro sem trazer principalmente para o centro das discussões a questão agrária, as populações do campo, a cultura, os processos educativos aí presentes, as condições de trabalho, as relações sociais, o modelo capitalista de produção imposto ao campo que expulsa o camponês e ajuda a promover a miséria.

Normalmente as formações giram em torno de informativos e modelos pragmáticos onde os professores e coordenadores recebem sequências didáticas onde as mesmas são simuladas e projetos impostos para serem reproduzidos, vindos de forma verticalizada. Aparentemente “contextualizado”, perfeito, pronto para ser colocado em prática. Sem nenhum conectivo da realidade do discente e da sociedade em que vive. Tornando assim a prática robotizada, pronta, e acabada para executar. Docentes se veem amontoados de fazeres, pois não conseguem conectar os descritores impostos na proposta curricular. Sentindo-se incapaz de dar conta dos conteúdos estabelecidos juntamente com os projetos obrigatório. As avaliações são de meros aspectos quantitativos, onde alunos recebem as notas sem mesmo ter oportunidade de aprender com seus erros. Molina e Jesus (2004, p.23) suscitam sobre dizendo:

Não se trata de propor modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processo pedagógico a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Pensar em uma educação pública de qualidade é nosso foco. Para isso se faz necessário uma mudança radical, estratégia que vai além de práticas pedagógicas dos professores, mas diretores,

proposta curricular, financeiro, valorização dos docentes, formação inicial e processual articulada com esse movimento do campo. Precisamos de fato reinventar a educação para que os alunos ganhem conhecimentos significativos, voltados à reflexão inquietações, problematização, investigação, pesquisa, rumo ao ideário educação sustentável.

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, César e CALDART, Roseli Salette – Brasília, DF: **Articulação Nacional. Por uma educação básica do campo**; Coleção Por Uma educação Básica do Campo, nº 3. 2000

MANZANO, Nivaldo Trevisan. **Que pau é esse? Uma introdução à contextualidade para a explicação de problemas**. São Paulo: Texto novo, 2000.

MARTINS, Josemar. **Educação para convivência com semiárido**: Reflexões teórico-práticas. Juazeiro-Ba, Selo Editorial-RESAB, 2006.

MOLINA, Monica Castagna. e JESUS, Sonia Meire Santos. (org). **Articulação Nacional Por uma Educação do Campo; Contribuições para a Construção de um projeto de educação do campo** nº,2004.

REIS, Edmerson dos Santos e BARROS, Edonilce Rocha. **A experiência de uma escola rural no contexto do projeto de desenvolvimento local de Massaroca, semi-árido baiano**, 2006.

REIS, Edmerson dos Santos. A Formação dos profissionais, da Educação no Campo – Direito dos Educadores e Deveres do Poder Público. In: Reis, Edmerson dos Santos et al.(org). **Educação e Convivência com Semiárido**: reflexões por dentro da UNEB. Juazeiro: BA. UNEB/NEPEC – SAB/MCT/CNPQ/ Selo editorial RESAB, 2011.

REIS, Edmerson Santos. O projeto político-pedagógico nas escolas do campo- Um instrumento essencial. IN: Lima, Elmo de Souza; Silva Ariosto Moura da. (org.). **Diálogos sobre a Educação do campo**. Teresina: P: EDUFPI, 2011.

O ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CAMINHOS PARA A PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. História da educação brasileira. Formação docente.

Ana Paula Rocha dos Santos
Mestranda PPGESA – UNEB
anaprs2013@gmail.com

INTRODUÇÃO

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

Paulo Freire

Com essas primeiras palavras do educador Freire (2011) início o relato do tirocínio docente no ensino superior, cujo ingresso se deu por meio do ensino do componente curricular História da Educação Brasileira, disciplina ministrada no segundo período do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Departamento de Ciências Humanas (DCH-III), no *campus* Juazeiro. Amparo-me nas palavras do referido educador, pois adverte que docência e discência não se colocam em uma relação hierárquica que pode trazer ao primeiro um *status* de superioridade, dada a sua posição professoral, e de desprestígio ao segundo, por estar na condição de estudante. Antes, ambos se explicam e se conectam em uma relação dialógica de completude constante, pois, na condição de seres humanos, somos/estamos inacabados e em processo de conhecimento de nós mesmos e do outro.

Dito isso, ressalto que me coloquei à disposição para realizar o estágio docente superior por meio do componente curricular História da Educação Brasileira, no semestre 2015.2 que ocorreu de janeiro a junho de 2016, cujo professor titular é o Dr. José Roberto Gomes Rodrigues, também orientador da minha dissertação em desenvolvimento por meio do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) desta mesma universidade, por considerar a relevância dos estudos e das pesquisas sobre o campo da história da educação para a formação docente e o desenvolvimento da pesquisa que culminará em dissertação de mestrado. Tal escolha repercutiu satisfatoriamente para ampliar a minha experiência de ensino, uma vez que já atuo na educação básica há 10 anos, mas antes do mestrado não tive a oportunidade de ministrar aulas no ensino superior.

Iniciar como tirocinante por meio do ensino do componente curricular História da Educação Brasileira me proporcionou a dilatação do meu olhar para a perspectiva histórica da educação no Brasil, desde a sua fase inicial com os jesuítas até a fase posterior à redemocratização do país, as Diretas Já. Além disso, ao longo do semestre em que se deu este estágio, pude discutir com o professor titular sobre fontes de pesquisa e referências que deram o suporte necessário para ministrar as aulas com propriedade. Todo o planejamento e desenvolvimento das aulas do componente curricular foram elaborados com o diálogo entre a tirocinante e o professor titular da disciplina e em consonância com os estudos da História da Educação Brasileira que a compreendem como um campo de ensino e de pesquisa em expansão nos últimos anos.

Posso ainda acrescentar que o estágio docente superior na referida disciplina contribui com as interlocuções entre a graduação e a pós-graduação, por promover aos mestrandos e aos graduandos do curso de Pedagogia a possibilidade vivenciarem o ensino ancorado em pesquisas de fontes historiográficas já no início da licenciatura.

Ademais, o tirocínio docente me propiciou o início de um novo itinerário pessoal, acadêmico e profissional, envolvendo trocas, formação de experiências e desafios singulares que repercutiram em crescimento, autoavaliações, pesquisas e diálogos múltiplos, o que ratifica as palavras de Freire quando relata o vínculo intrínseco entre a discência e à docência, reverberando no processo formativo de ambos.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Nos últimos anos, a história da educação tem se firmado como um campo de ensino e pesquisa que investiga não somente os temas tradicionalmente analisados, como é o caso dos períodos históricos que marcam a história da educação brasileira, mas também os temas relacionados à história das instituições escolares, à cultura escolar, aos métodos pedagógicos, dentre outros. Esse advento se deve, em grande parte, às produções científicas dos grupos de pesquisa em história da educação que têm se debruçado para investigar empiricamente as instituições, permitindo assim um diálogo entre a perspectiva diacrônica de estudos com os temas recém-estudados por esse campo de pesquisa. Dessa forma, “a História da Educação, como campo disciplinar de ensino e de pesquisa, vem adquirindo um novo perfil, quer com os consagrados temas, quer com os novos que procuram se estabelecer” (NEVES, 2009, p. 14), com essa afirmação, a autora busca consolidar o desenvolvimento da disciplina história da educação no âmbito da universidade, ao passo que permite uma interlocução com a história da educação que se desenvolve com os sujeitos escolares no chão da escola.

Por essa razão é que a disciplina em pauta tem como escopo desenvolver estudos acerca da história educacional brasileira articulada com temas sociais e políticos que repercutem na prática pedagógica e educativa dos sujeitos implicados neste relato de experiência, a saber: tirocinante e estudantes do 2º período de Pedagogia. E ainda, no que diz respeito à inserção dessa disciplina no debate de uma sociedade globalizada, do qual a instituição escolar não pode se ausentar, verifica-se que:

O papel e as finalidades do ensino e da formação estariam vinculados a um modelo de desenvolvimento voltado para o atendimento das necessidades de uma sociedade onde os conhecimentos mais importantes seriam aqueles ligados à produtividade do trabalho técnico, contradizendo, em âmbito geral, a formação para o discernimento das condições existenciais e humanas mais fundamentais, demonstrando o desprestígio da formação teórica e dos fundamentos educacionais. (RODRIGUES, 2012, p. 62-63).

Contrariamente à lógica corrente, que visa a privilegiar o conhecimento técnico em detrimento das condições existenciais e humanísticas, é que o ensino de História da Educação Brasileira se firma e se ancorada nos princípios fundamentais para a formação do pedagogo engajado com as questões sociais, políticas, econômicas e educacionais que se colocam no desenvolvimento da graduação. No caso do curso de licenciatura em Pedagogia no DCH-III, está prevista na atual matriz curricular, a disciplina História da Educação no 1º período e História da Educação Brasileira no 2º período da graduação, o que corrobora com a consolidação das bases historiográficas educacionais inerentes à formação do pedagogo, sem a qual haveria uma lacuna formativa e crítica dos futuros educadores do curso em análise.

Assim, considero que além de um itinerário formativo pautado nas bases da história da educação, o caminho para a prática docente, consolida uma sólida base metodológica e epistemológica, como também saberes necessários à prática docente:

A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as

diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva. (TARDIF, 2014, p. 129).

O autor assevera que o trabalho docente discerne-se pela particularidade do seu objeto humano, diferentemente de determinados ofícios que destacam a relação técnica com o seu objeto de trabalho e de produção. Desta forma, ressalta-se que o ensino da história da educação brasileira contribui para fundamentar as bases teóricas e historiográficas do curso de pedagogia e destaca-se como componente curricular relevante para a compreensão dos contextos sociais, políticos e econômicos que circundam toda a prática educativa.

MATERIAIS E MÉTODOS (METODOLOGIA)

Segundo Haguette (2010) a observação participante conta com a participação do pesquisador no local pesquisado por meio do processo de interação entre teoria e métodos; dirigidos pelo olhar do pesquisador dando destaque à realidade observada. Esse fenômeno caracteriza-se pelo método qualitativo que busca estreitar a relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. A abordagem metodológica desse relato de experiência tem inspiração na observação participante e contempla a observação *in loco*, como o intuito de alinhar o referencial teórico norteador da disciplina História da Educação Brasileira com a formação e prática de professor tirocinante no ensino superior por meio do estágio docente supervisionado. Portanto, a metodologia empregada neste relato de experiência considera as fontes como:

- Debates promovidos em sala.
- Apresentação de seminários em equipes.
- Produção de resenhas descritivas e críticas de textos pelos discentes.
- Ementa do componente curricular História da Educação Brasileira.
- Participação no VI Encontro de Pesquisas Educacionais de Pernambuco (VI EPEPE), em 19/05/2016.
- Memória das aulas, que dizem respeito ao relato de cada aula por estudantes da disciplina de maneira a permitir uma transição entre as aulas, bem como uma contínua avaliação da metodologia e da prática de ensino da tirocinante.
- Ficha de avaliação do componente curricular, respondido de forma anônima e que permitiu aos estudantes fazerem uma avaliação da disciplina, da tirocinante e de si mesmos.
- Relatório final do tirocínio docente, apresentado à coordenação do tirocínio do PPGESA.

O estudo dessas fontes me permitiu investigar os processos educativos que permeiam o fazer docente no ensino superior, reverberando em uma prática que desenvolve competências para a formação de docente no curso de Pedagogia, tanto para a tirocinante, quanto para os discentes. Embora existam diversos manuais consagrados sobre a História da Educação, nesse percurso formativo, a escolha da bibliografia das aulas privilegiou os textos de grupos de pesquisa consolidados no campo do ensino e da pesquisa em história da educação no Brasil. A preferência por essas fontes teve como objetivo fomentar os estudos da disciplina em textos que trazem resultados de pesquisas empíricas sobre a historiografia da educação brasileira, de maneira que os discentes pudessem perceber que a história da educação dialoga com os temas já consagrados, mas também investiga o cotidiano da instituição escolar sob a ótica dos estudos históricos.

O *lôcus* de desenvolvimento da disciplina foi no DCH-III da UNEB, na turma de Pedagogia do 2º período, no turno noturno. Os sujeitos implicados no desenvolvimento do componente curricular são a tirocinante, o professor titular da disciplina, além dos estudantes matriculados na

disciplina em pauta que, durante um semestre construíram juntos os fundamentos da história da educação que se desenvolve no Brasil.

RESULTADOS

Os resultados quantitativos e qualitativos alcançados com o cumprimento do tirocínio foram imprescindíveis para a minha formação na docência do ensino superior como também para o desenvolvimento da pesquisa do mestrado, pois o componente curricular História da Educação Brasileira contribuiu, por meio das leituras e preparação das aulas, com uma imersão em estudos que convergem para as categorias conceituais que procuro discutir na dissertação. Com isso, avalio positivamente os resultados obtidos com o desenvolvimento da disciplina Estágio de Docência Superior proposta pelo Programa de Mestrado PPGESA.

Com relação aos resultados alcançados pelos discentes, considero-os como favoráveis pelo fato de terem participado e opinado nas discussões, debates, atividades coletivas, participação em evento, produções e análises críticas que contribuíram significativamente para o itinerário formativo de pedagogos. Os resultados quantitativos ratificam o empenho e o compromisso dos estudantes da turma na busca pelo olhar científico a respeito da educação e pelo aflorar da criticidade nos seus respectivos textos. Dessa maneira, considero que ao longo do semestre 2015.2, foi construída uma atmosfera favorável a qual contribuiu para que o conhecimento fosse construído pela tirocinante e pelos discentes de forma dialógica. Ademais, os estudos realizados no percurso da disciplina contribuíram com a consolidação dos princípios da investigação histórica inerentes à formação de do pedagogo engajado nas demandas sociais, políticas e educativas no país.

CONCLUSÃO

A experiência do tirocínio docente na disciplina História da Educação Brasileira marcou uma nova etapa na minha formação de mestrande e de professora. Desde a escolha da disciplina, o estudo dos textos e os planejamentos das aulas com o professor responsável pelo referido componente curricular configuraram-se momentos profícuos de aprendizado e de crescimento acadêmico. Nesse sentido, uma indagação colocou-se nessa recente fase do meu percurso formativo: Que sentidos permeiam o exercício da docência no ensino superior? Embora já ensine na educação básica há alguns anos, percebo que o ensino na graduação apresenta nuances que são próprias da pedagogia universitária.

Dentre os diversos sentidos que se têm na docência do ensino superior está o fato de o ensino e a pesquisa estarem intrinsecamente relacionados. Na preparação para as aulas percebi que a pesquisa e a seleção das fontes colocavam-se como um aspecto substancial para promover as discussões que eram construídas, reconstruídas e desconstruídas em sala. Ademais, o exercício da escrita acadêmica coloca-se como aspecto fundamental na elaboração da textualidade das produções orais e escritas em que os discentes se colocam em todo o período da graduação. Relevante destacar que a inserção da disciplina no início do curso fornece aos futuros pedagogos a oportunidade de constituírem bases sólidas na sua formação como educadores, que não podem estar alheios à historiografia da educação, do contrário, haverá uma lacuna histórica e crítica acerca dos processos educativos inerentes à educação brasileira.

Além disso, considero que ocorreram também contribuições para o desenvolvimento da dissertação, a saber: a pesquisa de fontes, os estudos de categorias conceituais e o aprofundamento da historiografia da educação que se entrelaçam com as discussões propostas na dissertação em elaboração, bem como para a formação de mestre em educação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NEVES, F. M. A história da educação no Brasil – a trajetória de um campo de ensino e de pesquisa. In: ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E; NEVES, F. M. (Orgs.) **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009, cap. 1, p. 13-30.

RODRIGUES, J. R. G. **Pedagogia e ensino de história da educação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OS CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS DO COTIDIANO DOS CAMPONESES: ELUCIDAÇÃO E REFLEXÕES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA EM ESCOLAS DO CAMPO

Nahum Isaque dos S. Cavalcante

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande/CDSA

nahum.isaque@ufcg.edu.br

RESUMO

O presente texto é fruto de investigações realizadas em nosso cotidiano docente numa licenciatura interdisciplinar em Educação do Campo, no Cariri ocidental da Paraíba, microrregião que está inserida no semiárido brasileiro. Tais investigações estão nos possibilitando gerar materiais que serão suportes para os entendimentos das diferentes práticas matemáticas dos povos camponeses. Esse texto, tem como perspectiva incentivar as discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem da Matemática em escolas do Campo, onde a contextualização se apresenta como principal pano de fundo. O objetivo principal aqui, é o de explicitar alguns conhecimentos matemáticos utilizados no cotidiano do camponês e apresentar algumas reflexões de como podem ser possíveis várias relações dos mesmos, com os conhecimentos matemáticos que são tradicionalmente ensinados nas salas de aulas de matemática das escolas do Campo, para que seja proporcionada uma maior aproximação do que se vive com o que se estuda.

PALAVRAS-CHAVE: Contextualização no Ensino de Matemática. Educação do Campo. Saberes do Cotidiano.

INTRODUÇÃO

No desenvolvimento desse texto daremos ênfase a duas narrativas de experiências por nos vividas/investigadas no Campo, onde consideramos que o manejo de conhecimentos matemáticos e práticas específicas são estabelecidos num processo de transição entre as gerações camponesas.

Usamos como base teórica, alguns estudos de educadores matemáticos que abordam em seus trabalhos a Contextualização no ensino da Matemática, como também a produção científica do Programa Etnomatemática, a fim de dimensionar o papel desses conhecimentos na formação do sujeito, valorizando os saberes e as práticas pré-estabelecidas.

Acreditamos que as reflexões acerca das possíveis relações dos conhecimentos matemáticos próprios dos camponeses, com os conhecimentos matemáticos que são tradicionalmente ensinados nas salas de aulas de matemática das escolas do Campo, podem contribuir para um olhar diferenciado ao se promover o ensino da Matemática nas escolas do Campo.

D'Ambrósio (2001, *apud* Fernandes 2006, p. 08), enfatiza,

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura.

A busca pela valorização dos diversos saberes matemáticos utilizados nos cotidianos do *homem do Campo*, refletindo e relacionando com os diferentes contextos sociais, políticos e culturais vivenciados pelos educandos em suas comunidades, associações assentamentos, dentre outros, pode sim proporcionar uma maior aproximação dos educandos em relação a Matemática, pois o que é vivido estará contido no que se estuda na escola.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Estudos sobre a contextualização no ensino da Matemática com a valorização dos aspectos sociais, culturais e políticos dos educandos, se apresentam em nossas investigações como pano de fundo teórico, para nos dar a possibilidade de estabelecer as conexões entre os conhecimentos populares e os conhecimentos *acadêmicos*, ou seja, contextualizando e nesse caso, a partir de conhecimentos prévios, do cotidiano, buscando relacionar com conhecimentos institucionalizados/escolares.

É importante na busca por contextualizar o ensino da Matemática, conhecer, entender a realidade, o contexto da situação vivida e dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Tufano (2001, *apud* Fernandes 2006, p. 03), “Contextualizar é o ato de colocar no contexto, ou seja, colocar alguém a par de alguma coisa; uma ação premeditada para situar um indivíduo em lugar no tempo e no espaço desejado”.

Consideramos que a contextualização é fator de relevância no processo de ensino e aprendizagem da Matemática na sala de aula em escolas do Campo, pois a partir da mesma podemos constatar o que estamos de uma forma ou de outra, utilizando em nossos cotidianos.

Num processo de ensino relacionado com a contextualização o educando tende a se tornar mais participativo, já que a sua realidade, seus conhecimentos do cotidiano, sua vida, estarão relacionados com o que se é proposto em sala de aula ou em outros espaços da escola.

De acordo com os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, (MEC/SEF, 1997),

A contextualização tem como característica fundamental, o fato de que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto, ou seja, quando se trabalha o conhecimento de modo contextualizado a escola está retirando o aluno da sua condição de expectador passivo.

Em nossas escolas ainda existem professores que não se preocupam em mudar suas práticas de ensino, evitando contextualizar o ensino da Matemática.

Groenwald e Fillipsen (2002, *apud* Fernandes, 2006, p.06) indicam que, “não é mais possível apresentar a Matemática aos alunos de forma descontextualizada, sem levarem conta que a origem e o fim da Matemática é responder às demandas de situações-problema da vida diária”.

Brousseau (1996, *apud* Cruz e Szymanski, 2013,p.03) diz, “uma contextualização será adequada e terá promovido uma aprendizagem significativa quando o aluno puder, a partir da sua exploração, produzir novos conhecimentos matemáticos aplicáveis a outras situações”.

Portanto, a contextualização no ensino da Matemática não é uma situação simplificada, limitando-se apenas ao contexto local, espera-se que a abordagem dê condições ao educando de criar autonomia.

A Etnomatemática, também contribuiu em nossa base teórica, a mesma busca compreender, como os diferentes grupos sociais se utilizam dos conhecimentos matemáticos no seu cotidiano.

Segundo o Ubiratan D’Ambrósio (1985, p. 45), ela busca explicitar, “a matemática que é praticada por grupos culturais específicos, tais como sociedades tribais, grupos profissionais, crianças em certas fases do desenvolvimento e assim por diante”.

Na perspectiva da Etnomatemática, é necessário romper com certas crenças sobre a Matemática e o seu ensino e ampliar a reflexão do que se entende por fazer Matemática, pois a mesma procura entender, explicar, como cada grupo desempenha atividades que envolvam conhecimentos matemáticos, buscando compreender as dimensões históricas, sociais, políticas e culturais pertencentes ao contexto.

Ferreira (1993, p. 18) afirma, “sem dúvida, a Etnomatemática é que possibilita a nossa libertação das verdades matemáticas universais e que respeita o aprendizado não acadêmico do cidadão”.

MATERIAIS E MÉTODOS (METODOLOGIA)

Utilizamos aqui para esse texto, duas narrativas na composição dos elementos analisáveis dos nossos trabalhos de investigações em um curso de licenciatura interdisciplinar em Educação do Campo, do estado da Paraíba.

Usamos em nossas investigações uma linha de pesquisa qualitativa trazida na perspectiva de Cunha (2009), onde as situações que se apresentam, assumem um papel formador, no sentido de que se torna um exercício de reflexão e de elucidação do contexto particular em que estamos inseridos.

No nosso trabalho que vem sendo realizado na licenciatura em situações de iniciação à docência, extensão e pesquisa, temos várias situações que poderiam estar aqui, em forma de narrativas, com o objetivo de apresentar contextos que gerem situações para a sala de aula, a partir dos tipos de conhecimentos matemáticos observados. Por questões de regras de submissão, que nos possibilita um espaço limitado, apresentaremos apenas duas das duas narrativas citadas.

Acreditamos que as narrativas (nesse caso, foram situações reais) apresentadas a seguir possuem possibilidades de confrontar práticas de sala de aula distanciadas da realidade escolar do campo, tornando-se referências para situações problematizadoras que podem relacionar diversos aspectos, dentro de uma perspectiva de ensino de Matemática contextualizado.

RESULTADOS

4.1 Relato do Cotidiano do Campo – Situação geradora I

Em uma comunidade denominada *Sacada*, no município de Sumé/PB, agricultores trabalham em grupo capinando a terra para o cultivo ou pastagem, realizam uma capinagem de uma propriedade por *quadro*, onde um cada *quadro* capinado custa atualmente R\$ 350,00.

O acordo de trabalho é por empreitada, ou seja, o proprietário tem uma área X e pretende que se capine para o seu interesse, como por exemplo, 10, 20 30, ou n , *quadros*, assim entrando em comum acordo.

Um *quadro* equivale a uma área quadrangular de 50 *braças* de lado, tendo ainda outra forma de medição, onde se usa a *conta de terra* que equivale a uma área quadrangular de 10 *braças* de lado. Outra informação importante é que um *hectare* equivale a uma área quadrangular de 45 *braças* lado.

Na medição dos terrenos, agricultores da região do Cariri utilizam uma forma própria de se encontrar a medida de uma *braça*, escolhendo uma pessoa de estatura mediana e medindo a distância do chão até a extremidade da mão erguida na vertical, eles não utilizam ferramentas de medição, o procedimento é de comparação com uma vara de mesmo tamanho, dessa forma se tem a medida de uma *braça* aproximada.

Uma *braça* equivale a aproximadamente 2,22 metros (m), então se multiplicarmos 2,22 m por 45 equivale a 99,90 m, ou seja, muito próximo de 100 m, onde nos livros didáticos se tem que um *hectare* é uma área quadrada de 100 x 100 m, sendo uma área de 10.000 m².

Se um *quadro* tem 50 x 50 *braças*, então ele tem de área 2.500 *braças*², que equivale a 111 m (50 x 2,22 m) de cada lado, que totaliza uma área em metros quadrados de 12.321 m².

Recentemente colegas agricultores estavam envolvidos na seguinte situação:

Foi capinado um terreno com as seguintes dimensões: 300 braças de fundo, sendo que uma frente mede 285 e a outra 265 braças. Então os mesmos precisavam saber quantos quadros de terras tinham sido capinados?

A solução mais utilizada por eles no cotidiano de trabalho é semelhante a que se segue: Primeiro pega-se as frentes e somamos (285 + 265 = 550) depois divide por 2 (550 ÷ 2 = 275), assim temos a aproximação de um terreno retangular de 275 x 300 *braças*.

Como 1 (um) *quadro* corresponde a uma região quadrangular de 50 *braças* de lado, temos: $275 \div 50 = 5,5$ (5 *quadros* e 1/2 (*meio*)) e $300 \div 50 = 6$ (6 *quadros*).

São 30 *quadros* mais as 6 partes que são *meio quadro* cada, totalizando, $30 + 3 = 33$ *quadros*.

Se a capinagem de um *quadro* custa R\$ 350,00 eles receberam: $350 \times 33 = \text{R\$ } 11.550,00$, pelo trabalho, valor repartido entre eles.

Observemos a figura a seguir para um melhor entendimento:

5 *quadros* e 1/2 (*meio*) ou (275 *braças* de lado)

6 <i>quadros</i> ou (300 <i>braças</i> de lado)	1	2	3	4	5	31
	6	7	8	9	10	31
	11	12	13	14	15	32
	16	17	18	19	20	32
	21	22	23	24	25	33
	26	27	28	29	30	33

Figura 01 - Divisão do terreno em *quadros*.

Sabemos que outras são as possibilidades para se chegar à quantidade de *quadros* e outras situações podem surgir envolvendo outras problemáticas e conteúdos.

Nessa situação real, podemos observar vários conhecimentos matemáticos envolvidos, conhecimentos esses do cotidiano no campo, que podem ser ponto de partida para uma contextualização no ensino da Matemática na escola do campo.

Situações-problema podem ser apontadas, como:

- ✓ Que relações podemos obter entre: *quadro*, *conta*, *braça* e *hectare*?
- ✓ Se os agricultores trabalham em grupo de quatro, cinco, ou n pessoas, qual valor cabe a cada um?
- ✓ Um *hectare* equivale a quantos por cento de um *quadro*?

Alguns conteúdos abordados:

- a) Figuras geométricas;
- b) Cálculo de áreas e perímetros;
- c) Média aritmética;
- d) Porcentagem e Estimativas.

4.2 Relato do cotidiano do Campo – Situações geradoras II

Outra experiência vivenciada no Campo, em que conhecimentos matemáticos foram envolvidos, é a construção de cercas de arames farpados para divisas de terrenos/propriedades.

Trabalhadores do campo constroem as cercas por *braças*, sendo que para remontar a cerca é cobrada uma quantia, e para construir a cerca completamente, ou seja, do início ao fim é cobrada outra quantia.

Então para se remontar/reconstruir são cobrados R\$4,00 por *braça*, e para construir a cerca do início ao fim são cobrados R\$7,00 pela *braça*.

Esse contexto também é rico em situações a serem exploradas, conhecimentos matemáticos estão intrinsecamente ligados na situação cotidiano do Campo.

Algumas situações:

Se os trabalhadores do campo construírem 10, 20, 30, n *braças* de cerca de início ao fim por dia, qual a quantia de uma jornada diária?

Como é de costume os trabalhadores formarem grupos, e se um grupo de quatro trabalhadores remontarem 50 *braças* de cercas por dia qual será a diária de cada um por dia?

Se os trabalhadores têm 20 *hectares* de terra para cercarem, quantos será o custo para esse trabalho?

Se for usado no espaço de uma *braça*, 3 estacas, pelos trabalhadores quantas estacas serão necessárias para cercar 20 *hectares*?

Portanto, os caminhos para utilizar o contexto da realidade do campo numa busca de dá significado ao ensino da Matemática, e formar cidadãos a partir disso são vários. Sabemos que não é tarefa fácil, mas as possibilidades existem.

CONCLUSÕES

Consideramos que tais situações narradas são geradoras de muitos caminhos para o professor desenvolver em sala de aula um ensino de Matemática contextualizado com a realidade dos educandos.

Esse tipo de trabalho é realizado pelos familiares de educandos advindos do campo, muitas das vezes os próprios educandos também participam do trabalho.

É nesse momento que o professor necessita conhecer o contexto sociocultural dos seus educandos, para poder saber trabalhar tal situação e investigar todas as possibilidades, que podem ser propostas por ele e também pelos próprios alunos, quando se identificarem com a mesma.

Se quisermos modificar práticas descontextualizadas nas aulas de Matemática nas escolas que atendem a alunos do Campo, temos que repensar algumas questões como: O que é importante ensinar em Matemática para cada realidade? São questões como essa que nos preocupamos em refletir.

Dessa forma, para nós, a contextualização, seria o encontro/confronto entre o conhecimento acadêmico com o conhecimento popular, levando em consideração o conhecimento prévio dos educandos.

Temos que buscar propor em sala de aula situações-problema que possam abordar várias questões do cotidiano e questões teórico-práticas, sobre uma perspectiva dinâmica e cultural, dando sentido e significado aos conhecimentos apresentados.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**(5º a 8º). Brasília:MEC/SEF,1997.

CRUZ, Jaqueline Zdebski da Silva; Szymanski, Maria Lidia Sica. **Ensino da Matemática nas Escolas do Campo de Cascavel - Pr: Articulação Entre Matemática e Cotidiano Discente**. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

CUNHA, Renata Cristina da. **A Pesquisa Narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor**.2009.Disponível em:<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf>. Acesso em Março de 2014.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Etnomatemática: um programa**. In: Educação Matemática em Revista – SBEM, nº1, 2º semestre, 1993.

_____. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.112 p.

FERNANDES, Susana da Silva. **Contextualização no Ensino de Matemática – Um Estudo com Alunos e Professores do Ensino Fundamental da Rede Particular de Ensino Do Distrito Federal.** In: Universidade católica de Brasília, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. **Programa Escola Ativa, Escolas Multisseriadas do Campo e Educação Matemática.** In: Revista Educação e Pesquisa. vol.39 n°.1 São Paulo Jan./Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100014&script=sci_arttext>. Acesso Dezembro de 2013.

KINIJNIK, Gelsa. **O Saber Popular e o Saber Acadêmico na luta pela Terra.** In: Educação Matemática em Revista – SBEM, n°1, 2º semestre, 1993.

_____. **Currículo, Etnomatemática e Educação Popular: um estudo em um assentamento do movimento sem terra.** In: Revista Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.96-110, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/gelsa.pdf>>. Acesso em Julho de 2014.

_____. (et al). **Etnomatemática em Movimento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 98p.

LIMA Aldinete Silvino; LIMA, Iranete Maria da Silva. **Educação Matemática e Educação do Campo: Desafios e possibilidades de uma articulação.** In: EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana – vol. 4 - número 3 – 2013. Disponível em: <www.gente.eti.br/revistas/index.php/emteia/article/.../pdf_29> . Acesso em dezembro de 2015.

MONTEIRO, C.; CARVALHO, L.; FRANÇOIS, K. **O que professores de escolas rurais dizem sobre o ensino de matemática: Um estudo no Nordeste do Brasil.** In: Revista Latino americana de Etnomatemática, 7(1), 4-18. (2014). Disponível em: <http://www.academia.edu/8731773/What_field_school_teachers_say_about_the_teaching_of_mathematics_A_study_in_the_Northeast_of_Brazil_O_que_professores_de_escolas_rurais_dizem_sobre_o_ensino_de_matem%C3%A1tica_Um_estudo_no_Nordeste_do_Brasi_>. Acesso em Agosto de 2015.

MONTEIRO, Carlos Eduardo; LEITÃO, Valdenice; ASSEKER, Andreika. **Ensinando Matemática em Contextos Sócio-culturais de Educação.** In: Revista Horizontes, v. 27, n.1, p. 69-78, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://webp.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/69-78%5B14024%5D.pdf>>. Acesso em Julho de 2014.

PASSOS, Caroline Mendes. **Etnomatemática e Educação Matemática Crítica: conexões teóricas e práticas.** Belo Horizonte, 2008. 154f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~brolezzi/carolinepassos.pdf>>. Acesso em Julho de 2014

RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. do C. S.; FERREIRA, R. (Orgs.). **Etnomatemática: papel valor e significado.** 2 ed. Porto Alegre/RS:Zouk, 2006. 287.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da Reflexão: Em Educação Matemática Crítica.** Tradução: Orlando de Andrade Figueiredo e Jonei Cerqueira Barbosa. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008. 138p.

_____. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia.** Tradução: Abigail Lins e Jussara de Loiola Araújo. 6 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001. 160p.

_____. **Educação Crítica: Incerteza, Matemática, Responsabilidade.** Tradução: Maria Aparecida Viggiani Bicydo. São Paulo: Cortez, 2007. 3014p.

SOUSA, Rosiane Costa. **Ensino da Matemática nas Escolas do Campo: por uma práxis pedagógica dialógica.** In: Web Artigos Educação. 23 de maio de 2011, Disponível em: < <http://www.webartigos.com/artigos/ensino-da-matematica-nas-escolas-do-campo-por-uma-praxis-pedagogica-dialogica/66863/#ixzz2imdugVnE>>. Acesso: em junho de 2013.

VELHO, Eliane Maria Hoffmann; LARA, Isabel Cristina Machado. **O Saber Matemático na Vida Cotidiana: um enfoque etnomatemático.** In: Alexandria Revista de Educação em Ciências e tecnologia, v.4, n.2, p.3-30, Novembro, 2011. Disponível em: <<http://alexandria.ppgect.ufsc.br/files/2012/03/Eliane.pdf>>. Acesso em Dezembro de 2013.

PIBID: PERSPECTIVAS DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NA ESCOLA JUDITE LEAL COSTA

Terezinha Pereira de Souza Viana.
PIBID/UNEB-DCH-III
tetesouza@hotmail.com

Lidiane da Cruz Maia
PIBID/UNEB/DCH-III
lidiane2015maia@gmail.com

Míria de Souza Silva
PIBID/UNEB/DCH-III/SEDUC
miriasouza2011@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho vem relatar as experiências e vivências como bolsistas do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que aconteceu na Escola Municipal Judite Leal Costa, no período de setembro de 2015 até junho de 2016. O trabalho evidencia uma prática pedagógica de ensino numa perspectiva de educação contextualizada, visto que a contextualização busca descolonizar uma educação tradicional que desconsidera o contexto social em que o aluno está inserido. Nesse sentido o trabalho traz relatos e vivências pautados numa educação que valoriza os diversos conhecimentos e saberes existentes na sala de aula e na sociedade. Nesse sentido buscou-se, através do projeto interdisciplinar desenvolvido pelas bolsistas no âmbito educativo, ações que visaram um melhor aproveitamento e desempenho referentes à leitura e escrita dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da referida instituição de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Educação Contextualizada. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado das ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretária de Educação Superior e da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), e do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tem como objetivos oportunizar a inserção de alunos das licenciaturas no contexto escolar das instituições públicas; além de promover a interação entre professores e alunos, o projeto coloca o bolsista à frente dos desafios e possibilidades existentes no processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido na Escola Municipal Judite Leal Costa buscou, através do projeto interdisciplinar, desenvolver ações que contribuíssem para um melhor aproveitamento da leitura e da escrita, principalmente para os alunos que apresentavam maiores dificuldades referentes a essas habilidades.

Observar e refletir sobre a prática pedagógica do professor possibilitou repensar práticas e estratégias que envolvessem o contexto do aluno, valorizando assim os saberes produzidos no seu cotidiano. Todas as atividades desenvolvidas deram ênfase aos estudos dos gêneros textuais. Durante esse período buscou interagir os alunos no processo de leitura e escrita através dos gêneros textuais, fábulas, diário.

O objetivo geral desse artigo é relatar as vivências e experiências decorridas do projeto PIBID, integrado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio de um Subprojeto de intervenção que teve como foco principal promover um melhor desempenho referente à leitura e escrita, realizadas

por bolsistas e supervisores na Escola Municipal Judite Leal Costa, destacando a importância da educação contextualizada em sala de aula.

Como objetivos específicos elencamos os seguintes: I aprimorar o processo de ensino-aprendizagem referente a leitura e escrita; II Promover a interação das crianças e um melhor desempenho nas habilidades de leitura e escrita.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Pensar em uma educação contextualizada requer do profissional da educação um olhar sensível à realidade do contexto no qual estão inseridos sua escola e seu aluno. É necessário que a aprendizagem tenha como princípio básico, a vida dos indivíduos em suas necessidades cotidianas. Isso não significa que os conhecimentos científicos não sejam importantes, e sim que sejam contextualizados de modo que venham proporcionar uma visão crítica de mundo.

Ao analisar a realidade da educação, é visível perceber que a escola está muito preocupada em apenas fornecer e seguir à risca um currículo universalizado, e desconsiderar os saberes existentes em diferentes contextos. Sustenta um ensino que molda e aliena os sujeitos a um modelo de sociedade padronizada. De acordo com Reis (2004), quando a escola passa a reproduzir um currículo universalizado e descontextualizado não exerce o papel de transformador.

Nesse sentido, a função da escola passa a ser apenas a de fornecer o ensino e não o da continuação da formação do indivíduo, transformando-se numa instituição sem vida e fora da realidade do aluno, pois sua preocupação central é o cumprimento das horas-aulas exigidas pelo ministério da educação e a transmissão dos conteúdos programáticos. Nessa lógica, a escola desconsidera a riqueza que seria trabalhar os diversos conhecimentos e processos vividos, experienciados pelos alunos. (REIS, 2004, p. 60).

Os parâmetros curriculares trazem novas concepções de educação, nos quais os professores, coordenadores e gestores são orientados a um novo modelo de ensino. Porém, ao buscar por essa nova postura, frente a uma educação que abranja todos os saberes, há uma grande contradição referente aos propósitos teóricos explícitos nos parâmetros curriculares, visto que os professores são moldados a exercer uma prática que reproduz e impõe o que deve ensinar e como ensinar. Essa exigência, imposta pelos PCN's, acaba por desconsiderar a prática e autonomia do professor em sala de aula. O resultado disso reflete na vida profissional, em desmotivação e impossibilidade de reflexão crítica ao desenvolver os planejamentos, impedindo assim, a inserção de novas estratégias metodológicas que levem em consideração as problemáticas do dia-dia na sociedade. Sobre o ensino imposto, Reis (2004, p. 64) expõe que:

Não se admite uma educação gestada em gabinetes, por mentes tidas como iluminadas, que pensem e idealizem o que é bom para uma sociedade tal, sem que ponderem as inspirações e interesses dos atores e atrizes que compõem esta sociedade, impondo, de cima para baixo, um modelo de escola, com currículos e programas que não consideram as diversidades pelas quais cada sociedade é permeada.

Essa lógica de pensar a educação a partir de um currículo universalizado tem sido um grande entrave na educação. O currículo no decorrer da história tem sido pautado numa educação totalmente fora da realidade dos alunos. Não se pode pensar numa educação que desconsidere as experiências e as adversidades existentes no contexto de vida das pessoas.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9.394/96), que a ideia de contextualização passou a entrar em pauta, concebendo-a como o ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação. Para Silva (2011, p. 24):

Quando se pensa em educação contextualizada é importante ter presente que uma das principais preocupações do (a) professor na sala de aula deve ser conhecer os (as) estudantes, as suas experiências, entendimento sobre o mundo e as coisas no mundo [...].

A ideia de contextualização entrou em pauta com a reforma do ensino médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que acredita na compreensão dos conhecimentos para uso cotidiano. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que orientam a escola e professores na aplicação do novo modelo, estão estruturados sobre dois eixos principais: a interdisciplinaridade e a contextualização. Nessa perspectiva, Silva (2011), descreve sobre a importância da educação, partindo desses princípios, apontando a Transposição Didática como complemento aos dois eixos:

A contextualização assim como a interdisciplinaridade são instrumentos de um processo bem complexo que é a Transposição Didática. Essas três noções são intrinsecamente ligadas no processo de ensino/aprendizagem. Aliás, só são separadas para o efeito puramente didático para objetivar uma melhor compreensão do (a) aluno uma não acontece sem a outra. (SILVA, 2011, p. 25).

Nesse sentido, o princípio da contextualização e da interdisciplinaridade no desenvolvimento do ensino-aprendizagem tenta superar uma visão fragmentada da realidade. Busca-se, no ato de ensinar e aprender, a reciprocidade, articulações com outras áreas do conhecimento, que englobe o contexto dos estudantes com a escola, o trabalho e a sociedade como um todo, em todas suas esferas, política, social e econômica.

Quando o professor utiliza na sua prática pedagógica a contextualização, está dando a oportunidade ao estudante de intervir de forma ativa no processo de aprendizagem, sendo importante, nesse sentido, um planejamento que contemple esses aspectos. Daí a importância de pesquisar e refletir sobre o planejamento, que na perspectiva de Libâneo (1990, p. 52):

Ao selecionar os conteúdos da série em que irá trabalhar, o professor precisa analisar os textos, verificar como são abordados os assuntos para enriquecê-los com sua própria contribuição e a dos alunos, comparando o que se afirma com fatos, problemas, realidades da vivência real dos alunos.

Nessa perspectiva, de educação contextualizada, o aluno deixa de ser um agente passivo na aprendizagem e passa a ser um protagonista ativo e problematizador. Além disso, ele passa a fazer parte do processo de construção do conhecimento, com a possibilidade de transformar o mundo ao seu redor, reconhecendo-se como um ser capaz de produzir e dar sentido ao que é necessário na sua vida.

A escola tem um papel fundamental nesse processo de construção do conhecimento, e vai muito além, por ser um espaço de troca de conhecimentos e de saberes, Isso porque a escola tem como pressupostos o próprio contexto social dos sujeitos envolvidos no processo em todas suas dimensões: sociais, econômicas, políticas e cognitivas.

Nessa ótica, o processo de ensinar e aprender parte de um currículo contextualizado, com práticas inovadoras que despertem e produzam sentido na vida dos indivíduos. Com isso, busca-se uma educação de qualidade, que corresponda às expectativas demandadas pela sociedade:

A escola tem como papel fundamental promover as condições para que as novas gerações se apropriem do conhecimento historicamente elaborado. Porém, esse conhecimento que chega às escolas de forma fragmentada, em disciplinas estanques, não favorece a comunicação e o diálogo entre os diferentes saberes. (REIS, CARVALHO, 2011, p. 27).

Nessa intenção cabe à escola promover a valorização cultural de saberes, através do currículo contextualizado, de modo que favoreça uma aprendizagem significativa, reflexiva e crítica. Nessa perspectiva:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ter assunção de nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. (FREIRE, 1996, p. 41).

Ao analisar a realidade da educação, é notável perceber que a escola está muito preocupada em apenas fornecer e seguir à risca um currículo universalizado, que desconsidera os saberes existentes em diferentes contextos.

Contrapondo essa lógica de currículo universal, é preciso pautar a construção de um currículo que englobe as problemáticas do dia-a-dia. Uma educação voltada à realidade externa e interna dos indivíduos, em que o ensino-aprendizagem seja centrado nas vivências, nas suas dimensões: social, política, regional e global.

É necessária a criação de políticas públicas que garantam a esses sujeitos uma educação de qualidade, com condições de permanência, de pertencimento ao seu próprio contexto. Que considere os saberes locais, a realidade do aluno enquanto ser que produz, constrói e transforma a sociedade.

Nessa ótica, a educação contextualizada busca produzir teorias, fundamentos e concepções que visem melhores práticas, fundamentadas em teorias que tenham a ver com a realidade do campo.

METODOLOGIA

A Metodologia escolhida para este artigo foi qualitativa. Para Chizzotti (2013, p. 221), o termo qualitativo “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: pesquisa bibliográfica e as observações realizadas em meio a experiência do PIBID numa escola pública da cidade de Juazeiro - BA.

Com a intenção de buscar resultados visíveis através da partilha entre conhecimentos, pessoas e diferentes contextos, o trabalho desenvolvido por meio do PIBID e pelas pibidianas na Escola Municipal Judite Leal Costa, teve início em setembro de 2015, no turno da manhã. Participaram da pesquisa um grupo de cinco bolsistas ligadas a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Enquanto procedimentos metodológicos, todas as ações desenvolvidas na escola foram articuladas com a supervisora e os coordenadores do programa, de modo que contemplassem os anos iniciais do ensino fundamental.

Inicialmente houve a necessidade de conhecer a realidade da escola, observar à prática pedagógica, a relação entre alunos e professores, a metodologia utilizada pela professora e os conteúdos trabalhados. Analisar esses fatores foi indispensável para fazer um levantamento de dados com as reais possibilidades e dificuldades referentes ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o diagnóstico realizado facilitou na escolha de quais estratégias seria mais viável.

Na primeira análise, notou a dificuldade de alguns alunos com relação à leitura e escrita. Um ponto negativo que chamou atenção das pibidianas. Então surgiu a ideia do projeto interdisciplinar que visasse um melhor desempenho dos alunos com relação à escrita.

O projeto interdisciplinar partiu de sugestões dos coordenadores do programa, que apontaram a necessidade de desenvolver ações interventivas que viesse a dar suporte ao trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Ao invés de observar, o bolsista também poderia intervir com atividades que ajudasse e auxiliasse os alunos e professores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desenvolver as atividades interventivas trouxe um novo sentido às idas e vindas das pibidianas à escola. Ou seja, participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem nos aproximou ainda mais da prática pedagógica, criando assim um elo forte entre a universidade e escola.

A fim de desenvolver um trabalho e receber orientações, todas as semanas o grupo de bolsistas se reunia com coordenadores e supervisores na universidade, como objetivo de discutir, compartilhar e interagir com as ações planejadas. Também nos encontros foram discutidas temáticas importantes referentes à educação, assim como foram compartilhadas ideias e trocas de experiências, onde os coordenadores sempre nos incentivaram com leituras e discussões prazerosas. Os Coordenadores sempre nos orientando e preparando para workshops, colóquios e produções de artigos.

A partir dos encontros foi pensado um projeto que desse a ênfase na leitura e na escrita. Então, cada bolsista se responsabilizaria por seus planejamentos, assim como articular com a supervisora sobre as determinadas ações. Deste modo, a supervisora cumpriu com o seu papel, articulando e orientando em todas as atividades realizadas. A princípio houve diálogo com a professora com a troca de ideias, sobre os planejamentos e a proposta do projeto. As atividades interventivas foram acontecendo no decorrer das aulas.

O projeto interdisciplinar desenvolvido teve como base o estudo dos gêneros textuais, ficando a critério das pibidianas escolherem quais gêneros seriam trabalhados. Trabalhar os gêneros é de fundamental importância na sala de aula, pois o estudo dos mesmos facilita uma leitura crítica de mundo. De acordo com Marcuschi (2005, p. 22):

O estudo dos gêneros textuais é de suma importância um trabalho de leitura em sala de aula, primando pelos gêneros textuais mais circulados socialmente, pois os gêneros são formações interativas, multimodalizados e flexíveis de organização social e de produção de sentidos.

Nesse sentido os gêneros textuais constituem uma forte ferramenta na construção de ampliação do conhecimento discursivo em sala de aula, por isso a importância de abrir caminhos para o estudo dos gêneros textuais.

É importante ressaltar que nem todos os alunos participaram das atividades interventivas, isso porque se focou naqueles que apresentavam maiores dificuldades referentes às habilidades da escrita e leitura, embora houvesse momentos que todos os alunos interagiram e participaram das atividades, inclusive o 5º ano.

PRÁTICAS CONTEXTUALIZADA EM SALA DE AULA

Com base nos pressupostos acima, foram desenvolvidas várias atividades envolvendo estudos dos gêneros textuais com a turma do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Durante: os três meses foram trabalhados os gêneros textuais: lendas, diários, fabulas e fotografias. Tratando de práticas

contextualizadas o trabalho aqui desenvolvido dará ênfase a uma atividade desenvolvida com a turma do 5º ano, que foi bastante relevante no processo de ensino-aprendizagem.

A atividade teve como intenção o estudo do gênero textual diário, e teve como objetivos principais: relatar as atividades diárias dos alunos em seu cotidiano; estimular a linguagem oral e escrita. Através das confecções dos diários foi observado que nos relatos diários muitos dos alunos descreveram que ao chegarem na escola, já se deparavam com vários aparatos tecnológicos, entre eles destacaram o celular, a TV e computadores; relacionavam o tempo entre a vida cotidiana e a escola, um dos grandes entretenimentos seria a internet e os jogos eletrônicos.

De acordo com a análise dos textos produzidos, foi perceptível que a maioria dos alunos tem uma rotina semelhante. Esses relatos demonstraram que a tecnologia tem influenciado negativamente na vida das crianças, principalmente no rendimento escolar, na interação social com amigos e familiares.

Pensando nessa problemática que envolve o contexto dos alunos, buscou através da criação de uma peça teatral, reproduzir o cotidiano dos mesmos, e deste modo refletir sobre o uso exagerado dos dispositivos, conscientizando-os dos riscos.

Em busca de uma prática contextualizada, várias produções textuais partiram de reflexões relacionadas ao contexto social, à realidade na qual o aluno está inserido. A principal questão levantada na sala de aula foi a seguinte: diante da tecnologia ainda há tempo para as crianças brincarem, se divertirem e lerem um livro? Daí a importância do professor conhecer o contexto para dar sentido o que é ensinado e aprendido.

Nessa perspectiva, todas as produções partiram de temática que provocaram o aluno a dialogar com sua realidade. Nesse sentido possibilitar interação dos alunos com o seu contexto de vida, é dar sentido a uma aprendizagem significativa.

Propor atividades interativas, fez com que as crianças compartilhassem ideias, trocassem experiências partindo sempre de um ponto crítico. Os resultados foram bem visíveis, nos trabalhos realizados, como a confecções de cartazes e as produções textuais, nas apresentações em grupos.

Em todo processo de construção do conhecimento em sala de aula, o diálogo se fez presente como mediação entre os saberes. De acordo com Freire (1988, p. 07),

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

Numa perspectiva dialógica o processo de ensinar e aprender se torna recíproco, “ambos ensinam e aprendem ao mesmo tempo”. Deste modo o diálogo deve estar sempre presente em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem “*O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu*” (FREIRE, 2005, p. 91).

Finalizando o trabalho houve uma culminância com todos os trabalhos desenvolvidos pelas os pibidianos, inclusive apresentações de peças teatrais e exposições dos trabalhos realizados. Foi um dia especial em que os alunos participaram ativamente na construção do conhecimento, com reflexões críticas a respeito dos assuntos que permeiam a sociedade como um todo.

CONCLUSÕES

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa formativo financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que busca incentivar alunos na iniciação à docência. É um programa que permite aos discentes o

aprendizado prático é um momento importantíssimo para a formação acadêmica onde a ligação entre teoria e prática seja constante. Assim podemos trabalhar de forma integrada na escola, observando, atuando, participando e acompanhando o cotidiano da escola. É uma experiência de estar diante do ser professor, de descobrir a verdadeira vocação para a docência, ou não, posto que é na prática e convivência que se tem noção do verdadeiro significado desta profissão. O programa aprimora e valoriza a nossa formação nos proporcionando momentos inesquecíveis.

Diante do objetivo do programa, os relatos e reflexões expostos são resultados das experiências vivenciadas e compartilhada na escola através de um programa de grande contribuição para a formação acadêmica.

Exercer a prática pedagógica, partindo de um ponto crítico, nos fez rever conceitos que até então eram conhecidos na teoria. Relacionar à teoria à prática possibilitou ir além do que foi observado. Intervir no processo de ensino aprendizagem fez acreditar que a educação depende de nós, futuros pedagogos.

O Pibid constrói uma ponte entre a universidade e a escola, nos dar a possibilidade de interagir com a escola, alunos e professores, com as possibilidades e desafios. São essas vivências que construímos dentro desse espaço que nos faz refletir, criar, pesquisar, ir além das possibilidades existentes na universidade.

Essa dinâmica do refletir e agir, nos capacita e revigora novas energias, novas concepções acerca da educação, da prática pedagógica, tornando o processo de ensinar e aprender mais significativo.

Nesse sentido as contribuições do pibid foram fundamentais, o contato direto com a realidade da educação mediante práticas contextualizadas, demonstrou assim que a educação emancipa uma sociedade, através de uma educação crítico reflexiva, de um contexto social e global.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO, Luzineide Dourado. A contribuição da educação contextualizada para a relação natureza, cultura e território no semiárido brasileiro. *In*: REIS, Edmerson dos Santos; (Orgs.). **Educação contextualizada: fundamentos e prática**. Juazeiro-BA: UNEB/Departamento de Ciências Humanas- Campus III/UNEB/NEPEC-SAB/MTC/CNPq/INSA. p. 173-193.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. *Evolução e Desafios: Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho Braga, Portugal, ano/2013, vol.16, n. 002. Universidade do Minho Braga, p.221-236.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção Magistério. São Paulo: Cortez, 1990.

MARCUSCHI, Luiz. Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e Circulação. *In*:KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA Mario Beatriz; BRITO Karem. Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória: kayganguê, 2005.p.19 – 32.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do campo**: escola, currículo e contexto. Juazeiro- Bahia: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.

SILVA, Adelaide Pereira. Educação contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa. *In*: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado de (Orgs.). **Educação contextualizada**: fundamentos e prática. Juazeiro-BA: UNEB/Departamento de Ciências Humanas- Campus III/UNEB/NEPEC-SAB/MTC/CNPq/INSA. p. 21-43.

Educação Contextualizada: fundamentos e práticas. Edmerson dos santos Reis e luzineide Dourado Carvalho(orgs)-Juazeiro-BA: UNEB/Departamento de Ciências Humanas-Campus III/UNEB/NEPEC-SAB/MTC/CNPQ/INSA.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SER DOCENTE: VIVÊNCIAS NA ESCOLA ATRAVÉS DO PIBID

Edva Ruth de Souza Silva
UNEB - DCH III - PIBID
edvaruth19@gmail.com

Maiana dos Santos Gomes
UNEB - DCH III - PIBID
maianasg@outlook.com

Edmerson dos Santos Reis
UNEB - DCH III - PIBID
edmerson.uneb@gmail.com

RESUMO

O atual estudo tem por finalidade discutir, a partir das experiências em sala de aula e no ambiente escolar, como a prática docente precisa inovar a cada dia, mediante as diversas realidades, bem como a contribuição do Programa institucional de Bolsas de iniciação à Docência, para a formação docente inicial. As observações foram realizadas durante o período das semanas de visita ao Colégio P, em 2015 e na Escola J, neste ano de 2016, localizadas na cidade de Juazeiro/BA, como exigência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Comprometemo-nos com o suporte de uma pesquisa bibliográfica, assim como através das observações, conversas informais com os alunos, juntamente com os professores, a analisar como é ser docente e quais são as dificuldades que há na prática pedagógica. Discutiremos a necessidade que existe por parte do professor em contemplar nos seus fazeres enquanto docente as formas de carência que existem dentro da sala de aula, destacando-se que há um desgaste, tanto físico quanto emocional por parte deste profissional, justamente por percebermos que os pais/responsáveis deixam toda a responsabilidade do educar para a escola. Busca-se ainda entrelaçar essa problemática com as preocupações e reflexões do PIBID, que incentiva a formação docente para a educação básica, oportunizando experiências em que possam contribuir para a nossa formação inicial e contínua. No decorrer do processo da escrita, tivemos como suporte os teóricos: Pimenta, Libâneo, Dias de Carvalho, Reis, Alves entre outros. No final dos estudos sobre as nossas vivências nas escolas observadas, percebeu-se que, as vivências trazidas pelos os alunos, têm grande influência dentro da escola.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Prática docente. Formação. Educação.

INTRODUÇÃO

O exercício da docência não é algo tão fácil, pois as salas são compostas por diferentes realidades e pela diversidade dos sujeitos que ali se encontram presentes, algumas consideradas “comuns” as nossas experiências e outras totalmente novas. Com as observações é notório identificar que a mediação do conhecimento pelo professor, pode necessitar de duas ou três maneiras diferentes de explicação para que os estudantes consigam compreender com eficácia o conteúdo.

Nesse tempo aconteceu uma realidade que doeu na alma, em que professores demonstram estar desistindo da profissão, onde sua força se esgota quando o planejamento está eficaz e sua didática com qualidade, porém, a falta de acompanhamento dos pais, que devem dar uma base educacional para as crianças, acabam influenciando nesse desespero. Então, o professor tem que contemplar de todas as formas, a formação do aluno, chegando a ser injusto ver crianças carentes de atenção e pelo seu comportamento em sala, evidenciando quase um grito de socorro.

Há uma grande desvalorização da profissão docente, sendo que um dos grandes desafios de ser professor é adentrar no mercado de trabalho logo quando a graduação encerra, seja por falta de

oportunidades ou por falta de qualificação. Por isso, é enorme o número de recém-graduados que não conseguem ter uma carreira com êxito, justamente por não participarem de programas oferecidos pela universidade ou por não estudarem/pesquisarem sobre a sua prática, o contribuiria em muito para estarem aptos a ingressarem nas redes de educação e assim, colaborarem com a melhoria da educação do nosso país.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), proposto pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo proporcionar aos estudantes do ensino superior, inserir-se na educação básica e pública, fomentando a importância da formação inicial como embasamento para o futuro profissional docente. Desse modo, o inciso IV, do Artigo 3º, do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, declara que o PIBID deve:

(...) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Logo, o PIBID instiga aos graduandos a serem críticos, evidenciando a reflexão sobre a prática realizada nas escolas, afirmando assim, o autoconhecimento sobre nossas ações. Segundo a CAPES (2014), o programa é composto por 284 Instituições de Ensino Superior (IES), e mais de 70.000 bolsistas de Iniciação à Docência (ID), em universidades de todo o Brasil. Desse modo, é visível a quantidade de pessoas que, de certa forma, pensam em melhorar a educação, trazendo métodos e metodologias que estão vinculadas com os conteúdos das escolas, beneficiando a aprendizagem dos alunos.

A reflexão sobre a relação entre teoria e prática é importante para que haja transformações no âmbito social, ou seja, se complementam e contribui para a transformação no mundo real, como aspecto indispensável para o desenvolvimento de ações que venham a trazer efetivas e concretas contribuições. A articulação entre teoria e prática deve ser um aspecto importante dentre as necessidades destacadas na formação docente, visando uma formação não fragmentada e desarticulada com a realidade social, cultural e econômica do contexto escolar. (REIS & TELES, 2015, p. 32).

Assim, vale ressaltar que o programa oferece a oportunidade de haver a relação entre professor/aluno, aluno/aluno e bolsista/aluno. Enfatizando a importância dessa comunicação para a educação, exatamente por ser raro vermos momentos de carinho, de conversa e de compreensão de cada ser que está presente na sala de aula. Portanto, é de extrema significação e aperfeiçoamento da formação inicial docente salientar o PIBID como fonte de inspiração, experiências, aprendizados e reflexão-crítica, uma vez que é notória a necessidade de defendermos a educação pública com espírito de pertencimento da realidade observada e vivenciada.

Portanto, diante de uma memória da reunião do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), dispúnhamo-nos a escrever sobre o possível fim do programa, bem como a contribuição do mesmo para a nossa formação acadêmica e profissional enquanto futuros docentes, evidenciando experiências vividas em duas escolas da rede municipal de Juazeiro/BA.

A partir das observações realizadas, utilizamos fontes bibliográficas, com abordagem qualitativa, em que deram suporte para a nossa pesquisa, que teve como eixo principal a formação docente e as práticas educativas inovadoras em sala de aula, bem como a contribuição do PIBID nesse processo de ensino e aprendizagem. No decorrer do processo da escrita, tivemos como suporte os teóricos: Pimenta, Libâneo, Dias de Carvalho, Reis, Alves entre outros.

Experiências que o PIBID proporcionou: nosso olhar sobre a prática docente

Nos percursos vivenciados entre o Colégio P (2015) e a Escola J (2016), cabe salientar que presenciamos um docente que não conseguiu conter as lágrimas de angústia, por não conseguir colocar a sala em ordem e dar sua aula como planejou. É necessário destacar que mesmo com a desvalorização em massa do profissional e a falta de uma estrutura adequada em algumas escolas, os professores ainda conseguem ser criativos em suas práticas, melhorando ainda mais a sua formação, como por exemplo, as aulas de matemática ministradas pela docente Docente A, no ano de dois mil e quinze, que eram divertidas, e nos encantou. Outro destaque foi o método trabalhado pela Docente B, neste ano de dois mil e dezesseis, em que a mesma trouxe como subsídio os jogos educativos de matemática, explicando o conteúdo, por uma perspectiva lúdica.

A mudança de uma escola para a outra é chocante, pois na instituição atual as salas são climatizadas, organizadas e a diminuição de alunos por turma facilita a comunicação do conteúdo. Claro que, mesmo a realidade sendo outra, observamos que o acompanhamento dos pais deixa muito a desejar. Concernente a essa indagação, Pimenta e Lima (2011, p. 69) explicam que:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Desse modo, é imprescindível haver formações continuadas para que o profissional possa estar inovando ainda mais a sua prática. Apesar de todas as dificuldades observadas no espaço escolar, é importante expor que, ainda existem professores que se destacam em sua maneira de ministrar aulas, tanto na construção do planejamento quanto em suas diferentes habilidades, e conseguem bons resultados, deixando suas aulas divertidas e dinâmicas.

Percebemos disposição dos professores para com as nossas intervenções, quando alguns se mostraram bem abertos com as propostas que eram levadas para a escola, com isso, contribuíram para o desempenho de alguns bolsistas, e se pode dizer que foram realizadas práticas belíssimas no Colégio P, entre elas: um coral de músicas; apresentações de danças; reflexões com os alunos sobre momentos que existem nas escolas, entrelaçando com a afetividade entre professor/aluno e aluno/aluno, evidenciando assim, práticas contextualizadas, procurando com isso centralizar a aprendizagem no aluno e na comunidade em que estavam inseridos, tornando as aulas, um momento em que o conhecimento era construído a partir da realidade das crianças.

Segundo Libâneo (2010, p. 38):

A Pedagogia, com isso, é o campo de estudos com identidades e problemáticas próprias. Seu campo compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que se dão os processos formativos (entre eles o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação; o contexto socioinstitucional das instituições (entre elas as escolas e salas de aula). Resumidamente, o objeto do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre.

Nessa perspectiva é interessante destacar que o nosso olhar perante a escola também foi transformado, pois o foco nas conversas que tínhamos com os alunos não eram conteudistas, mas sim

como se a escola fosse um lar (casa), em que cabe também conhecer quem é cada ser humano que faz parte dessa família. Portanto, foi notado que, cada aluno que estava na sala de aula trazia consigo um contexto diferente, em que no momento da socialização a criança contribuiu para a formação do ambiente escolar.

Neste ano, na Escola J, foi construído um texto sobre o mundo encantando, em que traz como referência e demonstração uma boneca, criada por uma das *pibidianas*; foi desenvolvida a pracinha filosófica, espaço em que se ouvia as vozes dos alunos, bem como foi realizada a produção de dois livrinhos, um sobre a autobiografia das crianças e outro sobre como os discentes pensam o significado de certas palavras. Ou seja, as experiências com absoluta certeza acrescentaram-nos no aspecto intelectual e espiritual. Portanto, faz-se necessário afirmar como Freitas; Grillo & Gessinger (2010, p. 179):

[...] a experiência docente, tensionada entre suas potencialidades conceituais e seus limites operacionais, está gestando uma nova identidade profissional, fundada na compreensão da incerteza da vida, da educação e do ato de ensinar e aprender, ou seja, na compreensão da multidimensionalidade da formação profissional e humana. Nessa perspectiva, o conhecimento se transforma numa atitude perante a vida e a docência, para além da dimensão técnica, ao não prescindir das dimensões ética, política e estética, se fortalece em seu potencial transformador.

A convivência com as crianças nos deixaram esperançosas quanto às mudanças que podem ser feitas na educação e que elas são possíveis, até mesmo com os professores que estão há muito tempo nessa profissão e que deveriam ter a experiência e o prazer de olhar um pouco por fora, sem enraizar os gráficos dos números que eles precisam alcançar no final de cada unidade, para levar na secretaria de educação. Acreditamos que uma educação de qualidade, não deveria ser postulada através de tabelas. São indagações por números que os professores são cobrados e que talvez deixem a educação incompleta. Por isso que alguns professores estão adoecendo, e esgotados com tanta cobrança. Será que pensam que *somos* super heróis? Desse modo, a vivência em sala de aula ajudou para que pudéssemos compreender que a profissão de ser professor precisa encontrar um equilíbrio, no qual ainda se nota um buraco sobre as competências que devemos abraçar e desenvolver.

Enfatizamos novamente que com todos os contras que há na escola, os pontos favoráveis são os que balanceiam as nossas mentes, seja no ato de desenvolver momentos com crianças ou na forma como elas transmitem a confiança que tem na nossa capacidade de ajudá-los a construir o seu conhecimento, deixando-nos ciente da responsabilidade que é ensinar, e garantir melhores práticas para isso. Essas vivências fazem com que possamos estudar mais sobre a infância e sobre a importância da educação nesse momento belo e ingênuo que todo ser humano passa. É inevitável chegar à conclusão que estudar a infância nos ajuda a sermos mais humanos e respeitosos com as diferenças dos nossos respectivos semelhantes, lembrando que a sociedade tem uma grande responsabilidade sobre esses pequenos, haja vista que o nosso papel é cuidar desses cidadãos, para que tenham uma infância digna, através do sentimento de amor.

PIBID como contribuição para a formação inicial docente

No início da vida acadêmica, o que se percebe é que muitos dos egressos do curso de Pedagogia entendem a área apenas como um campo em que depois dos quatro anos de curso irão apenas dar aulas em um campo do conhecimento geral de uma determinada matéria, sem haver muito envolvimento da turma, muito menos do professor.

Porém, Dias de Carvalho (1998) p. 93 apud Pimenta, 2011 p. 61, fala que:

A ciência prática da Educação não pode ser apenas uma ciência descritiva, explicativa e interpretativa, será também uma ciência normativa em que a

componente utópica (a realidade que se deseja) tem um papel central. É que esta ciência lida com um objeto inconcluído, não podendo, por isso, bastar-lhe o conhecimento de um objeto já construído.

Durante o curso, alguns estudos mostram que a Pedagogia é uma ciência que estuda a educação, como por exemplo os de Dias de Carvalho, Mazzotti que se encontra no livro organizado por Pimenta (2011), e, se faz necessário refletirmos esse conceito, pois ser pedagogo é estudar os processos educativos, bem como compreender a realidade dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Libâneo (2010, p. 29-30) explica que além da Pedagogia ocupar o lugar nos procedimentos educativos, dos métodos e das maneiras de ensinar:

(...) Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade.

Diante disso, conclui-se que mesmo com quatro anos de formação que incluem momentos em que os estagiários vão à escola analisar a teoria e a prática, ainda se observa que a graduação em Pedagogia ou o que compõe a matriz curricular, não consegue fazer o estudante ter um interesse maior em aprofundar seus conhecimentos, e que torna esse momento, que deveria ser enriquecedor, um momento superficial, onde entramos na universidade para ser pesquisadores da educação, e quando se vai atuar nas escolas, os professores são fadados a fazer e repetir a educação arcaica que infelizmente ainda existe. Talvez, os períodos em que os estagiários passam nas escolas, não sejam suficientes para que a compreensão total do que é a escola e o papel real do pedagogo ao se manter presente na mesma.

Sendo assim, é válido ressaltar que a nossa formação superior cresceu de forma enriquecedora, quando se trata de ensinar e aprender. Durante meses e anos, comparecemos as escolas públicas, onde fomos acolhidas (os) e supervisionadas (os), mas não uma supervisão de impor regras, mas sim de conversas, onde éramos aconselhadas no que fazer ou no que podíamos melhorar. Ou seja, o programa trouxe a experiência de estarmos numa sala de aula, bem como a alegria e motivação de estarmos convivendo com seres humanos, em que tínhamos que os compreender e auxiliá-los.

Portanto, o PIBID segundo Cordeiro & Souza (2015, p. 11):

Proporciona ao aluno bolsista que nunca houvera tido um contato com a sala de aula e o espaço escolar com toda sua dimensão, uma vivência que supera suas expectativas a partir da interação com esse ambiente, repleto de complexidades, subjetividades e um universo fértil para a inovação.

Com o possível fim do PIBID, esse objetivo acaba morrendo, justamente por não haver outro programa em que possamos debater indagações, confiar, e acrescentar. Salientamos que o mesmo é um grande aliado para a nossa formação, onde pudemos, a partir das semanas nas escolas, junto com a coordenadora/supervisora, planejar, aplicar, analisar e compreender se os objetivos foram alcançados ou não, fazendo com que nossa escrita e leitura fossem profundas.

De acordo com Alves (1980, p. 13):

[...] os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “história” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “história”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças.

O PIBID modificou nossos olhares para essa realidade que os formandos em Pedagogia irão fazer parte em alguns meses/anos, aquela imagem fantasiosa e talvez indiferente quanto à escola, foi reconstruída em nossas reuniões semanais, dentro das discussões sobre o que podemos fazer para que nossa prática seja diferente/inovadora, ainda que a presença na escola seja apenas um dia na semana.

Nas reuniões do programa foi solicitado que os bolsistas fossem para escola não com um olhar de julgamento, pois é claro que em todo meio profissional tem suas vantagens e desvantagens, entretanto as vantagens são as que mais devem ser instigadas. Tanto os pontos positivos quanto negativos acrescentam na nossa formação e no conhecimento dos alunos ali inseridos, sendo que nós, *pibidianos* fomos para a sala de aula com o intuito de ajudar o professor e as crianças.

Afinal, o que é educação?

Antes de tentar diagnosticar o que vem acontecendo e sendo a "educação" nos dias atuais, é importante compreender o termo "educação", já que é válido ressaltar que a educação não é exclusiva da escola, mas que acontece em diferentes ambientes reais da sociedade. Uma pessoa analfabeta pode ser considerada "educada", já que foi ensinada pelos seus pais, tios e/ou avós, que é necessário respeitar o outro, não roubar, não mentir, não corromper, não fumar, não matar, falar sempre a verdade, e outros valores que no decorrer da vida foram aprendidos por ela. Dessa forma dá pra entender que "valores" são ensinados, e se são ensinados, nesse processo ocorre o fator educação. Assim, é visto que a educação não se conclui em apenas - leitura e escrita - isso é o que pode se entender como um processo de alfabetização. Então, pode ser entendido como educação, um conjunto de ações que ajuda o sujeito a estabelecer e desenvolver suas habilidades motoras, pedagógicas e a sua intelectualidade para que haja uma integração dele com a sociedade, ou em sua própria comunidade.

A educação também acontece em casa, em templos religiosos, na vizinhança, em vários locais informais, e por fim, a escola vira palco educacional, onde a educação é vivenciada de diferentes modos. Desse modo, a escola precisa estar atenta ao desenvolvimento intelectual, moral e físico do sujeito. Sendo assim, é importante que a educação esteja voltada para as experiências vivenciadas no cotidiano do aluno. Nessa perspectiva, Silva (2011, p. 57-58), comenta que:

A "educação contextualizada", beneficiando-se ainda das contribuições de Freire e das experiências da educação popular, parte do princípio de que, para romper com a "situação colonial de descontextualização" é preciso fazer a educação se vincular à vida, tratar dos temas, da cultura, dos saberes, dos sentidos, dos diversos sujeitos implicados nos processos de educação. É preciso, portanto, que os sujeitos reais, onde quer que estejam, com suas diferenças culturais, sociais, de credo, com suas verdades diversas, possam participar do processo educativo legitimamente, e que a educação tenha esse universo específico como seu manancial de produção de conteúdo, de novos saberes, e de produção de sentido para o próprio ato pedagógico.

Por isso a importância do compartilhamento da responsabilidade de educar, entre a escola, família e comunidade, pois a educação é um processo de fases, e em cada fase o indivíduo alcança um ponto a mais na construção do seu conhecimento sobre os costumes sociais e culturais de onde o mesmo está localizado.

Em suas palavras sobre o que é educação, Libâneo (2010, p. 32) comenta que:

A educação associa-se, pois, a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc.

Educação é um processo de comunicação, aprendizagem e troca de conhecimento, no qual a criança aprende e ensina quem está transmitindo o conteúdo. A educação não é algo estável porque está sempre em movimento, ou seja, sendo uma prática, voltada para a sociedade.

Dessa forma, é interessante observar quanta variedade de saberes existe na escola, e que se podem desenvolver vários outros saberes a partir dos que já estão presentes no ambiente em que a todo o momento coisas impressionantes podem acontecer diariamente. Por isso é importante que o professor exerça o papel de observador, e consiga assimilar de que maneiras ele pode usar o conhecimento do aluno a seu favor, para que ele, como mediador do conhecimento, ajude o aluno em sua dinâmica com a sociedade fora dos muros da escola.

Percebemos o PIBID como um programa em que o discente em formação, consegue modificar seu modo de pensar sobre a escola, e ajuda aos docentes em atuação a reencontrar-se no seu local de trabalho, local esse que vai muito além de apenas números, números de cadeiras, de crianças, de funcionários e dos dias em que as metas devem ser cumpridas. A escola antes de tudo é um local de sonhos e vidas, cabe a nós educadores saber o que fazer com eles, matá-los ou potencializa-los?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que em meio ao processo de se formar docente, é necessário afirmar que a secretária da educação, ao mesmo tempo em que proporciona momentos de formação continuada, por outro lado, exige tanto da escola quanto dos professores, uma tabela preenchida, como se os alunos fossem caracterizados por ela, onde na verdade não é.

Acreditamos numa educação básica, pública e contextualizada de qualidade, em que não seja avaliada apenas por números, mas sim que os profissionais que nela estão inseridos, possam sentir do modo mais belo, o quão é importante ensinar e compreender cada ser. Obviamente, há professores que estão cansados, porém, não justifica o fato de irem para a escola, com o desejo de voltar logo para casa, porque talvez, há alunos que “não querem nada com a vida”. Desse modo, é preciso que esses profissionais estejam aptos, mas não somente no sentido de explicar conteúdo, mas de sentar para conversar com cada aluno e ouvi-lo com toda a paciência. Dialogando com os pensamentos de António Nóvoa, o mesmo enfatiza que:

A educação não é apenas um projeto científico ou racional, pois a ação pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de crenças, de ideais e de situações, que é ilusório tentar controlar *a priori*. A educação não encontra a sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico; não é apenas um ato racional, mas também dramático. (NÓVOA, 2011, p. 95).

Assim, durante as nossas experiências com o PIBID, percebemos que, o que acontece fora da escola tem grande influência no desempenho dos alunos nas atividades curriculares propostas pela instituição, bem como é notório salientar que os docentes têm a necessidade de um tempo maior para conseguirem acompanhar mais de perto algumas fragilidades de cada aluno, porém o que acontece é que essa responsabilidade não deve ser voltada somente para os professores, mas sim para os pais, haja vista que as crianças precisam do lar como um primórdio da instrução que irá formá-lo um bom cidadão para atuar de forma consciente na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Sobre Jequitibás e Eucaliptos. **Conversas com Quem Gosta de Ensinar**. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em 08 de agosto de 2016.

CAPES. **Relatórios e Dados.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em: 08 de agosto de 2016.

CORDEIRO, Ana Claudia M Palitot. SOUZA, Gabriela Teixeira. PIBID um movimento provocador e transformador: reflexões a partir das experiências dos alunos pibidianos. IN: REIS, Edmerson dos Santos. TELES, Edilane Carvalho. **PIBID: abrindo a caixa de Pandora na formação docente.** Curitiba, PR: CRV, 2015.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. GRILLO, Marlene Corroero. GESSINGER, Rosana Maria. org. **Capacitação Docente: um movimento que se faz compromisso.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** / José Carlos Libâneo. - 12. ed. - São Paulo, Cortez, 2010.

NÓVOA, António. As ciências da educação e os processos de mudança. IN: PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Pedagogia: ciência da educação?**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIBID. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Disponível em:<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 26 de jun, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 6ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido [et.al.]. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2011

REIS, Edmerson dos Santos. TELES, Edilane Carvalho. Contribuições do PIBID à formação docente contextualizada: possibilidades e desafios. IN: REIS, Edmerson dos Santos. TELES, Edilane Carvalho. **PIBID: abrindo a caixa de Pandora da formação docente.** 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

SILVA, José Martins. Educação contextualizada: da teoria à prática. IN: REIS, Edmerson dos Santos. CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação contextualizada: fundamentos e práticas.** Juazeiro, BA: UNEB/ Departamento de Ciências Humanas – Campus III/ NEPEC-SAB/ MTC/ CNPq/ INSA, 2011.

Capítulo

2



GT2

Identities, Culture and Territorialities

Ementa:

Este GT objetiva reunir pesquisas e experiências relativas à produção e organização histórico-geográfica, análises de ações de planejamento regional/territorial, de práticas e programas sobre os contextos semiáridos, que ponham em evidência a convivência com o semiárido, identificando, valorizando e apoiando as diferentes expressões das culturas diversas e dos processos construtores das identidades territoriais.

37ª MISSÃO DA TERRA DA DIOCESE DE SENHOR DO BONFIM E A LUTA PELA REAPROPRIAÇÃO SOCIAL DA NATUREZA

Adriana Olívia da Silva

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
adriel.olivia@hotmail.com

Luzineide Dourado Carvalho

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
luzdourado-13@hotmail.com

Viviane Brás dos Santos

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
vivianebras.pedagogia@gmail.com

RESUMO

Este trabalho traz por objetivo perceber os sentidos atribuídos pelos romeiros e romeiras, missionários e militantes da 37ª Missão da Terra da Diocese de Senhor do Bonfim, com relação às questões referentes às lutas e demandas dos camponeses do semiárido, no tocante a reapropriação social da natureza tendo por foco de estudo a Romaria da Terra, realizada em Nordestina-BA. A análise ancorou-se nas categorias: Reapropriação Social da Natureza território, territorialidades e desterritorialização. Com fundamento metodológico pautado na fenomenologia e inspiração na etnometodologia o estudo primou pela coparticipação, pela observação livre e pela entrevista semiestrutura, com uso de filmadora e diário de bordo. Ficou evidenciado que o desafio dos camponeses é enfrentar as novas formas de Grilagem.

PALAVRAS-CHAVE: Território. Territorialidades. Reapropriação social da Natureza. Desterritorialização.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz uma abordagem sobre a 37ª Missão da Terra da Diocese de Senhor do Bonfim, realizada em Nordestina-BA, em parceria com as paróquias do zonal II (Cansanção, Itiúba, Monte Santo e Queimadas). A pretensão de participar da 37ª missão da terra trazia uma bifurcação de sentidos que se complementam: estar como estudante do PPGESA – Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, no qual, foram apresentadas as categorias reapropriação social da natureza, território, territorialidades e desterritorialização, através da disciplina Produção de Existência em Territórios Semiáridos¹⁵. E neste prisma, a romaria da terra seria o lugar e momento oportuno para uma aproximação e entendimento contextualizado de tais conceitos. Como também, participar como militante envolvida com um projeto de Construção do Reino de Deus aqui na Terra, enquanto católica que professa a fé baseada na teologia da libertação.

Assim sendo, com o objetivo de perceber os sentidos atribuídos pelos romeiros e romeiras, assim como, pelos missionários e militantes com relação às questões referentes às lutas e demandas dos camponeses do semiárido, no tocante a reapropriação social da natureza, este estudo primou pela coparticipação, pela observação livre e pela entrevista semiestruturada com uso de filmadora, máquina fotográfica e diário de bordo, técnicas próprias da etnometodologia, tendo por fundamento metodológico a fenomenologia.

Destarte, os resultados apontaram para a visualização de novas formas de grilagem, que contam com o apoio do Estado e a regulação através das leis. Observou-se também que mudanças na

¹⁵ Disciplina ministrada pelos docentes: Dra. Luzineide Dourado Carvalho e Dr. Manoel Abílio.

estrutura do evento, enfraquecem os princípios da Romaria e deixam os romeiros e militantes insatisfeitos. Todavia, a resistência e a esperança dos homens e mulheres do campo ainda encontram sustentação neste momento singular organizado pela Igreja Católica.

2 MISSÃO DA TERRA: UMA MÍSTICA LIBERTADORA EM PROL DA REAPROPRIAÇÃO SOCIAL DA NATUREZA

A Missão da Terra ou Romaria da Terra é uma mística embebida na teologia da libertação (BOFF, 1996) e no catolicismo popular e acontece com periodicidades diversificadas conforme a metodologia da Diocese. Em algumas dioceses acontece uma vez por ano como é o caso da Diocese de Senhor do Bonfim. E sempre se escolhe como lugar para realização do evento, municípios onde os camponeses estejam, vivenciando, algum tipo de injustiça quanto ao direito de permanência em seus territórios, como também no tocante ao acesso aos bens que garantem a vida. Assim “A Missão da Terra é um momento forte de celebração das lutas e de denúncia de tudo aquilo que ameaça a vida dos seres humanos e da natureza” (CPT, 2016)¹⁶.

Para o autor Mitidiero Junior (2008), “O desenvolvimento das romarias da terra por todo o Brasil é um dos exemplos do potencial que atinge a mística frente aos conflitos do campo. A Romaria da Terra não é uma manifestação da qual a mística faz parte, ela é a própria mística”. (MITIDIERO JUNIOR, 2008, P. 238). Neste sentido, tal mística, traz por foco a defesa dos territórios e territorialidades dos camponeses, compreendendo território não só como aspecto material, mas também imaterial, no tocante à preservação dos modos de vida do homem e da mulher do campo, uma vez que “o conceito de território e tudo que nele está implicado nos ajudam a compreender o que está em jogo com a questão ambiental, ou seja, a luta pela reapropriação social da natureza” (PORTO-GONÇALVES, 2012 p. 35).

Com “forte teor político” (MITIDIERO JUNIOR, 2008) tem por pretensão a reapropriação social da natureza, como elemento da transformação social e da construção do Reino de Deus aqui na terra, ou para a busca da terra prometida ou do paraíso aqui na terra, durante a existência material, em detrimento do pensamento teológico de bonanças futuras após a morte no paraíso celestial (BARROS, 2008). Com este pensamento revolucionário os movimentos de base promovem a “reinvenção da política, haja vista que os limites de intervenção sobre a natureza estão ao mesmo tempo exigindo um amplo movimento de reapropriação social da natureza. E falar em reapropriação social da natureza é juntar aquilo que a natureza do capitalismo separou”. (PORTO-GONÇALVES, 2008, p. 221). Assim sendo, com forte embasamento na corrente do ecologismo denominada ecologismo dos pobres/ecologismo popular/movimento de justiça ambiental (ALIER, 2007), a Missão da Terra busca defender os direitos dos camponeses, do homem e mulher da terra, suas materialidades e imaterialidades, em consonância com a defesa dos direitos da natureza: A mãe terra. É o momento oportuno para a difusão de novas territorialidades que se imbricam com as territorialidades camponesas.

Conforme Carvalho (2010, p. 80) “considera-se que o processo de reapropriação social da natureza fundamenta-se num sentido de natureza que contempla a base material da sobrevivência da vida (o território e seus recursos naturais) e a base imaterial, a preservação dos valores simbólico-culturais (a identidade).”

Neste prisma, a discussão sobre território e territorialidades se torna indispensável. Segundo Haesbart (2007, p. 47), “a ligação do território com a natureza é explícita e, nesta ligação, o território se torna, antes de mais nada, uma fonte de recursos, meios materiais de existência”. Nesta perspectiva, as identidades individuais e coletivas são fortemente ligadas ao desenvolvimento da consciência territorial que com “laços solidários e de ajuda mútua informam um conjunto de regras firmadas sobre

¹⁶ A CPT ou Comissão Pastoral da Terra é o movimento responsável pela preparação, divulgação, articulação e custeio das ações referentes à Missão da Terra.

uma base física considerada comum” (ALMEIDA, 2008, p. 29). Ou seja, “a base material” considerada aqui como o território serve de referência para a construção de identidades, do mesmo modo que a identidade individual e social também “é carregada ao mesmo tempo de subjetividade e de objetividade” (HAESBART, 1999, p. 174).

Destarte, Bonnemaïson e Cambrezy (1997; p. 10 apud, ALMEIDA 2004, p.109) afirmam que “o vigor do laço territorial revela que o espaço é investido de valores não somente materiais, mas também éticos, espirituais, simbólicos e afetivos”. Nesta discussão, Haesbaert (1999, p. 175), corrobora advogando que “não há território sem algum tipo de identificação e valorização simbólica (positiva ou negativa) do espaço pelos seus habitantes.” Assim sendo, “facetadas de uma identidade manifestam-se em função das condições espaço temporais em que o grupo está inserido”. Neste sentido, o território não se constitui apenas de materialidades, mas também de elementos imateriais, simbolismos, subjetividades que em consonância com os aspectos materiais, constituem as territorialidades dos sujeitos que se fazem com o território.

Diante do atual contexto, Porto-Gonçalves (2010) adverte que “estamos presenciando o mais extenso e intenso processo expropriatório de populações camponesas, de povos originários e de afrodescendentes que a humanidade e o planeta jamais experimentaram”. E é justamente este processo expropriatório ou este processo de desterritorialização, que as Romarias da Terra vêm denunciando, ao tempo que anunciam o Reino do Amor e da Justiça.

Deste modo, o termo desterritorialização, não se refere apenas à retirada de camponeses de seus territórios, remete também às constantes experiências de “etnocídio” (BONNEMAISON, 1981) e “epistemicídio” (SANTOS, 2010) determinadas por um modelo econômico massificador e homogeneizante responsável por fortes processos de aculturação e desenraizamento, que provocam a “degradação social” (LEFF, 2006) e que tem levado imensos contingentes de pessoas à fome, à miséria e à marginalização, pois “desterritorializar uma etnia é a melhor maneira de vê-la desaparecer para se fundir num magma sociológico como ocorre com as favelas do terceiro mundo ou de outros locais” (BONNEMAISON, 1981, p.107). É o mecanismo principal para invisibilizar culturas distintas, simbologias e singularidades que diferem das hegemônicas. Assim sendo, o processo de desterritorialização imprime sua ação especialmente no tocante ao “ser”, muito mais que “de onde ele vem”. É uma ação muito mais voltada para o extermínio de identidades, subjetividades e imaterialidades, que destruição de elementos de referência material.

Fomentando esta problemática vivenciada pelos camponeses, atuam as institucionalidades governamentais, como vetor de verticalidade (SANTOS, 2007) muitas vezes respaldadas por investimentos voltados para as regras do capital. Enveredam pelo caminho da colonização, do desenvolvimento e do progresso ou do assistencialismo sem considerar as especificidades do modo de vida desses povos. Primam pelo apoio às mineradoras, ao agronegócio. Silva, corrobora nesta reflexão afirmando que:

A ideia de progresso/desenvolvimento impede a construção de um futuro relevante para o SAB. Se esta ideia foi concebida longe de nossa realidade e sem compromisso com nosso futuro, se depois de cinco séculos de progresso e seis décadas de desenvolvimento a humanidade nunca esteve tão desigual e o planeta tão vulnerável, se, neste contexto, a América Latina subiu ao pódio da região mais desigual do mundo, chegou a hora de substituir o desenvolvimento como meta, e imaginar e negociar outras ideias, como a do ‘bem viver’ como fim, onde o objetivo é construir comunidades e sociedades mais felizes e com modos de vida sustentáveis. (SILVA, 2010, p. 40)

O bem viver, mencionado por Silva (2010) no trecho anterior, é para Nobre (2014) um paradigma que nasce “da periferia social da periferia mundial”, e totalmente oposto ao paradigma de desenvolvimento ocidental refutando o modelo capitalista. Fundamentados no ‘bem viver’ atuam os movimentos sociais, primando pelo vetor da horizontalidade (SANTOS, 2007) pois, o ‘bem viver’

preconiza uma reorganização da sociedade, da economia, das instituições e da política, pois, presume a dissolução da dualidade com a natureza e reinterpreta a terra como uma multiplicidade de interações vitais.

Outrossim, a Romaria ou Missão da Terra aponta as perspectivas de esperança de retomada dos territórios e salvaguarda das territorialidades nas lutas de reapropriação social da natureza em prol do bem viver:

As lutas contra a expropriação territorial desenvolvidas pelos povos indígenas, quilombolas e camponeses adquirem um sentido revolucionário, sobretudo ao se encontrar com o movimento ambientalista, posto que, juntas, lutam pela reapropriação social da natureza. Se natureza + cultura através da política é igual a território, essa luta pela reapropriação social da natureza atualiza a história de longa duração que deu origem ao atual sistema mundo moderno-colonial que, desde o início, se constituiu enquanto conquista/invasão, portanto, enquanto fenômeno territorial. (PORTO-GONÇALVES, 2010, p. 116)

Conforme o autor, o sentido de reapropriação social da natureza nasce no seio dos movimentos sociais. A título de exemplo ela exalta o extraordinário poder de articulação dos movimentos sociais que “com apenas três meses de convocação, cerca de 35.000 ativistas de 142 países se reuniram em Cochabamba, cidade emblemática na luta pela reapropriação social da natureza” (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 38), pela razão de que “a luta pela reapropriação social da natureza mostra-se como a possibilidade de construção de sociedades sustentáveis, respaldadas em condições ecológicas e culturais que valorizem sua diversidade, que emerge enquanto questão territorial”. (MOREIRA, 2014, p. 18), atribuindo força política e social para assegurar a permanência no território e a preservação da identidade cultural como direito à diferença, conforme defende Gatti (2011, p. 24): “O direito à diferença vem sendo fortemente afirmado por diferentes movimentos na sociedade contemporânea”. Sendo assim, o encontro com a singularidade coletiva.

MATERIAIS E MÉTODOS

Hoje estamos entrando num novo paradigma. Quer dizer, está emergindo uma nova forma de dialogação com a totalidade dos seres e suas relações [...]. Está se desenvolvendo uma nova sensibilização para com o planeta como um todo. Daqui surgem valores, novos sonhos, novos comportamentos, assumidos por um número cada vez mais crescente de comunidades (BOFF, 1995, p. 29-30 apud PEREIRA, 2013, p. 30)

Considerando o atual contexto de crise paradigmática, em que a ciência moderna não consegue dar respostas a inúmeros problemas da contemporaneidade, urge a necessidade de uma nova forma de pensar e fazer ciência com foco na complexidade dos fenômenos. Dessa forma, pensar uma ciência voltada para o sensível, o fenômeno, a essência, presume em uma reforma do pensamento, como bem define Morin (2005, p.16), de forma que se possa conceber e compreender a ambivalência, isto é, a “complexidade intrínseca que se encontra no cerne da ciência”.

Para Morin (2005) o antigo paradigma, é pautado na manipulação e na tecnologização que alimentavam a ética, a política, e transformavam as sociedades. Nesta forma de fazer ciência o sujeito “era manipulado como coisa, por ser invisível e desconhecido” (MORIN, 2005, p 340), ficando de um lado da linha (SANTOS, 2010), conforme abordagem sobre o pensamento abissal de Boaventura dos Santos (2010, p. 34), os sujeitos do conhecimento e do outro lado da linha os objetos de conhecimento, pois “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não

dialéctica.” Destarte o conceito de pensamento abissal presente na abordagem do sociólogo Boaventura dos Santos (2010), revela a lógica do pensamento moderno ocidental que se impôs como única e verdadeira, a qual concedeu à ciência moderna o monopólio “da distinção universal entre o verdadeiro e o falso” É um pensamento que “salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções” (SANTOS, 2010, p. 33): verdadeiro *versus* falso, legal *versus* ilegal, império *versus* colônia.

Com fundamento fenomenológico, na tentativa de perceber o mundo com o próprio corpo, achou-se por bem coparticipar da Missão da Terra, desde a preparação até o assumir de tarefas como a animação de toda a Celebração. Conforme Anadon (2005, p.10), o que diferencia uma abordagem fenomenológica, das “outras abordagens qualitativas é que esta coloca a tônica sobre o indivíduo e sobre a experiência subjetiva”.

Além deste procedimento foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observação livre com inspiração na etnometodologia, com uso de filmadora e diários de bordo. Anadon (2005) afirma que “os etnometodólogos reforçam a ideia que o mundo social é composto de significados e visões compartilhadas” e que a etnometodologia tenta estudar os fenômenos sociais interiorizados no discurso e nas ações, através da análise das atividades humanas.

3.1 Análise dos dados

A pesquisa qualitativa de fundamentação teórica fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar amostra. Isto é, procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão do estudo. Porém não é, em geral, preocupação dela a quantificação da amostragem. (TRIVIÑOS, 1987, p. 132).

A análise de dados teve início paralelamente ao momento da coleta de dados e passou por um processo de triangulação das informações, para a análise dos resultados, pois esta técnica “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

RESULTADOS

Lancemo-nos na aventura desta utopia, na construção de uma realidade ambiental, antes que a racionalidade dominante e a falaciosa verdade do mercado globalizado nos arrastem para o abismo da morte entrópica do planeta e da perda de sentido da existência humana. (LEFF, 2010, p. 209).

A 37ª Missão da Terra da Diocese de Senhor do Bonfim, contou com aproximadamente cinco mil romeiros oriundos dos diversos municípios que compõem a referida diocese e tinha por tema “O sertão, nossa casa comum, “não é mercadoria”: geme e clama por misericórdia” e por lema o trecho bíblico extraído do livro do êxodo, capítulo 3, versículos de 7-8: Eu vi, ouvi o clamor do meu povo e desci para libertá-lo. “O tema expressa o grito de socorro diante da forma como o estado e as empresas capitalistas vêm destruindo o meio ambiente e tentando expulsar o povo da terra e de suas comunidades tradicionais”. (CPT, 2016).

A mística da romaria contou com uma caminhada de três quilômetros, contendo três paradas. A saída para início da romaria foi da comunidade do Costa passando pelas ruas da cidade. A primeira parada foi no Portal da Cidade, com uma reflexão, direcionada pelas Comunidades atingidas pela mineração, cujo título era: “A ganancia destrói, mas o sertão resiste”. Por conseguinte, a segunda parada, sob a responsabilidade da CPT-BA¹⁷, na Praça da Prefeitura com reflexão sobre “O rosto

¹⁷ Quem conduziu o momento como representante da CPT da Bahia foi de Frei Luciano Bernardi.

misericordioso de Jesus presente no sertanejo clama por vida digna” e a terceira parada aconteceu na Praça da Igreja de São João Batista com o subtema “Terra e água: É vida para todos sem exclusão”, direcionada pelo Lar Santa Maria, Escola Família e Movimento de Assentados e Acampados. Após a partilha das farofas, houve o momento cultural¹⁸, com Apresentação de músicas, poesias, exposição de material das entidades, enquanto que paralelamente aconteciam as confissões. Com uma hora de atraso, teve início a celebração da missa presidida pelo bispo diocesano e pelos padres presentes, concluindo com o envio dos romeiros(as) às suas casas.

Com o objetivo de “promover, a partir do evangelho, a transformação da atual sociedade excludente, chamando a atenção para os problemas e injustiças do campo” (CPT, 2016) a 37ª missão da terra, aconteceu na cidade de Nordestina devido o contexto de insegurança e injustiça vivenciado pelos camponeses diante das ações devastadoras da Mineradora Liari e “onde os lavradores ou são sem-terra ou obrigados a viver em poucas tarefas de terra” (CPT, 2016). A luta não se limita apenas às questões referentes à terra, mas se estende também sobre a questão da água, pois no município de Nordestina, a mineradora está “deixando as serras peladas. Secam as fontes, desaparecem os riachos e, além disso, se apropriam¹⁹ da água e destroem o meio ambiente”. (CPT, 2016).

Mas as denúncias também contemplavam as ações da mineradora Yamana em Cansanção e Jacobina, através de cartazes conduzidos pelos romeiros e romeiras, de canções proféticas e de depoimentos por parte dos missionários, dos militantes e dos camponeses que anunciavam “projetos de vida e denunciavam projetos de morte” (CPT, 2016), conforme expressa as letras da carta dos participantes da 37ª Missão da Terra da Diocese de Senhor do Bonfim realizada em Nordestina:

Denunciamos o modelo de sociedade capitalista, excludente, baseado na propriedade privada dos meios de produção; ele serve para legitimar a concentração de terra nas mãos de uma minoria, trazendo muitos sofrimentos e injustiças principalmente para as populações tradicionais. Assistimos ainda hoje populações expropriadas de suas terras, pela grilagem que continua desde o processo latifundiário das capitânicas hereditárias. Hoje ele se manifesta com projetos monstruosos das mineradoras, empresas de energia eólica onde já estamos vendo os estragos com fechamentos de estradas públicas, rachaduras nas casas e nas cisternas, poluição do ar e sonora, desmatamentos, invasão de propriedades e obrigando os camponeses a apresentar documento para entrar em suas próprias roças: há constantes ameaças das águas e das nascentes e até comunidades sendo retiradas do lugar.

Além das denúncias os participantes da romaria trazem novas territorialidades que se fundem às territorialidades dos povos da terra, objetivando o anúncio de projetos de vida, conforme se pode observar no depoimento do Missionário 01:

um acontecimento como a missão da terra é uma valorização do homem do campo, do homem que produz, do homem que tenta viver com a seca e uma nova mentalidade está se fazendo: Vamos viver como semiárido!” E vamos louvar a Deus por todos os benefícios que nós recebemos. E o nordeste tem muitos benefícios. A missão da Terra sempre mencionou, desta vez foi a Casa Comum para que nós defendamos a vida de muitos irmão e irmãs, na vida na luta, mas também na natureza. (Missionário 01).

¹⁸ A triagem das apresentações era feita no momento das inscrições, no palco. Uma ação bastante delicada para a equipe responsável devido a exposição e o tempo restrito para uma avaliação mais criteriosa.

¹⁹ A categoria “**Reapropriação Social da Natureza**” surge em contrassenso do sentido de “**apropriação**”, pois a apropriação segundo Boaventura dos Santos (2010) é um elemento presente nos processos de colonização, juntamente com a violência contra os povos compreendidos como os “sem lei”, diante das concepções humanistas dos séculos XV e XVI. Quijano (2010), também utiliza a expressão ‘apropriação’ como processo da colonização responsável pela retirada das “instâncias básicas da existência social: Trabalho, sexo, subjetividade e autoridade”. Atualmente a apropriação dos bens materiais e imateriais existentes nos territórios camponeses se fortalece através da lei e da proteção estatal.

O Missionário 01 faz menção a uma categoria valiosíssima para os movimentos sociais presentes no semiárido, que é a convivência com o ecossistema semiárido, desmistificando os sentidos do combate à seca, trazendo para o centro da celebração o sentido de viver com, ou seja conviver com o semiárido. Outro sentido presente na fala do missionário remete à percepção das potencialidades do ecossistema semiárido, no sentido de quebrar os estereótipos que eram atribuídos ao sertão como o lugar inóspito da morte e da inviabilidade, da feiura e da fome. Carvalho afirma que a proposta dos movimentos de base é a:

Convivência (...) como uma invenção contemporânea da resignificação e da reapropriação social da natureza semiárida, concebida de modo complexo e relacional. A idéia-projeto atua como um rizoma, motivando os grupos ao novo naturalismo, pautado na justiça ambiental e no uso ecocentrado dessa natureza. (CARVALHO, 2010, p. 310).

Observou-se, assim que o teor da Missão da Terra está adentrando em questões muito mais complexas que as que eram enfrentadas no final do século XX. Além dos novos sentidos atribuídos como formas de solução para os problemas do homem e mulher do campo, como a cultura do guardar e a convivência, enfrenta-se também o problema da sofisticação da grilagem, pois esta prática está se modificando, ganhando adesão de parte da opinião pública, apoio do estado e regulação através da lei. Neste novo contexto:

a luta que os camponeses e os povos originários vêm travando adquire um sentido mais amplo e diz respeito a toda a humanidade e aos destinos da vida no planeta não só por suas lutas históricas contra a desterritorialização/expropriação, mas também pela defesa das culturas em sua diversidade, posto que suas lutas implicam a defesa das condições naturais de existência com as quais desenvolveram valores que emprestam sentidos a suas práticas (cultura), daí a tríade território-territorialidade-territorialização vir adquirindo centralidade. (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 39).

Esta análise de Porto-Gonçalves (2010) ressoa com as vozes dos romeiros e romeiras da 37ª Missão da Terra da Diocese de Senhor do Bonfim, como se pode visualizar na fala do Missionário 02, envolvido com a realização da 37ª Missão da Terra da Diocese de Senhor do Bonfim:

A missão da Terra nordestina é a quarta que eu participo nesta região. Pra mim que é sempre algo muito tocante, não só no sentimento, mas também na maneira de ver o mundo, a terra, a água e os direitos das pessoas mais pobres que é como aparece nos participantes da romaria. Por exemplo, nesta romaria, veio à tona o direito... Carregados nos cartazes também de cada um ter direitos aos seus territórios. Ter direito a um território! Isto é muito bonito porque, por exemplo, na região de Juazeiro do Norte também no oeste da Bahia isto se manifesta através do Fundo de Pasto e tantas outras maneiras com as quais a terra não se torna mais um meio só pra ganhar dinheiro e pra o alimento... Tirar o alimento dela. Mas, além disso, que importante, também, ter o mínimo de renda e ter o mínimo de comida limpa, sadia, não fruto de agrotóxico... E isto é importantíssimo! Um fator de humanização fantástica! Mas, além disso, tem no povo, a tendência que é quase que, uma coisa espontânea, natural de ver a terra como uma criatura viva. Como uma pessoa com a qual a gente se relaciona, com a qual a gente não pode abusar, em todos os sentidos, seja maltratando ela, seja judiando dela, e seja transformando ela numa forma de opressão para os outros. Então o que nós estamos assistindo hoje é sobretudo isso: o agronegócio como também a visão capitalista de exploração até o máximo é algo desumano que é recusado pela maioria das pessoas que ainda participam da Romaria... Da Missão da Terra, aqui. E pela grande maioria das populações da Bahia que eu conheço,

rurais... E também de outras partes do Mato Grosso, do Mato Grosso do Sul, do Paraná, do Piauí... Populações que eu tive a chance de conhecer, através do meu serviço na CPT. (...) É uma alma nova que é antiquíssima, que o povo não quer deixar morrer e que o sistema capitalista quer matar, em todos os meios. Por isto que neste momento é um momento de genocídio, não só porque se matam as pessoas (a violência no campo está aumentando em vez de diminuir), mas se mata um estilo de vida que é muito mais humanizado, muito mais, eu diria, feito de uma amorosa capacidade de se entender, não só entre as pessoas, mas entre a natureza e as pessoas, por que a natureza se torna como que uma mãe verdadeira, não uma mãe explorada, não uma mãe que se faz o que se quer com ela, mas uma senhora mãe como se dizia antigamente, no sentido de que ela é administradora de nossa vida, também administradora da felicidade que pode ter todos os seus filhos quando se reúnem ao redor de uma mesa e se alimentam não só de comida, mas de tudo aquilo que faz o ser humano ser gente. (Missionário 02)²⁰

Neste comentário, o missionário alerta para as novas formas de grilagem que estão acontecendo atualmente, de forma sofisticada, ganhando legalidade e apoio do estado, assim como parte da opinião pública, tornando-se cada vez mais perversas. Neste campo de batalhas, onde de um lado, a elite capitalista se apropria dos bens da natureza expropriando os camponeses, e do outro lado, os movimentos sociais e as pastorais sociais como a CPT se unem aos camponeses na luta pela reapropriação social da natureza, a relação que o estado estabelece com os camponeses, na maioria das vezes não prima pela regulação de seus direitos, mas impulsiona a expropriação em prol do capital representado nas mineradoras, no agronegócio, nas empresas de energia eólica, tendo por pano de fundo o discurso do progresso e do desenvolvimento. Assim, “não é sem sentido que politizam o conceito de território, haja vista que o momento primeiro do sistema mundo moderno-colonial foi justamente a invasão de seus territórios, sua (des)territorialização” (PORTO-GONÇALVES, 2012 p. 39).

Fica claro também, na fala do missionário que a mística da Romaria permite o encontro de singularidades diferentes (cristã, nativa, afrodescendente), quando este exalta os sentidos ameríndios e afrodescendentes atribuídos à terra, como uma grande mãe, não mantém o foco apenas nas simbologias cristãs, mas busca entender os significados da fé de outras etnias, como elemento importante para a vida feliz e plena de todos. Outro aspecto relevante na fala do missionário ecoa com a abordagem de Boaventura dos Santos (2010) quando fala que não se matam apenas pessoas, mas também estilos de vida diferenciados e denuncia estas formas de violência: material e simbólica (BOURDIEU, 1989). Ela cita também a importância das singularidades dos modos de vida como as comunidades tradicionais de fundo de pasto e defende a salvaguarda dos aspectos culturais destes povos e a manutenção de suas formas de viver no sertão. As comunidades tradicionais de fundo de pasto têm sua gênese ancorada nas sesmarias em 1549, conforme abordagem de Cotrim (1991, p.32-33) quando o então governador da Bahia, Tomé de Souza concedeu primeiramente a Garcia D’Ávila, por conseguinte a Antônio Guedes de Brito grandes extensões de terra, transformando-os em grandes latifundiários, os quais utilizaram como mecanismo facilitador da colonização no interior baiano o estabelecimento dos vaqueiros com suas famílias nas propriedades onde foram constituídos os currais de rebanhos que eram criados soltos na caatinga. Para evitar conflitos o governador havia deixado uma faixa de terra devoluta como limite divisório. Com o fim das sesmarias no século XVIII inicia-se um processo de uso comunitário das terras por parte dos vaqueiros responsáveis até então pelo processo de expansão na lida com os rebanhos.

Ainda com base nos depoimentos, constatou-se que mudanças na estrutura da Missão da Terra, desagradaram os romeiros e fizeram os sentidos primordiais da mística se fragilizarem, pois, “a missa

²⁰ Entrevista concedida à estudante Adriana Olívia da Silva, do PPGESA – Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, pelo Missionário 02, atuante na CPT – filmagem com duração de 4 minutos e 25 segundos. Entende-se por missionários as categorias padres e freis.

foi deslocada do todo” (Militante 01). Antes “a romaria acontecia em forma de uma celebração eucarística que envolvia o dia inteiro”(Militante 01), conforme Magalhães (2010) esta mística configurava-se como “uma forma de expressar a fé para além do monitoramento dogmático do Vaticano”. (MAGALHÃES, 2010 P. 55). Todavia, este ano em Nordestina, algumas mudanças na estrutura do evento fez ofuscar o sentido singular da Missão da Terra. A Missa pareceu algo totalmente desconexo da Romaria da Terra. Na homilia se percebe uma ênfase na canonização de Madre Tereza de Calcutá, que também é uma temática salutar, mas não se sente vínculo com as discussões, temáticas e denúncias realizadas durante todo o dia. Houve também um atraso de uma hora para o início da missa reforçando o caráter discrepante com o contexto da mística da Romaria. Muitos Romeiros já haviam regressado às suas comunidades. Quiçá um terço dos participantes tenha permanecido para a celebração eucarística. Assim, enquanto esperava pelo início da missa, sob um sol muito forte, a Romeira 01 externa as suas impressões sobre a 37ª Missão da Terra:

Sou professora do município de Senhor do Bonfim. Há 22 anos acompanho a missão da terra, neste sentido de lutar pelo direito da terra e da água, por que sem terra e sem água o homem do campo não tem como produzir. E no decorrer desses anos a gente vem percebendo o decréscimo da missão. O número de pessoas que acompanham vem diminuindo. A forma de articulação foi alterada e isso tem contribuído para que este fluxo de pessoas diminuísse. A pesar de que centenas de pessoas ainda resistem, mesmo tendo que se deslocar para lugares longínquos, acordar de madrugada pra poder participar com afinco deste evento que eu acho de extrema importância na luta do homem do campo. (Romeira 01)

Há um sentimento de esvaziamento do sentido da mística da romaria, na fala da romeira, que com pesar lamenta o decréscimo na quantidade de romeiros, mas também na qualidade da estrutura do evento e da forma de articulação. A mesma crítica a “fragmentação da Missão da Terra, com momentos estanques”, uma vez que “a missa e o momento cultural não estão articulados com o todo”.

Assim sendo, percebe-se também que não há perdas simbólicas apenas com as mudanças da celebração eucarística. O momento cultural também deixou a desejar, conforme comenta o Romeiro 02: “O momento cultural não contou com a mesma qualidade das apresentações que aconteciam quando a missão da terra era precedida do Festival Cultural da Juventude da Diocese de Senhor do Bonfim. Algumas apresentações não tinham conexão alguma com o evento”.

Desta forma visualiza-se que elementos simbólicos importantíssimos para a mística da romaria estão se fragilizando. Embora o movimento prime pela contextualização das discussões e dos processos educativos de acordo com a vida do povo camponês, alguns momentos ficam deslocados, fragmentando assim a mística como um todo e fragilizando a romaria enquanto instrumento de ação em prol da Reforma Agrária. Ademais, a luta dos camponeses, assumida pelos participantes da Missão da Terra, está cada vez mais se tornando complexa. O risco da desterritorialização ou expropriação é mais iminente, uma vez que se tem o respaldo da lei e o apoio estatal para as novas formas de grilagem.

Diante disto, a resistência em prol da re-existência (LEFF, 2006) e do Bem Viver, fomentadas pela mística da Romaria da Terra ainda é a esperança dos povos camponeses e do planeta terra, o maior de todos os oprimidos.

CONCLUSÃO

Diante das reflexões aqui traçadas, pode-se afirmar que, no tocante a “Reapropriação Social da Natureza” e a defesa dos territórios e territorialidades camponesas, a 37ª Missão da Terra da Diocese de Senhor do Bonfim, ainda se configura como uma importante ferramenta na luta pela Reforma Agrária, assumida pelos camponeses em consonância com as pastorais e movimentos da

Igreja Católica, fundamentados na teologia da libertação, como também os movimentos sociais fundamentados na Corrente do Ecologismo dos Pobres (ALIER, 2007) que fomentam novas territorialidades criando a política da identidade e autoafirmação como mecanismo de defesa frente ao perigo da desterritorialização ou expropriação (Porto-Gonçalves).

Embora, apresentando algumas fragilidades, constadas neste estudo, como a fragmentação da mística, retirando a Celebração Eucarística do todo da missão, e ainda a ausência de um procedimento para melhor selecionar as apresentações culturais, como ocorria com os festivais diocesanos da juventude, que além de ser um ótimo instrumento mobilizador de jovens, também funcionava para garantir a qualidade e originalidade das apresentações que seriam realizadas durante o evento, fica perceptível, que Missão da Terra é um instrumento fomentador de novas territorialidades e auxilia como processo educativo que se concretiza desde a preparação do evento até o comprometimento dos romeiros com as causas defendidas na mística da missão, conforme ocorreu com a divulgação da carta dos romeiros e romeiras da 37ª Missão da Terra, a qual revela o comprometimento com uma sociedade justa e igualitária e com a defesa da Mãe Terra, dos territórios e territorialidades camponesas, como também a denúncia do sistema opressor capitalista e todas as mazelas causadas por sua lógica e do golpe vivenciado atualmente no Brasil:

Nesta missão, em tempos amargos de quebra da democracia, sentimos o apelo para agasalhar a vida e o cosmo, como se agasalha nos ninhos as asas do futuro. No desejo de fortalecer a solidariedade e a luta por justiça e em defesa da vida e do ambiente, ouvimos, com os sertanejos e sertanejas, um só grito em defesa da terra, das águas, do povo e de toda a criação. O Deus de Jesus nos garante que a vitória será nossa e já aparece e nos alegra com as conquistas e os avanços nas lutas travadas pelos movimentos sociais do campo. (2016).

Nestas palavras fica evidente que a romaria é um momento forte da fé popular que se imbrica com a política: Fé e política de mãos dadas. E é, portanto, o lugar e momento oportuno para se conhecer a realidade, demandas e subjetividades dos homens e mulheres do campo.

Portanto, é salutar considerar que este estudo não traz conclusões, apenas, algumas considerações que podem servir como elementos instigadores de novos estudos e também de novas intervenções. Neste sentido, fica apresentado o desafio aos militantes e romeiros da 37ª Missão da Terra de Senhor do Bonfim para a análise da estrutura do evento e para a possível retomada dos elementos que foram modificados. De forma que a Celebração Eucarística esteja contextualizada com a realidade dos camponeses e esteja inserida na mística da Romaria da Terra, celebrando, assim, com o Cristo que fez opção preferencial pelos pobres e oprimidos e que caminha junto ao seu povo na construção do reino da Paz e da Justiça. Aos intelectuais, especialmente os intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1982) que atuam junto às populações camponesas o desafio de aprofundar na categoria Reapropriação Social da Natureza, ainda pouco discutida a nível acadêmico e de grande relevância para os povos desfavorecidos e para luta dos ativistas e militantes dos movimentos sociais de base, como também o convite para continuarem fazendo das romarias da terra um momento oportuno de articulação dos camponeses em prol da Reforma Agrária.

REFERÊNCIAS

ALIER, Joan Martínez, **O Ecologismo dos Pobres**. São Paulo: Contexto, 2007.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faixinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. 2ª ed., Manaus: PGSCA–UFAM, 2008.

ANADON, Marta. **A pesquisa dita qualitativa: sua cultura e seus questionamentos**. Salvador: UNEB/UQAC, 2005.

BARROS, Luitgard Oliveira Cavalcanti. **Juazeiro do Padre Cícero: A terra da mãe de Deus**. Fortaleza: Imeph, 2008.

BOFF, Leonardo (Org). **A Teologia da Libertação Balanços e Perspectivas**. São Paulo: Ática, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

CARVALHO, Luzineide Dourado. **Ressignificação e reapropriação social da natureza: Práticas e Programas de “Convivência com o Semiárido” no Território de Juazeiro – Bahia**. Tese (Doutorado em Geografia). Sergipe: Universidade Federal de Sergipe. Centro de Educação e Ciências Humanas/Núcleo de Pós-Graduação em Geografia. 2010.

CPT, Comissão pastoral da Terra. 37ª Missão da Terra de Senhor do Bonfim, 2016. Disponível em: <http://www.cptnacional.org.br/index.php?option=com_content&view=category&id=16%3Acp t&Itemid=54&layout=default> acesso em: 02 setembro 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 244 p., 1982.

HAESBAERT, Rogério. **Concepções de Território para entender a Desterritorialização**. In: SANTOS, Milton e BECKER, Bertha K. (org.). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Lamparina. 2007.

_____. **Identidades territoriais**. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Org.) **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999. p. 169-190.

LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental: a Reapropriação Social da Natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MAGALHÃES, Janilson Alves. **A Romaria da Terra e das águas de Bom Jesus**. Da Lapa/Ba: (Re) Invenção do Religioso e do Político. Dissertação (Mestrado Ciências Sociais), UFBA Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MITIDIERO JUNIOR Marcos Antonio. **A ação territorial de uma igreja radical: teologia da libertação, luta pela terra e atuação pastoral da comissão pastoral da terra no estado da Paraíba**. São Paulo, USP, 2008.

NOBRE, Sônia Alexandra de Barros Rito Nunes. **Buen Vivir: perspectivas de mudança civilizacional a partir do Equador**. In: ALVIM, Ronal Gomes; BADIRU, Agibola Isu; MARQUES, Juracy. **Ecologia Humana: Uma Visão Global**, UEFS.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **O Espírito de Cochabamba: a Reapropriação Social da Natureza**. Seminário Internacional “Gramsci e os movimentos populares”, Núcleo de Estudos e

Pesquisas em Filosofia, Política e Educação (NuFiPE) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Estado do Rio de Janeiro, 2010 .

_____. **A Ecologia Política na América Latina: Reapropriação Social da Natureza e Reinvenção dos Territórios.** R. Inter. Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v.9, n.1, p.16-50, Jan./Jul. 2012 <http://dx.doi.org/10.5007/1807-1384.2012v9n1p16>.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social.** In: SANTOS, Boaventura de Souza & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para Além do Pensamento Abissal.** In: SANTOS, Boaventura de Souza & MENESES, Maria Paula.. **Epistemologias do Sul.** 1ª ed, São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton et al. **Território, territórios: ensaios sobre ordenamento territorial.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS SOBRE A CATEGORIA RAÇA NO CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SERTÃO DO SÃO FRANCISCO - CETEP

Antonio Carvalho dos Santos Junior

Mestre em Educação, professor da Educação Básica
antoniocsj2009@hotmail.com

RESUMO

Nesse trabalho apresentamos a categoria raça em sua manifestação no cotidiano escolar. Preocupamo-nos com algumas questões relacionadas ao percurso de demarcação conceitual da categoria, observando como o efeito naturalizador do racismo se fazem manifestos no cotidiano escolar observado. Desse modo, nos utilizamos da observação participante para perceber como essa categoria é apreendida nas dinâmicas escolares. A necessidade de participação dos contextos observados se faz pela peculiaridade das questões pesquisadas, estas que também se localizam nos aspectos mais ordinários da vida, do cotidiano. O artigo é fruto das investigações realizadas durante o mestrado em educação, essas que tiveram como lócus o Centro de Educação Profissional Sertão do São Francisco, na cidade de Juazeiro Bahia.

PALAVRAS-CHAVE: Raça. Racismo. Significados. CETEP.

INTRODUÇÃO

As categorias Raça e Racismo se estabelecem como fios condutores de todo um processo de subalternização de imensos grupos humanos no mundo. Elas alinhavam estratégias de dominação que se fazem na reivindicação de um modo mais verdadeira de ser humano e, com isso, hierarquiza e desqualifica o diferente. Essas categorias desencadeiam uma série de investidas classificatórias que partem da naturalização das desigualdades entre os diferentes grupos humanos. E, com isso, explica o lugar sócio/econômico/cultural dos sujeitos a partir das suas diferenças genéticas e biológicas.

No entanto, Como afirma Hall (2013), a categoria raça não corresponde a uma realidade natural e, com isso, o ser negro também não obedece a um lugar naturalmente dado, mesmo sendo a raça operacionalizada por um discurso que localiza os diferentes humanos em diferentes ordens naturais, onde alguns são mais humanos que outros. Assim também afirma Guimarães (apud BARROS, p. 54).

Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. (1999, p. 9).

Essa atitude negativa está inscrita na racionalidade colonizadora instituída e instituidora da modernidade. Onde, com o nascimento da ciência moderna, entre os séculos XVIII e XIX, as diferenças socioculturais entre os grupos humanos passaram a ser explicadas segundo suas características biológicas. Com a ciência moderna nasceu também às teorias raciais, e, portanto, o racismo.

Raça, hereditariedade e a ciências sociais

No século XIX as teorias raciais se estabeleceram como campo importante do conhecimento, a categoria raça foi acionada ao centro das preocupações dos cientistas. Esse momento promoveu um

deslocamento das análises fisionômicas, concentrando esforços nos estudos de hereditariedade e dos genes. A condição racial, segundo esses novos argumentos, é uma condição geneticamente transmitida.

As teorias raciais se desdobraram em duas correntes principais, a monogenista e a poligenista, ambas devedoras da teoria da evolução das espécies de Darwin. Esse desdobramento propiciou a construção de duas escolas distintas: a evolucionista social, que partia do princípio da origem comum das espécies e que, em diferentes estágios na escala da evolução, caminham todas na mesma direção civilizacional, embalados pelo movimento do progresso; e o darwinismo social, esta era orientada pela noção de raças puras que seriam o resultado final do processo de evolução, não podendo assim ser modificadas nem por transmissão, nem por evolução social. Tais perspectivas influenciaram diretamente os debates de mestiçagem no Brasil.

Na segunda metade do século XIX, a biologia foi protagonista dos estudos científicos. Tomando emprestado da zoologia e da botânica o conceito de raça, esse campo do conhecimento foi o lugar de explicação de muitas questões que incidiam à sociedade da época, sendo essas questões de ordem científicas ou não. Podemos então dizer que as teorias raciais emergiram nos territórios da nascente biologia, onde ainda hoje se disputa a existência ou não da raça. Aqui partimos do pressuposto de que as teorias raciais não se fazem possível no campo epistemológico das ciências naturais. Pois,

Essas teorias estavam menos interessadas em conhecer e esclarecer a diversidade biológica e genética humana que em explicar a variedade dos costumes, das culturas e das formas de sociabilidade dos povos. Supunha-se que as raças humanas tinham diferentes capacidades e habilidades em termos morais, psicológicos e cognitivos e de que era essa diferenciação que explicaria o variado grau de desenvolvimento das nações e civilizações na terra. (GUIMARÃES, 2008, p. 20).

Guimarães (2008) aponta pelo menos dois equívocos nessas teorias raciais. Em primeiro lugar, elas não levaram em consideração a participação do indivíduo no desenvolvimento das suas habilidades e competências, essas que não são, exclusivamente, de ordem coletiva. Em segundo lugar, o próprio fato desses estudos serem derivados da biologia, pois essa ciência não comporta as explicações das sociedades e das culturas humanas, explicações essas que foram deslocando-se para outros campos científicos insurgentes, como a sociologia e antropologia no início do século XX. “O que as teorias raciais faziam (e ainda fazem), presas a erros, nada mais era que reproduzir preconceitos vulgares ou refiná-los, buscando uma justificação pseudocientífica para a dominação política, a exploração econômica” (GUIMARÃES, 2008, p. 21).

A categoria Raça se fez muito importante para os estudos sobre a sociedade brasileira. A necessidade de construção de um estado/nação moderno suscitou da nossa produção científica, a apropriação dessa categoria como algo indispensável para que se fossem forjadas explicações que acomodassem, em lugares determinados, negros e brancos na nação brasileira. A realidade racial supera qualquer teoria do direito. Assim sendo a cada raça cabe um lugar no mundo e “seus direitos são definidos pelo grau de importância que detém na ordem evolutiva. Ou seja, cada raça teria um direito determinado por sua natureza” (SANTOS, 2002, p. 49). Tentando definir os lugares naturais para os diferentes sujeitos sociais, os estudos sobre as relações raciais no Brasil estão demarcados por movimentos discursivos que vão da supremacia branca à democracia racial.

Racismo a Brasileira

As teorias raciais encontraram terreno fértil no Brasil, serviram como mais um instrumento de dominação da elite branca sobre a massa negra. Os homens de ciências foram os grandes responsáveis em manobrar esses novos instrumentos subalternizadores, construindo discursos que

naturalizavam e escamoteavam as marcas da violência sofridas pelo povo negro durante várias gerações, como pode ser observado no texto abaixo.

Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da ‘mancha negra’; da operatividade do ‘sincretismo’ religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. (NASCIMENTO, 2002, p. 141).

Depreende-se da abordagem **supra** citada, escrita por um dos maiores intelectuais negros do Brasil, que a população negra foi tratada como povo subalterno ao longo de toda a história brasileira. Sabemos que desde a chegada das primeiras levas de africanos/as escravizados/as ao Brasil, algumas explicações foram forjadas pela elite colonizadora a fim de promover discursivamente a naturalização dos lugares sociais e, com isso, subalternizar e desumanizar a população negra de modo institucionalizado.

Se, em um primeiro momento, as explicações teológicas do cristianismo se apresentaram estratégicas, pois sendo a negação da alma dos africanos um artifício de negação da sua humanidade, o que justificava a sua condição escrava; em um segundo momento, a desumanização dos afrodescendentes se fez por meio dos argumentos dos homens de ciência, que, contagiados pelas teorias raciais positivistas e deterministas, mais uma vez se esforçavam em naturalizar as desigualdades, na tentativa de construir discursos unificadores da identidade brasileira. Discursos esses que emergiram sempre de um horizonte branco, numa espécie de imperialismo da brancura que, ironicamente, chegou a se travestir com o nome de Democracia Racial. Sobre isso Nascimento (2002) faz a seguinte afirmação:

A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes. (p. 141).

E nessa inferioridade este segmento social permaneceu no Brasil. Telles (2003) demarca dois momentos importantes dos discursos raciais no Brasil. O primeiro, no final do século XIX e início do XX calcado na ideia de supremacia branca; depois o discurso do branqueamento e da democracia racial que vigoraram da década de 30 aos anos 80. Segundo Schwarcz (1994), as teorias raciais que vigoram com sucesso na Europa em meados dos anos oitocentos, encontraram no Brasil território fértil para sua propagação.

Se antes essa terra era vista como exótica por conta das suas riquezas naturais, em finais do século XIX e início do século XX, “com efeito, o que resumia a singularidade local, não era mais a flora, a fauna ou a pujança da terra, e sim uma composição racial singular, um certo espetáculo da miscigenação” (SCHWARCZ, 1994, p. 138). Tal espetáculo se fez manifesto nas falas dos cientistas que se dedicaram aos estudos raciais no Brasil. Um exemplo desse interesse exótico pelas questões raciais no país pode ser observado no que escreveu o pesquisador suíço Louis Agassiz em 1868, ao dizer que:

Qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país no mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e moral. (**apud** SCHWARCZ, 1994, p. 137).

O Brasil tornou-se então, na virada do século, um verdadeiro paraíso para as pesquisas raciais de diversos cientistas, estrangeiros e brasileiros. As teorias raciais adentraram aos centros de ensino e pesquisas nacionais, os institutos históricos, os museus etnográficos, as faculdades de direito e de medicina foram protagonistas na adesão a essas teorias. “Nesse momento, indagar sobre que nação era essa significava, de alguma maneira, se perguntar sobre que raça era a nossa ou, então, se uma mestiçagem extremada não seria um sinal em si de decadência”. (SCHWARCZ, 1994, p. 140).

Método da pesquisa

Tendo esse estudo adotado a perspectiva etnográfica, a observação participante se apresentou como uma das ferramentas indispensáveis de construção/coletas de dados. Essa técnica traz consigo um conjunto de orientações importantes aos nossos posicionamentos no campo, facilitando assim nossa estadia com os outros da pesquisa. Esses que, inevitavelmente, nos conclamam ao envolvimento sócio/subjetivo/afetivo. Pois nossa presença no lócus da pesquisa impacta as relações por nós estudadas, o que requer do pesquisador especial atenção em como se estabelecem os envolvimento necessários à coleta de evidências.

Foi preciso, constantemente, ter em mente o fato de que eu estava vivendo/convivendo com os outros da pesquisa, e isso exigiu um exercício constante de elaboração da minha presença frente ao outro; buscando, com isso, respostas às questões que sua presença suscitava. Com isso, percebi que existiam momentos que as respostas não poderiam ser buscadas sob o exercício de fala do pesquisador, havia lugares, como as reuniões de professores, que não me permitiam qualquer manifestação de voz. Mesmo assim, a minha presença se fazia notada, pois eu pude sentar-me entre os/as professores/as dispostos na várias mesas presentes na sala de reuniões.

Ao contrário da sala dos professores, o pátio se mostrou como o lugar mais profícuo do exercício de falas. Nesse espaço da escola, uma diversidade de questões pôde ser conversada. O intervalo se mostrou um momento importantíssimo para construção de entendimentos de quem são os/as nossos/as alunos/as, pois é nesse momento em que eles mais conversam entre si. Aproximar-me de rodas de conversas dos alunos era sempre um exercício agradável de convivência, muitas risadas foram travadas.

Em se tratando de uma pesquisa em educação e desenvolvida no ambiente escolar, sendo um professor a desenvolvê-la, se exige do pesquisador uma associação mais completa com seus sujeitos de pesquisa. Pois a familiaridade com o ambiente de pesquisa (mesmo que não seja a escola de atuação profissional do professor/pesquisador) lhe convida a compartilhar do vivido de modo mais implicado. Nesse sentido, pude intervir de diferentes modos na realidade observada/participada. Algumas conversas desprentensiosas nos bancos do pátio; uma aula ministrada junto ao professor da turma; a mediação de dinâmica realizada com grupos de alunos/as; algumas aulas assistidas junto aos alunos/as; a participação em alguns dos eventos escolares, tudo isso como parte de uma estratégia de se fazer presente diante do outro observado.

Segundo Bruyn (apud HAQUETTE, 1987, p. 65), a observação participante é “um compartilhar consciente e sistemático, conforme as circunstâncias o permitam, nas atividades de vida e, eventualmente, nos interesses e afetos de um grupo de pessoas”. Dessa forma, o observador participante não pode ser encarado como o olhar que está radicalmente fora do contexto observado. O pesquisador, junto aos seus sujeitos observados, se lança ativamente na construção das relações imediatas produtoras dos sentidos por ele problematizados.

Quando digo RAÇA, quais outras palavras vocês acionam?

Hall (2013), ao estudar as relações multiculturais, raciais e étnicas na Inglaterra, nos diz que:

‘Raça’ é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tentar justificar em termos de distinções genéticas e biológicas, ou seja, na natureza. Esse efeito de ‘naturalização’ parece transformar a diferença racial em um ‘fato’ fixo e científico, que não responde à mudança ou à engenharia social reformista. (p. 77).

O racismo, ao fixar as diferenças raciais por meio do seu efeito naturalizador, constrói escalas de aproximação e distanciamentos dos grupos humanos à natureza; definindo assim suas características e capacidades sociais. Desse modo, quanto mais próximo à natureza, menor suas capacidades intelectuais. Hall nos diz então que, “a ‘negritude’ tem funcionado como signo da maior proximidade dos afrodescendentes com a natureza e, *consequentemente*, da probabilidade de que sejam preguiçosos e indolentes, que lhes faltem capacidade intelectual de ordem mais elevada” (HALL, 2013, p. 77).

Observamos que a partir dos sistemas de classificação engendrados pela categoria raça, umas séries de características negativas são assim atribuídas aos sujeitos negros, em um esforço de desqualificação destes. Em uma das nossas intervenções entre os alunos do CETEP, observamos como os/as alunos/as recepcionavam a palavra negro/a, e quais outras palavras eram acionadas na promoção dos seus significados.

Para tanto, fizemos um jogo de sinônimos, onde cada aluno deveria anotar três palavras que vinham à cabeça quando ouviam a palavra negro/a. Fizemos essa dinâmica em duas turmas da escola, 50 alunos/as participaram da atividade. Foram escritas cerca 60 palavras diferentes, dentre essas as que mais se repetiram foram racismo, preconceito e escravidão. Apesar de muitas das palavras apresentadas ressaltarem características positivas, reforçando ideias de liberdade, beleza e luta; ficamos surpresos com palavras como: morte, gozação, desprezo, favelado, ladrão, nego cinzento, fudido, bandido, escravo, assaltos e sofrimento. Palavras que nos revelam uma série de sentidos negativos atribuídos aos sujeitos negros.

Raça e as Classificações fisionômicas

É interessante notar que as características fisionômicas ainda são demarcadoras importantes no processo de classificação racial. Em uma das minhas visitas ao CETEP fui abordado por um grupo de alunos que me perguntavam o porquê de eu ter as palavras “nego ruim” adesivadas no meu carro. Enquanto eu tentava explicar o contexto e significados daquelas palavras, eles começaram a me dizer que eu não era negro, eu não poderia ser negro, pois minha pele não era escura e meu cabelo não era crespo, eu não tinha as características necessárias.

Segundo os argumentos apresentados pelos alunos, eu não possuía os traços fisionômicos para ser considerado negro. Tal argumento se faz coerente no momento em que nos damos conta de que as cores manifestas nos corpos são acionadores de uma série de características de distinção social, a cor enquanto dispositivo imediato, a diferença fisionômica como agente de distinção e hierarquização dos corpos, o argumento necessário para a institucionalização científica da violência à diferença. O racismo se faz na violência dos corpos, estes que se apresentam imediatamente distinguíveis por um traço de cor.

Até o século XVIII as explicações religiosas do cristianismo eram utilizadas como demarcadores dos lugares sociais para os diferentes povos; explicações essas vinculadas sempre a uma falha de comportamento moral. Sendo a cor escura a inscrição da maldição que subjogavam os sujeitos negros. Assim como foi o caso da maldição lançada por Noé sobre seu filho Cã e seus descendentes, onde, depois de desentendimento daquele com esse, por conta de comportamentos moralmente falhos, Cã e seus descendentes estavam fadados ao lugar de subserviência a seus irmãos

e descendentes (GUIMARÃES, 2008), subserviência inscrita no corpo por meio do escurecimento da pele.

Com o advento da ciência moderna, novas explicações sobre as diferenças sociais são desenhadas em torno da categoria raça, essas que não escaparam da cor enquanto demarcador importante. Guimarães (2008), ao nos explicar como o termo raça passa a ser utilizado para classificação de espécies humanas, nos apresenta um texto do François Bernier publicado em Paris, em 1684, onde, segundo ele, foi à primeira vez que o termo raça foi apresentado com essa função classificatória.

Os geógrafos até aqui dividiram a Terra em países ou regiões. O que observei nos homens ao longo de minhas viagens leva-me a pensar em dividi-la de outro modo. Pois ainda que na forma exterior ao corpo, e principalmente do rosto, os homens sejam quase todos diferentes uns dos outros, segundo diferentes cantões da Terra que habitam, de tal sorte que aqueles que muito viajaram podem muitas vezes sem se enganar distinguir pelo rosto cada nação particular; eu observei demais que há, sobretudo, quatro ou cinco espécies ou raças de homens cuja diferença pode servir com fundamento a uma nova divisão da Terra. (BERNIER apud GUIMARÃES, 2008, p. 17).

Bernier (apud GUIMARÃES, 2008) se utilizou de algumas características físicas e comportamentais para construção de sua organização cartográfica do mundo, tendo assim a raça com estratégia referencial. A cor foi mantida como o principal critério de distinção entre as raças humanas, sendo o preto e o branco a polaridade estratégica do seu argumento.

Essa classificação racial por ele proposta tinha como princípio elementar o estudo fisionômico, ou seja, a análise de um conjunto de características físicas distintivas. Fisionomia passou a funcionar como uma espécie de dispositivo organizador dos lugares sociais no mundo.

A classificação racial a partir das características fisionômica é parte de uma estratégia de naturalização dos corpos e, com isso, dos seus lugares sociais. É estabelecer diferentes lugares sociais para diferentes sujeitos levando em consideração suas diferenças físicas naturais, para com isso, naturalizar sua presença no mundo. Esse primeiro mecanismo de distinção racial se ancora nos princípios das ciências biológicas, se alicerça no discurso de autoridade que naturaliza radicalmente nossa condição humana.

Degenerados sociais por natureza

Preocupados com a degeneração e com o desenvolvimento comum das espécies, muito dos nossos cientistas dedicaram-se em explicar, nas diversas áreas do conhecimento, como e quais danos o hibridismo podem trazer ao desenvolvimento das espécies. Assim como expresso na Revista do Museu Paulista, em 1897

A degenerescência presente nos tipos híbridos na zoologia pode ser com certa facilidade percebida nos grupos humanos...Longe dos tipos puros é com cuidado que deve ser analisado a miscigenação local (apud SCHWARCZ, 1994, p. 140).

Inspirado e corroborando com os argumentos de pesquisadores europeus como o francês Gobineau e o italiano Lombroso, o médico Nina Rodrigues, professor da Escola de Medicina da Bahia, foi um dos grandes expoentes nos debates raciais no Brasil em finais do século XIX e início do século XX. Dedicou-se aos estudos de medicina legal e da criminalística, onde desenvolveu a tese de que as raças inferiores estão naturalmente propensas ao crime, pois, aprisionadas em seus impulsos primitivos, elas não podiam se relacionar com o mesmo código penal de raças superiores, ou seja, dos brancos. Para Nina Rodrigues era preciso relativizar o direito, com isso ele propunha relativizar

a cidadania, determinado lugares para sujeitos igualmente determinados pela psicologia das raças (SANTOS, 2002).

Essas ideias de relativização do direito, da cidadania, ainda se manifestam em nossas relações sociais e, com isso, povoam o ambiente escolar. Em uma das minhas estadias no campo, pude participar de uma aula com alunos de uma das turmas de agropecuária, nesse dia a aula era sobre direitos humanos e o professor da disciplina tinha me concedido um momento de diálogo com a turma.

Apresentei para eles uma matéria jornalística que dizia sobre uma chacina acontecida no bairro Cabula, na periferia da cidade de Salvador. Foram 12 jovens negros executados por policiais, e sem direito de defesa. Falamos da institucionalização do genocídio da população jovem negra pelo Estado Brasileiro. A matéria lida em sala de aula trazia depoimentos do governador do estado. Segundo o jornalista, ele elogiou a ação policial, comparou os policiais a artilheiros de futebol, cada jovem negro morto era um gol marcado pelos seus bem treinados jogadores.

Quando terminei de apresentar o texto, alguns alunos disseram que “bandidos e assassinos de país de famílias deveriam ser mortos”. Chegaram ao argumento de que, “se eles foram mortos é porque deviam ter praticado algum crime”. Os argumentos faziam uma associação natural do sujeito negro a um criminoso em potencial, desse modo sua morte se tornaria legítima, haja vista que, em uma espécie de assepsia social, estaria sendo feito a justiça.

Os princípios que norteavam as pesquisas do Nina Rodrigues parece ainda abitar nossa percepção de justiça. A relativização do direito e da cidadania se faz na invocação de uma pseudo-ordem-natural que, inevitavelmente, inclina alguns sujeitos ao crime. Todas as questões sociológicas e econômicas profundas deixam de ser observadas para entender o estado de coisas sociais, deixamos então de explicar as desigualdades, optando em naturalizar a violência, legitimando assim a erradicação dos cidadãos de “menor grandeza”.

O império da brancura, conversas na sala dos/as professores/as

Ao contrário do ocorria nos Estados Unidos e na África do Sul, onde a segregação racial era o eixo estruturador das relações sociais. No Brasil, ao longo de todo século XX, a mistura racial, a miscigenação ou mestiçagem se constituiu como pilar discursivo das relações sociais/raciais. A mistura das raças funcionou como a metáfora necessária na definição da nação brasileira.

No Brasil a teoria eugênica²¹ neo-lamarckiana, que acreditava no melhoramento das raças através do hibridismo, foi bastante influente para construção de uma política de branqueamento da nação. Acreditava-se que sendo os genes brancos superiores, ao se realizar a mistura racial, os genes negros inferiores iriam desaparecer ao longo da sucessão geracional. Uma verdadeira iniciativa, dita “científica”, de erradicação da população negra do país.

“O branqueamento prescrito pelos eugenistas tornar-se-ia a sustentação principal da política de migração para o Brasil” (TELLES, 2003, p. 46). Pois com o argumento de melhorar a “qualidade” da força de trabalho nacional, o governo brasileiro trouxe, de forma subsidiada, excedentes de mão de obra europeia para compor seus contingentes de trabalhadores. Acreditava-se que esses imigrantes iriam misturar-se a população negra, e assim branquear a nação. Branquear era, segundo essa política, tornar-se uma nação moderna; era aproximar-se do ideal europeu.

A grande massa de europeus imigrando para o Brasil e a continua miscigenação deixaram muitos eugenistas brasileiros confiantes de que seu país estava embranquecendo com sucesso. Por exemplo, em 1912, João Batista Lacerda, certo de que a miscigenação acabaria por produzir indivíduos brancos, previu que em 2012

²¹ Ciência preocupada com o melhoramento das espécies, onde se acreditava que a humanidade estava organizada também em espécie, e que estas estavam dispostas de forma hierárquica entre superiores/inferiores.

a população brasileira seria composta por 80% de brancos, 3% de mestiços, 17% de índios e nenhum negro. (TELLES, 2003, p. 46).

A partir da década de 30, as ideias sobre misturas raciais começam a tomar novos contornos; o conceito de miscigenação perde sua conotação pejorativa e passa a representar uma característica positiva da cultura nacional. Gilberto Freyre, com sua obra “Casa Grande e Senzala”, contribuiu extraordinariamente para o forjamento de uma nova ideologia da nação brasileira. “Apesar de não ter criado o termo e de os elementos do conceito já haverem sido promovidos bem antes, Freyre expressou, popularizou e desenvolveu por completo a ideia de democracia racial” (TELLES, 2003, p. 50). Tal ideia atravessou com vigor todo o século XX, deslocando o conceito de raça do campo da biologia e inserindo-o no campo da cultura. Nega assim a existência do racismo através do argumento de que a escravidão foi mais benigna no Brasil do que em outras partes do mundo.

Gilberto Freyre, ao falar da senzala, proferia seu discurso da casa grande, haja vista que o mesmo descendia da elite açucareira pernambucana. Ele caracterizou a vasta família patriarcal dos latifúndios escravagistas do século XVI e XVII como “caldeirão de mistura inter-racial que harmonizou diferenças e diluiu conflitos, possibilitando uma assimilação extraordinária e criando, assim, um novo povo brasileiro” (TELLES, 2003, p. 50). Esse processo de assimilação tinha como lugar referencial predominante a cultura branca, a do bom e generoso colonizador português habitante da Casa Grande.

A perspectiva Freyrina não abandonou as ideias de branqueamento encampadas pelas gerações anteriores. Pois Freyre adocicando romanticamente as relações escravistas, construiu uma narrativa que harmonizava a relação de brancos e negras/os. Negras/os que são representadas/os passivas/os, e que, amorosamente, servem seus senhores na condição de escravas/os; deixando suas contribuições culturais nos lugares subalternos das relações sociais, principalmente nas relações privadas. Assim como podemos perceber abaixo

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que deliciam os nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhana que no embalou (sic). Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. De que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi nosso primeiro companheiro de brinquedo. (FREYRE apud SANTOS, 2002, p. 151).

Temos com as obras de Gilberto Freyre a inauguração das ideias de democracia racial que irá atravessar todo o século XX no Brasil, influenciando inúmeros pesquisadores, além do próprio Estado brasileiro. O conceito de raça se estabelece a partir daí de forma pendular, ora se aproximando da biologia, ora estreitamente vinculada às questões culturais.

Freyre investiu na construção de uma metarraça, a mestiça, negando com isso o racismo, branqueando culturalmente o Brasil; país que, segundo ele, nasceu moreno, mestiço desde sua fundação. Em sua ideologia nacional, ele apaga todas as marcas das violências sofridas pela população negra ao longo de toda a história do país.

Pregando uma nação mestiça suas ideias funcionam como um tratado de branqueamento, em um processo de silenciamento da senzala. Sua proposta de democracia tem cor e ela é proferida da varanda da casa grande, seus olhos apenas fitam a senzala pela impossibilidade de negação total de sua existência, afinal de contas, não se faz açúcar sem as mãos dos diferentes de cor.

A política de branqueamento povoa, além do nosso Estado, o nosso cotidiano; povoa nossos julgamentos sobre as coisas. A construção de modelos estéticos é, por exemplo, um desses lugares

cotidianos onde a política de branqueamento se manifesta. A desqualificação do corpo negro/a é assim, uma das estratégias necessária no julgamento dicotomizador e hierarquizador de beleza operado pelas regras dessa política de branqueamento. Tal processo de desqualificação se operou nas obras de Freire, se opera nas propagandas publicitária, e também se faz perceptível em julgamentos estéticos cotidianos.

Tal estratégia se faz perceptível quando se qualifica esteticamente um indivíduo seguindo um critério de cor. Observando a sala de professores, em um dos intervalos de aulas, presenciei uma conversa muito bem-humorada de uma professora com seu colega também professor, ambos demonstravam uma relação de intimidade. Os dois conversavam sobre juventude, sobre como eram diferentes, relembavam de pessoas, escolas, familiares, amigos. Em um momento da conversa a professora disse ao seu colega que ele estava fisicamente diferente. Segundo ela, na juventude, ele era mais “preto” e “feio”, e que ele estava mais bonito agora, mais branco. Na fala da professora percebemos uma associação da brancura com a beleza, uma como sinônimo da outra, excluindo a beleza na existência de outras possibilidades estéticas, numa espécie de império da brancura.

CONCLUSÕES

Para esse estudo, a categoria raça se faz pertinente a partir da sua desnaturalização. Para isso, foi preciso afastar tal conceito das ciências biológicas, destituindo as características fisionômicas e genéticas como demarcadores essenciais do que é ser negro. Foi preciso localizar a raça no campo da cultura, da produção de narrativas sobre nós e sobre outros; observando que ela se opera por meio de relações de exclusão social, econômica e simbólica, ou seja, do racismo.

Evidenciamos como as teorias raciais se operam no Brasil. Observa-se que temos dois momentos muito importantes de demarcação dos lugares de negros e brancos ao longo da nossa história republicana. No primeiro, na transição do século XIX até a década de 1930, percebemos uma negação sistemática do povo negro, por meio da tentativa de branqueamento da nação, materializada na política estatal de importação (subsidiada) de contingentes de mão de obra branca e europeia.

No segundo momento, no qual o pensamento de Gilberto Freire se estabelece como marco inaugural; percebemos a construção do discurso de miscigenação, coibindo qualquer tentativa de denúncia de racismo ou de afirmação de identidades negras. Pois, segundo essa lógica, o Brasil era uma nação morena, onde a casa grande e a senzala, amorosa e harmoniosamente, se encontraram e construíram uma nação mestiça. Tal ideia de mestiçagem funcionou como mais uma tentativa de extermínio do ser negro no vários campos da sociedade.

Observamos também que esses discursos de branqueamento, de naturalização dos lugares sociais por meio da categoria raça, povoam o ambiente escolar, isso notório em posicionamentos de alunos e professores; em opiniões sobre o negro e a violência, em opiniões sobre beleza, na construção de sinônimos negativos em torno da palavra.

REFERÊNCIAS

DIAS, Fernanda Vasconcelos. "**Sem querer você mostra o seu preconceito!**": um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes de uma escola de Ensino Médio. UFMG/FaE, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Preconceito Racial**: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: UNESCO, 2013.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

JACCOUD, Luciana. O Combate ao Racismo e à Desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. IN:THEODORO (org). **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil, 100 anos após a abolição**. Brasília: Ipeea, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **O embranquecimento cultural**: outra estratégia de genocídio. In: _____. O genocídio do negro brasileiro e Sítio em Lages. Salvador: CEAO, 2002.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ; Fapesp; Pallas, 2002.

Schwarcz, Lilia Moritz. **Espectáculo da miscigenação**. Estud. av. vol.8 no.20 São Paulo Jan./Apr. 1994

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

PROCESSOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE TERRITORIAL QUILOMBOLA DA COMUNIDADE DE COQUEIROS (MIRANGABA-BAHIA)

Jesiâne Lopes da Silva

Mestranda em Educação e Diversidade, Universidade do Estado da Bahia, Campus IV
jeise.lopes@hotmail.com

Luzineide Dourado Carvalho

Professora Doutora da Universidade do Estado da Bahia, Campus III
luzdourado-13@hotmail.com

RESUMO

Este texto apresenta resultados preliminares de pesquisa²² sobre a contribuição dos processos educativos produzidos pela Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Coqueiros (Mirangaba-BA) na construção da identidade territorial quilombola dos moradores, com o intuito de potencializar ações afirmativas e de fortalecimento dessa identidade. Trata-se de uma pesquisa etnográfica ancorada na abordagem qualitativa e nos princípios do método fenomenológico-hermenêutico, tendo como dispositivo de construção de dados a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade quilombola. Coqueiros (Mirangaba-BA). Identidades territoriais. Processos educativos.

INTRODUÇÃO

A aprovação no Mestrado em Educação e Diversidade, no ano de 2015, implicou o desejo em trazer “de novo” a comunidade quilombola de Coqueiros para a pauta de nossas discussões acadêmicas²³, trazendo “de novo” no sentido de originalidade, um aprofundamento nos estudos sobre a construção da identidade territorial quilombola articulando as contribuições dos processos educativos não escolares, especialmente, aqueles desenvolvidos pela Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Coqueiros (APPRC) por sua importância no processo histórico de reconhecimento e titulação do território e sua representação comunitária, legitimada em âmbito nacional. Ademais, nosso compromisso enquanto pesquisadores exige contribuir com os processos educativos de fortalecimento da identidade territorial quilombola dessa comunidade, marco da pesquisa engajada, que, ao contrário da pesquisa acadêmica, não encerra o processo investigativo com respostas aos problemas formulados.

Coqueiros localiza-se no município de Mirangaba, estado da Bahia. A comunidade foi certificada pela Fundação Cultural Palmares no ano de 2006 em consonância com o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Passados dez anos do reconhecimento da comunidade de Coqueiros enquanto quilombola, importa investigar como esta identidade vem sendo construída, a partir de quê, por quem e para quê (CASTELLS, 2006). Desse modo, levantamos a priori duas questões: Quais os elementos constitutivos da identidade territorial quilombola da comunidade de

²² Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, sob orientação pela Professora Dra. Luzineide Dourado Carvalho.

²³ Retomamos o texto publicado em 2010 sob o título “Vida quilombola: ênfase na construção da identidade dos moradores de Coqueiros, Mirangaba-BA” pela Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Jacobina. Foi nosso Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Geografia, uma produção coletiva entre as professoras-pesquisadoras Jesiâne Lopes da Silva e Kelline Roberta Ferreira do Nascimento.

Coqueiros atribuídos pelos moradores? Quais os processos educativos envolvidos na construção da identidade territorial quilombola dos moradores da comunidade de Coqueiros?

A abrangência desta última exigiu uma maior delimitação, pois, para além dos mecanismos do Estado através da certificação da comunidade como remanescentes de quilombos, como apontaram Silva e Nascimento (2010), estão presentes em Coqueiros outros aparatos de poder com potencial para a produção de identidades, como a escola, a igreja, os terreiros de candomblé, a associação de moradores, bem como, outras práticas sociais como os grupos de samba de roda e reisados, a Festa de Reis, dentre outros processos educativos.

Nesse contexto, fizemos a opção pelos processos educativos não escolares desenvolvidos pela Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Coqueiros (APPRC), tendo em vista, as potencialidades dessa instituição por sua natureza, reunindo vários moradores, lideranças e segmentos de outros espaços educativos presentes na comunidade e em seu entorno; pela sua presença histórica no quilombo desde o início do movimento de luta pelo reconhecimento, bem como, por sua importância legal no processo de titulação do território e na adesão aos programas federais.

Desse modo, questionamos: Quais os processos educativos produzidos pela APPRC na construção da identidade territorial quilombola dos moradores da comunidade de Coqueiros? Quais as potencialidades e fragilidades desses processos educativos? Outra questão, cara a pesquisa engajada, é: Como potencializar os processos educativos produzidos pela APPRC para ações afirmativas e de fortalecimento da identidade territorial quilombola dos moradores da comunidade de Coqueiros?

Essa pesquisa pretende, assim, construir conhecimentos sobre a contribuição dos processos educativos produzidos pela Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Coqueiros (APPRC) na construção da identidade territorial quilombola dos moradores da comunidade, com o intuito de potencializar os processos educativos para ações afirmativas e de fortalecimento dessa identidade.

Fundamentos teórico-práticos: a construção das identidades territoriais quilombolas

Os quilombos contemporâneos são territórios simbólico-materiais de resistência física e cultural dos descendentes e das heranças africanas no Brasil. São grupos étnicos de direitos culturais e territoriais, assegurados pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pelo Decreto n.º 4887/2003, segundo critérios de auto atribuição com base em sua ancestralidade negra, trajetórias próprias e relações territoriais singulares.

O professor Rafael Sânzio Araújo dos Anjos define os quilombos contemporâneos como “territórios étnicos de resgate e manutenção das heranças africanas sobreviventes no país.” (ANJOS, 2006a, p. 19). O território étnico é definido pelo autor, como um espaço construído a partir das referências de identidade e pertencimento territorial e sua população, geralmente, possui uma origem comum.

Carril (2006), Reis e Gomes (1996) e Miranda (2006), comungam com Anjos (2006) da ideia de quilombos contemporâneos enquanto símbolo de luta e resistência cultural dos africanos e de seus descendentes no país, em oposição à escravidão vigente no Brasil-colônia. Nas palavras de Reis e Gomes (1996, p. 9), “Os quilombos são formas de resistência que se construíram como respostas ao processo escravista.”.

O quilombo contemporâneo está associado à ideia de resistência do território étnico onde seus habitantes através de organizações sociais próprias, reproduzem no espaço geográfico de condições adversas, ao longo do tempo, seus modos de vida. Representa, portanto, uma reconstrução de territórios africanos em terras brasileiras.

Na atualidade, estima-se que em todo o país exista cerca de três mil comunidades²⁴ o que revela que não foram poucos os sítios quilombolas formados no Brasil. É hoje um patrimônio territorial e cultural vivo e inestimável, que somente após 1988, passaram a ter atenção do Estado, autoridades e organismo oficiais por meio do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias de 1988 que dispõe sobre o reconhecimento e a titulação das terras ocupadas pelas comunidades quilombolas; da Lei nº 668/1988 que fundou a Fundação Cultural Palmares, a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira; do Decreto n.º 4.887 de 2003²⁵ que criou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Decreto Federal nº 5052/2004, que consideram os quilombolas como “povos tribais”, para fins de aplicação dos direitos estabelecidos na Convenção nº169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ocorrida em Genebra em 1989, tendo em vista a autodeterminação dessas comunidades em função de sua identidade étnica, seus costumes e sua cultura, sua história secular e a relação que guardam com os territórios que ocupam.

Contudo, apesar dos avanços na Legislação Federal e do número significativo de comunidades quilombolas reconhecidas, é possível constatar, de uma forma quase que estrutural, que a situação das comunidades quilombolas no Brasil tem recebido tratamento fragmentário, o que compromete o direcionamento de uma política eficaz para o equacionamento dos seus problemas fundamentais, seja o seu reconhecimento social, seja a titulação dos territórios ocupados. (ANJOS, 2006). Nessa perspectiva, concordamos com Campos (2005, p.31), se “no passado, a resistência era constituída em torno do não aprisionamento dos negros (...), ao longo do século XX a resistência aconteceu em torno da permanência nos locais ‘escolhidos’ para moradia.” E se cabe acrescentar, continua se arrastando por mais de uma década do século XXI.

Identities territoriais para pensar as comunidades quilombolas

A identidade é um processo de identificação, que está sendo construída e reconstruída constantemente. Fala-se em identidades múltiplas que não são nunca plenas, mas sempre abertas, inconclusas e contraditórias, uma “celebração móvel” (HALL, 2011). Identificar-se é uma criação social estritamente relacional, marcada pela diferença e pelas relações de poder. São sistemas simbólicos e sociais construídos a partir de referenciais imateriais e materiais. Quando o território é tido como referencial central e definidor do grupo, fala-se então em identidade territorial. É o caso da identidade quilombola, abordada neste trabalho.

A compreensão da identidade como algo em construção é defendida por Hall (2011); Castells (2006); Haesbaert (1999; 2005) e outros autores. Eles comungam da ideia de que a identidade não é algo inato, mas algo que está sendo formado ao longo da vida e permanece sempre incompleto.

As identidades estão constantemente em processo de ressignificação, são sempre múltiplas e/ou estão abertas a múltiplas reconstruções. É assim uma produção social, “uma invenção” (BAUMAN, 2005), que se constrói ao longo de discursos, práticas, posições que podem se atravessar ou ser contrárias. Para Hall (2011b), as identidades são “pontos de apego temporário” às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. São representações, construídas sempre ao longo de uma falta a partir do Outro. Daí recomenda-se falar de identificação e vê-la como um processo em andamento.

Para Haesbaert (1999; 2005), a construção da identidade é tanto simbólica quanto social, partindo do pressuposto que as identidades sociais por serem simbólicas precisam ancorar-se em referentes materiais. Nesse caso, quando o referente simbólico central para a construção desta identidade parte ou transpassa o território, esta pode ser definida como uma identidade territorial.

²⁴ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Quilombolas. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/estrutura-fundiaria/quilombolas>. Acesso em: 09/07/2016.

²⁵ Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do ADCT.

Toda identidade territorial é obviamente uma identidade social que toma o território como seu referencial central e definidor do grupo. Na verdade, toda relação social, toda identidade cultural é espacial, na medida que se realiza no/através do espaço, mas nem toda identidade é territorial, essa última só se efetiva quando um referente espacial se torna elemento central para a identificação e apropriação cultural e política dos grupos sociais. (HAESBAERT, 1999, p. 172).

Pode se dizer que as identidades territoriais é o resultado de uma apropriação simbólico-expressiva no/do espaço que envolve um movimento entre identidade e território, onde a identidade social e cultural dá sentido ao território e delinea a territorialidade, reciprocamente.

É por meio de materiais produzidos pela história, geografia, biologia, instituições, aparatos de poder que os sujeitos forjam suas identidades, valendo-se, principalmente, da narrativa, da linguagem e da cultura. Nos grupos tradicionais, tal qual as comunidades quilombolas, é através da comunicação de uma memória compartilhada que o grupo social afirma-se e também pela qual a cultura é transferida de uma geração a outra. É pela cultura que os atores sociais constroem um modo de vida particular e se enraízam no território.

Em definitivo, “O território é produto e produtor de identidade, não refere-se apenas um ter mas também o ser de cada grupo social.” (HAESBAERT, 1999, p.186), tornando-se, provavelmente, o mais eficaz de todos os construtores de identidade. Em especial, no que diz respeito aos processos de identificação quilombola, visto que suas reivindicações têm causas e consequências materiais, sobretudo, territoriais.

Territórios: produto e produtor de identidades

O território é uma dimensão do espaço construído pelos indivíduos através de relações de poder, como forma de apropriação, tanto físico quanto afetiva do espaço onde vivem. Nessa perspectiva, fala-se que o território produz identidades sociais e ao mesmo tempo é produzido por ela. Esse tipo de identidade social que tem o território como referencial é o que chamamos de identidade territorial.

O território é visto como um espaço delimitado e controlado por um poder político, mas também como produto da apropriação simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido e, ainda, como fontes de recursos. Contudo, estudos revelam que tradicionalmente, a concepção de território sempre esteve mais próxima das ideias de controle, domínio e apropriação (políticos e/ou simbólicos) do que da ideia de uso ou de função econômica.

Elegemos como vertente, o território simbólico-cultural, por jugarmos, epistemologicamente, mais apropriada para este trabalho. Com base em Haesbaert (1999; 2005; 2006) e Carvalho (2012), entendemos o território como um espaço multidimensional que envolve ao mesmo tempo uma dimensão política e uma dimensão simbólico-cultural, onde se estabelecem tanto relações políticas de controle quanto relações identitárias.

O território (...) envolve ao mesmo tempo (...), uma dimensão simbólica, cultural, através de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais como forma de ‘controle simbólico’ sobre o espaço onde vivem (...) e uma dimensão mais concreta de caráter político-disciplinar (...): a apropriação e ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos indivíduos. (HAESBAERT, 1997, p. 42).

Em linhas gerais, pode-se dizer que não há território sem algum tipo de valoração afetiva por seus habitantes, ele se apresenta “como fruto de uma apropriação simbólica, especialmente através das identidades territoriais, ou seja, da identificação que determinados grupos sociais desenvolvem com seus ‘espaços vividos’.” (HAESBAERT, 2006, p. 120). Sendo produzido por meio das práticas sociais e culturais.

Ao mesmo tempo, o território é produtor de significados e relações simbólicas que produz o sentido de pertencimento ou estranhamento e o fortalecimento da territorialidade. Torna-se, um “geossímbolo”, para usar a expressão de Bonnemaïson (2002), carregado de cultura e de símbolos de afetividade.

Para Carvalho (2012), a valorização dos atributos físicos e simbólico-culturais do território são formas de ressignificar a territorialidade. Em seu livro, “Natureza, Território e Convivência: Novas Territorialidades no Semiárido Brasileiro”,

Compreende-se que as novas falas e imagens, promovidas pelas novas institucionalidades geram a transição paradigmática de sentido da natureza pelo viés da subjetivação em torno da concepção simbólico-cultural de território Semiárido. Ao atuarem no campo da significação cultural e criarem estratégias de subjetivação, por meio de documentos, de compromissos institucionais, da circulação de imagens e dizeres positivos aos atributos do território, fortalece-se o sentimento de pertencimento ao território enviesado pela cultura. (CARVALHO, 2012, p. 150).

Nessa perspectiva, a autora elucida que a possibilidade de criar comunidades de identidade está em emergir delas projetos de autonomia e pertencimento, a partir de um processo de mobilização social marcado por interesses em comum.

É assim que o território simbólico-cultural é entendido como produto de relações sociais e da identidade de cada grupo, e ao mesmo tempo, um elemento válido e necessário ao projeto de identidade.

Identities territoriais quilombolas

A identidade territorial quilombola é símbolo da resistência negra no Brasil que vêm se constituindo desde a diáspora africana, pois entendemos que os quilombos são territórios étnicos de manutenção física e cultural dos africanos e de seus descendentes no território nacional.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, sobretudo, a partir do Decreto n.º 4887/2003 que regulamenta os procedimentos para o reconhecimento e a titulação das terras quilombolas, se apresenta como um instrumento potencializador da afirmação e do fortalecimento da identidade territorial quilombola. Pois tem forjado um projeto de identidade que valoriza a auto-atribuição do grupo, por meio da memória, da história, da cultura, criando processos de identificação e pertencimento aos atributos físicos e simbólico-culturais do território, como forma de ressignificar suas territorialidades.

Ao longo do século XX e início do século XXI, outro movimento de resistência negra emerge no Brasil, aquele pela demarcação e titulação de seus territórios, como forma de apropriação não apenas político-administrativo, mas, sobretudo, simbólico-cultural. O que coloca o território como elemento válido e necessário na produção da identidade quilombola.

Ademais, é no território onde está armazenada a história do grupo do qual fazem parte, as memórias partilhadas, os monumentos herdados e o conjunto das histórias e mitos que dão sentido ao destino coletivo. O território é, assim, central na produção da identidade quilombola, tendo em vista que as comunidades estabelecem relações de identificação com seus espaços de vida e reivindicam o reconhecimento de sua identidade e a titulação de suas terras, as quais são dotadas de valores simbólicos por seus moradores. Nessa perspectiva, a construção da identidade quilombola tendo como referencial a apropriação simbólica do território, pode ser definida como uma identidade territorial quilombola.

As identidades territoriais quilombolas são, portanto, construídas e reconstruídas incessantemente através do/no território. Tornando-se o território, provavelmente, um dos elementos mais eficaz de todos os construtores de identidade, tendo em vista que as reivindicações quilombolas têm causas e consequências materiais, sobretudo, territoriais. Afinal, os quilombos são grupos étnicos

de direitos culturais e territoriais, assegurados pela Constituição Federal de 1988, e reivindicam o reconhecimento e a titulação de seus territórios e de suas territorialidades. Daí falarmos em identidade territorial quilombola.

MATERIAIS E MÉTODOS (METODOLOGIA)

Tendo em vista nosso objeto de estudo: a contribuição dos processos educativos não escolares na construção da identidade territorial quilombola, organizamos um quadro de referências metodológicas, implicando em atitudes, crenças e valores ancorados na abordagem qualitativa, no método fenomenológico-hermenêutico e na pesquisa etnográfica.

A pesquisa qualitativa, se apresenta como abordagem apropriada aos estudos sociais e educacionais, como este, visto que envolve seres humanos e aspectos subjetivos da realidade que o modelo positivista não alcança. A abordagem qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

O método fenomenológico-hermenêutico é um modo de pesquisa inserido na abordagem qualitativa, eleito como possibilidade de conhecer a complexidade da realidade social a ser investigada. Encontra na hermenêutica um pensamento filosófico interpretativo dos símbolos e na fenomenologia, uma corrente filosófica fundada por Husserl, para construção de um método científico capaz de apreender e explicar os fenômenos enquanto manifestação plena de sentidos. Para Husserl a regra fundamental da fenomenologia é a “volta às coisas mesmas”.

“O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são os núcleos de atenção da fenomenologia.” (ANDRÉ, 1995, p. 19). Sendo assim, o sentido dado pelos sujeitos a essas experiências constitui a realidade, que é perspectival, podendo haver tantas quantas forem suas interpretações e comunicados. A partir do engajamento dos sujeitos, partilham-se compreensões, interpretações, comunicações, conflitos etc., sendo central o ponto de vista do sujeito pesquisado: o que ele pensa, sente, analisa e julga. Nessa perspectiva, a fenomenologia invoca o caráter de provisoriedade e relatividade da verdade. (MACEDO, 2010).

O método fenomenológico-hermenêutico se apresenta como uma possibilidade de tratamento adequado ao nosso objeto de pesquisa, pois, para compreender a complexidade de uma realidade social que articula educação e identidade, exige interpretar os significados construídos pelas pessoas que dela participam, constroem, reconstroem e se constroem dialeticamente. Interpretar os significados e os discursos desses sujeitos exige também reconhecer que são carregados de intencionalidades, visões de mundo e valores próprios. Que exige diálogo e engajamento entre os sujeitos para a compreensão da realidade, que é perspectival, provisória, mas válida.

Como pressupostos para o orientar o trabalho de campo e o relatório final, elegemos a pesquisa etnográfica, assentada no conhecimento produzido e acumulado pela Antropologia desde 1922 e utilizado pelas pesquisas na área de educação a partir dos anos de 1970. Constitui uma forma sistemática de registro do modo de vida de outro sujeito, conforme a visão de mundo e o modo de pensar de sua cultura, uma ‘descrição densa’ para usar os termos de Geertz. Contudo, “a etnografia, ainda que seja a descrição de uma dada realidade sociocultural, não se reduz a isso.” (OLIVEIRA, 2013, p. 72). Para não incorrer em mera descrição dos dados, faz-se necessário uma análise significativa das informações, por meio de um processo interpretativo, o que revela uma identidade epistemológica entre etnografia e hermenêutica.

Este trabalho etnográfico buscará descrever, compreender e interpretar os processos educativos não escolares, presentes em um contexto cultural mais amplo que o espaço da Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Coqueiros (APPRC), envolvendo a comunidade quilombola e seu

entorno, pois a educação é uma prática cultural e não há como compreender qualquer prática educativa sem considerar o contexto cultural na qual a mesma se insere. (OLIVEIRA, 2013). Desse modo, essa pesquisa buscará considerar tanto os acontecimentos particulares que se apresentam na dinâmica própria da APPRC, quanto os elementos externos que, de algum modo, se relacionam com aqueles; visto que ambos compõem a realidade investigada.

A etnografia apresenta-se como possibilidade de elaboração de um conhecimento que possa captar o modo de vida dos sujeitos investigados e exige que o pesquisador perceba o mundo do ponto de vista do outro, o que requer colocar-se no lugar daqueles que está procurando conhecer. Em síntese, pretende-se com este trabalho centrado na pesquisa etnográfica não apenas produzir mais conhecimentos acerca da realidade educacional não escolar, mas pensar com os participantes, intervenções capazes de potencializar os processos educativos de afirmação e de fortalecimento da identidade territorial quilombola, pois “a etnografia é, por excelência, uma forma de investigar a realidade que nos leva a questionar nossas próprias práticas, relativizando-as, assim como relativizando as práticas ‘do outro’, compreendendo os contextos culturais nos quais estas se inserem.” (OLIVEIRA, 2013, p. 77).

Para a construção de dados necessários ao problema de pesquisa, julgamos ser necessária a realização de entrevistas semiestruturadas, observações participantes e análise documental, técnicas tradicionais da pesquisa etnográfica, utilizando como instrumentos de registro das informações, as gravações de áudio e vídeo, diário de campo e fotografias. Para consolidação do trabalho de campo, utilizaremos a análise de conteúdos para olhar os dados construídos e ir além do que foi dito pelos participantes e observado pelo pesquisador.

Para além da construção de novos conhecimentos, nosso compromisso com a comunidade exige uma intervenção e um produto capaz de contribuir com os atores sociais e a realidade investigada. Nessa perspectiva, visando potencializar os processos educativos de afirmação e de fortalecimento da identidade territorial quilombola dos moradores de Coqueiros, temos como proposta de intervenção a produção de uma cartilha de saberes partilhados sobre a comunidade a partir de uma metodologia participativa de formação. A proposta está aberta para ser dialogada com os participantes da pesquisa, pois entendemos que é a comunidade quem deve decidir o que é mais importante fazer. Na mesma direção, as escolhas metodológicas aqui apresentadas não estão fechadas, o trabalho de campo e/ou mesmo o objeto de estudo poderá exigir redimensionamentos.

RESULTADOS

Como resultados preliminares da pesquisa em fase exploratória, considerando estudos anteriores de Jesus (2013), Souza (2011), Silva e Nascimento (2010) e Coutinho (2009) contextualizamos o território quilombola de Coqueiros, expondo os resultados e as lacunas das pesquisas anteriores; problematizamos e colocamos em pauta a contribuição dos processos educativos presentes na comunidade, especialmente, na Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Coqueiros (APPRC).

Coqueiros representa a existência das comunidades quilombolas no Brasil contemporâneo. São cerca de três mil comunidades remanescentes de quilombos disseminadas pelo território nacional, com exceção dos estados de Acre e Roraima e o Distrito Federal. Nesse contexto, a Bahia, estado onde se localiza a referida comunidade, ocupa a primeira posição entre as unidades políticas brasileiras pela elevada concentração de registros. Segundo dados da Fundação Cultural Palmares²⁶, no estado da Bahia são quinhentos e oitenta e sete comunidade remanescentes quilombolas (CRQs) certificadas de um total de setecentos e dezoito comunidades com processo de reconhecimento em andamento.

²⁶ Quadro Geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs), atualizado em 20/05/2016. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/QUADRO-RESUMO.pdf>.

Considerando o novo projeto de regionalização e desenvolvimento territorial da Bahia, em vigor desde 2006, Coqueiros, pertencente ao município de Mirangaba, está inscrito no Território de Identidade do Piemonte da Diamantina que reúne dezoito comunidades quilombolas certificadas, sendo que dez, localizam-se no município de Mirangaba, uma representatividade superior a 55%.

O Território de Identidade do Piemonte da Diamantina, conhecido, na época da colonização, como Serras de Jacobina, apresenta uma configuração expressiva de quilombos presentes na região. Segundo Jesus (2013), o Piemonte da Diamantina caracteriza-se pela produção mineral, marcada pela exploração de diamante e de ouro, bem como pela mobilidade populacional visando o povoamento do interior do Brasil, principalmente, através das vias de acesso e transporte da produção existente nos séculos XVI a XVII. Para o autor, a presença da colonização portuguesa no sertão baiano contribuiu para o deslocamento da população negra e para a formação de quilombos, através de fugas constantes, como forma de resistência ao processo escravista.

O município de Mirangaba, parece ter sido um espaço escolhido para construção de territórios negros rurais. Atualmente, há uma rede de dez comunidades remanescentes de quilombos certificadas. Destacamos que Coqueiros foi a primeira comunidade mirangabense a ser certificada pela Fundação Cultural Palmares. A partir de então, outras comunidades, em seu entorno, vêm reivindicando e conquistando o reconhecimento de seus territórios.

Coqueiros concentra-se numa rede de territórios quilombolas com grande relevância para a compreensão da formação dos quilombos no Brasil, da manutenção da cultura de matriz africana e de seus modos de vida particulares; suas conquistas e entraves no Brasil moderno, sobretudo a partir da política pública de reconhecimento e titulação dos territórios quilombolas no País, com base no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e no Decreto n.º 4887/2003 que regulamenta os procedimentos para sua efetivação.

A comunidade foi reconhecida como remanescente de quilombos pela Fundação Cultural Palmares em 07 de junho de 2006, conforme Diário Oficial da União, através do processo 01420.001220/2006-76, em consonância com o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. No entanto, a titulação do território de competência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) instituída pelo Decreto n.º 4.887, de 2003, continua com processo aberto desde o ano de 2008.

A população coqueirense reúne cerca de seiscentos e cinquenta moradores, organizada em cento e setenta famílias, segundo dados da Secretaria Municipal de Saúde (2013)²⁷, tendo a agricultura como principal fonte de renda. Pesquisas anteriores²⁸, evidenciaram que a população coqueirense sobrevive em sua maioria da agricultura familiar com destaque para o cultivo de banana, arroz, café, milho, mandioca e feijão. A produção está voltada principalmente às necessidades de alimentação dos próprios agricultores e suas famílias, obtida em pequenas propriedades com a utilização de mão-de-obra familiar e técnicas tradicionais. Parte da produção é comercializada pelos próprios agricultores nas “feiras livres” das cidades mais próximas, a exemplo de Mirangaba e Jacobina, contudo, a rentabilidade é baixa, sendo suficiente apenas para garantir-lhes a subsistência.

O dia-a-dia dos moradores de Coqueiros, com base em Silva e Nascimento, (2010), é marcado pelo labor diário da roça, pela vida comunitária no ato de reunir-se em grupos nas calçadas para conversar, pedir a bênção aos mais velhos, nos mutirões para construção de moradias e realização de uma atividade agrícola conhecida como “cava-brejo”. Vivenciam-se costumes tradicionais como a comida feita no fogão à lenha, o uso de ervas medicinal para o tratamento de enfermidades. Também são tradições na comunidade o casamento tradicional, o samba de roda, o reisado e o candomblé.

²⁷ JESUS, Fábio Nunes de. **Território e territorialidade negra quilombola em Coqueiros – BA**: dos espaços de referências à afirmação identitária. 2013. 165 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Geografia.

²⁸ SILVA; Jesiâne Lopes; NASCIMENTO, Kelline Roberta Ferreira. **Vida quilombola**: ênfase na construção da identidade dos moradores de Coqueiros, Mirangaba-BA. 2010. 74f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina-BA.

Sendo o samba de roda e o reisado as manifestações culturais mais antigas, iniciadas na comunidade desde a chegada dos primeiros moradores.

Ainda, segundo as autoras, tradicionalmente, no dia seis de janeiro de cada ano civil a comunidade de Coqueiros homenageia seu padroeiro, Santo Reis. Esse festejo, organizado pela Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Coqueiros, teve sua primeira edição no ano de 2006 e, a cada ano, vêm ganhando notoriedade entre os moradores e estranhos de cidades vizinhas, além da imprensa regional.

O movimento pelo reconhecimento da comunidade como remanescente quilombola, segundo Silva e Nascimento (2010), teve início no ano de 2000, através de iniciativas da igreja católica de Mirangaba, de representante político do Estado da Bahia e do então coordenador regional das comunidades quilombolas de Senhor do Bonfim-BA. O Padre, de nome Joel, então candidato a deputado estadual da Bahia, o qual foi apresentado a comunidade de Coqueiros pelo então padre da paróquia de Mirangaba, observando a ascendência negra do território, passou a incentivar o desenvolvimento de pesquisas com o intuito de evidenciar as “reminiscências” de antigos quilombos presentes no povoado, assim como sua trajetória histórica, suas relações territoriais e os traços de ancestralidade negra. As informações foram levantadas através da aplicação de entrevistas com os moradores da comunidade, realizadas por pesquisadores externos com o auxílio do quilombola e, então, coordenador regional das comunidades quilombolas de Senhor do Bonfim.

Os estudos realizados pelo Estado revelaram que Coqueiros é “remanescente” de um antigo quilombo fundado pelo Senhor Noberto por volta de 1900. Fugido do regime escravocrata, na época, vigente em Monte Santo-Bahia refugiou-se no povoado de São Tomé, município de Campo Formoso-Bahia, e, posteriormente, veio para “as terras das palmeiras”, mais tarde chamadas de Coqueiros, devido à abundância do coco babaçu na região. Noberto era viúvo e tinha três filhas, Felícia, Mariana e Lianda. Ao longo do tempo o viúvo e suas filhas casaram-se com pessoas de lugares próximos, fixando suas moradias e ampliando continuamente o número de famílias em Coqueiros. Estas relações sociais e territoriais favoreceram a criação de laços de parentesco e de solidariedade num território predominantemente negro, tendo na agricultura o único meio de sobrevivência.

No ano de 2003, a comunidade, através da Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Coqueiros, enviou uma carta de auto reconhecimento a Fundação Cultural Palmares, se auto identificando como remanescentes de antigo quilombo e solicitando sua certificação com a finalidade de participar dos projetos, programas e políticas públicas de acesso à cidadania. No dia 22 de novembro do ano de 2006, Coqueiros, representado por Oliveira Francisco dos Santos, então presidente da Associação, recebeu em Brasília das mãos do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Certidão de Autorreconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo, datada de 31 de maio de 2006.

A Certidão de Autorreconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo, significou para a comunidade uma conquista importante, conforme ilustra a fala de uma moradora da comunidade, em entrevista concedida a Silva e Nascimento (2010, p. 50): “Foi uma festa! No dia que chegou o certificado, foi fogos, foi samba, foi tudo, (...) foi um sambão na associação (...) Na hora que Francisquinho chegou de Brasília (...) na hora que leu o certificado na associação, (...), passou pela mão de um e pela mão de outro, foi uma festa!”.

Na atualidade, após dez anos de legitimação pelo estado nacional de sua descendência negra, a comunidade de Coqueiros prossegue na luta pela delimitação e titulação do seu território. O que revela que a posse das terras quilombolas no Brasil vem sendo tratada com ações esporádicas de médio e longo prazo, o que compromete a eficácia do disposto no artigo 68 da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Silva e Nascimento (2010) concluem que ser quilombola na comunidade de Coqueiros é um processo de identificação mediada por práticas sociais e relações de poder. E apontam a política nacional de reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombo com base no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias de 1988 como elemento central na produção dessa

identidade. Caracterizam-na como uma identidade de resistência frente a afirmação dos atores sociais sobre sua descendência negra como reivindicação da posse da terra e a garantia dos direitos humanos.

Nessa perspectiva, Jesus (2013) afirma a construção de uma territorialidade em rede, que se fortalece na sociabilidade entre lugares negros, envolvendo a comunidade de Coqueiros, o distrito de Caatinga do Moura, no município de Jacobina, o território quilombola de Tijuaçu, no município de Senhor do Bonfim, e a comunidade quilombola de São Tomé, no município de Campo Formoso, em torno da luta pela titulações das terras quilombolas.

Em Coqueiros, esse movimento em torno da política quilombola, como observou Souza (2011), vem gestando uma identidade coletiva, construída a partir de uma rede imagético-discursiva que ativa o orgulho e a autoestima dos seus habitantes e o ideal de pertencimento ao território, fortalecendo, assim, a representação de suas tradições e práticas, as quais dão significado a memória, a cultura e a identidade do grupo.

Para Coutinho (2009), estas identidades estão sendo gestadas em Coqueiros, a partir das demandas postas pelo Autorreconhecimento, o que tem caracterizado um movimento de valorização da ancestralidade africana, gerando autoestima positiva para os seus moradores. Um “lugar aprendente” que precisa ser reconhecido como “lugar ensinante”.

Após o reconhecimento do território como comunidade remanescente de quilombo, a identidade quilombola de Coqueiros, sempre em andamento, vêm sendo ressignificada através de processos educativos, produzidos pelos moradores em espaços de educação escolar e não escolar, a exemplo da escola, da igreja, do terreiro de candomblé, da associação de moradores, etc.

Entendemos que há uma estrita relação entre identidade e educação que precisa ser considerada na compreensão do processo identitário. A educação, em sentido amplo, é tradicional aos grupos sociais que criam e recriam formas de educação com o intuito que elas reproduzam os saberes que atravessam a história, a linguagem, as tradições e a cultura, tão necessários para reinvenção do grupo. É desse modo que vislumbramos o potencial da educação para pensar e criar os homens, para produzir crenças e ideias, que constroem identidades sociais. Parece-nos bem vinda a colocação de Brandão (1989):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1989, p. 7).

É preciso reconhecer, pois, que as comunidades quilombolas, à margem da sociedade hegemônica, criam e recriam várias formas de educação com o intuito de difundir saberes e reforçar a resistência do grupo. Criam, assim, outros espaços, outros educadores, outros processos educativos e saberes contextualizados, como acrescenta Brandão (1989).

Quando em alguma parte de setores populares da população começam a descobrir formas novas de luta e resistência, eles redescobrem também velhas e novas formas de ‘atualizar’ o seu saber, de torna-lo orgânico. Criam por sua conta e risco, ou com a ajuda de agentes-educadores eruditos, outras formas de associação, como os sindicatos, os movimentos populares, as associações de moradores. Estes grupos, que geram outros tipos de mestres entre as pessoas do povo, geram também outras situações vivas de aprendizagem popular, nas brechas da luta política, que, hoje em dia, surgem as experiências mais inovadoras de educação no Brasil. Os professores tradicionais e os tecnocratas da pedagogia são cegos para elas, mas é ali que as propostas mais avançadas de ‘educação e vida’, ‘educação na prática’, etc., são criadas e testadas. (BRANDÃO, 1989, p. 107-108).

A associação de moradores, entre outras organizações sociais, desenvolve processos educativos que relacionam educação e identidade, educação e cidadania, com potencial inovador. No caso dos quilombos contemporâneos “A organização das comunidades em associações de comunidades remanescentes de quilombos está prevista na legislação e é fundamental para a titulação da terra, proteção dos conhecimentos tradicionais e licenciamento para atividades de subsistência.” (BEDESCHI; ZANCHETTA, 2008, p. 27). Conforme o Decreto nº 4887/2003, Art. 17, a titulação do território será reconhecida e registrada mediante outorga de título coletivo às comunidades, representadas por suas associações legalmente constituídas. Sendo que o Estatuto Social, documento formal que prova a existência de uma associação, estabelece os objetivos, orienta sobre seus órgãos de administração, fiscalização e o patrimônio, que no caso da associação de comunidade remanescente de quilombo é a terra utilizada para o desenvolvimento da comunidade e seus conhecimentos tradicionais.

Nesse contexto, entende-se que a Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Coqueiros, presente na comunidade desde o início do processo de reconhecimento quilombola, como forma de mobilização social em torno da luta pelo território, pela identidade e os direitos humanos da comunidade, é um espaço que desenvolve práticas sociais e processos educativos que influenciam na construção da identidade territorial quilombola dos moradores. Merecendo investigação quanto a sua organização e os seus resultados, a fim de pensar, com os membros da associação, propostas de intervenção que potencializem seus processos educativos para ações afirmativas e de fortalecimento da identidade territorial quilombola.

As pesquisas anteriores sobre a comunidade quilombola de Coqueiros (JESUS, 2013; SOUZA, 2011; SILVA; NASCIMENTO, 2010; COUTINHO, 2009) centralizaram seu olhar, sobretudo, nos processos de reconhecimento legal da comunidade e seus atributos, deixando, muitas vezes de investigar os processos educativos produzidos pelos próprios moradores com potencial para a construção/afirmação/fortalecimento da identidade territorial quilombola. É nessa direção que destacamos a necessidade de olhar para a organização da comunidade e os processos de educação não escolar que nela se desenvolvem, a fim de compreender o potencial desses processos na construção da identidade. É preciso, pois, compreender a especificidade, a história, o discurso, a cultura desses processos educativos não escolares desenvolvidos pela APPRC e as relações que esta instituição desenvolve com a própria comunidade e seu entorno.

Essa pesquisa pretende investigar o potencial dos processos educativos não escolares, produzidos pela APPRC, na construção da identidade territorial quilombola de Coqueiros, pois, ao contrário, do que sempre se fez ao longo da história da “educação erudita e formal” quando se discute o que é educação, não queremos e não podemos deixar de lado este outro lado. (BRANDÃO, 1989).

CONCLUSÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 tem forjado um projeto de identidade quilombola que valoriza a auto-atribuição do grupo, por meio da memória, da história, da cultura, criando processos de identificação e pertencimento aos atributos físicos e simbólico-culturais do território, como forma de ressignificar suas territorialidades. Nessa direção, a luta do povo negro pela demarcação e titulação de suas terras, ao longo do século XX e início do século XXI, coloca o território como elemento válido e necessário a produção da identidade quilombola. Assim, as identidades territoriais quilombolas são (re)construídas através do/no território, um dos elementos mais eficaz de todos os construtores de identidade..

Nessa perspectiva, a realização dessa pesquisa poderá contribuir para a continuidade das discussões sobre as comunidades quilombolas e a cultura negra no Brasil, uma vez que sua negação gerou o estado de contradições e marginalização em que vive grande parte da população negra, cujo papel desempenhado na formação da identidade plural brasileira é de extrema relevância. Também,

poderá contribuir para compreender como a identidade territorial quilombola vêm sendo construída na comunidade de Coqueiros e quais os processos educativos envolvidos, especialmente, aqueles produzidos pela Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Coqueiros (APPRC), pois entendemos que há uma estrita relação entre identidade e educação que precisa ser considerada para compreensão do processo identitário. Ademais, nosso compromisso com a comunidade, poderá contribuir para potencializar os processos educativos voltados a afirmação e o fortalecimento da identidade territorial quilombola da comunidade de Coqueiros.

Portanto, o Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, nos coloca diante de um novo ciclo de pesquisa, um processo de espiral que começa com um problema e termina com um produto provisório capaz de dar origem a outras interrogações. O ciclo, assim, nunca fecha, espirala. (MINAYO, 1994). Contudo, para além da produção de conhecimentos, nosso desejo quando finalizado esse processo de investigação, é que os sujeitos participantes da pesquisa, tenham se empoderado e sintam-se motivados a dar continuidade às ações iniciadas no movimento de intervenção, tão cara as pesquisas engajadas no âmbito dos Mestrados Profissionais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANJOS, R. S. A. Cartografia Étnica: A África, o Brasil e os Territórios de Quilombos. *In*: SILVA, J. B.; LIMA, L. C.; DANTAS, E. W. C. (org.). **Panorama da Geografia II**. São Paulo: Annablume, 2006a. p. 199-213.

_____. **Quilombolas: Tradições e Cultura da Resistência**. São Paulo: AORI comunicação, 2006b.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 24 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAMPOS, A. **Do Quilombo à Favela**. A produção de “Espaço Criminalizado” no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CARVALHO, Luzineide Dourado. **Natureza, Território e Convivência: Novas Territorialidades no Semiárido Brasileiro**. Jundiaí-SP: Pacto Editorial, 2012.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

COUTINHO, I. V. B. F. **Histórias de leitura, trajetórias de vida: um olhar reflexivo sobre memórias leitoras quilombolas**. 2009. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, C. de S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 67-80.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011a.

_____. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. p. 103-133.

HAESBAERT, R. **Territórios Alternativos**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Identidades territoriais**: Entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades). Encontro Nacional da ANPUR, 2005. s/p.

_____. Identidades territoriais. *In*: ROZENDALH, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. P. 169-190.

JESUS, F. N. de. **Território e territorialidade negra quilombola em Coqueiros-BA**: dos espaços de referências à afirmação identitária. 2013. 165 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Geografia.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª ed. 2010.

MINAYO, C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: _____. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.p.9-29.

MIRANDA, C. A. S. **Vestígios recuperados**: Experiências da comunidade negra rural de Tijuacuba. Tese de doutorado em História Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/SP, 2006.

OLIVEIRA, A. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013.

REIS, J.; GOMES, F. S. (org.). **Liberdade por um fio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SILVA; J. L.; NASCIMENTO, K. R.F. **Vida quilombola**: ênfase na construção da identidade dos moradores de Coqueiros, Mirangaba-BA. 2010. 74f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina-BA.

SOUZA, Hidoleson Oliveira de. **Memória e Narrativa de Coqueiros**: Uma comunidade rural no limiar da identidade quilombola. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em História, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina: 2011.

CÍRCULOS DE CULTURA: O CINEMA VAI AO CAMPO

PALAVRAS-CHAVE: Cinema. Identidade. Cultura. Questões Político-Sociais. Educação do Campo.

Faustino Teatino Cavalcante Neto

Nahum Isaque dos S. Cavalcante

INTRODUÇÃO

O presente relato tem a pretensão de apresentar as ações desenvolvidas no Projeto de Extensão denominado: "Círculos de Cultura: o cinema vai ao campo". O referido projeto teve sua edição inicial em 2014 e vem sendo realizado até então, dentro das ações acadêmicas da UAEDUC - Unidade Acadêmica de Educação do Campo do CDSA - Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, da UFCG - Universidade Federal de Campina Grande, campus de Sumé - PB.

"Círculos de cultura: o cinema vai ao campo" constitui-se de uma ação de extensão político-cultural promovida pela universidade, através de professores e alunos, realizada em comunidades pertencentes ao município de Sumé, na microrregião do cariri ocidental paraibano, pertencente ao semiárido brasileiro.

As comunidades contempladas com a realização do projeto são identificadas como comunidades rurais, cuja população é composta por trabalhadores e trabalhadoras rurais, pequenos proprietários camponeses, irrigantes da Bacia do açude de Sumé, assentados do INCRA, dentre outros.

A realização do projeto teve como propósito desenvolver ações extensionistas voltadas para a interação entre a imagem cinematográfica e as populações camponesas, promovendo discussões acerca da cultura imagética e questões relacionadas com o campo e suas especificidades.

As comunidades camponesas em que o projeto foi ou vem sendo desenvolvido foram/são: Olho d'Água do Padre, Caititu, Catonho, Pitombeira e Assentamento Mandacaru, contemplando, aproximadamente 250 pessoas, que formam 70 famílias pertencentes à Associação Comunitária Beneficente Rural de Olho D'Água do Padre, Caititu e Catonho do município de Sumé-PB; e 90 pessoas que formam 30 famílias pertencentes à Associação dos Moradores e Usuários de Águas da Bacia do Açude de Sumé – PB (AMUABAS), localizada na comunidade Pitombeira do município de Sumé-PB.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

A Educação do Campo, paradigma construído nos últimos quinze anos pelos sujeitos do campo, organizados em movimentos sociais e sindicais, visando elaborar uma discussão e propor formas de fazer acontecer à escola no contexto camponês, só pode ser compreendido a partir do que se entende por Campo e, conseqüentemente, do significado que a Educação assume na realidade do Campo brasileiro e na sua relação com o Urbano. A Educação do Campo como um conceito contemporâneo se coloca dentro das contradições da sociedade capitalista brasileira e emerge,

(...) protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de

país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2011, p. 259).

Por isto, a concepção e a prática da Educação do Campo se expressam em diferentes dimensões e espaços pedagógicos escolares e não escolares articulados diretamente com os processos de lutas e mobilizações das populações do campo por terra, água, preservação dos biomas, soberania alimentar e políticas sociais de saúde, educação, moradia, transporte e lazer.

Juntamente com a luta pela Escola como Direito Humano, os povos do campo reafirmam a necessidade de que outras práticas educativas estejam presentes em suas comunidades e assentamentos, nesta perspectiva a formação de pessoas para atuarem de forma ativa e crítica dentro de sua realidade. Uma das formas que temos de fazer isto é exatamente rompendo com o paradigma hegemônico sobre o campo e o camponês como espaço da ausência, dos inexistentes, inferiorizados e atrasados para lançar outros novos olhares sobre a realidade.

Assim, práticas educativas não escolares, tornam-se fundamentais para o processo de formação humana na dimensão social, política, produtiva, organizativa e cultural destas populações. Circular no campo a vivência com diferentes linguagens escritas, visuais, midiáticas desenvolvendo um conjunto de conhecimentos que possam contribuir na socialização dos indivíduos e na vivência prática com estas linguagens, são possibilidades e necessidades da ruralidade atual.

Um aspecto que vem sendo muito abordado como fator de êxodo, principalmente dos jovens do campo, é a ausência da escola de ensino médio e espaços que tragam cultura e lazer para o campo. Assim, os jovens rurais procuram na cidade a continuidade dos seus sonhos e a realização das atividades de cultura e lazer (festas, prática de esportes, cinemas, etc.).

As políticas públicas educacionais e culturais ao longo do tempo sempre privilegiaram setores de elite em detrimento das classes populares, de acesso aos diferentes bens produzidos pela humanidade, dentre estes o cinema. Muitos sujeitos do campo passaram toda sua vida sem ter acessado uma das maiores descobertas do século passado – que é o cinema.

É dentro do entendimento do direito dos sujeitos ao acesso ao lazer, aos conhecimentos, que propomos a ação educativa do cinema nas comunidades rurais, buscando trabalhar a linguagem cinematográfica também como recurso educacional, para ampliar as experiências, os conhecimentos, a imaginação, a reflexão nos sujeitos participantes da proposta.

A Educação do Campo, mais do que um “tipo” específico de educação, é uma manifestação política que objetiva reconhecer à realidade do campo, bem como aqueles que habitam esse lugar e que se constroem, também, a partir dele. Historicamente, os povos camponeses foram e, de certa forma ainda são, deixados à margem dos projetos de desenvolvimento do Brasil.

A política de educação específica para a população do campo posta no campo dos direitos, reconhece conhecimentos a serem apreendidos e sistematizados pela escola com propriedade científica e que podem ser transformados em novos conhecimentos para gerar habilidades e competências para que os moradores (as) e trabalhadores (as) do campo intervenham em sua realidade de forma crítica e propositiva. O direito à educação se articula ao direito a terra, a água, a floresta, a soberania alimentar, ao trabalho, ao fortalecimento da cultura camponesa e às diferentes formas de produção e reprodução social da vida.

Assim como também o direito à cultura, a exemplo do acesso ao cinema. Nesse projeto, buscamos levar às comunidades do campo da região caririzeira um cinema contextualizado que, ao mesmo tempo em que proporcione entretenimento comunitário e sociabilidades, também possibilite uma discussão politizada sobre as questões do campo a partir do olhar da cinematografia. Essa linguagem, também política, desde os anos 1960, com o cinema Novo, tem trazido preocupações com questões ligadas a terra e aos homens e mulheres do campo.

Conforme assinala Miguel Arroyo (2010, p. 16) “O cinema com sua sensibilidade e linguagem vê outras realidades, outras terras porque tem coragem de ver e de mostrar outras imagens dos povos indígenas, quilombolas, camponeses, trabalhadores da terra.”

Assim, o cinema toca em assuntos que não aparecem nos círculos escolares e o presente projeto perpassa por uma concepção de pedagogia da terra, entendendo-a para além do espaço de escolarização formal, uma vez que o mesmo será desenvolvido no âmbito de associações comunitárias e assentamentos do Cariri paraibano.

MATERIAIS E MÉTODOS (METODOLOGIA)

A metodologia do projeto de extensão vem sendo estabelecida a partir da realização de encontros sistemáticos mensais, constituindo sessões de exposição cinematográfica, seguida de debate a partir da exibição fílmica. A equipe executora do projeto estabeleceu uma sistemática semanal de encontros com vistas a estudar, discutir, preparar material para o desenvolvimento das ações extensionistas, bem como para estabelecer cronograma.

Na semana que antecedia o encontro na comunidade, a equipe executora reuni-se a fim de organizar a ida do grupo à comunidade. Após o evento reuni-se novamente para avaliar o encontro, principalmente no que diz respeito ao filme apresentado, à dinâmica da discussão e os resultados alcançados.

No que se refere às sessões fílmicas, inicialmente fé feito contato com representantes das comunidades com o intuito de divulgar o projeto e conseguir adesão das pessoas residentes na localidade. As sessões ocorrem em espaços comunitários, nos quais são instalados computador, Datashow, caixa de som, propícios para a exibição cinematográfica.

Cada sessão conta com a participação de adultos, jovens e crianças. Em virtude disso, foi necessário instalar, em algumas comunidades, uma sessão infantil com filmes de desenho animado, cuja temática dos filmes tratou da preservação da natureza e do meio ambiente.

A coordenação do encontro é assumida pelos professores. Após a exibição do filme, a palavra é facultada aos participantes para reflexão e debate. Com as crianças a interpretação dos filmes é realizada através de atividades lúdicas, tais como desenho, dramatização, pintura. Em algumas sessões fílmicas nas comunidades contempladas com o projeto foi priorizada uma programação cultural após a exibição do filme e/ou documentário. A mesma priorizava os/as artistas locais que se apresentavam no sentido de possibilitar, além de uma valorização da autoestima, uma contribuição para o fortalecimento dos princípios de identidade e comunidade locais.

3.1 Detalhamento das atividades desenvolvidas

Para o desenvolvimento das atividades, o projeto toma por base dois movimentos. O primeiro, a etapa preparatória e o segundo, a sessão fílmica na comunidade. Na etapa preparatória, a equipe de professores seleciona filmes, documentários, curta metragem e organiza a preparação propriamente dita do evento mensal. Na sessão fílmica, acontece a exposição da película cinematográfica, seguida de debate. Foram apresentados os seguintes filmes:

FILME/DOCUMENTÁRIO	FOCO DO DEBATE
Narradores de Javé	Discussão sobre identidade, pertença, conflito identitário.
Vidas Secas	Discussão sobre a visão estigmatizada do nordeste
Documentário sobre Combate à seca	Discussão sobre políticas públicas que pretendiam ‘combater a seca’
Tristeza do Jeca	Discussão sobre políticas assistencialistas. Coronelismo.
Documentário MST	Discussão desconstruindo estereótipos sobre o movimento dos trabalhadores sem terra.
Policultura no Semiárido	Discussão sobre conservação do solo, terra, vida.
Sistemas Integrais de de convivência com o Semiárido	Discussão sobre convivência com o semiárido
Dona Caroba: não troque o voto por Água	Discussão sobre cidadania, a força da mulher do semiárido, compra de votos e a água como um direito.

O veneno está na mesa	Discussão sobre agrotóxico, alimentação saudável.
Água: vida e alegria no semiárido – ciclo da água	Discussão sobre preservação e cuidado com a água nas cisternas, rios.
Sistemas sustentáveis e redes sociais	Discussão sobre possibilidades de convivência com o semiárido.

Com as crianças, os filmes apresentados foram:

FILME/DOCUMENTÁRIO	FOCO DO DEBATE
Wall-e	Abordagem sobre o lixo, cuidados com individual e coletivo.
Os sem floresta	Preservação do meio ambiente
Animais unidos jamais serão vencidos	Cuidados com a água.

RESULTADOS

A partir das ações realizadas no projeto, foi possível atingir o objetivo de levar o cinema às famílias pertencentes às associações comunitárias camponesas sumeenses, promovendo discussões político-culturais acerca de questões identitárias, educativas, agrárias e sociais.

Também foi possível proporcionar, através da imagem cinematográfica, debates acerca de questões que envolvem a temática do semiárido brasileiro, seus desafios e possibilidades, e instituir um processo de formação, envolvendo alunos e professores da universidade e camponeses, no sentido de constituir um grupo de discussão acerca de questões agrárias, educacionais, políticas, culturais, sociais e cotidianas relacionadas ao espaço de vivência desses sujeitos, tendo em vista a promoção, a partir da revisitação histórica de temas nacionais apresentados na imagem em movimento, o questionamento acerca da realidade circundante, do posicionamento individual e coletivo.

CONCLUSÃO

Considera-se que, de modo geral, o projeto ‘Círculos de cultura: o cinema vai ao campo’ vem sendo uma ação extensionista de grande valia, no que se refere à receptividade do público alvo, a participação e envolvimento das pessoas, os debates e questões discutidas, bem como as relações de amizade, de afeto e de troca de saberes. Os propósitos do projeto foram alcançados por haver uma consonância entre o que é discutido e proposto pelos professores, nas reuniões prévias, e a realização das sessões de cinema ocorridas na comunidade. Tal consonância se fortaleceu pela temática apresentada e as discussões advindas pelos membros da comunidade.

Discutir questões relacionadas com água, convivência com o semiárido, solo, luta pela terra, agrotóxico, envolvimento político, cidadania e outros são temas relevantes e imprescindíveis aos sujeitos do campo, uma vez que são temas do seu cotidiano, da vida camponesa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G; CALDART, R.S; MOLINA, M. C. (Org). **Por uma educação do campo**. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CALDART, Roseli Salete (et al) (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, 2012. 788p.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cinema Brasileiro: proposta para uma História**. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BURKE, Peter e BRIGGS, Asa. **Uma história social da mídia**: de Gutemberg à internet. Tradução Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

KELNNER, Douglas. **A cultura da mídia. Estudos Culturais**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: EDUSC, 2001.

LEAL, Willis. **O Nordeste no cinema**. 2ª Ed. João pessoa: Editora Universitária UFPB, 1982

MARTINS, Aracy Alves [et al] **Cinema e Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORETTIN, Eduardo; CAPELATO, Maria Helena (Orgs.) **História e Cinema**. São Paulo: Alameda, 2007.

TOLENTINO, Célia Aparecida Ferreira. **O rural no cinema brasileiro**. São Paulo: UNESP, 2001.

XAVIER, Ismail. **Cinema Brasileiro Moderno**. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

A COMUNIDADE DE MORRO VERMELHO E A EFA DE SOBRADINHO: ANÁLISE DO CONTEXTO, CONCEPÇÕES E RELAÇÕES ATRAVÉS DE UM ESTUDO DE CASO

João Wandeson Trabuco de Souza

Monitor na Escola Família Agrícola de Sobradinho

joaotrabucoesouza@gmail.com

Rogério de Souza Bispo

Professor da Universidade do Estado da Bahia/DTCS III

rogeriosbispo@hotmail.com

RESUMO

Os processos educativos construídos nas EFAs através da Pedagogia da Alternância buscam a formação integral dos educandos, o desenvolvimento local sustentável e tem as famílias como gestoras de todo o processo através do associativismo. As comunidades rurais que delas fazem parte vivenciam as contradições do sistema capitalista, o que muitas vezes implica na dificuldade de organização, geração de renda e mesmo de permanência da juventude. Contudo, representam grandiosa diversidade e partilham de muitas potencialidades.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da Alternância. Juventude. Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

As EFAs – Escolas Família Agrícola estão presentes no espaço rural brasileiro desde os anos 60, de lá para cá enfrentam diversos desafios e somam conquistas. Estas escolas funcionam através da Pedagogia da Alternância e para elas a participação das famílias e comunidades é fundamental, sem a qual a pedagogia não acontece de fato. Propõem-se a realizar mais que o ensino formal, tendo como objetivo contribuir para o desenvolvimento sustentável do meio socioprofissional onde os estudantes e suas famílias estão inseridos.

É necessário avaliar o papel desempenhado ao longo desses anos, além de ouvir das comunidades o que elas esperam de uma EFA nos dias atuais. Com esse intuito, foi realizado um estudo de caso na comunidade de Morro Vermelho. Situada às margens do Rio São Francisco no município de Sento-sé, a comunidade foi relocada pela construção da barragem de Sobradinho, as terras onde viviam, encontram-se debaixo das águas do lago. Quando foram expulsas, as famílias assentaram-se em um local mais distante do rio, de onde, um tempo depois, retornaram assentando-se novamente próximo do rio.

Este trabalho é parte do trabalho de conclusão de curso do autor, graduado em Agronomia pela Universidade do Estado da Bahia em 2015. Na oportunidade do seu estágio curricular, entre as atividades, pensou-se realizar um estudo de caso em uma das comunidades de origem dos estudantes EFAS- Escola Família Agrícola de sobradinho e a comunidade de Morro Vermelho foi escolhida. Foi considerado o fato de ser uma comunidade ribeirinha, vivendo em sistema semelhante aos fundos de pasto e que há alguns anos participa da escola. A vivência aconteceu na família de Pedro¹, um dos jovens estudantes. Os principais objetivos foram:

- Observar a participação do/a jovem nas atividades produtivas desenvolvidas pela família e nos processos de tomada de decisão;
- Conhecer e analisar o cotidiano de uma comunidade de origem dos jovens da Escola Família Agrícola de Sobradinho- EFAS e as concepções das famílias acerca da EFAS, bem como da pedagogia da alternância.

FUNDAMENTOS TEÓRICO PRÁTICOS

As Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, adotam a Pedagogia da Alternância, modalidade de ensino que surgiu na França na década de 30, lá as primeiras experiências foram denominadas Casas Familiares Rurais.

Ressalta-se que a Pedagogia da Alternância surgiu da iniciativa de agricultores no interior da França, no ano de 1935 como uma alternativa de educação que respondesse aos anseios, às necessidades reais e aos problemas vivenciados no meio rural naquela época. A expansão para outros países da Europa e outros continentes se deu a partir da década de 1950. Na França a experiência foi denominada de Maison Familiale Rurale (MFR). Na Espanha e na Itália foi denominada Escola Família Agrícola (EFA). (FONSECA, 2008, p. 13).

Aqui no Brasil essas experiências surgiram com o nome de Escola Família Agrícola ou simplesmente EFA. A primeira EFA do Brasil se instalou no Espírito Santo e logo se espalhou pelo país. Na Bahia, a primeira EFA surgiu no município de Brotas de Macaúbas, em 1974.

Três dessas experiências no Brasil formam uma rede denominada Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), são elas: Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural e Escola Comunitária Rural. Estes centros apresentam algumas características específicas, tais como: a responsabilidade das famílias na gestão, a alternância dos períodos de formação no meio socioprofissional e no centro, a vida dos jovens em pequenos grupos e em internatos, uma equipe de educadores (as), uma pedagogia apropriada. Estas características formam os quatro pilares dos CEFFA: 1. Associação local; 2. Pedagogia da Alternância; 3. Formação Integral; 4. Desenvolvimento Local sustentável. (FONSECA, 2008, p. 13-14).

Nessa pedagogia alternam-se períodos no meio escolar e no convívio socioprofissional. Para que a pedagogia aconteça, as EFAs utilizam instrumentos pedagógicos responsáveis por articular os diferentes espaços e tempos da formação, garantindo a contextualização dos processos de ensino-aprendizagem. “Assim, a Pedagogia da Alternância se torna a pedagogia do interesse e do concreto, em que a formação se desenvolve a partir da realidade específica de cada jovem e na troca de experiências com os colegas, famílias, monitores e outros atores envolvidos” (UNEFAB).

Autores como Gimonet (1998) defendem uma alternância integrativa, que consiga ter continuidade nas rupturas entre um espaço e outro, um tempo e outro, e assim se coloque de forma coerente e significativa.

METODOLOGIA

Foi realizado estudo de caso na comunidade de Morro Vermelho durante os dias 07,08 e 09 de março de 2016; nessa comunidade vivem cinco alternantes da EFA de Sobradinho. A vivência se deu pela participação nas atividades diárias da família e em especial aquelas com envolvimento dos/as alternantes, nos diálogos em momentos de descanso e lazer, momentos religiosos, além de uma roda de conversa com a comunidade. Com a vivência no ambiente familiar e comunitário foi possível partilhar de seus valores culturais e simbólicos, e assim, refletir sobre as questões propostas nos objetivos da pesquisa.

RESULTADOS

ORGANIZAÇÃO DA COMUNIDADE

Um dos aspectos marcantes está na criação de animais, as famílias da região utilizam de sinais nas orelhas dos animais que identificam a quais rebanhos pertencem, ou, a qual chiqueiro. Denominam esses sinais de assinatura. Pedro se diz admirado pela eficiência no uso dos sinais, pois segundo ele, não há confusão. Os sinais não se repetem. Sendo todos parentes, os animais das famílias são encheirados juntos, Galego, pai de Pedro e sua família são responsáveis por cuidar de todos, ao lado do chiqueiro da comunidade fica um outro chiqueiro de ovelhas, cuidado por um dos genros de seu Ademilson, conhecido como Dissô, tio de Pedro. Com a vinda das famílias para o local onde vivem atualmente, alguns animais permaneceram no antigo chiqueiro, Dona Maria do Carmo, irmã de Galego e Dissô é a responsável por cuidar desses animais.

As principais reclamações que se ouve na comunidade são em torno da ausência das políticas do estado. Durante a roda de conversa, foi falado da ausência do acompanhamento por agente de saúde, da falta de energia elétrica, que segundo os depoimentos, foi prometida com a visita de representantes do Programa Luz para Todos. As famílias não têm acompanhamento técnico-pedagógico em suas propriedades (ATER- Assistência técnica e extensão rural).

Não há associação comunitária, entretanto, as famílias fazem parte da Colônia de Pescadores de Sobradinho. No caso das famílias que tem filhos estudando na EFAS, os pais são associados à Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Sobradinho - AMEFAS. É alto o índice de analfabetismo, a vontade de estudar é constantemente manifestada. Apontam a necessidade de constituir uma turma de EJA, tem conhecimento dos programas governamentais de erradicação do analfabetismo como o TOPA- Todos pela Alfabetização, do Governo do Estado da Bahia, e desejam acessá-los.

Seu Edilton, o patriarca da família; já falecido, é citado como responsável pela unidade entre os filhos e suas famílias. Unidade que se encontra bastante abalada após sua morte, segundo Pedro. Ele é descrito como uma liderança que buscava estar sempre informado e já avisava às demais pessoas da comunidade sobre perigos que atualmente ameaçam as comunidades da região, como os parques eólicos. Uma característica das comunidades tradicionais é a liderança exercida pelas pessoas mais velhas.

Em relação às riquezas presentes na comunidade citam a abundância de água do Rio São Francisco e riqueza em pasto nativo para os animais. O sossego da comunidade é um elemento também bastante citado.

PRODUÇÃO E SUSTENTABILIDADE

O sustento das famílias provém principalmente da criação de cabras e ovelhas, da criação de galinhas, da pesca e um pouco de agricultura. Os animais são criados em áreas coletivas, em sistema semelhante ao das Comunidades Tradicionais de Fundo de Pasto, embora ainda não se reconheçam como tal.

As comunidades Tradicionais de Fundo de Pasto são definidas pela Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil como, comunidades que produzem de forma coletiva, principalmente criando cabras e ovelhas em áreas soltas, cercam apenas a área de cultivo; essas comunidades ocupam áreas devolutas e resultam do processo histórico de colonização do Semiárido no encontro entre índios, negros e europeus. É importante salientar que a Cartografia Social é construída a partir das narrativas das próprias comunidades, através de metodologias participativas. A produção familiar é diversificada, o que garante mais segurança alimentar e financeira. Percebe-se que há preocupação em produzir o que é necessidade de autoconsumo.

CONCEPÇÕES SOBRE A EFAS E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Em uma das noites na comunidade, foi possível conversar com algumas pessoas sobre a importância da EFAS para a comunidade ao longo desses anos, e perceber o entendimento sobre a pedagogia da alternância. Dona Rosimari diz que a forma como acontece a participação das famílias, as regras, o cumprimento de horários e o fato de a escola buscar a formação integral é o que diferencia a EFA das demais escolas. Para dona Ivonete, a pedagogia da alternância contribui para melhoria no comportamento dos/as estudantes, segundo ela, o cuidado e o afeto que há entre os/as monitores/as e os estudantes, e também os momentos coletivos de reflexão, são de extrema importância para que se tenha sucesso com a pedagogia da alternância. Ela diz que algum dia pretende participar de um momento de reflexão na escola.

OS JOVENS DE MORRO VERMELHO

Os jovens estão inseridos em todas as atividades familiares: a pesca, a agricultura, a criação de cabras e ovelhas e as tarefas domésticas. Percebe-se um bom nível de diálogo entre Pedro e o restante da família; questionado se é ouvido nas decisões a serem tomadas na propriedade ele diz que sim. “No caso da agricultura familiar, a autonomia dos jovens ainda é precária. Embora se constate a existência de diálogos, em vários aspectos concernentes ao destino da propriedade, constata-se que poucos jovens têm recursos e iniciativas próprias”. (FONSECA, 2008, p. 80).

Uma das atividades desenvolvidas por Pedro atualmente na propriedade é o armazenamento de forragens na forma de feno para serem fornecidas aos animais no período de estiagem. Ele diz que aprendeu na escola, “tudo o que aprendo na escola tento aplicar em casa”, diz Pedro. A família não fazia feno, por enquanto a atividade é de responsabilidade apenas do jovem. Pedro também está construindo ninhos para as aves da família a partir do que aprendeu na escola. Ele avalia as condições sanitárias dos animais da família, dizendo que a verminose tem interferido bastante no rebanho. Uma observação feita pelo jovem é a de que os animais da família não são tão produtivos, mas são adaptados às condições da caatinga. “Não adianta ter um animal de raça que não se adapta”, diz Pedro.

CONCLUSÃO

A comunidade de Morro Vermelho, assim como tantas outras no Semiárido, sofre com o modelo excludente de desenvolvimento vigente no Brasil, contudo ainda mantém parte de suas tradições e de seu “jeito de viver”, que serão assegurados caso tenha sucesso na luta pela superação das dificuldades em se organizar e construir ações que contribuam para o desenvolvimento local, além do acesso às políticas públicas.

A Pedagogia da Alternância vem mostrando há mais de 50 anos no Brasil, ser uma alternativa de contextualização que a juventude e as comunidades rurais necessitam para que tenham outros olhares sobre a realidade onde vivem, olhares que consigam enxergar os caminhos para a superação das dificuldades presentes em cada realidade, e que percebam também as potencialidades de cada comunidade. Oportunizando à juventude escolher com autonomia os seus caminhos.

REFERÊNCIAS

FONSECA, A. M. **Contribuições da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável: trajetórias de egressos de uma escola família agrícola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília. 2008. 180p.

IRPAA. **Cabras e ovelhas: A criação do Sertão**. 5^a. ed. Juazeiro: IRPAA, 2001.

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Disponível em:
<<http://www.undefab.org.br/>> Acesso em 16.mar.2016.

Capítulo

3



GT3

Educomunicação e Tecnologias Digitais

Ementa:

Este GT objetiva reunir pesquisas e experiências multidisciplinares de Educação e Comunicação Social, bem como do uso das tecnologias digitais nos processos educativos como possibilidades abertas para tratar os novos conteúdos discursivos e imagéticos sobre os povos e os seus territórios, destacando o papel exercido pelos meios de comunicação, escola e movimentos sociais na formação intelectual dos sujeitos em territórios culturais diversos.

A IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA ATRAVÉS DE UMA META REVISÃO DE LITERATURA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

PALAVRAS-CHAVE: Mapeamento Sistemático de Literatura. Recuperação da Informação. Informática na Educação.

Márcio Pedro Carvalho Pataro de Queiroz
Universidade do Estado da Bahia
marcio.queiroz@univasf.edu.br

Cecilio Ricardo de Carvalho Bastos
Universidade do Estado da Bahia
cecilioricardo@gmail.com

Josenilda Martins de Souza
Universidade do Estado da Bahia
josenildam2000@yahoo.com.br

Sara Torres
Tribunal Regional Federal
sara.torres@trfl.jus.br

Ricardo Amorim
Universidade do Estado da Bahia
amorim.ricardo@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

No ambiente educacional e em seus contextos a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) fomentou inúmeras mudanças nos recintos de aprendizagem e no acesso aos conteúdos técnicos-científicos. Constantemente são içadas discussões na postura do ambiente educacional tradicional do Brasil frente a essas ferramentas da informática na educação. Seja pelo comportamento de professores e alunos ou na construção dos saberes e nas tecnologias anteriormente exclusivas presentes em salas de aula, as TIC e seu efeito dinâmico adentraram os muros da escola e das universidades tornando-se integrantes destes contextos ampliando possibilidades. Seja nos níveis da educação e nas modalidades à distância ou presencial, sua efetividade nas práticas educativas tem suscitado um ambiente educacional com vieses diversos. De acordo com Mozzaquatro et al., (2010, p. 1255), “a utilização das tecnologias de informações e comunicação constituem um dos eixos orientadores do desenvolvimento da educação e formação, podendo ser considerada como um dos paradigmas de inovação e evolução das sociedades.” Diante de uma ampla quantidade de conhecimento produzido na área da informática na educação, a aplicação de métodos de pesquisa é necessária para reunir os estudos que situem o pesquisador no cenário a ser investigado. Exemplos dessa diversidade estão elencados na figura abaixo.

Figura 1 – Nuvem de terminologias encontradas em estudos diversos sobre informática na educação.



Fonte: Autoria própria (2016).

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Com o acesso facilitado via internet e os seus amplos recursos de busca em diversas fontes informacionais, as Pesquisas Bibliográficas (PB), caracterizada pela busca abrangente de informação em diversas fontes físicas e virtuais, passaram a requerer métodos que fornecessem um enfoque menos dilatado, mais canalizado e de melhor qualidade à temática investigada. “[...] passa a ser cada vez mais importante o uso de métodos mais rigorosos e eficientes aplicados a serem aplicados à própria PB.” (DETROZ; HOUNSELL; HINZ, 2014, p. 29).

Segundo os autores, existem cinco classificações de PB: a Tradicional, as Revisões Sistemáticas de Literatura (RSL), os Mapeamentos Sistemáticos de Literatura (MSL), as Bibliométricas e as Terciárias. Da necessidade de efetuar, de uma forma mais rigorosa, a recuperação de informações relevantes a fim de determinar um objeto de estudo, optou-se em adotar o MSL. Para melhor entendimento do que vem a ser um MSL e como ele pode ser útil na PB é necessário apresentar brevemente as fontes primárias e secundárias de informação. Para Andrade (2009) as fontes primárias são textos originais e/ou ainda não utilizados que servirão possivelmente para dar origem a outras obras sobre determinado assunto. Obras de referências, teses, dissertações, fotografias, música, relatos de viagem, etc., incluem-se neste rol. As fontes secundárias são aquelas oriundas de determinadas fontes primárias, depois de interpretadas e analisadas gerando novas literaturas. Neste caso as bibliografias configuram-se como exemplo. Ainda conforme o autor, “o mais importante, porém é identificar fontes fidedignas, confiáveis, de autores renomados e considerados autoridades no assunto que se vai estudar.” (ANDRADE, 2002, p. 29).

Empregado na medicina, na engenharia de software e também nas ciências sociais, o MSL, ou “estudo de escopo” conforme Arksey e O'Malley (2005, p. 4), pode ser considerado como componente da pesquisa bibliográfica, caracterizado por um estudo exploratório que visa identificar literaturas sobre possíveis investigações ainda sem respostas acerca de determinados assuntos específicos, através de um conjunto de etapas (ARKSEY; O'MALLEY, 2005). Kitchenham (2007) recomenda que o MSL se estabeleça como etapa anterior à pesquisa bibliográfica de tema ainda pouco explorado, pois permite recuperar estudos para direcionar a estudos primários e futuras revisões de literatura. Para Detroz, Hounsell e Hinz (2014) é por meio do MSL que facilita identificar investigações e lacunas a serem estudadas na área escolhida para se pesquisar.

METODOLOGIA

O conjunto de etapas ou a definição de um protocolo para realização de um MSL recomendado na literatura foi assim estruturado: a primeira versou na formulação de questões, que na tentativa de respondê-las, recuperasse estudos relevantes ao tema central da pesquisa; a segunda foi relacionada à coleta de informações, ou seja, dos estudos produzidos sobre o tema; a terceira abordou a estimativa dos estudos através das fontes informacionais eletrônica e a quarta tratou da seleção de inclusão dos estudos na tentativa de responder as questões (ARKSEY; O'MALLEY, 2005), (KITCHENHAM, 2007). Inicialmente, a investigação versaria sobre Software Educacional (SE).

3.1.1 Formulação das questões

Esta etapa tem como objetivo recuperar estudos que possam fornecer elementos que se configurem em respostas das questões previamente elaboradas. “As perguntas de pesquisa orientam sua condução para obtenção dos dados relevantes para alcançar o seu objetivo principal.” (DETROZ; HINS; HOUNSELL, 2015, p. 28).

➤ Qual o panorama atual da contribuição do uso dos SE no campo de Informática na Educação do Brasil?

- Quais parâmetros têm sido mais utilizados na avaliação dos SE?

3.1.2 Coleta de informações

Para a coleta de informações foi necessária a construção de uma *string*²⁹ de busca adequando as questões da etapa anterior em palavras-chave para facilitar a busca em mecanismos de pesquisa de bases de dados e nas versões eletrônicas de periódicos e anais. Atenta-se nesta etapa, para confecção de uma estratégia de busca eficiente para evitar a recuperação de estudos distantes do tema abordado. Com este intuito, algumas medidas de filtragem e seleções fundamentadas nos estudos de Kitchenham (2007), foram utilizadas, ou seja, pesquisas preliminares, pesquisas experimentais a partir de termos de pesquisa oriundas das questões determinando a quantidade de estudos relevantes, listas de sinônimos, consultas a especialistas da área, operadores booleanos AND e OR, etc. Em alguns casos a utilização dos sinais de pontuação (“ ”) também foi necessário para conexão e restrição de termos de pesquisa, além da tradução das palavras-chave para o idioma inglês, conforme descrito a seguir:

(Educação OR Ensino OR Aprendizagem OR “ensino fundamental”) AND “aplicativo educacional” OR “programa educativo”) AND (Praticas OR Metodologias OR Contribuições OR Avaliações) AND (“Estudo de caso” OR Etnografia OR Experiência OR Empírico)

(Education OR Teaching OR Learning OR "Elementary school") AND ("educational application" OR "learning object" OR "educational program" OR "virtual learning environment") AND (Practice OR Methodology OR Contribution OR Evaluation) AND ("case study" OR Ethnography OR Empirical OR experience)

3.1.3 Fontes informacionais e recuperação de informação

Tendo em vista, a instantaneidade do fluxo de informações, o acesso ao conhecimento e a celeridade na atualização e construção de pesquisas nas áreas diversas do conhecimento que legitimaram a internet como aliada do segmento acadêmico, executou-se através desta o acesso aos estudos. As bases de dados foram a ERIC e ScienceDirect; os periódicos científicos eletrônicos: Revista Brasileira de Informática na Educação e Revista Informática na Educação: Teoria & Prática; anais eletrônicos das conferências: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE) e Workshop de Informática na Escola (WIE).

As buscas foram realizadas de forma particular, em cada página eletrônica da fonte de informação pesquisada, no mês de março do ano de 2016. Em cada site visitado apresentava-se um mecanismo de busca que em geral suas configurações se aplicavam a todos. Nos periódicos e nos anais foi percebida a ausência de alguns aspectos desse mecanismo, entretanto não houve necessidade de alterações das palavras chave e sim na forma de busca. Importante ressaltar que a pesquisa considerou os estudos produzidos nos últimos cinco anos.

3.1.4 Seleção de inclusão dos estudos para elaboração de respostas às questões.

Para Almeida Filho (2011, p. 23) “A inclusão de um trabalho no mapeamento se dá pela sua relevância em relação às questões de investigação.” O total de estudos recuperados baseado nas palavras chave pré-estabelecidas na subseção anterior foi bastante amplo, totalizando 357 artigos científicos e resumos expandidos. O passo seguinte foi adotar alguns critérios de inclusão para delimitar os estudos relevantes, ou seja, palavras-chave dos resumos dos estudos recuperados análogas às utilizadas na busca; textos completos disponíveis; apenas nos idiomas português, espanhol e inglês e os estudos oriundos de práticas da informática na educação.

²⁹ String: estratégia para recuperação da informação em fontes eletrônicas.

RESULTADOS DO ESTUDO

Aplicada à seleção de inclusão e leituras restritivas dos resumos, abstracts e conclusões foram identificados apenas 14 (quatorze) estudos que se aproximavam do objeto pesquisado e contribuíram para as considerações às questões deste MSL. As abordagens dos estudos versaram sobre avaliação de software e objeto de aprendizagem (03), desenvolvimento de software (2), jogos educativos (3), aprendizagem através de computadores (05) e aplicação de software (01). Baseadas nas questões que nortearam este MSL os estudos apresentaram as seguintes considerações: *qual o panorama atual da contribuição do uso dos SE na área de Informática na Educação do Brasil?*

A produção de estudos pertinentes sobre SE com alunos do ensino fundamental, nas fontes informacionais pesquisadas, ainda é bem menor se comparadas aos outros níveis da educação. Por outro lado, esses recursos computacionais apresentaram-se como possíveis aliados da aprendizagem diante de estudos que tiveram como foco o ensino superior, conforme evidencia um dos estudos que traz o Software GeoGebra como plataforma para uma aprendizagem mais significativa. (SANTOS, 2013). Na segunda questão: *que parâmetros têm sido mais utilizados na avaliação dos SE?*

Aspectos importantes nos estudos recuperados foram aqueles que trataram das construções e avaliações da qualidade no desenvolvimento dos SE. Os autores (DALMON; BRANDÃO, 2013) apresentaram parâmetros gerais envolvendo conceito, métodos, multidisciplinaridade, desenvolvimento de sistemas de SE, etc. delineando suas complexidades de construção, o que requer constante reavaliação. E em outro estudo, intitulado como um processo de avaliação da qualidade do produto de software educacional (Quali-EDU) baseada nas normas da ISO 9126 e ISO 14558, apresentou um modelo de avaliação de qualidade de SE que se aproximasse dos usuários finais, ou seja, discentes e docentes. “[...] As características consideradas nos softwares cuja avaliação da qualidade se realize através do processo Quali-EDU são: Funcionalidade, Confiabilidade, Usabilidade, Eficiência, Manutenibilidade, Portabilidade, Eficácia, Produtividade e Satisfação. Vale a pena ressaltar que todas essas características estão em conformidade com a família ISO/IEC 9126.” (LIMA et al, 2015, p. 232).

CONCLUSÃO

Diante do exposto, considerou-se que o MSL atendeu sua finalidade. O panorama de estudos recuperados convergiu nas dificuldades de encontrar aqueles que associassem com exatidão as palavras chave. Isso ficou evidente quando a gama de estudos localizados tratava de estudos focados em discentes do ensino fundamental com outras perspectivas de ensino através do computador, o que nos situou em relação à área. Outras ocorrências relacionaram a utilização de aplicativos e SE no ensino fundamental e o enviesamento de resultados com experiências na educação à distância. Aspecto também importante foi perceber que alguns autores consideram ambientes virtuais de aprendizagem, objetos de aprendizagem e até mesmo jogos educativos como sinônimos de aplicativos ou SE. Sendo assim, o MSL propôs repensar o objeto de estudo, apresentando e indicando os Objetos de Aprendizagem para aplicações numa perspectiva fundamentada para o Semiárido como um campo pouco explorado, recomendando-o à pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, A. T. **Um mapeamento sistemático de mecanismos para guiar estudos empíricos em engenharia de software**. Recife: UFPE, 2011. 96f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Informática, Recife, 2011.

ANDRADE, M. M. de; MARTINS, J. A de A. (Colab). **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 160 p.

ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. **Scoping studies**: towards a methodological framework. [S. l.: s.n.], 2005. 30 p. Disponível em: <<http://eprints.whiterose.ac.uk/1618/1/Scopingstudies.pdf>>. Acesso em: 25 de jan. de 2016.

DALMON, D. L.; BRANDÃO, L. de O. Sobre o desenvolvimento de software educacional: proposta de uma linha de produto de software para módulos de aprendizagem Interativa. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 21, n. 03, p. 113, 2014.

DETROZ, J. P.; HINZ, M.; HOUNSELL, M. da S. Uso de pesquisa bibliográfica em informática na educação: um mapeamento sistemático. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Volume 23, Número 1, 2015.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. **Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering**: Technical Report. [S. l.: s.n.], 2007. 65 p.

LIMA, J. F. S. de.; et. al. Quali-Edu: um processo de avaliação de qualidade do produto de software educacional, 2015. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 26, 2015, Maceió-AL. **Anais eletrônicos...** Maceió: UFAL, 2015.

MOZZAQUATRO, P. M. et al. Ambiente Virtual de Aprendizagem Móvel adaptado aos diferentes estilos cognitivos utilizando Hiperídia Adaptativa. In: Workshop de Informática na Escola-WIE, 16, 2010. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG 2010. p. 1255–1264.

DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES SOBRE A REGULAMENTAÇÃO DA EAD NO BRASIL

Josias Willams dos Santos Soares³⁰

Universidade do Estado da Bahia – UNEB, PPGESA
josiaswillams@gmail.com

Dinani Gomes Amorim³¹

Universidade do Estado da Bahia – UNEB, PPGESA
dinaniamorim@gmail.com

Alexandre Junior de Souza Menezes³²

Universidade do Estado da Bahia – UNEB, PPGecoH

Daiana Adriana de Souza Menezes³³

Universidade Internacional de Curitiba – UNINTER

RESUMO

Esse estudo busca esclarecer questões acerca da modalidade de ensino Educação a Distância (EAD), a partir de reflexões teórico-práticas da modalidade, trazendo para o debate a regulamentação da Educação a Distância no Brasil e a sua ascensão. Traz como subsídios os objetivos de apresentar e refletir a partir de discussão teórica destacando os aspectos basilares da cooperação, a interatividade e a socialização como condicionante para seu desenvolvimento. Como metodologia buscou-se uma abordagem qualitativa sócio-histórica a partir de pesquisa bibliográfica e revisão sistematizada. Traz em seus fundamentos teórico as políticas de regulamentação da educação a distância no país como instrumento de conhecer o assunto e aprofundar os conhecimentos sobre a modalidade. Discorre nos resultados reflexões sobre desenvolvimento da EAD e apropriação das tecnologias informacionais.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Educação e Tecnologia. 2. Regulamentação. 3. Educação a Distância.

INTRODUÇÃO

A educação a distância (EAD) pressupõe **aspectos basilares** para sua realização, os diversos atores desse processo (estudantes, tutores presenciais e a distância, professores) necessitam promover para exequibilidade e construção da aprendizagem a **cooperação, a interatividade e a socialização**, pois são características que devem permear seu desenvolvimento para o êxito do processo educacional nessa modalidade.

Entende-se que educação à distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias diversas, onde os atores professores, tutores e alunos constroem/reconstroem conhecimentos num processo multidirecional, separados geograficamente e/ou temporalmente, unidos numa interação em prol da busca de dados, informações para a construção de conhecimentos,

³⁰ Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos; Especialista em Formação de Docentes e Orientadores Acadêmicos em EAD pela Universidade Internacional de Curitiba – UNINTER (2011); Graduado em Pedagogia com Ênfase em Educação e Comunicação pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2010).

³¹ Prof.^a Dra. Adjunto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, PPGESA.

³² Mestrando em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental pelo PPGecoH da Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade de Pernambuco – UPE (2016); Graduando em Engenharia de Bioprocessamento e Biotecnologia.

³³ Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Internacional de Curitiba – UNINTER (2012); Graduada em Licenciatura Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Pernambuco – UPE (2010).

para aquisição de aprendizagem, de saberes que os tornem atores atuantes de seu discurso no âmbito profissional, político, social e cultural.

No ensino on-line existem aspectos que são fundamentais para o desenvolvimento de competências e habilidades pelos alunos, entre eles, podemos destacar em maior evidência a cooperação, a interação/interatividade e a socialização, esses aspectos, dentre muitos outros, constituem a materialização dos elementos que constituem o processo de aprendizagem e é preciso que no momento em que se pensa ações metodológicas para a EAD, faz-se necessário ter como objetivos claros para o aluno a cooperação, a interação/interatividade e a socialização como partes indissociáveis do processo educacional, para que o mesmo saiba da importância de sua participação diante do que se propôs a fazer.

A cooperação nesse sentido permite aos educandos a construção de conhecimentos em conjunto o que nessa modalidade de ensino enriquece a aprendizagem, pois se tem uma diversidade de opiniões que juntas propiciam a construção de conceitos e teorias, é o que chamamos na linguagem da EAD de coparticipação.

A interatividade graças a evolução das TIC é a grande propulsora da EAD on-line, por muito tempo e ainda hoje é questionado se existe ou não interatividade na EAD, podemos dizer com segurança que muitos instrumentos a exemplo da internet junto com os computadores propiciam no ensino a distância a presencialidade virtual que é quando a comunicação ocorre em tempo real por intermédio das TIC, é possível hoje, a partir de teleconferências se conversar como se estivéssemos no mesmo ambiente, a cada espaço de tempo surgem novas formas de se comunicar, e mesmo quando na EAD não se tinha tantos instrumentos de comunicação, e eram como ainda é, os materiais didáticos quem dava e dão suporte ao ensino nessa modalidade se tinha sim interatividade, pois o material é construído por profissionais devidamente qualificados numa linguagem de conversação, é como se o professor, quando efetivamos a leitura, estivesse conversando com o leitor, e podemos dizer que é uma forma de interatividade fantástica, sendo estes materiais impressos ou em meio eletrônico, muito ricos em explicação, promoção de reflexão e discussão.

Edith Litwin a respeito da interatividade,

Hoje entendemos que o desenvolvimento atual da tecnologia favorece a criação e o enriquecimento das propostas na educação a distância na medida em que permite abordar de maneira ágil inúmeros tratamentos de temas, assim como gerar novas formas de aproximação entre docentes e alunos, e de alunos entre si. As modernas tecnologias resolvem o problema crucial da educação a distância, que é a interatividade. Desenvolveram-se variadíssimas alternativas que permitem aos usuários fazer consultas com especialistas, bem como intercambiar opiniões, problemas ou propostas com outros usuários; ao mesmo tempo, eles aprendem a utilizar programas que atualizam a informação de maneira constante. Assim, entendemos que o acesso e a utilização de informação constantemente renovada surgem como valor agregado. (LITWIN, 2001, p. 17).

A autora concebe a evolução das TIC como grandes propulsoras da conjuntura atual em que se encontra o ensino a distância, destacando a interatividade entre os atores e autores como elemento fundante e fundamental ao desenvolvimento e ampliação da modalidade.

É perceptível o quanto as tecnologias trazem vantagens ao processo educacional principalmente se tratando das novas possibilidades de ensino e aprendizagem trazidas pelos ciberespaços, ou ambientes virtuais de aprendizagem, que simulam na realidade virtual os aspectos do ensino presencial, podemos graças à tecnologização, a informatização das tecnologias de comunicação didatizá-las para que façamos uso a nosso favor desses instrumentos que oferecem vantagens antes inimagináveis.

Analisemos o que Marco Silva, diz a respeito:

O professor que busca interatividade com seus alunos *propõe* o conhecimento, *não o transmite*. Em sala de aula é mais que instrutor, treinador, parceiro, conselheiro, guia, facilitador, colaborador. Ele é formador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento. Ele disponibiliza estados potenciais do conhecimento, de modo que o aluno experimente a criação do conhecimento quando participe, interfira, modifique. Por sua vez, o aluno deixa o lugar da recepção passiva de onde houve, olha, copia e presta contas para se envolver com a proposição do professor. (SILVA, Apud ALVES; NOVA, (org.), 2003, p. 58).

Podemos então, com a junção das potencialidades oferecidas pelas TIC em proporcionar condições favoráveis à aprendizagem e o papel do professor de busca por interatividade, constituir o casamento que faltava na condução do processo educacional, onde a qualidade e os resultados desse processo culminassem em aprendizagem.

Vejamos o que pensa Marco Silva sobre interatividade:

Em síntese, a interatividade contribui para sustentar a idéia de que educar significa preparar para participação cidadã, e que esta pode ser experimentada na sala de aula interativa (informatizada ou não, a distância ou presencial), não mais centrada na separação da emissão e recepção. De resto, a imaginação criadora do professor como nunca solicitada. (SILVA, Apud ALVES; NOVA; (Org.), 2003, p. 58).

Sendo assim, desmistifica-se de uma vez a existência da interatividade, que tanto numa sala de aula informatizada ou não, no ensino presencial ou a distância a interatividade é quem conduz o processo, não há educação sem mediação, as ações sociais dependem da interatividade para a própria sobrevivência. Juntamente com o processo de ensino, “a aprendizagem estará cada vez mais independente da sala de aula, mas a socialização necessitará cada vez mais desse ambiente”. (SILVA, 2001, p. 169).

Essa afirmação de Marco Silva reafirma a necessidade que as pessoas possuem de buscar informações, compilá-las e formar conhecimentos objetivando a construção da aprendizagem fora dos ambientes educacionais propícios para tal.

Os ambientes virtuais de aprendizagem e mais precisamente a internet nessa perspectiva propicia a comunicação on-line e off-line e o acesso a infinidade de informações e conteúdos sem que se precise recorrer a uma instituição de ensino, o que traz grande possibilidade de aprendizagem.

O problema que Marco traz é que as pessoas aprendem e detêm as informações e os conhecimentos para si, não se preocupam em socializá-los, em dividi-los com outras pessoas.

A sala de aula num ambiente virtual de aprendizagem ou presencial – espaço virtual ou físico – independente da modalidade de ensino, não pode deixar de existir, pois é nesse ambiente que os conhecimentos, as aprendizagens e as práticas devem ser expostas, defendidas, construídas, desconstruídas, reconstruídas, discutidas, refletidas e analisadas, para que ocorra o aprimoramento e a busca constante da aprendizagem.

Diante do exposto, a socialização precisa ser garantida no processo educacional de ensino e aprendizagem, pois é a ação que pode possibilitar condições reais para que os conhecimentos obtidos transformem-se em aprendizagem e postos em prática.

Usando as exposições do autor a respeito da socialização é “na confrontação com outras subjetividades no ambiente “presencial” e “à distância” (...)” que o sujeito “aprende hábitos de convívio na coletividade e constrói sua identidade na multiplicidade e na participação” (SILVA, 2001). Sendo a socialização nesse sentido a principal metodologia para reafirmação, materialização da aprendizagem na coletividade.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa foi realizada a partir de revisão bibliográfica (revisão sistemática), leitura e explicitação de aspectos fundamentais ao desenvolvimento da EAD e do marco regulatório da Educação a Distância - EAD no Brasil, a partir de sua instituição enquanto modalidade de ensino, explicitando as políticas de regularização e orientação de desenvolvimento do ensino da modalidade.

FUNDAMENTOS TEÓRICO PRÁTICOS

A Educação a Distância (EAD) no Brasil constituiu suas bases legais pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), que foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005 (que revogou o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998) com a normatização da Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, conhecida como Portaria dos 20% e da Portaria Ministerial nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial nº 301, de 07 de abril de 1998).

Desde a regulamentação, tem-se intensificado o debate sobre EAD no país, bem como o aumento de instituições de ensino particulares na oferta dessa modalidade. Entretanto, as universidades públicas estão adotando o “Ensino On-line”, objetivando a ampliação da acessibilidade à formação acadêmica de profissionais que venha suprir a necessidade de formação adequada para atuarem na educação pública, de maneira a refletir qualidade na prestação dos serviços educacionais.

As discussões e considerações sobre a regulamentação da EAD no Brasil despertam e provocam muitas polêmicas, pois as temáticas envolvidas são principalmente sobre a formação específica do professor para o ensino em EAD, o processo avaliativo, a interatividade ou sua ausência, as metodologias usadas pelos educadores, os recursos tecnológicos etc.

Diante da necessidade de se estabelecer normatizações para essa modalidade a LDBEN 9.394/96, foi reformulada recebendo em seu texto a regulamentação do ensino à distância em todos os níveis de ensino, trazendo o seguinte texto:

Art. 80º. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

A Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 dispõe em seu art. 1º nos parágrafos 1º e 2º a introdução de disciplinas em curso na modalidade semipresencial, caracterizando sua abrangência e a definição da oferta de 20% da carga horária total dos cursos, vejamos o que diz,

Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de

disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta portaria.

§ 1º. Para fins desta portaria, concretiza-se a modalidade semipresencial como quais quer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centradas na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizam tecnologias de comunicação remota.

§ 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Considerando a EAD como modalidade de ensino educativa e profissionalizante, que deve formar o cidadão crítico, reflexivo e atuante na sociedade a qual vive, esse sistema educacional de modo geral pode possibilitar o acesso à educação a todos que não têm ou não tiveram oportunidade de estudar no ensino regular presencial.

RESULTADO E DISCUSSÕES

A exclusão social é uma realidade no ensino superior, uma vez que, as oportunidades de se cursar uma faculdade no país ainda são poucas. Entretanto, vê-se eclodir o oferecimento de cursos na modalidade EAD por iniciativas privada o que pode estar causando, de forma direta ou indireta, a exclusão social, pois quem possui condições econômicas favoráveis pode ter acesso ao ensino sem se preocupar com as limitações impostas pela sociedade capitalista.

Sendo assim, é necessário que o poder público seja o principal ofertante de educação superior, bem como, em todas as etapas de ensino para que todos possam ter oportunidades iguais de ingressar na universidade. Independente de recursos financeiros é preciso ainda, que se forneçam condições de curso para que o estudante não se preocupe em trabalhar para manter sua subsistência durante seu desenvolvimento, pois pode comprometer de forma significativa e relevante a aprendizagem. Ressalta-se também, por parte da união a existência, embora seja uma iniciativa tímida, do oferecimento de vagas destinadas para educadores em serviço, o que mantém o alcance a educação superior a um público restrito. (Programas como Plataforma Freire)

A educação no Brasil nas últimas décadas vem passando por períodos de transição, e de experimentação de diversas tendências pedagógicas, protagonizadas em detrimento do perfil profissional ou do indivíduo social para a vivência na sociedade a qual se necessita. Prevalece, sobretudo, a educação de caráter tradicional, o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido é caracterizado por uma visão universalista de conhecimentos, de saberes vividos em outras realidades/contexto, percebe-se ainda, uma educação dualista que limita e exclui parte da população e privilegia outra, que fundamentalmente proverá a continuidade do sistema excludente existente na sociedade. Embora se tenha ações educativas para instituir ideias que possam mobilizar as tendências pedagógicas para uma educação de qualidade que propicie, a sociedade como um todo, a formação de indivíduos comprometidos com a evolução das ações humanas em suas realidades.

Para tanto, destacam-se componentes norteadores de práticas educativas: a educação deve ser pensada na perspectiva da melhoria da qualidade de vida da população; formar indivíduos para a prática da cidadania, conscientes de seu papel no convívio social nos aspectos político, econômico, social e cultural, pensando no contexto em que se está inserido.

Nesse processo, o profissional de educação precisa de valorização, a começar por sua formação que não deve parar, ao contrário, deve atualizar-se continuamente para que se adapte as necessidades de convivência; construir uma gestão participativa, interativa, cooperativa onde gestores, coordenadores, educadores, alunos e sociedade participem ativamente das decisões e

construção de metodologias que visem o melhoramento, aprimoramento das ações educativas; a educação como processo da evolução humana deve estar aberta ao novo, ser laica e livre de preconceitos que possam limitá-la; a revitalização de valores humanos e a necessidade de incorporar novos, de acordo com as mudanças sociais também devem compor o norte que busca educação de qualidade; refletir, avaliar e reavaliar sempre o papel e a postura do educador em ambientes de atuação profissional diante das transformações ocorridas pela evolução tecnológica; associar nas metodologias o uso das TIC para potencializar os conhecimentos do educador em sua mediação, na construção e reconstrução dos conhecimentos. (FREIRE, 1987, MORAN, 1993, DEMO, 2009).

Atualmente vê-se no país um aumento constante de cursos de nível superior à distância, sendo as tecnologias de informação e comunicação as grandes propulsoras desse acontecimento, é perceptível que a evolução das técnicas aprimoradas constantemente pelo homem, traz consigo grandes possibilidades no auxílio ao processo educacional. Com as experiências de aprimoramento no ensino e na aprendizagem a partir do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC percebe-se que essas tecnologias usadas a nosso favor, potencializa e possibilita evolução nos aspectos sistemáticos, metodologias e didáticos no processo ensino-aprendizagem, assim como, nos aspectos afetivos e cognitivos. (LÉVY, 1998).

Enfatizamos que é preciso que tomemos as técnicas avançadas como instrumentos que podem também ser usados para potencializar a forma de se ensinar e aprender. O educador nesse contexto não precisa ter medo de fazer uso dessas tecnologias, elas jamais substituirão o professor, nós é que a utilizamos a nosso favor e não elas a nós, as tecnologias são simplesmente a evolução das práticas humana, o que justifica seu uso e evolução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições que podem nos trazer são inúmeras, porém, precisamos tomar consciência de que devemos aprender a nos formar para o uso das tecnologias, atualmente poucos professores possuem competências e habilidades que permitem usufruir com proveito desses recursos. Existe, a subestimação do profissional da educação nos aspectos sociais, políticos, econômicos, afetivos, cognitivos, culturais, enfim, humanos. Essa subestimação culmina e colabora para o baixo desempenho desse profissional em seu cotidiano, que muitas vezes se sente humilhado por não poder realizar seu trabalho com melhor qualidade, melhor desempenho intelectual, pois não se dá as devidas condições e valorização para que este cuide dos aspectos acima mencionados, evidencia-se que estes aspectos, retiram as chances de um devido preparo para cuidar do futuro intelecto do país.

Percebendo a importância da formação profissional para o uso das TIC faz-se necessário, entender que é a sociedade que impõe a aquisição de novas competências e habilidades devido ao próprio ritmo natural que se estabelece com a evolução das técnicas que nada mais é, se não, a necessidade que nós seres humanos passamos a exigir para o aperfeiçoamento de nossas práticas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (org.). **Educação a distância**; São Paulo: Futura, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados 5ª Ed. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____, Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**.

DEMO, Pedro. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades.** SP: Atlas, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** RJ: Paz e Terra, 17ª Ed. 1987.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** RJ: Ed. 34, 1998.

LITWIN, Edith (org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa;** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa;** Rio de Janeiro: Quartet, 2ª Ed. 2001.

MORAN, José Manoel. **A escola do amanhã: desafio do presente – educação, meios de comunicação e conhecimento.** SP: Tecnologia Educacional, 1993.

O DOCUMENTÁRIO COMO FERRAMENTA SOCIAL NA POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA DO PROJETO SEMIÁRIDO EM TELA

Raquel da Silva SANTOS³⁴

RESUMO

O presente artigo apresenta em linhas gerais alguns dos pressupostos que norteiam o projeto Semiárido em Tela realizado na região semiárida paraibana pelo Instituto Nacional do Semiárido (Insa). O objetivo principal do projeto é transmitir e repensar a ciência através da formação em auto-registro audiovisual. Através do estudo sobre popularização da ciência e metodologias participativas, tentou investigar como o documentário colabora no ensino e aprendizagem da ciência e na representação imagética de um semiárido de riquezas e saberes populares em espaços não formais de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação. Popularização da Ciência. Cinema. Semiárido

INTRODUÇÃO

O cinema foi inventado em 1895, na França, pelos irmãos *Lumière*, a partir da criação do cinematógrafo, com intuito de registrar as imagens em movimento. No Brasil, ele foi trazido por Affonso Segretto em 1898. As primeiras imagens projetadas, tanto em Paris como no Rio de Janeiro, eram o cotidiano dos meios de transporte: na Europa a chegada do trem em uma estação, aqui os navios se atracando no Porto. No entanto os mais variados assuntos eram motivos de realização das filmagens. O cinema nessa época era fonte de divulgação cultural da sociedade. A maioria dos realizadores do início do século XX era fotógrafo que se convertera em cinegrafista. E a predominância de filmes produzidos nas décadas de 10 e 20 no Brasil era uma produção intitulada de cinema natural, com a produção de documentários e cine-jornais. Desta forma, as câmeras cinematográficas foram incorporadas ao material de trabalho de antropólogos que viajavam pelo país para registrar e documentar a vida indígena.

O documentário é um gênero do cinema que possibilita a quem produz registrar leituras de realidades a partir de um olhar subjetivo. Em 1936, o governo federal brasileiro cria o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE) onde são produzidos séries de documentários rurais, sobre a fauna e flora, instituições e cerimônias oficiais, mas com predominância de filmes científicos. Desde sua invenção, o cinema está atrelado à ciência. Ciência entendida como conjunto de saber adquirido que tem como finalidade explicar a realidade de forma objetiva. A partir dos estudos de ilusão de ótica, luz e formação da imagem invertida através da captura do olho humano, é que se origina o cinema e este se torna também importante instrumento de registro para a pesquisa científica. As imagens são entendidas nesse contexto não apenas como espelhos de uma dada mentalidade, mas como constituintes de um dado imaginário e produtoras dessa realidade social como enfatiza Bohnsack:

Nesta diferença (entre o desenvolvimento de uma compreensão através da imagem em oposição a uma compreensão sobre a imagem) estão implícitas hipóteses sobre a ação e a compreensão cotidiana que estendem-se às teorias da ação, do conhecimento, da percepção e dos signos. Que nós compreendemos o cotidiano através de imagens significa que nosso mundo, nossa realidade social (*gesellschaftliche Wirklichkeit*) não é apenas representada de forma imagética, mas também constituída ou produzida dessa forma. (BOHNSACK, 2005, p. 3).

³⁴Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPB – E-mail: quelbaster@gmail.com

As imagens carregadas de símbolos e intenções são apresentadas diariamente pelos meios de comunicação de massa e influenciam fortemente o imaginário da população, interferindo em seus modos de pensar e agir. Quando se pensa em semiárido, por exemplo, uma das primeiras imagens que vem ao pensamento da maioria das pessoas é de uma região pobre e seca. Essa característica está não somente ligada à construção imagética que a grande mídia até hoje insiste divulgar, mas às políticas públicas voltadas à região. Desde a criação do Departamento Nacional de Combate às Secas (DNOCS) em 1945. Somente na década de 80, a partir das ações dos movimentos sociais, é que se inicia um novo olhar sobre o semiárido: o da convivência.

Fatores como temperaturas elevadas, fracas amplitudes térmicas anuais, solos pedregosos, curto período de chuvas e alto índice de evaporação das águas, especialmente de açudes, barreiros e locais irrigados definem o semiárido. No entanto, essas características não impedem a sobrevivência de pessoas nessa região. A possibilidade de convivência com as secas é condicionada por fatores sociais e políticos, cuja importância é pelo menos igual, senão maior do que as condições climáticas (REVISTA DE ARTICULAÇÃO DO SEMIÁRIDO PARAIBANO – junho de 2001).

O cinema documentário, entendido como ferramenta para se ler e produzir realidades sobre esse semiárido e o seu entrelaçamento com a ciência, conceituada como um conjunto de saberes que analisados e sistematizados permitem fazer leituras desse contexto social econômico e político, é o ponto de partida para o projeto Semiárido em Tela apresentado neste texto a partir da abordagem documental como escolha de formato e linguagem para o ensino e popularização da ciência entre os sertanejos.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

O Semiárido em Tela é um projeto em parceria entre o Cine Mandacaru e o Instituto Nacional do Semiárido que tem o objetivo de pesquisar, capacitar, registrar e difundir a ciência e a tecnologia por intermédio do cinema, sendo a própria população protagonista na produção de obras audiovisuais que contam histórias de convivência com o Semiárido.

A escolha do Semiárido em Tela por trabalhar somente com documentários foi proposital. Primeiramente por se tratar de um projeto de cinema e educação, com produções feitas pelos próprios sertanejos com uma narrativa desenvolvida por eles, a partir de uma ótica e uma estética dos próprios viventes e não de cineastas profissionais. E segundo pela própria tradição de alguns estados localizados na região semiárida, em especial a Paraíba, com a formação na década de 50 do ciclo do cinema documentário impulsionado por nomes expressivos como Linduarte Noronha e Vladimir Carvalho que produziram filmes que se relacionavam com as representações sociais e históricas de suas épocas, muito mais do que com as dimensões técnicas, estéticas, contextual e de linguagem absolutamente cinematográfica. Os filmes deste ciclo se preocupavam com os elementos filmicos em consonância com o discurso abraçado pelos diretores.

Do movimento cineclubista paraibano surgiram mais tarde, resultados importantes para o cinema brasileiro, que hoje conta com uma filmografia no campo do documentário que se eleva a mais de 30 filmes produzidos e realizados por membros deste grupo, destacando-se entre eles Vladimir Carvalho, João Ramiro Melo, Linduarte Noronha, Rucker Vieira e Ipojuca Pontes. Entre os títulos mais expressivos dos filmes produzidos pelo grupo podemos destacar Aruanda, Romeiros da guia, Cajueiro nordestino, A cabra na região semi-árida, A pedra da riqueza, Os homens do caranguejo, Canudos, Incelência para um trem de ferro, O país de São Saruê. Estes filmes, todos ligados à temática do Nordeste, tem como elemento básico o

estudo das contradições do homem nordestino em função de sua realidade. (MARINHO, 1998, p. 34-35).

Para José Marinho, os cineastas comungavam não somente da escolha do gênero documentário em suas produções, mas principalmente por serem jovens diretores provenientes dos cineclubes incitados pela Igreja Católica nas décadas de 50 e 60, onde descobriram não somente a analisar filmes, como também a produzir cinema e fundamentalmente a construir a consciência crítica sobre o coronelismo que até hoje sobrepõe a sociedade sertaneja. Os documentários durante o ciclo paraibano foram as armas de expressão imagética e sonora para outro olhar sobre o que até então estava sendo produzido sobre a região.

Os documentários para Bill Nichols têm caráter autoral de suas produções e retratam o dia-a-dia dos entrevistados para despertar uma reflexão em torno da realidade em que vivem. O autor acredita que os documentários falam do mundo histórico por meio de imagens e sons e por isso representam questões, aspectos, características e problemas encontrados nesse mundo (NICHOLS, 2012). Neste sentido, os documentários podem ser pensados a partir de processos discursivos realizados através de uma linguagem híbrida.

A voz do documentário se pronuncia através de uma lógica organizadora de inúmeros meios de seleção e arranjo de som e de imagem disponíveis ao criador. O autor cita extensamente algumas decisões possíveis acarretadas por esse processo de seleção e arranjo: quando cortar ou montar, gravar som direto no momento da filmagem ou acrescentar posteriormente, aderir a uma cronologia rígida ou rearrumar os acontecimentos, usar fotografias e imagens de arquivo ou apenas as imagens filmadas, e em que modo de representação se basear para organizar o filme.

Sobre os modos de representação, Nichols identifica seis tipos principais de documentários como: poético, expositivo, participativo, observativo, reflexivo e performático. O modo poético utiliza o mundo histórico como fonte, retira do universo cotidiano sua matéria-prima para depois transformá-la, utilizando padrões abstratos de forma, associações visuais e qualidades tonais ou rítmicas.

O modo expositivo pressupõe uma voz que fala diretamente com o espectador, pois os filmes desse modo utilizam o comentário com a voz de Deus, um orador que é apenas audível, jamais aparece. Esse modo compartilha algumas semelhanças com os noticiários televisivos, principalmente com relação à lógica informativa, transmitida verbalmente pelo comentário, que está fora da tela e dá a impressão de objetividade e onisciência.

O modo observativo propõe uma posição voyeur por parte do diretor. Ele apenas observa os outros, que envolvidos em suas atividades cotidianas, parecem ignorar a câmera e o cineasta. Essa observação é como olhar a vida no exato instante em que ela acontece. Logo, é importante destacar a questão da intromissão não admitida ou indireta do cineasta, o que remete à necessidade do consentimento do ator ou grupo social seja entendido e concedido para se explicar as possíveis consequências da observação e representação feitas pelo Outro e para os outros.

O modo participativo se assemelha com a observação participante, metodologia de estudo das Ciências Sociais. Porém, em vez de comover o público, o documentário participativo tenta transmitir a sensação de como é estar em determinada situação, porém sem a noção pessoal do diretor. Esse modo pressupõe um envolvimento mais direto entre cineasta e tema, por isso utiliza principalmente as entrevistas, é o mais utilizado no projeto *Semiárido em Tela*.

[...] O cineasta despe o manto do comentário em voz-over, afasta-se da meditação poética, desce do lugar onde pousou a mosquinha da parede e torna-se um ator social (quase) como qualquer outro. (Quase como qualquer outro porque o cineasta guarda para si a câmera e, com ela, um certo nível de poder e controle potenciais sobre os acontecimentos). (NICHOLS, 2005, p. 154).

O modo reflexivo chama a atenção do espectador para ver o documentário como ele é, ou seja, uma construção ou representação. Rompendo assim com concepções realistas e demonstrando o poder que a câmera tem para representar os outros. “Esses filmes tentam aumentar nossa consciência dos problemas da representação do Outro, assim como tentam nos convencer da autenticidade ou da veracidade da própria representação”. (NICHOLS, 2005, p. 164).

Por último, o modo performático explora a complexidade do conhecimento, propicia um acesso à compreensão do mundo por meio de dimensões subjetivas e afetivas. Um tom autobiográfico e a capacidade de expressar essa subjetividade fazem com que esse tipo de documentário trabalhe com outras formas de representação e novas narrativas, baseadas em sujeitos específicos, como por exemplo, o próprio cineasta. Segundo Nichols (2005, p.176), “o documentário performático restaura uma sensação de magnitude no que é local, específico e concreto. Ele estimula o pessoal, de forma que faz dele nosso porto de entrada para o político”.

Esses modos de representação documental estão ligados a um determinado período histórico da evolução do documentário. Contudo, apesar disso, exercem uma grande influência ainda hoje. Além disso, não existe uma rígida diferenciação entre esses modos, pois um documentário expositivo pode ter características dos tipos poético e performático.

Documentário como instrumento para análise de outras histórias possíveis

O historiador Marc Ferro, em seu artigo “*O filme: uma contra-análise da sociedade*”, sugere uma análise da produção cinematográfica enquanto fonte e objeto para a história. O filme não deveria ser analisado, segundo ele, como uma obra de arte, porém como uma imagem-objeto cujos entendimentos não são somente cinematográficos. Apesar de o cinema possuir um caráter independente face ao poder, trazendo dentro de si elementos que fornecem a contra-análise de sua sociedade, um tipo em especial é eleito como o lugar privilegiado de sua manifestação: “o filme realizado com poucos recursos que, em certos casos, pelo menos, permite a um grupo ‘tomar a palavra’”.

Para o autor, as “grandes obras filmicas da contra-história (...) provêm naturalmente das sociedades onde o regime político não deixa à história sua liberdade e onde, para se exprimir, ela toma uma forma cinematográfica” (FERRO, 1998, p.6)³⁵. Nessas condições, empreender a análise de filmes, de fragmentos de filme, de planos, de temas, levando em conta, segundo a necessidade, o saber e o modo de abordagem das diferentes ciências humanas, não poderia bastar. É necessário aplicar esses métodos a cada substância do filme (imagens, imagens sonoras, imagens não sonorizadas), às relações entre os componentes dessas substâncias; analisar no filme principalmente a narrativa, o cenário, o texto, as relações do filme com o que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime. Pode-se assim esperar compreender não somente a obra como também a realidade que representa (FERRO, 1988).

O cinema documentário, a partir do entendimento do modo participativo definido por Nichols, compreendido ainda como ferramenta para se ler e produzir realidades sobre esse semiárido é o ponto de partida para o projeto *Semiárido em Tela*. A produção dos filmes se tornam veículo e ferramenta importantes no ensino e popularização da ciência na região semiárida.

O cinema como veículo e ferramenta de popularização da ciência

³⁵ No contexto dos anos de 1980, Ferro está se referindo à Polônia, à antiga União Soviética, à África negra e à América Latina (mais especificamente o cinema feito pelos índios).

O diálogo entre o projeto Cine Mandacaru e o Insa teve início em 2013, em um momento importante para se colocar em prática as concepções de popularização da ciência e tecnologia (C&T) que permeiam o discurso e as ações do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) desde o lançamento do *Livro Branco: Ciência, Tecnologia e Inovação (MCT; 2002)*³⁶. Na publicação algumas diretrizes para atingir os objetivos de popularização da ciência e tecnologia são apontadas, dentre elas a educação para a sociedade do conhecimento a partir do desenvolvimento de ações específicas no âmbito da educação não formal e do ensino das ciências: Induzir um ambiente favorável a um aprendizado permanente, difundir a cultura científica e tecnológica na sociedade, incentivar o envolvimento dos meios de comunicação na cobertura dos assuntos de CT&I; contribuir para modernizar e aperfeiçoar o ensino das ciências; promover e apoiar a implantação de museus e exposições da C&T (MCT, 2002).

A popularização da ciência e tecnologia é entendida para além de uma ação de difusão da informação científica ou tradução da pesquisa em ciência e está relacionada a uma perspectiva dinâmica análoga às relações e construções sociais, como esclarece Lozano: “O que se entende por popularização da ciência e da tecnologia em um espaço e um tempo determinado se encontra influenciado pela concepção que se tem da ciência e da tecnologia pelas relações entre elas e a sociedade no seu conjunto” (LOZANO, 2005b, p.48). Com essa perspectiva popularização da ciência e da tecnologia aparece como um campo dinâmico, cujos conceitos, definições, objetivos, estratégias e públicos são redefinidos de maneira constante.

Para Marcelo Gomes Germano, o termo popularização da ciência ganhou força na América Latina por conta das diversas lutas populares que marcaram a história da região desde o surgimento da Teologia da Libertação, da Pedagogia do Oprimido e de uma Educação Popular de Paulo Freire. Segundo Germano, a popularização da ciência deve ser baseada nos requisitos existenciais de uma comunicação dialógica, que acredita ser possível trabalhar com o povo questões de ciência e tecnologia, sem necessariamente ficar contra ele.

Popularizar é o ato ou ação de popularizar: tornar popular, difundir algo entre o povo. O que remete a dois novos conceitos também problemáticos, o conceito de popular: agradável ao povo; próprio do povo ou destinado ao povo e ao conceito de povo: vulgo, massa, plebe, multidão, turba, ralé ou escória. Reconhecendo a imprecisão do termo povo, e também do uso do adjetivo popular nas Ciências Sociais, Wanderley (1980) utiliza estes conceitos através de uma estratégia dualista: povo e não-povo; povo e antipovo; povo e elite; povo e indivíduo, vinculando o conceito de povo ao de classes sociais. (GERMANO, 2006, p. 19).

Estabelecer um diálogo em torno de questões simples da ciência com o cotidiano das pessoas é populariza-la, até avançar para uma compreensão metódica e mais elaborada da realidade. Mas, sobretudo, Germano aponta que “o diálogo verdadeiro não é construído em via de mão única e que, embora se constitua um desafio maior, é imprescindível resgatar muitas experiências e conhecimentos de senso comum, dando visibilidade a uma infinidade de saberes que, por simples preconceito, não encontram lugar nos museus de ciências, nas escolas, nem muito menos na academia”.

METODOLOGIA

Atualmente, com o avanço e o fácil acesso às tecnologias, novos sujeitos do discurso surgem e utilizam o vídeo para se autodocumentar, produzir reflexões e experiências singulares (BENTES, 2007). Em uma rápida pesquisa pelo *google*, podemos encontrar inúmeros vídeos com este formato.

³⁶ Livro Branco é resultado da II Conferência Nacional de C&TI realizada em setembro de 2001 que aproxima o debate entre ciência, tecnologia e sociedade.

Os grupos que mais produzem tais vídeos são crianças e jovens que crescem em uma sociedade cada vez mais tecnológica e imagética, mesmo àqueles inseridos em zonas rurais também estão conectados em decorrência de programas sociais de inclusão digital. A partir desse contexto, o projeto Semiárido em Tela incorporou o auto-registro audiovisual documental em oficinas de formação com objetivo de popularizar a ciência para um público que até então o Insa não conseguia dialogar e construir uma imagem do Semiárido a partir da reflexão sobre a prática de uma política de convivência e não de combate à seca.

O Projeto Semiárido em Tela desenvolve suas atividades a partir da perspectiva da Educomunicação e escolhe a pesquisa-ação como um caminho metodológico para a construção de processos colaborativos com intuito de popularizar a ciência através do cinema em comunidades da região semiárida brasileira. A metodologia utilizada se baseia na pesquisa-ação, onde os próprios educandos produzem vídeos de curtas-metragens sobre as suas vivências e experiências nas comunidades onde moram e (re) constroem uma imagem do semiárido para além do chão batido e das carcaças dos animais. Na pesquisa-ação desenvolve o conhecimento e a compreensão como parte da prática. O Projeto ainda tem como contexto a educomunicação que propõe utilizar de meios de comunicação para discutir e analisar a realidade de como é visto e vivido o Semiárido.

Trabalhar na perspectiva da Educomunicação tem a ver com postura política e com busca de possibilidades de intervenção social no sentido de transformar a realidade de acordo com a vontade e as possibilidades do grupo com o qual se trabalha.

Entre as duas palavras – Comunicação e Educação, a que indica a Educomunicação é a Educação. A comunicação, por consequência, é o instrumento através ao qual ela se materializa suas intenções. Daí considera-se que, nas atividades de produção coletiva em comunicação, Educomunicação é sinônimo de Educação pelos Meios de Comunicação. (LOPES, 2009, p. 59).

O que então particulariza a educomunicação são os procedimentos adotados em relação ao fim a que ela se destina. A metodologia escolhida não tem interesse pelas respostas supostamente definitivas para os problemas, mas pelo aguçamento das contradições.

RESULTADOS

A 1ª experiência do Projeto Semiárido em Tela na Paraíba ocorreu no segundo semestre de 2013 no município de Nova Palmeira, a 230 km de João Pessoa. O Insa já desenvolvia parceria com o Centro de Educação Popular (Cenep) para a pesquisa sobre plantas medicinais da caatinga. Durante a execução do projeto piloto foram realizadas 23 oficinas para jovens entre 12 a 28 anos e 12 encontros de formação para educadores da rede pública de ensino e representantes da comunidade quilombola Serra do Abreu. Como resultado, os participantes produziram sete curtas metragens e realizaram a 1ª Mostra de Cinema para exibição do material produzido para 400 pessoas em praça pública no município.

As oficinas do Projeto Semiárido em Tela iniciaram em três etapas:

- 1) Articulação com autoridades e entidades locais e regionais/Mobilização dos participantes.
- 2) Realização das oficinas, subdivididas em módulos: *Módulo I – Introdução ao fazer ciência e ao cinema*: Neste primeiro momento construímos com os participantes as definições de ciência, semiárido e cinema. A ideia era compreender como os jovens e educadores entendiam os termos e a relação que tais termos tinham com o cotidiano de cada um deles. *Módulo II – Pesquisa e Roteiro*: Quais as histórias podem tornar filmes e por que é importante contar tais histórias. Os participantes neste módulo aprendem a investigar e aprofundar sobre determinado assunto para subsidiar a escrita de um roteiro/guia para a produção do documentário. No caso das educadoras da comunidade quilombola Serra do Abreu houve uma solicitação por parte delas para que a construção do roteiro

fosse feito com e na própria comunidade. *Módulo III – Produção de curta-metragem*: todos os participantes com os roteiros em mãos iniciaram a série de filmagens sobre os temas levantados por eles. Cada um deles a partir de afinidade e interesse escolheu o que fazer durante as filmagens: direção, fotografia, operador de *boom*, e produção. *Módulo IV – Edição e Finalização* que consistiu na montagem e edição dos curtas-metragens. A montagem foi feita pelos participantes após a finalização das filmagens.

3) Após a finalização dos curtas-metragens foi realizada a 1ª Mostra de Cinema de Nova Palmeira. Os jovens e educadores apresentaram os resultados de suas produções para toda a população de Nova Palmeira e aprenderam a montar um evento de cinema em praça pública já que toda a organização foi feita pelos participantes.

A pesquisa-ação no contexto do Projeto Semiárido em Tela possibilitou que aqueles que não têm voz pudessem produzir e fazer circular informações (documentários) ou conhecimentos que são tradicionalmente excluídos ou menosprezados por parte dos meios de comunicação de massa. Visto sob a perspectiva da Educomunicação, o Semiárido em Tela produz novos agenciamentos coletivos, enunciativos e inclusivos que se multiplicam e repercutem, deixando sua marca. E busca “re-significar os movimentos comunicativos inspirados na linguagem do mercado de bens culturais, mas que vão se resolver no âmbito da educação como uma das formas de reprodução de organização de poder da comunidade, como lugar de cidadania” (SHAUN, 2002, p.15). Um depoimento de uma participante durante construção do roteiro de um dos filmes produzidos pelo projeto evidencia isto:

“Muitos moradores de Nova Palmeira nem sabe que a gente existe, nunca vieram aqui. E muitos de nós precisamos entender melhor de onde viemos. Acho que temos que conversar com seu Aécio, pois ele sabe de toda a história sobre os escravos até chegar aos dias atuais. Podemos iniciar nosso filme com os negros que fugiam pra cá, depois com o reconhecimento pela Fundação Palmares”, (Vera Lúcia dos Santos Dantas, aluna do Projeto Semiárido em Tela, setembro 2013).

O elemento fundamental do projeto Semiárido em Tela é o saber anterior dos jovens e educadores, matéria prima principal para as produções audiovisuais do Semiárido em Tela com o propósito de que este saber fragmentado possa sofrer costuras e conexões através do caminhar das oficinas. O mais importante não foi o produto feito (curtas-metragens) e sim o processo de produção, as discussões levantadas, o inverter espectador-produtor (até então os participantes assistiam aos filmes exibidos na programação aberta da televisão brasileira), a ampliação do olhar sobre o construir de uma narrativa através da imagem em movimento, sobre a possibilidade infinita de se enxergar as múltiplas realidades, a troca entre diferentes experiências entre facilitadores, jovens (diversas idades e perfis), educadores (oriundos da educação formal – escolas públicas municipais e da educação popular - Cenep) e ainda representantes da comunidade quilombola, onde predomina a transmissão de conhecimento através da tradição oral.

O encontro entre esses diversos atores em constante processo dialógico possibilitou a troca de experiências e vivências, a produção do conhecimento, como nos esclarece o educador Paulo Freire (2011, p. 120):

(...) Respeitar a leitura de mundo do educando significa toma-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.

O Projeto Semiárido em Tela possibilitou aos jovens, educadores e representantes quilombolas o acesso à linguagem cinematográfica. A maioria não sabia manusear equipamentos, como por exemplo, máquina fotográfica. Além de aprenderem a fotografar e a filmar, os participantes puderam conhecer mais sobre suas comunidades a partir da pesquisa e investigação sobre os temas que se tornaram vídeos. Os registros feitos por eles proporcionaram ainda discutir sobre a imagem que se tem do semiárido e a construir outra leitura sobre o estudo da ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do cinema como veículo e ferramenta de ensino-aprendizagem oportuniza enfocar os aspectos culturais, históricos, literários e políticos, proporcionando a quem o utiliza uma visão integral do cinema enquanto mídia educativa. Filmes do tipo documentário mostram-se excelentes subsídios para o fomento de alteração de concepções, muitas vezes, equivocadas e distantes de ciência e tecnologia, sendo capaz de demonstrar a sua não neutralidade e a relação que se estabelece entre a sociedade e esses outros dois elementos. Por isso, são considerados como potenciais recursos didáticos para o ensino quando se pensa em discutir temas sociopolíticos e se busca a democratização do debate científico.

No caso do cinema documentário, a “voz” se configura como um elemento para se compreender essas relações de poder nos processos de representação, como por exemplo, com relação a quem fala, ao utilizar a fala do especialista como uma forma de legitimar a fala das “pessoas comuns”; e também o que fala esse discurso pode contribuir ou não para a compreensão, nesse caso, da região semiárida. Além disso, a partir da “voz” também podem ser desenvolvidos estudos sobre outros elementos, como a presença do outro dentro do plano, como é retratado nos movimentos de câmera, na cenografia, no figurino, e nos discursos verbais e imagéticos que compõem a representação na imagem fílmica.

Nesse contexto, o cinema se torna uma ferramenta educativa cheia de potencialidades ao constituir-se em um meio de contribuir para a mudança social. O Projeto Semiárido em Tela é um exemplo disso, uma vez, que promove uma interação entre ciência, cultura e a arte, com maior aproximação das pesquisas científicas e tecnologias sociais ao cotidiano das pessoas e a valorização dos aspectos culturais e humanísticos do fazer ciência. Os curtas-metragens produzidos recontam histórias dos moradores e sua convivência com a seca e cultura local. Desde seu Adonias que em certa época criou o cinema no município de Nova Palmeira, um dos locais de atuação do Projeto, abrindo às portas de sua casa para exibir filmes nacionais e estrangeiros até as tecnologias sociais que foram disponibilizadas na comunidade quilombola Serra do Abreu e colaboraram no desenvolvimento da comunidade, passando pelo Projeto Plantas Medicinais e apresentando a importância do cultivo e produção de remédios com as espécies da caatinga.

As educadoras participantes puderam aprender sobre alternativas de trabalho didático-pedagógico com a ciência através do cinema, utilizando não somente de exibições de filmes de fora, mas também e principalmente dos vídeos produzidos por eles mesmos. Isso possibilitou o despertar pela curiosidade científica e o envolvimento de um maior número de pessoas, em atividades, debates e discussões acerca da ciência. Para os jovens e educadoras foram ainda compartilhados além de ciência e cinema, posturas e diálogos nas relações sociais. Muitos encontros foram perpassados por conversas sobre o respeito ao tempo de cada um seja na criação ou na execução de determinada atividade, também trocamos experiências e brincadeiras com o corpo como elemento importante quando desenvolvemos processos educacionais.

Além desses resultados qualitativos, o Projeto Semiárido em Tela também promoveu uma mostra de cinema com um público estimado em mais de 400 pessoas. Um momento de apresentação das atividades do Insa, de aproximação da educação científica à população através da exibição dos

sete filmes de curtas metragens³⁷ produzidos pelos jovens e educadores, e que possibilitou principalmente o acesso da população às linguagens artísticas da sua própria cultura. O cinema neste contexto tem um papel social importante para a construção de uma consciência mais crítica através do fazer e refletir sobre filmes produzidos pelos próprios moradores do semiárido.

REFERÊNCIAS

BENTES, Ivana. **Redes Colaborativas e Precariado Produtivo**. In: Caminhos para uma Comunicação Democrática. São Paulo: Le Monde Diplomatique e Instituto Paulo Freire, 2007.

BOHNSACK, Ralf. **Métodos qualitativos de interpretação de imagens e o método documental de interpretação**. In: IV Fórum de Investigação Qualitativa – IQ 2005. Juiz de Fora, 2005.

GERMANO, Marcelo. **Popularização da Ciência: uma revisão conceitual**. In: Caderno Brasileiro de Encontro de Física, v 24, n 1: p 7-25, 2007, João Pessoa.

FERRO, Marc. **Filme: uma contra-análise da sociedade?** In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Orgs.). História: novos objetos. Trad.: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 202-203.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LOPES, Grácia Lima. **Educação pelos meios de comunicação: produção coletiva de comunicação, na perspectiva da educomunicação**. Tese (Doutorado-Programa de Pós Graduação em Educação. Área de concentração: Cultura, Organização e Educação). 135p. São Paulo. USP, 2009

LOZANO, Mônica. **Programas y experiencias en popularización de la ciencia y la tecnología: Panorámica desde los países del convenio Andrés Bello**. Bogotá: CAB, 2005b, 267 p.

MARINHO, José. **Dos homens e das pedras: o ciclo do cinema documental paraibano (1959-1979)**. Niterói: EdUFF, 1988.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. **Livro Branco: Ciência, Tecnologia e Inovação**. Brasília. CT Brasil. 80 p. 2008.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documental**. São Paulo: Papirus, 2005.

RAMOS, Fernão Pessoa (org). **Teoria Contemporânea do Cinema – Documentário e narrativa ficcional**. Volume II. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2005.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação: reflexões e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação** – 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

37 Os vídeos produzidos pelos participantes estão disponíveis no endereço: <https://www.youtube.com/channel/UCatcJ0-UqtrJTYsdR-sCeCA>

O USO DE TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Edilane Carvalho Teles

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
edilaneteles@hotmail.com

Eveli Rayane da Silva Ramos

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
evelly-rayane-ramos@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como escopo investigar a formação docente com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula, como referência de ações propositivas na conceituação e construção curricular; Reflete a apropriação e criação de um aplicativo para potencializar a formação no curso de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, Campus III. De abordagem qualitativa, parte destas observações e interpretações para o fomento, criação e usos nas escolas, refletindo ainda a relação dos aplicativos no contexto da sala de aula, analisando as diferenciações e perspectivas nas proposições de formações em contextos cada vez mais midiáticos. Sugere ainda refletir a relação destes processos com o estágio supervisionado do núcleo do Educom (Educação e Comunicação), cujo contexto entrelaça a práxis com as proposições da mídia-educação e educomunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. TIC. Mídia-educação. Educomunicação.

INTRODUÇÃO

A formação docente e os usos das TIC's na sala de aula configuram o aspecto central deste estudo, que tem sua gênese a partir das observações realizadas nos componentes curriculares do Núcleo do Educom³⁸ (Educação e Comunicação) do curso de Pedagogia. Enfatiza as proposições formativas do currículo, as quais ainda se apresentam como distantes de uma práxis mais dialógica e "usuária" de tecnologias e mídias no contexto de formação dos sujeitos. Assim, a presente pesquisa faz-se necessária para que haja uma maior interação entre a formação inicial e continuada na potencialização e uso através das ações desenvolvidas no currículo.

Após leituras e discussões sobre as TIC's dentro e fora das instituições de ensino, torna-se importante analisar a utilização destas que estão cada vez mais acessíveis, além de fomentar e elaborar propostas de como levá-las para o ambiente escolar; e, se for o caso, repensar e planejar a prática pedagógica que já faz uso, sendo este, um dos principais objetivos de uma perspectiva crítica e reflexiva da tecnologia no contexto escolar.

Faz parte deste processo uma nova dinâmica de interação com os meios, que transcendem o espaço físico, e que segundo Lemos (2010) compreendem-se como novos lugares que são formados devido às tecnologias de comunicação que ao produzirem socialmente o espaço, redefinem as dimensões locais, se formando à medida que somos conectados a uma rede de Wi-Fi disponível em praças, shoppings, universidades, escolas, dentre outros ambientes.

No entanto, para que se forme educadores conscientes a respeito do que realmente a tecnologia tem para oferecer, visualizando a potencialização de uma práxis diferenciada no contexto midiático e tecnológico, é necessário que o professor formador conheça e/ou possibilite acesso às tecnologias a

³⁸ Núcleo de Educação e Comunicação do curso de Licenciatura em Pedagogia da universidade do Estado da Bahia – UNEB.

serem utilizadas no processo de ensino, que saiba provocar nos alunos o uso além do instrumental, instigando o entendimento reflexivo e criativo ao planejar seus usos no contexto da formação, e para que isso seja possível, é preciso que o formador não tenha aversão à tecnologia, pois, estas precisam compor a matriz e ações do currículo.

Assim, no contexto hodierno, tornou-se repetitivo afirmar que os sujeitos estão imersos na cibercultura. É cada vez mais crescente o número daqueles que têm acesso sistematicamente às TIC's e mídias, o que torna urgente promover um diálogo não apenas dos docentes como também das perspectivas formativas e usos destas.

Assim, a fim de compreender ações pontuais com estas, o presente estudo individualiza uma proposição de mídia-educação sobre o uso de um aplicativo específico para ampliar a compreensão e relação dos estudos das tecnologias no contexto educacional e de formação do pedagogo. A escolha por este, ocorre por ter sido um percurso vivenciado pelos discentes da graduação e do núcleo do Educom, na disciplina de Didática e tecnologias, a qual desafiou os discentes a utilizarem, como também a pensar/elaborar projetos para o uso do aplicativo na escola, além da criação de possibilidades como um possível exemplo propositivo de uma tecnologia no contexto de sala de aula.

A EXPERIÊNCIA: O USO DE UM APLICATIVO COM AS DISCENTES DE PEDAGOGIA

Como sugestão de exercício prático/reflexivo, foi proposta a construção de um Projeto de Aprendizagem para as discentes do curso de Licenciatura Pedagogia do 7º (sétimo) período, no qual era preciso, no primeiro momento, elaborar um projeto contendo: tema, objetivo geral, objetivos específicos e metodologia, sendo que ao elaborá-lo, era necessário considerar o público alvo, e a questão da recepção dos alunos em relação ao uso do aplicativo na sala de aula.

Para dar início ao processo, algumas questões foram apresentadas: O que os alunos esperam de um aplicativo? Conhecem? Qual relação e uso podem ser elaborados com este? Para esta etapa, foi preciso que formulassem hipóteses, com base nas experiências de vida, estágio supervisionado e leituras, ressaltando que a experiência mencionada não é apenas a obtida no ambiente escolar, mas também, no cotidiano com os filhos, sobrinhos, primos que estão baixando e usando aplicativos a todo o momento. Portanto, quais são as preferências e o porquê das escolhas destes aplicativos? Há relevância destes para o processo de formação e aprendizagens?

Com o projeto pronto, iniciaram a produção dos aplicativos na Fábrica de Aplicativos³⁹, site que dá acesso a plataforma de edição sem que seja necessário utilizar códigos programacionais para desenvolver e disponibilizar na Galeria de Apps⁴⁰, sendo que é possível também fazer *upgrade* para as lojas dos sistemas ANDROID e iOS, porém, para disponibilizar nessas lojas é necessário pagar uma taxa, no entanto, mesmo desenvolvendo apenas para a Galeria de Apps, como proposto, o aplicativo já é automaticamente compatível com os dispositivos ANDROID e iOS, e para utilizar, é só acessar a galeria e fazer o *download*.

A plataforma é simples, compondo-se apenas de três abas – *Design*, conteúdo e configurações. Em *design*, o desenvolvedor pode customizar o aplicativo de acordo com a sua proposição, modificando cores e/ou imagem de abertura, do cabeçalho, do plano de fundo e também, configurar a estrutura do *menu*. Em conteúdo, é possível “arrastar” funções de galerias de imagens e áudios, redes sociais, lista de textos, páginas da WEB, dentre outras funções que estão disponíveis para compor o conteúdo do site.

Ao adicionar, página da WEB e/ou redes sociais é interessante perceber que é possível vincular com contas que dialogam a respeito do assunto proposto no aplicativo, como blogs, *playlists* do youtube, tornando dessa forma, o aplicativo mais dinâmico e atualizado.

³⁹Site: <http://fabricadeaplicativos.com.br/>

⁴⁰ Galeria disponível no site Fabrica de Aplicativos

No segundo momento da atividade, as alunas sentiram dificuldades em iniciar as edições a partir do que foi desenvolvido por elas no projeto, muitas clicavam e arrastavam as ferramentas do menu disponível, somente inserindo como se estivessem adicionando fotos nas redes sociais, sem uma proposição, de modo mecânico, mesmo após as leituras, discussões e elaboração do projeto para a atividade. Não havia dificuldades para a maioria das alunas quanto a plataforma, mas sim sobre os procedimentos de criação para dar sentido a ela.

Contudo, no decorrer do desenvolvimento e após orientações, alguns projetos foram ganhando forma, se “concretizando” por meio do aplicativo que estava sendo construído, dentre eles estavam o aplicativo de brincadeira, o qual tinha como objetivo geral, trazer formas de brincar, como um manual escrito e musical para o professor e para os alunos, a própria brincadeira, já que iria ser utilizado, para guiá-los durante o momento.

Outro aplicativo que trouxe uma proposta interessante foi o “A Leitura de Imagens e a Construção da Realidade pelas Crianças”, que apresentava como um de seus objetivos principais, compreenderem como o acesso à mídia, envolvendo a leitura de imagens poderia ajudar no desenvolvimento criativo e crítico das crianças. No desenvolver, a estrutura do aplicativo foi construída pela discente da graduação, pois a inserção de imagens contextualizadas com o semiárido brasileiro, mais precisamente, fotos da cidade de Juazeiro-BA, seriam realizadas pelos alunos durante o estágio supervisionado, em que os mesmos iriam produzir o material para o aplicativo, para somente assim, a aluna disponibilizar na loja para *download*.



Página inicial do aplicativo

O terceiro momento apresentou os seus projetos com os aplicativos, ainda em construção, para toda a turma, onde novas proposições surgiram potencializando a ideia inicial, que era apenas um exercício prático-reflexivo para colocar as estudantes do curso como idealizadoras e desenvolvedoras do seu próprio recurso tecnológico para ser trabalhado no ambiente escolar, buscando atender as especificidades dos conteúdos a serem abordados durante as atividades com o aplicativo.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE COM AS TECNOLOGIAS

O que percebemos é que a formação em pedagogia está centrada nos processos e na pouca interação com as TIC's e mídias, o que distancia muito as ações dos granduandos da perspectiva de usos e construções. Portanto, a dificuldade se faz presente, pois muitos demonstram desconhecimento e pouca destreza com tais possibilidades, assim, diante deste cenário, faz-se necessário criar outras possibilidades formativas. Como desafiar o docente ao uso das TIC's nos contextos de formações quando o processo de formação inicial está distante e não o vivencia?

Consideramos que é preciso propor mais, criar percursos formativos onde haja maior interação com as tecnologias que fazem parte das vidas dos sujeitos. Entretanto, é importante destacar que na formação de pedagogia há um percurso e currículo definido de forma individualizada para suas ações e identidade de formação. Sobre a qual, faz-se necessário conhecer os limites e fronteiras que são

delineados em especial com os meios, pois, tanto o processo comunicacional precisa estar presente nas ações de formação e incidência profissional, como o diálogo com outros sujeitos cujas formações possam propor práticas com aparatos tecnológicos e digitais. Segundo Lima Jr, ao refletir a relação educação e TCI,

[...] não é suficiente lidar com os conceitos, os conhecimentos operacionais, mas é necessário lidar com a subjetividade humana, em que seu modo de ser, em seu comportamento e funcionamento que traz subjacentes cristalizações e introjeções ligadas às interações tecnológicas no contexto histórico-social. Não basta compreender o significado das TCI, mas funcionar, viver, dentro de sua dinâmica, sua inteligibilidade, sua racionalidade, suas características e princípios, ressignificando e modificando a própria base psíquica de comportamento [...] Não basta pensar a tecnologia, é necessário também funcionar tecnologicamente. (2005, p. 18)

Neste processo somos aprendizes, pois, no fazer do currículo o mais importante são as relações que são criadas, as atitudes dos profissionais de educação que incluem, mesmo que estas exijam outras posturas diante do conhecimento, de abertura e diálogo com outros campos para ressignificar e aproximar a escola, a formação e o mundo midiático com proposições teórico-metodológicas para pensar e fazer com coerência, pois não somos subjugados por estas, mas compartilhamos e dialogamos e no processo, também construímos.

A pesquisa continua com uma reflexão necessária sobre as compreensões da mídia-educação como conceito e prática mais presente na formação do pedagogo, e no convite de que estas propõem sobre um arcabouço teórico-metodológico contextualizado de ênfase na relação da educação e comunicação, na valorização e tentativa legítima de realizar os projetos na perspectiva comunicativa e educacional, superando a instrumental, representada em muitas das práticas com as tecnologias nos contextos de formação.

Algumas reflexões que norteiam a investigação:

- As TIC e mídias se constituem em processos e tecnologias importantes no contexto de formação docente;
- É preciso superar a perspectiva e compreensão das TIC's e mídias na perspectiva instrumental, pois sua criação e usos vão além do maquínico;
- Propomos analisar e refletir a incidências destas nas formações das pessoas e a relação com seus contextos e mundos;
- A compreensão das TIC no contexto de formação docente se amplia quando estas fazem parte do processo inicial de graduação, entretanto, devem ir além da reflexão, pois não basta pensar sobre, mas e principalmente “agir tecnologicamente”, experimentar constantemente durante as proposições e percursos formativos;
- Ampliar os entendimentos das TIC's pautados na proposição da racionalidade técnica para uma perspectiva comunicativa, muda não apenas o pensamento, como as formas do fazer pedagógico (propósito em construção).

Por fim, de uma simples proposição com um aplicativo no contexto de formação do pedagogo, acreditamos ter conseguido destacar um percurso que nos desafia a criar outras possibilidades para não continuarmos distantes do processo de midiática contemporânea, diminuindo, portanto, as lacunas e fragilidades na formação para a vida, o mundo e a escola.

SOBRE A PROPOSIÇÃO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

O objeto de pesquisa escolhe buscar e compreender a perspectiva comunicacional do currículo de pedagogia como referência de estudos e opções formativas com as mídias e tecnologias. Assim,

questiona-se: Conhecemos e identificamos o lugar destes estudos na formação do pedagogo? Acontecem no currículo numa perspectiva da transversalidade? Compreendemos sua importância no cenário da educação e formação dos sujeitos nos dias de hoje?

Diante das questões acima, as negativas se fazem presentes. Portanto, tem sua gênese no distanciamento entre o discurso difuso das pesquisas e as práticas ou ainda na busca de um referencial que oriente os entrelaçamentos das TIC's e mídias no contexto de formação. No exemplo acima realizado no curso de pedagogia, compreendemos que há incoerências, pois pretendemos ultrapassar a experiência de um aplicativo no currículo da universidade e as ações no núcleo do Educom que diferem entre si, pois, não há um projeto sistematizado sobre estas na formação do pedagogo, o que denota possuir pouca evidência da perspectiva comunicacional.

A proposta do Educom para a formação do pedagogo com as mídias e tecnologias apresenta diferenciações estruturais (formato), conceituais (bases filosóficas, culturais e formativas) e metodológicas dos outros direcionamentos para a formação no mesmo curso e departamento. Neste, o currículo é diferenciado, pois está organizado por nucleação, o qual propõe em tese e registro a proposta dos núcleos de Educação e Comunicação, Educação Infantil e Séries Iniciais e Educação de Jovens e Adultos.

Estas três abordagens se dividem na matriz a partir do 5º semestre e no final do curso, exigindo do graduando a escolha por um deles. O curso tem duração mínima de oito semestres com carga horária de 3.200 horas, como propõem as Diretrizes (2005). A inovação da proposta está na compreensão de que engessar a formação do pedagogo não promove as mudanças necessárias. Com relação aos estudos e pesquisas para o núcleo de Educom, estes iniciam no terceiro semestre, quando o campo tem a primeira proposta com o componente curricular de Educação e Comunicação e, em seguida, os componentes curriculares Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação e Estágio Curricular Supervisionado I (o primeiro de quatro), onde o/a graduando/a tem a oportunidade formativa de compreender o campo de estágio como *práxis* das investigações do núcleo.

Na proposição curricular do EDUCOM com as TIC e mídias (objeto deste estudo) existem componentes específicos (formação diversificada) e os demais que envolvem os graduandos dos outros núcleos (formação básica). A seguir a última parte da formação do curso com a diferenciação do núcleo:

- i. Formação diversificada: Educação a distância, Linguagens e Comunicação; Didática e Tecnologias, Seminários Temáticos; Laboratório de Comunicação, Tecnologias na Educação.
- ii. Formação Básica: Arte e Educação, Projetos Educacionais, Educação e Cultura Afro-Brasileira e Estágio Curricular Supervisionado I; Educação Especial, Organização do Trabalho Pedagógico, Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I) e Estágio Supervisionado II; Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II) e Estágio Curricular Supervisionado IV.

A formação diversificada tem oito componentes curriculares, aparentemente permanece a mesma estrutura para todos os núcleos, tendo sua diferenciação nas áreas e temáticas de aprofundamento. Um aspecto importante da perspectiva de formação nuclear interdisciplinar é que a pesquisa está presente continuamente, do primeiro até o quarto semestre com a Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), que deve dar continuidade com o Estágio Curricular, sendo que o primeiro, envolvendo a amplitude de formação e os demais direcionados para as especificidades dos núcleos. As investigações e conteúdos do componente curricular Estágio Supervisionado levam em consideração as seguintes etapas: 1º) estudos teórico-metodológicos da interface Educação e Comunicação; 2º) elaboração do projeto de estágio no espaço formal e não-formal; 3º) planejamento e elaboração do projeto específico de intervenção e execução. A proposta do núcleo é que os docentes possam desenvolver outro olhar para além do uso das TIC's e mídias como suporte pedagógico e,

assim construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos de forma expressiva ao intervir no campo de estágio supervisionado num contexto de práticas educomunicativas.

O curso, portanto, não possuindo a mesma matriz abre para uma formação diversificada e de construção de percursos com objetivos distintos na mesma proposta e universidade. O pedagogo, dependendo do núcleo escolhido tem formação diferenciada. Nas duas primeiras a perspectiva da mídia-educação está mais presente, pois tem apenas dois componentes curriculares, o primeiro de Educação e Comunicação e o segundo de Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação, mesmo sendo duas proposições no 3º e 4º semestres, as práticas e projetos pouco têm refletido no estágio e TCC (Trabalhos de Conclusão de Curso). O terceiro, em tese deveria aprofundar a formação do pedagogo na perspectiva da relação interdisciplinar da Educação e Comunicação, com ênfase nas tecnologias e mídias no contexto dos projetos realizados.

Esta pesquisa buscou refletir que apesar da referência e emergência destes estudos na educação, a perspectiva comunicacional tem pouca presença e influência nas escolhas por um processo comunicativo com as mídias e tecnologias no curso de Pedagogia. O discurso orienta-se em uma dimensão contemporânea de diálogo com as exigências hodiernas e as práticas não estão em consonância com as mesmas matrizes. Não basta dizer é preciso fazer, parecem neste contexto ter lógicas diversas.

A proposta é relevante para a formação do pedagogo, na proposição de diálogo permanente na formação inicial e continuada, na construção de práticas além dos discursos, no contexto midiático e tecnológico de vida e práticas sociais dos sujeitos. Buscou ainda compreender, reconhecer e/ou até compreender uma referência de currículo para a formação do pedagogo na perspectiva comunicacional de entendimento entre o dizer o fazer. De maior compreensão dos processos discursivos e os direcionamentos que estes orientam. Proposições finais:

✓ No contexto da formação do pedagogo a lógica comunicacional é acantonada em detrimento da rigidez das práticas pedagógicas enraizadas, nesta perspectiva.

✓ A relação da educação com a comunicação (campos de estudos e graduação) poderá promover maiores possibilidades de práticas críticas, reflexivas e criativas na formação do Pedagogo;

✓ A educomunicação e os processos e construtos da mídia-educação são importantes na formação do pedagogo, os quais podem construir outros percursos de formação dos profissionais da educação numa perspectiva de mais coerência com o contexto tecnológico e midiático dos dias de hoje; Percebemos a Educomunicação com arcabouço paradigmático teórico-metodológico que insere no processo, práticas e construções da mídia-educação, ambas (entre outras) estão presentes;

✓ As relações interdisciplinares da educação e da comunicação instituem/constituem um novo campo de relação e/ou imbricamento das fronteiras de áreas além da Educomunicação.

É preciso experimentar, criar, inovar eis o desafio promovido pelas tecnologias aqui entendidas como processos criativos e para tanto, cotidianamente criar processos ainda não vivenciados - e se foram, nunca serão os mesmos -, mas que podem ser previstos dentro de uma lógica da organização curricular aberta e hipertextual, de que a essência das práticas com as TCI e mídias, perpassam pelo imbricamento com o processo de proposição da reinvenção.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia**. Departamento de Ciências Humanas em Juazeiro da Bahia. UNEB, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005. Brasília, 2005.

LEMOS, A. Ciberespaço e tecnologias móveis: processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura. Baurú: **COMPÓS**, 2006b.

LIMA JR, Arnaud Soares de. **Tecnologias inteligentes e educação**: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005.

REFLEXÕES SOBRE O USO DO *SOFTWARE* LINUX EDUCACIONAL NA ESCOLA: ESTUDO DE CASO EM JUAZEIRO-BA E PETROLINA-PE

Eveli Rayane da Silva Ramos

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
eveli-rayane-ramos@hotmail.com

Quécia Almeida Cavalcante

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
queciacavalcante@gmail.com⁴¹

Ricardo J. R. Amorim

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
amorim.ricardo@gmail.com

Dinani G. Amorim

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
dinaniamorim@gmail.com⁴²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo trazer questões a respeito da educação que se pode promover com os recursos que presentes na maioria das escolas, e também, busca problematizar o uso do *software* Linux Educacional na Escola de Tempo Integral Nailde Costa Pereira da Paixão da cidade de Juazeiro-BA e na Escola de Referência em Ensino Médio Clementino Coelho - Petrolina-PE.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Tecnologia da informação e Comunicação. Linux educacional. Ensino/aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Uma sociedade repleta de diferentes computadores e dispositivos móveis, como celulares, *smartphones*, *tablets*, dos mais simples aos mais sofisticados, tornando-se até mesmo incomum a não utilização desses recursos no dia a dia, que mesmo não os possuindo, o contato acaba acontecendo nos laboratórios de informática das escolas, onde o uso é mais restrito e em *lan houses*, no qual o usuário paga pelos minutos de acesso e tem a liberdade de conectar-se com o conteúdo que desejar, além da facilidade em obter dados moveis nos celulares, como o próprio acesso limitado em suas residências.

Nesses acessos de internet, é comum encontrar os nossos alunos, buscando diversos conteúdos: Acompanham *vloguers* que trazem uma nova configuração de apresentação de diferentes temas, uma forma divertida, diferenciada que acaba atraindo e consumindo horas e horas. Além dos *vloguers*, o vídeo, as redes sociais e os jogos são outras vertentes, que como as músicas, as imagens acabam também sendo muito acessados, levando esses usuários/alunos a *aprender a aprender*, através de buscas de materiais já prontos ou em construção disponibilizados na internet, por alunos, professores e profissionais de áreas e objetivos distintos.

Assim como afirma Pozo (2004), a sociedade do século XXI vive em uma “nova cultura de aprendizagem”, o dinâmico de se estar na *internet*, buscando o assunto desejado. E é com base nessa

⁴¹ Discentes do Programa de Pós-Graduação Mestrado, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA

⁴² Colegiado de Computação Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina (FACAPE) – Petrolina, PE – Brasil e docentes do PPGESA.

nova sociedade, que os professores da escola de hoje precisam planejar as suas aulas, renovando a sua metodologia, deixando o estudante ativo durante o seu processo de aprendizagem e não passivo, sendo “enchido”, assim como afirma Freire (1979, p.7), pois “o conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo”, e não passiva, em que apenas o professor exhibe o conteúdo de uma determinada disciplina e as “novas” tecnologias podem colaborar significativamente com esse novo modo de se trabalhar na sala de aula.

Este artigo tem como objetivo, problematizar o uso da tecnologia na escola, com ênfase no *software* Linux educacional, o qual se divide em três seções: A primeira seção (2. Fundamentos Teóricos) versa sobre o contexto histórico do uso do computador no ensino e alguns estudos realizados na área; a segunda seção (3. Materiais e Métodos), se remete ao *software* Linux Educacional; e ainda na segunda seção (3.1 A utilização do *Software* Linux Educacional nas Aulas sob a Perspectiva do Professor, Analista Educacional e Educandos), são levantadas questões a respeito do uso técnico e pedagógico das escolas pesquisadas e análise de entrevistas realizadas com o analista educacional, professor e alunos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Discute-se aqui os aspectos do ensino, o qual remete-se a uma reflexão profunda, cabendo pensar a Educação em função de tantas mudanças, da qual, uma delas é o surgimento dos computadores na escola e conseqüentemente o surgimento de discussões sobre a necessidade de um professor ser capaz de recriar situações e inovar as ações nas quais, o mesmo possa administrar as complexidades da relação escola-sociedade e problematizar uma interação que possibilite tanto ao professor quanto ao educando examinarem e reavaliarem seu lugar no mundo.

O aparecimento dos computadores nas instituições de ensino já estava presente no final dos anos 1970, em certas escolas norte americanas e canadenses, surgindo na maioria das escolas secundárias no ano de 1985, isto é, há mais de vinte anos. Karsenti (2010). Sem adentrar nos detalhes técnicos da história do computador, apenas sobre seu nascimento nos estabelecimentos de ensino, a entrada dos computadores nas escolas secundárias acontece com a criação após a comercialização dos primeiros microcomputadores Apple I (1976), seguido pelo Apple II (1977).

Segundo Karsenti (2010), só em 1977 que o Apple II começou a ser comercializado. Também foram utilizados profissionalmente e entram nas escolas o Apple II como o primeiro computador presente nas salas de aulas dos Estados Unidos, Québec e na Europa. O computador fez um grande sucesso por certos *softwares* de real utilidade. Nas escolas foram comprados para servir como ferramenta básica para os cursos de programação.

Além do mais, as informações são mais velozes, o docente pode até mesmo se aperfeiçoar, pesquisando novas práticas e metodologias para se atualizar cada vez mais, suprimindo as exigências da contemporaneidade, utilizando-as como tecnologias nas aulas para tornarem-se mais atrativas, propiciando como suporte na construção dos conhecimentos dos educandos e professor.

Ainda é encontrado em boa parte das escolas, esse distanciamento na prática do professor em utilizar as tecnologias no meio escolar, mesmo porque, historicamente, a inclusão dessas tecnologias não foi acrescida de uma formação inicial e continuada para o seu uso. Além disso, em alguns contextos pode-se identificar escolas sem infraestrutura suficiente para o recebimento do *wi-fi*, ou os próprios computadores de mesa, devido a diversos fatores, como instalação elétrica precária, grandes distâncias das torres de internet ou telefones.

Contudo, a utilização do computador nas escolas é uma realidade que deve ser encarada de maneira mais séria pelos gestores das instituições de ensino. Os professores devem se conscientizar que esse recurso se faz mais que necessário para a educação, pois torna-se uma possibilidade também dos próprios estudantes se atualizarem e estarem aptos às demandas sociais e que não se deve levar

em conta apenas o ato de ensinar a ler, escrever e contar de forma limitada, precisa-se de uma nova educação:

A introdução do uso de TICs na escola traz a possibilidade de que não apenas o contexto no qual os alunos e professores estão inseridos possa ser aproveitado, mas também permite um ambiente de construção e aprendizado mais colaborativo, dinâmico e divertido. Gomes (2011, p.1355).

Dessa forma, fica evidente a necessidade de se aumentar cada vez mais a prática do computador dentro das escolas, uma vez que essa é uma realidade do mundo, dessa forma, o aumento do uso da máquina, não é apenas mais uma forma de dinamizar a educação, mas também uma exigência do mundo atual.

Pode-se observar para além de uma evolução no uso, uma mudança na estrutura física das salas de aulas cada vez mais repletas de aparatos tecnológicos, no entanto, toda essa evolução ainda é pequena, pois não atinge todas as escolas e principalmente ainda não é aceita por todos os professores que se recusam em muitas vezes aprender a manusear aparelhos da informática.

Nesta linha, do uso das “novas” tecnologias na sala de aula, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas, dentre elas podemos destacar Venâncio *et al.*(2008), em que os autores relatam a recepção dos alunos com os *laptops* na sala de aula, os quais apontam as principais vantagens e desvantagens do uso da máquina. Dentre as vantagens observadas, estão no aumento significativo do interesse e da motivação ao realizar as atividades na sala de aula. Em Halloran *et al.* (2006) inseriram o uso de tecnologia ubíqua em uma atividade que já fazia parte da comunidade escolar, que se deu por meio de uma excussão com alunos do 5º ano, que utilizaram diferentes dispositivos móveis em conjunto com as tecnologias tradicionais – Caderno, canetas, lápis, borracha afim de promover uma escrita criativa, que segundo os autores, essa combinação de diferentes tecnologias “gerou novas formas de engajamento dos alunos com o ambiente físico e real para criar ideias e gerar material escrito” Gomes (2011).

Portanto, as novas características da escola têm como compromisso de capacitar os estudantes, como cidadãos preparados a responder as necessidades que a sociedade exige, assim, inserir aos educandos a possibilidade de conhecer as novas possibilidades, um ensino e aprendizagem, significa proporcionar uma Educação embasada em capacidades intelectuais favorecendo a refletir, criticar e descobrir novas habilidades, a partir disso, utilizar o computador nas escolas, pode ser uma forma de rompimento com o tradicional e a potencialização do ensino de forma mais dinâmica e atual com intuito de estimular, motivar e desenvolver competências para os educandos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Softwares de sistemas também já foram pensados e desenvolvidos para a utilização, dentre eles, o *Linux* Educacional (LE). O LE é um *software* livre desenvolvido pelo centro de Experimentação em Tecnologia Educacional (CETE) do Ministério da Educação (MEC), que tem como um de seus objetivos, intensificar significativamente o aproveitamento dos ambientes de informática das escolas, potencializando o uso das tecnologias, e garantindo dessa forma, uma melhoria de ensino:

Os profissionais da educação devem orientar as crianças e os adolescentes para usar o computador de maneira criativa, objetivando melhorar a aprendizagem e estimulando os educandos a explorar de uma forma positiva os recursos oferecidos pelas TICs. Oliveria (2011, p. 1335).

O *Linux* Educacional possui cinco versões, sendo que a 5.0 foi desenvolvida com base nas experiências dos usuários, trazendo *upgrade* – novos aplicativos e novos recursos de *interface*.

Em versões anteriores, ações simples, como acessar um *pendrive* e desconectar, era necessário que o usuário soubesse os comandos para poder “montar” e “desmontar” o *hardware*, um processo complexo e aversivo para usuários comuns, complexo para professores que não sejam da área de

informática, que estão presentes na sala de aula e precisam usar o recurso tecnológico com os alunos para o desenvolvimento de atividades.

No entanto, esse é o único motivo que impede a utilização do LE nas escolas por alguns professores.

Além do desenvolvimento do *software*, foi criado um curso de 140 horas, com manuais e guias para a realização do curso, que tem como objetivo principal a potencialização da participação do professor no contexto escolar, tendo como suporte às tecnologias digitais. Possui como objetivos específicos⁴³:

a. Explorar o LE e seus aplicativos, favorecendo o desenvolvimento de projetos inovadores e a ampliação das possibilidades de ensino e aprendizagem com o apoio das tecnologias a professores e alunos de escolas públicas;

b. Proporcionar espaços de debate em relação as TICs, refletindo sobre a sua utilização em situações de ensino e aprendizagem no contexto escolar e fortalecendo uma cultura de produção e reflexão metodológica sobre o uso da tecnologia digital na educação básica;

c. Contribuir para o gerenciamento do laboratório de informática, favorecendo o seu uso eficaz para a inclusão digital de alunos, professores e comunidade.

Além dos objetivos citados, o curso possui cinco módulos, sendo que cada módulo possui seus objetivos específicos. O curso tem como público alvo os professores da rede pública, porém onde estão esses professores nas formações?

Atualmente, apesar da facilidade e da expansão ao acesso às novas tecnologias, as dificuldades em lidar com esse tipo de “novidade” ainda é um grande desafio para os educadores contemporâneos.

O uso das novas tecnologias da informação e comunicação representa uma inovação enorme na educação, pois propicia o desenvolvimento das produções, incentiva o espírito de investigador tanto dos alunos quanto dos professores, além de permitir ao mesmo apropriar-se do uso das tecnologias para mediar os trabalhos dos estudantes, sentindo-se desafiados a buscar condições mais adequadas para o processo de aprendizagem interativo e dinâmico.

As mudanças ocorridas nas últimas décadas almejam por profissionais cada vez mais capacitados e treinados no domínio do uso das mais diversas ferramentas tecnológicas, explorando as competências e habilidades no processo de ensino/aprendizagem de todas as disciplinas, onde é possível está desenvolvendo um trabalho diferenciado com os alunos, não abandonando as tecnologias tradicionais que são utilizadas nas escolas, mas sim combinar uma com a outra.

Livro e *Software*, seja ele de português, matemática, ciências, história, geografia e outros. No LE, possui diversos programas que podem está auxiliando para um ensino e aprendizagem mais significativo, todavia para isso, é necessário que exista formações, oficinas para que exista uma aprendizagem dos professores em relação aos *softwares*, fazendo com que o mesmo possa enxergar que o conteúdo trazido no livro pode ser exemplificado e experimentado através de simulações encontradas em um só lugar:

No LE, assim como o GEOGEBRA, por exemplo, um *software* que possibilita a sua utilização nas aulas de geometria, a fim de promover uma maior aprendizagem mediante da nova maneira de expor o conteúdo, que é rotulado muitas vezes como algo chato, difícil, mas que com uma mudança na forma de receber o conteúdo, pode gerar uma maior aceitação, assim como foi constatado nas oficinas realizadas com o uso do *software* GEOGEBRA - Programa muito simples, eficiente e que, segundo Nascimento (2012), “alguns acharam mais fácil de entender pelo *software* do que na sala de aula, pois não necessitaria de cálculos que lhe mostrara uma resposta rápida e correta, o que facilita na criação e soluções através de poucos cliques do mouse.”

⁴³ Fonte: <http://linuxeducacional.c3sl.ufpr.br/faq.html>

A Utilização do *Software* Linux Educacional nas Aulas sob a perspectiva do Professor, Analista Educacional e Educandos

A pesquisa foi realizada na Escola de Tempo Integral Nailde Costa Pereira da Paixão, localizada na cidade de Juazeiro-BA e na Escola de Referência em Ensino Médio Clementino Coelho - Petrolina-PE.

Foi constatado por meio de uma entrevista com o Analista em Educação e Professor, que os professores não participam das formações voltadas ao LE e que esses mesmos professores não possuem autonomia no momento do uso do recurso multimidiático - o computador, sendo que a segunda escola citada não utiliza a sala de informática com horários pré-definidos, a sala fica “parada”, servindo apenas para o uso individual – Inscrições, acessos rápidos, e também como apoio para algumas aulas que acontecem esporadicamente, caso o professor que esteja em sala deseje utilizar o recurso. Também foi relatado que, o único momento o qual é trabalhado com os alunos com objetivos pré-estabelecidos, segundo o profissional, é quando a escola recebe visita dos alunos de Licenciatura em Informática do Instituto Federal do Sertão Pernambucano – IFSertão, que traz projetos voltados a potencialização do ensino por meio do uso da tecnologia ou quando recebe a interferência de algum outro projeto externo.

Na Escola de Tempo Integral Nailde Costa Pereira da Paixão, os alunos têm o contato com o computador duas vezes por semana, cada aula com 50 minutos, quem media a aula é o Analista em Educação, que segundo o profissional, realiza com os alunos atividades voltadas aos conteúdos das outras disciplinas no ambiente digital, buscando desenvolver habilidades com os recursos disponíveis no *software*.

Então, dispondo dessas informações, não é necessário que os professores participem das formações direcionadas para a utilização técnica e pedagógica do LE? É possível que o Analista em Educação consiga trabalhar de forma que venha realmente contribuir de forma significativa para a aprendizagem dos alunos em todas as disciplinas? Não é necessário que a escola desenvolva um projeto que contenha atividades em que o aluno possa utilizar a sala de informática com objetivos pré-estabelecidos?

Esses questionamentos precisam ser feitos, pois precisa-se refletir sobre essa enorme responsabilidade que a escola coloca em cima de um profissional, que tem apenas 1 hora e 40 minutos por semana com cada turma, sendo que o mesmo tem sob a sua responsabilidade todas as turmas da escola, isso no caso da escola da cidade de Juazeiro-BA, que tem ao menos a Aula de Informática inserida no currículo escolar.

Então, presume-se que o Analista em Educação conheça todos os conteúdos programáticos da escola, assim como as competências e habilidades que os alunos precisam alcançar no decorrer das unidades e também as possíveis transversalidades e diálogos entre disciplinas e conteúdos, e caso não conheça, quais são os objetivos que o mesmo busca atingir no decorrer das unidades? O recurso, da forma que está sendo trabalhada pelo profissional, desperta nos alunos a pulsão escópica, pulsão fundamental para o despertar do desejo de saber Freud (1976)?

Com o intuito de responder tais questionamentos, entrevistas de forma individual foram feitas com alunos das escolas citadas - 06 (seis) educandos, sendo 03 (três) de cada escola, 01 (um) Analista Educacional e 01 (um) professor,

Todos eles contribuíram significativamente para os resultados dessa pesquisa. Em primeiro lugar, foi questionado aos analistas se existiam manuais que fornecessem suporte necessário para a utilização dos jogos e programas do *software*, e a resposta foi positiva, no entanto, assim como foi constatado anteriormente, apenas os analistas estão inteirados sobre essas questões.

Os jogos educativos que são utilizados, correspondem as disciplinas cursadas pelos alunos e foi constatado também, que as aulas do laboratório acontecem sempre com a presença de algum professor, para auxiliar o analista com os conhecimentos específicos do assunto abordado, segundo o

profissional, essa interação ajuda na identificação do melhor recurso disponível no *software* a ser utilizado.

Enquanto que na Escola de Referência em Ensino Médio Clementino Coelho, como não tem Analistas em Educação, professores de informática e nem educadores que se prontificam a utilizar a sala de informática, os alunos acabam tendo o contato apenas no momento em que projetos externos são implementados na escola, assim como citado anteriormente.

Ao questionar as expeditivas sob o olhar dos educandos ao uso do *software*, boa parte respondeu de forma positiva, pois além da realização de atividades no computador, há a possibilidade também de se trabalhar de forma contextualizadas as aulas, tornando-as mais dinâmicas e motivacionais com aprendizagens significativas e que contribui para multiplicar relatos como os da educanda A, que declara sobre as aulas dos alunos do IF-Sertão: “É uma ótima forma de ensinamento, eles fazem uma aula prática e depois teórica, isso faz com que facilite o entendimento do assunto e a aprendizagem fica melhor.”

O relato dessa educanda demonstra a possibilidade de uso do LE como oportunidade de dinamizar as aulas, trazer a utilização da tecnologia a favor da educação, na medida que propicia no processo de ensino e aprendizagem sujeitos ativos e incentivado a diversos conhecimentos significativos.

CONCLUSÃO

Assim, este estudo nos permite concluir que o elo entre a educação e tecnologia é parte formativa dentro do processo de ensino/aprendizagem, pois vimos que a prática aliada ao uso do computador pode potencializar ainda mais o processo de ensino/aprendizagem.

Percebe-se também que os estudantes respondem positivamente a prática e conseqüentemente constrói identidades e diversidades, descobrindo um leque de possibilidades, mas esse exercício não é um percurso fácil e/ou aligeirado, pois precisa-se de educadores comprometidos com a educação para que assim possa desenvolver um trabalho harmonioso entre o que se aplica em sala de aula, interligando com o uso em si no computador.

Precisa-se de escolas que insiram em seus currículos o Ensino da Informática, com objetivos articuladores que possibilitem um trabalho interdisciplinar, potencializador e significativo. Necessitamos de professores que conheçam o recurso e que coloque em seu planejamento a melhor forma de usá-lo e que sejam “ousados” e participem das formações na área, as quais são “excluídos” e que, utilizem a técnica da pesquisa para buscar os manuais, fóruns disponíveis no site do LE.

REFERÊNCIAS

- FREUD, S. (1976) “**Conferencia XV – realização de um desejo**”. Rio de Janeiro? Imago Editora, Obras Completas, v.15.
- FREIRE, P. (1979) “**Extensão ou comunicação?**” 4 o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GOMES, A. V.; de Paiva, M. C. L.; Gomes, D. W. Da C. (2011) “Laptops Educacionais: reflexões sobre a formação dos professores nas escolas”. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. p. 1314-1323.
- HALLORAN, J., Hornecker, E., Fitzpatrick, G. (2006) “The Literacy Fieldtrip: Using UbiComp to Support Children’s Creative Writing”. In: **Conference on Interaction Design and Children**, p. 17-24.

KARSENTI, T. (2010) “As tecnologias da informação e comunicação na pedagogia. A Pedagogia de Paulo Freire ou quando a educação se torna um ato político”. In: **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes.

OLIVEIRA, A. M.; Ludwig, L.; Finco, M. D. (2011) " Proposta Pedagógica do Uso das TICs como Recurso Interdisciplinar”. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. p. 1334-1341.

TAKAHASHI, T. (Org.). (2000) “**Sociedade da informação no Brasil: livro verde**”. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia.

AQUINO, E., Ficheman, I.K., Lopes, L.D. (2008) “UCA – **Um Computador por Aluno: Um Relato dos Protagonistas do Piloto de São Paulo**”. In: XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, p. 1-10.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA BIBLIOTECA ESCOLAR: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MANDACARU⁴⁴

Tatiane Lemos Alves
PPGESA/UNEB
tatyanelemos@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta a utilização das tecnologias digitais no ambiente da biblioteca escolar como ferramenta de ensino. O procedimento metodológico empregado teve como base a abordagem qualitativa e baseou-se no estudo de caso desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de ensino da cidade de Juazeiro-Bahia. Para tanto foram utilizados a pesquisa bibliográfica, a observação direta e análise documental. Para embasar o estudo, apoiou-se em teorias de autores como, Gasque (2012), Cunha (2001), Silva (2005), Lanzi, Vidotti e Ferneda (2013). Conclui-se assim que, as tecnologias tem grande potencialidade dentro do contexto educacional, principalmente na biblioteca como fonte de informação, contudo ainda não são exploradas na sua totalidade como recursos educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Biblioteca escolar. Tecnologia digital.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as mudanças de cunho tecnológico vêm influenciando a vida dos sujeitos nos diversos aspectos. Associam-se a este fenômeno, outros avanços científicos, econômicos e sociais que vem norteando as novas formas de nos comunicamos, relacionamos e vivemos.

Oliveira e Silveira (2013) argumentam em seu trabalho que tanto o advento das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) quanto com o surgimento das ferramentas colaborativas, alteraram os modos tradicionais de comunicação, possibilitando a interação e a construção de uma inteligência coletiva por parte dos atores do mundo digital.

Fica evidente que a sociedade com essas mudanças a informação mudou radicalmente, propiciando maior autonomia na sua busca e acesso e isso refletiu diretamente em todos os setores, inclusive nas bibliotecas.

Lanzi, Vidotti e Ferneda (2013) nos faz refletir sobre estas mudanças no universo educacional

O maior desafio da educação, na época atual, é dotar os alunos de conhecimentos que transcendam o conteúdo das disciplinas e da realidade escolar e possam ser aplicados a situações diversas do contexto específico em que foram apreendidos. É fundamental que a escola atribua sentido, significado e finalidade a educação, que justifique a necessidade de o aluno frequentá-la e ofereça argumentos acadêmicos, éticos e morais para tornar importante, indispensável e motivador o ensino que nela se desenvolve.

As bibliotecas enquanto organismos sociais, devido aos impactos tecnológicos atuais, vêm necessitando de maior atenção no sentido de reestruturar os seus serviços, produtos, além de capacitar suas equipes, e repensar suas práticas junto a comunidade a que se destina.

Para Oliveira e Silveira (2013), as mudanças marcaram as bibliotecas no sentido que

Os usuários assumem um novo perfil; os bibliotecários são instados a acompanhar a dinâmica da mudança, reformulando-se enquanto sujeitos atuantes no tratamento e

⁴⁴ Artigo elaborado para a Disciplina Estudos Culturais e Mídias, ministrada pelo Prof. Dr. Luis Adolfo no PPGESA/UNEB.

disponibilização de informação; e os ambientes das bibliotecas precisam ser transformados para adequarem-se ao novo tipo de público e às novas demandas informacionais.

Os impactos estão sendo sentidos tanto no que a biblioteca oferece aos seus usuários quanto na formação de seus acervos, a partir de novos dispositivos informacionais.

Estas transformações começaram a se intensificar, com o uso da Internet, e mais tarde com a chamada Web 2.0, que conforme Silva (2015), compreende características inovadoras, que gerou um crescimento na geração de serviços on-line, tais como as que são oferecidas pelas redes e comunidades sociais, sistemas colaborativos e de gestão, difusão de conteúdo e sites de compartilhamento de arquivos.

Dessa forma, esta produção tem por finalidade verificar novas formas de aprender e ensinar com o uso das mídias e novas tecnologias no contexto educacional, a partir do ambiente da biblioteca escolar. Para tanto, iremos apontar com as novas tecnologias estão sendo utilizadas no ambiente da biblioteca escolar.

E por fim, ressalta-se que este artigo foi desenvolvido na disciplina Estudos Culturais e Mídias do Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus Juazeiro- Bahia) e faz parte da pesquisa da dissertação da autora.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICO

2.1 BIBLIOTECAS ESCOLARES

No âmbito escolar a instituição biblioteca tem como papel principal o apoio ao currículo escolar em toda educação básica, promovendo a aprendizagem e satisfazendo as necessidades informacionais da comunidade escolar.

Dentre as definições de biblioteca escolar que circulam na literatura específica, chama a atenção a de Negão (1987) apud Silva (2005, p. 4) por explicitar as diversas nuances que esta unidade informacional pode desempenhar no universo escolar.

A biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento de currículo e permite o fomento à leitura e à formação de uma atitude científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente; fomenta a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apóia os docentes na sua capacitação e oferece a informação necessária para a tomada de decisão em aula. Trabalha também com os pais e outros agentes da comunidade. (NEGÃO, 1987 apud SILVA 2005, p. 4).

As bibliotecas escolares desempenham uma função essencial na vida escolar e pessoal dos alunos e de toda comunidade da escola, por proporcionar o acesso à informação e principalmente pelo incentivo à leitura.

As bibliotecas ampliam os horizontes dos seus usuários, pois oferta uma visão mais ampla do mundo, dando assim uma nova dimensão as suas vidas sociais, cultural, política e intelectual. Elas podem através de seu acervo em várias áreas do conhecimento, proporcionar aos alunos o primeiro contato com as inúmeras áreas através da leitura, aguçando a curiosidade para que este aluno mergulhe no mundo dos livros.

Além dos livros, a biblioteca escolar tem formado seu acervo de outros suportes informacionais. Dentre estes suportes estão os periódicos (revistas e jornais) que em geral tem caráter informativo, mapas e outros materiais cartográficos, folhetos, fotografias, materiais audiovisuais (CD, DVD, vídeos interativos,), jogos, programas de computador, bases de dados.

Atualmente a exclusividade na palavra impressa deixou de ser uma realidade devido à inserção das novas tecnologias de informação e comunicação, desta forma na constituição dos acervos este é um ponto a ser considerado.

Apesar da facilidade de acesso a partir da popularização das tecnologias informacionais, ainda muitos alunos tem o seu primeiro contato com a cultura digital no ambiente educacional.

Sendo assim, a biblioteca na atual conjuntura vem enfrentando mais um desafio, com novos usuários e suas novas demandas por informação alicerçados nas tecnologias de informação e comunicação (TICs) dentro do ambiente escolar.

Neste contexto a biblioteca da escola, responsável pela primeira aproximação dos alunos com o universo dos livros, da informação e do conhecimento, se ver no momento de transformação para atender principalmente a esta nova geração de usuários, os chamados “nativos digitais”.

Os nativos digitais são crianças, adolescentes e jovens nascidos depois de 1980, quando as tecnologias digitais chegaram on-line, e que têm acesso às tecnologias digitais, e que possuem amplas habilidades de usá-las. Eles passam grande parte do tempo conectados. LANZI, VIDOTTI e FERNEDA (2013).

A partir do contato com as tecnologias, essa nova geração foram marcadas por mudanças na leitura, nas escolhas, na comunicação e no cotidiano das escolas. Sendo assim, toda equipe da escola precisa mudar os hábitos para atender a estes novos alunos, seja na preparação das aulas que deve integrar as tecnologias, na participação dos alunos envolvendo-os e estimulando-os no debate dos temas, e até na organização da sala de aula, para que o ambiente seja propício a troca de experiências e dialogo mais aberto.

Nesse sentido é imprescindível que os atores que operam nas bibliotecas entendam como os instrumentos tecnológicos podem ajudar tanto na melhoria da gestão da biblioteca quanto no desenvolvimento de novos serviços que sejam estimulantes a estes novos usuários.

2.2 NOVAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

Os avanços tecnológicos estão afetando a forma como as pessoas se comunicam, trazendo novos desafios e novas formas de pensar a vida em sociedade. E essas mudanças vêm transformando também o ambiente educacional, pois entendemos que esta aplicação tecnológica surge para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e aperfeiçoamento da equipe pedagógica nestas instituições.

Quando se trata da escola, nota-se que no Brasil ainda contamos com déficit na aprendizagem. E parte deste problema, se dar pela falta de formação de leitores neste ambiente. Sendo assim, a biblioteca é fundamental em respostas a estas mudanças.

Corroborando com este pensamento, Gasque (2012, p.19) elucida que, “em geral, os aprendizes não são formados para buscar informações em fontes diversificadas, comparar diferentes pontos de vistas, adotar critérios para avaliá-las ou organizar e analisar as informações”.

Logo, nas bibliotecas, este enfoque não está atrelado somente ao acesso à informação através de uma rede de computadores, mas a necessidade de se capacitar os usuários a ter condições de buscar, avaliar, organizar e usar as informações pertinentes, transformando-as em conhecimento. Ou seja, possibilitando o letramento informacional, que pode ocorrer principalmente a partir das novas mídias e tecnologias que veem permeando as relações sociais da atualidade. Sobre o uso das tecnologias nas bibliotecas, Cunha (2001, p.7) contribui dizendo que

Em todas as épocas, as unidades de informação sempre foram dependentes da tecnologia. A passagem dos manuscritos para a utilização de textos impressos, o acesso a bases de dados bibliográficas armazenados nos grandes bancos de dados, o uso do CD-ROM e o advento da biblioteca digital, no final dos anos 90, altamente dependente das diversas tecnologias de informação, demonstraram que, nos últimos

150 anos, as unidades de informação sempre acompanharam e venceram os novos paradigmas tecnológicos.

Na visão de Castro Filho e Campos (2014), as tecnologias da informação e comunicação nas bibliotecas e unidades de informação, facilitam a comunicação e execução de um trabalho mais rápido e eficiente, facilitando a organização, recuperação e disseminação da informação.

Com esse cenário marcado pelas tecnologias, surgem novas formas de circulação da informação, novos meios de obter informação. Com isso não se pode mais se prender aos muros das bibliotecas, a busca e uso da informação nas escolas também deve utilizar o espaço virtual, principalmente considerando os novos usuários que são nativos digitais.

Sendo assim, aqui serão apresentados alguns aportes tecnológicos que podem ser utilizados no ambiente das bibliotecas além de trazer a reflexão de novas formas de aprender e ensinar no ambiente da escola.

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo, optamos por uma abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso baseado em uma escola municipal, localizada na área rural da cidade de Juazeiro-Bahia. Utilizando para construção dos dados, a pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo utilizando como instrumentos, a observação direta e análise documental.

A abordagem qualitativa dá conta de um nível de realidade que nem sempre pode ser quantificada, trata-se de um universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes correspondentes a um espaço mais profundo das relações, dos processos e de fenômenos, que não podem ser reduzidos à variáveis (MINAYO, 2002)

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. (YIN, 2010, p. 39)

Já a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já publicado. Geralmente inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, bem como material disponibilizado na Internet. GIL (2010)

No que se refere aos instrumentos de construção de dados, optou-se pela observação, pois possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. LUDKE e ANDRÉ (1986). E pela análise documental que possibilitou a validação das informações obtidas durante a observação com os sujeitos da biblioteca pesquisada.

4 RESULTADOS

4.1 CASO DA ESCOLA MANDACARU

Localizada na zona periférica rural da cidade de Juazeiro-Bahia, a Escola Mandacaru foi inaugurada em 1993 e atualmente atende ao ensino fundamental, tendo 419 alunos, de acordo com o Censo Escolar 2014. E como extensão do Colégio Polivalente, atende a 118 alunos na modalidade Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental no período noturno.

Na sua infraestrutura a escola conta com salas de aulas, laboratório de informática, sala de professores, biblioteca, dentre outros espaços que atendem as necessidades da comunidade escolar.

Como o foco deste artigo é a biblioteca escolar, vamos dar destaque as ações desenvolvidas neste espaço para atingir o objetivo proposto.

No que se refere às novas tecnologias e mídias sociais, a Escola tem um blog⁴⁵, que não vem sendo atualizado desde 2011, faz uso do aplicativo WhatsApp e tem jogos eletrônicos como parte do acervo da biblioteca.

4.1.1 BIBLIOTECA ESCOLAR DA ESCOLA MANDACARU

A biblioteca é uma parceria entre o SESI (Serviço Social da Indústria), MEC (Ministério da Educação), FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), Secretaria Municipal de Educação e a Escola Mandacaru. A partir desta parceria foi implantado na escola o projeto denominado Indústria do conhecimento.

Este projeto, Indústria do conhecimento, foi lançado em 2006 no Brasil e são centros multimídias, contendo biblioteca, DVDteca, CDteca, gibiteca e Internet, onde os usuários terão a oportunidade de acesso à informação e à apropriação do conhecimento. SESI (2016a); CRISPIM (2009)

O projeto parte da premissa que, na sociedade do conhecimento, a educação ao longo da vida é essencial para o aprimoramento profissional e para a cidadania. Esse processo educativo ocorre na escola, na empresa, na comunidade, em casa e em diferentes espaços por meio de várias tecnologias de comunicação. SESI (2016b)

Tem como objetivo geral “facilitar ao trabalhador(a) e sua família o acesso à informação disponível em mídia impressa e eletrônica e na Internet e a apropriação do conhecimento.” E como objetivos específicos, “Estimular práticas de leitura nos mais diversos suportes;” e “Promover a formação continuada dos profissionais”, dentre outros. SESI (2007, p. 5)

A biblioteca possui cerca de 100m², climatizada e com estrutura adequada para receber pessoas com deficiência, balcão de recepção, estantes guarda-volumes, mesas para computadores, dez micros, uma impressora, doze estantes para livros, duas estantes para DVDs, duas estantes para gibis, cinco mesas de leitura com cadeiras, uma mesa de apoio para televisão e aparelho de DVD, comunicação visual (placas de sinalizações e adesivos) e um acervo em livros de literaturas, DVDs de filmes de diversos gêneros e assinatura de revistas e jornais.

O ambiente é integrado por duas partes: a primeira conta com equipamentos multimídias, ou seja, TV, DVD, Computadores; e a segunda é composta pelo acervo da biblioteca.

Figura 1 e 2: Imagens dos ambientes que compõem a biblioteca da Escola Mandacaru.



FONTE: A AUTORA, 2016.

Nesta unidade em questão, tem 08 computadores, no entanto ainda não tem acesso à Internet para os seus usuários. Para aqueles que têm acesso a Internet o SESI disponibiliza 25 links de conhecimento geral e 70 links de conhecimento específico que compõem o acervo digital da biblioteca. Estes links dão acesso a sites de literatura, matemática, língua portuguesa, redação, folclores, informática, saúde, dentre outros assuntos relevantes.

⁴⁵ <http://wwwemandacaru.jp.blogspot.com.br/>

O acervo da biblioteca é composto de obras nas diversas áreas do conhecimento e contemplando mais especificamente os diversos gêneros da literatura: poesia, romance, contos, dentre outros. Dispõem ainda de dicionários, gramáticas, periódicos, monografias (livros), fitas de vídeos, CDs, DVDs, CD-ROM e gibis.

No que diz respeito aos usuários, esta biblioteca localizada na Escola Mandacaru, atende a comunidade da escola além dos trabalhadores da Agrovale (Empresa que participou inicialmente do projeto) seus dependentes, comunidade infanto-juvenil e adulta do bairro Jardim Primavera, respeitando o princípio da ‘democratização’ do acesso à informação e ao conhecimento.

É permitida a consulta ao acervo ao público em geral. As estantes e os computadores disponibilizados para pesquisa estão acessíveis a todos que frequentam a unidade, de acordo com os horários estabelecidos.

No que diz respeito ao uso das tecnologias e mídias nesta biblioteca podemos pontuar duas ações importantes: primeiro a utilização de jogos eletrônicos para alfabetização e letramento dos usuários e a segunda o uso do aplicativo WhatsApp que é utilizado pela funcionária responsável pela biblioteca para a comunicação em rede com as demais bibliotecas que compõem a Rede SESI – Bahia.

4.1.2 USO DAS TECNOLOGIAS NA BIBLIOTECA DA ESCOLA MANDACARU

Dentre as diversas possibilidades destacadas na literatura, a biblioteca do nosso estudo, faz uso expressivo dos jogos eletrônicos instalados nos computadores da biblioteca para alfabetização e letramento dos usuários.

Instalados inicialmente pela equipe do SESI durante a implantação da biblioteca, atualmente os softwares são utilizados para desenvolver o raciocínio lógico e para prática de leitura e escrita de forma lúdica.

Um dos softwares mais acessados é o **Luz do saber Infantil**, que é um recurso didático, desenvolvido por Marcia Oliveira Cavalcante Campos (Doutora em Educação Brasileira), Marcos Dionísio R. do Nascimento (Mestre em Computação Aplicada) e Thiago Chagas Oliveira (Doutor em Educação Brasileira). Este software é disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, que tem por objetivo contribuir para a alfabetização de crianças, além de promover a inserção na cultura digital.

Figura 3: Tela inicial do software Luz do Saber infantil



FONTE: <http://luzdosaber.seduc.ce.gov.br/paic/index.php/software/o-que-e-luz-do-saber>

É um jogo que tem como bases teóricas primordialmente, no Método do educador Paulo Freire. Considera também algumas contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky acerca do processo de aquisição do código linguístico. LUZ DO SABER (2010)

Atualmente, o mesmo disponibiliza cinco módulos: “Começar”, “Ler”, “Escrever”, “karaokê” e a “Livros”. O primeiro é composto por 10 atividades que estimulam através de jogos, o

conhecimento dos fonemas e grafemas que compõem o nome do aluno e, paralelamente, desenvolve as competências necessárias ao uso do mouse e do teclado.

O módulo “Ler” trabalha a alfabetização utilizando o método Paulo Freire e pode ser autoral. Isto significa que o professor pode criar as suas atividades adaptadas ao contexto do aluno, assim como também realizar alterações nas aulas já existentes. Existem atualmente 36 atividades estruturais (modelos), nas quais o aluno pode desenvolver de modo lúdico, as competências necessárias para aprendizagem da leitura e escrita. O software já conta com a proposta de 13 aulas que possuem várias atividades cada.

Figura 4 – Atividade do módulo “Ler” – Temas geradores



FONTE: <http://luzdosaber.seduc.ce.gov.br/paic/index.php/software/o-que-e-luz-do-saber>

Constamos que este módulo poderia ser melhor utilizado pelos usuários da biblioteca em questão, se os temas geradores⁴⁶ utilizados no jogo, estivessem contextualizados com a realidade da região semiárida.

O módulo “Escrever” possibilita os usuários criarem cartão postal, jornais e gibis, que possibilitam ao aluno já semialfabetizado desenvolver pequenos textos com base no que aprendeu.

Figuras 5 e 6 – Telas do módulo “Escrever”



FONTE: <http://luzdosaber.seduc.ce.gov.br/paic/index.php/software/o-que-e-luz-do-saber>

No módulo “Livros” dispõem obras literárias infantis e no módulo “Karaokê” disponibiliza 06 músicas para uso dos alunos.

Durante as observações na Biblioteca da Escola Mandacaru, percebemos uma boa receptividade dos alunos quanto ao uso do software Luz do Saber infantil. Este software se mostrou bastante atrativo, pois tem recursos que motivam e despertam o interesse pelo seu conteúdo de forma

⁴⁶ Os temas geradores, faz parte da educação problematizadora defendida por Paulo Freire, é um “ esforço de propor indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes”. FREIRE (1987, p.55)

lúdica. Possibilita uma grande interação com o usuário e é de fácil utilização pelos alunos da educação fundamental.

Este software se mostrou pertinente ao conteúdo proposto de aquisição da leitura e escrita, assim como uma ferramenta didática de aprofundamento do conteúdo.

Durante os momentos de observação, não constatamos a utilização deste e de outros softwares que estão instalados nos computadores das bibliotecas pelos professores integrando as atividades didáticas. A utilização se mostrou livre, ou seja, os alunos utilizam como forma de entretenimento.

Além disso, como ponto de reflexão, identificamos que apesar de favorecer a mediação do professor junto aos seus alunos, estes softwares promovem pouca atividade de integração entre grupos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que de modo geral, as vivências analisadas neste estudo de caso revelam as possibilidades do uso das tecnologias no contexto educacional a partir do uso de softwares como instrumento potencializador da aprendizagem.

Diante dos apelos midiáticos do mundo contemporâneo, a escola e por consequência a biblioteca escolar tem que melhor explorar as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, visto a possibilidade que carregam em si de viabilizar mudanças educacionais significativas.

Em particular, destacamos que esta biblioteca analisada mesmo não tendo acesso à Internet nos seus computadores, faz uso das tecnologias digitais através dos jogos eletrônicos tanto para aproximar os usuários de pontos importantes do currículo escolar, tais como a alfabetização e o letramento quanto como ferramenta de comunicação.

Sendo assim, a partir deste trabalho, algumas reflexões merecem ser aprofundadas, pois existem lacunas importantes a serem dirimidas para o efetivo uso das novas tecnologias neste novo cenário que a biblioteca está inserida.

Faz-se presente ponderações sobre a biblioteca, bibliotecário e a necessidade de utilizar estes novos recursos e dispositivos, a favor do setor e os usuários. Repensando os serviços e produtos no desenvolvimento de habilidades e competências de informação em ambientes digitais.

Todavia, para que o uso das tecnologias gerem aspectos cada vez mais positivos, o uso deve ser bem organizado e disponível no ambiente das bibliotecas, a linguagem deve ser acessível e compatível ao usuário da biblioteca, além da necessidade de maior atenção a mediação que deve levar em conta a democratização da informação.

Vemos que o grande desafio é fazer com que a biblioteca desloque-se de um depósito de livros para um espaço ativo e protagonista nas escolas, atuando tanto no ensino quanto na formação da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

CASTRO FILHO, Claudio Marcondes; CAMPOS, Larissa Bernardes. O universo da biblioteca escolar: guia bibliográfico. In: _____ (Orgs.) **Fontes de informação em biblioteca escolar: guia bibliográfico**. São Paulo: Todas as musas, 2014.

CUNHA, Murilo Bastos da. Prefácio. IN: AMARAL, Sueli Angélica do. **Promoção: o marketing visível da informação**. Brasília: Brasília Jurídica, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 01 jan. 2016.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. Brasília: FCI/UnB, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LANZI, Lucirene A. Catini; VIDOTTI, Silvana A. B. Gregorio; FERNEDA, Edberto. **A biblioteca escolar e a geração nativos digitais: construindo novas relações**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013

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

LUZ DO SABER. O que é o luz do saber infantil. 2010. Disponível em: <http://luzdosaber.seduc.ce.gov.br/paic/index.php/software/o-que-e-luz-do-saber>. Acesso em 27 jun 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Lais Pereira de; SILVEIRA, Carlos Eduardo. Interação e colaboração via web 2.0: estudos de caso em bibliotecas públicas do município de Goiânia (GO). *Revista ACB*, v.18, n. 2, 2013, p.

SESI Indústria do conhecimento. SESI 2016b. Disponível em: <http://www3.sesi.org.br/Programas/industriaConhecimento.htm> Acesso em : 27 jun. 2016

SESI Indústria do conhecimento: documento técnico. Brasília: SESI, 2007. Disponível em: http://cobip.pgr.mpf.mp.br/noticias/palestra_cbbd/SE_A1.pdf. Acesso em: 27 jun. 2016.

SILVA, José Fernando Modesto da. Biblioteca pública, internet e os impactos tecnológicos. In: _____.(Org). **A Biblioteca pública em contexto: cultural, econômico, social e tecnológico**. Brasília: Thesaurus, 2015. p.21-49.

SILVA, Mônica do Amparo. Biblioteca escolar e educação. **Anais do III SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA**, 2005. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/323.pdf>. Acesso em: 03 out. 2015

YIN. Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

O BLOG REAJ – UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCOMUNICAÇÃO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO PADILHA

Manuela Pereira de Almeida

Professora Substituta do Departamento de Ciências Humanas – campus III/UNEB
manuellitapereira@gmail.com

RESUMO

A experiência aqui relatada é parte da dissertação: Educomunicação e Práticas de Letramento: Um diálogo a partir dos usos das TIC. A pesquisa, desenvolvida ao longo do curso de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) foi apresentada em 2016 e teve como objetivo investigar as práticas de letramento escolar em diálogo com a educomunicação, a partir da elaboração de um blog. Desta maneira, a realização de oficinas foi fundamental para coleta, análise e compreensão do campo estudado, a Rádio Escola Ação Jovem, que passou também a compor o ciberespaço através da hipermídia, com o blog Reaj. As oficinas aconteceram entre os meses de agosto e novembro de 2015, na Escola Estadual Antônio Padilha, *locus* da investigação. Ao todo foram nove oficinas para estudantes do ensino fundamental II, sobre hipermídia, produção de textos e retextualização, com foco em temas levantados pelo grupo de estudantes. Ao fim do processo foi possível perceber como a educomunicação dialoga com as bases teóricas das práticas de letramento, sobretudo, letramentos sociais, como defendem Street (2014; 2006) e Kleiman (2010). Outros autores que deram suporte ao trabalho foram, Soares (2014; 2011) e Prats (2014), quando se trata de compreender a educomunicação no atual cenário da web 2.0. E, os referenciais teóricos-metodológicos das oficinas se baseiam em Marcushi (2001), Losito (2007) e Abreu (2000). O resultado da experiência foi a elaboração do blog da rádio, e a partir dele, a coleta de informações ao longo de todo processo que permitiram compreender a relevância da aproximação de educomunicação e práticas de letramento no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educomunicação. Blog. Práticas de letramento.

1 INTRODUÇÃO

Com a presença das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na escola é possível estabelecer uma relação entre educomunicação e práticas de letramento? Esta foi a questão que mobilizou o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado no programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) concluída em 2016. Objetivamente buscou-se investigar as práticas de letramento escolar em diálogo com a educomunicação, tendo um blog como veículo das produções das oficinas. Tratando de uma pesquisa, cuja opção metodológica foi a Pesquisa Participante, com base em Borda (1988) foi necessária a realização de oficinas sobre hipermídia, produção de textos, práticas de retextualização a partir de demandas trazidas pelas participantes. Sobre elas, é importante ressaltar que se trata de estudantes do Ensino Fundamental II que já faziam parte da Rádio Escola Ação Jovem, uma rádio escolar mantida através do programa governamental Mais Educação. Aqui, para manter o anonimato são denominadas com nomes de flores da caatinga: Manacá, Malva, Mariana e Melosa. Já as oficinas serviram de instrumentos de coletas de dados, pois a partir delas, foi possível por em práticas atividades com base na educomunicação e perceber como a produção de textos e debates sobre temas propostos pelas colaboradoras, são também práticas de letramento. As oficinas geraram textos escritos de forma coletiva pelas colaboradoras e publicados no Blog Reaj. Como já foi pontuado os temas foram proposto por elas e falam das atividades esportivas e culturais da escola.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

A compreensão deste trabalho se dá a partir de referenciais como Soares (2014), que apresenta toda contextualização histórica da educomunicação na América Latina e Brasil. Desta forma, o autor pontua com muita lucidez como dialogam as investigações do campo da educação e comunicação na região latino-americana culminando no surgimento deste novo campo de intervenção prática e de pesquisa que é a educomunicação. Para ele, a educomunicação trata-se de um termo polissêmico, pois carrega sentidos diversos.

Para alguns é simplesmente sinônimo de educação diante dos meios, enquanto, para outros designa a prática mais moderna da educação midiática. Em 1999, contudo, contamos com um terceiro sentido: o conceito designa um campo de intervenção social na interface entre comunicação e educação. (SOARES, 2014, p. 16).

De maneira mais específica, Prats (2014) aborda as possibilidades para a educomunicação com as tecnologias da *Web 2.0*, e como neste novo cenário, o uso das ferramentas comunicativas, transforma alguém de consumidor de conteúdo, para “produtor de conteúdo, construtor de mensagens, gestor de um ambiente participativo, protagonista ativo de uma produção compartilhada de conteúdos.” (PRATS, 2014, p. 263).

Já as práticas de letramento, são pensadas aqui pelas perspectivas de autores como Kleiman (2010), afirmando que este é um termo tão complexo quanto a sociedade moderna. Para ela, o “letramento surge como forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas da atividade humana, não somente nas atividades escolares” (KLEIMAN, 2010, p. 6). A autora aponta ainda que se tratando de letramento no contexto escolar a aproximação de práticas do cotidiano dos alunos com outras práticas exteriores à escola é uma possibilidade de ressignificação das práticas que já ele conhece.

Neste mesmo sentido, reconhecendo que as práticas de letramento são diversas ou, como o próprio autor denomina, letramentos sociais, Street (2014) faz a definição do termo apontado-o como “uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados de práticas culturais específicas” (STREET, 2014, p. 17). Para ele “as práticas de letramento são constitutivas de identidade e da personalidade”. O que significa que as “formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar.” (STREET, 2006, p. 466).

Para desenvolver as oficinas, além destes autores as referências utilizadas são Losito (2007), Abreu (2000) e Marcushi (2001). Tais bases servem respectivamente, primeiramente para as reflexões sobre a educação e comunicação; depois a necessária instrumentalização sobre a produção de texto, e finalmente a, também fundamental, compreensão e prática da retextualização, já que as colaboradoras de pesquisa, ambientadas com a prática da rádio escolar e a oralidade, teriam que transpor este texto para peculiar escrita de um blog, usando também suportes como a fotografia.

MATERIAIS E MÉTODOS

As oficinas foram divididas em nove encontros, cada uma delas pensadas a partir das demandas por temas pontuados pelas colaboradoras que desejavam veicular informações sobre as atividades da escola, a exemplo da gincana e jogos escolares. Primeiramente o foco foi a elaboração do blog Reaj e a partir daí, a produção dos conteúdos. Desta forma, as oficinas foram tematizadas da seguinte maneira: conhecendo o blog; conhecendo o Wordpress; elaborando o blog Reaj; produção de texto, produção de texto/retextualização; preparando uma entrevista, usando o gravador; montando uma programação para rádio, entrevista Ping-Pong. Ressaltando que a oficina que tratou

especificamente da programação da rádio foi extra, e, realizada por solicitação das colaboradoras que ansiavam montar uma programação fixa para rádio escolar.

O laboratório de informática da escola e a biblioteca foram os locais utilizados para realização das oficinas. Foi necessário ainda o uso de recursos como, os computadores da própria escola, conectados à internet, revistas e jornais da biblioteca da escola. Em alguns momentos houve dificuldade no andamento das atividades devido a problemas de acesso a internet, mas que não impediram a conclusão das atividades e veiculação do que foi produzido nas oficinas.

Imagem 1: Momento de oficina no Lab. de informática.



Fonte: ALMEIDA, 2015.

Imagem 2: Momento de oficina de produção de texto/retextualização na biblioteca



Fonte: ALMEIDA, 2015.

Imagem 3: Blog Reaj/texto: *Um jeito de comemorar o dia do estudante*



Fonte: www.radioreaj.wordpress.com

RESULTADOS

Com as oficinas, as colaboradoras praticaram produção de textos informativos nos formatos notícia e entrevistas; vivenciaram o processo de captação de informações e dados para cada um dos temas que se interessaram em escrever, a exemplo da cobertura da gincana escolar (foto acima) que implicou na pesquisa sobre o evento, entrevista de fontes e registro fotográfico. Além desta notícia, elas produziram, textos sobre os jogos escolares, realizando uma entrevista com professor de educação física, também veiculada no blog, e, noticiaram o desempenho da escola no concurso municipal de bandas marciais, todos estes textos estão veiculados no endereço: www.radioreaj.wordpress.com.

Ao final dos encontros, no momento de avaliação, as colaboradoras ressaltaram como as oficinas ajudaram na leitura e na escrita: “Aprendi muito. Escrever palavras e colocar sinal nas palavras, eu me atrapalhava muito” (Manacá). “O blog ajudou na leitura e na escrita, me ajudou a descobrir coisas que eu não sabia. Eu não sabia mexer nessas coisas de blog, editar um texto, colocar uma foto. Ajudou também a desenvolver minha leitura, porque eu tinha parado de ler, aí ajudou a desenvolver a leitura” (Melosa). “Ajudou no português, porque quando eu fiz as aulas me ajudou na leitura, na escrita, você dava muitas dicas nas aulas, agora eu acho que minha escrita está melhor” (Mariana). “O blog me ajudou a aprender mais sobre internet, a desenvolver um texto” (Malva).

Sobre tais considerações, Kleiman (2010) afirma que,

Quanto mais a escola se aproxima de práticas sociais de outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e, mais fáceis serão as adaptações e transferência que virá a fazer para outras situações (KLEIMAN, 2010, p. 23).

Neste sentido, o uso da tecnologia é um facilitador, sobretudo pela sua presença no cotidiano das colaboradoras. Elas nunca fizeram um blog antes, mas diariamente acessam redes sociais, canais de vídeo, de áudio. Assim, Kleiman (2010) propõe que as experiências diversas dos alunos,

Os relatos de seu cotidiano, pegar ônibus, as práticas que não são legitimadas pela escola; trocar bilhete, sejam motivo de conversas também em sala de aula e que podem resultar em produção de textos que não estarão enclausuradas na “atividade analítica escolar”, as quais se escreve e se lê para aprender a escrever e a ler não no ensino a ler e a escrever a partir da experiência de uma situação (KLEIMAN, 2010, p. 39).

CONCLUSÃO

A partir da realização destas oficinas, assim como das reflexões possíveis sobre esta prática e as leituras necessárias para este trabalho, foi possível perceber que o debate sobre uso das TIC na escola não está esgotado. Sobre isso, Cunha (2014) afirma que,

O trabalho com uso das TICs na escola deve potencializar o diálogo entre o mundo real e o virtual, fornecendo aos sujeitos que as utilizam ou passaram a utilizá-las uma ferramenta para a leitura do mundo e, em sua escrita, uma possível transformação dos textos e de realidades que fazem parte do cotidiano desses indivíduos (CUNHA, 2014, p. 120).

Também não estão esgotados os estudos e debates sobre as intercessões entre educomunicação e as práticas de letramento. Com estas oficinas, vê-se uma possibilidade de diálogo entre estes

campos, e, foi possível perceber ainda como, o uso das TIC, pautado na educomunicação, serve para a promoção das práticas de letramento escolar, conseqüentemente para a participação dos sujeitos protagonizando a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suarez. **Curso de Redação**. São Paulo: Ática, 2000.

BORDA, F. **Aspectos teóricos sobre a pesquisa participante**: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: Pesquisa Participante. BRANDÃO, C. R. (org). 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. cap. 3, p. 42-62.

CUNHA, Ú. N. S. **Letramento escolar e cotidiano**: Análise de experiências sobre práticas de letramento à luz da Crítica Cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

KLEIMAN, A. **Posso ensinar letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp. 2010.

LOSITO, S. M. **Reflexão e caracterização do Jornalismo e Educação**. In: Jornal: uma abertura para Educação. PAVANI, C. JUNQUER, A. CORTEZ, E. (Orgs). Campinas, SP: Papyrus, 2007. cap 1, p. 17-28.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

PRATS, J. F. **Educomunicação e cultura participativa**. In: Educomunicação: para além do 2.0.

APARICI. R. (org). Trad. Luciano Menezes Reis. São Paulo: Ed Paulinas, 2014. cap. 12, p. 263-278.

SOARES, I. **A educomunicação na América Latina**: apontamentos para uma história em construção. In: Educomunicação: para além do 2.0. APARICI. R. (org). Trad. Luciano Menezes Reis. São Paulo: Ed Paulinas, 2014. p. 7-28.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

O WHATSAPP COMO SUPORTE PEDAGÓGICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM OS ESTUDANTES DA EAD

PALAVRAS-CHAVE: Dispositivo móvel. Rede social. Educação à distância.

Angela Zenúbia Pereira de Araújo Morais
Univasf-UAB
angelazenubia@bol.com.br

Cecílio Ricardo de Carvalho Bastos
PPGESA- UNEB
cecilioricardo@gmail.com

Josenilda Martins de Souza
PPGESA- UNEB
josenildam2000@yahoo.com.br

Márcio Pedro Carvalho Pataro de Queiroz
PPGESA- UNEB
marcio.queiroz@univasf.edu.br

Ricardo José Rocha Amorim
PPGESA- UNEB/FACAPE
amorim.ricardo@gmail.com

INTRODUÇÃO

Atualmente, milhões de pessoas acessam à internet através dos seus telefones celulares, ou seja, Dispositivos Móveis⁴⁷ (DM) em busca de entretenimento nas redes sociais, lazer, diversão, jogos e informações que promovem, além de outras possibilidades a construção do conhecimento. Por vezes ponderados, de forma “marginalizada” e invasiva por parte de alguns profissionais da educação, o DM vem ganhando destaque no processo educacional, viabilizando e facilitando interação e à aprendizagem colaborativa. Os estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado através da EaD em uma universidade pública de Petrolina-PE, utilizam rotineiramente esses dispositivos, já que possibilita, além da mobilidade, uma comunicação instantânea através da rede social materializada no aplicativo WhatsApp, comumente chamado simplesmente de “zap”, o qual permite um retorno rápido para as suas inquietações, dúvidas, anseios e necessidades mais urgentes. O “zap” foi utilizado como mecanismo complementar para informar atividades, lembrar datas de postagem de exercícios, encaminhar orientações, tomar decisões, tirar dúvidas, mensagens de otimismo e entretenimento e consolidar as intervenções voluntárias e construtivas de um saber coletivo. Este estudo teve por objetivo analisar o potencial do “zap” através do DM como facilitador no/do processo de uma aprendizagem colaborativa, podendo agregar muitas outras possibilidades, além do receber/fazer ligações, como mobilidade, portabilidade, interatividade, contexto, conectividade e individualidade.

Com essa perspectiva, o estudo é resultado da análise dos diálogos que ocorrem através do “zap” e que serve como suporte para uma aprendizagem colaborativa. Os diálogos/discussões ocorreram no Grupo Pedagogia - Petrolina II, formado por 31 estudantes, classificados pela sua faixa

⁴⁷ Entendemos como dispositivos móveis, os smartphones, ou sejam, telefones celulares que agrupam qualidades ferramentais de computadores pessoais possibilitando diversas funções através de seus aplicativos.

etária, como imigrantes digitais, mas que não apresentam dificuldades na utilização do aplicativo e são acompanhados por 02 tutores (online e presencial).

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Constantemente presentes no dia a dia das pessoas, as TIC fazem parte do exercício do viver dos seres humanos e tem influenciado as interações e o convívio entre os indivíduos na sociedade. As relações sociais, os valores, as crenças, os hábitos, as culturas, as políticas, as economias são influenciadas e influenciam a maneira de pensar e agir de cada indivíduo, principalmente os digitais². Recria-se novos sentido de comportamento, do coletivo e da sociedade, sobretudo no acesso, instantaneidade e disseminação informacional. Os DM é a tecnologia que junto com a informática revolucionaram a atual sociedade. Suas primeiras versões surgiram na década de 70, mas foi na seguinte que deu início a sua comercialização e na de 90 se disseminou pelo mundo. Depois de quatro décadas são consideradas como uma tecnologia altamente recente e moderna, e com a inovação constante de sua performance, possibilitando ao usuário levá-lo a qualquer lugar, devido as suas dimensões.

[...] a tela ficou maior e colorida, texto e imagem foram agregados a voz, câmera digital foi incorporada, e a internet transpôs o computador e chegou ao aparelho. Por não estar ligado a fios, e na medida em que foi se compactando, tornando-se leve, o telefone celular caiu no gosto das pessoas, ao conectá-las em movimento, desde que quem comunica e quem se deseja comunicar estejam de porte dessa tecnologia, e ainda realiza outras funções. (FONSECA, 2011, p. 29).

Idealizado e delineado inicialmente para o uso profissional, os DM foram sendo utilizado para as afinidades pessoais e rotineiras, provocando a sua generalização, tornando-se o objeto mais consumido entre crianças, jovens e adultos. Sua proliferação é considerável, mas seu maior avanço deu-se com a inovação da tecnologia wireless, ou seja, através da rede sem fio. Ao possibilitar maior mobilidade às pessoas, o DM também introduziu novas organizações e reorganizações da sociedade como um todo, modificando a dinâmica do convívio social tendo em vista as suas diversas funcionalidades que são exploradas por crianças, jovens e adultos. “O percentual de brasileiros com 10 anos ou mais que acessou a Internet por meio do telefone celular mais do que triplicou nos últimos três anos.” (CETIC, 2016, p. 3). Com sua popularização, o acesso as diversas informações, como conteúdos e suas respectivas atualizações, além de pesquisas, possibilitaram que a construção do conhecimento não ocorra de forma linear e apenas nos espaços acadêmicos. Nessa perspectiva educacional, utilizados em salas de aula, por alguns alunos, proporcionam mudanças na transmissão do conhecimento e no aprender. Com seus respectivos dispositivos e seus aplicativos provocam um tráfego instantâneo de informações, que de forma rápida e dinâmica respondem aos anseios, inquietações, dúvidas e necessidades mais urgentes, promovendo além do diálogo, uma aprendizagem não linear, mas em rede e colaborativa. Entre os aplicativos o “zap” é destaque, como sendo um dos mais populares do mundo e no Brasil é apontado como o mais importante. Registros de bilhões de mensagens enviadas, de seus 350 milhões de usuários através desse aplicativo, contabilizados em um dia do ano de 2013, mostram sua popularidade e importância. (REIS, 2013).

Suas características são a de um aplicativo multiplataforma (OLIVEIRA et al, 2014, p.180) que permite envio de mensagens instantâneas. Estando o DM desligado ou fora de área, as mensagens são recebidas tão logo se tenha acesso a uma rede wireless. Permite que seus usuários criem grupos com até 100 participantes e possibilita que troquem mensagens ilimitadas e gratuitas para tirar dúvidas, prestar informações, tomar decisões, fortalecer relações interpessoais, além de animações, áudios, imagens, vídeos, entre outras opções. Versões novas são disponibilizadas para atualizações. Certamente, não se pode garantir que “zap” seja a garantia de resultados somente

01	Eventos	04	02	03	-	04	-	04	02	01	20
02	Fotos/apresentações	07	08	03	-	-	01	-	-	-	19
03	Mensagens	08	26	14	-	04	01	-	02	-	55
04	Dúvidas	28	36	57	26	42	42	35	35	10	311
05	Respostas as dúvidas	27	35	42	-	22	39	31	25	05	226
06	Informações do curso	46	97	78	-	33	51	50	67	24	446
07	Informações fora do contexto	-	11	18	-	05	10	07	06	04	61
08	Opções/Decisões	08	-	21	-	06	10	03	16	-	64
09	Agradecimentos	26	34	27	-	13	19	27	23	04	173
10	emoticon	39	67	70	-	43	70	72	54	05	420
11	Elogios	16	03	11	-	01	04	11	06	-	52
12	Saudações/Cumprimentos	16	23	33	-	26	30	25	28	10	191
13	Reclamações/Lamentos	13	69	25	-	23	30	38	33	09	240
Total											2.278

Fonte: Produção dos autores – 2016

A partir das tabelas contabilizadas, se obteve o valor total de cada nomenclatura, que permitiu analisar se a utilização do “zap” atendia ao propósito inicial que era facilitar no processo de uma aprendizagem mais colaborativa. Unir a tecnologia a aprendizagem pode ser uma das alternativas para dinamizar a interação entre os atores do contexto educacional, nesse caso (tutores e estudantes).

RESULTADOS

Analisando a tabela obtida a partir dos diálogos no “zap”, conclui-se que o objetivo do Grupo Pedagogia - Petrolina II até o momento foi alcançado. Durante os 09 meses analisados obteve-se 2.278 interações, dessas 446 foram voltadas para as informações do curso e relacionadas as atividades das disciplinas. 311 interações que apresentavam dúvidas sobre as atividades e 226 respostas as dúvidas apresentadas. Totalizando 983 interações com propósitos pedagógicos. Assim, o uso do aplicativo possibilitou uma resposta mais rápida aos estudantes. Vale salientar, no entanto, que conflitos também acontecem nesses espaços de interação, como fica evidente em “*reclamações /lamentos*” cuja contabilização foi de 240 interações. Considerando que 9 (meses) x 30 (dias) = 270 dias: 240 (número de reclamações durante os 09 meses) obtêm 1,12 reclamações/dia. Número muito pequeno, para as diversas outras possibilidades que podem ocorrer com a utilização do aplicativo. Conclui-se que o maior foco do grupo durante o período analisado foi utilizá-lo como espaço de aprendizagem /informações/dúvidas, uma vez que o número de “informações fora do contexto” se limitaram a 61 mensagens durante o período analisado. Assim, mesmo considerando que o Grupo Pedagogia – Petrolina II tenha sido utilizado para o envio de “*mensagens*”, “*agradecimentos*”, “*emoticon*”, “*elogios*” e “*saudações/cumprimentos*”, “*reclamações/lamentos*” esses não superaram sua principal função que foi a de o grupo “antelado” com as demandas e atividades do curso. Ressalta-se, ainda, que a medida que os estudantes se tornam mais autônomos, a intervenção dos tutores (online e a distância) vão se reduzindo, visto que já existe uma intensa colaboração entre si, sem a necessidade de esperar a resposta dos tutores. Quem sabe/pode responder ou tirar a dúvida dos demais colegas, e reforça a ideia de que a colaboração proporciona a interação aprimora o conhecimento.

CONCLUSÃO

Diante dos resultados obtidos, conclui-se que o aplicativo WhatsApp proporciona estreita relação com as pessoas que fazem uso dele, pois reduz o espaço geográfico, provoca interação, estreita as relações interpessoais, além de manter as pessoas informadas a partir de suas redes de contatos.

Seu uso pedagógico na EaD é de fundamental importância para o processo ensino-aprendizagem do estudante. Percebeu-se que utilizado entre professores, estudantes e tutores para orientar atividades, trocar informações, divulgar eventos, socializar imagens/fotos, enviar mensagens e emoticon, expor e tirar dúvidas, fazer opções ou tomar decisões, agradecer/tecer elogios, além de fortalecer as relações interpessoais, permitiu que fosse uma alternativa para a aprendizagem colaborativa. Vale ressaltar, no entanto, que alunos, mesmo estando no grupo, ficaram apenas observando a movimentação, mas não se manifestaram quando se necessitava tomar decisões. Para os que ficaram somente observando, vale uma pesquisa mais detalhada para compreender porque estando lá, fingem que não estão.

REFERÊNCIAS

ANATEL. **Telefonia móvel- acessos.** Disponível em: <http://www.anatel.gov.br/dados/index.php/component/content/article?id=283> Acesso em: 31 jan.2015.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

REIS, B. S. S dos. **Você tem WhatsApp?” Um estudo sobre a apropriação do aplicativo de celular por jovens universitários de Brasília.** Universidade de Brasília - UnB Faculdade de Comunicação - FAC Curso de Comunicação Organizacional. Brasília/DF, 2013.

FONSECA, A. G. M. F. da. **“24 horas ligados”:** usos e implicações do telefone celular na vida cotidiana, 2011. 166f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea) - Programa de Pós - Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea, Universidade Federal do Mato Grosso, Mato Grosso, 2011.

MASI, D. de. **O futuro chegou:** modelos de vida para uma sociedade desorientada. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2014.

OLIVEIRA, E. D. S. de. et al. **Experiência de uso do Whatsapp como Ambiente Virtual de Aprendizagem em um curso a distância.** 3º Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2014) 20ª Workshop de Informática na Escola (WIE 2014). Disponível em: <file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/Usado%20Whatsapp.pdf>. Acesso em 30 de out. 2016.

PANORAMA Setorial da Internet. **Acesso à Internet no Brasil:** Desafios para conectar toda a população. **Universalização do acesso.** [S.l.: s.n.]. v. 8, n. 1. Maio 2016. p. 1-12.

VÍDEOS REPORTAGENS SOBRE O USO DO SMARTPHONE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DOS ESCRITOS DE BOURDIEU

Josenilda Martins de Souza
PPGESA/UNEB
josenildam2000@yahoo.com.br

Cecilio Ricardo de Carvalho Bastos
PPGESA/UNEB
cecilioricardo@gmail.com

Márcio Pedro Carvalho Pataro de Queiroz
PPGESA/UNEB
marcio.queiroz@univasf.edu.br

Ricardo Amorim
PPGESA/UNEB
amorim.ricardo@gmail.com

RESUMO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) à medida que são inseridas nas instituições sociais provocam significativas mudanças na sociedade e conseqüentemente na escola, que vive papéis dicotômicos e divergentes com a presença dessas tecnologias. A escola passa a deparar-se com dificuldades para romper com suas limitações e conservadorismo em relação ao uso das TIC na sala de aula, dentre essas os telefones celulares, ignorando seu potencial educacional. Este estudo tem como objetivo analisar vídeos reportagens disponíveis no YouTube, que abordem a questão do uso do smartphone em escolas públicas, na perspectiva dos escritos de Bourdieu e do discurso midiático e sobre as presenças e ausências quanto ao uso dos smartphone em sala de aula (doravante denominado celular) que estabelecem as relações sociais entre professores e estudantes nesse processo. Sua metodologia apresenta viés exploratório uma vez que a análise crítica permite e estimula que o pesquisador pense e se expresse livremente sobre o assunto em questão e perpassar os aspectos qualitativos uma vez que, além da análise de textos e vídeos, a subjetividade do pesquisador não pode ser mensurável e nem quantificável, no processo de observação dos discursos dos sujeitos, as relações de poder entre os sujeitos e o estudo do uso da tecnologia em sala de aulas: suas presenças e ausências. As discussões foram provenientes da análise de vídeos reportagens na perspectiva de compreender os conflitos relacionados ao uso do telefone para compreender as construções ideológicas e sociais presentes nas relações entre professores e estudantes. E em suas considerações o estudo demonstra que é visível a dicotomia existente entre escola, professores e estudantes em relação ao uso do smartphone com suas inúmeras possibilidades. Evitando-se o diálogo, proibindo seu uso, por considerar o caminho mais fácil para se resolver os conflitos.

Palavra-chave: Smartphone. Educação Básica. Conflitos e Violência simbólica.

1 DISCUSSÕES INICIAIS

Esse trabalho consiste em analisar vídeos reportagens disponíveis no YouTube, que abordam a questão do uso dos smartphones¹ em escolas públicas, na perspectiva do discurso midiático sobre as presenças e ausências quanto ao seu uso em sala de aula e como se estabelece as relações sociais entre professores e estudantes nesse processo, Diante dessa perspectiva busca estabelecer links entre

¹ Entendemos como smartphones como telefones celulares que agrupam qualidades ferramentais de computadores pessoais possibilitando diversas funções através de seus aplicativos.

a educação, as tecnologias da comunicação e informação e os escritos de Bourdieu na expectativa de compreender as construções ideológicas e sociais presentes nas relações entre professores e estudantes.

2 FUNDAMENTANDO AS DISCUSSÕES

Antes de iniciar a análise dos vídeos reportagens sobre as presenças e ausências quanto ao uso dos smartphone em sala de aula e como se estabelece as relações sociais entre professores e estudantes nesse processo é importante entender e refletir sobre o que está por trás do discurso da Sociedade do Conhecimento, e para tal faz-se necessário entender o papel da cultura escolar nesse contexto. Pode-se definir cultura escolar como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas ‘finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização’. (JULIA, 2001, p. 10).

Tais normas e práticas precisam ser consideradas, levando em conta os profissionais que obedecem às normas. Quem são esses profissionais? Qual a sua história de vida, suas expectativas, seus anseios e necessidades? Quais são seus conhecimentos tecnológicos? Esses interferem no seu fazer pedagógico?

Entende-se que a escola e seus profissionais tem importante papel a cumprir na sociedade, instigando os estudantes a serem críticos e seletivos com o universo de informações a que tem acesso no seu cotidiano. Mas em alguns casos isso não acontece, mesmo com os avanços tecnológicos. A Sociedade da Informação cria um novo tipo de sociedade, outros ambientes de aprendizagem e conseqüentemente um novo tipo de estudante, que necessita de outro tipo de professor. Assim, o profissional da educação precisa pensar o seu papel e conseqüentemente outras/novas formas de práticas pedagógicas, uma vez que as escolas não estão imunes às influências da sociedade e precisam estar susceptíveis aos avanços tecnológicos que esse momento proporciona.

Já a algumas décadas a tecnologia avança e provoca significativas mudanças na sociedade e conseqüentemente na escola, numa perspectiva de dialogar com os estudantes e seus interesses no mundo contemporâneo. No entanto, muitas escolas fingem nada ver e vira as costas para sua principal função que provocam significativas transformações na sociedade e provoca a escola para a formação é formar cidadãos críticos e criativos em relação ao uso das tecnologias, considerando os saberes dos sujeitos e seus conhecimentos culturais acumulado historicamente.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOUDIEU, 2014, p. 46).

Os estudantes ao chegarem a escola levam consigo inúmeros saberes culturais e valores aprendidos nas vivências familiares, bem como em outros espaços, porém não existe ainda uma preocupação maciça em considerar essas experiências no fazer pedagógico cotidiano da escola e simplesmente ignora que o cérebro desses estudantes funciona diferente, a atenção é fragmentada, que a mente é agitada, que o poder de concentração é bem menor e não consegue ficar muito tempo focado, concentrado.

As transformações do mundo são estonteantes. Trabalhar com o humano em constante transformação, todos os dias, o tempo todo, relacionado a quantidade de informações disponíveis,

que chegam de diversas formas e lugares, modificando as narrativas e a estrutura da escola, modificando a relação do saber entre professores e estudantes, são desafios que precisam ser enfrentados pela escola que ainda conserva uma postura conservadora. De acordo com Bourdieu (2014) a escola contemporânea ainda é conservadora pois produzem e reproduzem os valores e a cultura específicos da classe dominante. Assim, questiona-se, a escola e seus profissionais estão a serviço de quem quando resolve proibir sem dialogar com o outro?

Na Sociedade da Informação a escola vive papéis dicotômicos e divergentes. De forma muito tímida tentar romper com suas limitações, mas nos primeiros obstáculos e dificuldades volta-se para a prática que lhes dar mais segurança. A escola instrucionista, que fortalece as desigualdades sociais ao invés de promover a superação, excluindo os já excluídos e favorecendo os já favorecidos, quando se nega a vivenciar em suas práticas o uso da tecnologia e em específico o uso do celular como um facilitador da aprendizagem, apegando-se a Lei sancionadas nos diversos estados no nosso país, sem dialogar com os sujeitos que formam esses espaços, proporcionando dois mundos: o fora da escola e o dentro da escola. Trata a todos como iguais, homogêneos, exigindo que aprendam ao mesmo tempo.

Ações essas, que, mesmo considerando que nos dias atuais as escolas possuem uma quantidade de equipamentos e recursos tecnológicos, ainda existe uma longa caminhada a ser percorrida para romper com práticas conservadoras estabelecidos em relação ao uso da tecnologia na sala de aula. Faz-se necessário maior investimento na formação do professor e também na reorganização na proposta de ensino das escolas com o objetivo de incluir o seu uso de maneira efetiva em sala de aula, pois muitos professores não concebem as diversas tecnologias e os dispositivos móveis como recurso pedagógico, mantendo ainda aulas instrucionista, com estudantes enfileirados e em silêncio para “receber” o conhecimento advindo do professor.

3 O FAZER METODOLÓGICO

Para essa pesquisa foi adotado um viés exploratório uma vez que a análise crítica permite e estimula que o pesquisador pense e se expresse livremente sobre o assunto em questão, proporcionando ouvir e sentir as experiências de vida dos sujeitos observados e interpretar o mundo que os rodeiam, alinhado com o referencial teórico. Tem ainda como propósito perpassar pelos aspectos qualitativos uma vez que, além da análise de textos e vídeos, a subjetividade do pesquisador não pode ser mensurável e nem quantificável, no processo de observação dos discursos dos sujeitos, as relações de poder entre os sujeitos e o estudo do uso da tecnologia em sala de aulas: suas presenças e ausências.

4 RESULTADO DAS DISCUSSÕES

O vídeo reportagem “*Balanço Geral – Polêmica! Cidade proíbe uso de celular em escola*”²², 3min05seg, com 239 visualizações, publicado em 18 de fevereiro de 2016, disponível no YouTube, foi exibido pela TV Paranaíba e aborda questões em relação a proibição do uso do celular em sala de aula. A reportagem destaca que em toda a escola tem avisos com recomendações sobre a

proibição do uso de aparelho celular. Os pais também são avisados das normas da escola e assinam uma declaração concordando com as normas da escola, no ato da matrícula.

A estudante Luiza afirma que leva o celular para a escola, mas que fica na mochila, usando o mesmo somente no final da aula. O estudante Otávio já teve seu celular recolhido e afirma que não é fácil ficar sem seu aparelho na escola. Segundo o mesmo “*eu parei por que se minha mãe, senão minha mãe não vem mais pegar. Ai eles mandam pro juiz e já era. Segundo, Lucas Romão, Promotor*

²² <https://www.youtube.com/watch?v=-0BRrV7iXTA>

de Justiça da cidade de Patrocínio – MG, nem todas as escolas cumprem a Lei e faz recomendações para que cumpram a norma, “[...] *nós recomendamos até que a escola tenha liberdade pra como vai fazer este controle, se ela vai estabelecer um armário, onde o aluno pode guardar o seu celular no início e retirar no final, se ele pode ficar com seu celular durante o intervalo é aí a escola que vai gerir, mas nós devemos ser comunicados para saber que as providências estão sendo adotadas em cumprimento a essa recomendação.*”

A professora Renata Oliveira afirma que após a recomendação do Promotor de Justiça os casos de alunos que mexem no celular durante a aula diminuíram. *“Hoje a gente tem muito pouco problema. É... no início nós tivemos alguns casos, em que a gente teve que encaminhar a direção, chamar os pais. Hoje isso é muito mais incomum, mas sempre tem e a fiscalização tem que ser diária.”* Ainda, no vídeo, o Secretário de Educação, destaca que os pais devem se empenhar juntos aos filhos para o cumprimento da Lei.

A reportagem exibida no vídeo apresenta três situações: Os estudantes que querem usar o celular, mas são coagidos. Um Promotor de Justiça que determina o que a escola deve fazer para lidar com seus estudantes. Professor e Secretário de Educação que aprovam a medida tomada pela justiça.

Uma pergunta que não quer calar é: Por que a escola não assume o seu papel de formador de opinião e massa crítica e toma para si a responsabilidade de resolver os seus conflitos, sem passar para outras instâncias a responsabilidades de resolver os seus problemas. Porque no fim, quem precisa se posicionar é a escola. Quando o Promotor de Justiça, Lucas Ramos, diz que: “[...] *nós recomendamos até que a escola tenha liberdade pra como vai fazer este controle, se ela vai estabelecer um armário, onde o aluno pode guardar o seu celular no início e retirar no final, se ele pode ficar com seu celular durante o intervalo é aí a escola que vai gerir, mas nós devemos ser comunicados para saber que as providências estão sendo adotadas em cumprimento a essa recomendação.*” Quem precisa enfrentar os desafios, tomar atitudes e decisões e pensar em possibilidades e alternativas é a escola. E já que se faz necessário decidir por algo, porque não decide discutir as possibilidades dessa tecnologia e fazer uso delas como um potencial a mais a ser utilizado pela escola e usufruído pelos estudantes.

Entende-se que chega a ser contraditória, a escola que aparentemente deve desenvolver em seu espaço, uma educação libertadora, permitir ser regida por Lei para supostamente resolver problema que ela não soube resolver, mas que por força da Lei precisa enfrentar. Será que o caminho da educação é a disciplina e intimidação dos estudantes?

É provavelmente por um efeito de inercia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2014, p. 45).

Que escola libertadora é essa que intimida e amordaça os estudantes com imposição de Lei que é cumprida à risca para o “bem geral” de todos, criando dois mundos e fortalecendo as diferenças de sociais e de classes. Observa-se, durante a exibição do vídeo reportagem, que a Professora Renata Oliveira, se encontra com o quadro cheio de conteúdo, atitude essa, que fortalece a ideia de que escola é um lugar de práticas conteudistas, ainda muito recorrentes no cotidiano de alguns professores, na qual se considera o nível de aprendizagem pela quantidade de conteúdo no quadro. Segundo Bourdieu (2014, p. 64) “o professor alimenta-se de um etnocentrismo de classe”, que termina por dominar os estudantes numa perspectiva burguesa de aprendizagem. Indo na contramão do que diz alguns estudiosos, que não adianta depositar conteúdo no estudante, pois ele só vai aprender o que efetivamente construiu, cria dois mundos.

O mundo dentro da escola e fora da escola. No mundo fora da escola, existe geografia na história, biologia no esporte, arte na literatura entre outras complexidades, a curiosidade é ativada, os

desafios são constantes, os conflitos aparecem e necessitam ser resolvidos. Existe muitos conhecimentos que não estão na escola. É preciso encontrar caminhos, alternativas, possibilidades. O mundo fora da escola é radicalmente diferente do mundo desconectado de poucas décadas atrás. Não exige mais a decoreba de nomes, datas e fórmulas, por que, o homem, com a sua capacidade inventiva e criativa, fabrica ferramentas que nos possibilita não desperdiçar a nossa memória como um depósito para guardar conteúdo. Mas, nos instiga a analisar, criticar e refletir o mundo de informações que podemos acessar com um clique.

Já no mundo dentro da escola, as aulas não são atrativas, exige-se que todos aprendam ao mesmo tempo, não aceitam o uso dos dispositivos móveis nas aulas, as carteiras continuam enfileiradas, os estudantes olhando para a nuca/costas dos demais colegas em uma alusão ao militarismo, as disciplinas são vivenciadas em caixinhas, entre outras situações rotineiras, as quais já estão tão condicionados que nem reclamam, por que aparentemente, é assim mesmo que a escola deve ser.

No século XXI não é preciso que os professores se portem como donos da verdade e do conhecimento, mas provocadores dos seus estudantes em busca de um mesmo propósito, o conhecimento e a aprendizagem. No entanto, é preciso que a educação avance muito, é preciso sentir o desejo e necessidade de mudar. Infelizmente, ainda não se vislumbra esse desejo em boa parte das escolas. E ao monopolizar o ensino, o professor “rouba” do estudante diversas possibilidades de aprender ensinando e ensinar aprendendo. De acordo com Bourdieu (2014) a desigualdade está inserida não só na sociedade, mas também na escola. Uma vez que, uns tem mais oportunidades que os outros, é claro que um jovem de classe alta está muito mais preparado do que um jovem da mesma idade de uma classe média ou baixa. Assim, tirar desses estudantes inseridos na classe média/baixa o direito de fazer uso da tecnologia através do uso do celular e dá-lhe o direito somente de cumpra-se a Lei, que de acordo com Bourdieu (2014), proporciona somente o atraso “educacional” das classes populares.

Já o vídeo reportagem “*Escola restringe uso de celular em sala de aula*”³, 6min12seg, com 1.139 visualizações, publicado em 29 de fevereiro de 2016, disponível no YouTube, exibido pela TV Ijuí – Rio Grande do Sul, e aborda questões relacionadas a proibição, mas também, ao uso pedagógico do uso do celular em sala de aula.

A repórter questiona se é possível usar os aparelhos celulares, dos estudantes, com propósito pedagógico em sala de aula? Como trabalhar de forma que o aparelho não atrapalhe a atenção dos estudantes. Segundo a reportagem, o vício pelo uso do celular principalmente por parte dos adolescentes tem provocado sérios transtornos em salas de aula, tanto em escolas públicas quanto em privadas. Assim, ao entrarem na sala, os estudantes depositam os celulares em uma caixa adaptada, restringindo o seu uso na escola.

Na fala de Gustavo Malschitzky, diretor da escola na qual é realizada a reportagem, destaca-se o fato de que “*a proibição é uma Lei Estadual que...que restringe o uso, mas é uma Lei que não determina quem deve aplicá-la e nem determina penalidades pelo descumprimento. Então é uma daquelas Leis que são criadas, que existem, e que a gente não sabe muito bem como administrar*”

A Lei de proibição do uso do celular é pensada de cima para baixo, sem a discussão dos sujeitos envolvidos. Para Bourdieu (2014) elitizado em posições elitizadas, conservam suas posições de classe, impedindo, simultaneamente, o acesso às demais classes, não detentoras e não usufruidoras desta cultura própria da classe dominante. Assim, pergunta-se: a quem beneficia a proibição? Dos 27 estados da Federação Brasileira, 21 possuem Leis que proíbem ou restringem o uso do celular em sala de aula. 04 possuem Leis em tramitação na Câmara dos Deputados. 02 não possuem Leis de proibição ou restrição, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 01: Estados brasileiros que proíbem ou restringem o uso do smartphone

Região	Estados	Lei
Norte	Acre	Lei Nº 3109 de 29/12/2015 - 30 dez 2015

	Amapá	Lei nº 152 de 2015
	Amazonas	Lei Ordinária nº 3198/2007 de 04/12/2007
	Pará	Lei nº 7.269 de 6 de maio de 2009
	Rondônia	Lei nº 1.989, de 27 de nov de 2008
	Tocantins	Lei nº 2.075, de 6 de julho de 2009
	Roraima	Recomendação nº02/2011 de 18 de fev de 2011
Nordeste	Alagoas	Em tramitação
	Bahia	Em tramitação
	Ceará	Lei Nº 14.146, DE 25.06.08
	Maranhão	Não possui
	Paraíba	Lei Nº 8.949, DE 03 nov. 2009
	Pernambuco	Lei Nº 15.507 de
	Piauí	Em tramitação
	Sergipe	Em tramitação
	Rio Grande do Norte	Não possui
Centro-Oeste	Distrito Federal	Lei Nº 4.131, DE 02 de maio de 2008 DODF DE 09.05.2008
	Goiás	Lei Nº 16.993, DE 10 de mai. 2010
	Mato Grosso	Decreto Nº 10232 DE 29/12/2014 - DOE em 29 dez 2014
	Mato Grosso do Sul	Lei Nº 2.807, DE 18 de fev. 2004. Modificada - LEI Nº 3.781, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009
Sudeste	Minas Gerais	Lei nº 14.486, DE 9 DE DEZEMBRO DE 2002
	Rio de Janeiro	Lei nº 5222, de 11 de abril de 2008 - Modificada - Lei nº 5453, de 26 de maio de 2009
	Espirito Santo	Lei nº 8.854 no DOE – 23.04.2008 - Publicado - Revogou a lei
	São Paulo	Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007
Sul	Paraná	Lei Estadual nº 18.118/2014-PR, de 24 de Jun de 2014
	Rio Grande do Sul	Lei nº 12.884, de 03 de janeiro de 2008.
	Santa Catarina	Lei nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008

Fonte: Produção dos autores (2016).

O que falta a escola, que se faz necessário que se criem Leis em quase todo o país para que a mesma “funcione” satisfatoriamente, uma vez que, a escola e sociedade como um todo, convive hoje com os nativos digitais. Crianças e jovens que nasceram manipulando os jogos eletrônicos, os controles remotos, os computadores, mesmo sendo nas antigas ou extintas lanhouse, nos televisores, e telefones celulares.

O Homo zappiens considera a escola um lugar de encontro com amigos, mas do que um ambiente de aprendizagem. A escola não os desafia o suficiente a aprender e corre, atualmente, o risco de não estar mais em contato com sua audiência. A escola é um dos pontos de vida cotidiana dos alunos, mas não é o mais importante. É como se a escola não fizesse parte integral de suas vidas, um mundo completamente diferente do restante de seus contatos e atividades diárias. (VEEN; VRAKING, 2009, p. 47).

Não são os estudantes que precisam se ajustar aos moldes da escola e seus professores, por que este é o mundo que eles nasceram e conhecem. Um mundo dinâmico, interativo, instantâneo, de mobilidade, redes e suas conectividades. Exigir, desses, comportamento de um mundo que não viveram, é exigir que eles respondam e se comportem para atender a uma realidade que não conheceram. Como não conseguem responder a essa expectativa que é gerada no outro, são penalizados, punidos com a proibição. O que se entende como uma contradição, pois o mundo exige esse novo sujeito, que a escola teima em negar/poldar. Na entrevista de Gustavo Malschitzky, ele deixa claro essa negação quando afirma, em sua fala que os estudantes “caem na tentação de olhar

o celular pelas diversas ferramentas que o equipamento proporciona, pelos contatos, pelas redes sociais. [...] A tentação é grande. Eles usam. Então nós começamos a pensar em formas de... de restringir isso.” O que a ganha ao restringir e não dialogar?

Entende-se que ganha a conservação do seu poder, mesmo que um poder fragilizado. O fato de não problematizar as suas dificuldades e limitações em relação ao uso das tecnologias, entre estas o uso do smartphone em sala de aula proporciona o fortalecimento de uma instituição conservadora e reprodutora da classe dominante. Pois compreende-se que o uso do smartphone possibilita além do falar com outras pessoas o empoderamento do estudante, ou seja, a tomada de consciência de sua participação em espaços de decisões. Possibilita a consciência coletiva, e principalmente a liberdade de decidir e controlar seus próprios atos, indo na contramão do que está estabelecido como modelo de educação na nossa sociedade e proporcionando o rompimento de velhos hábitos e práticas culturais de uma sociedade excludente.

Boudieu (2014) defende a ideia de que a transformação social é possível a partir de ações coletivas, reflexivas e conhecedora das estruturas que sistematizam a escola. São lutas que precisam ser travadas contra os agentes conservadores que se utilizaram possivelmente de todo o seu capital simbólico para manter a ordem que os favorece.

No entanto, o nível de criticidade dos nossos estudantes, com algumas exceções, ainda está aquém do esperado/desejado. Tanto que com muita naturalidade, se submetem as estruturas dominantes sem argumentar. Conforme destaca o diretor Gustavo Malschitzky ao realizar um plano piloto em sua escola para controlar o uso do celular *“os próprios alunos manifestaram que isso não era ruim, por que eles se concentravam na aula, sem ter a tentação de olhar o aparelho. Daí, pra fazer uma caixinha, isso... não foi muito difícil chegar nessa ideia. Então a ideia mesmo é essa, de tentar evitar que os alunos caiam na tentação de usar o equipamento em momentos inoportunos e acabem perdendo uma explicação, acabem perdendo o encaminhamento feito pelo professor. Essa é a razão.”*

Nas entrelinhas, lê-se que a “razão” principal é manter um modelo tradicional de ensinar, é fortalecer a ideia do professor como a figura central da sala de aula. Ainda que as escolas tentem evitar, m olho nas mensagens de celular e outro nas explicações dos professores, é uma cena rotineira em sala de aula. Alguns estudantes garantem que isso não prejudica a aprendizagem, mas mesmo assim, não veem a iniciativa da escola de forma negativa.

Com toda essa dicotomia, entre facilitar o acesso à tecnologia e proibir o uso da mesma, o Ministério da Educação (MEC), Estados e Municípios, tentam, mesmo que de forma tímida, reduzir a distância do cidadão com as tecnologias, pois as mesmas demandam novas formas de interpretar, manipular e repensar o conhecimento. A UNESCO apresenta recomendações para que os estados e municípios incentivem o uso do smartphone na escola.

Por serem altamente portáteis e relativamente baratas, ampliaram enormemente o potencial e a viabilidade da aprendizagem personalizada [...] à medida que aumentam o volume e a diversidade de informações que os aparelhos móveis podem coletar sobre seus usuários, a tecnologia móvel torna-se capaz de melhor individualizar a aprendizagem [...]. As tecnologias móveis, por serem altamente portáteis e relativamente baratas, ampliaram enormemente o potencial e a viabilidade da aprendizagem personalizada. Além disso, à medida que aumentam o volume e a diversidade de informações que os aparelhos móveis podem coletar sobre seus usuários, a tecnologia móvel torna-se capaz de melhor individualizar a aprendizagem (UNESCO, 2013, p. 14).

Analisando os dois vídeos reportagem, fica evidente que ainda se perpetua a forma como se aprendeu, e passa para os demais. Supõe-se que de tanto ouvir dos seus professores, coordenadores/supervisores, gestores que o smartphone atrapalha, os estudantes massificam e perpetuam as ideias concebidas pela classe dominante, sem se darem conta que sofrem uma

verdadeira violência simbólica, que de acordo com Bourdieu é tão sutil, que não é percebida nem pelo agressor nem pelo agredido, e ambos a tomam como um fato externo, natural, sem relação com qualquer sistema, e, por fim, evidente e inquestionável, e por isso permanece.

Em uma sociedade com desigualdade social como a que vivemos, a escola resiste as mudanças e a modernizar-se a fim de transformá-las a partir dos seus sujeitos. Nesse sentido, a sociedade vive um paradoxo. As instituições educacionais não falam a mesma língua e defendem ideias contrárias. Uma, proíbe o uso do celular em sala de aula, outras, como o Movimento Todos Pela Educação e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura a incentiva a construção de uma proposta pedagógica para o uso do celular na sala de aula e incentiva o uso dos dispositivos móveis, desmistificando a ideia de um acessório ou aparato marginal.

Os profissionais que formam as escolas nos dias atuais, os imigrantes digitais, “fecham os olhos” para a utilização do celular e não vislumbram a sua utilização como um instrumento que facilitará a aprendizagem. Cotidianamente, os estudantes são condicionados a mastigarem, engolirem e digerirem um enorme cardápio de informações, mas não são provocados a gerarem pensamentos e somarem ideias.

Na Sociedade da Informação, avança quem tem a competência de criar e distribuir ideias. Os estudantes, também ignoram tais possibilidades e fortalecem junto ao professor uma educação ainda conteudista e bancária, e limitam o uso dos seus telefones celulares para receber ou realizar ligações, ouvir músicas, enviar/receber mensagens, acessar as redes sociais.

Mesmo com o relato da professora Cintia do Amarante Berlezi que já tem uma concepção mais moderna em relação ao uso do celular na sala de aula. Ela destaca que quando se faz necessário, usa o smartphone, mas que é importante que a escola controle o uso do mesmo, colocando-os nas caixinhas para não atrapalhar o funcionamento da aula. Entende-se que os discursos são contraditórios.

Pensa-se que a escola vive uma dicotomia conflituosa. Ao mesmo tempo em que deseja romper com seus paradigmas arcaicos e velados, fica com receio de perder a “autoridade” e fortalece a ideia do professor como provedor perante os estudantes e controla-os proibindo o uso do smartphone e punindo os que desobedecem às normas estabelecidas. Deixar de si comportar como o “mestre” que tem o domínio absoluto do que está propondo, ainda é uma prática para poucos profissionais.

Nos dois vídeos analisados, é pertinente considerar a escola ainda exclui e se faz urgente mudança nas práticas pedagógicas, se não posso afirmar de todos, pelo menos dos professores que participam dos vídeos reportagens. Esses, abrindo mão um modelo instrucionista para um mais interativo que possibilite a construção do conhecimento de forma colaborativa, despertando a vontade de aprender do estudante e proporcionando ao mesmo, enfrentar e superar os desafios que a sociedade impõe.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos vídeos sobre o uso do celular nas salas de aula, não se tem a pretensão de responder perguntas, mas sim problematizar percepções, sentidos e ações que permeiam o cotidiano das escolas observadas nos vídeos e sua relação com o uso do celular na sala de aula. Entende-se que professor deve ter o compromisso de planejar suas atividades de acordo com a necessidade dos estudantes, respeitando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem mediados pela tecnologia.

Percebe-se que os telefones celulares invadiram os espaços escolares e as salas de aula sem pedir licença e provocam mudanças, incômodos e desconfortos profundos principalmente nos professores e que repercute no cotidiano do estudante. Não dando significado ao celular, cria-se conflitos e não sabendo resolve-los, proíbe-se. É visível, a dicotomia existente a escola, professores e os celulares dos estudantes, os professores e o uso que se faz dele, destacando que a discussão em

torno do uso do smartphone na aula, ainda está aquém do desejado. Muito ainda precisa ser feito, principalmente na formação do professor que altera a rotina do estudante.

As experiências retratadas, incomodam consideravelmente. Incomodam por que excluem, limitam, violam, adestram, impõem, proíbem... As respostas que dão aos conflitos gerados pela presença do smartphone não satisfazem ao descaso dado ao objeto pesquisado. Pode-se considerar que ainda há muito a discutir, estudar, pesquisar em relação aos conflitos e possibilidades do smartphone na sala de aula.

Nos vídeos, não se vislumbra a perspectiva dessas mudanças, uma vez que as reportagens exibem professores com práticas ainda centrada na sua figura e que se comporta, aparentemente, com postura de detentor do conhecimento, uma vez que a sala de aula, se apresenta com os estudantes enfileirados, em silêncio, e o quadro branco/negro cheios de conteúdo. Constatando a utilização de alguns processos ultrapassados, sem desmerecer sua importância e valor, mesmo nos dias atuais, como a utilização somente do quadro de giz, prevalecendo o ensino da memorização da informação.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de educação**. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. Os excluídos do interior. In: **Escritos de educação**. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá -PR, nº 1, p.09-43, jan/jun 2001.

UNESCO. **Diretrizes e políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO do Brasil), 2013.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre. Artmed, 2009

Vídeo **Balanco Geral – Polêmica! Cidade proíbe uso de celular em escolas**. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=-0BRrV7iXTA>. Acesso em 14 de ago. 2016

Vídeo: **Escola restringe uso de celular em sala de aula**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bU9eNRag9pw>. Acesso em 20 de ago. 2016

Capítulo

4



GT 4

Infância, Cultura Escolar e Contextualidade

Ementa:

Este GT objetiva reunir pesquisas e experiências que apresentem a interação dos processos educativos contextualizados aos processos de implementação de ações, projetos e políticas afirmativas da diversidade, no campo e na cidade, que consideram a complexidade e a diversidade das gentes e dos territórios Semiáridos e a busca de afirmar políticas públicas de direitos sociais, para crianças e adolescentes, jovens e adultos, a grupos em situação de risco e marginalizados, e também, às populações tradicionais.

ATOS DE LEITURA E VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O LIVRO DE IMAGEM

Adriana Maria Santos de Almeida Campana
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
didacampana@yahoo.com.br

Edilane Carvalho Teles
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
edilaneteles@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa é resultado de um trabalho de conclusão de curso, a qual tem sua gênese nas observações do estágio supervisionado do curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas (Campus III), da Universidade do estado da Bahia (UNEB). De abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, percebe-se na relação entre a ação e investigação, em momentos ou etapas bem definidos, o encontro e a compreensão de que o livro de imagem amplia as possibilidades formativas dos sujeitos, potencializando os atos de leitura na sala de aula, observando e descrevendo a partir da relação e vivências de crianças da educação infantil, ações que contemplam atividades relacionadas à leitura de imagens como proposições relevantes à interpretação, desenvolvimento da oralidade, argumentação e imaginação.

PALAVRAS-CHAVE: Livro de imagem. Atos de leitura. Estágio Supervisionado. leitura de imagem.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem sua gênese nas observações do estágio supervisionado II do curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas (Campus III), da Universidade do estado da Bahia, cujo objeto de investigação está centrado no livro de imagem, o qual emerge quando se percebe que na sala do Infantil V (Grupo de 23 crianças de cinco anos) de uma escola de Educação Infantil, possuía um acervo literário de apenas um livro de imagem na sala de aula⁴⁸.

Desta forma, a pesquisa aconteceu como uma possibilidade dialógica em um cenário onde não estavam sendo consideradas. Portanto, do nascimento de um tema que envolvesse o livro de imagem, nascem proposições e práticas que culminam o presente estudo, “Atos de leitura e vivências na Educação Infantil com o livro de imagem”. Vale destacar que em todos os espaços, a reação dos docentes e estudantes de pedagogia era de surpresa, por que esse tipo de livro? Qual a relevância? E ainda, quais proposições podem ser incluídas no processo de formação dos sujeitos da educação infantil? Diante das questões, a partir da poucas referências sobre a literatura imagética e as possibilidades para as formações dos sujeitos, os estudos e, uma proposição prática foi vivenciada no contexto.

De abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação⁴⁹ (TRIPP, 2005), foram planejados cinco encontros com uma hora de atuação cada, para não cansar as crianças e auxiliar a memória sobre a pesquisa. (BOGDAN et al, 1994). Para compreender o livro de imagem e suas possibilidades em sala de aula, observaram-se as construções a partir da relação das crianças com estes.

⁴⁸ RENNÓ, Regina. **Que planeta é esse?** São Paulo: FTD, 1997.

⁴⁹ <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. In: 27/09/2016.

VIVÊNCIAS PRÁTICAS PARA O OLHAR: PRIMEIRAS LEITURAS

A proposta da pesquisa iniciou com a organização das crianças em círculo no chão. A realização do trabalho a partir da roda tinha a perspectiva do diálogo como referência, na construção compartilhada do conhecimento, na troca de saberes horizontalmente e na facilitação da oralidade como afirma o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que caracteriza o momento da roda de conversa como,

[...] privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL, 1998, p. 138).

As crianças estavam ansiosas e curiosas. Inicialmente foi explicada a pesquisa e como elas ajudariam. Ouvi uma das crianças, dizer: “*Que legal tia, a gente ajuda porque vai ser legal!*” Foi explicado o uso da filmadora e do gravador e em nenhum momento eles dispersaram por tais mídias.

A interação aconteceu prontamente e falamos sobre leitura. A maioria apontou uma das crianças⁵⁰ como a única que sabia ler. Falaram sobre quem contava histórias e poucos citaram os pais, apenas duas crianças, sendo que a maioria indicava a professora como a pessoa que lê para eles. Sobre a leitura para as crianças, Kaercher (2001) destaca a necessidade de livros no dia-a-dia para despertar o gosto pela leitura e o estímulo de diversas linguagens, incluindo a imagética.

Assim, a conversa continua sobre o livro predileto que quase por unanimidade foi João e o pé de feijão⁵¹. E, quando colocada a possibilidade de mais crianças já saberem ler elas negaram, assim como a possibilidade de contarem uma história e não recontarem. Além de refletir tais considerações, pode-se destacar a análise de Gregorin Filho (2009), que descreve a importância da literatura infantil como forma de ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade, e para isso há necessidade de atividades diversificadas em sala de aula, aspecto destacado como relevante nesta situação.

Em continuidade da atividade, foi explicado que sairia do baú uma imagem e que contariam a história a partir desta. O baú foi trazido propositadamente para criar suspense nas crianças, deste, saiu a imagem de um menino assoprando bolhas e foram direcionando o olhar e refletindo sobre os elementos apresentados de acordo com as indagações. Foram refletindo, recontando o que já haviam dito e acabaram formando uma história. Via-se a intensidade da voz das crianças falando sobre uma imagem nunca antes observada e descobrindo os elementos mais escondidos a primeira vista do olhar.

⁵⁰ Preferimos não colocar os nomes das crianças por querer preservar suas identidades, não acreditando que isso irá influenciar na presente pesquisa.

⁵¹ João e o Pé de Feijão é o título do clássico trabalhado pela classe do Infantil V no Projeto É Hora de Ler, um projeto da Secretaria de Educação de Juazeiro para a Educação Infantil do município, que está relacionado com o Projeto de Leitura da EMEI Nailde de Souza Costa.



Figura 1 - RENNÓ, Regina. *Leva vento, leva.* Belo Horizonte, MG: Lê, 2013. p. 16.

A partir da imagem foram criando uma narrativa. As vivências das crianças expressaram suas falas, relacionando à imagem que estavam vendo. Abaixo algumas falas das crianças e as contribuições de suas percepções. A primeira coisa que falaram foi: “Um menino soprando bolha!”.

Pergunta-se: - E como chama este menino?

“João, João!”

E onde ele está?

“João está na capital, em Salvador.”

Como vocês sabem?

“Muito prédio, a cidade.”

E vocês acham que ele está gostando de estar lá?

“Ele está gostando de soltar bolhas porque é muito bom.”

Como ele chegou lá? É uma casa?

A partir daqui eles ficaram imaginando, falando e se questionando também.

“O dono foi embora e deixou a casa pra ele morar.”

“Ele alugou a casa.”

“Ele tá triste porque a mãe não botou o almoço.”

“Daí a mãe não achou ele em casa porque ele foi viajar.”

“Ele não tem irmã, não?”

“A irmã dele está estudando.”

“Só que ele não tem pai.”

“O pai dele era assaltante, ele morreu.”

“Ele achou uma família com pai, mãe, vó.”

A interlocutora apenas repetia em voz alta para todos perceberem como a narrativa estava acontecendo. Neste sentido, Biazetto descreve a relação do leitor com a imagem para que possamos relacionar com a leitura das crianças da EMEI neste momento:

A percepção de uma imagem envolve a relação do leitor com ela, como ele a vê, pois o olhar compreende as experiências vividas por aquele que olha. [...] A percepção de uma imagem depende de quem olha e do que está em seu entorno. (2008, p. 76).

Ao término da narrativa, as crianças ficaram na expectativa de outra “história”, que na verdade era uma imagem e a partir de seus elementos, a montavam. Outra imagem foi tirada do mesmo baú (abaixo).



Figura 2 - LEE, SUZY. *Onda*. São Paulo: Cosac Naify, 2008. p. 18
 Algumas das interpretações e interações realizadas pelas crianças:

Que imagem é esta?

“É do rio, é do rio.”

E de quem mais?

“Uma menina chamada Mariana.” (Aqui eles já deram o nome à menina.)

O que ela está fazendo?

“Ela está mergulhando, tomando banho.”

E como ela foi para lá?

“Ela foi de carro”

“Ela foi sem a mãe”

“Se ela foi de carro ela foi com a mãe” (Na mesma hora que uma criança falou que ela foi só, o outro percebeu que não seria possível, pois já haviam falado que ela foi de carro e a história, para eles, já estava se formando.)

“Não, com o tio”.

O que ela está fazendo?(a partir daí não questionei mais e eles finalizaram a história com bastante envolvimento.)

“Ela está no meio dos pássaros.”

“O tio brigou com ela, está maltratando os animais.”

“O tio estava cansado de chamar ela.”

“O tio foi pegar ela e levou pra casa.”

“Saiu com o tio e foi pra casa dela.”

Como na imagem anterior, as experiências vividas pelas crianças tiveram muita influência em suas histórias. Como destaca Lee (2012) sobre processos semelhantes, não existe uma história certa, mas várias histórias em apenas uma imagem e a relação do leitor com a imagem e as representações que estão acumuladas em sua memória naquele momento farão a narrativa fluir. Embasando a experiência das crianças, Santaella (2012), usa o termo “polissemia do olhar” para os muitos significados da imagem de acordo com o momento de cada leitor.

Com a terceira imagem, de uma menina de capuz vermelho, na hora falaram que era o Chapeuzinho Vermelho e não “ousaram” fugir da história tradicional, com lobo, vovó, caçador. Contaram a história do Chapeuzinho Vermelho sem perceber a imagem. Foi solicitado que eles prestassem atenção naquela menina, o que ela estaria fazendo, se realmente seria uma roupa de Chapeuzinho.



Figura 3 - Moriconi, RENATO; BREMAN, ILAN. *Telefone sem fio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010. p.23.

Depois das questões propostas para eles refletirem, a interlocutora contou uma história de uma menina que foi para escola de casaco vermelho e estava cochichando com as amigas. Esta menina morava em São Paulo, que era muito frio. O rosto das crianças foi apresentando um ar de dúvida e curiosidade e o silêncio imperou na sala. Esta diferenciação de histórias foi necessária para a percepção de vários enredos, que estimulem a criatividade e imaginação das crianças. As leituras anteriores das imagens também objetivaram estas competências.

Na sequência, foi trabalhado o livro de imagem *Filó e Marieta*. O motivo para escolha deste, entre tantos outros foi o ano de sua publicação e o tempo de permanência no mercado. Pois, este foi um dos primeiros livros de imagem da década de 80 e ainda hoje está presente nas livrarias de todo Brasil. Além do tempo, foi levada em consideração a quantidade de elementos perceptíveis em cada página, bem como o mistério envolvendo tais elementos e a fantasia, como estímulo para criança. Assim, mesmo crianças que não estão acostumadas com a leitura imagética, poderiam ser estimuladas desde a primeira vez. O resultado foi uma leitura em grupo com crianças muito interessadas. Não se perguntou nada, pois, a perspectiva neste momento era perceber como aconteceria a leitura sem o direcionamento.



Figura 4 - FURNARI, Eva. *Filó e Marieta*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1983

“Duas vovós irmãs se encontram e uma tá escondendo o presente, é o aniversário. É surpresa porque ela escondeu de trás. Elas estão felizes e se abraçaram porque é o aniversário da outra e o presente é uma varinha. A irmã ficou feliz, era uma varinha de verdade e ela fez um rato. Ela ficou furiosa e assustada. A irmã falou “brigado”. Ela fez um cachorro e ela fez um gato e a varinha caiu e pifou. O cachorro e o gato brigaram, “azunhou” o cachorro, aí a varinha foi pra vó e tirou o rato, tirou o cachorro, tirou o gato e deu pra outra a varinha e a irmã fez um bolo de aniversário”.

Deram o título de *“As duas vovós irmãs”*. Nesta leitura não houve intervenção, apenas foi solicitado que contassem de acordo com as imagens e qual título dariam para aquele livro. Nota-se que quando estimulados a perceber os elementos, as percepções ficam mais apuradas, percebem os elementos e relacionam com outros ocultos, como nomes, existência de outros personagens, acontecimentos. No caso da leitura sem intervenção, as crianças tenderam à descrever os elementos básicos das imagens. Neste caso, estariam na primeiridade da semiótica pierciana (MANINI e CARNEIRO, 2009).

Cinco leituras em voz alta foram realizadas, e nesta perspectiva a primeira oficina ajudou na oralidade das crianças que pediram para que a interlocutora também contasse. As leituras que fizeram foram semelhantes com a que o grupo “estabeleceu” como coerente. Assim foram orientados que não há uma maneira correta de se entender aquela imagem, podendo haver várias possibilidades. Reafirmei o que havia dito no início do encontro, que eles leriam um livro que nunca haviam visto. Os olhos das crianças brilhavam, visto que no dia anterior acreditavam no conceito limitado de leitura, como sendo a decodificação da escrita e naquele momento esta percepção já estava se ampliando e estas crianças já estavam percebendo a autonomia que tinham com os livros de imagem.

A EXPECTATIVA DO DIA SEGUINTE

A oficina começou com a chegada das crianças e posicionamento no círculo sem nenhum pedido para tal. Estavam ansiosas por saber o que fariam e principalmente qual livro que seria lido. “Tia, que livro vamo lê?”. Palavras que geraram uma enorme satisfação, já que no dia anterior quase todos afirmaram que não liam ou não sabiam ler. Seis alunos que não participaram no dia anterior também faziam parte do círculo.

A chegada e posicionamento imediato no círculo demonstraram o grau de envolvimento das crianças com o livro de imagem e a experiência lúdica de contação de histórias, onde todos participam e são protagonistas do processo. Prontas para o que a tarde lhes reservara.

Para Laevers (2008)⁵² que realizou estudos sobre o envolvimento das crianças de 0 a 6 anos na educação infantil, o mesmo descreve como uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total. Onde há um envolvimento forte quando não há distância entre a pessoa e a atividade, quando o tempo passa rapidamente e não são necessárias recompensas exteriores, o que ficou claro nos dias da pesquisa.

Foi feita a reconstituição do encontro anterior. “A gente contou a história do João, da Mariana, da Chapeuzinho e das vovós.” Foi questionado às crianças se elas queriam um livro como o do dia anterior ou um com texto escrito. Todos, sem exceção, responderam que gostariam de outro sem escrita. Percebe-se nesta situação, o estímulo que o livro de imagem trouxe. Seja pela liberdade descompromissada de narrar, pela variedade de possibilidades imaginativas, imitação do adulto, pela beleza visual das imagens ou pela dinâmica da leitura, o encantamento acontecia.

Ao abrir o baú com os livros em seu interior, foi clara a curiosidade das crianças durante o processo. A dinâmica proposta foi uma leitura compartilhada. O livro passou de mão em mão e cada criança leu uma página. A escolha de “O Pintinho do Lelé” fazia parte do critério da pesquisa, pelo número de páginas correspondente ao número de crianças, assim, nenhuma criança deixaria de realizar a leitura. O livro escolhido, também apresentava uma leitura estimulante, com elementos do universo infantil.

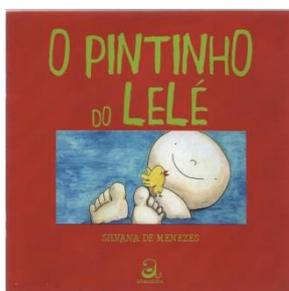


Figura 5 - MENEZES, Silvana. *O pintinho do Lelé*. Belo Horizonte: Abacatte, 2010.
A seguir o resultado da construção coletiva de O Pintinho do Lelé:

⁵² file:///C:/Users/Usuario/Downloads/entrevista74.pdf

“O menino compra uma caixa que tem um pintinho, o menino levou a caixa pra casa e também um cachorro, o menino deu milho pro pintinho, o menino está olhando o pintinho, eles estão brincando, o pintinho virou galinha, a galinha assustou o cachorro, a mãe do menino estava varrendo e a galinha ficou no meio, a galinha estava dormindo com o menino, a galinha sumiu, o menino estava tendo ideia, a galinha tava morta, ele achou que alguém tinha comido a galinha, ele chorou, ele saiu com o pai, o pai mostrou uma casa e a galinha tava lá dentro, a galinha foi “botá” ovo, foi encontrar uma namorada, casou, teve o pai, o galo e o filho, o pintinho e o menino ficaram felizes.”

A atividade de leitura fez com que as crianças ficassem impacientes por não poderem ler todas as páginas, pois tinham que esperar a vez, ou seja, o livro chegar às mãos deles. Entretanto, foi possível notar maior facilidade das crianças que participaram do encontro anterior. Ao final da história foi contada pela interlocutora, mas de maneira distinta e eles puderam perceber, mais uma vez, as várias formas que a narrativa e o texto adquirem.

Após esta, as crianças se dividiram em duplas e receberam uma tirinha cada. Estas tirinhas faziam parte do livro *A Bruxinha Atrapalhada* e *A Bruxinha Zuzu*, citados nas figuras abaixo. Foram selecionadas quatro histórias, recortadas as tirinhas e distribuídas uma tirinha para cada dupla. Eles teriam que achar quem faria parte do próprio grupo, se unir em grupos com a mesma história e colocar em uma ordem e que apresentassem a história. Mesmo com dúvidas se daria certo, pela complexidade do processo, foi proposto experimentar e foi excelente. Entenderam perfeitamente e contaram para a turma suas histórias. Ao final, quando todos haviam apresentado, quiseram trocar as tirinhas, sem que fosse dada nenhuma orientação neste sentido. Assim, contaram as historinhas novamente, sem repetir a primeira versão.

O objetivo da atividade era verificar a oralidade, a imaginação, criatividade e o desenvolvimento da narrativa das crianças. Apesar de descreverem as tirinhas com textos curtos, eles desenvolveram uma ótima construção em grupo. Abaixo, algumas narrativas feitas pelas crianças:

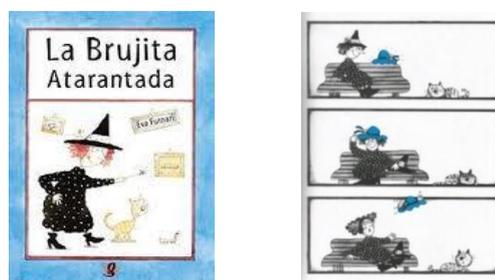


Figura 6 - FUNARI, EVA. *La brujita atarantada*. São Paulo: Global, 2004. p. 2

“O chapéu está em cima do sofá, a bruxa colocou na cabeça, mas ele voou.” Foi muito interessante um terceiro aluno continuar a história do segundo com *mas...* Também ouvimos: *“O chapéu estava voando, a bruxa pegou, colocou no sofá.”* Foi indagado porque eles achavam que o chapéu voou e na hora, sem pensar responderam que a bruxa tinha transformado o passarinho no chapéu. Outra tirinha trabalhada foi do livro *Bruxinha Zuzu*,

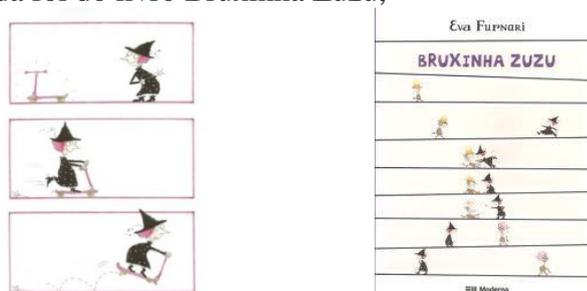


Figura 7 - FURNARI, EVA. *Bruxinha Zuzu*. São Paulo: Moderna, 2010. p.5

“A bruxa estava procurando alguma coisa para brincar, aí ela andou no patinete, “apois” a bruxa, ela pegou o patinete e “tava” andando”. As crianças utilizaram muito as palavrinhas “daí”, “aí” ou depois, como recurso de ligação para a narrativa.

A interlocutora deixa sala com a pergunta das crianças: “Tia, amanhã você vem, né?”. Mais uma vez percebe-se o quanto aqueles encontros estavam estimulando as crianças, destacando a relevância da pesquisa.

A LIBERDADE DE LEITURAS VARIADAS

Este dia foi reservado para observação das crianças com livros de imagem variados. Uma conversa sobre as características que mais gostavam nos livros infantis e as respostas imediatamente foram surgindo: “Muitas figuras.”, “Tudo colorido.”, “Quando tem princesa.”. Assim, os livros foram colocados no centro da roda e cada criança foi escolhendo os que mais lhes agradava. Na mesma hora que pegaram os livros foram folheando de qualquer maneira, de frente pra trás, de trás para frente, passando as páginas sem muito cuidado ou com atenção no colega, para ver o livro que o outro escolheu. Com o tempo alguns foram se acalmado e conseguiam perceber as imagens com mais calma.

Depois de 20 minutos foi solicitado que percebessem os livros, a capa, vissem o que estava na capa, como eram os desenhos dos livros, imaginarem que desenhou estes livros e assim foram percebendo alguns elementos como cores, riscos, personagens que não haviam se dado conta. Pediu-se que imaginassem um título e eles ao olharem rapidamente, “gritavam” alguns dos títulos. Ao ser indagado o que tinha no livro, se haviam gostado ou não. Logo falaram: “O meu só tem figura”, “O meu também!”. Ficaram surpresos quando viram que todos eram sem texto escrito e compararam uns com os outros. Assim, foi questionado se daria pra ler. “Claro tia, a gente não leu aquele lá?”. Então, escolheram o livro de Cabelinho Vermelho e o lobo bobo para ser lido pela interlocutora, que aceitou, mas que eles também poderiam fazer o mesmo. E assim foi feito. Depois da leitura, uma das crianças se prontificou para ler Telefone sem fio. Assim, a criança leitora ficou do lado oposto, para que todos pudessem ver as imagens e ouvir o leitor, pois quando estavam vendo a imagem junto com o leitor, ficavam mais estimulados e com a atenção totalmente voltada para aquele momento.

A EVOLUÇÃO DA LINGUAGEM VISUAL

Como de costume, fizemos a roda e lembramos as histórias do dia anterior. Alguns dos livros foram lidos com maior atenção, como A Bruxinha Zuzu e A Bruxinha Zuzu e o gato Miú, ambos de Eva Furnari. Ao perguntar se eles haviam lido o livro no dia anterior, a resposta foi afirmativa de umas dez crianças. Todas afirmaram que o motivo era por que gostaram e que era legal, que gostaram da bruxa, que o gato era engraçado.

Depois da conversa pediram para ler mais livros e assim foi feito. O primeiro, O Peralta, eles pediram que a interlocutora iniciasse aspecto diferenciado, pois, se na atividade anterior solicitou que contasse uma história inteira antes de experimentarem, neste dia, a solicitação ficou apenas para o início para depois eles falarem, mas na primeira página eles já se empolgaram:

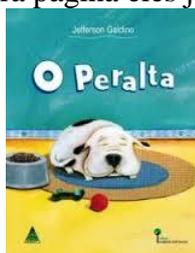


Figura 8 - GALDINO, Jefferson. *O Peralta*. São Paulo: Noovha América, 2009.

“Era uma vez um cachorro que estava dormindo e acordou e viu um balde, virou o balde e a dona dele brigou, foi pro banheiro tomar banho, quando saiu pegou o papel, saiu, brigou com o gato e o gato “zunhou” e ele saiu pela janela, ele fez cocô (que nojo!) e dormiu.”

Ficaram ansiosos para o outro livro que escolheram da sacola, A mosca foi para o espaço.



Figura 9 - MORICONI, Renato. A mosca foi pro espaço. São Paulo: Escala Educacional, 2010.

Ao perguntar: O que era? Todos responderam: *“Uma mosca.”* Aonde ela estava? *“Na cidade, na capital.”* E o que aconteceu? Vamos ver? *“Foi pra boca, não, foi pra bola porque ela soprou o balão e a mosca saiu.”* E o que aconteceu com o balão? Estava um vendaval, vamos assoprar? E o que aconteceu? O que vocês acham? *“Ele voou, ele subiu.”* Vamos ver? (a página foi mudada depois que eles falaram e ficaram estáticos, com os olhos colados no livro para ver o que iria acontecer). *“A bola voou e ficou presa na estátua. A bola vai estourar. Não! Ela saiu, ela ficou na casa.”* Ela voou com o foguete. Pra onde ela foi? *“Pro céu, pro espaço. A lua estourou. Caiu, foi parar na China. Levanta tia, tá de cabeça pra baixo”* (neste momento, a página do livro fica de ponta cabeça, para designar o oriente). *“A mosca tá atrapalhando ele.”* O que vocês acham que ele vai fazer com a mosca? *“Vai bater! Não! Bateu! A mosca morreu! Foi pro céu!”*

A EXPERIÊNCIA DA LEITURA IMAGÉTICA E SUAS POSSIBILIDADES

Os encontros na sala de educação infantil trouxeram muitas reflexões, durante e depois da pesquisa. A proposta dos encontros colocava não apenas como observadora de uma prática, mas como mediadora no processo de leitura das crianças. Leitura prazerosa e acima de tudo significativa. A postura de mediação estimulava a cada momento a leitura das crianças, que saíram da posição confortável de ouvintes para leitores de suas histórias.

A mediação acontecia com facilidade a partir da afetividade que as crianças apresentavam pelo interlocutor e processos apresentados de leitura do livro de imagem, sem a necessidade e responsabilidade de decodificar letras e ler corretamente, a narração dos textos inéditos se faziam com total liberdade e prazer. Quando não sabiam o que era a imagem, falavam “isso aí” e continuavam a narrativa com autoridade e autonomia, com uma inabalável autoestima.

Já o reconto dos livros, lidos pelo professor, prática utilizada no dia-a-dia das crianças, faz com que se habituem em contar da mesma maneira, com os mesmos “Era uma vez...” e “Foram felizes para sempre”, sem refletir ou colocar seus pontos de vista tão particulares e ricos na história, ou seja, a expressão da criança leitora é praticamente anulada. Não se descarta a influência da memorização, esquematização de elementos das narrativas e oralidade, mas há grande necessidade de diversificação de atividades e leituras.

Diferentemente, em alguns momentos da narrativa imagética mudou o sentido óbvio da história e as crianças desconstruíam seu raciocínio pré-estabelecido, causando um pouco de dúvida sobre o texto. Mas o que se percebe neste processo foi um trabalho consciente e prazeroso de sequência lógica da narrativa visual, como se a surpresa do ilustrador fosse uma pegadinha, que teria que ser visualizada novamente.

O livro de imagem também exigiu dos leitores habilidades importantes como: reconhecimento da imagem, associações com aquilo que já lhes é conhecido, previsões imediatas da narrativa,

imaginação e desenvolvimento da oralidade. Com as tirinhas houve o desenvolvimento de uma sequência lógica e argumentação oral, além da interação coletiva.

Outra observação importante refere-se à percepção do processo inicial de leitura de imagens, quando a unanimidade das crianças percebia apenas os personagens, sem dar nomes ou vozes, ou características. A partir da mediação estas foram refletindo as múltiplas possibilidades de uma narrativa imagética, um convite à invenções individuais. Como descrito pela semiótica de Pierce (2000) e descrito no texto citando Manini e Carneiro (2009), onde as crianças que estavam na 1ª etapa, a primeiridade, só descrevendo os elementos que viam sem reflexões, conseguiram perceber em pouco tempo alguns elementos associativos como lugar onde moram, nomes de personagem, personagens ocultos, característicos da secundidade semiótica pierciana.

Muitas das narrativas lidas pelas crianças eram pedidas para que fossem contadas novamente, mesmo as crianças já tendo as contado bem similarmente. Parecia que ouvir o som da minha voz os fazia perceber outras emoções do que aquelas que já haviam sentido anteriormente. Brandão e Rosa (2011, p. 37) destacam que “ser capaz de ouvir traz o potencial de ser capaz de dizer”. O silêncio absoluto de quem já tinha realizado uma leitura agora percebia outra possibilidade de prazer no livro de imagem, ampliando assim o repertório de experiências e desenvolvendo a linguagem.

Assim, estas experiências possibilitaram o desenvolvimento da oralidade das crianças, contando histórias originais, reflexão a partir dos elementos da imagem e suas relações, a significação de conceitos e memórias vividas, melhoria de vocabulário, desenvolvimento da criatividade e imaginação e construção lógica da narrativa a partir das imagens. Estas possibilidades, cheias de emoção, influenciaram enormemente no estímulo das crianças pelas histórias e conseqüentemente pelos livros, querendo contá-los ou ouvi-las, ou ambos, influenciando assim positivamente e potencializando os atos de leitura na educação infantil.

Na perspectiva de possibilidades para os atos de leitura, Ferreiro e Teberosky (2006) destacam a importância de um ambiente alfabetizador, com livros, leituras e estímulos, os quais segundo Cunha (1986) suas atividades tornam o livro uma fonte de prazer, cuja importância de narrativas clássicas desde cedo (MACHADO, 2002). Assim, se faz necessário o estímulo da leitura desde cedo, com possibilidades de diversas linguagens, potencializando assim os atos de leitura, os quais potencializam a aquisição da lectoescrita.

Apesar das interpretações aqui propostas discorrerem sobre leitura do livro de imagem, na sala de educação infantil, não se pode deixar de considerar o quanto a construção das histórias pelas crianças, que aconteceram de forma tão natural e rápida, acabam apresentando uma realidade de violência que nos deixam chocados enquanto educadores, pais e sujeitos da sociedade brasileira.

Saber o que estas crianças passam e externam de forma muito peculiar da infância, se por um lado nos preocupa, de outro, deixamos aqui aberta a lacuna de que estas histórias deveriam ser melhor investigadas pelas escolas, pelos educadores e por nós pesquisadores, as quais, direcionadas poderiam criar outras situações formativas com a literatura de imagem para que se comece a pensar possibilidades, ressignificando tais acontecimentos do universo infantil.

REFERÊNCIAS

BIAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo, DCL, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carolina Perussi; ROSA, Calland de Souza (org). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: teoria e prática.** São Paulo: Ed. Ática, 1986.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, ANA. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FILHO, José Nicolau Gragorin. **Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores.** São Paulo: Melhoramentos, 2009.

KAECHER, Carmem Maria. E por falar em literatura. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MANINI, Miriam P.; CARNEIRO, Liliâne B. Alfabetização visual: desafio para o profissional da informação no fomento à leitura de imagens de livros infantis. In: **Congreso International Society for Knowledge Organization.** Capítulo Español, IX, 2009, Valência/Espanha. IX Congreso ISKO – España. Valência: Editorial de la UPV, 2009. V. 1, p. 318-330.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. IN: **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

REFERÊNCIAS IMAGÉTICAS

BRENMAN, Ilan; MORICONI, Renato. **Telefone sem fio.** São Paulo: Cia. Das Letrinhas, 2010.

FURNARI, Eva. **Bruxinha Zuzu.** São Paulo: Moderna, 2010.

FURNARI, Eva. **Filó e Marieta.** São Paulo: Ed. Paulinas, 1983.

FURNARI, Eva. **La Brujita Atarantada.** São Paulo: Global, 2004.

FURNARI, Eva. **Truks.** São Paulo: Editora Ática, 1994.

GALDINO, Jefferson. **O peralta.** São Paulo: Noovha Aéfrica, 2009.

LEE, Suzy. **Onda.** São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MENEZES, Silvana de. **O Pintinho do Lelé.** Belo Horizonte: Abacatte, 2010.

MORICONI, Renato. **E a mosca foi pro espaço.** São Paulo: escala Educacional, 2010.

RENNÓ, Regina. **Leva vento leva.** Belo Horizonte: Lê, 2013.

RENNÓ, Regina. **Que planeta é esse?** São Paulo: FTD, 1997.

BRINQUEDOS E JOGOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: PROCESSO LÚDICO E APRENDIZAGEM

Ádma Hermenegildo Rocha

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
admarocha_@hotmail.com

Priscila Braga Silva

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
priscilabrag28@outlook.com

Edilane Carvalho Teles

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
edilaneteles@hotmail.com

RESUMO

O objetivo do presente artigo é refletir a inserção do brinquedo e do jogo nas práticas metodológicas de ensino dos docentes na escola, entendendo-os como artefatos tecnológicos, capazes de potencializar o ensino/aprendizagem das crianças através dos processos da ludicidade. Desse modo, busca por meio da pesquisa bibliográfica e de observação de campo, através do estágio supervisionado do curso de pedagogia do Departamento de Ciências Humanas (Campus III), da Universidade do estado da Bahia interpretar as interações das crianças com estes no contexto de formação, o qual encontra na pesquisa de abordagem qualitativa, percursos para compreender as formas como esse objeto contribui para o desenvolvimento cognitivo dos infantes.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedo. Jogo. Desenvolvimento Cognitivo. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é refletir a inserção do brinquedo nas práticas de ensino dos docentes na escola, entendendo-o como um artefato tecnológico, capaz de potencializar a aprendizagem das crianças através da ludicidade. Desse modo, este estudo, propõe por meio da pesquisa bibliográfica e de campo, pôr em prática tais discussões, observando a reação das crianças ao manusear tal objeto, assim como, buscar através da pesquisa, compreender de que forma esse objeto pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo destas.

Num campo onde a criança, as brincadeiras e os brinquedos são aspectos dominantes e que se fazem constantes, a escola é o cenário ideal para a intensa reflexão sobre da infância. No entanto, neste cenário, ainda é possível encontrar descuidos com esta fase tão importante e crucial na vida de qualquer sujeito. Pois, é sabido que a ideia de um ensino com bases lúdicas nem sempre foi algo difundido em nossa sociedade, tampouco nas instituições de ensino, e que se considerarmos a história do ensino, a inserção do lúdico nas escolas é algo recente.

Com forte influência dos Jesuítas ARIÈS (1981), e contribuição de estudos da Psicologia e Pedagogia (Vygotsky, 2007), que perceberam a importância da infância, do brincar e a contribuição do lúdico para o desenvolvimento cognitivo da criança, é que se começa a pensar em novas possibilidades de um ensino mais conectado com a vida das crianças, que efetivamente tenha e faça sentido em suas vidas. Assim, uma vez que, o ensino priorizou, durante muito tempo, de forma predominante a aquisição somente dos aspectos cognitivos, com base na transmissão e exposição de conteúdos, omitiu-se, portanto, um olhar mais cuidadoso para com a infância.

Partindo dessa premissa, e por acreditar que o brinquedo cria possibilidades de aprendizagens, por instigar a criatividade, imaginação e possibilitar um intenso processo de criação e recriação desses objetos, é que propusemos pensar, construir e executar um Projeto de Estágio supervisionado que estivesse relacionado à inserção do brinquedo nas práticas pedagógicas, em uma turma do Segundo ano do Ensino Fundamental I, em uma Escola da Rede Municipal, da Cidade de Juazeiro-BA.

É válido ressaltar que o projeto apresentado, foi proposto pelo componente curricular de estágio do curso de pedagogia do Departamento de Ciências Humanas – Campus III, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como exigência parcial para o cumprimento das atividades curriculares; Buscando difundir as experiências, vivências e percepções da inserção do brinquedo como potencializador do desenvolvimento cognitivo com as diversas áreas de ensino, ampliando, portanto, as discussões sobre a evolução tecnológica do brinquedo ao longo dos anos, assim como os resultados da pesquisa, a fim de validar a hipótese formulada para o problema.

PERCURSO METODOLÓGICO

A construção no primeiro momento foi realizada através da pesquisa bibliográfica, assim, realizamos estudos sobre a criação e evolução tecnológica do brinquedo, o conceito de brinquedo e como pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança na escola e em seu contexto de formação, o qual desafia além do pensar o processo de imbricamento e construção dos sujeitos, problemáticas como a automatização dos processos que influenciam as crianças, a evolução dos eletrônicos neste campo, os excessos publicitários sobre as marcas e tipos de brinquedos, além das abordagens de formação do espaço escolar com o universo do brincar dos infantes.

No segundo momento, a pesquisa de campo orientou as investigações realizadas, onde permanecemos *in loco* por duas semanas, e durante todas as aulas ministradas, procurávamos, sempre que possível, inserir o brinquedo na prática pedagógica, assim como, criamos um espaço destinado à criação de brinquedos com materiais recicláveis.

De abordagem qualitativa, a pesquisa busca compreender por meio das observações e ações descritas, o problema central do brinquedo nos espaços escolares e como este pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança, o brinquedo como potencializador do processo de construção do conhecimento e aprendizagem.

BRINQUEDO E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO

O brinquedo como objeto de aprendizagem importante para a aquisição de novos conhecimentos nas diversas áreas de ensino, proporcionam oportunidades construtivas e reflexões, relações com o mundo a sua volta, relações com os outros, negociação e comunicação no processo de interação, bem com a garantia e oferecimento de espaços e tempos de formação que valorizam e respeitam a criança e sua fase de desenvolvimento de vivência da infância.

Os motivos para sua inclusão no processo de ensino e aprendizagem são inúmeros, e os resultados, assim como as estratégias e construções realizadas pelas crianças durante estes momentos nos dão a certeza de que são essenciais também no currículo escolar. Outro aspecto relevante a destacar é o potencial que têm estas oportunidades para o desenvolvimento cognitivo na criança por meio da ludicidade. Ainda neste contexto, emerge a discussão da evolução tecnológica do brinquedo, seu conceito, e sua pouca utilização no contexto escolar.

Nesse sentido, tentando trilhar o caminho exposto acima, questionamos: Os brinquedos sempre foram compostos pela criação tecnológica que observamos atualmente? Como os primeiros brinquedos surgiram? Como eram feitos? Sempre foram destinados às crianças? E por fim, por que

são tão importantes para a aprendizagem do sujeito nos fazendo questionar sua relevância no contexto escolar?

Por se tratar de um artefato tecnológico e um processo de criação e recriação do homem, o brinquedo é uma tecnologia, que como qualquer outra criação da espécie humana, foi sendo aperfeiçoada de acordo com as necessidades, interesses e desejos do homem, processo este que se dá de acordo com o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade. E na história do brinquedo isso não foi diferente.

Os brinquedos surgiram a partir do momento em que o homem teve a capacidade de criar e recriar, os quais eram feitos com os materiais disponíveis em cada época, como podemos observar ainda hoje. Os primeiros brinquedos surgiram através da cópia das ferramentas de trabalho utilizadas pelos adultos, em forma de miniaturas, como explica Elkomin (1998),

[...] A história da origem de alguns brinquedos é como um reflex das ferramentas de trabalho dos homens e dos utensílios sagrados. E muitos brinquedos, embora produto de determinado período da história, não desaparecem com a extinção do utensílio a que deu cópia, como é o caso do arco e das flechas. (Apud MAGNABOSCO, 2007, p. 30).

Embora a referida passagem relate sobre o surgimento do brinquedo, relacionando sua criação às ferramentas de trabalho, também menciona “utensílios sagrados”, o que remete ao surgimento das primeiras bonecas. Tais bonecas, em cada região representavam algo, e eram criadas com materiais diversos, o que acarreta uma vasta produção desses objetos. Como por exemplo: a boneca criada pelo *Homo Sapiens*, denominada de “Vênus de Willendorf”, as quais eram feitas de madeira, com cabelos feitos de cordões de argila ou até de contas de madeira e que representava o símbolo da fertilidade, e até então não podiam ser tocadas pelas crianças, pois eram estatuetas feitas de argilas e representavam os servos mortais. Segundo Von (2001), somente a partir da transição ocorrida provavelmente no Egito, é que as crianças puderam brincar.

Sendo assim, até meados do século XVII (ARIÈS, 1981), não havia uma separação entre o adulto e a criança, pois as mesmas tinham acesso aos mesmos espaços, brincadeiras e jogos que os adultos, tendo um amplo espaço para desfrutar de sua infância. O processo histórico descrito é muito diferente da realidade de muitas crianças de hoje, as quais têm seus quartos lotados de brinquedos, mas nem sempre podem usufruir de tais objetos, muitas vezes por terem uma “agenda” lotada de compromissos, assim como a de um adulto ou os pais não deixarem brincar por medo de o brinquedo quebrar/estragar, ou por falta de espaço e tempo na sua própria casa e na escola, o que acaba por negar esse momento tão importante para as crianças, a infância. Esta descrição se refere a uma parcela das crianças, temos ainda aquelas que sonham com os brinquedos e não os tem. Assim, acreditamos ser relevante ampliar as discussões sobre a infância, o brinquedo e a importância do brincar para fomentar o contexto adultocêntrico hodierno, a olhar mais para a criança e os direitos que têm por um desenvolvimento pleno, pois esta é uma responsabilidade dos adultos. Ou seja, avançar em pesquisas neste campo, deveria possibilitar mais oportunidades das crianças viverem a própria infância de forma mais saudável respeitando suas etapas de desenvolvimento.

Ainda segundo Ariès (IDEM), a proibição dos jogos e brincadeiras na escola teve forte influência da igreja medieval, que considerava todo e qualquer tipo de jogos e brincadeiras imorais e inapropriadas para o livre desenvolvimento dos homens, principalmente se associados aos trabalhos intelectuais, proibindo assim as brincadeiras dentro dos colégios e universidades e reduzindo o tempo destinado à diversão e ao lazer. Tal realidade foi sendo modificada ao longo dos séculos, com forte influência dos jesuítas e com a contribuição de muitos estudiosos que perceberam a importância da infância, do brincar na infância e sua contribuição no desenvolvimento cognitivo da criança. Sendo assim, atualmente podemos perceber a inserção da ludicidade no espaço escolar. Porém, consideramos esta inserção superficial, acarretando o não aproveitamento das contribuições da ludicidade para o desenvolvimento da criança através do brinquedo.

Desse modo, questionamos o porquê de tanto investimento e desenvolvimento tecnológico, quando o efeito e influência para a melhoria e experiências para a infância são limitados? Houve forte influência a partir da Revolução Industrial, mais especificamente com a chegada do banco imobiliário no Brasil, na década de 40, que segundo Magnabosco (2007), foi à época em que ocorreu o afastamento da produção de brinquedos entre pais e filhos, e que transcendeu a produção de brinquedos cada vez mais embutidos de tecnologia, foi o momento em que passaram a surgir as primeiras bonecas de plástico, como a Pupi⁵³. A eletrônica passou a ser incorporada nos brinquedos, surgindo o *Pense bem, pequeno computador da TecToy*, os primeiros *vídeo games*, *Odyssey Atari*, entre outros.

Enfatizamos este primeiro momento destacando alguns aspectos: o primeiro é sobre a tecnologia em constante evolução, como um processo de criação e recriação de objetos, modificados ao longo tempo, pelo próprio homem, ou pela própria ação do uso, assim, criar um brinquedo, é criar um artefato tecnológico. No contexto atual não podemos esquecer-nos de atribuir a sua interligação a objetos eletrônicos, como o celular, a televisão, tablets, que são fontes de informação e comunicação potentes, utilizados pelas crianças como brinquedos, criando outras formas de interação e desafios para as famílias e escolas, pois são presentes na nossa realidade e na vida dos sujeitos infantes ou não.

O Segundo momento é uma crítica à sociedade consumista, que compra cada vez mais brinquedos caros para os seus filhos, sem fazer uma reflexão sobre o conceito de brinquedo e o lugar deste na rotina e cotidiano da infância.

O brinquedo é um objeto feito para as crianças e com eles, ela pode inventar brincadeiras e imaginar um mundo onde tudo é possível (LIMA, 2015). As crianças são também capazes através do seu processo de imaginação criar seus próprios brinquedos, e realizar suas brincadeiras. Por isso mesmo, não adianta ter brinquedos caros, e não ter onde brincar, nem com quem brincar.

Hoje estão acontecendo mudanças significativas sobre o conceito e o olhar à infância, onde teses afirmam a morte desta etapa (BUCKINGHAM, 2007), chamando a atenção dos sujeitos sobre o contexto midiático e tecnológico e as influências que as crianças têm destes em suas vidas. Mesmo considerando a tese da “morte da infância” excêntrica e exagerada, destaca que estas apontam mudanças históricas que devem ser consideradas, pois envolvem as questões e perspectivas das vidas das crianças.

A complexidade que envolve hoje a vida das crianças precisa ser considerada pelas instituições, não se trata de ignorar ou oferecer tudo sem limites, é preciso pensar o lugar desta evolução ilimitada que faz parte das construções dos infantes como processos do cotidiano. Para Buckingham,

[...] uma resposta positiva e efetiva a essas mudanças só será possível se entendermos sua complexidade e suas potenciais contradições. Simplesmente culpar ou festejar as mídias é superestimar seu poder e subestimar as diversas maneiras como as crianças criam seus próprios significados e prazeres. (IDEM, p. 87).

Dessa maneira, se tornam pertinentes no âmbito educacional, pois a instituição de ensino é também responsável por formar cidadãos críticos e reflexivos da sua realidade, e por esses assuntos se fazerem presentes na vida, deve-se procurar também inserir debates sobre tais questões, possibilitar o olhar sobre os temas e problemáticas dos contextos, proporcionando o diálogo entre os ideais impregnados nos valores e política e contexto social.

Ressaltamos que não basta inserir o brinquedo e a brincadeira na escola, é necessário que haja pesquisas e mudanças nas práticas pedagógicas para o aperfeiçoamento da inserção, de modo que os resultados possam contribuir significativamente para os envolvidos no processo, atentando sempre para a questão de que a criança aprende através da relação que estabelece com o mundo e com os objetos que lhe cercam.

⁵³Boneca criada pela Estrela da década de 50. <http://www.estrela.com.br/sobre-a-estrela/historia/>In: 16/08/2016

CONTEXTO ESCOLAR

Embora a infância tenha ficado, por muito tempo, num campo invisível e pouca tivesse sido a importância dada a esta fase tão crucial na vida dos sujeitos. Percebem-se, em meio às narrativas de Ariès (1981), que os jogos, as brincadeiras e os brinquedos sempre estiveram presentes no cotidiano da criança, mesmo que não existisse nenhuma preocupação com a infância e que a concepção do brinquedo fosse aquela de mais um objeto qualquer inventado pelo homem. O que é facilmente notado são as transformações e adaptações sofridas por estes objetos devido aos processos de mudanças culturais, sociais e econômicas, principalmente mudanças impostas por um mercado capitalista e uma sociedade extremamente consumista.

Como consequência do consumo acelerado, tornou-se bastante comum uma cena no mundo de hoje, a de quartos de crianças cheios de brinquedos, dos mais variados e imbuídos de tecnologia. Porém, poucos são os espaços oferecidos para as crianças brincarem. Diante disso, Dias (2011), nos alerta que:

Hoje se faz necessário resgatar o caráter simbólico do homem, quanto a percepção consciente, que se vê cada dia mais reprimida, enrijecida e massificada, numa sociedade cuja filosofia de vida é racionalista e que, muitas vezes, leva a alienação do próprio processo de criação e simbolização do sujeito, em que as crianças não têm mais espaço para viver a infância de maneira plena e enriquecedora”. (2011, p. 54-55).

Portanto, faz-se necessária a discussão sobre a infância e os brinquedos como potencializadores das aprendizagens e que a família e as escolas, precisam oferecer este espaço para a construção das representações simbólicas das crianças. Pois, embora o avanço do espaço da ludicidade na escola esteja em evidência no discurso educacional, é comum encontrar os brinquedos fora do contexto escolar, como se a ludicidade e o brincar fossem elementos para interagir em outros espaços, na escola não. Construindo assim, a imagem do lúdico como uma perda de tempo e que pode “atrapalhar” o desenvolvimento cognitivo da criança na escola. Será que envolver a ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem, a criança estará perdendo tempo? A nossa tese é que não.

Segundo Vygotsky (2007), o brinquedo pode e deve ser utilizado na pré-escola desde muito cedo, pois o mesmo estimula o desenvolvimento cognitivo da criança a partir do uso da imaginação e simbolização. Quando a criança brinca livremente, a mesma tenta imitar o contexto adulto na qual está inserida, criando possibilidades para atingir tal objetivo, e faz o possível para que sua brincadeira se aproxime da realidade, criando alternativas.

A própria criança cria as alternativas para as resoluções de seus “problemas” durante a brincadeira, desenvolvendo assim, o que Vygotsky (2007) denomina de Zona Desenvolvimento Proximal (ZPD), entendido como:

[...] o brinquedo cria a zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (2007, p. 122).

Nesse sentido, a brincadeira livre, sem regras estabelecidas, também faz com que desenvolvam ações que contribuirão para o seu desenvolvimento cognitivo, que levará para toda sua vida. Tais ações podem ser notadas, como já explicita no texto a resolução de problemas, sem a interferência do outro, ampliando sua capacidade de conhecer o espaço no qual está inserido. Dias considera que,

[...] É preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo, do desenho, da música. Estes, como instrumentos simbólicos de leitura e escrita de mundo, articulam-se ao sistema de representação da linguagem escrita, cuja elaboração mais complexa exige formas de pensamento mais sofisticadas para sua plena utilização. (2011, p. 60).

De acordo com os elementos trazidos, necessita-se resgatar os direitos estabelecidos para a criança, e uma das formas é estudar a legislação vigente. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei de nº 9.394/1996, estabelece em seus artigos 12º, 13º, a Educação Infantil como uma etapa em que deve ocorrer a valorização da aprendizagem por meio de atividades lúdicas (jogos e brinquedos), estendendo tal exigência ao Ensino Fundamental I, porém acrescentando novos objetivos a serem alcançados, que estão relacionados ao processo de aprendizagem que este novo ciclo propõe.

Nesse sentido, têm-se difundido, no âmbito educacional, a consciência de que a ludicidade e a utilização dos brinquedos são importantes no processo de aprendizagem, fazem parte do desenvolvimento cognitivo da criança, sendo este a “[...] sustentação da aprendizagem, isto é, que para haver aprendizagem é necessário que o aprendiz tenha um determinado nível de desenvolvimento [...]”. (MOURA, 2011, p. 83).

O desenvolvimento precisa ser considerado durante as atividades, pois são conhecimentos adquiridos na vivência e na troca com os outros sujeitos, e fazem parte da estrutura cognitiva e social da criança. As atividades realizadas em sala com ênfase ao uso de brinquedos oferecem a possibilidade de assimilação, elevação e construção de novos conhecimentos, com objetivos a serem alcançados.

Dessa forma, as aulas podem sim, ser algo leve e prazeroso, não diminuindo de forma alguma o caráter de aprendizagem e a responsabilidade assumida por esta. Porém, o que se procura é modificar a metodologia que vem sendo pensada e vivenciada nas instituições escolares para atingir a aprendizagem dos alunos. E, se o currículo dialogar com proposições lúdicas e na rotina das crianças, o brinquedo e a brincadeira estiver presentes, o ambiente de formação torna-se leve, lúdico, infantil. Não se trata de priorizar apenas este aspecto, mas considerar a inserção desta ação e linguagem natural da criança em seu contexto também dentro da escola. Acreditamos que se configura num tempo e lugar pensado para as crianças com as crianças. Este é o convite que falta para os adultos da escola e da universidade, nos acostumamos a ser “gente grande” e esquecemo-nos de valorizar a infância como precisa para termos no futuro sujeitos livres que criem um mundo melhor do que temos hoje, como afirma Vygotsky (2007, p. 123) “[...] no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações”.

RESULTADOS

AS ATIVIDADES PROPOSTAS

Dentre as atividades desenvolvidas durante as nossas ações, destacam-se as produções realizadas pelas crianças com os materiais recicláveis trazidos de casa, em que eles, com o acompanhamento puderam participar como autores/produtores dos próprios brinquedos. Assim, mais do que confeccionar, as crianças, na medida em que construam, compreendiam conceitos importantes para a formação de cidadão que conhece seus direitos e deveres sociais, tais como a importância da reciclagem, os cuidados que devemos ter com a natureza, a conscientização sobre a preservação dos bens naturais.

Com um tema sério imbuído da leveza do brinquedo, as crianças participaram de toda a construção, desde a seleção dos materiais, na confecção dos brinquedos e na exposição de todo

material construído, onde puderam apreciar e brincar com suas produções, assim como interagir com cada um dos brinquedos produzidos. O momento de exposição foi riquíssimo para que percebessem as suas capacidades, assim como a importância da participação na experiência.

A experiência vivenciada de construir seus brinquedos foi importante para assumirem autonomia sobre o processo de formação, cabendo a nós, o respeito a esta autonomia tanto no espaço escolar, quanto fora dele. Por isso mesmo, é fundamental o educador ter uma prática que respeite e considere a participação ativa dos estudantes na construção do saber construído dentro da escola, que respeite a identidade e a subjetividade, considerando cada realidade apresentada no grupo sala/instituição e perceber que a turma é um grupo heterogêneo com as mais diversas personalidades. Para tanto, faz-se necessária a reflexão crítica do educador sobre sua prática, que o mesmo perceba o seu trabalho como algo inacabado. Por isso mesmo é que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. (Freire, 2011, p. 40).

Esse discurso é o que vai mover o educador e as suas ações dentro da escola e principalmente, dentro de sala de aula. E foi exatamente isso que conseguimos identificar na oficina de construção de brinquedos, na qual foi perceptível o cuidado especial com os estudantes, respeitando as dificuldades e necessidades de aprendizagem de cada um, tentava ministrar suas aulas de maneira interdisciplinar e contextualizada.

No entanto, percebíamos também que a professor queria fazer pelos alunos muito mais do que conseguia, uma vez que a turma era agitada e isso atrapalhava. Este, entretanto, é o cenário comum em todas as escolas, ou pelo menos deveria ser, tendo em vista que, toda criança saudável brinca, grita, pula, faz bagunça, caso contrário, não seria uma escola.

Durante o estágio percebemos um cenário que está cada vez mais comum nas escolas, à ausência ou quase ausência da recreação, algo que já tínhamos notado desde a primeira experiência de estágio supervisionado em outra instituição também da rede municipal de ensino de Juazeiro, entretanto, não tínhamos acentuado tanto esta questão. Em meio às discussões percebe-se a estreita ligação entre esse fenômeno com a inquietação das crianças em sala de aula, uma vez que o tempo do recreio foi reduzido de cinco vezes por semana, para apenas dois, tendo agora nos outros três dias somente o horário dos lanches para brincarem. Esta é uma realidade que vem sendo presenciada durante os estágios, onde é possível destacar que,

[...] as escolas estão cada vez mais fechadas em si mesmas. Seus tempos e espaços não incluem o brincar e o brinquedo. Por vezes, a priorização dos laboratórios de informática ocupa o lugar de toda a experimentação, embora mesmo o uso disso seja precário. Mas as escolas não têm sequer uma caixa de areia, uma gangorra, uma bola. O recreio em muitas delas foi suprimido, porque as escolas entendem que ele se tornou apenas lugar de bagunça. Ou então não querem perder tempo porque precisam preencher os formulários e atingir os indicadores. Essa parece ser a paranoia do presente! (MARTINS, 2016, p. 53).

Diante da negação a esse momento tão essencial para a criança, o recreio, e da inquietação dos discentes, percebemos que uma das estratégias encontradas pela docente para “acalmar” a turma, era copiar atividades na lousa. Tal alternativa acabou gerando um sentimento de comodismo, pois ao levarmos uma proposta dinâmica que fosse contra essa realidade, de certa forma “quebra” uma rotina que se faz presente no cotidiano dos estudantes. E isso se torna evidente nas falas de três alunas durante os nossos encontros, destacadas a seguir, onde as chamaremos pelas siglas A1, A2 e A3:

A1: “Tia, porque a senhora não copia logo a tarefa de um até cem para a gente copiar”?

A2: “Quando vocês vão começar à aula, hein tia”?

A3: “Ô tia, esses brinquedos são só para arecreio”.

Evidencia-se neste momento, que as crianças não viam aquela **aula** como **uma aula** igual à da professora, não consideravam o fato de ter aulas com proposições lúdicas, pois, para ser considerada aula, esta deveria acontecer por meio de muitos exercícios, de muita escrita e exposição no quadro. Por este motivo, percebemos que as crianças estavam resistentes ao uso do brinquedo e ações lúdicas com jogos como potencializadores da aprendizagem, pois para elas os estes eram utilizados apenas para um momento de distração, ou quando terminassem de copiar e responder a atividade proposta em sala, o que de certa forma era coerente, pois mesmo que eles não soubessem e que não tivesse um adulto lhes explicando ou mostrando, as crianças estavam aprendendo, espontaneamente, alguns conhecimentos trazidos nos jogos pedagógicos (que têm conceituação e objetivo diferente do brinquedo).

Gostaríamos de ressaltar que em meio a essa problemática, quando conseguiam se concentrar nas atividades propostas, como, por exemplo, formar palavras com o uso das letras R, RR e S, SS, utilizando o alfabeto móvel com proposições lúdicas e de jogos, conseguiam aprender, brincando. Assim como, na realização da oficina para a confecção de brinquedos com materiais recicláveis, os estudantes se concentraram em realizar a atividade, se entregaram durante todo o processo de construção dos brinquedos, tanto que estavam felizes com os brinquedos que construíram, e cada um queria levar para casa os materiais que produziram.

Diante da situação aqui exposta, nota-se que há aprendizagem quando se utiliza brinquedos, jogos e proposições lúdicas na sala de aula. Pois os estudantes aprendem, mesmo não se dando conta. Como fica evidente na fala de uma das crianças (A4). Onde ele associou uma das palavras que ele tinha contato frequentemente nos jogos pedagógicos, com as palavras trazidas no desafio que propomos em sala de aula:

“Ah, tia! Essa aí é igual àquela que fica naquele negócio ali”.

Quando o aluno faz essa associação entre a palavra do desafio e a palavra do jogo pedagógico, ele utiliza as expressões “essa” e “aquela”. Já quando ele usa a palavra “negócio” está se referindo aos jogos que ficavam disponíveis ao final das “tarefas”. Isso possibilitou perceber que, mesmo que os brinquedos fossem utilizados para um momento de distração, para recompensar a rotina de exercícios, estão presentes na escola, que neste contexto, são sempre de cunho pedagógico, desenvolve certos conhecimentos, e no caso citado acima, expressa exatamente isso, quando a criança consegue fazer a assimilação entre as palavras por ela reconhecida em dado momento. Assim,

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais se torna possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental. (Vygotsky, 2007, p. 124).

Apesar da resistência e da rotina, conseguimos inserir, ao menos que por dias, a presença do brinquedo e de atividades lúdicas como potencializadores da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos o projeto, o qual utilizava do brinquedo durante a ação pedagógica, elaborar aulas propondo atividades diferenciadas que proporcionasse às crianças um sentimento de querer saber mais, já fazia da proposta algo desafiador, principalmente pela inexperiência em sala de aula.

Por este motivo, foi essencial a primeira semana de observação para planejar as aulas, para conhecer a realidade da turma superando os equívocos, pondo em prática o planejado.

A proposta foi proporcionar às crianças maior contato com os brinquedos e jogos podendo estes auxiliar (ou não) no desenvolvimento cognitivo durante o processo de formação - não que este contato entre as crianças e brinquedos não existisse -, porém, era mais frequente com os jogos pedagógicos que estavam em sala de aula à disposição dos educandos, muitos dos quais não eram utilizados com um cunho pedagógico.

Para tanto, trabalhamos com os brinquedos e jogos trazidos de casa pelas crianças, por considerarmos essencial no processo de aprendizagem, relacionar com os conteúdos necessários para a aprendizagem de maneira contextualizada, aproximando a sua realidade ao contexto escolar. Outra proposta foi confeccionar brinquedos com as crianças utilizando materiais recicláveis, exercitando a autonomia, para que ao mesmo tempo em que estivessem se divertindo na confecção desses objetos, adquirissem novos conhecimentos.

Em meio a todas as discussões, gostaríamos de tecer algumas considerações. A primeira é que se torna desafiador o ato de educar, principalmente quando se trata de uma turma que já está com “meio” caminho andado, acostumadas a seguirem uma rotina, estarem com a docente desde o início do ano, realmente não é fácil. Eles se sentem invadidos, tanto os alunos quanto os professores. No entanto, buscaram-se máxima flexibilidade com a turma, por entendermos que tinham suas regras, seus hábitos e não podíamos intervir antes, sem um olhar cuidadoso ao processo.

A segunda é que, percebemos que durante as atividades, desafios, e dinâmicas em sala de aula os alunos faziam associações entre os conhecimentos já adquiridos com os brinquedos e jogos, em certos momentos, assimilavam, relacionavam experiências de vida com os conteúdos. A todo o momento, a relação entre os brinquedos, os jogos e as palavras conhecidas do cotidiano, tanto da escola, quanto da vida fora dela se faziam presentes.

É claro o enriquecimento que o jogo, o brinquedo e os processos lúdicos proporcionam às crianças, pois viam neles mais do que um simples objeto ou proposta lúdica, viam algo que não era desconexo com suas vidas, onde percebiam a íntima relação entre os objetos e as experiências vividas, principalmente as familiares, potencializando o que já conheciam e experimentavam diariamente. Podemos afirmar que as propostas, contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos com os brinquedos e jogos no processo, para as crianças e nós sujeitos da universidade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe, **História Social da Criança e da Família**. 2ª. ed. Rio de Janeiro,RJ: GUANABARA S.A, 1981.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1554-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 .Acessado em:16 deMaio de2016.

BUCKINGHAM, David: **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora do pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. (p.49-61). IN: KISHIMOTO, Tizuko M.(org.).**Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**.14.ed.São Paulo: Cortez, 2011.

ELKOMIN, 1998. IN: MAGNABOSCO, Milton. **Criança, brinquedo e tecnologia: uma relação delicada.** Disponível em: http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/dissertacoes/2007/ppgte_dissertacao_239_2007.pdf. Acessado em: 15 de Maio de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIMA, Tamires. **Fabricando.** Lauro de Freitas, BA: Solisluna Editora, 2015.

MAGNABOSCO, Milton. **Criança, brinquedo e tecnologia: uma relação delicada.** Disponível em: http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/dissertacoes/2007/ppgte_dissertacao_239_2007.pdf. Acessado em: 17 de Maio de 2016.

MARTINS, Josemar da Silva. Infância, brincadeira e as insídias do tempo. IN: REIS, Edmerson dos Santos; TELES, Edilane Teles (Org.). **Anotações sobre o brincar e a infância na contemporaneidade.** Curitiba, PR: CRV, 2016.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. IN: KISHIMOTO, Tizuko M (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VON (2001). IN: MAGNABOSCO, Milton. **Criança, brinquedo e tecnologia: uma relação delicada.** Disponível em: http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/dissertacoes/2007/ppgte_dissertacao_239_2007.pdf. Acessado em: 15 de Maio de 2016.

O DIREITO À PERMANÊNCIA DAS MULHERES NAS ESCOLAS DE EJA: SENTIDOS DE UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO

PALAVRAS-CHAVE: Permanência. Educação Contextualizada. Semiárido. EJA.

Willany da Cunha Reis

Mestranda em Educação Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA/UNEB
willanydacunha@yahoo.com.br

Josenilton Vieira Nunes

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA/UNEB
vieirajn47@gmail.com

Leandro Silva Nascimento

Pedagogo, formado pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB
leo_pri07@hotmail.com

RESUMO

A reflexão que trazemos como questão norteadora desse trabalho é resultado dos diálogos, estudos e orientações com vistas ao desenvolvendo e construção da dissertação em curso sobre a presença de crianças em salas de EJA noturna no contexto do semiárido nordestino: táticas/astúcias de mulheres educandas para permanência e conclusão dos estudos em escola da rede municipal de educação na cidade de Juazeiro-BA do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB) de autoria de Willany da Cunha Reis sob a orientação do Prof. Dr. Josenilton Vieira Nunes. Assim o recorte que fazemos para esse resumo, e que também foi gerador de um artigo com o mesmo título, parte do objetivo de discutir o direito das mulheres das classes populares permanecerem na escola bem como evidenciar os contextos sociais precarizados que compõem a EJA, voltando-se aos sentidos de uma educação contextualizada no semiárido e como princípio desvelador uma educação contra hegemônica.

Para isso, utilizou-se como compreensão das análises os estudos de Freire (2011), Streck & Adams (2012), Engels (2000), Bourdieu (2014), Xavier (2014), Castro e Barreiro (2016), Beauvoir (1967), Scott (1990), Oliveira (1998), Teixeira (2005).

Na abordagem metodológica fizemos opção pelo enfoque fenomenológico hermenêutico, que segundo Teixeira (2005), tem na interpretação do fenômeno estudado a base para a construção da compreensão do objeto de estudo. Assim sendo, o método de pesquisa foi de cunho qualitativo-descritivo. O que exigiu uma maior presença do pesquisador no campo de pesquisa e junto aos sujeitos para melhor compreender e interpretar o contexto no qual estes se fazem presentes.

Assim as sistematizações das informações, inicialmente levantadas na pesquisa, permitem compreender uma amostra da relação de inferioridade que se estabelece com a mulher em nossa sociedade, inseridas numa cultura de discriminação, preconceito, machismo, exclusão e desigualdade que interfere diretamente no direito à educação. Amiéude revela a desigualdade entre os sexos, sob a égide da dominação masculina que naturalizadas conseqüentemente são mitigadas as possibilidades de mudança, porém apresenta também releituras de estudos sobre gênero como categoria social. Apresenta ainda a educação contextualizada, como concepção de educação, sujeito e sociedade possibilitados por uma emancipação e transformação como diria Freire (2011) que produzem uma relação de conhecimentos, valores e conflitos a partir de uma emancipação epistêmica das tessituras complexas que compõe o fazer/viver cotidiano dos sujeitos/local/espaco/território que foram inferiorizados e silenciados por um discurso construído pelo colonialismo e pela “colonialidade do saber, do poder e do ser”. (STRECK; ADAMS, 2012, p. 245).

Para melhor entender as relações que impuseram e impõe historicamente os processos de dominação que envolve a condição masculino/feminina, é importante fazer uma imersão nos estudos que analisam os processos de constituição da sociedade como construção social no âmbito das mais diferentes instituições sociais. Entre estas, inclui-se a família como a gênese da sociedade. Segundo os estudos de Engels (2000), a família é uma instituição ativa que está em permanente mudança, passa de uma forma a outra à medida que a sociedade evolui, se modifica e se transforma nos seus padrões de convivência e estabelece novos vínculos de parentescos, embora os vínculos mais consolidados permaneçam como herança cultural estruturantes da base familiar. Em seus estudos sobre os diferentes modos e formatos de convivência familiar o autor mostra – embora reconheça a dificuldade de provas - que existiu uma época primitiva em que imperava, no seio da tribo, o comércio sexual promíscuo, de modo que cada mulher pertencia igualmente a todos os homens e cada homem a todas as mulheres. Nesse estado primitivo de promiscuidade, provavelmente bem cedo, foram formados alguns tipos de famílias classificada por Engels (2000) como: família consanguínea - casamento de irmãos e irmãs, carnis e colaterais, no seio de um grupo; família punaluana - casamento coletivo de grupos de irmãos e irmãs, carnis e colaterais, no seio de um grupo; família sindiásmica - o homem poderia ter uma esposa favorita entre as suas várias esposas sendo ele, exclusivamente, o esposo destas; família monogâmica - união de um só casal, com coabitação exclusiva dos cônjuges, nesta, entretanto a poligamia era um direito dos homens, apenas com a restrição de que este não poderia trazer a outra para habitar sob o mesmo teto que a sua legítima esposa, neste modelo de família o adultério feminino era um crime sujeito a severas punições. Porém, um fato que tem origem no velho mundo, altera toda esta concepção de família e poder feminino. Com a produção e acumulação de riquezas o homem foi ganhando mais poder e usou esse poder em seu favor para suprimir a mulher, consolidando o heterismo, a prevalência do homem sobre a mulher. Engels (2000) considera esta, a maior derrota da mulher, logo elas foram reduzidas a objetos do prazer masculino sem direitos. Essa mudança é o ponto principal da evolução da família Sindiásmica para a Monogâmica.

Na família Monogâmica, o homem é o centro do poder. A família é mais sólida, pois somente o homem pode encerrar o casamento. O homem tem o direito irrestrito de ser infiel e satisfazer sua libido. Porém, a mulher é totalmente expropriada desse direito, pois, por razões econômicas, o homem precisa ter seus filhos legítimos, filhos da sua mulher oficial. Neste modelo de família, a mulher deveria ser tolerante, sua função era conceber herdeiros, governar a casa e vigiar as escravas, que mais tarde tornavam-se amantes de seu marido. Nessa configuração, o homem, na maioria dos casos, tem que ganhar os meios de vida, alimentar a família, pelo menos nas classes possuidoras; e isso lhe dá uma posição dominadora, que se não é reconhecida conferida no aparato legal, é amplamente admitida nas regras tácitas da convivência homem/mulher.

Ao abordar a questão da dominação masculina, Bourdieu (2014, p. 22) mostra que “ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a retificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça”. É certo que as lutas sociais das mulheres em várias frentes contribuíram significativamente com a reescrita da história nas relações homem/mulher, na qual se admite com relativa clareza que os processos de dominação longe de ser uma condição natural, são construções sociais. Entretanto, em diversos aspectos prevalece em variados grupos sociais a representação da superioridade masculina, uma condição natural que confere privilégios ao homem por ter nascido macho e, portanto, um ser dominante.

Residem nessas antigas, mas também em muitos casos atuais, representações, a postura de resistências às conquistas das mulheres ao se inserirem no espaço público e ocuparem posições e papéis sociais, antes, reservados aos homens. Um exemplo é o acesso à educação escolar, um direito negado ao longo de muitos séculos. Ou seja, para a mulher o direito nunca foi dado, e o direito à educação mais ainda. Esse cenário mundial marcado por ausências colocou a mulher num contexto social desigual, excludente, discriminador, onde estar na escola e concluir os estudos é uma prerrogativa para que mudanças efetivamente aconteçam, visto que “75% dos analfabetos que vivem

no mundo são mulheres. Com frequência, não têm acesso à escola, ou devem abandoná-la sem concluir o ensino fundamental” (UNICEF *APUD* XAVIER, p. 51).

Esses dados, citados acima, ratificam a importância de discutirmos o direito à permanência das mulheres na EJA e os sentidos de uma educação contextualizada no semiárido até porque a “igualdade de direitos” existente nos discursos da contemporaneidade não contempla as realidades cotidianas das mulheres, principalmente das mulheres nordestinas e sertanejas que mesmo estando imersas em uma realidade excludente e violenta, buscam também na educação um meio de libertar-se de tantas amarras que as tem aprisionado.

Alguns resultados que se colocam revela uma análise reflexiva sobre a permanência das educandas no cotidiano da EJA, nos mostra muito do histórico de negação ao qual o ser mulher, em diversos contextos existenciais, está submetido, entre os quais aqueles que as mulheres casaram-se muito jovens, que não tem um trabalho valorizado financeiramente, que estão na periferia, muitas vezes não trabalham, vivem a mercê do companheiro, de suas deliberações se submetendo a situações de violência, intimidação e obediência. Diante disso o que dizer nos dias de hoje da presença de crianças trazidas pelas mulheres educandas para as salas de EJA noturna na tentativa de conseguir permanecer e concluir os estudos no contexto do semiárido nordestino? Para Castro e Barreiro (2016) “ainda hoje, ser mulher, não é apenas ser diferente do homem. Implica também, carregar consigo o estigma da inferioridade, desvalorização do seu fazer doméstico, resultando em formas, por vezes, sutis de opressão”. (p.118).

As táticas estabelecidas por essas educandas de EJA, que cotidianamente tentam permanecer na escola, relevam a ideia de gênero apresentada pela oposição binária – masculino e feminino - da qual as educandas são vítimas e que, segundo Beauvoir (1967, p. 488) se apresentam na seguinte realidade “Os dois sexos são vítimas ao mesmo tempo do outro e de si.” Ampliando essa compreensão, Louro (2008), afirma que tanto a oposição entre eles (masculino-feminino) quanto a unidade interna de cada um, fazem parte de um movimento que não é inerente e fixo e a desconstrução dessa realidade abissal em que homens e mulheres se veem imbricados e que, no caso das mulheres educandas de EJA, são reforçados pelas características da subordinação, da discriminação e da inferiorização das mulheres. Para Scott (1990) causa incômodo a fixação exclusiva sobre o sujeito individual e a tendência de reificar como a dimensão principal do gênero, o antagonismo subjetivamente produzido entre homens e mulheres. “Ademais, mesmo ficando em aberto a maneira como o “sujeito” é construído, a teoria tende a universalizar as categorias e a relação entre o masculino e o feminino.” (p. 16). A autora alerta que a consequência desse feito é uma leitura redutora dos dados do passado e que não permitirá a introdução de uma noção de especificidade e de variabilidade históricas. E afirma contundentemente: “precisamos de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual”. (SCOTT, 1990, p. 18).

Ainda para autora, citada acima, é importante buscar as explicações para as questões de gênero na história de constituição das realidades sociais de homens e mulheres, mas é preciso utilizar métodos de análise que possibilite a percepção de realidades múltiplas e singulares, para não cair na ilusão de uma verdade generalizada e única sobre a origem das relações de poder que envolve homem/mulher.

Portanto, consideramos necessário compreender que há relações de gênero para serem discutidas e que as mesmas não se limitam somente às abordagens de temáticas que versam sobre a mulher. Dessa forma, as relações de gênero abrangem questões que dizem respeito às mulheres e aos homens, como seres sociais partícipes de uma mesma sociedade e que nela se relacionam. Em uma sociedade que é fortemente marcada pelo patriarcalismo (Patriarcado + Capitalismo) e pelas relações de poder, são constituídas as ideologias hegemônicas, que perpassam os segmentos sociais, e aí pensar sobre gênero implica refletirmos sobre a conjuntura de política pública de acesso e permanência para as mulheres educandas de EJA que se instalou no Brasil e suas repercussões em cada escola do país. Dessa forma a construção de gênero é edificada socialmente e se construída “pode ser transformada” (OLIVEIRA, 1998, p.129) problematizada, até porque não basta que a escola esteja edificada para

que a aluna possa estudar, é preciso desvelar a realidade que coloca essa mulher/educanda numa situação de escolha/obediência ao comando que na maioria das vezes reverbera-se em sua desistência da escola.

Ao analisarmos a problemática da permanência das mulheres nas turmas de EJA, sob a perspectiva de gênero percebemos como a história de negação do direito das mulheres frequentarem à escola se reconstitui em outras bases. Não temos, na realidade observada, mais uma negação explícita desse direito nas regras tácitas de uma moral social, em que o lugar da mulher é em casa, na cozinha ou algo similar, assim como não temos uma legislação que proíba a mulher de frequentar as escolas como outrora se verificou na história do nosso país. Entretanto, temos uma negação por meio das condições impostas às mulheres pobres economicamente pelo nosso modelo de sociedade capitalista que resulta em acordos tácitos no âmbito de suas famílias, no ambiente de trabalho e da própria escola.

É importante destacar que é por meio das regras tácitas que se efetivam muitas das imposições que limitam a frequência dessas educandas à escola, já que o fracasso escolar embora tenha suas causas na natureza sistêmica do processo educacional, a fatura é quase sempre na conta individual das educandas e educandos, muitas vezes percebidos como únicos responsáveis pelas suas próprias desistências e/ou reprovações. Ao levar suas crianças para a escola à noite, as mulheres revelam um dos condicionantes que muitas vezes impedem de permanecer na escola, por outro lado demonstram sua resistência a tais condicionantes. Nesse sentido, as mulheres constroem suas histórias de luta, resistência e às vezes até o abandono da escola, e assim evidenciam que para certos grupos de mulheres, frequentar a escola se constitui uma batalha nas relações de poder e gênero. Esse imobilismo frente à presença de crianças na escola noturna de EJA levada pelas mulheres educandas porque não tem com quem deixar, como já vimos é naturalizado pela escola, pela família, pela sociedade, pela mulher e pelas próprias políticas educacionais determinadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 9.394/96 e no Parecer CNE/CEB 11/2000 que em suas bases legais estão pautados concepções progressistas, conscientizadoras, emancipadoras, libertadoras e de direito, mas que não estão sendo direcionadas à realidade do Semiárido Nordeste, muito menos ao contexto de vida, de sobrevivência precária, desigual e excludente das mulheres/mães/trabalhadoras educandas da EJA noturna. Frente a esta realidade, o direito à permanência destas mulheres/educandas é apenas um simulacro de realidade.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- CASTRO, Beatriz Helena Viana. BARREIRO, Cristhianny Bento. **Gênero e escola: Categorias que se entrelaçam nas histórias de vida**. Florianópolis. INTERthesis, 2016.
- ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da propriedade privada e do Estado**. 15ª. ed. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.
- OLIVEIRA, Lúcia Marisy Souza Ribeiro. **Dois anos em um: a realidade do cotidiano feminino: Condição de vida e de trabalho das mulheres rurais que atuam na produção de uva para exportação**. Salvador-BA: SETRAS, 1998.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, jul./dez.1990.

STRECK, D. R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade**. Educação e Pesquisa. V.36, n.1, p. 243 – 257. São Paulo.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 8ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

XAVIER, Lúcia. Movimento de Mulheres pela conquista de direitos. In: BARBOSA, Jorge Luiz. VIEIRA Gilberto. **Rio em Rede**. Rio de Janeiro: Observatório das Favelas, 2014.

O SENTIDO DA PERMANÊNCIA SOB O OLHAR DOS EDUCANDOS DA EJA

PALAVRAS-CHAVE: Permanência. Educação Contextualizada. EJA.

Donaria Cardoso do Carmo

Especialista em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro – UNEB DCH III
donnacarmo@gmail.com

Willany da Cunha Reis

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA/UNEB
willanydacunha@yahoo.com.br

RESUMO

A reflexão que trazemos como questão norteadora desse resumo é resultado de algumas análises do trabalho de conclusão de curso submetido à comissão examinadora da Universidade do Estado da Bahia/Campus III do curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro sob a orientação da Professora e Educadora de EJA, Willany da Cunha Reis.

Assim o recorte que fazemos, parte do objetivo de revelar o sentido da permanência nas salas de educação de jovens e adultos sob o olhar dos educandos, como pressuposto de se pensar/implementar políticas públicas para esse segmento de ensino.

Para a compreensão das análises utilizou-se os estudos de Freire (2009/2001), Paiva (2004), Martins (2011), Reis et al (2011), Reis (2009/2015), Campos (2008), Brunel (2008), Carmo&Carmo (2010), Nahmías (2006)

A pesquisa desenvolvida teve foco qualitativo e a técnica utilizada foi a pesquisa de campo com aplicação de questionários, observação in locu. Quando se parte para a prática, ou para a realidade social onde estão inseridos os sujeitos, Demo (2000, p.21) reforça que a pesquisa prática “é ligada à práxis, ou seja, à prática histórica em termos de usar o conhecimento científico para fins explícitos de intervenção”. Assim, ao se escolher este método de pesquisa entendemos a necessidade de uma relação direta com os participantes que deve se dá na horizontalidade. Caso isso não aconteça, o processo também não acontece.

Os sujeitos dessa pesquisa, os jovens educandos de EJA, na sua maioria são filhos de pequenos agricultores, ou eles próprios donos de pequenas quantias de terra nos perímetros irrigados do distrito de Itamotinga em Juazeiro-BA, estão na faixa etária de 15 a 22 anos, e quanto ao sexo distribuídos em 20 homens e 7 mulheres. A maioria deles, moradores das fazendas ao redor da escola e da vila, também dependem do transporte para chegar à escola, visto o distanciamento das localidades que vão de 4 a 35 Km de distância da escola.

Mediante os estudos realizados evidencia-se que há muito tempo se percebe um crescente índice de evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja a oferta na esfera federal, estadual ou municipal acompanhados sempre de uma grande discussão em relação aos motivos pelos quais estes alunos evadem dos espaços escolares, porém pouco se fala quando estes permanecem e concluem os estudos, mesmo diante de tantas crises e metamorfoses que esta modalidade de ensino tem passado no processo de ensino aprendizagem nas últimas décadas.

Diante disso, o trabalho em tela não discute evasão porque a permanência é o que a ela se contrapõe e o que gera um indicador positivo para o aluno e para a escola. A prédica da evasão na EJA “não a explica, mas, pelo contrário, a reforça, vinculando **recursivamente** os baixos resultados da modalidade, principalmente, ao desinteresse dos jovens ou ao cansaço e necessidade do trabalho entre os adultos” (CARMO&CARMO, 2010, p.2). Ainda reforçando esse entendimento, Reis (2015,

p.03) aponta que a evasão “estuda, mede, parametriza, ranqueia a ponta do “iceberg” e as dimensões que estão submersas continuam sem respostas”.

Sobre isso, já se sabe, na maioria das vezes, quais são os fatores que fazem os alunos desistirem, podemos até trazer alguns: reprovação, distância da escola, desmotivação, aulas pouco atrativas, crença de que já é um fracasso seu aprendizado e no que se refere especificamente às mulheres: maternidade precoce, não terem com quem deixar seus filhos, assumirem os afazeres domésticos, trabalharem em empresas ou em casas particulares, cuidarem de irmãos menores, falta de incentivo dentro e fora de casa principalmente do sexo oposto para continuarem seus estudos, jornada de trabalho exaustiva, entre outros. Portanto, pesquisar sobre a permanência dos educandos na escola significa crer nas diversas possibilidades de interação e aprendizagem possibilitadas pela escola e que faz a diferença no momento da desistência.

Ainda nesse pensamento, ao se referir a estes educandos da pesquisa, Freire (2009) nos alerta da importância de pensarmos nestes sujeitos como aprendentes e ensinantes, como construtores de uma autoria na caminhada de seu aprendizado. Assim como o educador que percebe o sujeito-aluno em sua sala, este aluno, também na medida em que vai se desvelando, manterá uma nova forma de relacionar-se com este sujeito educador. A educação pensada como um processo constante de ir e vir, de que quando ao mesmo tempo em que eu me afasto, eu me aproximo de forma dialética é reforçado por Nahmias (2009) que também fala deste “outro” no processo que ela chama de “outridade” que é o primeiro passo necessário para a consolidação de uma educação inclusiva e não homogeneizadora, reprodutiva e hegemônica.

Desta forma ao conceituarmos este outro, ou evocarmos essa outridade estamos falando de sujeitos, que tanto Freire, quanto Nahmias chamam de “outro” de formas diferentes, mas interligadas. Este *sujeito/outro (grifo meu)* chamado aqui de alunos de EJA é colocado como protagonistas de suas histórias, sentidos, gostos, gestos, prazeres que compõem o cotidiano de uma escola. Esse protagonismo pontuará o que os educandos falam sobre a escola e o que os levam a permanecerem nela e quais caminhos ainda são necessários para que tenhamos uma educação que responda às expectativas destes sujeitos educandos que a frequentam. Freire (2009) reforça esse pensamento quando diz que é preciso o ser humano conhecer-se para poder tornar-se sujeito de sua própria história.

O primeiro registro sobre a permanência apontada pelos educandos é a de que está na EJA para não desistir dos estudos, ou seja, não lhe cabe outro lugar senão o da EJA, que na maioria das vezes é noturna. Dessa maneira, os sistemas municipais e estaduais de ensino, para dar uma aparência de que tudo vai bem no ensino fundamental diurno, estão “arremessando os jovens à EJA”, sem possibilidade de retorno e sem avaliar os impactos que essa presença pode constituir. Isso nos remete a uma realidade que vem sendo estabelecida na EJA e que tem se afirmado enquanto campo epistemológico que é a presença de jovens cada vez mais jovens nas classes de educação de jovens e adultos.

O segundo registro sobre a permanência na escola, desvela que o poder divino auxilia e dá forças para conquistarem os objetivos. Certamente, pensar que a fé ajudará a superar as dificuldades é uma forma de conforto para com situações que lhes são apresentadas cotidianamente. Crer que existe um Deus/uma divindade e que ele o auxiliará nas suas necessidades faz parte de um saber que antecede a escola.

Outro registro trazido pelos educandos é a ideia de que a escola é responsável por torná-lo uma pessoa melhor, mais responsável, etc. Isso é positivo tendo em vista que o papel da escola não é somente trabalhar os conteúdos didáticos, mas fazer com que o educando participe do seu grupo ativa e afetivamente, apropriando-se de valores, crenças, conhecimentos e referenciais sócio-históricos. Essa apropriação precisa ser entendida na coletividade, para que estes sujeitos ensinantes e aprendentes tornem-se assim pessoa consciente e responsável pela transformação da realidade em que está inserido.

Ainda sobre a permanência dos educandos na escola há relatos de não haver outra escola próximo de onde residem, ou se tem não atende a demanda da série que estão cursando. Isso significa

não poderem fazer escolhas por esta ou aquela escola, ou estudam na escola que se tem ou não estudam.

Ao agrupar outras respostas parecidas entre si sobre outro registro de permanência dos educandos na escola percebeu-se a correlação entre o saber e sabor utilizados metaforicamente para explicar os professores e demais funcionários como “legais” e a “merenda ser muito boa”. Nesta colocação dos educandos, foi desvelado um sentimento de amorosidade e afetividade para com todos os envolvidos no processo educativo (educandos, professores, secretárias e todos os outros que fazem parte das relações cotidianas da escola) nas vozes dos educandos quando, não sabendo dizer de outro jeito, dizem que seus professores são “legais” e que a merenda escolar é muito boa.

Reforçando essa explicação, Freire (2001) salienta que a prática efetiva é a afetividade, alegria, capacidade científica, mas também é domínio técnico, ou seja, ao mesmo tempo em que estes professores estão sendo vistos como legais, devem incentivar o educando a construir pontes entre o seu saber popular e os saberes científicos que se entrelaçam a todo o momento. Não basta ao professor ser “bonzinho” para ser chamado de legal ou perder a rigorosidade científica que lhe é inerente. A afetividade e a amorosidade fazem parte do ato de educar e sem ambas nosso fazer fica sem sentido, sem significado. Dessa forma, a afetividade entre professores e educandos é algo de grande responsabilidade, pois na medida em que os laços afetivos se estreitam a relação de aprendizagem fica mais complexa e o educando demonstra confiança ao ser ensinado.

Criar vínculos de amizade vem ser outro registro de permanência dos educandos na escola, os laços afetivos que estabelecem entre si, são elementos fortes para que os educandos permaneçam na escola. Alguns pontos são necessários observar nestas colocações dos educandos: a escola como lugar de distração, diversão, fazer novas amizades e manter as já feitas, relacionar-se, e por fim um aprendizado interligado a tudo isso.

A permanência dos educandos diante destas afirmações está condicionada a fatores muitas vezes externos à sala de aula, mas que se interligam devido às relações interpessoais que sempre acontecem nos espaços escolares. Quando os educandos dizem que tudo isso é importante para seu desenvolvimento, está aí o sentido da permanência na escola. A continuidade passa a ter importância na sua formação enquanto pessoa e desperta sua vontade de estudar. O educando se dá conta da importância do estudo principalmente para sua satisfação enquanto pessoa e desvela-se um fato importante de que estudar é um elo formidável para compreender o mundo em que estão inseridos e para o processo da autonomia dos sujeitos.

Diante disso, os saberes apresentados aos educandos por mais variados que sejam devem sempre trazer a possibilidade de transformação, ou melhor, aliado ao que já se sabe gerar um novo saber. Na perspectiva de estar trabalhando educação contextualizada estes saberes científicos que a escola traz devem ser transformados em saberes aprendentes, ou saberes possíveis de serem aprendidos pelos educandos, na medida em que suas necessidades estejam dentro da ótica do sujeito ensinante e sujeito aprendente. Neste mesmo entendimento Reis et al (2011), nos coloca diante das perspectivas de se fazer educação contextualizada no semiárido, com sua especificidade, e sua peculiaridade, porém numa perspectiva de extrapolação dos conhecimentos local/global/global/local e não reducionista. Reforçando essa explicação Martins (2011) discute educação contextualizada como prioridade para entendermos o lugar que habitamos como um lugar de pertencimento, e não de colonialidade.

A educação de jovens e adultos está neste momento diante de um grande desafio, o de melhorar a qualidade de ensino e garantir a permanência dos educandos de EJA na escola, tendo em vista a dificuldade das políticas públicas agirem mais fortemente sobre o ponto de vista dos educandos, seus sonhos e suas perspectivas. As astúcias que ficaram foram a dos sujeitos (determinado, dinâmico, crítico) que aprende que existir não é apenas estar no mundo, mas contribuir para que o mundo seja mais humanizado.

A pesquisa demonstrou como a escola precisa trilhar um caminho de desconstrução de saberes que já estão ultrapassados. Todos os autores com os quais dialogamos nesta caminhada foram

contribuindo para a construção de um pensar sobre EJA que realmente seja transformador e catalisador de mudanças e atitudes. Analisar o que os alunos pensam sobre o fato de permanecerem na escola foi desvendar o que a escola oferece a eles para que este processo aconteça. A escola ainda oferece pouco, poderia ofertar mais. Há algumas experiências tímidas por parte de alguns professores, mas sem um acompanhamento mais direcionado e sistemático. O fato dos educandos não evadirem da escola tem a ver com diversos pontos e um deles é o que aprendem e como esse aprendizado pode lhe trazer benefícios.

Reforçando a explicação da permanência, o que faz a diferença é um conjunto de processos como, equipe escolar, professores, família, comunidade, sistema municipal e principalmente políticas públicas adequadas para o segmento. Podemos afirmar que a educação de jovens e adultos encontra-se num ponto onde é preciso entender que não basta fazer com que os educandos permaneçam nas salas de aulas, com certeza o caminho é ainda mais longo, pois estamos diante de uma perspectiva de mudança e de quebra de paradigma e isso levará um tempo. Observar a educação que acontece nas turmas de EJA é notar como eles estão se preparando e sendo preparados para um aprendizado ao longo da vida, cheio de controvérsias e desafios, mas que podem ser ultrapassados desde que nós educadores/pesquisadores façamos a diferença na vida de todos eles, quer sendo com os conteúdos, quer sendo observando se nosso fazer está trazendo algo diferente que os marcará na trajetória de seus estudos.

A pesquisa trouxe a perspectiva do olhar do educando de que educação se faz com vontade, com diálogo e expectativas de avançar e que os conhecimentos adquiridos podem possibilitar a construção de seu papel na sociedade em que está inserido e que pode ser agente de mudanças. Portanto, pesquisar a respeito da permanência dos alunos na escola me fez entender aqueles sujeitos/educandos não como personagens de um processo, mas como atores principais do seu processo de aprendizagem. Percebemos a necessidade de formar mais professores e de pensar um currículo que, além de adequado seja contextualizado com os saberes dos educandos, que extrapole o simples ensinar para enfrentar o mercado de trabalho, mas o de ensinar para a vida.

REFERÊNCIAS

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cintia Tavares do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. IN: **Revista arquivos analíticos de políticas educativas**. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II. Volume 22 Número 63, de 30 de junho de 2014. Arizona State University, 2014.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. Atlas, São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia-** Saberes Necessários à Prática Educativa. 40ª Reimpressão, Paz e Terra. Coleção Cultura, 2009.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 8ª Ed. Paz e Terra. 2001.

MARTINS, Josemar da Silva. Educação contextualizada: da teoria à prática. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro, DCHIII/UNEB/NEPEC/SAB/MTC/CNPQ/INSA, 2011.

PONTUAL, Pedro. IRELAND, Timothy (organizadores). Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. In: NAHMÍAS, Marcela Tchimino. **Os Desafios da Educação Popular Frente à Diversidade e à Exclusão**. Brasília. Ministério da Educação, UNESCO, 2006.

REIS, Edmerson dos Santos e CARVALHO, Luzineide Dourado de (orgs.). **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas.** Juazeiro-BA 2011.

REIS, Willany da Cunha. Palavras ainda não ditas na EJA: os sujeitos que incidem na garantia do direito na educação de jovens e adultos para além do acesso. **In: II ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.** Salvador: BA, 08-11 DE NOVEMBRO DE 2015.

REIS, Willany da Cunha. As políticas públicas em eja sob a ótica das relações de gênero. **In: II CONGRESSO DE PESQUISADORES DO RECÔNCAVO SUL - EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADES** (Textos completos). Amargosa: BA: UFRB, 2009.

SIGNIFICADOS DA DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIZERES E SABERES DOCENTES

Viviane Brás dos Santos⁵⁴

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
vivianebras.pedagogia@gmail.com

Adriana Olívia da Silva⁵⁵

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
adriel.olivia@hotmail.com

“As pessoas têm direito a ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores, contudo, têm também direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades”.
Souza Santos.

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão sobre a temática diversidade, a qual tem conquistado nos últimos anos um novo e importante espaço dentro de alguns seguimentos da escola e sociedade no geral, que têm se preocupado com a grande lacuna e prejuízo que a não inclusão da diversidade está acarretando. Neste sentido, propomos através de um projeto interdisciplinar uma pesquisa subsidiada na abordagem qualitativa com o objetivo de identificar os significados que professoras têm sobre a diversidade dos alunos em sala de aula. Para tanto, foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a observação e o questionário fechado. O projeto foi realizado em uma Creche filantrópica do município de Senhor do Bonfim-BA. Neste contexto, ressaltamos que surge também a necessidade de desenvolver essa discussão na educação infantil, já que os primeiros anos de vida de uma pessoa são definitivos na formação do sujeito como ser histórico e social, construtor e transformador da sua realidade. Desde a infância, a diversidade precisa ser incentivada e vivenciada, a fim de que construamos uma sociedade menos excludente. A partir das reflexões constatamos que o significado que as professoras dão à diversidade impactam diretamente no processo formativo das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Significado. Professor. Educação infantil. Diversidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de um projeto interdisciplinar executado na Creche no município de Senhor do Bonfim. É importante destacar que as discussões promovidas circulam em torno da temática diversidade na educação infantil, por perceber que está se faz muito presente no Brasil, um país multicultural, na região nordestina e no interior do sertão baiano dessa cidade.

Uma análise histórica do contexto educacional brasileiro permite-nos elencar alguns elementos que fundamentaram a nossa sociedade desde o período colonial até os dias atuais. O patriarcalismo, eurocentrismo, sexismo, homogeneização, entre outros, representam os paradigmas que fundaram a educação nacional que embora tenha uma raiz identitária com sua gênese no multiculturalismo, ainda pode ser considerada como elemento com elevado índice de exclusão social e desrespeito à diversidade.

⁵⁴ Mestranda do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação, Cultura e Território Semiárido - PPGESA, Campus Juazeiro, – Universidade do Estado da Bahia. Bolsista CAPES. E-mail: vivianebras.pedagogia@gmail.com

⁵⁵ Mestranda do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação, Cultura e Território Semiárido - PPGESA, Campus Juazeiro, – Universidade do Estado da Bahia. E-mail: adriel.olivia@hotmail.com

Sabe-se que historicamente a criança desde o nascimento, tem uma educação domesticada, ou seja, a mesma cresce e já é conduzida de modo que quando se tornar adulta saiba se comportar e obedecer às regras estabelecidas nas sociedades civis, para manter uma moralidade hipócrita e contraditória, que marginalizam quem não as seguem de forma alienantes, sem questionamentos e rupturas. O que desejamos evidenciar nesse momento é a formação estabelecida para nós desde nossa infância, que não contribui para o desenvolvimento infantil respeitando a diversidade, mas sim, para a produção de uma educação homogênea condicionada e carregada de intencionalidades para atender as demandas de uma sociedade preconceituosa e excludente.

Como discute Ariès (1981) as crianças são formadas para serem adultos em miniatura, pois devem se vestir e se comportar como tal, para adquirirem desde a infância, a concepção de que são os adultos que comandam a sociedade e delegam o que é certo e errado a ser seguido. Por isso precisam desconsiderar suas vontades de criança e tornam-se adultos cada vez mais rápido. A valorização da diversidade pode ser um meio eficaz de se quebrar com as correntes que tanto aprisionam o processo de educação, por isso uma prática pedagógica que lide com a diferença de cada aluno é imprescindível para que as relações sociais sejam concretizadas com êxito, onde o professor se torna responsável, juntamente com a comunidade escolar, por este aspecto. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo identificar quais os significados que os professores da dão à diversidade dos alunos na sala de aula.

DIVERSIDADE: UM BREVE OLHAR NO CONTEXTO

O estudo do contexto histórico em que está inserido o processo educacional brasileiro, aquele norteado pela desvalorização da diferença e da diversidade em seus vários patamares, como também pela dominação e domesticação dos que estão às margens da sociedade, nos faz perceber fatores significativos os quais deram e dão suporte a nossa educação desde o período colonial até os dias atuais.

A realidade histórica educacional do Brasil mostra-nos que nossas escolas não tiveram uma base sólida que proporcionasse educação de qualidade que vise à heterogeneidade e proporcione o desenvolvimento humano atendendo de forma inclusiva a todos os indivíduos, e focalizando sua identidade. Em se tratando de Educação Infantil, o quadro é ainda mais alarmante, pois nossas crianças durante longo período de tempo não eram alvos da educação, pois:

É só a partir da década de 70 que a importância da educação da criança pequena é reconhecida e as políticas governamentais começam a, principalmente, ampliar o atendimento, em especial das crianças de 4 a 6 anos. No entanto, essa educação não está assegurada pela legislação, o que evidentemente, dificulta a expansão com qualidade da educação para este nível. (KRAMER; 2006, p. 18).

Diante desse contexto salientamos que as bases educacionais do nosso país, após mais de 500 anos colonização ainda apresentam paradigmas que domesticam e alienam alunos e professores dominados por um currículo elaborado pela classe hegemônica que determina o que deve ser ensinado e aprendido em todos os níveis da educação. Neste sentido Sousa Santos (2010) em sua obra “Epistemologias do Sul” instiga-nos a refletir sobre os aspectos relacionados a uma estrutura que está imposta como verdade absoluta e deve ser seguida sem contestações. Esse autor ajuda-nos a pensar sobre os padrões de conhecimento que influenciam e contaminam nossas formas de pensamento, uma vez que o conhecimento considerado válido é aquele que vem do Sul e nos motiva em direção ao Sul.

As raízes da epistemologia do sul são desconstruídas pelos discursos e pesquisas da contemporaneidade com foco na descolonização cuja proposta perpassa por uma concepção do pensamento de sociedade complexa com ênfase Morin (2005). Destarte, é mister pensar que um dos meios de promover a descolonização e respeito à diversidade nas escolas é a articulação de uma

proposta de educação contextualizada a qual pode ter como princípio as experiências, os contextos diversos, as identidades culturais, o modo de vida, os territórios, as regionalidades, enfim a identidade diversa de cada sujeito que forma a escola, inclusive as crianças.

A infância é um período de grande importância na vida do homem. É nela que surgem os primeiros contatos sociais e as primeiras construções de um pequeno ser que ao decorrer de sua vida estará contribuindo para a mudança ou permanência dos processos existentes na sociedade. Em se tratando da Educação Infantil, é importante destacar a questão da diversidade, pois nossos alunos são constituídos de diferença que muitas vezes é agredida pela tentativa de homogeneização. Nesta perspectiva, Kramer (2006) aborda que:

Isso significa reconhecer que as crianças são diferentes e têm especificidades, não só por pertencerem a classes diversas ou por estarem em momentos diversos em termos de desenvolvimento psicológico. Também hábitos costumes e valores presentes em sua família e na localidade mais próxima; interferem na sua percepção do mundo e sua inserção. (p. 22).

Falar sobre educação e diversidade implica em pensarmos nas políticas públicas voltadas para as minorias e ao longo da história foram negadas e silenciadas. Sendo assim é pertinente destacar a Carta Magna que rege o país, a Constituição Federal de 1988, documento nacional que legitima o respeito a todo cidadão independente do gênero, crença, etnia, cultura. Através da LDB 9394/96 somos motivados também a buscar compreender e colocar em prática ações educativas cujo foco seja a diversidade na escola.

Autores como Silva (2013) e Hall (2014) afirmam que os discursos sobre diversidade estão intrinsecamente relacionados à formação de nossas identidades as quais passam por significativas mudanças a depender das relações estabelecidas ao longo de nossa formação. Nossas identidades adequam-se aos espaços e às pessoas o que a caracteriza a partir do princípio de liquidez defendido discutido por Balman (aaaa). Em uma sala de aula existe uma diversidade muito grande, pois os alunos que a compõem pertencem as diferentes religiões, etnias, saberes, entre outras. Diante desta situação o que fazer para lidar com essa diversidade na sala de aula? Que caminhos deve percorrer o professor para facilitar o seu trabalho, levando em consideração as diferenças existentes na sala de aula? Oliveira (2003) afirma que:

Encarar o desafio de formar professores que reconheçam, respeitem e desenvolvam estratégias pedagógicas que considerem a diversidade; significa dar mais um passo ou repensar a função social e cultural da escola, sobretudo da educação básica. Seria importante debatermos mais e compreendermos que as diferenças fazem parte de um processo social e cultural e que não são simplesmente, mais um dado da natureza. Pensar a diferença é mais que explicar que homens e mulheres, negros e brancos, distinguem-se entre si; é antes entender que, ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e usadas socialmente como critérios de classificação, seleção, inclusão e exclusão. (p. 161).

As relações estabelecidas entre professores alunos e comunidade precisam ser norteadas por essa visão de heterogeneidade rica em contradições que caracteriza nossa sociedade. As diferenças foram e ainda são utilizadas como discurso para justificar muitas das mazelas sociais as quais têm influência direta na educação. Negros, mulheres, deficientes físicos, homossexuais, pobres, nordestinos, são representações sociais que na escola teve e ainda tem seus direitos negados em virtude da padronização imposta por contextos e práticas descontextualizadas, bem como, pela concepção hegemônica do fazer pedagógico. A homogeneização presente nos estabelecimentos de ensino fere a diversidade que nos constitui enquanto sujeitos.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada teve fundamentação na abordagem qualitativa, pois dentro da proposta do estudo sobre a diversidade na educação infantil; é que melhor se enquadra. Este modelo de pesquisa permite atingir o conhecimento dos fenômenos humanos, sendo específica daqueles que realizam pesquisa social. De acordo com essa afirmação, Machado e Almeida (2006) abordam que:

A pesquisa qualitativa (interpretativa) é considerada como aquela onde os pesquisadores interessam-se por compreender os significados que os indivíduos dão a sua própria vida e as suas experiências. O ponto de vista, o sentido que os atores dão aos seus comportamentos humanos e sociais. Mas estes significados e estas interpretações são abordados nas interações sociais onde os aspectos políticos e sociais afetam os pontos de vista dos atores. Há concordância de que interesses sociais e políticos orientam as integrações dos atores. (p. 32).

Este é um modelo que permite capturar os aspectos não mensuráveis pelas pesquisas quantitativas, pois busca a realidade subjetiva dos indivíduos. Uma característica da pesquisa qualitativa é a interação entre o pesquisador e o grupo social pesquisado, pois há certo envolvimento de ambas as partes que supõe desenvolvimento de ações de caráter social (MICHALISZYN e TOMASINI; 2005). Este paradigma metodológico fundamenta-se na exceção, e não na regra. O lócus escolhido localiza-se em um bairro periférico de Senhor do Bonfim-BA, sendo que grande parte de seus alunos pertence às famílias carentes, excluídas da nossa sociedade capitalista.

Vale ressaltar que a maior parte da população local desconhece a existência desse espaço educativo que atende a um grupo clientela bastante diversificada de 32 alunos, onde a faixa etária dos mesmos varia entre 3 a 7 anos. Os sujeitos foram as três professoras do referido lócus. A Creche em referência é uma entidade filantrópica, mantida através de doações e parcerias com variadas instituições. Os professores são cedidos pela Secretaria municipal de Educação. Com o propósito de alcançar as informações necessárias para proceder com o estudo, optamos por três instrumentos de coleta de dados: observação participante, entrevista semiestruturada e questionário fechado, os quais deram suporte para a reflexão da temática abordada.

Foi utilizada a observação participante, pois ela é um meio pertinente à pesquisa qualitativa, e se caracteriza pela atuação ativa do pesquisador na situação observada, como retrata Michaliszyn e Tomasini (2005):

A observação participante possibilita ao pesquisador a vivência, participando intensamente do cotidiano dos grupos em estudo, observando todas as manifestações presentes na cultura material do grupo, bem como as reações psicológicas de seus membros, seu sistema de valores e seus mecanismos de adaptação. (p. 35).

É por meio da observação participante que o pesquisador será levado a não só olhar, mas também sentir, pois quando olhamos e sentimos, nos tornamos sensíveis a perceber os fatos singulares que acontecem, e não direcionamos o olhar para apenas o sujeito; mas para tudo que o cerca. A entrevista semiestruturada também deu forte contribuição, afinal ela permite uma maior aproximação do pesquisador com o entrevistado por meio de uma relação íntima no ambiente de estudo. Neste contexto, Triviños (1987) nos relata que:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipótese, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (p. 146).

Quando se utiliza esse instrumento, é necessário estar atento para permitir que os sujeitos sigam espontaneamente sua linha de raciocínio sem, no entanto, fugir do foco principal. O questionário fechado foi de grande valia, pois é um instrumento popular e eficiente onde pode ser usado para diversos fins, promovendo a obtenção de dados sobre o tema em foco. É válido destacar que ele não exige a presença do pesquisador no momento da aplicação. Foi com o objetivo de traçar um perfil dos sujeitos que ele foi utilizado, pois segundo Barros (2000) o questionário fechado é aquele que apresenta categorias ou alternativas de respostas fixas. Ele visa adquirir informações que estejam relacionadas à idade, gênero, estado civil, renda mensal, grau de instrução e etc.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

À medida que foram sendo coletadas as informações, foi ocorrendo conseqüentemente a interpretação, que se deu de forma reflexiva e indutiva, onde a subjetividade e complexidade dos problemas foram se expandindo. Os dados foram fragmentados em blocos de significação, apesar de estarem interconectados no contexto. A análise teve início com uma leitura, interpretação e aproximação das informações adquiridas. Sem pretender esgotar as possibilidades crescentes de múltiplas versões, com seus pressupostos os objetivos diversos, serão feitas categorizações dos contextos relevantes nesta abordagem, tentando compreender as semelhanças conceituais e melhor aprofundar cada reflexão. Apresentamos a seguir as categorias:

Diversidade: distanciamentos e significados

Por meio da educação o homem desenvolve suas capacidades intelectuais, físicas, culturais... Contudo, é principalmente a capacidade humana de tolerância e respeito; no âmbito escolar e social, que deve ser desenvolvida, pois é por meio dela que os indivíduos poderão viver e conviver com toda a diversidade existente em nosso meio. Quando perguntamos as professoras quais os significados de diversidade, várias foram as significações dadas, demonstrando de forma explícita a importância que a (não) valorização da diferença representa.

Quando o professor de educação infantil significa de forma positiva, as diferenças dos alunos na sala de aula, ele demonstra que o respeito à diversidade muito presente em nossas escolas, é de suma importância para o bom desenvolvimento do processo educacional. Nesta perspectiva, Silva (2000) evidencia:

(...) Diferentes significados são produzidos por diferentes sistemas simbólicos, mas esses significados são contestados e combinantes. Pode-se levantar questões sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros. Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído (...). (p. 18).

Quando significamos algo, é porque estamos dando-lhe preferência. Isso demonstra que, significar ou não significar implica em inclusão ou exclusão de um sujeito ou objeto. Sendo assim, Costa (2007) afirma que:

Significar alguém ou alguma coisa é assumir diante dessa pessoa ou objeto atitude de não-diferença, atribuindo-lhe determinado valor para a nossa existência. Quando assumimos, diante de qualquer que seja uma atitude de indiferença, isso significa

que aquilo não tem para nós valor algum. Quando, contrário, significamos algo, essa significação poderá ser positiva (valor) ou negativa (contra-valor ou anti-valor). (p. 12).

A temática diversidade apesar de ser um tema atual, que está sendo refletido nas diversas áreas do conhecimento, principalmente educação, ainda não faz parte do campo do conjunto de significados adquiridos pelas professoras pesquisadas, que demonstraram desapropriação da discussão atual. Sendo assim, reflitamos algumas afirmações que as professoras fizeram:

P.1 “... Nenhum aluno tem diferença...”.

P.2 “... Uns alunos têm mais dificuldade de aprendizagem, alunos mais lerdos para aprender. Existem várias diferenças, alunos mais rebeldes e outros mais calmos..”.

P.3 “... Alunos hiperativos são alunos diferentes...”.

Em todas essas respostas, podemos destacar a existência de uma compreensão de diversidade fora do contexto, já que está reduzida à hiperatividade e dificuldade de aprendizagem na escola. Resalta-se, pois que conforme observações realizadas, o termo “hiperativo” era utilizado para fazer alusão aos alunos “danados” “rebeldes”, mas não necessariamente à alunos que apresentam TDAH (Transtorno da Atenção e Hiperatividade).

A diversidade nas escolas brasileiras, mais precisamente na educação infantil, requer propostas que atendem às especificidades dos alunos, porque o contexto educacional precisa focalizar a diferença. O professor de educação infantil, nos dias atuais, tem lidado de forma muitas vezes incoerente com a diferença dos alunos, a qual é de suma para uma sociedade que deseja mudança social. Diante disso Skliar (2001) afirma o seguinte:

Na verdade, a diferença, o desvio, a inclinação até o não idêntico, que conforma a intimidade de cada um, nos afasta da identidade que os outros nos dão, e no mais íntimo de cada qual, talvez todos saibamos que não somos ninguém. Não obstante a educação impõe a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém; alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós. (p. 66).

Os significados que os professores dão à diversidade irão contribuir de forma positiva para a afirmação da identidade de cada aluno, que muitas vezes não é levada em conta no modelo de educação tradicional que estamos habituados. Eis uma fala que merece destaque:

P.3 “... Os deficientes não eram para estar na sala de aula, mas o governo implantou a lei que deve colocá-lo na sala...”.

O preconceito para com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais é muito forte nesta indagação. “Lugar de deficiente não é na escola”. Mais uma vez, observamos que ser diferente, é ferir os que são considerados como iguais e que, portanto, devemos ignorar a diferença. Neste contexto, Pardo (1996) afirma:

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas entidades, mas diferença da identidade; deixar ser uma autoridade que não é outra “relativamente

a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmice. (p. 154).

Precisamos desenvolver uma cultura escolar preparada para atuar com as especificidades que existem, onde os professores devem ser os primeiros a desenvolver essa reflexão.

Homogeneização: a igualdade que fere a diferença

Nesta discussão evidenciamos a visão das professoras sobre os aspectos de homogeneização dos alunos na sala de aula. Podemos perceber que a prática da diversidade nas escolas, mais necessariamente na educação infantil – processo educacional responsável pelas primeiras construções que a criança faz – ainda está distante daquilo que deveria ser, pois as crianças são tratadas com uma visão “igualitária” que agride sua identidade. Por isso, queremos analisar reflexões dadas ao seguinte questionamento: É melhor trabalhar respeitando a diferença de todos os alunos, ou tratá-los como se fossem iguais?

P.1 “... Tratar todos os alunos como se fossem iguais, para não se sentirem inferiores...”.

P.3”... Trabalhar com todos, depois separa o que está sendo diferente dos outros. Não dá tempo trabalhar com cada um, pois precisa de mais professoras”.

P.3 “... trabalhar com cada um, pois existe idade diversificada”.

Na maioria das falas percebemos a defesa por um trabalho homogêneo que não prioriza a identidade e diferença dos alunos. Foi feita apenas uma afirmação para que o trabalho seja feito com cada um, porém, apenas pelo fato de existir uma diversidade na faixa etária. A diferença em sua totalidade é fortemente rejeitada. Nesta ótica, Silva (2000) faz a seguinte abordagem:

É particularmente problemática, nessas perspectivas, a idéia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita proclamar existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no centro a crítica política da identidade e da diferença. (p. 73).

Podemos evidenciar claramente na segunda fala o aspecto de exclusão que o não trabalho com a diferença traz, como também, o fator tempo que impede um trabalho mais voltado para cada criança. Portanto, a tentativa de homogeneização violenta a diversidade das crianças que necessariamente reproduzem aquilo que recebem. Por isso, os professores devem estar sempre: “ (...) levando em consideração as diferenças de classe social de origem das crianças bem como a diversidade de etnia, sexo, e cultura. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica não ignorar as diferenças”. (KRAMER, 2006, p. 18).

Esses significados expressados pelas professoras, representam aquilo que a ideologia dominante quer, e infelizmente consegue: inverter a função social do professor, que Segundo Mizukami (1986) é encarado como o facilitador do processo de aprendizagem; tornando-o mero reproduzidor das injustiças sociais ocorridas ao longo da história. De acordo com o referido Silva (2005) salienta que:

A comodidade profissional dos professores e resposta desses a certas condições de trabalho não satisfatórias têm conduzido e reforçado a crença de que é mais fácil trabalhar com uma base homogênea de estudantes, o que repercute no estilo profissional que submete ao mesmo tratamento pedagógico, grupos de alunos com uma Heterogeneidade interna. (p. 104).

O aluno é o alvo principal do processo educativo, portanto, existe a necessidade de articularmos propostas pedagógicas, a fim de valorizar cada criança em sua totalidade respeitando seus aspectos, levando em conta que a educação infantil é aquela que busca propiciar a construção de conhecimentos especialmente de envolvimento integral da criança; pois quando esta “chega ao mundo” é herdeira da cultura e do meio em que está inserida, onde a diferença deve ser um dos principais alvos. A partir dessa visão, Moreira (2001) alerta-nos que:

Essas diferenças de raça, classe social, gênero, linguagem, cultura, preferência sexual e/ou deficiência física ou mental têm, com muita frequência justificado as discriminações e as perseguições sofridas por indivíduos ou grupos. Exemplifique-se com as violências cometidas, em diferentes partes do mundo, contra comunidades negras, latinas e asiáticas, cujos sistemas de valores são rotulados como inferiores, primitivos e carentes do refinamento e da moralidade que caracterizam a cultura ocidental, a cultura branca cujo poder lhe tem dado o direito de definir o que se deve entender por moral e desejável em áreas cruciais da vida e experiência humana. (p. 4-5).

A homogeneização é uma prática que invalida os objetivos de transformação social que a escola tem ter como prioridade. A criança precisa ser o alvo principal do processo educativo, portanto, existe a necessidade de articularmos propostas pedagógicas, a fim de valorizar cada criança em sua totalidade respeitando sua diversidade, levando em conta que a educação infantil é aquela que busca propiciar a construção de conhecimentos especialmente de envolvimento integral da criança; pois quando esta “chega ao mundo” é herdeira da cultura e do meio em que está inserida, onde a diferença deve ser um dos principais alvos.

Para que essa construção aconteça realmente, os adultos precisam estar conscientes da importância das crianças e de seu papel no mundo contribuindo com um novo modelo de educação que valorize e que dê significado ao protagonismo infantil. Para tanto, a formação será imprescindível, para que esta construção seja concretizada. A necessidade em atuar em um ambiente composto pela diversidade e pela singularidade dos alunos, tem muita ligação com a maneira como as escolas reproduzem o mundo de forma deturpada.

Formação: transmitir, passar ou socializar?

A presente categoria diz respeito às questões referentes à formação do professor. Nesta abordagem é importante ressaltar que 100% dos sujeitos analisados não possuem nível superior, onde duas das três professoras têm magistério, e uma possui formação geral.

Podemos dizer que professor é aquele que ajuda na construção de uma sociedade que busca mudança do mundo, anunciando a necessidade ao abandono dos ranços trazidos historicamente pela educação. Com eficácia nesse contexto, Gentili e Alencar (2005) denominam:

Professores e professoras são pedreiros que colocam no edifício de uma nova sociedade, que não será feroz e excludente como a atual. Mestres e mestras são anunciadores de um tempo de mais delicadeza que já aparece num olhar curioso de suas crianças num idealismo de seus jovens alunos. Ou dos adultos de mãos calosas que teimam em aprender. Profissionais do ensino são necessariamente militantes de um projeto rebelde e amoroso de regeneração do mundo. E educadoras são parteiras do futuro! Educadoras têm a delicada tarefa de investigar a mina que é cada pessoa, com suas preciosidades escondidas. Jóias que ele próprio aluno ou aluna, muitas vezes desconhece. (p. 110).

Um aspecto crucial para nossa reflexão sobre diversidade faz referência à metodologia e os recursos didáticos utilizados pelo professor. Partimos da premissa de que o professor é um dos principais responsáveis pelo processo educativo. Destarte, compreendemos que a formação docente é um elemento primordial para o aprimoramento e busca de práticas educativas contextualizadas que respeitem e valorizem a diversidade.

Gentile e Alencar (2005) de forma muito pertinente conceituam professores como pedreiros que ajudam a colocar nos blocos na construção de uma sociedade menos feroz e excludente que a atual. Diante dessa perspectiva acreditamos que a atuação do professor é muito importante em relação ao exercício da cidadania e formação dos alunos de modo que esteja sempre os motivando a uma dinâmica social que vá de encontro aos ditames e paradigmas da sociedade emergente e desigual. Professores e alunos precisam estar abertos e sensíveis às cores, cheiros, e sabores que a diversidade tem em suas variadas forma de se manifestar na escola.

Para que essa construção aconteça realmente, o professor precisa estar consciente de sua importância e de seu papel no mundo contribuindo com um novo modelo de escola que valorize e que dê significado a diversidade. Contudo, a formação será imprescindível para que esta construção seja concretizada. Analisemos, pois, a visão que os sujeitos têm em relação ao processo formativo:

P.1 “... A formação é importante sim, pois é através dela que encontramos as coisas novas para transmitir aos alunos...”.

P.2 “... Sim, o professor precisa estar atualizado com a realidade do dia-a-dia, é preciso estar inovando...”.

P.3 “... Sim, a formação é importante, porque a gente aprende mais e vai passando coisa melhor para eles...”.

É visível a importância que a formação tem para estas professoras, contudo, quando observamos a prática percebemos que tal importância se dá apenas no campo das ideias. Nas falas de P.1 e P.2, evidenciamos os ranços de educação tradicional que ainda permeiam as nossas escolas, onde o aluno é compreendido como ser passivo, receptor, pois assim afirma Becker (1993, p.41): “aluno... é como a anilina no papel em branco, que a gente tinge...”.

Os verbos transmitir e passar expressam essa visão que se tem do aluno. A formação poderia ser compreendida como um aspecto mais geral que não se restringe ao “transmitir e passar” coisas novas, mas de socialização e crescimento pessoal e social dos que a ela tem acesso.

IMPORTANTES CONSIDERAÇÕES

É na perspectiva da inclusão que se tem percebido o quanto é necessário promover, no âmbito educacional, um modelo de educação que favoreça a ação pedagógica centrada no atendimento às necessidades de todos os alunos, respeitando ritmos, habilidades e expressões enfim, respeitando as diferenças. Falar de diversidade implica em promover reflexões que resultam em significativas mudanças em nossos conceitos do processo educativo e função da escola.

A necessidade em atuar em um ambiente composto pela diversidade e pela singularidade dos alunos, tem muita ligação com a maneira como as escolas reproduzem o mundo de forma deturpada. Faz-se então necessário o uso de várias atividades e recursos, com o propósito de atender as especificidades de nossas crianças, afinal, o desrespeito à diversidade nos seus vários seguimentos implica em graves consequências, as quais podem causar um regresso na escola e sociedade, pois somos pessoas distintas no mundo. Portanto, a subjetividade que nos compõe torna-nos seres únicos neste universo que habitamos, onde a complexidade e a diferença agridem a lei “natural” do modelo de sociedade a qual fazemos parte. Com este estudo chegamos à constatação que a diversidade na

educação infantil precisa ser valorizada através da prática docente. Assim sendo percebemos que as concepções sobre a formação das crianças perpassam por visões limitadas pautadas no paradigma tradicional de educação. Ademais, precisamos estar sensíveis para que assim sintamos os cheiros, os gostos, os olhares que cada ser possui e possamos reafirmar nossa identidade diversa tão descaracterizada pelo sistema esmagador que nos oprime.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Phillippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**/Zygmunt Bauman; tradução, Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BARROS, Aidil Jesus da S. e LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da metodologia científica: um guia para iniciação científica**. 2ª edição ampliada. Makron Books, 2000.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1993.
- COSTA, Antônio Carlos da. **Quem sou eu**. Disponível em: <http://escola2000.net/futura/pages/programa.htm>. Acessado em 05 de maio de 2007.
- GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. **Educar na Esperança em Tempos de Desencanto**. Petrópolis, 6ª edição. Editora: Vozes, 2005.
- HALL, Stuar. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro. Lamparina, 2014.
- KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- KRAMER, Sonia (org.). [et.al]. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 2006.
- MACHADO, Paulo B e ALMEIDA Suzzana A. Lima. **Primeiro Colóquio Internacional Québec-Bahia: Formação Pesquisa e Desenvolvimento em Educação**. Salvador: EDUNEB, 2006.
- MICHALISZYN, Mario Sergio e TOMASINI Ricardo. **Pesquisa: Orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- MIZUKAMI, Maria da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU; 1986.
- MOREIRA, Lilia Maria Azevedo, [et. ali]. **Diversidade na Escola**. Petrópolis: Vozes; 2004.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria 8'1 ed. D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor - 8" ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- OLIVEIRA, D. A. **Reformas Educacionais, na América Latina e os trabalhadores docentes**. Autentica; Belo Horizonte; 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. – 4. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios contestados e multiculturalismo no Brasil - o currículo e os novos mapas políticos culturais**. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SKLIAR, Carlos (org.) et. al. **Habitantes de babel: Políticas e Poéticas da diferença**. Tradução de Semirames Gorini e Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. SP: Atlas, 1987.

A CARÊNCIA DA LUDICIDADE EM UM COLÉGIO DA REDE MUNICIPAL DE JUAZEIRO, BA: O PIBID COMO FORMA DE EXPERIÊNCIA

PALAVRAS-CHAVE: Carência. Ludicidade. Recreio. PIBID.

Maiana dos Santos Gomes
UNEB-DCH- III-PIBID
maianasg@outlook.com

Edva Ruth de Souza Silva
UNEB-DCH-III-PIBID
edvaruth@hotmail.com

Edmerson dos Santos Reis
UNEB/DCH-III/PPGESA
edmerson.uneb@gmail.com

INTRODUÇÃO

Não é errado fazer com que uma criança aprenda de forma apenas conteudista, porém, obtivemos conhecimento de que antigamente, o lúdico não era muito aceito entre os pais e professores, justamente por pensarem que atrapalharia o “rendimento” escolar do aluno, no qual o mesmo só deveria aprender a ler e escrever, mas, sem “brincar”, cabendo somente ensinar-lhe culturas e fazendo com que o aluno fosse crítico. Mas será que a criança não pode ser crítica aprendendo da forma mais *criança de ser*?

Segundo Dohme (2003), a ludicidade remete "aos jogos pedagógicos; brincadeiras; dinâmicas de grupo; recorte e colagem; dramatizações; exercícios físicos; cantigas de roda; atividades rítmicas e atividades nos computadores". Sendo assim, é fundamental que exista no ambiente pedagógico, momentos de interação entre as crianças, justamente por não ser apenas cognitivo, mas sim afetivo. Cabendo salientar que são oportunidades prazerosas que possam aperfeiçoar o aprendizado, tornando o aluno mais ativo e motivado em querer aprender mais.

Tanto em décadas atrás quanto hoje em dia, a ludicidade deveria existir em espaços que há crianças, nos quais possam aperfeiçoar suas aprendizagens de maneira leve e prazerosa. De acordo com Dohme (2003):

As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores ético e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes. (DOHME, 2003, p. 113).

Sendo assim, foi através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tivemos a oportunidade de observar as aulas e o intervalo de um colégio da rede municipal, instigando-nos a estudar sobre a carência da ludicidade com objetivo, que existe nesse ambiente escolar.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

O PIBID e as nossas vivências.

Quando chegamos ao colégio, logo de início vários aspectos nos inquietaram, porém, resolvemos olhar para os alunos, professores e a gestão com mais afeto. Entretanto, algumas semanas passaram, e percebemos alguns professores que por questão de ética não expomos os nomes, estavam mais preocupados em explicar os conteúdos, completando o quadro por inteiro de assuntos e atividades, sem se importar com o lúdico. Fazendo com que os alunos parecessem robôs ambulantes, automatizados apenas para sentar, olhar para a lousa, *escrever, escrever e escrever*, estimulando-os ao estresse. De acordo com o exposto, João Batista Freire (1997) afirma que:

Existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, da fantasia, quase sempre ignorado pelas instituições de ensino. Pelo menos até a 4ª série do 1º grau, a escola conta com alunos cuja maior especialidade é brincar. É uma pena que esse enorme conhecimento não seja aproveitado como conteúdo escolar... Uma coisa é certa: negar a cultura infantil é, no mínimo, mais uma das cegueiras do sistema escolar. (FREIRE, 1997, p. 13).

Diante da citação acima, não adianta o docente chegar à sala de aula, e exigir apenas que os alunos escrevam e nada mais do que isso, porque além do professor não enxergar a dificuldade de cada um, afeta ainda mais o psicológico das crianças, justamente por elas sentirem que o docente ali presente não se importa com o que elas sentem ou com qual dificuldade elas estão.

Decorrente das nossas observações e do projeto que construímos ao lado da nossa supervisora do PIBIB no colégio, cujo tema era *“Leitura e escrita no contexto do pertencimento como autor de seu conhecimento”*, resolvemos aplicar atividades e dinâmicas, que pudessem envolver e sensibilizar os alunos e professores, tanto afetivamente quanto intelectualmente, evidenciando experiências ocorridas perante a sociedade. Ou seja, atividades estas que os alunos eram incentivados a ler com mais calma, a escrever com mais atenção e a desenhar com mais alegria e prazer. Solé (1998, p. 91) explica que:

As situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler, quando se aproxima do cantinho de biblioteca ou recorre a ela. Ou aquelas outras em que, com um objetivo claro – resolver uma dúvida, um problema ou adquirir a informação necessária para determinado projeto – aborda um texto e pode manejá-lo à vontade, sem a pressão de uma audiência.

Portanto, as crianças ficavam entusiasmadas quando levávamos atividades em que elas pudessem se expressar, baseando-se na leitura ou desenhos existentes na folha de ofício, citando os seus sentimentos no papel e também durante as nossas rodas de conversa. Sentimentos estes que demonstravam momentos de alegria, de raiva ou tristeza. Mas, que os alunos se sentiam à vontade para tirar dúvidas sobre qualquer assunto, sem sentir vergonha da professora responsável pela turma.

Empenhamo-nos em participar dos eventos do colégio, elaborando projetos os quais as crianças pudessem expor, como também ajudar no que fosse preciso. Como exemplo, elaboramos um álbum sobre a cidade de Juazeiro, contendo em anexo as produções feitas pelos próprios alunos e também um cartaz com fotografias da cidade para apresentar na culminância sobre o aniversário de Juazeiro/BA, e produzimos jogos recicláveis para expor na Feira do Empreendedor, entre outras dinâmicas realizadas.

Vale ressaltar que durante esse período, mesmo com todos os contras e a favor de algumas situações, fomos bem recebidas, tanto pelos professores regentes como também pelos alunos. É incrível como em poucas horas de conversas as crianças se doam, e na hora de participarem das atividades propostas por nós bolsistas, muitos contribuíram de forma positiva, para o êxito da mesma. Eram alunos adoráveis que traziam consigo uma história, transbordando sonhos, esperança e receios.

Antes de qualquer atividade elaborada, observamos aquelas turmas com um olhar diferente, um olhar compreensivo, com a consciência que tínhamos responsabilidades inacabáveis, e que o

nosso reforço deveria sempre estar de acordo com a realidade deles. Não sabemos de que forma ficamos marcadas na vida de cada criança ali presente, mas, percebemos que a nossa maturidade pedagógica recebeu contribuições, sem descrição, de cada aluno que nos deu a oportunidade de vivenciar com elas a *melhor fase* da vida, que é a infância.

Freire (1992, p. 86) ressalta que “o respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo (...)”. Sendo assim, é notória a necessidade de incluir a realidade de cada aluno no ambiente escolar, exatamente por não sabermos o que cada um passa fora do colégio. E através do PIBID, conseguimos vivenciar experiências da vida de cada criança que tivemos contato.

O ato de brincar: intervalo no colégio

Surpreendentemente, ou nem tanto assim, já que isso se repete em muitas instituições educacionais, esse momento é bem enfadonho, pois as crianças saem da sala para o refeitório com a intenção de lanchar e depois do lanche resumido em quinze minutos, retornam para a sala de aula para concluir as atividades. O intervalo/recreio escolar é um espaço que existe após três aulas de cinquenta minutos, que possibilita a existência da interação dos estudantes das diversas séries estreitando assim as relações. Nesse momento o aluno tem a liberdade de escolher o que quer fazer, as dinâmicas que querem vivenciar e com quem quer brincar. O lúdico é inserido pelas crianças nesse processo de maneira espontânea, e de acordo com Neuenfeldt (2005, p. 51):

O lúdico é um meio através do qual alcançamos o objetivo de prazer; é espontâneo, diferindo de toda atividade obrigatória, pertencendo à dimensão do sonho, da magia e da sensibilidade; é baseado na atualidade, privilegiando a criatividade, a inventividade e a imaginação por sua ligação com o prazer. Reconhecer o lúdico é reconhecer a especificidade da infância, permitindo que as crianças sejam crianças e vivam como crianças, descobrindo a linguagem dos nossos desejos e a corporeidade.

Sendo assim, o recreio pode contribuir para a formação de um cidadão com vários benefícios, porque esse tempo também exige do aluno um trabalho em equipe, a criatividade, colaboração, participação, ensina a dividir e deixar de lado atitudes individualistas que a sociedade atual tanto cobra por meio da mídia, entendendo que quando o trabalho é feito em equipe onde um ajuda o outro, sai mais bem feito e todos aprendem. Assim, essa interação ajuda o aluno a desenvolver em si atitudes positivas e vínculos afetivos que irão contribuir para sociedade mais cordial e justa.

Desse modo, sabemos que têm várias justificativas para que o intervalo não aconteça do modo que deve ser e uma delas talvez seja por não haver pessoas que monitorem a brincadeira das crianças. É compreensível que o professor também precise desse momento para descansar a voz, beber água e fazer um lanche sem correria, já que é notório que não há um sujeito que não precise desse tempo para que a jornada de quatro horas seja cumprida sem perdas. Porém, como não sacrificar esse momento que é importantíssimo para a criança e que contribui para um melhor desempenho no desenvolvimento da aprendizagem, não sacrificando também o momento que é válido para o professor? Isso deve ser pensado, respeitando essa fase de curto tempo que é a infância.

MATERIAIS E MÉTODOS (METODOLOGIA)

A concretização dessa pesquisa se deu através de observações e anotações feitas nos diários de bordo, durante as vivências realizadas em um colégio da rede municipal de Juazeiro, BA, mais designadamente nas turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, através das experiências como

bolsistas de iniciação científica, por meio do Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Diante das observações, utilizamos um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa, exatamente por analisarmos a realidade dos sujeitos na instituição escolar, trazendo como ponto essencial a indagação sobre a importância de se ter a ludicidade em uma instituição de ensino, principalmente, por conter turmas de faixa etária de sete a doze anos de idade, bem como sobre a contribuição do PIBID, enquanto processo formativo, neste ambiente educativo.

CONCLUSÃO

É notória a presença da ludicidade no ambiente escolar, porque através do lúdico a criança amplia seus horizontes, por meio de brincadeiras e jogos, sendo com algum objetivo ou até mesmo por escolha espontânea do aluno. É tão bom quando vemos crianças se divertindo, pulando, cantando e até inspirados em desvendar alguma resposta para tal jogo. A partir *daí* que percebemos o quanto os alunos gostam de atividades que sejam mais deleitosas e instigantes, que possam formar cidadãos críticos e criativos, em que possam se sentir capazes de conhecer o já inventado e possivelmente reinventar, através do seu autoconhecimento.

Portanto, é de suma importância a presença do professor como mediador nesse processo da vida do aluno, gerando afetividade entre ambos e transformando o local de aprendizagem que ele está inserido, em um espaço prazeroso que aflore a vontade de ir e se manter ativamente presente durante os momentos, tanto de compartilhamento de conhecimento científico, como nas rodas de conversas que insira a realidade da comunidade mais abertamente.

Adentramos pela primeira vez no PIBID em dois e mil quinze, sem sabermos como seria. Fizemo-nos vários questionamentos. Sendo eles, será que conseguiremos ir para frente de uma sala de aula, com mais de vinte alunos e aplicar o que foi planejamento? Será que eles irão gostar do que trouxemos? Será que para nos formar docente, começa assim? Freire (1991) afirma que:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 32).

Ou seja, foram inquietações que nos fizeram refletir logo de início e que hoje, obtivemos respostas. Nós fomos para sala de aula, aplicamos o que foi planejado, ocorreram vários imprevistos, mas, resolvemos. Com muita paciência, compreensão, afeto e tolerância, ficamos em turmas com mais de vinte alunos. Cabendo salientar que as crianças amaram o que levamos para trabalhar com elas. E para nos formar docente, começa assim, sim. Os conteúdos estudados na sala de uma universidade são de apoio fundamental para nossa formação acadêmica, porém, nós que vamos ser futuras pedagogas, é preciso e necessário adentrar numa sala de aula, seja no Infantil, Fundamental ou EJA, logo na graduação. É preciso haver dedicação cem por cento, paciência e principalmente amor. Porque quem não consegue suprir desses três aspectos/sentimentos, não irá conseguir trabalhar nessa profissão que tanto almejamos.

REFERÊNCIAS

DOHME, Vânia. **Atividades Lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro:** Teoria e prática da educação Física. Spione, 1997.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

NEUENFELDT, Derli Juliano. **Recreio escolar:** espaço para “recrear” ou necessidade de “recriar” este espaço? / Org. Derli Juliano Juliano Neuenfeldt. - Lajeado: UNIVATES, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA

SANTOS, Gerbson da Silva

Graduando em Pedagogia UNEB-DCH-III. Voluntário do Projeto Reflexão
Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território – EDUCERE
– UNEB III, Juazeiro – BA
dasilva314@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é propor reflexões sobre as concepções históricas e contemporâneas acerca do trato das crianças e o contexto em qual o conceito de infância era e é interpretado. O estudo faz uma viagem na história humana ocidental, desde os pais gregos e romanos antigos que detinham o direito de tirar a vida do próprio filho quase o rejeitasse e da eugenia promovida pelo Estado espartano para fins militares, até as investidas da publicidade mercante em tentar tornar a infância uma mercadoria e a criança consumidora desta. Esse trabalho é resultado de pesquisas e de um estudo que faz convite a pensar profundamente a relação infância-mídia.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções. Criança. Infância.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é produto de uma preocupação sobre as concepções históricas e contemporâneas que a sociedade adulta tem da infância e o trato com a criança. O menor sempre esteve à mercê de quaisquer instituições, poderes legais intencionados em seus interesses e percepções "errôneas" do que seria ser criança e ter infância. O objetivo é compreender como essas concepções intervêm no modo como se desenvolve a infância, para que o debate sobre tais contextos promovam uma ação reflexiva.

O estudo, por exemplo, trás o contexto militar da antiga Esparta, em que o pequeno espartano vivia submisso aos interesses do Estado e o poder supremo do pai sobre ele. O seu *status* social era nulo, para a criança cabia o exército ou trabalho, caso estivesse sobre o poder do Estado era treinado para cometer furtos e assassinatos como teste de ingresso ao serviço militar, ou, passar sua infância nas lavouras e nos mais diversos afazeres braçais.

Sobre a Idade Média, o estudo retrata o entendimento da criança como uma pessoa em miniatura, comparava-se com um anão que poderia crescer e torna-se grande ou simplesmente manter-se do mesmo tamanho, não havia distinção direta entre o anão e a criança. Nessa época não se tinha o conceito de infância, bastava caminhar era adulto, a insciência era tanta, que as crianças consumiam bebidas alcoólicas sem chocar a opinião pública.

Dentre outros abusos cometidos às crianças nas Grandes Navegações e Revolução Industrial, o artigo trás os ideais de alguns teóricos que defendiam castigos e recompensas como modo de educar. O artigo também trás um estudo contemporâneo que pode dar conta das relações profundas acerca das intenções publicitárias sobre a criança e a infância. Santos (2015), diz que *"a mídia-mercante é puramente ideológica, e incessantemente sujeita a criança a seus "ataques" publicitários, usa da psicologia e de mecanismo de marketings/ "psico-marketings" para vender seus produtos"*, daí nasce o estudo *A Pressão Psico-consumista*.

Como uma das possíveis proposições para intervenção no contexto histórico e contemporâneo de concepções que corrompem a criança e descontextualizam a infância, o autor trás o Projeto Brinquedoteca Itinerante – no qual foi monitor – como proposta de intervenção e promoção de tempos

e espaços para o brincar. O projeto construiu um protótipo com dimensões pensadas que possibilitam – ao mesmo quando a criança estiver ali com os brinquedos e interagindo com as outras – a infância se fazer presente e lúdica, o que é um potencial para estudos e pesquisas acadêmicas.

Esse trabalho é um convite para se compreender os contextos histórias e as concepções em que se desenrolou a infância e o quão se avançou em certos pontos, e, no entanto em outros, parece está-se retrocedendo na história. Uma pesquisa nesta perspectiva pode promover reflexões ou quiçá força de vontade frente ao protagonismo individual, institucional ou legal para assegurar verdadeiramente a infância e se repensar o trato com as crianças.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Na Antiguidade Clássica

Na Antiguidade tanto grega como romana, o pai tinha controle total sobre os filhos, até de tira-lhes a vida caso rejeitasse, tal direito "consagrado" por lei prova o quão nulo era o *status* da criança antiga. E esta se fosse do sexo feminino poderia ser mandada para prostíbulos, abandonada ou vendida, pois, não se aceitava muitas meninas na família. E tanto elas como os meninos, eram selecionados pelo Estado para os serviços militares, e se o infeliz bebê nascesse cego ou tivesse uma simples dactila, este era jogado no precipício, afogado ou morto de outro modo. Era uma tentativa de eugenia promovida e apoiada pelos governantes da época.

No contexto político-militar de Esparta, por exemplo, a eugenia ocorria a fim de mandar meninos fortes e saudáveis ao exército, batalhas e guerras. A mulher também "contribuía", de modo submisso, na geração de soldados mais fortes, faziam exercícios físicos, lutavam e praticavam esportes com o propósito de estarem preparadas e saudáveis para dar-a-luz aos futuros guerreiros do exército espartano, e eram educadas para serem boas mães, esposas e cozinheiras. Pois, "*era tal o desprezo que votavam a tudo que não fossem "virtudes" guerreiras, que os jovens estavam proibidos de se interessarem por qualquer assunto que pudesse distraí-los dos exercícios militares [...]*" (PONCE, 1981, p. 41).

Impedindo que as crianças despertassem para outros interesses, aos sete anos de idade o exército os tirava dos pais para tornarem soldados. Esses meninos deveriam, como um dos treinamentos, participar da *críptica*, eram armados de punhais em bandos e invadiam as casas dos hilotas - uma das classes sociais mais pobres da civilização grega - para roubá-los ou assassiná-los. Somente a partir dessas e outras series de provas às crianças poderiam tornar-se soldados espartanos.

Contudo, essa realidade não imperava sobre toda a sociedade antiga. Os meninos de classes privilegiadas aprendiam a ler, escrever e eram enviados ao exército, já os de família menos abastada trabalhavam desde cedo na atividade agrícola, artesanato e serviços braçais. Mas, é óbvio que se o poder político-militar encontrasse uma criança de aparente saúde e forte, não evitaria em tomar-lhe posse, pois, "*[...] o espartano vivia permanentemente com a espada em punho [...]*" (PONCE, 1981, p. 40.).

Na Idade Média

Já na realidade medieval, o contexto histórico muda, mas, a criança ainda mantém seu *status* em inferioridade. Parafraseando ARIÈS (1981), "tentava fazê-la abandonar os brinquedos, convencê-la de que não devia brincar, pois, já era uma grande". A concepção medieval de criança era somente direcionada as de colo, se o menor já soubesse andar, este era considerado um pequeno adulto – não havia distinções diretas entre o anão e a criança que andava. Sendo "adulto", ela era orientada para tarefas que ajudariam no próprio sustento e da família.

Essas atividades permitiam que elas adentrassem ao mundo adulto e trabalho, logo apendiam as regras morais e de sociabilidade da época. Comportamentos que hoje são legalmente ofensivos às crianças e de certo modo derivam massivamente ser de repúdio social, eram culturalmente aceitos na Idade Média, aos três ou quatro anos de idade ela constantemente participava da vida social adulta e era comum que ingerisse bebidas alcoólicas sem incomodar a opinião pública.

Em outro caso, a miserável vida medieval para quem não detinha o privilégio da terra como posse e dos concentradíssimos recursos/riquezas de produção, era corriqueiro os inúmeros infanticídios intencionais. É óbvio que é injustificável tal prática, mas, o contexto social vivido impossibilitava uma reflexão por parte dos pais, pois, não se tinha uma concepção de infância e criança, era-se bebê ou adulto, e no meio termo, no entendimento da época, existia o pequeno adulto que poderia crescer ou permanecer do mesmo tamanho – como no caso do anão. Tal situação agravava-se mais diante das condições sociais miseráveis dos menos abastados, por isso também a inserção das crianças aos trabalhos braçais, cavalaria e tiro de arco e flecha.

No entanto, a preocupação da Igreja Católica com a perda de féis para o Movimento de Reforma Protestante, viu na situação das crianças oportuna chance de resgatar a fé católica. Logo se popularizava a campanha do Menino Jesus: pinturas, missas e outros meios de comunicação faziam entender os cuidados que se devia ter com as crianças. A mãe cabia dar-lhe amor como a Virgem fez ao pequeno Jesus, e o pai os recursos materiais até atinge certa capacidade física e mental. Ariès (1981) cita bem essa mudança/invertida de concepção promovida pela igreja:

No grupo formado por Jesus e sua mãe, o artista sublinharia os aspectos graciosos, ternos e ingênuos da primeira infância; a criança procurando dos seios da mãe ou preparando-se para beijá-la ou acaricia-la; a criança brincando com os brinquedos tradicionais da infância, com um pássaro amarrado ou uma fruta; a criança comendo seu mingau; a criança sendo enrolada em seus cueiros. (ARIÈS, 1981, p. 54).

Apesar da real intencionalidade da igreja, a Campanha do Menino Jesus deu certo, os inúmeros infanticídios diminuíram e a criança passou a ter uma infância, caracterizada pelos brinquedos e brincadeiras. Mais tarde, com a circulação da informação mais "democratizada", alfabetização da população e invento da tipografia possibilitou-se a propagação de informações sobre os cuidados que se deveria ter com as crianças, e a escola passou a ser institucionalizada na obrigação de prepara-las para o mundo adulto e do trabalho.

O outro lado da Idade Moderna

Com os avanços teóricos e institucionais com o fim da Idade Média, parece que na modernidade a criança podia despojar-se da sua infância serenamente com os seus brinquedos e brincadeiras, mas, em casos oportunos recorria-se a elas. Em certos períodos históricos o abuso aos menores, era por assim dizer, "uma mão na roda", na Idade Moderna, o descobrimento/invenção da infância existia, porém, quando convinha existir.

Nas grandes navegações, por exemplo, elas faziam a limpeza das naus e ajudavam os marinheiros nos mais diversos serviços, em caso de doenças eram jogadas ao mar, nos naufragos eram as primeiras a serem lançadas nas águas. No meio de todo esse martírio, quando não conseguiam ficar "sossegadas" nos porões dos navios negreiros, suas mães africanas rasgavam as próprias saias com as unhas e faziam uma boneca de pano chamada *abayomi* para que "se acalmasse", e, como destaca Muller (2016):

Para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte de escravos entre África e Brasil – as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. As

bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa 'Encontro precioso', em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim. (MULLER, 2016, s.p).

Já em terra, elas eram condicionadas ao trabalho escravista. As que ainda não sabiam andar, tão cedo aprendesse, acompanhavam suas mães no plantio, colheita e "contribuíam" com o que suas pequenas mãos os possibilitavam fazer. Porém, os filhos dos colonos e as crianças que pertenciam à elite aparentemente eram livres e despojavam do brincar e das brincadeiras, vivendo sua infância, entretanto, aos maus tratos que recebiam transferia a criança escrava que era designada a fazer seus caprichos, como aponta Volpato:

[...] a vida de uma criança escrava era bastante penosa. Todo o movimento do sistema escravista se dava no sentido de quebrar desde cedo sua resistência, atingindo logo de início sua dignidade humana. Quando criança, servia para satisfazer as vontades do sinhozinho que, vivendo em uma sociedade violenta, transferia para sua relação com o negrinho que lhe era submisso as pressões que ele mesmo sofria. [...] (VOLPATO, 1993, p. 146).

Nas Colônias europeias no Brasil e nas Américas, as crianças estavam à mercê do julgamento e interesses dos poderosos. Na Revolução industrial não era diferente, o avanço científico e tecnológico disparava-se e com eles o capitalismo dava aos homens novos modos de corromper a infância. Com o surgimento da máquina a vapor, a mão de obra infantil era acessível e barata, como segundo Custódio:

O trabalho infantil tem registros que remontam à própria história da humanidade, sua utilização sempre variou conforme o grau de desenvolvimento civilizatório. No entanto, considerando a história recente da humanidade, com o início da Revolução Industrial [...] evidente degradação física que estava ocorrendo na infância, que alarmava, até mesmo, os mais conservadores. (CUSTÓDIO, 1999, p. 04).

Era comum ver crianças juntas com seus pais ou até sozinhas encherem as fábricas. Sem alternativas, os progenitores destituíam do seu filho a infância e entregavam para eles o cansaço, o esforço e as doenças decorrentes das repetições constantes de uma função degradante imposta pela Revolução Industrial na Inglaterra durante o final do século XVIII e mais tarde no Brasil.

Assim na Idade Moderna, esse tratamento era decorrente da insciência e do vantagismo sobre as crianças aos lucros do trabalho escravo infantil. Uma cultura de elites, ora por meio da legitimação da escravidão aos negros "sem alma" - como promovia o clero da época - ou ora pelo discurso progressista da Revolução Industrial, imponham as crianças o monótono mundo de obrigações adultas, tirando-lhes o que de mais valia tinham, a infância e os brinquedos.

Outra ciência e seu possível "legado"?

Na tentativa para resolver tais problemas, diferentes de Vygotsky e Piaget, alguns teóricos tinham outras concepções em sua retórica acerca da criança e infância. Diziam que a sociedade devia apropriar-se da criança, porém, diferente do modo que se fez nas colônias e na Revolução Industrial, embora ela fosse uma ameaça a ser socializada, também era útil ao funcionamento social. Alguns deles apontavam "*a importância de uma formação explícita nas habilidades necessárias para viver em sociedade, apoiada por um sistema de recompensas e castigos*". (CORSARO, William. A. 2011, p. 21-22).

É possível pensar se alguns dos tratamentos hostis e defesas ferrenhas a tais atitudes para com as crianças atualmente poderiam ser heranças culturais encucadas naqueles pais, e que, passando de filhos a gerações, solidificaram os ideais desses teóricos em nosso tempo? Seria um possível "legado"? Sabe-se que algumas ideologias são amplamente defendidas e difundidas a certos interesses políticos, e que contextos da política na história influenciaram a opinião pública a tal ponto, que mantêm "vivos" seus ideais/protagonistas atualmente, pois, nenhum ideal, ativismo ou comportamento nasce sozinho.

Como em tal época, a criança ainda é entendida por certas pessoas como alguém aquém da sociedade, que deve ser moldada e educada por meio da força, a fim de se tornar um adulto totalmente funcional/controlado. Tais concepções contemporâneas e de alguns teóricos legitimam uma posição/*status* irrelevante da criança/infância na sociedade, como destaca Corsaro (2011):

[...] alguns desses teóricos sociais subestimaram a importância das atividades infantis, que consideravam irrelevantes ou não funcionais. Outros [...] buscaram teorias de desenvolvimento e aprendizagem infantil que se enquadrassem aos seus pontos de vista para explicar os mecanismos da socialização. (CORSARO, 2011, p. 21).

Contudo, ambas as concepções, a criança ao mesmo tempo seria um potencial iniciante para a vida adulta e uma ameaça indomável. Para torná-lo um adulto "controlado e treinado" para a sociedade que se desejava, tinha que interferir diretamente em sua infância e educação. Logo, a escola deveria assegurar-lhe o ensino necessário para torná-lo um cidadão trabalhador, "de éticos e bons costumes", enquanto a figura feminina se ligava à maternidade, numa mistura de identidades que não dizia respeito ao homem, por isso que a maioria dos educadores são professoras. Mesmo quando ativa, direcionava-a a disciplina, mundo adulto e sua infância era secundária às interpretações diversas.

E nas escolas contemporâneas?

Ao menos nas escolas municipais Maria Mazzarello Calvacanti Reis da Rocha e Prof^ª Maria José Lima da Rocha, situadas no bairro João Paulo II, Juazeiro-BA e na Anália Barbosa de Souza, Guilhermino, Juazeiro-BA as concepções sobre a criança e a infância se distinguem quase imperceptivelmente e se assemelham no que tange a ludicidade. Tais semelhanças sobre o entendimento do que é ser criança e ter infância no universo do brincar é denunciada na fala de uma criança do 2º ano do Fundamental I ao opinar sobre a falta do recreio:

Todo dia eu merendo na sala, às vezes a bolacha cai, o suco também, e a professora mais a mulher da cozinha não gosta... Não é culpa da gente! É porque a gente tem que correr e comer todos os dias na sala, a gente não pode trazer lanche. [...] E nós não tem hora, lugar pra brincar, eu e meus amigos corremos na sala e derruba tudo. (Criança do 2º ano do Fundamental I, 2016).

Essa criança e das demais escolas visitadas, apesar de terem periodicamente recreações e algumas atividades lúdicas em sala de aula, como observado, o brincar livre ainda faz-vos falta. É no recreio que elas brincam, lá se expressam e interagem com *socius*/coleguinha, daí criam suas próprias imaginações. Então, entusiasmam-se diante das suas descobertas acerca da criação, investigam-na utilizando não das práticas do adulto, mas, as suas: a ludicidade, as crianças conseguem inserir-se ao meio de modo inventivo e lúdico com os outros, pois, segundo Wallon:

O socius ou outro é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica. É normalmente reduzido, inaparente, contido e como que nada negado pela vontade de dominação e de integridade completa que acompanha o eu. No entanto, toda a deliberação, toda a indecisão às vezes mais ou menos explícito entre o eu e um objectante. (WALLON, 1980, p. 159).

Tirar o recreio de uma criança é impedir que ela brinque, se comparável, é o mesmo que demitir o adulto do seu ofício, este último provavelmente como a criança se sentiria insegura e desprovida do que por necessidade o assegura conforto e ânimo para fazer as coisas corriqueiras de sua vida. Não adianta tirar o recreio e trocar por hora de recreação, até porque após uma longa jornada presa em sala de aula, necessita-se esticar as pernas e socializar-se com outras crianças: brincar. Jonh Huizinga (2000) já falou que o jogo/brincar "*sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo ser no máximo uma imitação forçada*" (HUIZINGA, 2000, p. 09). Por tanto, o "brincar pedagógico" dos professores não é o brincar lúdico e livre das crianças.

Assim, é a partir do brincar/recreio que a criança pode ter espaços e tempos livres para se relacionar com os outros – sem muita intervenção adulta e distante de uma atmosfera incompatível com o seu desenvolvimento, como é visto nas ruas ou bares –, e serem sujeitos inventivos da própria sociocultural lúdica no processo que se poderia chamar de “externalização”. Tal fenômeno é importante, uma vez que cada nova atividade e curiosidade possibilita a criança partir da abstração das coisas ao realismo, além de motricidade e afetividade quando brincam.

Na Contemporaneidade

Na contemporaneidade a concepção de infância perde seu sentido e estar constituindo uma nova imagem da criança posta pela mídia publicitária e legitimação do adulto a essa interpretação. Um fenômeno semelhante ao da idade medieval, no que se refere ao comportamento adulto sobre a criança e a infância, vem anunciar a cultura adultocêntrica em nosso tempo, que, segundo Santos (2015) é produto de uma *Pressão Psico-consumista*:

[...] tal “pressão” reforça a personificação de ídolos da televisão e de produtos supostamente usados por esses, para que desenhos e programas “infantis” vendam perfis consumistas às crianças. Entende-se então que, se ela é pressionada ao desejo de tais “bens” e a paixão por esses personagens, ingressa ao mundo adulto, a um consumismo acerbado e de paixões temporais. Sendo assim, se estabelece uma destruição da linha divisória entre criança-adulto ao favorecimento do mercado capitalista, descontextualizando a infância. (SANTOS, 2015, p. 03).

Segundo o teórico, isso ocorre porque a mídia comercial, produtora de subjetividades e ideais, vem provocando transformações culturais e subjetivas nas relações humanas, modificando a concepção de infância e transformando-a em negócio rentável. Ele ainda afirma que é por meio de desenhos e programas “infantis”, como as das bonecas da Monster High e a Barbie - ambas consumistas - que se destrói a linha divisória criança-adulto, a favor do capital.

Isso é um grande problema, pois, é na interação com o meio que a criança desenvolve sua infância, e a *Pressão Psico-consumista* pode fazer com que ela assimila o comportamento adulto e reproduza cotidianamente como sendo seu. O objetivo da pressão/publicidade é expandir seus negócios e fazer da infância uma mera mercadoria, desse modo, os signos e símbolos que caracterizam a infância são corrompidos e vendidos em novos formatos/interpretações e, como destaca Santos (2015.), isso pode ser percebida com uma simples visita ao mercado:

É possível compreender o “psico-marketing” do comercial que usa de bases teóricas da psicologia para determinar o achocolatado como “gosto” /desejo das crianças. O menor ao ver na televisão que o produto é uma caixinha de chocolate animada, depois, na ida ao supermercado encontra nas prateleiras o Todynho e insistentemente quer que os pais comprem; a recusa resulta em berros, jogadas no chão, choros e gritos e os progenitores acabam aderindo ao “pedido da criança” e de uma *Pressão Psico-consumista*. Isso se o adulto não deixar enganar-se pela suposta saúde que a propaganda retira da criança e propõe ser resultante da ingestão do produto. (SANTOS, 2015, p. 04).

Em outros casos, o mais desconcertante, é que alguns pais acham lindas e fofas suas filhas com batom na boca e o rosto todo pintado, legitimando assim a construção de uma imagem criada pela publicidade midiática. Essa aceitação adulta e intenção “*Psico-consumista*” são encaradas como cultura, e estes desentendidos atendem as investidas publicitárias sobre o conceito de moda e estética, alimentação – como, por exemplo, o achocolatado Todynho – ignorando ou desconhecendo os danos que isso pode acarretar a saúde e a infância, pois, nunca se teve uma mídia tão influente e uma sociedade de tão aceitável alienação.

Contudo, desde a Idade Antiga até a modernidade, a criança foi sujeita há uma interpretação de infância adultocêntrica. Hoje não é diferente, no entanto, dificuldades e certas vezes a aversão de professores às tecnologias, redes sociais e despropósitos dos pais aos conteúdos nestes conteúdos, faz para a mídia publicitária mercante um oportuno consentimento – mesmo que não intencional – à construção de uma imagem da infância que se vende para atender as intenções capitalistas. Tais atitudes potencializam o declínio da infância e o advento da “*Pressão Psico-consumista*” no mundo contemporâneo.

MATERIAIS E MÉTODOS (METODOLOGIA)

A metodologia do presente artigo tem por base os estágios supervisionados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental pelo Instituto Euvaldo Lodi/IEL (FIEB) em conjunto com o Departamento de Ciências Humanas – Campus III da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; estudos e pesquisas no Projeto Brinquedoteca Itinerante, voluntariado no Projeto Reflexão e membro do Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID – CAPES. O objetivo desse esboço é levantar e provocar reflexões sobre o trato da criança e as concepções históricas e contemporâneas sobre a infância. Os estudos, pesquisas e observações em salas de aulas permitiram que o autor desse artigo interrogasse a si mesmo e dedicasse boa parte do seu tempo aos estudos e pesquisas sobre a concepção histórica e contemporânea do adulto acerca da criança e a infância. O resultado de estudos, pesquisas e estágios, possibilitaram ao autor um entendimento/reflexão da infância como uma identidade sociocultural, sendo a criança um sujeito dentro do contexto social e que deveria ter sua infância verdadeiramente assegurada.

RESULTADOS: PERMITINDO A INFÂNCIA COM O PROTÓTIPO/PROJETO BRINQUEDOTECA ITINERANTE

A compreensão sobre as concepções históricas, contemporâneas e da *Pressão Psico-consumista* do intrincado sistema de descontextualização que produz entendimentos rasos sobre a criança e infância no estudo resultaram em intervenções no Projeto Brinquedoteca Itinerante, potencializando a promoção do brincar. O objetivo do projeto é justamente tentar diminuir os abusos, permitindo a criança tempos e espaços para brincar.

O protótipo do projeto foi desenvolvido com objetivo da promoção de espaços lúdicos nas instituições de ensino, universidades, comunidades e famílias, permitindo a infância seu curso natural. Considera-se esse protótipo como uma tecnologia social, não por criar soluções a algum tipo de problema social, como supostamente as tecnologias mercantes propõem, mas, por atender/possibilitar a aplicabilidade tempos e espaços para os jogos/brincadeiras das crianças, e aos adultos e instituições responsáveis, uma reflexão sobre a importância da infância.

Desse modo, com o formato de casinha tentou-se alcançar uma estrutura que condiz com o imaginário infantil e a sua faixa etária: com altura de 1,30m e as medidas de 80cm de comprimento x 65cm de largura que passam em qualquer porta; o espaço interno se organiza de tal modo que a primeira prateleira – no sentido de baixo para cima – é possível que as crianças da educação infantil não se esforcem ou se arisquem na tentativa de alcance do brinquedo; a parte central é destinada aos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e o componente superior as crianças do 4º e 5º ano que já conseguem alcançar os brinquedos mais acima. Uma vez aberta tem 1,30m (altura X largura) e seu deslocamento é facilitado por rodas que estão na sua base.

Sendo assim, por essas características a Brinquedoteca Itinerante possibilita apoio à pesquisa. O projeto permitirá através do protótipo, estudos e pesquisas sobre a criança e a infância no brincar lúdico e contextualizado, promovendo aos discentes e docentes uma formação pedagógica mais itinerante/lúdica nas *práxis* educativas da escola, na conscientização da comunidade e teoria-prática das universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que esse estudo vem denunciar é o desrespeito, a não tutela e o descaso histórico e contemporâneo do adulto com a criança. A infância foi e é sobrepujada, e sobre o domínio de uma sociedade puramente adulta, o menor é abandonado frente às tecnologias e aos mais diversos espaços e informações, incoerentes com o seu desenvolvimento etário. É ignorado e inferiorizado, pois, prevalecem os interesses primários dos seus progenitores, mídia e Estado.

Parece que a obrigatoriedade dessas instâncias limita-se ao mínimo esforço alimentício e ao teto – isso quando alguns menores não estão errantes pelas ruas às altas horas. Tal comportamento está na escala social, na divisão das obrigações para com as crianças: alimento-o em casa, deixou-o sobre sua própria responsabilidade, desapropriam-se da sua educação e deixam que a mídia publicitária, meios e informações incoerentes encarreguem deles.

Contudo, o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (1990) diz que a educação das crianças é responsabilidade da família, sociedade e Estado, porém, estes não têm feito legalmente o seu papel, e certas vezes direciona-o a escola. Desse modo, todo o complicado sistema desestruturado e uma sociedade cada vez mais complexa caem sobre os braços docentes em contornos de uma infância descontextualiza e desinteressada pelos seus estudos.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. (1981). **História da criança e da família**. 2ª ed. (D. Flaksman, Trad.). Rio de Janeiro: Guanabara.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente–ECA**. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Publicado no Diário Oficial da União de 16 de janeiro de 1990 – Seção I.

CORSARO, William. A. **Sociologia da infância**. Tradução: Lia Gabriele Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUSTÓDIO, André Viana. **O trabalho da criança e do adolescente: uma análise da capacidade jurídica e das condições para o seu exercício no direito brasileiro.** Florianópolis, Monografia de Graduação, Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

HUIZINGA, John. **Homo Ludens.** Tradução: João Paulo Monteiro; 4ª ed. - reimpressão. Editora Perspectiva S. A. São Paulo - SP, Brasil, 2000.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano.** Tradução de Anoar Aiex. Editora Nova Cultura, 1999.

MULLER, Cláudia. **Bonecas abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino.** Projeto Afreaka, acesso em <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>, 2016.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 2ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

SANTOS, Gerbson. **A Presão Psico-consunista: descontextualização da infância no semiárido brasileiro.** 5º Workshop Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro e 3ª Sessão Especial do NEPEC-SAB. Juazeiro-BA: UNEB III, 2015.

VOLPATO, L. R. R. **Cativos do sertão: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888.** São Paulo: Editora Marco Zero, 1993.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

CONVERGÊNCIAS FORMATIVAS NO *CONTEXTU* DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EDUCOMUNICAÇÃO

Edilane Carvalho Teles

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
edilaneledes@hotmail.com

Anette Maria Rodrigues Silva Bento Oliveira

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
bentoanette@gmail.com

Esther Santana dos Santos

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
esthersantana95@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo propõe uma análise comparativa e reflexiva entre as propostas de Educação Contextualizada (EC) e Educomunicação (Educom) no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, do Departamento de Ciências Humanas (Campus III, Juazeiro). Tem sua gênese a partir das observações nas investigações realizadas no grupo de pesquisa e práticas da graduação, as quais encontram nas convergências do contexto e contextualização das duas propostas, os aspectos formativos que têm como escopo, o destaque para o protagonismo dos sujeitos sociais na interação com o mundo e no exercício da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Contextualizada. Educomunicação. Formação.

GÊNESE DA PESQUISA

Quem somos? Nossas relações com o mundo, histórias, raízes e processos do mundo vital, encontram-se no *contextu* (do latim), como nexos, sistemáticos, orgânicos e contínuos, o percurso de investigação, no qual se identifica e analisa as propostas da EC e Educom em diálogo com uma perspectiva curricular diferenciada de formação. Que, em um processo de convergência, propõem potencializar a formação centrada no sujeito e na relação de imbricamento com o mundo a sua volta, destacando para tanto, nuances e similaridades nas bases do processo educacional contemporâneo.

A presente pesquisa busca refletir a contextualização como base de formação, construção do currículo e práxis formativa, como principal linha reflexiva que dialoga com os processos da educomunicação. E, para compreendê-los, parte dos estudos do grupo de pesquisa⁵⁶, o qual evidencia que muitas das construções e sistematizações de proposições teórico-metodológicas diversificadas, pertencem a um contexto convergente, que interagem no tempo e espaço, mas que nem sempre dialogam entre si. Entretanto, encontram nas bases epistemológicas, filosóficas, pedagógicas e comunicativas elementos comuns que partem da percepção, compreensão e vivências com as duas abordagens paradigmáticas no contexto de formação, neste contexto, as propostas de EC e Educom.

Acreditamos ser este, um cenário de arcabouço conceitual e prático das propostas, um lugar de diálogo dos percursos metodológicos e de construção de identidades no destaque das similaridades e convergências que nos faz compreender que há coerências e construtos comuns no campo formativo, educacional e comunicacional que orientam a práxis, criando as bases paradigmáticas de

⁵⁶ EDUCERE- Grupo de Pesquisa em Educação contextualizada, Cultura e Território. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Departamento de Ciências Humanas – Campus III.

transformação da educação, as quais encontram no estado da arte dos campos, as evidências de bases comuns.

Iniciamos pela EC, por esta orientar não apenas um projeto, mas um paradigma reflexivo da perspectiva de currículo, em seguida, a Educom, por estar presente em momentos pontuais do fazer nas práticas de formação.

A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Ao vivenciarmos a perspectiva teórico-metodológica de EC percebe-se que os estudos têm direcionado para os limites observáveis e existentes da educação, quando nos referimos à prática significativa e comunicativa do sujeito (TELES, 2015). A ênfase desta análise está direcionada à metodologia, aos percursos e direções construídos. Neste, o *Contextu*, as histórias e os percursos em aberto constituem uma proposição em construção permanente, por seu caráter flexível, interativo e criativo, o qual não se fecha em um roteiro ou orientações pré-estabelecidas.

A dinâmica da proposta pedagógica em questão encontra no contexto de sua prática, a emergência das relações e concepções à sua volta, das indagações e críticas, na busca por coerências e clareza do processo formativo. Assim, falar de EC é perceber que o seu percurso não está definido, é uma construção de possibilidades a serem construídas a partir da necessidade e compreensão das proposições, cujas práticas e formação dos sujeitos compreendem e respeitam a dinâmica da complexidade. Vale ressaltar que toda a descrição anterior também está em consonância e relacionada com a prática educacional que abordaremos logo em seguida.

Ao apontar a emergência e importância do contexto, alguns indícios práticos precisam ser evidenciados, entretanto, ainda faz-se necessário a busca por um conjunto de proposições e apropriações, com percursos e indicações do fazer que direcionem à ação docente e ao desenvolvimento da prática contextualizada no espaço escolar. O desenho didático desafia a construção de uma configuração e delineamento nos projetos e planejamentos, pois, o que se percebe é um discurso mais desenvolvido que práticas contextualizadas, assim, para realizá-las é preciso compreender sua essência, o significado de contexto e contextualização no processo de formação, de mudança conceitual e paradigmática.

A contextualização é um processo de recriação e sistematização contínua, mesmo em espaços que dialogam sobre a proposição, seu percurso está em criação contínua, é construído com os sujeitos em seus contextos. Por conta disso, ainda é possível encontrar dificuldades em propor novos/outros caminhos para o fomento e efetivação das formações dos sujeitos sociais (professores, alunos e comunidade) na perspectiva da EC. Como afirma Reis (2011, p. 70), o contexto,

[...] deveria ser e estar anunciado como elemento de fundamentação e alargamento das aprendizagens [...] ser o meio para possibilitar o aprofundamento e a extrapolação do conhecimento, ajudando os alunos a verem sentido no que aprendem possibilitando a esses fazerem co-relações com outros fatos e outras realidades, aprendendo com o seu mundo e com as experiências de outros mundos.

A proposta tem nas lutas pelos direitos e nas conquistas de uma educação de qualidade em diálogo com os saberes da comunidade, sua maior relevância. Na ação prática cotidiana e do itinerário pedagógico (IDEM), o docente vivencia situações formativas em três momentos: a ida e estudo da realidade; a busca por explicações (tratamento científico); e, volta à realidade (devolutiva ou transformação). Nesta perspectiva, ao atuar com estas bases, estreita o distanciamento entre o *dizer e fazer*, explicitando os saberes, os valores e a formações que a constituem.

Portanto, o desenho didático expresso através do planejamento e da pedagogia de projetos exige pesquisa e reflexão sobre como as proposições incidem nas formações dos sujeitos. Todo o empenho do currículo está centrado na formação do discente, valoriza-se e respeita-se seu contexto,

sua história, desenvolvimento, as relações que constrói durante o processo de interação e construção de conhecimentos e saberes necessários à sua atuação no mundo. Dito dessa forma se percebe que a inovação não está exclusivamente nos discursos democráticos e respeitosos aos contextos, este, é um início. Está também na inserção da “realidade” com a qual pretende dialogar. Portanto,

[...] a contextualização dos processos formativos, exigirão da proposta pedagógica um “olhar” que se direciona *no e com* o entorno, numa perspectiva de (re)conhecimento das realidades e histórias de vida, sociais e culturais que as formam e nos formam” (TELES, 2015, p. 77-78).

Há ainda, a perspectiva interdisciplinar como princípio importante à promoção das inter-relações dos saberes escolares com a comunidade, a vida e os sujeitos na formação. Como afirma Reis (2011, p. 102),

[...] a educação, deveria ser pautada não na extrapolação como saída do lugar, mas na extrapolação dos conhecimentos e saberes dos sujeitos, que tendo como base os elementos do seu mundo vivido e experienciado, a partir do acesso à escola, possam desnaturalizá-los, a provocar o estranhamento para promover a atualização dos mesmos de maneira sempre crítica e inovadora, sem, no entanto, desconsiderá-los.

Assim, a EC propõe o conhecimento e autoconhecimento, a coerência e o bom senso de quem somos com relação ao entendimento e imbricamento com o mundo. O projeto é construído com os sujeitos e os contextos, na promoção do alargamento das formações e relações.

As reflexões acima apresentam algumas possibilidades metodológicas, sugere o olhar cuidadoso sobre o outro, os processos de formação e as proposições que conhecemos, socializamos e principalmente criamos a partir destas. A seguir alguns aspectos da Educom como princípios de diálogo com a educação contextualizada.

A PRÁXIS NA EDUCOMUNICAÇÃO

Sobre a educomunicação, Soares (2011, p. 25), destaca que é um campo emergente que não se constitui em uma disciplina, mas em um “paradigma discursivo transversal, constituído por conceitos transdisciplinares”, portanto, na constituição da proposição,

[...] o novo campo, por sua natureza relacional estrutura-se de um modo processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciado na prática dos atores sociais, através de áreas concretas de intervenção social.

Desta forma, a prática educomunicativa, se propõe como uma teoria de ação comunicativa que privilegia o conceito de comunicação dialógica. Destaca (IDEM, 2016)⁵⁷ três hipóteses sobre o tipo de relação entre comunicação e educação: o primeiro é a perspectiva da total autonomia entre os dois campos; no segundo, a perspectiva é de aliança estratégica entre os dois campos; a terceira, a emergência de um novo campo interdiscursivo e interdisciplinar, com justificativa própria e perfil profissional em construção, realização de práticas e ações comunicativas nos espaços educativos com os meios. Para ele,

⁵⁷ Educomunicazione. <http://www.lacomunicazione.it/>. 05/03/2016

É preciso criar novos modelos de relação pedagógica e comunicativa para que os adultos ensinem não o que os jovens devem aprender, mas como fazê-lo; e não como devem comprometer-se, mas qual o valor do compromisso. (IBIDEM, 2011, p. 24).

A proposta destaca a gestão comunicativa dos projetos e processos nos espaços escolares, onde o eixo de construção reflexiva é interdisciplinar num cenário de mudanças que envolvem também as mídias e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). O conceito tem dimensão complexa, de emergência de um novo campo que sinaliza novas possibilidades históricas de relação entre os campos, centralizando a perspectiva comunicacional.

A educom neste contexto tem como proposição pensar e agir criticamente sobre a realidade, dialogar com os conhecimentos e ainda promover análise que fomentem a ressignificação de processos. Sua prática extensionista promove ações que criam um paradigma de busca do diálogo no encontro de saberes e práticas, promovendo autonomia e empoderamento dos sujeitos nos projetos

A proposta fomenta a emergência de ecossistemas comunicativos (IBIDEM, 2011, p. 26) da “[...] organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus operandi* dos sujeitos envolvidos e o conjuntos de ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional.” As quais, promovem a ampliação do reconhecimento dos *media* também como lugar de saber, como potencializadores das comunicações e práticas sociais, pois transversalizam a existência humana e compõe a práxis dos sujeitos.

Nos contextos formais de educação onde a educom se faz presente, as ações do currículo não estão centradas nos meios de comunicação, mas no sujeito e processo de formação, nos entrelaçamentos conceituais e pragmáticos que emergem do projeto que escolhe um percurso metodológico de coerência significativa do fazer.

Como proposição teórico-metodológica, no percurso de construção com as temáticas, sujeitos e meios, a educom opta pela pedagogia de projetos (assim como a EC) por sua abertura conceitual e construtiva das ações, o que contrapõe a abordagem bancária de educação.

Para Soares (2004), a educom pode ser entendida como um conjunto de práticas que fortalecem os ecossistemas comunicativos em espaços educativos⁵⁸, pensando a democratização dos ambientes escolares e tendo como uma alternativa a utilização dos meios de comunicação para facilitar e desafiar o desenvolvimento das aprendizagens. De forma sistematizada, estudando os/com meios de comunicação e as mídias, estas ficam à disposição das ações educativas, e a partir da apropriação das plataformas, os sujeitos potencializam a própria autoria e o protagonismo em sua própria realidade.

Até o momento, as proposições citadas, mesmo na tentativa de organização por campo paradigmático neste estudo, estão em diálogo e convergência, pois, tanto a EC encontra nas proposições da Educom referências e bases das ações de formação e proposição curricular, como a Educom encontra no paradigma e proposições formativas da contextualização a sustentação para a sua práxis.

CONVERGÊNCIAS CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS

Importante destacar que o presente estudo é uma primeira proposição investigativa, de construção de um diálogo e análise comparativa, reflexiva sobre as propostas de EC e de Educom. Assim, após o breve passeio sobre algumas reflexões conceituais, percebe-se no esforço de definição e contextualização das propostas, que desde a concepção, aos princípios e percursos metodológicos, há convergências e não divergências, a primeira tem sua gênese no campo educacional, criar um arcabouço conceitual de inserção da escola nos dias atuais, buscando na coerência de sua proposta, a transformação dos processos através da mudança paradigmática de superação de uma escola

⁵⁸ <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>

destacada das práticas sociais, sociedade e sujeitos. A segunda vem dos estudos da inter-relação entre os campos da comunicação e educação (nesta ordem) para os contextos de formação como proposição necessária à educação com o contexto hodierno, propondo como paradigma, a práxis de um processo que valoriza “a gestão compartilhada e solidária” das TIC e mídias, através de um exercício prático de ampliação e consolidação dos direitos dos cidadãos.

Ao discutir as duas propostas no fazer cotidiano da formação e possivelmente na escola através de projetos de Educom em diálogo com a contextualização para a convivência com o semiárido, o que temos percebido, ainda no campo da investigação é que ao iniciar o estudo de convergências, o discurso provoca a interdisciplinaridade, pois as práticas podem sugerir construções diversas, mas o fazer é comunicativo nas relações com o mundo e ações dos sujeitos, o que as torna educacionais e contextualizadas.

Não se pretende elevar uma proposição sobre a outra, mas nossa compreensão temporal é de que, a proposta da EC se materializa como arcabouço e base de efetivação dos projetos, através da mudança de percepção sobre as relações dos sujeitos a partir e com os contextos para o mundo e vice-versa, e, a Educom como um paradigma que orienta uma prática de formação e construção com os meios.

Entretanto, é importante compreender que os sujeitos da educação, em nossos projetos têm construídos bases coletivas importantes de transformação do processo educacional, evidenciando nas propostas, um *telos* comum. Portanto, ao desafiarmos os currículos e projetos, expõem a diversidade do fazer, a qual necessita no campo do currículo e da prática pedagógica perceber as nuances e inter-relações entre os campos, paradigmas e projetos, propor novas possibilidades formativas, comunicativas e educacionais.

O que se destaca fortemente em ambas é o *percurso metodológico em aberto*, construído pelos sujeitos e com estes, num fazer coletivo, próprio de uma pedagogia libertadora (FREIRE, 1987; 1997), de projetos, com investigações dos sujeitos na/da comunidade.

Para pensar a EC junto aos processos de Educom, a priori partimos das fundamentações de Freire (IDEM), que aborda as questões da significância dos sujeitos e suas particularidades/autonomia, respeitando suas leituras de mundo (formas de relacionar-se com ele) e saberes regionais/locais. O qual visualizava a educação como um caminho que possibilita aos sujeitos sua emancipação, princípio que dialoga com os conceitos e objetivos das duas proposições.

Assim, ao relacioná-las, pode-se considerar que a EC e a Educom dialogam num sentido que os sujeitos – protagonistas – expressam, escrevem, aprendem, contam, recontam, constroem e compartilham vivências do próprio contexto; primeiramente desmistificando o ambiente, (principalmente quando se trata do semiárido, que geralmente é pautado pela mídia⁵⁹ como sendo um espaço de abandono e miserabilidade, com pouca ou nenhuma condição de permanência) e, posteriormente vislumbrando o potencial local. Sendo assim, cada um – professor, aluno, comunidade e demais sujeitos da escola - presentes no contexto onde a educação é compartilhada na perspectiva de superação da hierarquização de saberes, implica no comprometimento, formação e participação dos docentes no processo da práxis construída, deve fazer-se ativo, de pensamento crítico e transformação permanente da realidade. Para Freire (1987, p. 53) destaca que,

Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.

Dessa forma, durante as ações de Educom e de EC, todos os elementos que integram a atividade, ainda que possuam diferentes formas de conhecimentos, são similares quando se trata da

⁵⁹ Todo meio de armazenar e difundir mensagens.

relevância no processo para obtenção dos resultados de um projeto construído em diálogo com os saberes da comunidade.

Ousamos afirmar que uma prática educomunicativa é uma prática contextualizada e vice-versa. Ambas permeiam os espaços de formação educacional conhecendo as diversas modalidades e construtos necessários para compreendermos a atual configuração do sistema educacional em nosso país, identificando falhas e potencializando sistematizações que contribuam para a formação de um novo pensar e fazer dos sujeitos além dos moldes curriculares postos pela legislação brasileira.

Dentro dos processos de construção de uma educação ancorada na libertação do sujeito dos sistemas de opressão (FREIRE, 1987; 1997), a EC e a Educom surgem através de uma relação simbiótica, em que uma torna-se eixo potencializador da outra. Não há como pensar processos formativos múltiplos em que a Educom esteja sendo produzida sem que busquemos, dentro da EC, parâmetros norteadores que amplifiquem o campo metodológico utilizado; ou seja, a educom só é realmente efetiva em seus processos quando o sujeito reconhece em si e no seu espaço as suas identidades, suas singularidades e, principalmente, se reconhece estar no mundo e com o mundo (FREIRE, IDEM), características que são presentes na EC, quando se propõe a transformação dos sujeitos e dos espaços de convivência, a partir de uma busca pela emancipação crítica, em que se percebem como parte integrante da espacialidade na qual realiza a sua formação identitária ao longo da vida.

Da mesma forma, torna-se limitante pensar uma EC sem o eixo da educom, sem o reconhecimento de um *ecossistema comunicativo* (MARTIN-BARBERO, 2011) em que os sujeitos mantêm de forma viva e pulsante, uma relação entre a educação e a comunicação (propondo outra direção, do campo educacional para o comunicacional) na produção dos símbolos, das linguagens e dos saberes locais. Com a relação entre ambas, os processos de educação não se voltam apenas à produção pelo uso dos meios de comunicação, mas pensar estes dispositivos tecnológicos e midiáticos através da transformação dos modos de ver, perceber e sentir o contexto; possibilitando o reforço de uma cultura local, democrática e participativa, onde os sujeitos não apenas consomem, mas produzem sua educação, suas manifestações, seus anseios, suas visões de mundo.

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional. (IDEM, 2011, p. 126).

Nas análises aqui em destaque, a proposta sugere o inverso, ao apresentar e/ou esclarecer o encontro, propomos destacar as convergências das propostas e como estas podem fomentar a promoção do diálogo, pois ambas nascem nos campos da Educação e Comunicação, potencializam a práxis, encontrando não apenas inovação, como metamorfoses de processos e individualização das propostas no espaço dialógico com a comunidade.

Neste contexto da universidade e curso, a EC faz parte dos projetos e pesquisas ampliadas e difusas no semiárido, influenciando inclusive um programa de mestrado⁶⁰. E, a educom tem no currículo de pedagogia um núcleo de aprofundamento⁶¹, sendo que este, mesmo em processo de construção, nomeia e define como campo de formação necessário aos educadores. Estes constituem o elo da centralidade do estudo, as quais são observáveis a partir dos projetos dos dois campos e

60 Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado Multidisciplinar em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) do Departamento de Ciências Humanas da Universidade da Bahia (Campus III, Juazeiro).

61 No formato de nucleação, o currículo do curso de Pedagogia está organizado em Núcleos de Formações Específicas e diversificadas (Núcleos de Aprofundamentos de Estudos), são três propostas: 1º Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental; 2º Educação e Comunicação; e 3º Educação de Jovens e Adultos. Estas três abordagens se dividem na matriz a partir do 5º semestre e no final do curso, exigindo do graduando a escolha por um deles.

abordagens. Ambas têm como principal interlocutor o sujeito no contexto e na ação de imbricamento e de transformação da realidade, a partir dos entrelaçamentos durante a efetivação na/da práxis.

O diferencial da educom situa-se em um contexto imerso no mundo com as mídias e tecnologias, com um processo de midiaticização cada vez mais intenso; o outro compreende o contexto descrito e amplia o olhar para si num espaço-tempo que acolhe no mundo vital e realidades próprias dos sujeitos, as vivências cotidianas e culturais no/do território. Um aspecto importante a destacar, é que ao se discutir a relação comunicação e educação / educação e comunicação, os princípios e proposições destacados na EC, são considerados, ou melhor, fazem parte dos projetos e práxis da educom, como arcabouço do processo.

Assim, os projetos são criados com bases paradigmáticas de referências que dialogam com a transformação da realidade dos sujeitos, como atores/autores e, portanto, um convite para a criação, elaboração, sistematização de proposições teórico-metodológicas que dêem suporte à práxis. Outro aspecto que os une é a mudança conceitual que aparentemente vêm de direções distintas, mas ao final do processo, o escopo é o mesmo: ampliar as possibilidades formativas dos sujeitos, criando proposições/ações que tenham os estudos da realidade e contextos próprios como campo de nascimento da análise e investigação, que ao serem colocados no centro do processo, promovem pesquisas sobre as relações necessárias para a construção do conhecimento para além das proposições curriculares da escola.

Centralizam em especial, a contextualização dos processos de formação, valorizando o papel e atuação do cidadão que interage com o mundo e ao fazê-lo o transforma, assim como a si mesmo. De ação efetiva e solidária, visam ainda, fomentar a consciência reflexiva, colocando em jogo ainda a metacognição como ação cotidiana dos protagonistas no processo educacional e comunicacional da própria formação. Sobre o envolvimento dos sujeitos no processo educativo, Varisco (2002, p. 179) afirma que,

Un apprendimento in una comunità incorpora le relazioni e gli interessi sociali come ingredienti essenziali dell'apprendimento, per massimizzare il coinvolgimento dei suoi membri. La costruzione di relazioni sociali complesse attorno ad attività significative richiede pratiche genuine, nelle quali la presa in carico dell'apprendimento diventa l'impresa di una comunità.⁶²

As proposições convergem em uma tentativa de pensar a educação em uma perspectiva diferente, é antes de tudo, reconhecimento que temos pautado nossas interpretações e construções nos discursos e práticas. Hoje, a transversalidade das TIC e mídias em contextos educacionais no/do currículo de formação docente, abre-se à percepção e ação dos formadores para além da compreensão e interação com o contexto, entrelaçados com os meios. O qual provoca incessantemente o consumo, portanto, a exigência necessária de estudos de como ocorre a recepção, além da investigação sobre a incidência destas na vida do sujeito. A educom com os estudos da mídia-educação e das TIC's promovem a reflexão necessária, e sugerimos ainda que o faça num percurso contextualizado.

A EDUCOMUNICAÇÃO NÃO EXERCE O MESMO PAPEL SE NÃO ESTIVER AMPARADA PELA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Nas regiões semiáridas, geralmente caracterizadas pela ocorrência do bioma caatinga, a concepção de um lugar extremamente seco e quente, com pouca chuva e com produção diversificada,

⁶² Uma aprendizagem em uma comunidade incorpora as relações e os interesses sociais como ingredientes essenciais da aprendizagem, para maximizar o envolvimento dos seus membros. A construção de relações sociais complexas em torno da atividade significativa requer práticas genuínas, nas quais a construção da aprendizagem se torna um empreendimento/construção de uma comunidade.

é intensamente propagada pelos veículos de comunicação. Para aqueles que vivem em outras regiões, e consomem essas informações não há possibilidade de permanência nesse lugar. Aliado a isso, existe também uma idealização de “habitar no eixo sul-sudeste”, também amparada pelos meios de comunicação, que fomentam um êxodo das regiões semiáridas.

Como invalidar essa proposição? Esse questionamento pode ser respondido através de práticas educacionais que tenham como base a EC. Pois sem ela o sujeito pode até, durante o processo de aprendizagem e compartilhamento de saberes, “dominar os meios”; mas após isso, sem a perspectiva da contextualização, perde-se a oportunidade de situar o ambiente que se vive/transforma e permite ser transformado, como um local onde a ocupação é real, com histórias e com identidades em permanente evolução.

Por exemplo, podem-se encontrar vários projetos de educação que utilizam o rádio ou os aparelhos digitais como facilitadores nas práticas de estudos nos ambientes formais, não-formais e informais. Quando associamos esses projetos às questões socioculturais, locais ou regionais, a proposta se potencializa, porque além de conhecer um pouco mais sobre o espaço onde habita, esses sujeitos terão a oportunidade de propagar conhecimentos que o desmistificam. Estudando o bioma da região, percebendo as diferenças entre ele e os demais, entendendo suas características, criando o enraizamento e visualizando o potencial econômico, cultural e formativo do local que ocupamos.

Para isso, faz-se necessário reorientar os currículos escolares na perspectiva da contextualização. Além disso, trabalhar com propostas em que a comunidade esteja envolvida, pois é muito importante que todos sejam parceiros nesse processo. Em seguida, relacionar os saberes locais e globais, pois a intenção de trabalhar com o contexto não é limitar, mas fazer com que os sujeitos daquele ambiente não acreditem que para “torna-se sujeitos” ele/a precise abandonar seu contexto e sua história.

Assim, a EC propicia em primeiro lugar o sentimento de pertencimento dos sujeitos, o trabalho educacional se torna mais fácil, pois a partir de então, estes integram os saberes, promovem outros mecanismos que tenham os mesmos objetivos de situar os sujeitos - seja através de processos educacionais ou outras experiências - e expandir as capacidades e potencialidades das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é uma investigação teórico-prática de mapeamento e fundamentação de propostas que desafiam a prática docente à constante e permanente exigência de interpretação/ação da educação, partindo de conceitos filosóficos, epistemológicos, linguísticos, mediativos, midiáticos e tecnológicos do ser/fazer da ação formativa, exigindo em seus traços teóricos/interpretativos de percepção dialética e comunicativa, a compreensão transitória do entendimento de um processo que atua em terreno instável de ideologias.

Portanto, o imbricamento com os procedimentos e a linguagem insere a prática em um contexto de maior complexidade. Este último considera a relação do sujeito-objeto, sujeito-sujeito e o sujeito-mundo, os fundamentos epistemológicos que buscam nas bases reflexivas, a tentativa de interpretação e de compreensão sobre a originalidade, o imprevisto, o risco e a complexidade da formação. Trata-se também de um melhor entendimento do interdiscurso que compõem a educação e a comunicação, cujas palavras-chave do processo de entendimento paradigmático, envolvem a história, o diálogo, a escuta, a participação, a distância, a familiaridade, mediações, horizontes, tradição e autoridades que penetram no discurso e enraízam nos projetos.

Assim, encontramos nas proposições, no campo conceitual, do discurso e da prática, a experiência inovadora e diferenciada, que muitas vezes não está presente nos espaços de educação formal, lugar de formação e qualificação institucionalizado, onde as propostas têm inserção.

Por fim, outro aspecto relevante a destacar, é o encontro da EC com a Educom, como relação interdisciplinar entre os campos, da configuração a partir do processo da inter-relação e

imbricamento, que situam nos contextos dos sujeitos, os cenários e processos das construções formativas como campos paradigmáticos e interdiscursivos que orientam práticas e formações educacionais e contextualizadas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 17.^a ed., 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

MARTIN-BARBERO, Jesus. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. IN: CITELLI, Adílson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação)

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo: escola, currículo e contexto**. Bahia: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. IN: CITELLI, Adílson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação)

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicazione. <http://www.lacomunicazione.it/>. 05/03/2016.

TELES, Edilane Carvalho. O Pibid e os limites metodológicos da perspectiva contextualizada na Educação do Campo. In: REIS, Edmerson dos Santos e TELES, Edilane Carvalho (Orgs.). **PIBID: abrindo a caixa de Pandora na formação docente**. 1^a Ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

VARISCO, Bianca Maria. **Costruttivismo sócio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche**. Roma: Carocci editore, 2002.

O DESENHO ANIMADO E O PROCESSO COGNITIVO DA CRIANÇA: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

PALAVRAS-CHAVE: Desenho; Estágio; Escola; Aprendizagem.

Claudenice Barreto Monteiro

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
klaudinha-02@hotmail.com

Débora Carla Barbosa De Oliveira

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
dboracarla@hotmail.com

Jesarella Castro Vieira Reis

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
jesareisd@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo apresentar e descrever as experiências vivenciadas no período de estágio supervisionado do curso de pedagogia realizado na instituição de ensino Judite Leal Costa, com a turma do 4º ano B, localizada em Juazeiro-BA. A pesquisa apresenta de maneira sucinta as reflexões e inquietações adquiridas no decorrer do processo de observação, como também, a interlocução da comunicação e das tecnologias na escola. O escopo é enriquecer ainda mais os conhecimentos, dar continuidade e potencialização da aprendizagem e desenvolvimento educacional adquiridos e/ou construídos através do estágio e prática pedagógica a partir das atividades que foram desenvolvidas.

O projeto é caracterizado pela observação e regência durante todo estágio curricular, **o mesmo foi desenvolvido em busca de melhor qualificação e aprimoramento das práxis**, a fim de obter novas experiências educacionais e **profissionais**. As experiências em questão se referem aos desenhos animados e como estes fazem parte dos discursos e brincadeiras das crianças, o que desperta a investigação, ou seja, como o desenho animado potencializa os processos sócio-cognitivos das crianças. Uma reflexão sobre o processo de transposição do mundo da animação ao contexto e aprendizagens construídos em sala de aula.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

É notável a influência que a mídia exerce na educação, em especial sobre o contexto e experiências das crianças, uma vez que estão expostas a estas no dia a dia. Perceber o crescimento dos processos de mediação e da infância que nasce, cresce e interage continuamente com esta realidade, tem apresentado não apenas em seus comportamentos, como discursos e narrativas a “incorporação” destas realidades virtuais e tecnológicas digitais.

Pode-se perceber o imbricamento natural o que passa a fazer parte de suas vidas, exigindo das instituições familiares e educacionais, repensarem os processos formativos e as proposições teórico-metodológicas que são construídas e apresentadas através do currículo. Diante da breve descrição do cenário hodierno, a escola procura meios de “como” utilizar as tecnologias para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Dentre as tecnologias e mídias, destaca-se o audiovisual, em especial a televisão, que traz uma grade de programações e se constitui por um dos principais meios de transmissão de informações e entretenimento. A partir das programações apresentadas pela

televisão, esta pesquisa opta por fazer uma breve reflexão sobre os desenhos animados em meio às proposições audiovisuais, aquela que entre todas, tem se apresentado com a mais procurada pelo público infantil.

Fazendo uma relação desta mídia com o processo cognitivo, pode-se destacar o estudo de Vygotsky (1991) que enfatiza a importância de elementos linguísticos como as cores, a imagem, o desenho, os sons, a leitura e a escrita; como estímulos externos que são essenciais para desenvolver a memória, a inteligência e transformar o comportamento do indivíduo quando criança, tanto voltado para o interior, o psicológico, quanto para a sua relação com a sociedade. E como é possível notar, o desenho animado é um produto midiático formado pela junção de muitos destes elementos, tornando-se assim um grande influenciador no processo cognitivo do sujeito.

Ao trazer este tema, busca-se refletir sobre a importância e influência do desenho animado e o que este pode acrescentar à criança no processo de construção de conhecimento. Partindo deste aspecto, é perceptível que o desenho provoca as reflexões e o intelecto da criança, provocando o pensar através da imagem em movimento e lúdica, histórias que envolvem os infantes e os cativa a ponto de serem referências de heróis, personagens preferidos, histórias que “representam” os fatos do cotidiano e que criam relações com suas histórias de vida, por isso tão envolventes. Às vezes é como se a literatura ganhasse movimento, e isso é encantador! Nas propostas formativas a escola poderia promover maiores reflexões sobre a compreensão dos aspectos apresentados, das informações e discursos difundidos utilizando-os (entre outras possibilidades), instaurar diálogo com estas histórias e informações, ajudando-a através da metacognição refletir o próprio processo de aprendizagens.

Diante destas e outras observações realizadas no campo de estágio, para a elaboração do referencial do projeto, alguns autores foram de grande significância, como Boynard (2002), que salienta a grande importância e auxílio do desenho na formação do imaginário da criança, porém é importante que essa formação aconteça sempre com o monitoramento de um adulto, para que não haja desvios, ou inversão de valores, além da interação dialógica com estas construções para as crianças do universo adultocêntrico. Ainda no mesmo estudo, observa que a criança não desfruta do desenho apenas no momento em que o assiste, mas carrega fragmentos dele no seu dia-a-dia, nos seus diálogos e no comportamento, o que é claramente observável nas narrativas infantis:

Estamos convencidos que o processo receptivo não se esgota no momento em que se assiste à televisão. Transborda-se em outras situações, tais como quando as crianças conversam entre si na escola sobre seus personagens preferidos; quando argumentam com os pais pela busca do conhecimento necessário para a compra de mais uma coisa qualquer que traga a marca do herói preferido. (IDEM, 2002, p. 288).

Assim, a escola e a família não podem desconsiderar no processo de ensino e aprendizagem, a relevância que o desenho animado tem para a formação da criança, mas para entender como acontece é necessário que se desenvolva uma análise crítica sobre os fenômenos que rodeiam este processo, pois, a televisão tem poder de influenciar o processo cognitivo da criança, como, as suas brincadeiras, suas roupas e até mesmo seu comportamento diante da sociedade; todos esses modelos postos pela mídia podem refletir no contexto histórico do sujeito.

Os desenhos animados desenvolvem o senso crítico das crianças através da imaginação, além disso, promovem ligações interpessoais, lembrando sempre que o professor tem um papel fundamental neste processo, na didática e também na escolha do desenho. Diante das percepções sobre os “possíveis” impactos que os desenhos podem causar na vida e no desenvolvimento educacional, torna-se fundamental instigar, valorizar a criatividade, e o senso crítico das crianças, como também, intensificar nos docentes, a familiaridade e as possibilidades de se trabalhar com os meios. Tais possibilidades promovem no interior do aprendiz e sujeito que interage com o desenho, um aprendizado enriquecedor, pois através dos recursos audiovisuais, a interação acontece de forma concreta e “aparentemente” satisfatória.

O desenho animado funciona para a criança como uma âncora na estrutura social, cuja referência mais forte da mensagem é a imagem, som, cor e movimento. Uma comunicação a permitir, ao imaginário infantil para permitir a construção dos elos entre o mundo real e a fantasia, através dos códigos de reconhecimento. (ALMEIDA, 2010, p. 85).

Assim, o interesse em se trabalhar a leitura imagética através de desenhos e filmes infantis em sala de aula, é para potencializar o saber e as mais diversificadas interpretações dos indivíduos sobre o mundo, como também perceber por meio da transmissão deste recurso midiático as diversas significações presentes nele, bem como a influência que exerce sobre o telespectador. Possibilitando um olhar crítico voltado para a criação de projetos educacionais nos espaços educacionais.

MATERIAIS E MÉTODOS

Diante da problematização da educação na sociedade atual, nós futuros pedagogos (em formação) sentimos a grande necessidade de nos aperfeiçoar através dos projetos realizados para o estágio supervisionado em campo.

Sabendo disso, durante o período de estágio na instituição de ensino Judite Leal Costa, pudemos perceber que a escola busca realizar o processo de ensino-aprendizagem através dos conteúdos e tendo como base o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Nesse contexto, nos foi permitido realizar o projeto de pesquisa com a turma de 4º ano do ensino fundamental I, composta por 27 alunos, assim, observamos que os desenhos ainda ficam relegados as discursos e narrativas das crianças, mas de nenhuma ação pedagógica do currículo.

Por conta disso, o referido tema tem como objetivo analisar quais os impactos o desenho animado pode causar na área formativa e cognitiva da criança através do que quer transmitir. A proposta foi trabalhar um desenho animado para cada disciplina, estando de acordo com os conteúdos trabalhados pela docente regente, logo após assistirem ao desenho, propomos na oportunidade realizar uma atividade xerocopiada de acordo com o assunto.

Durante os desenhos, pudemos perceber como os resultados eram visíveis. Um dos desenhos mais interessantes foi o escolhido na disciplina de matemática, trabalhamos “sólidos geométricos” e os alunos assistiram ao desenho “Turma da Mônica: em busca do nariz de Isabelle”, o objetivo do referente desenho era que os alunos conseguissem identificar os sólidos geométricos em cada cena transmitida. Foi de grande relevância para nós, perceber que eles conseguiram identificar cada sólido exposto. A partir deste desenho animado, tivemos a oportunidade de propor ações interdisciplinares com o conteúdo de história, o qual abordava vários tipos de documentos.

Nesse contexto, envolvemos a disciplina de geografia com o conteúdo “clima e tempo” com outro desenho chamado “calango-lengo: morte e vida sem água”, assim foi abordado além da importante contextualização do semiárido, a diferença entre clima e tempo. Percebendo a repercussão do desenho, uma das crianças mencionou que a “morte” retratada no desenho, tinha a aparência de um boi, sendo identificado pela observação do “par chifres”, rabo e pelo formato da cabeça que pareciam pertencer a esse animal. Através da observação, foi iniciado outro tema: fauna e flora, características da região semiárida.

Em outras disciplinas também foi possível reconhecer os diversos códigos e símbolos típicos da linguagem semiótica. Em português, por exemplo, foi trabalhado o gênero: história em quadrinhos, onde assistiram a mais um episódio do desenho Turma da Mônica, que deu ênfase a esse conteúdo onde perceberam os significados dos balões, a expressão dos personagens e onomatopéias.

Portanto, a metodologia proposta foi de caráter exploratório, qualitativa, e de campo, além de ser de cunho bibliográfico. Ainda, para coleta de dados foram utilizados: entrevistas e questionários seguidos de análises de relatórios. Utilizou-se ainda, fontes secundárias como: livros, artigos e citações que foram fundamentais para a concretização do projeto. Dessa forma, foi possível perceber

a interação e atenção quanto aos desenhos exibidos, a fim de incentivar o senso-crítico e a observação da mensagem transmitida, além de relacioná-las com os conteúdos do currículo formal.

RESULTADOS

Após as observações foi levado destacado o contato professor-aluno, aluno-aluno e professor- professor; assim também, a maneira como se deu a realização da proposta do projeto executado, promovendo aos docentes da escola refletir a respeito da sua prática em sala, tornando-se flexível, saindo da linha de raciocínio sistemática e tornando a aula mais dinâmica com as possibilidades de incluir as mídias práticas de sala de aula.

Diante de todas as observações e desenvolvimento do projeto, pôde-se perceber a importância do trabalho com desenhos animados dentro da instituição de ensino, e o quanto o recurso midiático influenciou e enriqueceu os conteúdos trabalhados, tornando a aula mais dinâmica e prazerosa. A linguagem imagética possibilitou a motivação da criação, e do imaginário infantil, partindo da contextualização dos valores éticos, sociais e morais.

A partir destas experiências pode-se perceber como foi possível aplicar o tema do projeto, pois os professores deram espaço para tal realização e a gestão da escola, apesar de alguns empecilhos, se mostrou apta para disponibilizar os recursos necessários para a execução destas atividades. Também é importante ressaltar que boa parte dos alunos foi participativa e se mostraram dispostos a aprenderem e desfrutarem daquilo que foi proposto. Desta forma, os resultados foram coletados e o período de estágio acabou por trazer uma quantidade significativa de conhecimentos e experiências que puderam favorecer ainda mais a pesquisa.

Os resultados da presente pesquisa evidenciam que o desenho animado, é um meio valioso para ser empregado em sala de aula, que estimula e promove o desenvolvimento cognitivo da criança. Desenho este, que deve conter uma temática educativa e significativa, ressaltando a importância da escolha do filme, pois o mesmo pode gerar uma inversão de valores, como a incitação à violência, corrompendo assim, a moral e a ética das futuras gerações que vem sendo influenciadas cada vez mais, com o avanço tecnológico das informações e comunicações.

CONCLUSÃO

Portanto, entende-se que os meios, possibilitam ao professor explorar diversos temas que estejam relacionados ao conteúdo e a interdisciplinaridade, seja ela de maneira explícita ou implícita. Cabe também ao profissional da educação saber selecionar e verificar a qualidade e pertinência do desenho animado. Para que isso aconteça, o professor deve estar sempre buscando a renovação por meio da formação continuada, visto a grande demanda dos avanços tecnológicos e midiáticos.

É possível ainda observar, a relevância do desenho animado para a formação da criança. E compreender que, mesmo sendo considerado como uma programação para o lazer, os desenhos animados podem ser utilizados dentro das salas de aula e em qualquer espaço educacional. Uma atividade lúdica e com grandes contribuições no processo de ensino aprendizagem.

Sendo assim, o vigente estágio foi relevante tanto para as discentes, quanto para a equipe da instituição, pois assim pode-se refletir sobre as temáticas dos projetos, levando em consideração o bem-estar e a aprendizagem significativa, sendo as novas formas de ensino, capazes de inferir criativamente no processo de ensino- aprendizagem. Aproximando o mundo dos desenhos animados das experiências fora da escola com as propostas formativas dentro dela.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anailde; A construção social do ser homem e ser mulher. – Salvador: EDUNEB, 2010.

BOYNARD, Ana Lucia Sanguêdo; **Desenho Animado e Formação Moral: influências sobre crianças dos 4 aos 8 anos de idade.** 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2002.

VYGOTSKY, L. S; **A formação social da mente.** 153.65 - V631. Psicologia e Pedagogia: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. Editora Ltda. São Paulo - SP 1991.

O ESTÁGIO COMO PESQUISA: OS JOGOS EDUCATIVOS COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Ana Paula Pinheiro dos Santos

Universidade do Estado da bahia - UNEB/DCH-III
anapaula.3amores@gmail.com

Lucíola Gonçalves Pereira

Universidade do Estado da bahia - UNEB/DCH-III
luciola_gp@hotmail.com

Maiana dos Santos Gomes

Universidade do Estado da bahia - UNEB/DCH-III
mainasg@outlook.com

PALAVRAS-CHAVE: Jogos educativos. Estágio. Lúdico. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Em decorrência da pertinência da inserção de tecnologias no processo educacional, fazemos dos jogos educativos manuais, o objeto de estudo desta pesquisa. As bases da investigação foram norteadas pelo projeto de estágio supervisionado realizado antes de ir a campo na disciplina *Estágio Supervisionado II*, em parceria com a disciplina *Projetos Educacionais*, ambas presentes no fluxograma do 6º semestre do curso de Pedagogia, do Departamento de Ciências Humanas – Campus III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Neste, apresentamos uma análise dos jogos, enfatizando a importância de empregá-los como um meio didático-pedagógico, e da necessidade dos docentes utilizarem-no em suas metodologias diárias, tendo em vista a “(...) importância do jogo e da brincadeira para a formação e desenvolvimento pleno da criança.” (TELES; REIS, 2016, p. 13).

Concernente à necessidade de estudos onde se ouça as falas dos alunos, que são os protagonistas desse processo (ou pelo menos deveriam ser), realizamos as intervenções durante o estágio, utilizando o jogo educativo como eixo central das atividades, e a partir do contato das crianças com os jogos, ouviu-se suas vozes e observaram-se suas reações, buscando-se perceber através destas a relevância do aprender brincando.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Judite Leal Costa, localizada em Juazeiro-BA. As intervenções/observações foram realizadas no espaço da sala de aula, na turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, com crianças na faixa etária de oito a onze anos. O estudo foi pautado nos estudos teórico-metodológicos realizados sobre a importância dos jogos educativos, relacionando-os com as observações e conversas informais concretizadas com os alunos e registradas no diário de bordo.

Efetivou-se então, através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com cunho bibliográfico e participante, um estudo referente à importância dos jogos educativos, empenhando-nos numa relação teoria e prática, estas advindas das intervenções realizadas no espaço da sala de aula, juntamente com os estudos concretizados dentro e fora do ambiente acadêmico sobre o tema da pesquisa.

IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS NO AMBIENTE EDUCACIONAL: JOGOS MANUAIS E O LÚDICO

Os livros e as revistas ainda são imprescindíveis no processo educativo, entretanto, o que se percebe atualmente é que estes não têm sido mais suficientes para prender a atenção dos discentes em sala de aula. Na busca por metodologias inovadoras, que contribuam de maneira significativa no processo de ensino-aprendizagem, encontram-se às tecnologias, uma vez que, segundo Garcia (2013),

Atualmente, vive-se a era da tecnologia, em que todas as áreas da sociedade se beneficiam dos aparatos tecnológicos existentes, que surgem para melhorar as atividades e necessidades de cada uma dessas áreas. Com a educação não poderia ser diferente. Hoje, as tecnologias contribuem para um melhor processo de ensino-aprendizagem, proporcionando novas formas de ensinar e aprender. (GARCIA, 2013, p. 26).

A utilização dos artefatos tecnológicos educacionais em sala de aula apresentam significativas possibilidades/potencialidades. Estes auxiliam a prática docente, e podem ser transformados em proposições didático-pedagógicas. Os questionamentos atuais pautam-se na discussão em relação à necessidade de efetivação de ações em sala de aula, que favoreçam o desenvolvimento intelectual do alunado de forma significativa e prazerosa, pautados em linguagens adequadas, de acordo com a realidade dos alunos, para que assim haja uma comunicação de forma eficaz.

Contribuindo nessa perspectiva estão os jogos, que trazem em seu cerne o lúdico, e sabe-se que “(...) as atividades lúdicas educativas têm um papel muito importante na aprendizagem de alunos de todas as séries e níveis, fazendo do aprendizado um momento agradável e prazeroso.” (KRAEMER, 2007, p. 12). Entretanto, “(...) apesar das várias recomendações para que se utilizem brincadeiras, jogos e situações lúdicas para favorecer as aprendizagens na pré-escola, o uso didático dessas estratégias ainda não se disseminou entre os professores (...)” (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2007, p. 51).

Os jogos, com suas amplas potencialidades, apresentam vários pontos positivos, dentre eles podemos destacar, o ambiente motivador e agradável, o desenvolvimento de aprendizagens, bem como, a estimulação da autonomia e a cooperação. Estes provocam uma maior interação entre as crianças, além de instigar os sujeitos a se tornarem pensantes e até mesmo críticos, e assim desenvolver habilidades motoras, cognitivas e afetivas, como asseguram os estudos. Conforme Silveira e Barone,

[...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importante é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação. [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência. (SILVEIRA; BARONE, 1998, p. 02).

Assim, destaca-se a grande relevância da utilização dos jogos educativos para o processo de aprendizagem dos alunados, uma vez que, oportuniza as crianças a possibilidade de aprender brincando. Dessa forma, fomenta-se a necessidade da valorização do lúdico dentro do contexto escolar, e de considerá-lo como um grande aliado a prática docente e ao ensino-aprendizagem.

RESULTADOS: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS E DA VIVÊNCIA DO ESTÁGIO NA ESCOLA

Antes de iniciarmos o período da regência, as crianças nos faziam inúmeros questionamentos sobre o nosso estar ali, e quando enfatizamos que utilizaríamos os jogos em nossas aulas, gerou-se uma enorme ansiedade nos alunos, que todos os dias quando chegávamos à escola, éramos logo

questionadas: “*Tia, nós vamos jogar hoje?*”. Quando iniciamos as intervenções, a pergunta de todos os dias era: “*Tia, nós vamos jogar amanhã?*”. A curiosidade e a excitação das crianças deram-se justamente devido a rotina no qual as crianças estavam sendo submetidas diariamente na escola. Neste sentido, Marinho (*et al.*) enfatiza

A importância do jogo no universo da criança, tanto no período da educação infantil como nas séries iniciais do ensino fundamental, tem sido evidenciada por vários estudiosos da aprendizagem e do desenvolvimento como um fato indiscutível, no sentido de que as crianças brincam grande parte do seu tempo e também porque o jogo se constitui um dos recursos de ensino mais eficientes para a criança adquirir conhecimentos sobre a sua realidade. (2007, p. 91).

Durante as intervenções realizadas com os jogos, foi possível perceber que as práticas lúdicas fazem a alegria das crianças. A euforia quando se falou que iríamos trabalhar com jogos foi nítida nos seus semblantes. Os momentos de intervenção eram reconhecidos como os momentos das brincadeiras, com inúmeras falas, até mesmo em outros ambientes fora da escola: “*Amanhã vai ter brincadeira tia?*” (Aluna da turma). E sabe-se que “[...] é importante à criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca.” (MALUF, 2003, p. 20).

Os jogos aplicados na turma estavam interligados com os conteúdos programáticos e possuíam intencionalidades, uma vez que, estávamos pautadas nas teorias sociointeracionistas que apresentam uma ampliação das concepções de jogos, identificando-o como um material pedagógico.

As concepções sociointeracionistas partem do pressuposto de que a criança aprende e desenvolve suas estruturas cognitivas ao lidar com o jogo de regra. Nesta concepção, o jogo promove o desenvolvimento, porque está impregnado de aprendizagem. E isso ocorre porque os sujeitos ao jogar, passam a lidar com regras que lhes permitem a compreensão do conjunto de conhecimentos veiculados socialmente, permitindo-lhes novos elementos para apreender os conhecimentos futuros. (MOURA, 2011, p. 88).

Contudo, as crianças não esboçaram insatisfação na participação das brincadeiras, como foi demonstrada em alguns momentos durante a semana de observação, devido à rotina cansativa de escrita de conteúdos e exercícios:

“*Tia, não aguento mais copiar!*” (Aluno da turma)

“*Termina de copiar essa atividade pra mim tia, minha mão tá doendo.*” (Aluno da turma)

“*É muita coisa pra escrever!*” (Aluno da turma)

“*Não vou escrever isso tudo não, minha mão vai cansar.*” (Aluno da turma)

Partindo desse pressuposto, é notório que existem instituições e docentes que possuem bons objetivos e se esforçam para apresentar metodologias diversificadas para a sala de aula, como é o caso da turma em questão,

Mas as suas boas intenções são abortadas porque são obrigadas a cumprir o programa. Programas são entidades abstratas, prontas, fixas, com uma ordem certa. Ignoram a experiência que a criança está vivendo. Aí tenta-se, inutilmente, produzir vida a partir dos programas. Mas não é possível, a partir da mesa de anatomia, fazer viver o cadáver. (ALVES, 2012, p. 51).

Resultante disso é o exemplo de uma aluna da turma, que durante uma conversa informal, nos primeiros dias de observação, demonstrou sua insatisfação com a escola e surpreendeu quando

indagou o seguinte questionamento: *Ô pró, por que existe escola? Escola é muito chato! Seria bom se aqui fosse igual à escola de Carrossel⁶³, onde as crianças aprendem se divertindo.* (Aluna da turma)

É essencial que haja a valorização da perspectiva da criança, uma vez que, eles são os protagonistas do processo (ou pelo menos deveriam ser), e não se pode deixar de ouvir seus pensamentos, sentimentos, etc. Ribeiro (2016, p.74) ressalta que “[...] o chamado “dar vozes as crianças” é um instrumento que coloca em andamento uma série de técnicas, manejos, viesses metodológicos que posiciona a criança como ator principal e produtor de discurso e saberes próprios.”.

Contribuindo com essa perspectiva, nas vozes das crianças foi notório perceber que as intervenções os estimulavam, e ao término dos jogos, faziam logo seus pedidos: *“Posso levar esse jogo pra casa tia?”* (Aluna da turma), e mais além, foi notório que as crianças compreenderam os conteúdos abordados no jogo, pois, quando a professora realizou em outro momento uma atividade com o mesmo conteúdo, os alunos logo fizeram a relação com o exercício, dizendo: *“Isso tinha no jogo, né Pró?”* *Eu lembro!* (Aluno da turma) e desenvolveram a atividade corretamente. Sobre essa questão Jesus (2010) afirma que:

Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando. (JESUS, 2010, p. 31).

Foi perceptível que os jogos trouxeram uma competitividade, e conseqüentemente houve um empenho maior das crianças na execução das atividades, estes se sentiram motivados a ganhar os jogos, e sabe-se que “[...] a competição está presente no jogo na forma de desafio, levando a criança a tentar superar suas próprias dificuldades e servindo também como elemento motivador para sua aprendizagem.” (MARINHO *et al.*, 2007, p. 93).

Durante a aplicação de um jogo designado de “amarelinha monetária”, onde as crianças aprendiam às somas e subtrações de operações monetárias se divertindo, a fala de uma aluna da turma durante a primeira rodada chamou atenção: *“Tia, isso é muito legal! Posso brincar de novo?”* A fala dessa criança foi dita com um enorme sorriso na face, e foi essa mesma criança que fez o questionamento sobre a existência da escola, denominando-a de “chata”, citada anteriormente. Isso demonstra que a didática utilizada durante a brincadeira estava agradando-a e a mesma evidenciou um enorme prazer na participação do jogo educativo.

Nos momentos das intervenções, as crianças agiam muito mais cooperativamente do que em outras situações em sala de aula. Notou-se a estimulação da criatividade, bem como, da interação e afetividade entre as crianças. Foi notório perceber que o egoísmo ficou camuflado, e as crianças respeitaram seus colegas, tornando o ambiente alegre, mesmo diante da competição.

CONCLUSÃO

As falas das crianças expressaram um imenso entusiasmo mediante a aprendizagem mediada pelos jogos educativos e ao aprender brincando. Observando esses pontos relevantes ressaltados por meio das falas das crianças, “[...] como é possível ouvi-las e não respeitar suas vozes?” (TELES; REIS, 2016, p. 34). Se as crianças apontam que o aprender brincando é a metodologia em que se sentem mais estimulados, por que não valorizar seus sentimentos?

Nota-se que é fundamental que as escolas possam incluir as atividades lúdicas em seu projeto político-pedagógico, destacando-as. Estas não devem ficar a parte das mudanças e avanços na

⁶³ Telenovela brasileira produzida pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT)

sociedade atual, e, cabe aos educadores a efetivação dessa proposta em suas práticas diárias, tendo em vista que os meios tecnológicos apresentam inúmeras possibilidades à sua prática docente, além de variadas contribuições no desenvolvimento intelectual do alunado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13^o ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2007.

GARCIA, Fernanda Wolf. **A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem**. Disponível em: <file:///C:/Users/Luciola/Downloads/sumario2.pdf>. Acesso em: 24 de março de 2016.

JESUS, Ana Cristina Alves de. **Como aplicar Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Brasport, 2010.

KRAEMER, Maria Luiza. **Quando brincar é aprender...** Edições Loyola: São Paulo, 2007.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste; *et al.* **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. Curitiba: IBPEX, 2007.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. IN.: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14^a ed.; São Paulo: Cortez, 2011. (p. 81-97)

RIBEIRO, M. S. S. Brincar de jogo eletrônico, gamificação e a reinvenção da escola. IN.: TELES, Edilane Carvalho. REIS, Edmerson dos Santos. **Anotações sobre o brincar e a infância na contemporaneidade**. 1^a ed. Curitiba, PR: CRV, 2016. (p. 73-89)

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. **Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação. 1998.

TELES, Edilane Carvalho; REIS, Edmerson dos Santos. Os espaços-tempos do brincar: Brinquedoteca itinerante como tecnologia social em defesa e tutela da infância. IN.: TELES, Edilane Carvalho. REIS, Edmerson dos Santos. **Anotações sobre o brincar e a infância na contemporaneidade**. 1^a ed. Curitiba, PR: CRV, 2016. (p. 13-44)

O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Lucíola Gonçalves Pereira

Universidade do Estado da Bahia - UNEB-DCH/III
luciola_gp@hotmail.com

Edilene Santos Catarino

Universidade do Estado da Bahia - UNEB-DCH/III
edilenes214@gmail.com

Elvis Magalhães Silva

Universidade do Estado da Bahia - UNEB-DCH/III
elvisnoise@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Lúdico. Jogos. Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Muitos estudos apresentam-nos reflexões concernentes à importância da efetivação do lúdico do espaço educacional, e disso surge à motivação de entendermos na prática se este vem sendo valorizado nesse espaço. Diante disso, abordaremos essa questão, partindo das observações realizadas na Escola Rural de Massaroca (ERUM), localizada na comunidade de Lagoinha, distrito de Massaroca, Juazeiro-BA, através da experiência proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID).

O estudo foi pautado nos estudos teórico-metodológicos realizados sobre o lúdico durante o processo de formação acadêmica, relacionando-os com as anotações registradas no diário de bordo, instrumento utilizado pelos pibidianos para registro das observações, bem como, através de conversas informais realizadas durante os dias de visita à escola. Estas foram realizadas em uma das turmas do Ensino Fundamental I, onde constavam alunos do 2º e 3º ano (classe multisseriada), bem como, no espaço fora desse ambiente, para identificarmos e refletirmos as práticas e ações lúdicas desenvolvidas na instituição, estas que contribuem com inúmeras possibilidades ao fazer pedagógico e são compreendidas como ferramentas categóricas do processo educacional, pois transmitem conhecimentos de forma prazerosa e divertida.

Efetivou-se então, através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com cunho bibliográfico e participante, um estudo concernente ao lúdico, relacionando-o com as atividades observadas na instituição, bem como, sobre as inúmeras possibilidades apresentadas pelos jogos educativos e as brincadeiras. Empenhamo-nos numa relação teoria e prática, buscando explicar a importância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, refletindo suas potencialidades.

POTENCIALIDADES DO LÚDICO E A REALIDADE NAS ESCOLAS DA CONTEMPORANEIDADE

Concernente à necessidade de se (re) pensar as diversas didáticas e metodologias utilizadas nas ações dos docentes em sala de aula, e da realização de estudos que apresentem novas possibilidades de inovações nesse sentido, surge à necessidade de buscarmos alternativas e instrumentos que possam subsidiar o trabalho pedagógico, para que dessa forma, possam-se alcançar melhores resultados no ensino-aprendizagem das crianças.

O lúdico surge como um importante aliado nesse processo. Segundo a etimologia, a palavra “*lúdico*” origina-se do *ludus* que tem como significado brincar associado ao jogo. (ALMEIDA, 2008). Contudo, não é somente a diversão em si, através dos jogos e brincadeiras é possível adquirir conhecimentos que podem ser mais duradouros, do que os aprendidos de maneira convencional. Entretanto, este vem gerando certa resistência por parte dos gestores, professores, coordenadores, e do próprio sistema, que considera a avaliação como algo superior a formação dos sujeitos. Como bem afirma Marcellino (1940, p. 60) “[...] o lúdico vem sendo negado, exatamente pelas suas características, em nome da “produtividade” da sociedade moderna como um todo. [...]”.

Muitas escolas continuam efetivando métodos emergentes, pautados em tendências tradicionalistas, com orientações exageradas de atividades impressas e estimulação maciça de atividades de escrita e cálculos, pensando no objetivo de impulsionar bons resultados nas avaliações as quais os alunos estão sendo submetidos a todo o momento nas escolas. As crianças estão sendo impostas a realização de atividades que pouco tem a ver com suas realidades reais, e estes muitas vezes deixam clara sua insatisfação em fazê-las. As escolas estão se prendendo ao sistema centralizador que marginaliza as ações dos docentes, e impunham as atividades as quais os alunos devem ser submetidos, gerando com isso o desinteresse, e conseqüentemente o péssimo comportamento das crianças em sala de aula. Até existem professores que apresentam boas intenções,

Mas as suas boas intenções são abortadas porque são obrigadas a cumprir o programa. Programas são entidades abstratas, prontas, fixas, com uma ordem certa. Ignoram a experiência que a criança está vivendo. Aí tenta-se, inutilmente, produzir vida a partir dos programas. Mas não é possível, a partir da mesa de anatomia, fazer viver o cadáver. (ALVES, 2012, p. 51).

A partir destas constatações Olivier (2009) faz a seguinte reflexão:

(...) quem essa escola educa? Na verdade, a ênfase recai no produto final, ou seja, na criação daqueles indivíduos conformados às regras sociais “adaptados” ao sistema, fiéis perpetuadores das coisas “do jeito que estão”. Quem vem antes desse cidadão-modelo é a criança que se deve colocar no molde ideológico e, assim, a escola ignora as crianças, ou seja, as diferenças individuais, resultantes de histórias de vida, estruturas de família, meios socioculturais e classes econômicas diferentes. (OLIVIER, 2009, p. 37-38).

Dessa forma, “a especificidade da infância, que é justamente a impossibilidade de vivenciar o lúdico, é ignorada em prol da disciplina, do esforço, da aquisição de responsabilidade e de outras funções ditas “sociabilizantes” [...]” (IBDEM, p. 37). Com isso, acaba-se excluindo novas possibilidades metodológicas de ensino leve, alegre e prazeroso dos conteúdos,

Ou seja, a escola, desde cedo, passa a ser um lugar de repetições, das respostas prontas, centradas apenas no processo de aquisição de habilidades e competências específicas que não se atenta à formação integral e emancipadora das crianças. O lugar da inventividade, da imaginação, da criação, da fantasia e do prazer, é cada vez mais raro nas propostas escolares, mesmo na etapa da Educação Infantil quando ainda estão na pré-escola. (SENA, 2016, p. 27).

Ampliando esse diálogo, Pinzoh (2016) também apresenta fundamentações nessa perspectiva, proferindo que

As escolas continuam insossas, insípidas. Desconectadas do lugar do lúdico na educação da criança. Embora caóticas e distorcidas da imagem original e foucaultiana de “instituição disciplinar”, as escolas estão cada vez mais fechadas em

si mesmas. Seus tempos e espaços não incluem o brincar e o brinquedo. (...) as escolas não têm sequer uma caixa de areia, uma gangorra, uma bola. O recreio em muitas delas foi suprimido, porque as escolas entendem que ele se tornou apenas lugar de bagunça. Ou então não querem perder tempo porque precisam preencher os formulários e atingir os indicadores. Essa parece ser a paranoia do presente! (PINZOH, 2016, p. 53).

Partindo destas premissas evidenciadas, entendemos a necessidade de efetivação de práticas lúdicas nas instituições educativas, tendo em vista que estas abrangem inúmeras capacidades de criação e desenvolvimento de metodologias diferenciadas, as quais contribuem de maneira significativa em variados pontos, como por exemplo, no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos, e necessitam, portanto, ser apreciadas nas escolas.

“Reconhecer o lúdico é reconhecer a especificidade da infância: permitir que as crianças sejam crianças e vivam como crianças; [...] é esquecer o discurso que fala da criança e ouvir as crianças falarem por si mesmas [...]”. (OLIVIER, 2009, p. 41-42). **Por meio das atividades lúdicas, o educando apresenta um maior desejo em aprender, e assim, a escola deixa de ser um espaço onde se ministram aulas “chatas”, e passa a se tornar um espaço atrativo e divertido para as crianças, e, além disso, possibilitando uma formação prazerosa.**

DIALOGANDO SOBRE AS POTENCIALIDADES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A ludicidade se trata de um importante fenômeno pedagógico, que apresenta em sua proposta, a realização de metodologias que despertem o prazer na efetivação. Para tanto, explora-se a utilização de jogos e brincadeiras, que apresentam contribuições nessa perspectiva, e trazem inertes em seus cerne o caráter lúdico. Lira e Rubio (2014, p. 01), nos apresentam que “A brincadeira é uma maneira surpreendente de aprendizagem, além de promover a integração entre as crianças. Nesta fase, a criança está sempre descobrindo e aprendendo novas coisas, é um ser em criação, o brincar nessa fase é fundamental para seu desenvolvimento social e cognitivo.” (LIRA; RUBIO, 2014, p. 01).

“As crianças [...] brincam por que gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade”. (HUIZINGA, 2010, p. 10). As brincadeiras estimulam a coordenação motora, observação, coletividade, atenção, movimento, interação, ou seja, o ato de aprender brincando, proporciona oportunidades de afloração da imaginação, despertando a criatividade, autonomia e espontaneidade, estas que possuem um papel fundamental na infância.

É imensa a gama de possibilidades apresentadas pelos jogos e brincadeiras, entretanto, as escolas não vêm explorando-os como deveria. Posicionar o jogo como principal ferramenta de um planejamento de aula, pode ser muito favorável ao desenvolvimento do alunado. Sabe-se da importância da utilização dos jogos em sala de aula,

(...) principalmente em função das suas características lúdicas, uma vez que possibilitam instituir no espaço escolar uma dimensão de prazer nos processos de aprendizagem, permitindo combinações e elaborações criativas, considerando possibilidades de outras formas de comunicação que ultrapassam a expressão da escrita. O fenômeno lúdico transversalizado nos jogos desperta nos sujeitos jogadores sentimentos e percepções que permitem a reinterpretação da realidade em acordo com suas emoções, desejos, fantasias e necessidades, instituindo outros modos de representação desta realidade. (GARRIDO *et al*, 2014, p. 27-28).

Tais afirmações pressupõem a necessidade de muitas escolas (re) pensarem as práticas e ações efetivadas nas salas de aula, haja vista que alguns educadores estão deixando-os trancados nos

armários da sala e/ou enfileirados numa mesa no canto da sala acumulando poeira, e as brincadeiras direcionadas e o brincar livre está sendo deixado de lado em muitas realidades.

IDENTIFICANDO O LÚDICO NAS AÇÕES E PRÁTICAS VIVENCIADAS NA ESCOLA

As observações realizadas na instituição escolar já referenciada anteriormente demonstram que o lúdico era negado na sala de aula, confirmando a ideia de Marcellino, citada no início desse estudo, uma vez que não se efetivou no período de observação nenhuma atividade que despertasse o caráter lúdico. Os jogos não foram utilizados durante esse processo, ficaram presos nos armários, e as crianças não tinham acesso à chave. Não foi presenciado a disponibilização de tempo para o brincar espontâneo em sala de aula, nem tampouco o brincar direcionado. Contudo, a educadora da sala em questão, obtém um olhar aberto para as novas estratégias de ensino, visto que a mesma autorizava que seus alunos participassem todas as semanas de uma aula na sala de informática, onde nesta se exploravam variados jogos pedagógicos eletrônicos, com orientação de um articulador, e, sabemos do “[...] enorme do potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e adolescentes [...]”. (FREIRE, 2015, p. 85). Durante esse momento, as crianças apresentavam enorme satisfação na participação, como não se via na sala de aula. Entretanto, um dia na semana não era suficiente para saciar o desejo e o prazer de brincar das crianças.

A professora que atuava há muitos anos na docência, ressaltou que nunca havia vivenciado uma realidade tão difícil como docente. O comportamento dos alunos era algo desafiador. Estes passavam boa parte da aula conversando em voz alta, passeando nas carteiras dos colegas de classe, alguns não realizavam as atividades e ainda atrapalhavam aqueles que se interessava em fazê-las. A docente tentava a todo o momento contornar a situação, contudo, não obtinha êxito, e isso culminava num ambiente totalmente inverso ao ideal para a aprendizagem. Esses fatores comportamentais podem ser resultantes da falta de atividades que despertassem o prazer das crianças em realizá-las, tornando a aprendizagem da leitura e da escrita “[...] algo enfadonho e mecânico que pouco tem a ver com suas realidades reais de comunicação.” (RÊGO, 1995, p. 17).

As observações fora da sala de aula demonstraram que a escola possui um olhar voltado para a infância e as potencialidades da ludicidade, pois, preserva-se o horário do recreio, e era nesse momento em que as crianças demonstravam expressões de alegria, pois se sentiam livres para realizarem suas brincadeiras. Isso se difere de muitas escolas da contemporaneidade, que estão excluindo o recreio, e negando as crianças o direito de participar dos momentos destinados às recreações.

CONCLUSÃO

Evidenciamos através dos estudos, a importância do lúdico dentro do contexto escolar, este que fomenta possibilidades diversificadas ao fazer pedagógico contribuindo com melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. Desconsiderar a sua relevância na formação dos sujeitos, é deixar para trás uma grande oportunidade de crescimento em diversos aspectos relacionados ao seu desenvolvimento.

É notório que o aspecto lúdico é claramente negado na sala de aula observada, bem como em outras diversas instituições de ensino, haja vista que, os jogos são pouco utilizados, ficando trancados nos armários, servindo apenas para embelezá-los. Em contrapartida, fora do espaço da sala de aula, a escola apresenta uma forte valorização do lúdico em alguns aspectos, tais como: na preservação do recreio, que é algo que vem sendo erradicado de muitas instituições, e nas possibilidades apresentadas através das aulas na sala de informática, com a possibilidade do brincar com jogos pedagógicos eletrônicos.

Os momentos em que se observou o prazer e a felicidade das crianças na execução, tratam-se dos momentos citados anteriormente. Tais fatos demonstram que o lúdico pode ser um importante aliado no processo de ensino-aprendizagem, este, adquirido de forma divertida e prazerosa. Assim, observa-se a necessidade de que os docentes efetivem práticas lúdicas, fora e dentro do ambiente da sala de aula, estas que propiciem tanto o brincar por brincar, que é fundamental ao desenvolvimento cognitivo das crianças, bem como, atividades lúdicas repletas de intencionalidades educativas, fazendo a inserção de jogos e brincadeiras no espaço da sala de aula, utilizando-os como meios didático-pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. 2008. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acesso em: 27 de setembro de 2016.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

GARRIDO, Walter Von Czékus *et al.* Desvendando o espaço nos jogos digitais: a dimensão lúdica e o imaginário. IN.: MULLER, Daniel Nehme. HETKOWSKI, Tânia Maria. AXT, Margarete. **Cultura digital e espaço escolar: diálogos sobre jogos, imaginário e crianças**. Salvador: EDUNEB, 2014. (p. 23-52)

HUIZINGA, Johan. **O jogo como elemento da cultura**. 6. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LIRA, Natali Alves Barros; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. 2014. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/4641651-A-importancia-do-brincar-na-educacao-infantil.html>>. Acesso em 28 de agosto de 2015.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A Sala de Aula como Espaço para o “Jogo do Saber”. IN: MORAIS, Regis de. **Sala de Aula: Que Espaço é Esse?** 9ª ed.; Campinas, SP: Papirus, 1995.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. IN.: MARCELLINHO, Nelson Carvalho. **Lúdico, Educação e Educação Física**. 3º. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. (p. 38 - 42)

PINZOH, Josemar Martins. Infância, brincadeira e as insídias do tempo. In: TELES, Edilane Carvalho. REIS, Edmerson dos Santos. **Anotações sobre o brincar e a infância na contemporaneidade**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2016. (p. 45-56)

RÊGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura infantil: Uma nova perspectiva da alfabetização, na pré-escola**. São Paulo: FTD, 1995.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Por onde anda a infância no Semiárido? Questões que perpassam a educação. In: TELES, Edilane Carvalho. REIS, Edmerson dos Santos. **Anotações sobre o brincar e a infância na contemporaneidade**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2016. (p. 45-56)

Capítulo

5



GT 5

Políticas de Letramento, Leitura e Escrita

Ementa:

Este GT objetiva reunir trabalhos relacionados às políticas socioculturais de letramento e ao ensino aprendizagem da leitura e da produção escrita nos contextos de educação formal e não formal. Podem estar inscritos neste GT as pesquisas concluídas ou em andamento sobre o ensino e a formação do professor da escrita no contexto do semiárido brasileiro.

PRODUÇÃO ESCRITA DE CRÔNICAS SERTANEJAS NO ENSINO MÉDIO

Fabiana Carla Lopes de Lima

Mestranda em Educação, Cultura e Território semiárido
fabywesley2@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Crônicas. Estereótipo. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Este artigo investigou um evento de letramento presente no livro “Crônicas Sertanejas”, uma coletânea de produções feitas por estudantes do ensino Médio, que será lançado no primeiro semestre de 2017. O trabalho focalizou a apropriação do gênero crônica por uma estudante, Vanessa, a qual apresentava várias dificuldades com a escrita, antes da realização do projeto do livro. A problemática da escrita é rotineira na comunidade escolar, pois há alunos que não conseguem escrever um texto coeso, coerente e reflexivo e precisam de auxílio. Ao reconhecer a importância em discutir sobre o assunto, nos comprometemos a realizar este trabalho a partir do livro de produções escritas por alunos, no qual aborda temas relacionados à desconstrução da visão estereotipada do sertão implantada em nós, sertanejos vistos como não letrados, e na sociedade como um todo. Analisaremos a crônica feita por Vanessa, na qual ela examina a entrevista feita ao seu amigo Paulo, o vaqueiro, também estudante do ensino Médio, que se encarregou de perpetuar a prática do vaqueiro na região de Caititu, interior de Petrolina-PE. Por meio da escrita, Vanessa fez uma reflexão, da vida e cultura do vaqueiro com os estereótipos construídos e disseminados acerca do sertanejo, no qual apresenta a figura do vaqueiro como não letrado. Na contramão desse estereótipo, Vanessa nos mostra Paulo, estudante letrado e aspirante a veterinário.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

O interesse em investigar questões sobre letramento em ambientes de educação formal parte da prerrogativa de que ao assumirmos o papel de educadores que contribuam para a formação de sujeitos autônomos, participativos e mais conscientes, faz-se necessário refletir sobre as mais variadas práticas pedagógicas que envolvem a leitura e a escrita.

Esse projeto pretendia chamar atenção para a compreensão do processo histórico que levou as pessoas a criarem uma opinião sobre o nordeste, propagarem essa visão, além de internalizarem todo um discurso estereotipado construído historicamente. Para Albuquerque (2011) O estereótipo não é apenas um olhar ou uma fala torta, mentirosa. Ele é uma fala produtiva com dimensões concretas e se materializa ao ser subjetivado por alguém.

Na tentativa de responder algumas indagações, montamos um grupo de estudos com alunos do Ensino Médio oriundos de turmas de 1º e 2º anos com o objetivo de discutir, ler e produzir crônicas que tivessem alguma relação com a temática sertaneja. A intenção era compreender o processo histórico de formação enquanto povo que nos foi instaurado, desconstruir a ideia imagética instituída de sertão e tomar posse de um discurso de apropriação da representação do sertão e da produção do gênero crônica.

Dentre os alunos participantes do projeto, uma em especial, nos chamou atenção, Vanessa, oriunda de uma cidade do interior da Bahia trazia consigo um histórico de dificuldades na escrita. Apresentava sérios problemas de baixa estima, tinha dificuldade em interagir e sentia-se incapaz de

produzir um texto. Enxergamos nela um potencial escondido e passamos a acompanhá-la durante as pesquisas, palestras, oficinas até a sua produção textual.

Buscamos compreender esse evento de letramento escolar como potencializador do resgate da autoestima. Street (2014) sugere que a principal maneira como o letramento escolarizado é afirmado é por meio de um vínculo entre letramento e pedagogia.

Nossa hipótese é a de que, através dessa vinculação, o próprio letramento passa a ser visto e praticado dentro de um quadro de aprendizagem, ensino e escolarização. Essa variedade, portanto, adquire autoridade com relação a tantas outras práticas com as quais o letramento tem sido e poderia ser identificado. (STREET, 2014, p. 117).

Durante o processo de construção, Vanessa participou de oficinas e palestras, leu e desenvolveu algumas crônicas, usou o dicionário como uma ferramenta para absorção de novas palavras, compreendeu a importância da organização textual, da concatenação das ideias, o jogo de palavras e se apropriou da estrutura do gênero textual crônica. Ao “ensinar a escrever”, consideramos o que significava ensinar a escrever. Nesse sentido Leal (2005, p. 54) comenta:

Pensar o ensino de produção de texto requer pensar, em primeiro lugar, que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor.

Durante o processo da produção escrita, deixamos claro que a significação que o texto dá a prática cotidiana, é essencial para o interlocutor. É necessário fazer essa relação numa situação real de prática social. Para (Guedes 2009, p. 59) A objetividade é necessária para o leitor compreender o texto: é preciso colocar diante dele, tirando de dentro do autor, os dados necessários para que a mensagem fique clara.

METODOLOGIA

A escola campo foi a EREM Clementino Coelho, uma escola de referência em Ensino Médio de tempo integral, localizada em Petrolina-PE. O projeto contou com a participação de várias oficinas e palestras, além de encontros semanais para a produção das crônicas. Todas as temáticas abordadas na formação eram relacionadas ao sertão e ao processo de desconstrução imagética. A análise foi centrada em apenas uma produção textual.

Para analisar usamos a pesquisa qualitativa que para Godoy (1995) visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto.

RESULTADOS

Segundo Soares (1998), ser letrado é informar-se através da leitura, é buscar informações nos jornais, revistas e livros e fazer uso delas. É assistir à televisão e selecionar o que desperta interesse. É seguir instruções, usar a leitura como apoio de memória ou para comunicação. É ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, é emocionar-se com elas. É usar a escrita para se orientar no mundo. É escrever um bilhete ou uma lista de compras. É descobrir a si mesmo, através do envolvimento com a leitura e com a escrita nas diferentes práticas sociais.

Baseada na contribuição de Soares (1998) observamos que Vanessa teve aporte no letramento e além de fazer uso da escrita para promover reflexão sobre a cultura sertaneja e os estereótipos que rodeiam o sertão, encontrou na escrita uma possibilidade de resgate da autoestima e sentiu-se atuante. A aluna utilizou das memórias do seu amigo, histórias que marcaram a vida dele e que contribuíram para formação da sua identidade, para inspirar-se e refletir a relação do sertanejo representado na figura de Paulo com a construção imagética estereotipada do sertão. Abaixo segue a crônica produzida por Vanessa.

Voz do sertão

{ Baseado numa história real }

A cada dia o ser humano é capaz de aprender um pouco mais. Hoje, praticamente final de um ano letivo, conheci a história do meu amigo Paulo. Companheiro de sala que convivo nove, das vinte e quatro horas do meu dia, numa escola de tempo integral. O encantamento que senti ao ouvi-lo falar fitando seus olhos com tamanha luminosidade e alegria, exalando orgulho e uma satisfação indescritível, me estimulou a escrever esta crônica.

Paulo é um garoto de quinze anos oriundo de uma família de vaqueiros de Caititu, pequeno povoado de Petrolina – PE com cerca de duzentos habitantes. Sua família carrega uma tradição de vaqueiros que passa de geração a geração. Seu bisavô, seu avô Pio, seu pai Paulo e agora o próprio Paulo são vaqueiros. Eles perpetuam a prática de pega do boi, que é a captura do boi fugido.

Apesar de a vaquejada ser considerada uma prática interiorana e seus participantes carregarem o estigma de homens do campo e sem instrução, um fato vem chamando a minha atenção. Paulo, sua mãe, que é formada em Letras, e suas irmãs estão todos em processo de formação acadêmica ou escolar.

Este fato vem contribuindo para desfazer o grande equívoco que tem sido propagado ano após ano: que no sertão as pessoas são bobas e sem escolarização. Paulo sonha em ser veterinário vaqueiro ou vaqueiro veterinário, diante de tanta paixão, não sei exatamente o que será prioridade para ele.

Enfim, termino como comecei. Com a alma nutrida de um sentimento de amor ainda maior pelo meu sertão. Grata a Deus pela oportunidade de conhecer com maior profundidade as riquezas dessa terra, as histórias que fazem parte da construção da vida de um povo e em especial a história do meu amigo Paulo, que na sua mansidão me deu uma grande lição que carregarei para sempre no meu coração.

Durante o processo de construção dessa crônica, a aluna demonstrou uma enorme capacidade de obstinação, dedicou-se em tempo integral à realização do projeto e estabeleceu metas de vida que passarão pela escrita, pois a mesma se autointitula escritora. Além disso, percebi na sua postura cotidiana que seus posicionamentos frente às adversidades melhoraram, pois sua base argumentativa lhes deu suporte para enfrentar as demandas do dia a dia.

A persistência de Vanessa em escrever foi um fato que chamou atenção, pois ela que, a princípio, relatava veementemente sua dificuldade com a escrita, agora demonstrava um grande interesse em escrever, além de apresentar uma visão mais consciente da realidade que a cerca, como observaremos na fala abaixo.

Antes eu só fazia as atividades, hoje não. Hoje eu vejo o mundo de forma diferente. Eu não parava para pensar sobre o preconceito que tinha sobre o sertão, mas me incomodava um pouco. Agora eu compreendo bem quando vejo na internet as pessoas criticarem o Nordeste. Me sinto feliz em poder ajudar, através da escrita, as pessoas a desfazerem essa conversa estereotipada em torno do sertão.

O encantamento pelo caso de Vanessa se deu pelo fato de, entre um grupo de sete alunos, ela, que se apresentava num quadro de dificuldades na escrita, foi a que mais se interessou e incansavelmente batalhou para escrever bem. Vejamos:

O projeto me ajudou bastante, não só pelo fato de eu estar participando, mas pela transformação que o projeto faz na gente, porque quando a pessoa estuda, e se dedica e mostra que consegue escrever um bom texto, a gente se sente realizada.

Observamos também que depois do projeto, a aluna se destacou em outras matérias, conseguiu ser aprovada na primeira etapa de uma seleção para intercâmbio estudantil, se engajou em outras atividades grupais e relatou que as notas em matérias exatas também melhoraram.

CONCLUSÃO

A interação com Vanessa nos levou a inferir que, ao responder a indagação sobre o papel da escrita na sua vida diária, ela atribuiu uma significação prática ao assumir uma postura de escritora. Apontou que terá um olhar mais cuidado e apurado, enquanto sertaneja, além de, por meio da escrita, ter a intenção de propagar a desconstrução da estereotipia nordestina.

Esse projeto transformou a vida de Vanessa, que assumiu a identidade de escritora, desenvolveu habilidades de escrita e passou a buscar formas que contribuam para o aumento de seu vocabulário.

A coletânea das crônicas produzidas pelos alunos culminou na formatação de um livro como divulgação para troca de experiências e palestras em escolas e em ambientes de educação formal. Esse material servirá como aporte para leituras, rodas de conversas, discussões em sala de aulas a fim de contribuir na reflexão acerca dos estereótipos sertanejos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jr., Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999

GUEDES, Paulo Coimbra, 1942. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LEAL, L. F. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: Rocha & Val (org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte, Autêntica/CEALE/UFMG, 2005.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999

EVENTO DE LETRAMENTO NA INFÂNCIA: INTERFACES OU DIÁLOGO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA?

PALAVRAS-CHAVE: Família. Escola. Leitura. Escrita.

Kleyton Gualter de Oliveira Silva ⁶⁴

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
kgualter@hotmail.com

Cleiton Lin Oliveira da Silva ⁶⁵

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
cleitonlin@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na temática da leitura e escrita como proposta de discutir a interface: família e escola no processo de aquisição destes conhecimentos. Um relato de experiência que se configura como evento de letramento na perspectiva de Kleiman (1995), uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõe o uso da escrita ou quando a escrita constitui-se parte essencial para fazer sentido da situação, ou como parte do processo interpretativo.

Trata-se de um trabalho construído a partir de observações, onde, propomos a discussão sobre a importância do trabalho de cooperação da escola com a família, instituições responsáveis pela criação de ações de valorização da leitura, inclusive com mudanças atitudinais de ambas as partes. Neste caminho seguiremos o debate iniciado na disciplina de políticas de letramento do programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, vinculado a UNEB - Universidade do Estado da Bahia e ainda em desenvolvimento, que requer um maior aprofundamento sobre o conceito de letramento e os diversos conhecimentos que se relacionam com ele.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

A Cooperativa Educacional de Sobradinho, com sigla COES, escola que proporcionou o evento em análise, foi constituída legalmente no dia 17 de dezembro de 1998, rege-se pelos valores e princípios do cooperativismo, pelas disposições legais e pelas diretrizes da autogestão, tem como sede administrativa a cidade de Sobradinho-Bahia, 50 km de distância de Juazeiro-Ba, os princípios educativos tem como base a colaboração recíproca.

O projeto de leitura que proporcionou os acontecimentos aqui narrados foi organizado pelas professoras A.S e L.P, a gestão (Coordenadora e Direção), atividades direcionadas ao 1º ano do Ensino Fundamental, com crianças de 6 e 7 anos, durante todo ano letivo de 2011. Na execução do projeto, as professoras trabalharam com dois bonecos recheados com livros infantis, dos quais, um aluno e uma aluna se encarregavam de levar para casa e devolver no outro dia, imbuídos da obrigatoriedade de criar uma situação imagética e ler o livro para o boneco antes de dormir.

Quando Karine foi sorteada, seu pai, lhe flagrou na madrugada, por volta de 1:00h da manhã, lendo o livro apenas com a iluminação que entrava por uma pequena brecha da porta. Questionada sobre tal imprudência, ressaltou que tinha ido dormir sem ler e só naquele momento tinha lembrado de cumprir a missão dada pela escola, ler para o boneco dormir. Vale ressaltar que o significado do

64 Mestrando do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação, Cultura e Território Semiárido - PPGESA, Campus Juazeiro, – Universidade do Estado da Bahia

65 Mestrando do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação, Cultura e Território Semiárido - PPGESA, Campus Juazeiro, – Universidade do Estado da Bahia

ritual em questão era bastante expressivo para ela, pois, os pais sempre fizeram leituras de livros infantis antes que ela dormisse.

Apoiados na descrição realizada no parágrafo anterior e fundamentados nos argumentos de Kleiman (1995), afirmamos que se trata de um evento de letramento, pois, há uma relação entre a escrita com o meio social. A mesma autora afirma ainda que, (...) Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com o texto escrito e o conto de fadas. Assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma historinha antes de dormir);

Afirmações que aparecem em estudos citados Terzi (1995) e organizados por Doarke (1986), falando sobre leitores precoces oriundos de famílias preocupadas com a escrita, no mesmo estudo a autora fala sobre crianças que na idade do pré-escolar já conseguiam ler, relacionando isso ao fato de terem em anos anteriores uma rica participação em eventos de letramentos proporcionados pelos pais. Teoria que reflete o fato da criança em questão, pois, sempre teve o incentivo à leitura no convívio familiar, haja vista que, sua família é composta pessoas que lêem bastante.

Para Kleiman (1995), os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento resultam em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura, e, conseqüentemente, maior sucesso nas primeiras séries escolares. Para esse sucesso, afirma a autora que, a exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre histórias de si, sobre tópicos de histórias, estrutura textual e sobre a escrita.

Sobre esse aspecto, vale ressaltar que, a forma de organização dos livros e outras leituras na moradia da criança sempre estiveram ao alcance das mãos, assim, por estarem em locais que ela pode pegar e ler – despertou uma prática sem exigência ou cobrança de resultados. Neste caso, a atividade desenvolvida pela escola a partir do projeto de leitura teve o mesmo sentido, distanciando-se do ensino conteudista, comumente praticado na escola de forma desvinculada do mundo social e imbricado em cobranças a partir da aplicação de prova ou atividades avaliativas.

OUTROS EVENTOS DE LETRAMENTO IMPORTANTES

Ainda sobre o mesmo projeto de leitura, podemos destacar outros eventos de letramento ocorridos no mesmo ano (2011):

- a) Atividade:** Escrever bilhetes a partir de imagens.
- **Quando:** Durante a semana que antecede o dia dos pais;
- **Quem:** Os estudantes do 1º ano (6 a 7 anos);
- **O que:** Cada criança criou e escreveu um recado a ser entregue ao pai.

O pai da criança em análise relatou que: “diante da surpresa de encontrar a mensagem, foi ao encontro da filha. Esta ciente do significado daquele momento e da relação de afinidade com o pai, recebeu o abraço e questionou-lhe: “o senhor já leu?”.

FIGURA 1. ATIVIDADE DIAS DOS PAIS



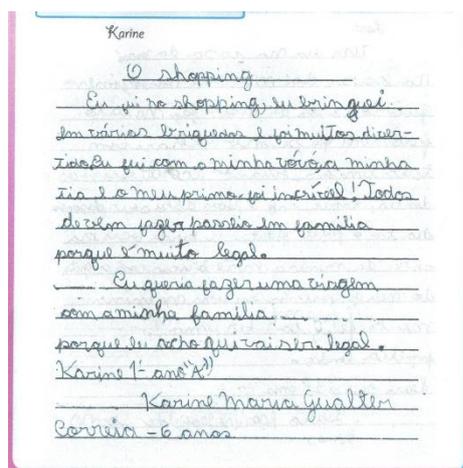
Fonte: Arquivo pessoal do autor

b) Atividade: Noite de autógrafos (Festa de lançamento do livro confeccionado pelas turmas do 1º ano – Culminância do projeto de leitura apresentado neste trabalho)

- **Quando:** Novembro de 2011, final do ano letivo.
- **Quem:** As duas turmas do 1º ano (6 a 7 anos)
- **O que:** Cada criança criou e escreveu uma história para um livro coletivo.

Nesta atividade, Karine, escreveu sobre uma “ida ao shopping” e ressaltou a importância de viajar com a família.

FIGURA 2: HISTÓRIA DO LIVRO COLETIVO – COLÉGIO NOVO HORIZONTE



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Durante a noite de autógrafos artistas do município, onde a escola se localiza, encenaram uma peça teatral que dava vida aos bonecos do projeto de leitura. Na encenação os personagens, antes fictícios, ganharam vida, interagindo com as crianças, aguçando a criatividade daquelas crianças que durante todo o ano estavam envolvidas e provocadas a interagir com aqueles bonecos.

MATERIAIS E MÉTODOS (METODOLOGIA)

Trata-se de um trabalho construído a partir das observações sobre a família, a escola, um projeto de leitura e uma criança, Karine quando tinha 6 anos. Os apontamentos servem para analisar os eventos de letramento que ocorreram nestas interações em 2011, durante a execução de um projeto

de leitura direcionada para uma turma de 1º ano do ensino fundamental (6 e 7 anos), na Cooperativa Educacional de Sobradinho.

A investigação descreve os eventos de letramento ocorridos, ampliando a análise a partir de conversas informais com as professoras da época, a coordenadora pedagógica e os pais da criança, visando maior profundidade na descrição do caso em estudo.

RESULTADOS

Ressaltamos a relevância da cooperação entre a família e a escola, instituições que não podem trabalhar distantes, se realmente buscam alcançar bons resultados na aprendizagem plena e significativa das crianças. Como resultado dos diversos eventos de letramento aqui descritos, apresentamos o fato de que, neste ano de 2016, aos 11 anos de idade, a criança em questão, produziu um texto que culminou na publicação de um livro intitulado “livre, leve e solto”. Nesta história, relata a vida de um menino que criava pássaros, uma narrativa infantil, contada pela ave, expondo uma mensagem que propõe a soltura de animais criados em cativeiro.

CONCLUSÃO

O ponto crucial neste trabalho é a forma sistemática que ocorreram os diversos eventos de letramento, ações que se prolongaram durante todo o ano letivo, de forma organizada a partir de um projeto de leitura que exigiu da escola um trabalho coletivo. Sobre esse caminho, vale ressaltar a participação intensa da família, inclusive com mudanças atitudinais, visando à construção de uma cultura social que valorizasse a leitura. Portanto e ciente de que ninguém aprende a gostar sem antes experimentar, continuamos acreditando que é preciso criar espaços de democratização dos diferentes e diversos textos, livros e revistas, seja na escola, nas cidades, no convívio familiar ou social, a fim de criar o hábito da leitura nas diferentes faixas etárias da sociedade.

Portanto, a proposta inicial de compreender as possibilidades da existência de uma interface entre família e escola, discutindo as particularidades da relação entre estas instituições, finda-se no reconhecimento da importância da parceria, chegando à conclusão que a interface foi estabelecida. A afirmação justifica-se pela existência do exercício do trabalho colaborativo, no desenvolvimento de tarefas conjuntas, criando um contexto que se intensificou na ação coletiva e partilha de recursos. No que concerne a parceria colaborativa entre profissionais da educação e família, os problemas relacionadas a falta de conhecimento acerca de que componentes devem estar presentes para que a parceria seja efetivada, foram superados no evento de letramento analisado, a partir do momento que os profissionais da escola replicaram rituais cotidianos que fazem parte da vida familiar da criança, conquistando resultados positivos e uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

KLEIMAN, A.(org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas- SP: Mercado de letras, 1995.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B (Org). **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 91-118.

LETRAMENTO EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE

Amilton Gonçalves dos Santos

Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – UNEB
amiltonuneb@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escrita. Eventos de Letramento. Modelos de Letramento.

INTRODUÇÃO

O ambiente de sala de aula representa um espaço heterogêneo em suas práticas, culturas e contextos sociais. Tais diversidades refletem num cenário propício à análise sobre as práticas e ventos de letramento na busca de compreender as consequências e significados da leitura e escrita. Nesse sentido, o contexto educacional a partir da sala de aula depõe para uma descrição do desenvolvimento das condições do uso da escrita, na medida em que seus efeitos produzem significados. Ao abordar a sala de aula, toma-se como referência a prática docente suscetível às atividades educativas.

A relação leitura e escrita constitui elemento intrínseco de escolarização, sendo determinadas como habilidades específicas do desenvolvimento escolar e social. Além disso, seu sentido dispõe sobre um padrão de qualidade alheio à progressão ou exclusão com base nas normativas escolares. Com esse entendimento, parte-se da concepção de que as instituições de ensino configuram-se como agências de letramento de modo que o espaço de sala de aula – local que se efetiva as práticas de leitura e escrita – constitui um contexto de compreensão dos significados do desenvolvimento da escrita. Assim, buscar-se-á descrever, a partir da experiência docente, elementos que se configuram através de atividades que envolvem a leitura e escrita e, ao mesmo tempo, tentar-se-á interpretar os significados que surgem dessa prática.

Faz salutar esclarecer que a pertinência desse estudo compreende um olhar sobre o contexto de letramento no ensino superior, uma vez que o evento de letramento objeto de descrição da prática docente evidencia o contexto de uma sala de aula - 1º período - do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus III. Sendo assim, justifica-se tal estudo por buscar compreender o desenvolvimento das práticas que envolvem leitura e escrita, bem como poder discorrer sobre o tipo de letramento e modelo de letramento que permeia o movimento de passagem da educação básica ao ensino superior.

Tal perspectiva parte da discussão em torno de extrair significado da escrita num contexto reflexivo e crítico. Dessa forma, objetiva-se descrever uma atividade de leitura e escrita, a partir de um evento de letramento vivenciado na prática docente, e compreender seu uso e significado, de modo a discorrer sobre como se dá o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos.

ELEMENTOS CONCEITUAIS

Tomaremos como elementos conceituais as concepções que contribuam para apreensão do objeto e assim contemplando os objetivos do estudo. Primeiramente discorreremos sobre o conceito de letramento. Este pressupõe a capacidade de desenvolver e usar a escrita ou a prática discursiva relacionada à escrita que envolve as atividades de ler e escrever. Nesse sentido Kleiman (2008, p. 18-19) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Assim,

letramento é um conceito criado para falar da língua escrita e que não se dá apenas na escola, mas em todo lugar.

Um segundo conceito diz respeito aos modelos de letramento denominados por Street e utilizados por Kleiman (2008): modelo autônomo e modelo ideológico. Este concebe as práticas sociais e culturais como dependentes dos contextos e instituições para produzir sentido, assim “as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas” (p.21) e mudam segundo o contexto. Aquele pressupõe que o letramento está associado ao progresso, à civilização e a mobilidade social de modo a ter autonomia semântica, ou seja, não precisa de contexto para produzir sentido sendo que a “escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo que não dependeria do contexto de sua produção para ser interpretado” (p.21-22).

O terceiro e último conceito denominado evento de letramento diz respeito às ocasiões em se pode observar a utilização da escrita e da leitura por pessoas. Para Kleiman (2008, p. 40) são “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Tezi (2008, p. 95) concebe os eventos de letramento como “ocasiões em que a língua escrita é parte constitutiva das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. De forma mais sucinta, Street e Castanheira, em seu artigo divulgado em ceale.fae.ufmg.br, dispõe os eventos de letramento como elementos observáveis de atividades que envolvem a escrita e leitura podendo ocorrer em diferentes espaços sociais em diferentes formas e funções.

Com base nos conceitos e autores aludidos anteriormente delimitamos os pressupostos teóricos que dão suporte ao estudo, de modo a embasar a discussão sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, a partir da prática docente, que envolvem a leitura e escrita.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A caminhada desse estudo faz-se a partir das experiências docente em sala de aula. Cada aula representa contextos diferentes de socialização que perpassa um universo heterogêneo e ímpar, permeado por realidade social e cultural diferenciada. Nessa seara de situações, trataremos, a priori, da descrição de uma atividade desenvolvida numa aula em que perpassou a leitura, discussão e escrita.

A descrição deste evento de letramento diz respeito à primeira aula do semestre letivo. As atividades planejadas envolviam apresentação e socialização entre os alunos e professor, seguida de leitura de um texto sobre o que é educação e posteriormente discussão e produção de um texto.

A socialização e apresentação permitiu-me apreender sobre o contexto social e escolar dos alunos. Para a leitura, distribuí os textos em seis grupos de cinco alunos e pedi que iniciassem a leitura. Enquanto ocorria a leitura caminhava entre os grupos e observava como se portavam na leitura e com o texto. Alguns rapidamente terminaram a leitura e deixavam o texto de lado, enquanto outros o liam mais de uma vez. Dentre aqueles que terminavam a leitura rapidamente, alguns me chamavam para tirar dúvidas e outros apenas para conversar. Após o tempo determinado de 20 minutos, encerramos a leitura e começamos as discussões.

Ao início das discussões uma ação chamou minha atenção: praticamente todos os alunos debruçaram os cadernos sobre as carteiras e empunharam as canetas. Naquele momento parecia-me que seria a discussão de apenas um, “eu”. Timidamente começaram sair palavras sobre a compreensão do texto, momento em que elencava os pontos principais das falas na lousa. Então eis que surge a pergunta: Professor é pra copiar? Após esse momento começou-se a relacionar o texto com a compreensão da realidade educacional de cada um. Assim, extrapoladas as falas, foi solicitado um texto que discorreria sobre o significado e compreensão do que foi debatido na aula.

O terceiro momento deste evento de letramento diz respeito à produção dos textos escritos. A escrita na produção do texto deveria contemplar a compreensão e significado da leitura, bem como o conhecimento adquirido na discussão em sala de aula sobre o que é educação.

Elencados os elementos desse evento de letramento, todo o processo de observação se dá a partir da experiência docente (tirocinante) em sala de aula numa turma do primeiro período do Curso de Pedagogia da UNEB – Campus III Juazeiro. Tal vivencia diz respeito ao primeiro dia de aula da disciplina Pedagogia e Educação do semestre 2016.1 que corresponde a quatro aulas de cinquenta minutos, compreendendo o horário entre 19:10 à 22:40 horas. As atividades propostas nesta aula tinham como objetivo conhecer a capacidade de leitura dos alunos suscetível à compreensão e significação textual, além das condições individuais da escrita. Não podemos deixar de informar também o quantitativo de alunos presentes na aula que participaram das atividades, representando em números um total de trinta estudantes.

Nesse sentido, à luz da descrição dessa experiência docente, o estudo em questão – a partir da descrição e observação -, delimita-se como processo de compreensão do desenvolvimento e significação da leitura e escrita nas atividades propostas para uma aula e sua relação com a passagem da educação básica para o ensino superior. Para tal, o estudo delimitar-se-á a apenas três alunos – sujeitos desse evento de letramento - do universo total que estavam presentes nas atividades da aula. Os três alunos serão nomeados de “A”, “B” e “C”.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

O contexto enunciativo (leitura do texto sobre “O que é Educação” que acontece em sala de aula) foi recebido com apreensão pelos alunos. Tal reação justifica-se pela inserção numa nova realidade educacional. Os alunos “A”, “B” e “C” estavam distribuídos em grupos separados, os quais me chamaram atenção pelo comportamento em relação ao texto e seus pares.

O aluno A, ao tomar posse do texto, debruçou-se rapidamente sobre a leitura. Ao tempo em que lia, de posse de um marca texto amarelo, grifava aquilo que entendia importante e pertinente. Sua leitura rapidamente chegou ao fim. Em seguida, retornou ao início da leitura passando a observar e reler os pontos grifados. Feito isso, aguardou a finalização da leitura por parte dos membros do seu grupo, à medida que sempre voltava os olhos para o texto.

Já o aluno B apropriou-se do texto e começou a leitura após abrir seu caderno. Rapidamente terminou sua leitura. Mas, diferente do aluno A, não fez nenhuma marcação no texto. Então percebi que a leitura foi retomada novamente. Neste momento, a leitura passou a ser acompanhada das marcações através de caneta. Após a leitura e processo de marcação, passei a entender a finalidade do caderno que, com o término da segunda leitura, veio a receber a escrita, ou melhor, a transcrição dos apontamentos identificados e marcados no texto.

A experiência com o aluno C diferenciou-se dos outros dois. Ao receber o texto percebi que o mesmo foi colocado de lado e nem sequer observado seu conteúdo. Passados alguns minutos o material veio à mão e o mesmo iniciou sua leitura. Com uma surpreendente rapidez a leitura foi finalizada e o texto virado e colocado sobre a mesa seguido de um antebraço como apoio.

Finalizada a leitura adentramos na discussão sobre o entendimento do texto. A finalidade de observar a capacidade de significação da leitura foi a proposta dessa atividade. Sendo que o entendimento e compreensão da leitura resumiram-se a respostas abstratas identificadas no texto por parte dos alunos A e B. Em relação ao aluno C, sua reação pautou-se numa volta frequente ao texto na busca de respostas. Assim, as falas representavam mais repostas das vivencias dos alunos do que um condicionamento à leitura.

Já a percepção sobre os trabalhos escritos evidenciou a dificuldade na sistematização textual. Observei primeiramente que os alunos transcreviam fragmentos do texto, bem como recorriam aos celulares para complementar sua escrita. O aluno B apresentou uma escrita a partir de recortes da leitura e considerações pessoais resumindo-se em três parágrafos. O aluno A escreveu dois parágrafos que constavam fragmentos da leitura, enquanto o aluno C recorreu a recortes da internet pesquisados pelo celular que representou um parágrafo escrito.

Diante dessas constatações, podemos perceber como um evento de letramento é dinâmico e está em movimento. Nesse sentido, pode-se considerar como os Alunos A, B e C carregam uma diversidade de signos da educação básica que refletem numa prática de letramento associada a aquisição dos códigos (alfabéticos e numéricos), os quais concebem habilidades necessárias ao progresso escolar, ou seja, um tipo de letramento de alfabetização. Esses elementos denota a prevalência do modelo autônomo de letramento, de modo que a leitura do texto, sua enunciação, compreende-se apenas sua escrita, de tal forma que se a escrita (texto) está dotado de sentido, de uma autonomia semântica e não precisa de contexto para fazer sentido, a ausência de significado dessa leitura é um problema e fracasso do próprio aluno.

Assim, o evento de letramento evidencia um letramento que tem como base de sentido a escrita. Contudo, se somente ler não se entende o processo dinâmico que se constroem, a partir das práticas de letramento, subjetivamente o desenvolvimento que surge desse evento enunciativo. Por fim, este evento de letramento observado depõe para compreender como na passagem da educação básica para o ensino superior transportar-se um letramento pautado na escolarização que tem na escrita (texto) um aspecto mecânico, visto como um balaio de palavras cujo significado não interessa, de maneira que “a leitura é vista apenas como decodificação dessas “palavras” e compreender o texto nada mais é que usar a estratégia de pareamento e mecanicamente localizar a resposta” (Tesi, 2008, p.104).

REFERÊNCIAS

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral e Tradição escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2008, 10º impressão.

_____. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2008, 10º impressão.

STREET, Brian V. e Castanheira, Maria Lúcia. **Práticas e eventos de letramento**. <http://ceale.fae.ufmg.br>. Acessado em 15/09/2016.

TEZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2008, 10º impressão.

LETRAMENTOS E INCLUSÃO DIGITAL

GOMES, Romana de Fátima Macedo
PPGESA UNEB DCH III
romanamacedo@hotmail.com

RESUMO

A incorporação de modernas inovações tecnológicas de forma crítica e produtiva implica a implementação de políticas públicas e de projetos pedagógicos destinados à difusão de diversas práticas letradas que repercutam na utilização de recursos digitais como instrumentos potencializadores da inclusão digital. Nessa perspectiva, o presente artigo, por intermédio do diálogo com a teoria científica, propõe-se a defender o letramento alfabético como condição precípua para a aquisição do letramento digital. Em seguida, enseja o estabelecimento de relações entre momentos distintos da história e a maneira como a escrita foi utilizada nas interações sociais, culminando com reflexões sobre a exploração da moderna tecnologia como recurso para a melhoria da qualidade de vida, para a inclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos. Inovações. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Enfim, o Brasil adentra os portais do século XXI entre estupefato e tímido ante a incorporação de modernas inovações tecnológicas, apenas imaginadas como elementos cenográficos em filmes americanos de ficção científica. Ainda não tendo superado graves problemas sociais que atuavam diretamente no modelo educacional em vigor, o país se sobressai na aquisição de modernos equipamentos tecnológicos e na intensa atuação em redes sociais.

Considerando o letramento digital como utilização da escrita na Web com o fito de melhorar condições de vida, é válido ponderar que tal competência não se encerra como única manifestação linguística a ser utilizada nas interações por meio da web. Há que se estabelecerem associações com outras práticas letradas e, a partir destas, assimilar especificidades da comunicação eletrônica.

A (in)existência de uma associação produtiva entre a diversidade de letramentos e o letramento digital se configura como questão fundante da elaboração do presente trabalho. Nesse cenário, ainda será proposta uma reflexão sobre a expansão das vendas de equipamentos digitais e o desenvolvimento real de uma proficiência em linguagem informática e da inclusão digital.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

PRÁTICAS SITUADAS DA LEITURA E DA ESCRITA

Concebida com o fito de registrar a contabilidade dos templos, a qual havia se tornado vultosa, a escrita revelou, desde o seu advento, por volta de 3.500 a.C., que possuía uma função social. Nesse sentido, a evolução do termo alfabetização para o termo letramento traduz não só as mudanças diacrônicas, próprias das línguas naturais, mas também reflete demandas de competências comunicativas distintas, determinadas social, cultural e historicamente, segundo proposições de Soares (2003) que afirmou:

Até a década de 40, o formulário do Censo definia o indivíduo como analfabeto ou alfabetizado perguntando-lhe se sabia assinar o nome: as condições culturais, sociais e políticas do país, até então, não exigiam muito mais que isso de grande parte da

população. As pessoas aprendiam a desenhar o nome, apenas para poder votar ou assinar um contrato de trabalho. (SOARES, 2003, p. 55).

Em outros termos, Soares (idem) aponta a interferência de uma eminente conjuntura agrícola do país hierarquizando competências no âmbito da leitura e da escrita. Depois, com a instituição de processos sociais mais complexos, a exemplo da criação da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) pelo governo de Getúlio Vargas, da promulgação da Nova Constituição Brasileira, da aprovação da Declaração dos Direitos Humanos pela ONU, além da invenção do primeiro computador, tornou-se necessário ao usuário manipular uma diversidade de portadores de texto. Assim foi que, a partir da década de 40, a questão proposta no formulário do Censo para identificar o indivíduo alfabetizado indagava se ele era capaz de ler e escrever um bilhete simples.

Na década de 80, em que se registra um novo cenário com significativas conquistas, a exemplo do fim da ditadura militar; da promulgação da Constituição brasileira de 1988 e da realização da primeira eleição direta para Presidente da República, após o término do militarismo, o temo letramento passou a ser empregado no Brasil. Num contexto considerado o fim da idade industrial e início da idade da informação, tornou-se imprescindível refletir sobre o uso social da tecnologia da escrita em consonância com as demandas históricas, ideológicas e econômicas. Sobre o reflexo desses avanços, é válido destacar as considerações de Soares (2003) que declarou:

Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer (...) Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento. (SOARES, 2003, p. 46).

Na direção oposta ao pensamento supracitado, sabe-se que a associação da escrita a espaços restritos de poder configurou-se, por entre os séculos, como mecanismo de impedimento de acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, de dominação político-econômica e ideológica. Assim, também se constata que a existência e/ou a consolidação do letramento se vincula ao engendramento de uma dada estrutura. A negação do direito coletivo à educação de qualidade e ao aperfeiçoamento da competência comunicativa, com o domínio de diversificados sistemas comunicativos, reduz as oportunidades de participação dos cidadãos nos debates que decidem os rumos da história de seu país. Nessa perspectiva, Soares (2003) aponta como condição primeira para a aquisição do letramento a escolarização real da população, seguida da ampla e pródiga oferta de materiais de leitura.

Entretanto, numa conjuntura resultante de um modelo de distribuição de renda fundado na concentração e/ou desigual distribuição, tem-se a configuração de um obstáculo à escolarização real, uma vez que se observa, dentre os mais pobres e de cor não-branca, a inexistente apropriação do conhecimento científico em níveis mais elevados, segundo Andrade (2012). Em outros termos, o percentual escasso de indivíduos com formação nos níveis médio e superior inviabiliza a aquisição plena do letramento institucionalizado. Essa realidade pode ser constatada na seguinte declaração:

No Brasil, a oferta da educação alterou-se significativamente a partir dos anos 90. Houve a universalização do ensino fundamental, o crescimento do ensino médio e também do ensino superior, cujas matrículas triplicaram. Apesar desse intenso crescimento observado no ensino superior, o percentual de acesso dos jovens é ainda muito restrito – abrange 19% na faixa etária de 18 a 24 anos (PNAD, 2009). Quando comparamos a situação brasileira com a de outros países mais desenvolvidos, vemos que o acesso ao ensino superior, em 1997, já atingia 45% dos jovens de 18 a 21 anos nos EUA e 69% na Coreia do Sul. (ANDRADE, 2012).

Quanto à outra condição defendida por Soares (2003) para a aquisição do letramento, a exposição constante a diversos suportes de leitura, percebe-se a inobservância de tal requisito na escassez de espaços que favoreçam a circulação de materiais impressos. A autora citada justifica o fracasso de campanhas de alfabetização num contexto desfavorável à imersão dos sujeitos em ambientes de letramento ao afirmar que:

O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever; não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número pequeno de bibliotecas. (SOARES, 2003, p. 58).

Refletindo tal conjuntura, estudantes brasileiros revelam baixo desempenho em provas que avaliam a capacidade de leitura. E, ainda, em decorrência de opções e concepções político-ideológicas concretizadas no fazer educativo, testemunha-se grande número de excluídos da/pela escola, evidenciado na reprodução de um modelo social amparado na exclusão. Como consequência dessa realidade, verifica-se que

Em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009. De acordo com dados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), o **país somou 410 pontos em leitura**, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e **86 pontos abaixo da média dos países da OCDE** (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). (UOL, 2012).

Em outras palavras, percebe-se que se acrescentam às questões sociais as deficiências existentes no ensino básico, as quais contribuem para a definição de um cenário no qual alunos leem, mas não compreendem o objeto lido. A má qualidade da educação ofertada no Brasil resulta na adoção de práticas pedagógicas arcaicas, as quais não exploram a diversidade de práticas letradas ou, quando o fazem, restringem o estudo do texto a análises que não ultrapassam a sua superfície. Isso pode ser comprovado, ao considerar que:

Quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem. (UOL, 2012).

Diante desse desempenho, pode-se inferir que os estudantes avaliados adquiriram a condição de alfabetizados, mas não avançaram para o estágio de letrados. Tal constatação se funda no fato de que o letramento, no conjunto de habilidades intelectuais que são imanentes a ele, contempla a interação com textos mais sofisticados, os quais demandam uma compreensão profunda, além da percepção de informações pressupostas e subentendidas, considerando-se os estudos de Xavier (2007).

LETRAMENTO DIGITAL

Apesar de não ter consolidado o letramento institucionalizado, a educação emergiu num contexto em que despontaram as novas tecnologias da comunicação. O surgimento da internet no Brasil se deu em 1987, ocorrendo a sua popularização na década de 1990. Uma década após o advento da internet, o Brasil conquistou o título de país com maior índice de navegabilidade na rede, superando os Estados Unidos. (BRAZ, 2012).

Com a popularização da internet, potencializou-se a disseminação das inovações tecnológicas na área da comunicação. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) compreendem recursos

tecnológicos integrados entre si, os quais, através das funções de software, hardware e telecomunicações, possibilitam a produção e a difusão de informação em diversos setores.

Nesse cenário, verifica-se a necessidade do desenvolvimento de habilidades e competências individuais, destinadas a identificar e a gerir informações ofertadas pelas TICs, usando-as em consonância com as demandas pessoais e coletivas. A inclusão dos indivíduos na sociedade do conhecimento não se restringe ao engendramento de infraestruturas, antes está vinculada a uma mudança de paradigmas que possibilite a adoção de uma nova racionalidade em que a capacidade de recepção e de produção de textos diversos se constitui condição *sine qua non*. Em outros termos, urge implementar o letramento digital, que Xavier (2007) concebe assim:

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2007, p. 87).

Barton (1998) propõe a existência concomitante de uma diversidade de letramentos, em decorrência das transformações por que passam as sociedades e de suas demandas nos âmbitos cultural, político, econômico, social e tecnológico. Tal pensamento converge para a proposição de Xavier (2007) que declarou:

Não queremos discutir aqui o envelhecimento de um tipo de letramento nem tampouco desejamos avaliar o risco de substituição do letramento alfabético pelo digital. O que buscamos, na verdade, é mostrar o processo de absorção e síntese de tipos de letramento (**alfabético +digital**), que está ocorrendo atualmente. Neste processo, observa-se que um tipo de letramento tem o outro como ponto de partida, ou seja, o alfabético está servindo de apoio para a aprendizagem do letramento digital. (XAVIER, 2007, p. 96).

Xavier (2007) destaca, portanto, que a aquisição do letramento alfabético é condição indispensável para conquista do letramento digital, devendo ocorrer a integração entre o “velho” e o “novo” nas práticas sociais da escrita. A conexão entre saberes resultaria na ampliação da competência comunicativa, considerando as proposições de Xavier (idem), que afirmou:

Só podemos perceber as vantagens de escrever na tela e assim editar partes do texto, selecionar trechos, colá-los entre outro documento, transportar frases, parágrafos e capítulos inteiros, enfim manipularmos o texto à nossa necessidade e conveniência se, e somente se, tivermos aprendido a escrever no papel, se dominarmos o sistema alfabético se já tivermos alcançado um alto grau de explicitação dos sinais gráficos e das convenções ortográficas que orientam o funcionamento da modalidade escrita de uma língua. Em outras palavras, somente o letrado alfabético tem condições de se apropriar totalmente do letramento digital, pois os conhecimentos necessários para entender e acompanhar já foram apreendidos pelo aprendiz. (XAVIER, 2007).

LETRAMENTOS E INCLUSÃO DIGITAL

O acesso a programas de saúde, de habitação e de proteção social, a políticas públicas que favoreçam a oferta de uma educação de qualidade se soma à presente demanda de acesso às ferramentas de informação e de comunicação, a serem usadas de forma eficiente. Tais garantias se destinam a superar a exclusão a que milhares de pessoas estão sujeitas no Brasil.

No âmbito das novas tecnologias da informação e da comunicação, tal exclusão se concretiza não só pela impossibilidade de aquisição dos equipamentos, mas ainda pela limitação na capacidade de identificar, avaliar e produzir informações necessárias à melhoria de suas condições de vida, ao usufruto da cidadania. Segundo Silveira (2003), a revolução digital amplia, de modo exponencial, as diferenças no potencial para lidar com informações e assimilá-las como conhecimento. Acrescenta-se, ainda, o fato de que o descompasso no ritmo com que a revolução digital ocorre nos países de primeiro e de terceiro mundo, em função da (in) existência de uma tradição educacional e científica, alarga as desigualdades sociais, políticas e econômicas entre eles, pois, na perspectiva de Fonseca (2005):

Instala-se, então, um círculo vicioso entre exclusão digital e social: sem acesso aos recursos econômicos e educacionais para utilizar-se dos benefícios do mundo digital, o indivíduo enfrenta dificuldades para inserir-se socialmente, e, sem a inserção social, ele se encontra à margem da sociedade digital. A inacessibilidade aos bens culturais distribuídos por meio das tecnologias da informação torna os cidadãos desprovidos dos instrumentais que poderão equilibrar as relações econômicas e sociais. (FONSECA, 2005, p. 43).

Considerando as tecnologias informáticas como linguagens, faz-se necessário, então, munir os usuários dos instrumentais que lhes assegurem a plena utilização desses recursos com diferentes funções no cotidiano e na vida em sociedade. Para isso, deve-se propiciar, por meio de eficazes políticas educacionais, a alfabetização e a aquisição dos letramentos, incluindo-se o digital. Nesse sentido, Levy apud Fonseca (2005) ressalta que se posicionar diante de uma tela e munir-se de todas as interfaces possíveis não assegura a superação de um estado de inferioridade. “É preciso, antes de mais nada, estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva que representam o principal interesse do ciberespaço.”

PESQUISA BRASILEIRA DE MÍDIA 2015

Realizada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, a Pesquisa Brasileira de Mídia 2015 investigou hábitos de consumo de mídia, incorporados pela população brasileira.

O estudo concluiu que, apesar da importância crescente, a busca de informações e a comunicação via internet ainda é inferior à utilização da televisão e do rádio. Tal opção tem razões sociodemográficas, uma vez que renda, escolaridade e faixa etária determinam a conexão com a internet. Segundo a pesquisa, 87% dos entrevistados com ensino superior revelaram o hábito de acessar a internet pelo menos uma vez por semana, enquanto apenas 8% dos entrevistados que concluíram o primeiro ciclo do Ensino Fundamental afirmaram utilizar o suporte com a mesma frequência. O índice dos entrevistados com renda de até um salário mínimo, os quais acessam a web com igual frequência, é de 20%. Entre os que possuem renda superior a cinco salários mínimos o índice se elevou para 76%.

A pesquisa ainda aponta as causas que justificam a falta de utilização das novas mídias: desinteresse (43%), a falta de habilidade com o computador (41%) – em relação às pessoas mais velhas e menos escolarizadas –, a falta de necessidade (24%) e os custos das novas mídias (14%) – em relação aos mais pobres. Enquanto 67% afirmaram acessar a internet em busca de informações, 67% o realizam em busca de diversão e de entretenimento, apenas 24% revelaram fazê-lo tendo em vista a promoção do estudo e da aprendizagem. E, ainda, apenas 25% dos entrevistados se comunicaram com o governo ou com instituições públicas através da internet, nos últimos doze meses.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho se concretiza por meio da revisão bibliográfica acerca dos temas abordados. Por intermédio do diálogo com a teoria científica, intenciona defender o letramento alfabético como condição essencial para a aquisição do letramento digital. Em primeiro lugar, esse trabalho analisa tais letramentos sob a perspectiva das práticas situadas histórica e culturalmente. Em seguida, considera o estabelecimento de relações entre momentos distintos da história e o modo como a escrita foi utilizada nas interações sociais, culminando com reflexões sobre a exploração da moderna tecnologia como recurso para a melhoria da qualidade de vida, para a inclusão, por meio da apreciação de dados de pesquisa desenvolvida pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A crescente ampliação na venda de modernos equipamentos revela a eficácia dos investimentos na industrialização e comercialização de tais recursos. A penetração de smartphones cresceu 86% em relação a 2012, chegando a 26%, enquanto a adoção de tablets cresceu 300%. (UOL, 2013).

Entretanto, confrontando esses dados com a Pesquisa Brasileira de Mídia, pode-se inferir que a falta de implementação de projetos e de programas governamentais direcionados à oferta de uma educação de qualidade, em que os docentes sejam habilitados a aprimorar a competência comunicativa dos discentes nas mais diversas linguagens, interfere diretamente na maneira como modernas inovações tecnológicas são incorporadas ao cotidiano da sociedade. Os percentuais revelados pela pesquisa traduzem o sentimento de incapacidade da população insuficientemente escolarizada no trato com equipamentos da era digital. Em contrapartida, a mais alta frequência de acesso à internet é registrada entre os egressos do Ensino Superior. Ambos os dados comprovam que a não assimilação do letramento alfabético inviabiliza a aquisição do letramento digital.

Apesar disso, a Pesquisa Brasileira de Mídia indica causa de caráter pessoal como a principal razão de falta de utilização das novas mídias. Ao quesito “desinteresse”, subjazem ideologias, lutas de classes, preconceitos velados e omissão do poder público. Com tal rótulo, por exemplo, inúmeros jovens são excluídos da escola, sem que a instituição considere a própria proposta, instrumentos e metodologias como fatores decisivos nos resultados obtidos. Os acessos motivados pela busca de informações gerais e de entretenimento em muito sobrepõem os determinados pela busca da aprendizagem. Esse resultado demonstra também que tem sido improdutivo a associação entre o modelo educacional vigente e as tecnologias da informação e da comunicação.

O baixo percentual de acesso da internet com o fito de estabelecer comunicação com o governo e com instituições públicas revelam como as inovações tecnológicas não têm sido usadas para melhoria das condições de vida, num exercício de cidadania. Também nesse aspecto, infere-se a inexistência do letramento e da inclusão digitais.

CONCLUSÕES

O êxito na comercialização de equipamentos tecnológicos não atesta a ampla aquisição de letramentos no Brasil. A exemplo do que ocorre em outros segmentos da sociedade, o estímulo ao consumo e a mercantilização de serviços essenciais ao desenvolvimento do país se sobrepõem aos investimentos para que os sujeitos adquiram autonomia e criticidade.

Os índices elevados de navegabilidade em redes sociais, visando à rápida comunicação e ao entretenimento prioritariamente, revelam o fracasso das instituições de ensino em formar leitores

proficientes nos mais diversos gêneros e pesquisadores autônomos, curiosos e críticos, capazes de identificar, selecionar e avaliar as informações compatíveis com suas necessidades. Apesar do que propõem diretrizes curriculares, as deficiências nos cursos de formação de professores, os empecilhos para a realização da formação continuada, a rigidez e a desatualização do currículo e a falta de estrutura dos laboratórios constituem-se fatores que impossibilitam a integração das tecnologias informáticas ao cotidiano das pessoas, nos âmbitos intra e extraescolar.

O fato de não terem sido superados problemas sociais, como a injusta distribuição de renda, o analfabetismo e o iletrismo, impede a aquisição imediata do letramento e da inclusão digitais. Em outros termos, a existência do letramento alfabético e da equidade se revela como condição indispensável para que se instaure o letramento digital. Ainda é preciso ponderar que o descompasso nas relações de usuários de diferentes classes e níveis de instrução com as TICs se configura obstáculo para que o país atinja o desenvolvimento social, político, econômico e científico em ritmo equivalente ao de países industrializados. Nesse sentido, é oportuno reportar-se ao pensamento de Postman (1994), que assim declarou:

Nós não vemos a realidade como ela é, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossas mídias. Nossas mídias são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo de nossa cultura. (POSTMAN, 1994, p. 47).

Urge, portanto, que se promova uma reforma educacional, concomitante às reformas sociais, norteadas pela qualificação de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, a fim de que eles assumam a condução das inovações tecnológicas, de forma crítica, criativa e produtiva. Se pela linguagem os indivíduos agem e interagem, atribuem significados ao mundo e se ressignificam, travam embates entre classes, é imprescindível apropriarem-se também de sua mais promissora e moderna modalidade, a linguagem informática, a fim de que não tenham impedido o seu ingresso na era do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cibele Yahn de. **Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social**. Disponível em <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>.

BARTON, D & HAMILTON, M. **Local Literacies: Reading and writing in one community**. London, Routledge, 1998.

Brasil. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. – Brasília : Secom, 2014. 153 p. ISBN: 978-85-85142-605

BRAZ, Sandrine. MEIRELES, Norma. **O rádio e a tecnologia: a evolução tecnológica do rádio no Brasil**. Revista Temática. Ano VIII, n. 02 – fevereiro/2012. Disponível em: http://www.insite.pro.br/2012/Fevereiro/radio_tecnologia_brasil.pdf

<http://convergenciadigital.uol.com.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=34631&sid=4#.VHZt6GebMw>

<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>

FONSECA, Magda de Carvalho. **Letramento digital: uma possibilidade de inclusão social através da utilização do software livre e da educação à distância**. Disponível em: http://www.Ginux.ufla.br/files/mono-Magna_Fonseca.pdf. acesso: 17 abr 2008

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio: A rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão digital: a miséria na era da informação**. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

XAVIER, Antônio C. dos Santos. **Letramento digital e ensino**. Disponível em: [http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento %20digital%20 %20 ensino pdf](http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento_%20digital%20%20ensino.pdf) Acesso em 17 mar 2008.

O CONFLITO ENTRE A TRADIÇÃO ORAL E A ESCRITA EM “NARRADORES DE JAVÉ”

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Tradição oral e escrita. Conflito. Vale do Javé.

Lorena Santiago Simas⁶⁶

Carla Conceição da Silva Paiva²

RESUMO

Este resumo expandido é o resultado parcial da disciplina “Políticas de Letramento”, ofertada no Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), em Juazeiro. O trabalho propõe investigar eventos de letramento presentes no filme “Narradores de Javé”, lançado em 2003, dirigido pela cineasta Eliane Caffé, com roteiro dela e de Luiz Alberto de Abreu, a partir de duas cenas onde é evidente o conflito entre a tradição oral e a escrita. Para isso, utilizaremos a análise do discurso que de acordo com Rocha e Deusará (2005), possibilitará analisar em que perspectiva a relação social de poder no plano discursivo se constrói.

O termo letramento é a representação da oralidade por meio da produção escrita, e segundo Soares (2001, p. 47) é caracterizado como “uma condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”. Partindo para o contexto da tragicomédia, identificamos o letramento social que de acordo com Street (2014) propõe associar usos sociais de leitura e escrita ao contexto sócio-histórico-cultural de determinada sociedade, pois as práticas sociais de letramento são culturais e envolvem estruturas de poder.

O longa-metragem narra a história do Vale de Javé, cidade pequena localizada no interior da Bahia, prestes a ser inundada pelas águas da represa que será construída no rio que banha a região. Indignados com a possibilidade de perder suas terras, casas e memórias, os moradores buscam a empresa responsável pela construção para tentar embargar a obra, porém não são atendidos, pois o Vale de Javé não possui nenhum valor ou interesse histórico, cultural ou econômico.

Apesar da cidade não possuir um registro/documento escrito, a história local permeava a memória dos moradores. Por isso, com o intuito de mudar a situação em que se encontravam e não permitir que as memórias da população se perdessem nas águas, os moradores decidem escrever suas lembranças, construindo uma história do local, para mostrar aos governantes a importância da cidade. Porém, surgiu nesse momento, o primeiro embate, quem iria escrever o documento, se praticamente todos na cidade eram analfabetos?

Após algumas discussões, a população decide solicitar a ajuda do ex-carteiro Antonio Biá (José Dumont), que havia sido expulso da cidade, por escrever e distribuir cartas, em cidades vizinhas, caluniando os moradores de Javé. Apesar de ter sido excluído do vilarejo, Antonio Biá era o único que sabia ler e escrever, portanto, o único que poderia juntar as histórias importantes sobre o Vale, espalhadas na memória das pessoas e colocá-las em um dossiê para tentar salvar a cidadela. O ex-carteiro após relutar contra essa ideia, aceita fazer os escritos, mas encontra-se diante de um grande conflito no momento de transcrever o que foi narrado para o papel.

No decorrer do filme, identificamos vários trechos onde esta situação acontece, mas para a realização deste trabalho investigaremos dois eventos de letramento. De acordo com Street (2014), a

⁶⁶Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, pela Universidade do Estado da Bahia, e-mail: lory-santiago@hotmail.com

² Orientadora e Doutora em Multimeios, professora da Universidade do Estado da Bahia, e-mail: ccspaiva@gmail.com

expressão eventos de letramento está relacionada aos elementos das atividades que envolvem a leitura e a escrita, e acontecem em diferentes espaços sociais, assumindo diferentes formas e com funções variadas, envolvendo mais de um participante, e os envolvidos têm saberes diferentes.

A seguir, apresentaremos o primeiro evento de letramento, que selecionamos a partir da cena em que o personagem Vicentino (Nelson Dantas) conta para Antonio Biá a sua versão sobre o surgimento do Vale de Javé, pois nesse trecho fica evidente o conflito entre a tradição oral e a escrita. Mostrando que fazer a transição da história oral para a escrita não é tarefa fácil. E, o segundo, no momento em que os personagens Deodora (Luci Pereira) e Firmino (Gero Camilo) contam de modo diferente a história de Javé, evidenciando a disputa de poder apresentada nas narrativas.

No primeiro evento, o personagem Vicentino narra as suas lembranças ‘javélicas’, conta sobre a arma gaúcha que possui, e que pertencia a Indalécio, fundador de Javé, e acredita ser um descendente indireto do “nobre chefe de guerra” que deu origem ao Vale, guiando uma gente valente, que havia sido expulsa de suas terras, por ordem do rei de Portugal, que queria tomar o ouro que ali existia. Vicentino descreve que Indalécio levou seu povo para longe, em busca de um lugar seguro, e que em certo momento, encontrou muitos bois no pasto, escolheu o mais bonito, matou e levou para saciar a fome de sua gente.

Enquanto Vicentino, narra a sua versão, Antonia Biá escuta, sem dar muita atenção e não concorda que a história deve ser escrita da mesma maneira como foi contada, pois para ele, é necessário melhorar, florear, acrescentar alegorias, narrar a história de forma que chame e prenda a atenção do leitor. Biá ressalta que uma coisa é o fato acontecido outra coisa é o fato escrito, e o acontecido deve ser melhorado no escrito de forma melhor para que o povo creia no acontecido. E, começa a narrar como a história deve ser escrita, com suspense, criatividade e emoção, o que causa distorções na história real. Porém, Vicentino não gosta da nova versão que a historieta ganha, com fatos ilusórios e fantasiosos.

Esse trecho da tragicomédia mostra a dificuldade no momento da transcrição. Carvalho (2010) afirma que a ideia de transcrição fidedigna da fala reflete uma imparcialidade ingênua, pois desde a escolha do tema, vocabulário e variações linguísticas, por exemplo, ocorrem mudanças que não correspondem ao que foi ouvido. O que causa algumas alterações e diferenciações entre o que foi narrado e o que foi escrito. Porém, no caso de Antonio Biá, o personagem se aproveita dessa ‘permissão’, e acaba exagerando nas modificações que faz.

Carvalho (2010, p. 309) destaca ainda que “uma transcrição não meramente reproduz a palavra falada em uma forma escrita, mas produz novos textos que trazem marcas de novas autorias, em um processo dinâmico de contextualização e recontextualização da linguagem”. Verificamos isso na fala do personagem Antonio Biá ao dizer que uma coisa é o fato acontecido e outra é o fato escrito.

No segundo evento, a personagem Deodora conta que o Vale de Javé surgiu a partir de um povo que estava fugindo da guerra contra a coroa de Portugal, que desejava o ouro que havia nas terras em que eles viviam. E, que o verdadeiro fundador de Javé, na verdade, era uma mulher Mariardina, e não Indalécio. Porém, assim como Vicentino se dizia parente distante de Indalécio, Deodora também afirmava ser descendente de Mariardina, devido a um sinal de nascença que possui característico dos familiares. Deodora afirma ainda que muitas pessoas não dão crédito a Mariardina, por ela ser mulher, no entanto, ela assumiu o comando, após a morte de Indalécio, e encontrou as terras onde cantou as divisas de Javé, modo como o povo delimitava o seu território, a partir da quantidade que podia cuidar. Entretanto, Firmino discorda da versão apresentada por Deodora, alegando que a história foi inventada para engrandecer os parentescos, afirmando ainda, que Mariardina nunca foi do bando de Indalécio, pois era uma ‘louca’ que vagava pelo Vale.

Diante das versões apresentadas é possível identificar a disputa de poder, onde os narradores tentam mostrar que possuem alguma ligação com o/a fundador/a do Vale, como um artifício para se “fazer” importante. E, devido as diferentes versões sobre o mesmo fato, Antonio Biá se mostra perdido, sem saber se mescla as histórias, ou opta por uma, já que não se sabe qual é a verdadeira. Mais

uma vez, percebemos a dificuldade em transcrever o oral para o escrito, já que a história oral habita a memória das pessoas, que acabam excluindo episódios ou acrescentando fatos que não aconteceram.

Na concepção de Rockwell (2010, p. 103) “(...) o oral não se reduz à ausência do escrito, mas responde a um desenvolvimento paralelo de formas alternativas à representação textual escrita. Em todo caso, as práticas escritas são mediadas por práticas orais (...)”, portanto, para que exista o escrito deve existir o oral. No enredo da tragicomédia, a tradição oral prevalece, devido a maioria da população do Vale de Javé ser analfabeta, ou seja, não saber ler nem escrever, o que provoca uma desvalorização pelo local que não tem um registro escrito, e muito menos moradores alfabetizados. Calvet (2011, p. 10) ressalta que “(...) a noção de tradição oral vinha da atmosfera intelectual do romantismo europeu de princípios do século XIX, e essa origem, com a oposição por ela suposta entre a arte popular e a arte sofisticada, explica, talvez, o desprezo pelas sociedades sem escrita”.

A sociedade civilizada estima apenas o saber letrado, desvalorizando e colocando em segundo plano, a oralidade, pois está é considerada pertencente das sociedades selvagens que não são capazes de dominar os signos. Portanto, uma sociedade que se sustenta a partir da oralidade não terá valor social, cultural, histórico ou econômico.

No filme “Narradores de Javé”, a questão da passagem do registro oral para o registro escrito é uma marca da modernidade que a comunidade é submetida, pois a população não se preocupava e não tinha a necessidade da escrita, já que se comunicavam e se entendiam através da oralidade. Porém, a notícia da construção da represa, faz com que a comunidade necessite de um registro histórico escrito, o qual nunca se deu importância, já que para eles a cultura oral tem tanto/ou mais valor que a cultura escrita.

No desfecho do longa-metragem, Antonio Biá não conseguiu escrever o registro histórico do Vale de Javé, pois teve muita dificuldade para juntar no papel todas as narrativas que lhes foram contadas. Dessa forma, a comunidade não conseguiu provar a importância da comunidade que foi invadida pelas águas, obrigando os moradores a se retirarem do local ao qual pertenciam. Assim, fica evidente o conflito entre a tradição oral e a tradição escrita, e a superioridade da última na sociedade civilizada.

REFERÊNCIAS

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral e tradição escrita**. Trad. Waldemar Ferreira Neto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. In: **Alea Estudos Neolatinos**, vol.7, n 2. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2005000200010. Acesso em: 03 out. 2016.

GILCINEI, Teodoro Carvalho. Confrontos linguísticos entre oralidade e escrita. In: **Cultura escrita e letramento**. Org: Marildes Marinho; Gilcinei Teodoro Carvalho. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

NARRADORES de Javé. Direção Eliane Caffé. Produção: Vânia Catani. Brasil, 2003, 1 DVD 1h42min, Color.

ROCKWELL, Elsie. Culturas orais ou múltiplos letramentos? A escrita em contextos de bilinguismo. In: **Cultura escrita e letramento**. Org: Marildes Marinho; Gilcinei Teodoro Carvalho. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

STREET, Brian V.; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Práticas e eventos de letramento**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acesso em: 03 out. 2016.

LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD-CAMPO E O LETRAMENTO IDEOLÓGICO: UM DIÁLOGO INICIAL

Amanda Kelly Ferreira da Silva⁶⁷
Universidade de Pernambuco - UPE

RESUMO

Embora em diferentes espaços sociais seja possível aprender a ler, é a escola a maior responsável por viabilizar o acesso das crianças aos textos escritos. A aprendizagem da leitura apresenta-se como um dos desafios enfrentados por esta instituição, cujo objetivo é formar sujeitos para o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 1997). Na prática social, a leitura desempenha funções diversas, dentre as quais podemos citar: o deleite, o estudo, a socialização de informações na esfera midiática, a troca de correspondências, entre outras. A escola, em busca de formar leitores, necessita realizar um trabalho amplo e planejado, que desenvolva a capacidade de compreensão e reflexão de sentidos.

Para enfrentar tal desafio, ela tem utilizado com frequência os livros didáticos como suporte textual, o que permite o contato do aluno com a diversidade de textos, quando os mesmos atendem esse aspecto, embora seja necessário o uso de outros recursos para a ampliação do contato com outros textos, suportes, finalidades. Cada vez mais o que tem caracterizado os livros didáticos de língua portuguesa tem sido a presença de uma diversidade de gêneros de textuais reais, que antes de estarem nos livros didáticos já se encontram circulando na sociedade em diferentes suportes textuais. Portanto, esta pesquisa é um estudo inicial sobre a relação entre livro didático e as práticas de letramento objetivando compreender o modo como os livros didáticos do ciclo de alfabetização nas escolas do campo (PNLD-Campo) abordam essas temáticas. Dessa forma, no decorrer do texto apresentarei o referencial teórico que estou adotando para a realização desse estudo, sem, contudo apresentar especificamente a análise final dos livros didáticos escolhidos que será realizada num segundo momento da pesquisa. Os livros didáticos distribuídos através do PNLD-Campo e a educação no espaço escolar não estão distantes do contexto político, econômico e social, mas ao contrário estão interligados, visando à formação social do sujeito.

Muitas vezes, esse recurso trata-se de:

instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. (...) Atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo. (Fonseca 1999, p. 204, apud Correia p. 01).

Deste modo, compreender o uso desse recurso didático no ambiente escolar é de fundamental importância, tendo em vista que não há neutralidade nos discursos. Portanto, esse estudo justifica-se tendo em vista que o livro didático se constitui como um dos recursos didáticos fortemente utilizados pelos professores na educação básica nas atividades em sala. Logo, reconhecendo as especificidades da população do campo e pensando em atender a elas em um dos recursos didáticos mais utilizados em sala de aula entendemos que se o movimento da educação do campo está baseado na luta faz-se necessário ter recursos que tragam a organização desse povo e reforce esse lugar como um espaço de resistência e luta. Utilizarei como objeto de análise nesse estudo duas coleções de livros didáticos, destinadas aos anos iniciais de escolarização (Alfabetização e Letramento) aprovadas pelo PNLD Campo (2013), a saber:

⁶⁷ Mestranda em educação-Universidade de Pernambuco (UPE): amandasilva19@gmail.com

- GIRASSOL - SABERES E FAZERES DO CAMPO - Editora FTD SA
- PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR - Editora Moderna LTDA

Um breve histórico do livro didático

A seguir apresentarei um breve histórico do percurso percorrido pelo governo federal quanto ao planejamento e a distribuição dos livros didáticos no Brasil. Utilizarei como base os dados apresentados pelo Ministério da Educação e algumas considerações apresentadas por Freitag no livro *O livro didático em questão*. (1989). Segundo Freitag (1989), o livro didático no Brasil não teve história, tendo em vista que os mesmos tiveram início sem uma organização, uma vez que uma série de decretos e leis foi sendo estabelecida sem a participação de outros setores da sociedade. A autora ainda complementa em sua obra que o estímulo à produção de livro didático nacional na década de 30 está relacionado às decorrências da Revolução de 1930, pois possibilitou que o mercado livreiro brasileiro pudesse competir com os demais mercados. Portanto, em 1929/30⁶⁸, um órgão específico é criado para tratar sobre o livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), subordinado ao Ministério da Educação (MEC) e tinha como principal função a produção do livro escolar e a legitimação do mesmo nacionalmente. Através do decreto lei nº 1.006/38, em 1938 há a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), fundadora das primeiras políticas sobre o Livro Didático, visando o estabelecimento de legislações, produções e da circulação do mesmo no Brasil. Desta forma, a comissão tinha como função a análise dos livros didáticos, a indicação dos que seriam traduzidos e a abertura de concursos para a produção de livros ainda inexistentes no país. No decreto acima citado há no artigo 2º. § 1º a definição do que é o Livro didático:

Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º. Livro de leitura de classe são livros usados para leitura dos alunos; tais livros são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (Oliveira, apud Freitag, 1989, p. 13).

Em meados da década de 60, há o estabelecimento de acordos entre o Ministério da Educação e a agência norte americana para o desenvolvimento internacional. Decorrente dessa parceria criou-se a comissão do livro técnico e didático (COLTED). Para além de coordenar o processo de produção, edição e distribuição dos livros, as atividades dessa comissão incluíam a instalação de bibliotecas e cursos de treinamento de professores e instrutores. (Freitag, 1989). Em 1971, há a extinção do COLTED e o início pelo decreto 68.728 08/06/71, do Programa do Livro Didático (PLID). O Instituto Nacional do Livro (INL) assume o PLID com os recursos financeiros que eram destinados ao COLTED. No período de 1980 a 1984 algumas mudanças acontecem: nas diretrizes do Programa do Livro Didático de Ensino Fundamental há a manifestação da preocupação do governo com as crianças carentes, há o surgimento da proposta de maior participação dos professores na escolha dos livros, bem como a entrada das demais séries do ensino fundamental, é criado o Comitê de Consultores para a Área Didático-Pedagógico, que tinha como membros políticos e cientistas de diferentes áreas para apresentar medidas de melhoria da qualidade dos livros didáticos. No ano de 1985 o Decreto nº 91.542, de 1985 substitui o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro (PLIDEF) pelo (ao) Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como:

- Indicação do livro didático pelos professores;

⁶⁸ O site do Mec apresenta a criação do INL como em 1929, enquanto Freitag (1989) data como 1930, por isso colocamos as duas datas.

- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (BRASIL, PNLD, acesso em 08/08/2016).

No ano de 1993, é vinculado recursos para a compra e distribuição dos livros didáticos. Já no ano de 1996 tem-se início o processo de avaliação do livro didático. O objetivo dessa avaliação – que até os dias atuais ocorre – é de excluir dos Guias do Livro Didático, que são enviados às escolas, os livros que possam apresentar discriminação de qualquer tipo, erros conceituais, desatualizações e etc. Em 1997:

Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público. (BRASIL, PNLD, acesso em 08/08/2016).

No ano de 2001:

O PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braille. Atualmente, esses alunos são atendidos também com livros em libras, caractere ampliado e na versão MecDaisy⁶⁹.

Diversas são as leis e decretos criados no percorrer da história do livro didático no Brasil. Outra questão que podemos levantar refere-se à expansão do mercado livreiro, em especial o mercado do livro didático. Observa-se que há um aumento significativo das distribuições de livros pelo governo federal. Cria-se, portanto, um mercado altamente lucrativo em torno do livro didático. Assim sendo, as diversas editoras na busca por ampliar seu mercado seguem as determinações impostas pelo MEC determinando tanto os conteúdos⁷⁰ a serem trabalhados e principalmente, os princípios ideológicos a serem expostos aos alunos. Nesse sentido, não podemos nos esquecer de que a classe que possui o domínio do Estado dissemina suas ideologias e realiza ações que visam seus interesses. (Deiró 2005).

O PNLD Campo

Partindo das discussões sobre a importância desse recurso didático e em busca do fortalecimento da educação do campo, materiais didáticos específicos também são defendidos como estratégia para atender as necessidades da escola do campo. Dessa forma, em 2013 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) distribuiu com as escolas do campo material didático específico para estudantes dessas escolas, com abordagem da realidade social, cultural, ambiental,

⁶⁹ Para maiores informações acessar: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13786%3Aprograma-amplia-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-ao-converter-texto-em-audio&catid=205&Itemid=826

⁷⁰ Como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais que não são compreendidos como um parâmetro. Podemos observar nas capas dos livros didáticos a seguinte expressão “de acordo com os PCN’s”

política e econômica da população das áreas rurais. Esses materiais foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático/Campo (PNLD/CAMPO, 2013-2015). Programa este que, com recursos públicos, avalia, compra e distribui livros para todos os alunos da escola básica, atendendo, em 2013, cerca de 2,5 milhões de alunos de 60 mil escolas brasileiras.

O PNLD Campo tem como objetivo considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental (seriado e não seriado), de escolas do campo, das redes públicas de ensino. Com esse objetivo, o PNLD Campo se inscreve como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático. Nessa primeira edição do PNLD Campo, o Ministério da Educação – MEC “busca fomentar a produção de obras didáticas que superem o quadro atual das produções existentes” consideradas como “alheias às Diretrizes Operacionais formuladas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Básica das Escolas do Campo” (EDITAL, 2011, p.27). Vê-se que o programa tem diferentes objetivos, sobretudo para alfabetização e letramentos dos sujeitos e práticas de leitura. Segundo o DECRETO No 7.352, de 4 de novembro de 2010 é definida escola do campo aquela situada em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. A população do campo, por sua vez, compreende os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Diante desse contexto se faz necessário pensar que práticas de letramento estão sendo realizadas. Para tal iniciaremos a discussão a respeito do letramento ideológico. O termo ideologia teve sua primeira aparição na França, no livro publicado após a Revolução Francesa intitulado: Elementos da Ideologia. Nessa obra pretendia-se construir ciências morais dotadas de tanta certeza e precisão quanto as naturais, despidas, assim, dos resquícios metafísicos e teológicos. Até o presente momento os ideólogos eram visto com bons olhos pelos franceses, entretanto com o golpe de 18 Brumário, Napoleão restaurou o antigo regime fazendo com que esses teóricos rompessem o apoio a Napoleão. Percebe-se claramente isso na declaração de Napoleão, em 1812: “Todas as desgraças que afligem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica que, buscando com sutilezas as causas primeiras, quer afundar sobre suas bases a legislação dos povos, em vez de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições da história.” (p.10). Entretanto com Karl Marx o termo com significado pejorativo foi conservado quando dirigido a ideólogos alemães, pois para ele os ideólogos invertiam as relações entre as ideias e a realidade, constituindo um sistema de concepções que não possuem relação com o mundo real. Entretanto, o termo ideologia tornou a ser utilizado em um sentido próximo ao do original por Augusto Comte em seu Cours de Philosophie Positive. Dessa forma, o termo agora abarca dois significados a ideologia continua sendo aquela atividade filosófico-científica que estuda a formação das ideias a partir da observação das relações entre o corpo humano e o meio ambiente, tomando como ponto de partida as sensações; por outro lado, ideologia passa a significar também o conjunto de ideias de uma época, tanto como “opinião geral” quanto no sentido de elaboração teórica dos pensadores dessa época. Como diz CHAUI (2004):

O positivismo de Augusto Comte elabora uma explicação da transformação do espírito humano, considerando essa transformação um progresso ou uma evolução na qual o espírito passa por três fases sucessivas: a fase fetichista ou teológica, na qual os homens explicam a realidade através de ações divinas; a fase metafísica, na qual os homens explicam a realidade por meio de princípios gerais e abstratos; e a fase positiva ou científica, na qual os homens observam efetivamente a realidade, analisam os fatos, encontram as leis gerais e necessárias dos fenômenos naturais e

humanos e elaboram uma ciência da sociedade, a física social ou sociologia, que serve de fundamento positivo ou científico para a ação individual (moral) e para a ação coletiva (política). E a etapa final do progresso humano. (p. 11).

Dessa maneira, de acordo com August Comte a cada fase do espírito humano, o sujeito cria um conjunto de ideias que servem como esclarecimentos para os fenômenos vigentes, e, dessa forma, são constituídas várias ideologias, de acordo com a fase em que o homem esteja. Partindo desse conceito de ideologia, este seria entendido como um ocultamento da realidade ou principal causa que valide a exploração e luta de classes, mas como uma organização ordenada de todos os conhecimentos científicos e verdadeiros, isentos de religiosidade e metafísica. Portanto, quando os atos dos sujeitos estiverem opostas as da ideologia, serão vistas como desordem e anormalidade. Por conseguinte, para romper com esse paradigma, foi de grande importância o surgimento da concepção marxista acerca da ideologia, pois só deste modo os homens ganharam mais estímulo e legitimação em suas ações para quebrarem com a ordem vigente, colocando, portanto, a prática acima da teoria, o contrário disseminado pelos positivistas. O marxismo também traz contribuição acerca do conceito de ideologia, porém para que haja compreensão é preciso analisar também as concepções Aristotélicas acerca do trabalho e o advento da reforma protestante. Para Aristóteles a práxis – atividade ética e política – era tida como superior em relação à poiésis – atividade técnica, o trabalho em si. Enquanto as atividades éticas e políticas eram consideradas próprias para homens livres, a atividade técnica era tida como rotina mecânica que serviria apenas para fabricar algo para alguém. Desde então, foi validada a ideia de que o trabalho seria um elemento secundário e inferior. Os sujeitos da práxis manifestaram teorias acerca da realidade social e histórica vigentes, podendo estar conscientes ou não. Quando, infelizmente, estavam desatentos à conjuntura histórica, e mesmo assim consideraram suas ideias verdadeiras, acabaram por produzir uma ideologia, tornando-a independente da realidade. Posteriormente, com o aparecimento da chamada ética protestante, o trabalho deixou de ser desprestigiado, passando a ser visto como principal meio para o alcance do poder econômico e prestígio político e social. Consequentemente pode afirmar que os protestantes defendiam que o homem foi colocado na terra para trabalhar, investir e assim estaria honrando a Deus. Com essa nova compreensão de trabalho na sociedade, colaborou para a constituição da classe burguesa e para a consequente divisão entre trabalhadores e detentores do capital. Desde então, os produtores trocaram a servidão para tornarem-se trabalhadores assalariados. Como diz CHAUI (2004):

Estamos, pois, diante do que se convencionou chamar de homem livre moderno. Notamos, porém, que esse “homem” são dois tipos diferentes de homem: há o burguês, proprietário privado das condições do trabalho, e há o trabalhador, despojado dessas condições, “liberado” da servidão, mas também despojado dos meios de trabalhar. Ora, visto que o capital não pode acumular-se nem se reproduzir sem a exploração do trabalho, que é sua fonte, é preciso distinguir duas faces do trabalho, embora tidas como igualmente dignas: de um lado, o trabalho como expressão de uma vontade livre e dotada de fins próprios, e, de outro lado, o trabalho como relação da máquina corporal com as máquinas sem vida, isto é, com as coisas naturais e fabricadas. Ora, essas duas faces do trabalho também estarão divididas em duas figuras diferentes: o lado livre e espiritual do trabalho é o burguês, que determina os fins, enquanto o lado mecânico e corpóreo do trabalho é o trabalhador, simples meio para fins que lhe são estranhos. De um lado, a liberdade. De outro, a “necessidade”, isto é, o autômato. (p. 6).

Fica claro que a concepção de liberdade não é para todos, pois de um lado encontra-se o burguês dono dos meios de produção e do outro o trabalhador que foi “liberto”, mas que deve sujeitar-se o trabalho assalariado. Portanto, a ideia de liberdade está do lado burguês, este sendo o quem determina os fins da produção e do outro lado resta à necessidade. É nesse cenário que o conceito de ideologia marxista ganha espaço e de acordo com ele as relações sociais são produzidas pelos próprios

homens, mesmo que eles não tenham consciência e servem para guiar o pensamento e ações humanas. Contudo, nas sociedades divididas em classes, os dominantes legitimam e difundem as suas próprias ideias, realçando e assegurando seus poderes econômicos, político e social. Dessa forma é escondido do restante dos sujeitos o modo de produção das relações sociais desiguais e a exploração econômica, caracterizando o fenômeno da ideologia. Fundando-se no pensamento de Marx, o conceito de ideologia se deu no momento em que houve a divisão social e exploração do trabalho, encontrando-se, o homem, fora do direito de desfrutar dos bens que produz e mesmo assim tendo que aceitar a ordem de exploração e desigualdade vigentes, pois a realidade é silenciada pelos dominantes, e as ideias e pensamentos destes são tornados legítimos e universais. Em decorrência dessa ideologia burguesa surgiu como hoje conhecemos a ideologia de competência, contribuindo para ocultar a realidade, porém marcadamente com a presença da ciência e da tecnologia na produção e trabalho intelectual. A luta de classes continua atualmente com outro enfoque, passou-se a distinguir os que possuem o saber e os que não o possuem. Nesse atual enfoque são dados prestígio e poder excessivos aos que dominam os meios de tecnologia e saber científico, tornando os dominados, mais uma vez, alheios a essa recente forma de mascarar os contextos históricos e sociais vigentes. Como diz CHAUI (2004):

a ideologia esconde que nasceu da luta de classes para servir a uma classe na dominação; por ser o instrumento encarregado de ocultar as divisões sociais, a ideologia deve transformar as ideias particulares da classe dominante em ideias universais, válidas igualmente para toda a sociedade”. (p. 39).

Torna-se claro que através desse ocultamento da realidade a exploração e dominação tornam-se justas. No entanto, se faz importante destacar que a ideologia não possui poder incondicional, ou seja, pode ser quebrada e extinta na medida em que determinada classe social compreenda a sua realidade e o seu poder, organizando-se então para realizar o quebra da ordem vigente. Atualmente muito se tem discutido sobre o papel da escola em proporcionar condições para que os estudantes desenvolvam seu senso crítico e aprimorem seus conhecimentos de mundo. Compreendemos que a preocupação justifica-se pelos resultados de avaliações externas que comprovam o baixo nível ainda dos estudantes em relação à linguagem. Sabe-se que a escola é a instituição responsável por promover nos sujeitos de forma sistemática o domínio de sistema de escrita. Portanto, na atual sociedade a escrita faz parte do nosso cotidiano de forma que nem nos damos conta de tanto. Ela está presente nas listas de supermercado, na agenda telefônica, nos rótulos dos produtos que buscamos pra comprar, nos ingredientes da receita, dentre tantas outras funções. Entretanto para aqueles sujeitos que ainda não dominam essas tecnologias a mesma se torna um entrave para a parte da sociedade que não teve acesso ou que tiveram que abandonar a escola por diversos motivos. Portanto o acesso a essa tecnologia vai para além das listas de supermercado e receitas ela significa o acesso dos sujeitos a outro mundo como as mídias, burocracias, e evidentemente o acesso ao poder. Seguindo o mesmo caminho de Freire os estudos atuais nos mostram que o acesso ao mundo letrado é conferidor de poder aos sujeitos. Na maioria dos casos a criança é letrada, mas não alfabetizada, ou seja, ela sabe fazer usos sociais de determinadas práticas, porém ainda não domina o sistema. Fala-se ainda em oralidade letrada quando, por exemplo, alguém usa a expressão “olha o que a fada do dente trouxe pra você” e faz sentido pra criança, ou seja, ela compreende que fada faz parte de conto de fadas, ou seja, a mesma esta participando de um evento de letramento. A compreensão que devemos ter é de que as práticas de letramento transpõem os muros da escola, ou seja, ultrapassa as formas rígidas e únicas reproduzidas dentro do espaço escolar. Podemos dizer que a escola como uma das principais promotoras do letramento não se preocupa (no geral) com as práticas sociais do letramento, mas sim de que as crianças se alfabetizem e dominem o sistema. Porém outros espaços que promovem o letramento como a igreja, a família, mostram letramentos diferentes do visto muitas vezes dentro do espaço escolar. Portanto, as práticas de letramento mais comum estão ligadas a práticas de letramento de um letramento dominante. Essa é a concepção de letramento trazida por Street (1984) o de modelo

autônomo, essa visão nos diz que há uma maneira do letramento ser desenvolvido entendendo que o mesmo está ligado a progresso e civilização. A escola segue um modelo autônomo de organização, entretanto em grande parte das vezes a mesma segue o modelo rígido dos currículos prescritos ignorando o conhecimento que o educando já possui antes mesmo de entrar nessa instituição. Dessa forma, em grande parte a escola ignora as práticas sociais dos educandos desvalorizando todo o conhecimento trazido pelo educando para dentro do espaço escolar. Dessa forma, como sugestão alternativa a essa proposta, apresenta-se o modelo ideológico de letramento, idealizado por Street (1984), o qual abarca a relação de interação social entre indivíduos e leva em consideração sua participação ativa em um mundo de sociedades e culturas tão variadas quanto o nosso. Falaremos, portanto, em práticas de letramento, o que na escola se dá pela concepção sociointeracionista de linguagem e suas variantes. Kleiman (1995) define ‘letramento’ como umas das vertentes que busca unir interesses teóricos com interesses sociais, a fim de que a situação de indivíduos marginalizados por não dominarem a escrita possa mudar. A autora ressalta que

[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 15).

Com o passar dos anos esse conceito foi sendo ampliado através de pesquisas que tinham como base da investigação como os analfabetos se inseriam em meio a pessoas altamente letradas. O resultado mostrou que essas pessoas enxergavam as pessoas que dominavam a escrita como dominantes de uma alta tecnologia e isso justificava a permanência das mesmas em patamares elevados. A partir dessas investigações pode perceber que o letramento não poderia ser algo universal, mas “[...] correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16). Nesse sentido, pesquisadores como Scribner e Cole (1981) e Street (1984) passam a questionar o modelo de letramento desenvolvido na escola e constataam que o desenvolvimento da linguagem está atrelado ao contexto em que o indivíduo está inserido. Portanto, contrapondo esse modelo de letramento desenvolvido na escola Street (1984) traz o modelo ideológico que afirma que as práticas de letramentos, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Dentro dessa discussão não devemos esquecer de tratar sobre o modelo autônomo de letramento, ou seja, a característica de autonomia está ligado ao fato da escrita ser um modelo completo que não precise do contexto para sua interpretação diferente do oral que precisa da ligação entre os interlocutores para a interação. Outras características decorrem desse modelo como destaca KLEIMAN (2003):

A correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo. A dicotomização entre a oralidade e a escrita. A atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas a escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem. (p. 22).

Portanto, letramento e desenvolvimento cognitivo está baseado no empirismo em que grupos letrados apresentaram melhor desenvolvimento na resolução de problemas do que grupos não letrados. Um dos grandes prejuízos à realização de comparações entre grupos letrados e não letrados e de impor como norma o padrão dos letrados, como o ideal, o desejado continuando dessa forma a propagar a reprodução do preconceito contra grupos minoritários. Portanto, o modelo de letramento autônomo responsabiliza o sujeito pelo fracasso. O problema é visto de forma individualizada e não enquanto parte de uma sociedade como um problema mais complexo e amplo. Street (1984) denomina o modelo alternativo de letramento ideológico para destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade. Entretanto os estudos do letramento ideológico não é uma negação dos estudos do

letramento autônomo, contudo devem ser compreendidas que na aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de escrita da escola representa. A base de discussão do modelo ideológico é de que as práticas de letramento mudam segundo seu contexto. Kleiman (2003) traz a pesquisa de Heath (1982) em que compara dois grupos economicamente diferentes em que comprova que quanto maior o poder aquisitivo maiores são os eventos de letramento vivenciados pelas crianças desse meio. As mesmas experimentam diversos estímulos a práticas de letramento, os eventos de letramento são valorizados em seu meio, o adulto conta história, faz pergunta, entre outros. Nos três primeiros anos as crianças dos dois grupos são bem sucedidas, pois nessa etapa as perguntas sobre os textos são sobre informações explícitas. Entretanto na chegada aos anos finais às diferenças aparecem e a escola partindo do pressuposto que as crianças ampliam sua participação em eventos de letramento em outros contextos fora do ambiente escolar (como ocorre com a criança de classe favorecida) não ensina as crianças a fazê-lo. Como visto nos estudos de Heath (1982) fica claro que o modelo de letramento autônomo é o modelo que determina as práticas escolares que considera que neutro o processo de aquisição da escrita que independente do contexto social deve promover as atividades necessárias para desenvolver no aluno a capacidade de interpretar textos abstratos. Essas práticas de contexto americano encaminham o aluno por caminhos da sua classe social ficando claro que esse caminho é o da reprodução das desigualdades do sistema. A mesma autora nos diz que os estudos realizados em contextos brasileiros mostram uma situação semelhante nessa manutenção do *Status quo*⁷¹ pela escola. Entretanto as falhas nesse sistema educacional não estão apenas na formação do professor, nem nos currículos que instrumentaliza o professor para docência, as falhas estão no próprio modelo de letramento adotado.

ANÁLISE DAS OBRAS

O livro didático analisado Girassol Saberes e Fazeres do Campo dos anos 1, 2 e 3 (FTD) encontra-se organizado no formato multidisciplinar, sendo o foco desse artigo os livros que se encontram as áreas de língua portuguesa. Desse modo estão organizados da seguinte forma:

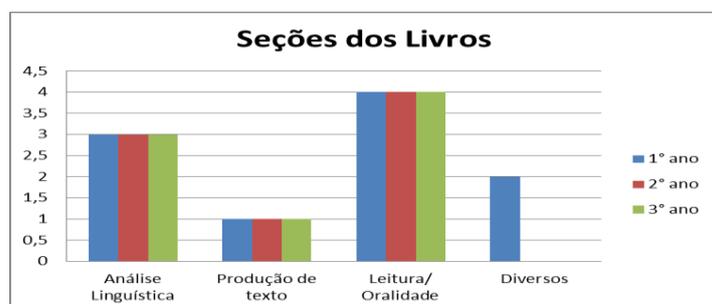
1º ano: Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática.

2º ano: Letramento e Alfabetização e Geografia e História.

3º ano: Letramento e Alfabetização e Geografia e História.

Tendo em vista que o foco das análises foi o eixo de leitura fizemos um primeiro levantamento sobre quais as seções específicas de leitura que as obras contemplam. De onze seções quatro delas são específicas de leitura, ou seja, aproximadamente um total de 36,4% da obra é composta pelo eixo de leitura.

O gráfico a seguir, apresenta a frequência das seções de leitura propostas ao longo dos livros:



⁷¹ Expressão em Latim que significa: no mesmo estado que antes.

A partir do levantamento das seções dos livros didáticos fica claro que o eixo de leitura tem destaque, tendo em vista que a abertura de todas as unidades é feita com um texto deixando claro assim que o livro prioriza a formação de leitores e percebe a importância do contato com a diversidade de gêneros. A coleção atende ao que é descrito no manual do PNLD 2013 em que diz que “a obra apresenta atividades que colaboram para a formação de leitores, propondo atividades variadas e explorando múltiplas dimensões do universo textual e estimulando a leitura literária” (BRASIL, 2012, p. 32).

Pudemos ver que os livros dos 1º ano, 2º ano e 3º ano se preocupam muito com o eixo da leitura e com o trabalho de leitura e interpretação de textos, elencando assim o texto como elemento fundamental para o início das atividades em cada unidade do livro.

O que se quer analisar nesse trabalho é a qualidade dos textos presentes nos livros e que leitor se quer formar a partir do trabalho com esses textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho pode sintetizar algumas discussões acerca dos livros didáticos em específico do campo que precisam ser sempre frutos de novas pesquisas para uma maior ampliação do tema.

Os dados obtidos por meio da análise inicial dos livros didáticos do campo revelaram, no entanto, forte tendência à realização de atividades de “imitações” de leitura, reflexos de uma concepção autoritária fortemente marcada na realidade escolar.

Pode-se dizer, de acordo com a análise inicial realizada, e da dependência destacada por Silva (1996) que os professores possuem dos manuais didáticos, que o sistema escolar, no que diz respeito à atividade de leitura, ainda encontra-se afastado das expectativas que, há alguns anos, vem se almejando conquistar, que seria formar leitores capazes de reger-se por leis próprias, pensar por si:

Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada. (SOLÉ, 1998, p. 18).

Não podemos esquecer que à educação são apresentados diversos objetivos, tendo como base à formação dos indivíduos para que, através do processo sistematizado de assimilação dos conhecimentos historicamente produzido, possam refletir sobre sua realidade e virem a transformá-la. Contudo, nem sempre o cumprimento desses objetivos está sendo garantido pelo sistema nacional de ensino. Desde a criação da lei 5692/ 71, segundo Saviani (1985), existe a tendência de aligeiramento do ensino proposto às classes populares, retirando a prioridade dos conteúdos. Como salienta Saviani (1985, p. 59):

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Por conseguinte, Faria (2008, p. 13) afirma: o livro didático “é um dos veículos utilizados pela escola para a transmissão da ideologia burguesa”. Devemos compreender que a educação não está fora da sociedade assim como o livro didático também não está, eles estão no dia a dia da sociedade e influenciam e são influenciados por todo o contexto político, econômico e social de um determinado

período histórico. Portanto não devemos esquecer que a formação social de crianças e adolescentes está totalmente ligada as relações sociais por eles vivenciados na família, na escola e conseqüentemente na visão de mundo que lhe são apresentadas. Deste modo, o aluno julga a realidade de acordo com a perspectiva da classe dominante.

A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o ‘certo’ de uma cultura evoluída torna ‘verdadeira’ nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação. (GRAMSCI, 1968, p. 131).

Assim sendo, os livros didáticos podem ao mesmo tempo comprometer a compreensão da realidade social, através de fatos distorcidos e desvinculados entre si, ou podem auxiliar nesse processo de conhecimento. Por isso, partimos em defesa da ampla participação dos professores nesse processo de avaliação e escolhas desses recursos didáticos entregues a seus alunos. Portanto para entender o processo que a ideologia funda no interior da sociedade, é imprescindível partir do princípio da existência de sujeitos que elaboram valores pertencentes a uma determinada classe. Estes, responsáveis pela estruturação da realidade invertida, são denominados, segundo Gramsci (1986), de “intelectuais orgânicos” na medida que direcionam a sociedade em função dos interesses da classe a quais pertencem e endossam. Há, além disso, aqueles intelectuais, caracterizados pelo mesmo autor, de “intelectuais tradicionais” que não se constituindo como membros originários da classe dominante, operam em favor desta, transmitindo e reproduzindo as percepções e representações da sociedade, mantendo assim, *o status quo*. Devemos lembrar que esses órgãos como exemplo: exército escola, sindicatos, entre outros são formados por pessoas que tem influência ideológicas e repressivas presentes na sociedade. Portanto, recordando Gramsci (1968), esses sujeitos podem atuar tanto como reprodutores, quanto criadores dos ideários dominantes. Por fim, pesquisar sobre livro didático e refletindo sobre sua relação com a sociedade “... não se constitui em uma mera descrição. Ela é uma elaboração, uma versão da realidade”. (DALAROSA APUD LOMBARDI, 2000, p. 48).

REFERÊNCIAS

BRASIL, FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE -. **Histórico dos Livros Didáticos no Brasil**. Disponível em http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html. Acesso em 08/08/2016.

CHAUÍ, M., *Convite à filosofia*, São Paulo: Ática, 2001;

DEIRÓ, M. L. C.; **As belas Mentiras**: A ideologia subjacente aos textos didáticos, 13. Ed., São Paulo: Centauro, 2005;

FARIA, A.L.G.de. **Ideologia no Livro Didático**. São Paulo, SP: Cortez Editora: Editora Autores Associados, 1986, 4ª ed. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.)

FREITAG, B; COSTA, W.F; MOTTA, V.R. **O Livro Didático em Questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, 159p. (Coleção Educação Contemporânea).

GRAMSCI, A., **Os intelectuais e a organização da cultura**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1968;

LOMBARDI, J.C. (org). **Pesquisa em Educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UNC, 2000, 180p.

MARX, K.; ENGELS, F; **Manifesto do partido comunista**. In: LASKI, Harold J. O manifesto comunista de 1848. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____; **A ideologia Alemã**, Lisboa, Presença LDA, [19-].

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo, SP: Editora Autores Associados: Cortez Editora, 1985, 7ª Ed. 96p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, V.5).

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEMÓRIA E CONHECIMENTO NO COTIDIANO: COMPREENDENDO LETRAMENTO NOS CADERNOS DE RECEITA

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Caderno de Receita. Memória. Cotidiano.

Esther Borges Martins Gomes

Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA/UNEB

estherbmartins@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa compreender, enquanto fenômeno de letramento, a memória descrita e a transmissão de saberes a partir do caderno de receitas. Notar a presença desse objeto em grande parte das famílias nos faz considerar a multiplicidade e variedade com as quais este se apresenta: como herança, anotações, cadernos pessoais, escritos à mão, compostos de imagens e recortes. Entre as tantas formas de se desenvolver, compreende-se que os cadernos de receitas, além de cumprirem com seu uso funcional de registro informativo – no caso, das receitas culinárias -, demonstram também um caráter cultural, histórico e afetivo a partir das memórias descritas e o valor simbólico a ele atribuído.

Os cadernos de receita enquanto objeto de estudo pertencem a um campo não observado pela história clássica ocidental. Estes registros são fontes de uma história do cotidiano, do âmbito privado, de dentro das casas, e ainda mais especificamente, das cozinhas. A seletividade da escolha dos eventos e marcos da história dita “oficial” se dá, principalmente, devido a dimensão pública, ao meio e aos atores neles envolvidos. Essa história, desenvolvida a partir do pensamento iluminista e no discurso centrado na racionalidade humana, foi fundadora de um pensamento centralizador responsável pela construção de um “sujeito humano universal” da história.

Nesse contexto, a história desenvolvida no domínio público e escolhida por este “sujeito da história” se restringe basicamente à história de um gênero e de uma classe, eliminando da relevância histórica uma série de outras perspectivas, fatos, documentos e atores que não se destacam nesse âmbito. Por esse viés a história do cotidiano se relaciona também à história das mulheres, por estarem ambas restritas e resumidas, a partir do olhar generalizante, ao mesmo espaço privado do lar. Foi tecida, a partir disso, uma desvalorização destas práticas cotidianas enquanto fontes de pesquisa e produção de conhecimento, já que as “mulheres, que estão a maior parte do tempo ausentes desses lugares, desaparecem consequentemente do relato histórico. Há, nessa história, uma espécie de encobrimento do âmbito privado e do cotidiano” (PERROT, 1995, p.14).

Assim, a partir do ocultamento tanto dos sujeitos, quanto das fontes relacionadas às realidades cotidianas enquanto dados históricos, documentais, culturais e científicos, opta-se por interpretar o caderno de receitas enquanto produto relevante das significações humanas, dando visibilidade a este memorial tão potente a nível de conhecimento, e ainda tão presente na realidade das casas e cozinhas. Compreendendo enquanto letramento “todos os possíveis aspectos de envolvimento social e individual com a prática de escrever” (GNERRE, 1994, p.37), intenciona-se compreender quais as motivações, impressões e interpretações dessa prática escrita, considerando o caderno de receitas não apenas como um mecanismo de registro automático e funcional, mas principalmente, enquanto um espaço de escrita de si, de situações e memórias por vezes vividas, e narradas através de receitas culinárias.

Como sugere Silveira (2012), “caderno como um local onde as receitas dividem seu espaço com elementos e informações que não necessariamente se referem à comida. Assumem de certo modo a função de um diário aberto a relatos pessoais que se configuram para além da narrativa escrita” (p.315). Caderno de receitas como mecanismo de acesso à memória e ao conhecimento ancestral de

determinado núcleo familiar, compreendendo em seu processo a relação afetiva entre este e o sujeito-autor que, a partir de suas escolhas pessoais e trajetória, desenvolve um registro que transcende o limite de sua função puramente informativa.

É necessário destacar o elemento perceptível do afeto nessa produção, também responsável por agregar a estes cadernos uma relação de proximidade e identificação, que pode não estar diretamente atrelada ao seu conteúdo descrito, mas sim a essência que este carrega em sua significação. Nesse sentido, compreende-se o cuidado que se apresenta em guardá-los e conservar durante anos esta fonte, que, em alguns casos, não é consultada para os fins descritos, mas para rememorar através do registro escrito momentos, pessoas, palavras que ali são representadas, superando sua função descritiva.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

A partir dessas discussões e da perspectiva pela qual se compreende este objeto, entende-se que as relações com a escrita, envolvidas em sua produção e em seu uso, configuram a utilização do caderno de receita como um fenômeno de letramento. Esta compreensão se tece a partir do entendimento de Street (2014) e Kleiman (1995) acerca do caráter social e transformador do letramento, que se demonstra no objeto trazido pelo trabalho em suas várias funções e utilizações nas práticas sociais dos sujeitos envolvidos.

Considerando os eventos de letramento, “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p.40), percebe-se nos cadernos de receita a vocação integrativa entre gerações, compreendendo a escrita contida neste como fator imprescindível à relação entre a informação, a memória, as significações e os sujeitos. Além disso, este recurso abrange tanto um evento de consulta e utilização das informações – como quando se utiliza um caderno para rememorar ou conhecer uma receita que se pretende realizar -, quanto para integrar as informações a demais práticas sociais como o compartilhar de memórias, histórias, e relembrar situações.

No que tange à análise dos cadernos de receita enquanto fontes de estudo, utilizam-se as autoras Silveira (2012), Oliveira (2014) e Demeterco (1998), que discutem desde a relação afetiva da “escrita-de-si” nestes recursos, até a importância da história da alimentação⁷² como forma de compreender os eventos e relações sociais a partir da comida, tendo este documento como material de pesquisa. Como exemplo, a pesquisa realizada por DEMETERCO assim discute o assunto:

Coube verificar então quais seriam as formas encontradas pelas pessoas para resguardar seus segredos culinários e transmiti-los às novas gerações. Partiu-se do pressuposto de que, exatamente pelo valor que lhe é agregado, esse saber culinário foi sistematizado em cadernos de receitas que eram transmitidas no meio familiar, constituindo-se numa forma particular de relação social engendrada entre a pessoa que detinha o poder deste saber e pessoas por ela selecionadas. Acredita-se que é nos momentos de comensalidade, no âmbito do cotidiano doméstico da família e/ou pessoas por ela selecionadas, que se dá a transmissão de um saber culinário, conhecimento este que as identifica a um grupo, seja étnico e/ou familiar, e que, finalmente, acaba por consolidar um certo padrão alimentar. (1998, p. 6).

⁷² Esta compreende que “o alimento constitui uma categoria histórica, pois deve ser explicada a sua produção, circulação e consumo à luz dos níveis do desenvolvimento de uma determinada formação econômica e social. O consumo alimentar tem, portanto, um duplo significado [...] material e social, o que o torna bastante heterogêneo dentro de um conjunto econômico, social e cultural.” (SANTOS apud DEMETERCO, p.35), (SANTOS, Carlos Roberto A. História da alimentação no Paraná, p. 124).

METODOLOGIA

Dadas as compreensões que norteiam o trabalho, busca-se desenvolver uma discussão a respeito do caderno de receitas enquanto mediador dos saberes e fazeres de um determinado núcleo, relacionando sua transmissão de informações, a partir da escrita, ao desenvolvimento das práticas dos sujeitos. Para tal, tem-se como objeto de análise o caderno de receitas de Ana Flávia Almeida Viana, que demonstra a relação entre a elaboração e a memória pessoal da autora, destacando o lugar ocupado por este objeto sem sua dinâmica de vida. Enquanto metodologia, realizou-se uma entrevista semi-estruturada com a autora do caderno de receitas, além da análise documental do objeto de estudo, e a análise bibliográfica para o aprofundamento da discussão entorno do tema.

RESULTADOS PARCIAIS

A partir das análises realizadas, pode-se perceber que o conteúdo do caderno de receitas conta com um processo peculiar de *memória-ação*, já que perpassa uma escrita que possui em sua intenção uma ação potente, de realização das receitas descritas. A partir de sua leitura é possível transformar em experiência real o conhecimento registrado, o que se nota nos termos utilizados no imperativo, como: tempere, coloque, aqueça, espere, sirva.

A relação de *memória-ação* se apresenta, a partir do texto escrito, tanto antes de seu registro quanto posteriormente à sua leitura. Uma receita escolhida para compor um caderno tem a possível memória da ação já realizada, se não pelo autor do livro, por alguém que lhe aconselha, seja alguém de seu conhecimento ou algum outro texto retirado de uma revista. Em ambos os casos, prevê-se que a informação-texto já tenha sido uma ação realizada, e que a receita é o passo-a-passo para encontrar novamente o sucesso daquele fazer. Assim, no momento em que se elege e se registra a receita no caderno, pretende-se utilizar desta informação para alcançar novamente aquela ação, seja do próprio sujeito-autor ou de quem o consultar, seja no tempo presente ou futuro, num ciclo de memória e realização.

Nesse sentido, também se compreende que os textos trazidos a partir do caderno de receitas possuem em si, além de uma ação, um evento social inscrito, seja um jantar, uma ocasião especial, festas, aniversários, reuniões. A alimentação precisa ser considerada enquanto prática sociocultural que detém em seu saber e técnica elementos que significam tempos, culturas, e expressões de determinado grupo. O caderno de receitas passa a ser, nessa compreensão, uma importante fonte de análise dessas interações, manifestações, e épocas.

Descobri que, por meio desses cadernos de núcleos familiares diversos, é possível perceber o nível social dessas famílias, modos de vidas, o cardápio de um batizado, casamentos e até o lanche servido nos velórios, tudo muito afetivo, mudando de acordo com a época e com as condições financeiras familiares. (OLIVEIRA, 2014, p. 78).

O caderno escolhido, com cerca de 20 anos, é uma tessitura pessoal da autora que registra diversos momentos de sua vida a partir das receitas que estudava e realizava. Com a profissão de cozinheira, a importância de um lugar que concentre diversas informações de seu tema de atuação profissional se faz claramente importante. Porém, como descreveu-nos, este caderno em especial foi realizado em um momento ímpar de sua vida, na qual não estava atuando profissionalmente, o que relega ao caderno em questão um atributo ainda mais interessante. Diferente dos outros cadernos que apresentou, esse intitulado “Caderno de Receitas 02” teria sido construído em um momento de prazer e tempo dedicado. Tal revelação demonstra um caráter pessoal do objeto que, podendo ter a finalidade única da utilização profissional, na verdade demonstra-se como documento de importância singular, que traz a memória de um tempo saudoso e prazeroso.

Quando questionada a respeito do afeto que se apresenta quando trata-se de cadernos de receitas nas famílias, Flávia responde “ah, é um diário!”. O sentimento que permeia um objeto como este, que independentemente de seu conteúdo se faz prezar pela memória familiar e/ou pessoal que resguarda, pode ser compreendido como um esmero, ou extremo cuidado do portador em manter guardados os escritos, que podem nunca serem lidos ou utilizados, mas que são em si mesmos um portal de alcance da memória da família, normalmente herdados a novos guardiões a cada geração. Flávia nos revela, ainda, o interesse de uma das filhas que sempre a questiona a respeito do livro a ser deixado de herança, o que demonstra o reconhecimento do valor e importância do objeto para o núcleo familiar.

Ao falar das receitas presentes no caderno – que oscilam entre descritas manuais e recortes de revistas -, a autora rememora algumas receitas que registrou para “não perder” e que aprendera observando a mãe e a avó na cozinha. Essa tradução da memória vivida e a informação oral para a escrita revela a interação entre gerações a partir do conhecimento, nesse caso, guardado e transmitido pelas mulheres da família através da escrita. Descreve ainda, a interessante prática que desenvolveu durante seu percurso como cozinheira na criação de pratos, e do batismo destes com nome de familiares, pessoas integradas à história da construção do prato, dentre outras influências. Assim, descrevendo a receita da torta que leva o nome da filha, se demonstra a relação estreita entre a escrita do caderno de receitas e a escrita de si, no caso de Flávia, como uma extensão de sua história mais do que um uso funcional de sua profissão.

Na leitura do caderno de receitas de Flávia, nota-se que a finalização de todas as receitas escritas à mão apresentam o dizer “Bom Apetite!”, atribuindo, a partir do uso dessa expressão falada, o tom da oralidade e impessoalidade na escrita, ao mesmo tempo técnica, como uma sugestão que mais se aproxima de um convite: o de se buscar realizar a receita descrita, para então falar ou ouvir o esperado “Bom Apetite!”.

CONCLUSÃO

Percebe-se a partir das análises realizadas, o campo que envolve o saber dos cadernos de receita, que vão além de sua função documental e pertencem a campo afetivo e de memória, na maioria das vezes, familiar. Compreender este objeto como um processo de escrita que perpassa a realidade e subjetividade do autor, considerando ainda seu caráter coletivizado dentro do âmbito familiar, traz o reconhecimento de sua importância na transmissão dos saberes e lembranças relevantes ao grupo em questão, o que pode ser a explicação para sua eleição como símbolo de memória, e justificar a atitude de cuidado perante este.

Os cadernos de receitas enquanto memoriais do conhecimento cotidiano da casa apresentam interações e práticas sociais a partir de sua escrita e leitura que possibilitam o acesso de um conhecimento específico e significativo, que supera informações exclusivamente técnicas, preenchendo-se de sentido e memória. Isso pode ser observado na comum atitude de famílias em guardá-los não necessariamente para utilizá-los em seu fim primeiro, mas como um ato de salvaguardar a memória mesmo sem a pretensão de aplicar as informações descritas em seu conteúdo. Como um álbum de fotografias ou diário, que revela a história e traz à tona lembranças de momentos e pessoas, o caderno de receitas é uma fonte que em sua dinâmica pode ser compreendido como fenômeno de letramento, tanto para aquele que o escreve, quanto para quem o rememora através da leitura, traduzindo em receitas e sabores as memórias descritas.

REFERÊNCIAS

DEMETERCO, Solange Menezes da Silva. **Doces Lembranças**: cadernos de receitas e comensalidade, Curitiba: 1900 – 1950. Dissertação (Mestrado em História do Brasil - Pós-Graduação do Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes) Universidade Federal do Paraná – UFPR, 1998.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem escrita e poder**. São Paulo, SP. Martins Fontes, 1994.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 1995.

OLIVEIRA, Maria Conceição. **CADERNOS DE RECEITAS**: memórias, identidade social e racial. *Revista Interdisciplinaridade*. [online] n. 5, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/19495/15285>. Acessado em: 04/10/2016.

SILVEIRA, Juzelia de Moraes. **Mulheres inscritas em cadernos de receitas**. *Revista Digital Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação*. [online] n. 23 (2012). Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/download/97/190>. Acessado em: 04/10/2016.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PERROT, Michelle. **Escrever uma História das Mulheres**: relato de uma experiência. *Cadernos Pagu* (vol. 4), 1995: p. 9-28. Disponível em: <<http://www.pagu.unicamp.br/node/43>>. Acesso em: 19/05/2014.

NIVELAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO UM EVENTO DE LETRAMENTO PARA ALUNOS INGRESSANTES NA FACULDADE SÃO FRANCISCO DE JUAZEIRO

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; nivelamento, escrita, ensino superior.

Késia Araújo da Silva
Mestranda em Educação, Cultura e Território Semiárido – PPGESA/UNEB
kesiaaraujo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo fazer uma análise de um evento de letramento através da produção textual dos alunos ingressantes no ensino superior da Faculdade São Francisco de Juazeiro, após a aplicação do nivelamento de Língua Portuguesa oferecido pela referida instituição, cujo objetivo é revisar e reforçar a função social da linguagem nos diferentes contextos sociocomunicativos. Nesta direção, o desafio desse trabalho consiste em comparar as habilidades da escrita desenvolvida pelos participantes, através do aluno de publicidade e propaganda Islan Freire de Santana, ingressante em fevereiro de 2015.1, antes e depois do evento e consequentemente visualizar os avanços do educando no que se refere ao uso da linguagem em situações que exijam a adequação da mesma ao universo acadêmico na produção de textos científicos. A problemática da escrita do aluno é notória e a análise descritiva propõe compreender o sujeito envolvido neste novo contexto através da experiência e adequação aos meios letrados. As práticas e eventos de letramento auxiliaram, assim, o aluno a tornar-se proficiente em diversas e diferentes situações. Logo, por se tratar de leitura interpretação e produção textual, o nivelamento Língua Portuguesa torna-se um terreno fértil que dará suporte para construção do ensaio, posto que aborda as práticas de letramento, sobretudo por focar na transição e adequação da linguagem coloquial à padrão exigida nas produções de textos acadêmicos

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Traça-se um comparativo entre os textos escritos e interpretação em dois momentos distintos (março e junho 2015.1). O corpus de análise provém das atividades do projeto dividido em dois módulos. Os textos foram coletados a partir de duas propostas de produção e interpretação de texto com o intuito de identificar os elementos e recursos presentes na escrita do aluno. Nota-se que a interferência das atividades propostas pelo curso de nivelamento aliado à inserção contínua dos alunos em práticas letradas, contribuiu para que a segunda produção evoluísse nos quesitos enfatizados. A problemática da escrita do aluno é notória e a análise descritiva será subsidiada nos Estudos do Letramento e nas Concepções abordadas por Kleiman (1995) e Steet (2014).

Busca-se compreender esse evento de letramento como um divisor de águas para os indivíduos envolvidos no contexto do ensino superior promovendo novas conexões na construção da ciência e na transformação do pensamento. Os autores sugerem em seus estudos que a escola é um lugar social capaz de promover a construção de conhecimento através da escrita potencializada pela pelas experiências acumuladas durante toda a vida escolar.

A escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção do conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais

sobre os modos de pensamento. Além disso, na escola o conhecimento em si mesmo é o objeto privilegiado dos sujeitos envolvidos, independentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos. (KLEIMAN, 1995, p. 156).

O estudante passa a utilizar diferentes formas de retomada, problematizar relações de causa e efeito e a construir um novo conceito na produção de textos científicos. Daí se dá a importância da escola como o meio de acesso ao letramento que é de fato valorizado pela sociedade.

METODOLOGIA

Para análise os textos foram coletados a partir de duas propostas de produção e interpretação de texto com o intuito de identificar os elementos e recursos presentes na escrita do aluno.

A formação qualitativa é fundamental, sendo necessário investir em instrumentos que possam ampliar habilidades e competências dos acadêmicos ingressantes, proporcionando um melhor aproveitamento dos mesmos no transcorrer de sua vida acadêmica. Kleiman (1995 p. 153) em seus estudos sobre letramento enfatiza, através do trabalho de Inês Signorini na obra de Kleiman (1995), a importância da escola como o único meio de acesso ao letramento que é de fato valorizado pela sociedade. É possível assim, perceber que a emancipação do indivíduo, seguindo os preceitos difundidos para o desenvolvimento do ser humano, é de a escola adotar a experiência da universalização da racionalidade científica e tecnológica e neste contexto o aluno, contracenando com o objeto de conhecimento, é capaz de ampliar as possibilidades de entendimento crítico para a apropriação do saber exigido pela política do saber científico.

Neste contexto, percebe-se que o aluno Islan se apropriou dos novos saberes, mas sua escrita ainda repercute a prática da sua oralidade com base nas experiências oriundas do ensino médio. Os textos analisados ofereceram subsídios para situar o aluno em um novo contexto com diversas possibilidades de construção de conhecimento através da interação do indivíduo no ensino superior.

RESULTADOS

Segundo Keiman (1991), o conceito de letramento surge da busca de separação entre os impactos sociais da escrita e o processo de alfabetização escolar que destacam as competências individuais na prática da escrita. Os estudos foram avançando aos poucos a escrita foi percebida como uma tecnologia de comunicação que detinham o poder. Neste interim os desdobramentos sobre o tema foram extrapolando os conceitos sobre letramento ultrapassam ao mundo da escrita.

O contexto não reflete apenas o ato de comunicação específico que está sendo analisado, mas também a sala de aula, a escola, o sistema escolar, a comunidade etc. Portanto, o contexto de sala de aula não é apenas o resultado da ação dos participantes e, para entendê-lo, é preciso também conhecer a realidade social e política que ele reflete". (FREIRE, 2001, p. 182).

Sendo assim, o evento de letramento proposto no projeto de nivelamento aposta no progresso do desenvolvimento humano através da construção de novos conhecimentos empoderando o indivíduo envolvido através da sua emancipação individual perante a comunidade do ensino superior.

CONCLUSÃO

A análise do evento de letramento através do aluno Islan nos leva a analisar que o evento de letramento muito contribui para o processo de construção de saberes exigido no ensino superior. O evento enfatiza através das análises dos resultados que o aluno envolvido evoluiu em cada etapa e que a vivência com as disciplinas do curso escolhido também reforçaram esta nova percepção do sujeito no mundo acadêmico. As experiências vividas também se reconstróem na perspectiva de ressignificação da oralidade e da escrita nas atividades propostas.

REFERÊNCIAS

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1970/1987.

KLEIMAN. A. **Significados do letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN. A. Processos identitários na formação profissional: o professor como agentes de letramento. In: Corrêa, Manoel; Bloch, Françoise (orgs). **O ensino de língua**: letramento e representações. 1ª. Ed. Campinas, Mercado das Letras, 2006.

O ESTUDO DA ATA EM COMUNIDADES TRADICIONAIS E LETRAMENTOS SOCIAIS

PALAVRAS-CHAVE: Ata. Letramento. Práticas sociais. Professores Indígenas

Lidiane Araujo Cavalcante

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

laraujo.cavalcante@gmail.com

INTRODUÇÃO

As práticas sociais são mediadas por múltiplas formas de linguagem e o letramento enquanto prática social ocorre em diversos espaços, por diversas finalidades e em diversos contextos. O presente trabalho discute os modos de apropriação da escrita e suas consequências nos processos de organização de um grupo, baseado nos estudos do letramento, fenômeno essencialmente sociocultural. Tem como objetivo principal realizar uma análise da ata da Organização de Professores Indígenas Truká - OPIT -, sediados na Ilha de Assunção no município de Cabrobó-PE, para compreender como os sujeitos se apropriam do letramento para fins de reafirmação e validação do poder e verificar se o modelo ideológico de letramento está presente em tais práticas. Ao destacar o tema no registro da ata e verificar seu papel, é preciso compreender a enunciação do grupo e orientar-se em relação a ele, encontrando o local adequado no contexto correspondente para a partir daí perceber como as atividades de leitura e escrita são concebidas, como se dão os seus usos e suas funções. A análise dos textos será o ponto de partida para verificar o que dizem e o que não dizem, além das palavras que compõe. É importante acrescentar ainda que este trabalho considera o impacto das práticas letradas na produção de várias maneiras de dizer, uma vez que há evidências de que os professoras utilizam a escrita como categorias de produções práticas que mostram o registro como documento.

Ao abordar os relatos detalhados do contexto será possível perceber as modalidades das interações em que estas práticas fazem sentido, mas é importante também, se precaver de generalizações sobre as formas de letramento existente, além de identificar a possibilidade de que o modelo ideológico aqui presente não seja uma anulação do modelo autônomo de letramento, uma vez que o grupo também pode acreditar que o uso da ata enquanto documento esteja associado ao progresso e desenvolvimento.

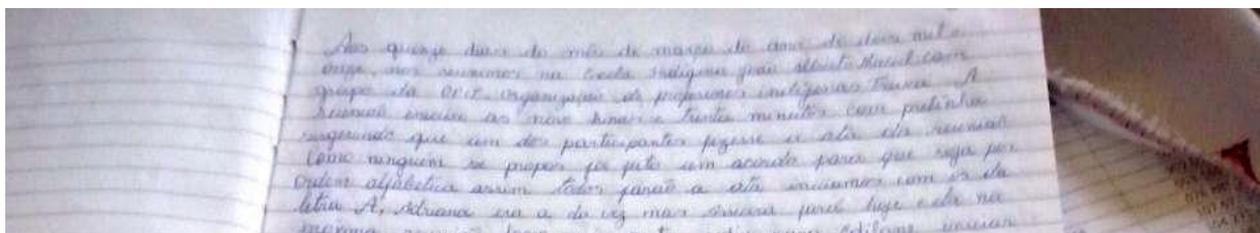
FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Com uma população estimada de 4.000 habitantes (IBGE 2014), os Truká da Ilha de Assunção, no município de Cabrobó-PE estão organizados em 27 aldeias e 12 escolas indígenas. O evento de letramento apresentado neste estudo é o primeiro registro em ata da reunião da Organização de Professores Indígenas Truká - OPIT -, que aconteceu no dia 15 de março de 2011, na Escola João Alberto Maciel, localizada na Ilha de Assunção no município de Cabrobó-PE. A hipótese para o recorte do evento realizado pelo próprio grupo ao apresentar apenas páginas que descrevem este encontro, se dá pela importância que o mesmo tem para o coletivo de professores.

Ao destacar um tema no registro da ata e verificar sua resolutividade devo compreender a enunciação do grupo e orientar-me em relação a ela para encontrar o local adequado no contexto correspondente (Bakhtin 2006) só assim, podemos então perceber como as atividades de leitura e escrita são concebidas, como se dão os seus usos a suas funções, e qual o significado da escrita para os Trukás nesse evento de letramento.

Alicerçada por esta hipótese apresento aqui os estudos de letramento colonial, de Clanchy (1979) apontados por Street em seu livro *Letramentos Sociais: Abordagens do Letramento no desenvolvimento, na etnografia e na Educação* (2014), quando afirma que foi necessário uma mudança rumo a uma sociedade letrada, exemplificando o que ocorreu na Inglaterra medieval, na maneira de pensar o panorama cultural e ideológico, não somente em mudança de procedimentos técnicos, pois membros da cultura passaram a compartilhar novas opiniões sob o status da palavra escrita e sua importância para a veracidade da validade ao direito às terras no século XIV, promovendo profundas mudanças no senso de identidade das pessoas e no que acreditavam ser o pilar do conhecimento.

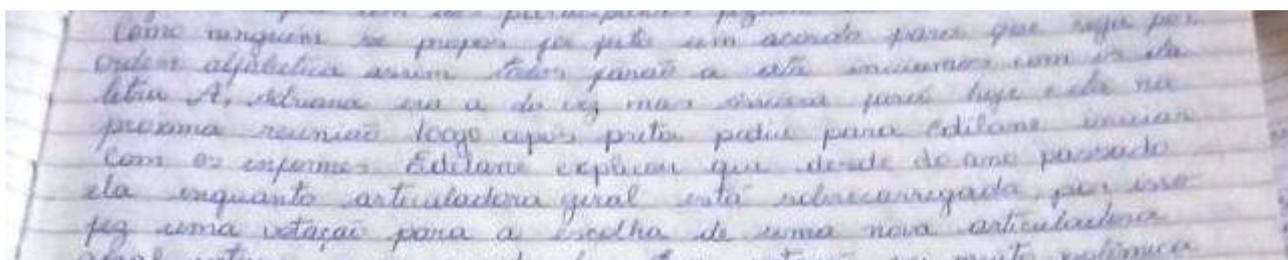
O autor destaca que para o desenvolvimento da documentação comercial fez-se necessário um sistema de datação. As cartas eram datadas para ter uma sequência de correspondência, que permitia que a carta fosse recuperada facilmente e posteriormente fosse testada a veracidade com o tempo de frequência, neste caso a data tinha uma significação prática e “legal”.



Fonte: Ata da Organização de Professores Indígenas Truká - OPIT

Neste documento a presença da datação indica o início da organização de práticas de leitura e escrita para o registro do evento social no grupo dos professores. “Aos quinze dias, do mês de março, do ano de dois mil e onze, nos reunimos na escola, João Alberto Marciel (...), às nove horas e trinta minutos”.

Na mesma página conseguimos identificar a solicitação e sugestão de quem se responsabilizará pelo registro do documento, como ninguém se prontificou, foi sugerido por Pretinha que o registro será feito por ordem alfabética, começando pela letra ‘A’. O grupo prontamente acatou a escolha. Observamos que os elementos da cultura escrita também estão presentes nas práticas do grupo até na escolha de quem faria o registro. “Adriana era a da vez, mas Assuera fará hoje e ela na próxima”.



Fonte: Ata da Organização de Professores Indígenas Truká - OPIT

O letramento é visto como um artifício importante, na definição do próprio sujeito e na caracterização do indivíduo que lê bem e escreve enquanto pessoa socialmente competente (Street, p.470, 2014). Nesta perspectiva o letramento é concebido como uma prática social, mediada por gêneros discursivos. Os gêneros presentes nesse texto aponta aspectos da cultura escolar indígena e se concentra em práticas sociais específicas de leitura e escrita, reconhece a natureza culturalmente enraizada dessas práticas e ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os envolvidos. Este modelo, segundo Street (2014) em seu livro *Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, se preocupa com as instituições sociais gerais (igrejas, casa, associações de moradores),

em que este processo se dá e não apenas com as instituições pedagógicas, distinguindo as consequências do letramento da real importância dele para os grupos sociais. Aqui existe uma investigação no controle social e na hegemonia de uma classe dominante. Ele analisa a sobreposição e a interação das modalidades oral e letrada. Não enfatizando uma grande divisão.

Para Brian Street o letramento colonial na forma de documentação é uma expressão de poder e não uma qualidade dos meios de comunicação, destaca a importância do meio de comunicação escrito que não se baseia no fato dele representar um meio de conhecimento diferente do oral das comunidades tradicionais, mas por representar uma forma poderosa e eficiente do mesmo tipo de conhecimento. “O desenvolvimento do letramento em si não altera as bases tradicionais de conhecimento”. (STREET, 2014, p. 52).

METODOLOGIA

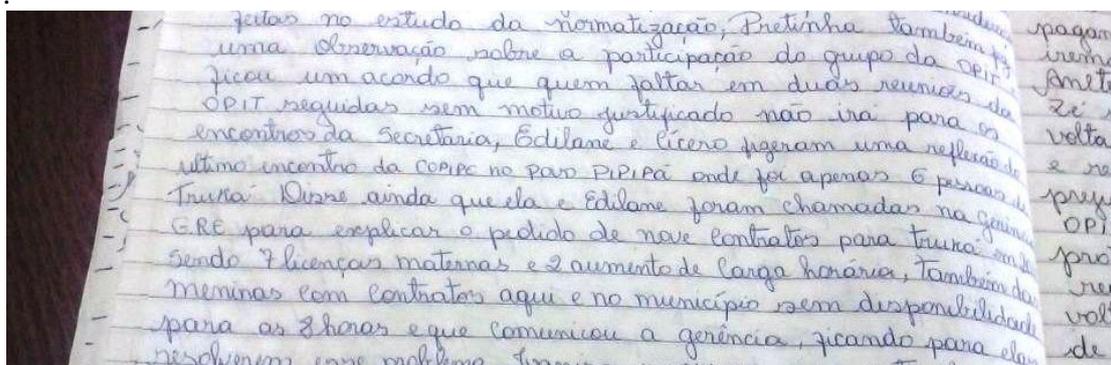
O ato investigativo se fez a partir da análise da ATA da Organização de Professores Indígenas Truká - OPIT -, localizada na Ilha de Assunção no município de Cabrobó-PE e dos aspectos comunicacionais presentes nas vozes impressas no enunciado, além de estudos bibliográficos que serviram como referenciais para a análise proposta.

RESULTADOS

Partindo da premissa que comunicação é realizada através de textos que são produtos das interações humanas que comungam com aspectos linguísticos, históricos, sociais e culturais, onde um enunciado está sempre envolvido numa rede de outros enunciados que contribuem para construí-lo, este estudo consegue identificar as vozes e as palavras que se inscrevem nas palavras que são ditas para construção do enunciado presente.

Neste sentido é possível identificar na estrutura do texto, quais interesses são enfatizados no processo de letramento aqui presente e o que é ignorado. Identificando também, quais elementos do contexto sociocultural são relevantes no texto. Os elementos de influência, de poder, na estrutura e nos movimentos retóricos do grupo. É possível identificar aspectos de liderança e condução, destaques para os interesses coletivos. “(...) Ela e (A liderança do grupo, identificada através da análise do documento) Edilane foram chamadas na GRE para explicar o pedido de nove contratos para Truká, sendo sete licenças maternas e duas aumento de carga horária(...)”.

É possível verificar como as experiências do associativismo e o uso da escrita são marcas relevantes para estes povos na reafirmação do poder e estes, utilizam a cultura escrita como ferramenta nas atividades, através da mobilização dos participantes que dominam a escrita, transformando a ata em documento formatado, com um enquadramento materializado para acesso de todos onde o material escrito tem lugar na vida dos sujeitos dessa comunidade



Fonte: Ata da Organização de Professores Indígenas Truká - OPIT

Mutuá Mehinaku, reafirma a importância de práticas letradas nos espaços sociais, ele diz que atualmente os pais de crianças indígenas no Xangu, por exemplo, pedem para os professores ensinarem português para seus filhos. “ (...) Hoje vivemos uma série sem fim de reuniões, sobre saúde, educação, cultura, projetos; os que não entendem português ficam de fora do que está sendo discutido e de qualquer decisão.” (Mutuá Mehinaku in Carneiro & Cesarino, p.416, 2014).

CONCLUSÃO

A aquisição do letramento em si mesmo não provoca necessariamente um corte radical com as formas anteriores, locais, de tradição, na verdade o desenvolvimento do letramento representa uma mudança no nível do conteúdo e da ideologia.

Através do uso do documento escrito, que sempre esteve envolvido nas lutas, ao ser utilizados como mecanismo de oficialidade para defender seus interesses, desde as lutas para oficializar a escritura do local perante a comunidade até as conquistas de espaços principalmente relacionadas às atividades sociais a comunidade lança mão de práticas letradas de leitura e escrita para expressar e defender seus interesses. “O letramento é dotado do potencial de desenvolver o pensamento objetivo e distinções entre história e lenda, uma análise ao estilo da tradição cultura e sociedade”. (Street, p.85, 2014).

No entanto não podemos perder de vista que o letramento moderno não somente estimula a crença acrítica em interpretações específicas modernas do mundo, como também contribui para enfraquecer os tipos de sensibilidade e ceticismo que podem ter sido estimulados pela tradição oral. É preciso levar em consideração a tradição intelectual central, para que se possa analisar o seu relacionamento com a vida e pensamento da aldeia, no modo como é a estrutura da vida das pessoas no local e nas maneiras como as contradições e os problemas gerados no nível macro são vivenciados em termos de experiência cotidiana das pessoas no nível micro (Street, p.76, 2014).

REFERÊNCIAS

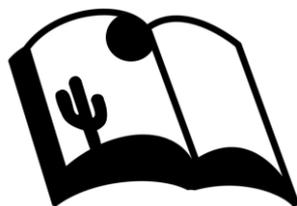
BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo da Linguagem**. 12ª ed. HUCITEC, 2006.

CARNEIRO, Manuela da Cunha. **História dos Índios no Brasil: História, Direitos e cidadania**. São Paulo: Claro enigma, 2012.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: parábola editorial, 2014.

Capítulo

6



SESSÃO COORDENADA 03

Estratégias de Abordagem da Realidade das Comunidades
do Campo, Trajetória Escolar e Reorientação Curricular

TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES DO CAMPO: HÁ BARREIRAS TERRITORIAIS?

Edilene Santos Catarino

UNEB/DCH-III/EDUCERE/FAPESB/PROJETO REFLEXÃO
edilenes214@gmail.com

Edmerson dos Santos Reis

UNEB/DCH-III/PPGESA/EDUCERE/PROJETO REFLEXÃO
edmerson.uneb@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Departamento de Ciências Humanas -DCH-III e teve como objetivo levantar as lembranças que povoam a memória dos estudantes do campo dos 3º períodos de Curso de Pedagogia nos turnos vespertino e noturno. Através da análise dos memoriais elaborados pelos estudantes do campo buscamos compreender as dificuldades encontradas pelos mesmos durante a vida escolar. Visamos entender quais as barreiras que se fazem presente durante o processo de acesso à universidade e quais os problemas que dificultam a permanência e sucesso dos estudantes no Curso. A pesquisa é de caráter qualitativo do tipo de história de vida e utilizamos como suporte teórico: Josso (2004), Nóvoa (1992) e Pineau (2006), pois, as reflexões dizem que a formação do educador começa antes da chegada nos cursos de licenciatura e continua posteriormente após o término da academia, por meio das histórias de vidas, o professor tem a possibilidade de fazer uma autorreflexão podendo assim, (re) planejar ações futuras visando seu desenvolvimento pessoal e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes do Campo. Trajetórias de Formação. Escolas do Campo.

INTRODUÇÃO

O trabalho teve como propósito conhecer o aluno e identificar por meio da análises dos memoriais, as dificuldades enfrentadas durante a vida escolar e também compartilhar da alegria em ter alcançado à universidade.

A construção dos memoriais nesse processo de formação possibilita uma ação e reflexão dos educandos e permite um diálogo da identidade com o conhecimento universal dos mesmos. Proporciona ao leitor conhecer o caminho trilhado na vida pessoal e profissional, elencando as descobertas, os desafios e os esbarros que estiveram e estão presentes mediante o processo de formação.

De acordo com Nogueira (2008) o memorial não é apenas um relato dos estudantes acerca da vida pessoal e profissional. “o memorial não é apenas uma narrativa de acontecimentos, mas um texto reflexivo sobre esses acontecimentos. E que tem consequências... exatamente por isso, como instrumento de produção de dados, se revelou um dispositivo valioso para compreender os processos formativos [...]” (NOGUEIRA, 2008, p.182). A construção desses memoriais provocam no educando uma reviravolta dos sentimentos, ocasionando emoções ao lembrar das conquistas do passado, valorizando o presente e os deixando esperançosos em relação ao futuro.

Para melhor aprofundar nossos estudos acerca do tema: Trajetórias de escolarização dos estudantes do campo: há barreiras territoriais? Definiremos inicialmente as concepções de *educação do campo, território e pertencimento dos sujeitos*. Visto que assim expandirá nosso campo de visão no que diz respeito às políticas públicas e da negação do direito aos sujeitos do campo.

A Educação do Campo

A Educação do Campo firmou-se devido aos Movimentos Sociais que buscavam uma educação que atendesse às necessidades dos sujeitos do campo, uma educação que valorizasse a cultura e reafirmasse a identidade desses povos. O Campo ‘ali’ não é somente o local de trabalho, mas é onde ‘tudo’ acontece à vida desses povos *é* o campo, é dali onde eles tiram o sustento das famílias onde constroem suas relações sociais onde produzem cultura *é* ali o lugar onde eles se sentem bem e onde querem permanecer com todos os direitos respeitados igualmente a qualquer cidadão e sendo visto pelo poder público.

Vemos aí a importância da elaboração de políticas públicas que supram as necessidades do povo campestre. A Educação que deveria ser pensada a partir das necessidades expostas ao campo em sua maioria ainda é pensada em consonância aos currículos urbanos desvalorizando assim as singularidades desses povos.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (MEC, 2002, p. 37).

De acordo com o artigo 6º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a escola deve atender as necessidades da formação integral dos povos do campo e para isso ela precisa garantir o acesso desses povos à todos os níveis e modalidades de ensino perpassando da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos até a Educação Especial e não apenas nos iniciais como ocorre frequentemente, ou seja, há aí *a negação do direito*.

Com relação a esse embate cabe ressaltar a necessidade da definição de políticas públicas que venham suprir as demandas e garantir os direitos dos trabalhadores do campo. Para Molina (2012,p.585), “ não é possível debater as políticas públicas sem utilizar outros quatro conceitos fundamentais: direito, Estado, movimentos sociais e democracia”. Nesse sentido as políticas públicas nada mais são do que a garantia dos direitos oriundos das lutas impetradas pelos movimentos sociais que exercem papel fundamental nos embates políticos, pois a educação é um direito constitucional garantido por lei e mesmo assim esse direito não está acessível a todos e é justamente pela negação desse direito que ‘os sujeitos coletivos’ cobram do Estado a definição de políticas públicas.

Para Caldart (2002, p.26), a educação deveria ser oferecida de modo a abranger os sujeitos **no** e **do** campo:

Uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2002, p. 26).

Assim sendo, a educação do campo precisa ser assumida por todos, seja individualmente ou coletivamente, por aqueles que entendem o campo como um lugar de vivências, com direitos e deveres um lugar onde há conhecimento e relações sociais.

Território: o que é?

De acordo com Molina (2002, p.31) “[...] território é espaço geográfico, mas nem todo espaço geográfico é território.[...]”, ou seja, o meu território não acaba quando eu cruzo uma fronteira de um

país, ele não se dá apenas pela delimitação geográfica mas também pelo sentimento de pertença do sujeito.

Vale lembrar também que o território é um tipo de espaço geográfico, e que há outros tipos como lugar e região. Lembramos também que o território não é apenas espaço geográfico, ele também pode ser espaço político. Espaços esses que diferem dos espaços geográficos em forma e conteúdo. Os espaços políticos, por sua vez, não possuem área, somente dimensões podendo ser formados por pensamentos, ideias ou ideologias.

Para alguns geógrafos (RAFFESTINI, 1993), e (SANTOS, 2002) o território é uma categoria de análise. Raffestini (1993, p.50) afirma que “se a forma do espaço do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático [...] em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreto ou abstratamente, o ator territorializa o espaço”. E para Santos (2002, p.09) “o território é um lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência”.

Ainda de acordo com Santos (1999, p. 08).

O território não é apenas o conjunto de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

Assim sendo, tomando o que dizem os autores como base para definirmos o território, temos que considerar o espaço, as relações de poder, a identidade, o sentimento de pertença, a construção social as ideologias e entre outros.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes em decorrência da falta de políticas públicas no campo

O Brasil é um país riquíssimo em cultura e rico em valores, com paisagens deslumbrantes rico em fauna e flora, porém, ainda existem desigualdades entre seus povos. E a ferramenta que deveria ser usada para combater essas desigualdades é tida como um fator negativo em meio à essa luta: *A educação*. Em pleno século XXI ainda presenciamos cenas de descaso com alunos do campo, a falta de políticas públicas específicas para o campo é uma das causas dessas desigualdades.

É notório o afunilamento da oferta de educação para o campo. Há escolas no campo sim, mas frequentemente o ensino só é ofertado regularmente até o 5º ano do Ensino Fundamental, ainda assim o processo de ensino-aprendizagem se dá com alguns entraves como, por exemplo, a falta de estrutura das escolas, processo de nucleação⁷³, deslocamentos constantes mesmo com tanta dificuldade percebemos o esforço feito para que haja à educação.

A partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental, a maioria dos alunos precisa fazer um deslocamento maior de casa para a escola, ou até mesmo migrar para as cidades para dar continuidade ao processo escolar. Chegando até em algumas vezes à família ser obrigada a ‘fugir’ do campo e migrar para a cidade abandonando seus trabalhos, cultura, amigos e familiares mudando completamente a rotina com o intuito de propiciar aos filhos um futuro melhor.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), todos os alunos têm o direito de estudar perto de suas casas. Ainda conforme o documento citado acima, a Educação Infantil deve

⁷³ Nucleação- processo em que as escolas são vinculadas à uma escola-polo, devendo esta atender aos padrões de qualidade, pretendendo assim oferecer aos alunos um serviço educacional melhor.

ocorrer na comunidade em que a criança more diz ainda que o Ensino Fundamental pode ser oferecido em instituições nucleadas, mas, ambas dentro do contexto rural.

A lei que regulamenta a educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96). No Título I. Da Educação no Artigo 1º a lei estabelece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. No título II, artigo 2º, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, a lei diz que é dever da família e do estado, baseados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o desenvolvimento do educando. Chamamos à atenção para o que diz em seu Artigo 3º que trata dos princípios que norteiam o ensino.

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pensar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade no ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (LDB nº 9394/96).

Sabe-se que a educação está organizada em dois níveis: a educação básica e superior. A educação básica está empreendida em Educação Infantil (até os 05 anos), Ensino Fundamental I (alfabetização ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Ensino Médio (3 anos de duração). Também existem as modalidades de Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional de nível técnico e Educação do Campo, cujo é o ponto central de nossas indagações.

A educação do campo tem características e necessidades próprias, considerando o espaço cultural dos estudantes sem abrir mão de suas pluralidades como fonte de conhecimentos em diversas áreas. Ao analisarmos as memórias e confrontarmos com o que diz o artigo 3º inciso da LDB, percebemos o descumprimento da lei, o desrespeito com os sujeitos do campo, logo quando se refere à igualdade de condições de acesso e permanência dos alunos na escola.

METODOLOGIA

Durante o período de vigência do contrato firmado com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) de 01/08/1015 a 31/07/2016 foram realizadas inúmeras leituras referentes a Educação Contextualizada e Educação do Campo. Procurando sempre fazer relação com o título da pesquisa: Trajetórias dos estudantes do campo: há barreiras territoriais? Dedicamos 20 horas semanais, grande parte, utilizadas para leitura e fichamento das obras, também ocorreram conversas com colegas os quais contribuíram para o andamento da pesquisa. A pesquisa foi de caráter qualitativo, do tipo de história de vida, tendo como suporte teórico: Josso (2004), Nóvoa 1992) e Pineau (2006).

Optamos por não identificar os estudantes participantes da pesquisa pelo nome; com o propósito de preservar a identidade dos sujeitos identificamos as falas dos estudantes apenas pelo nome *aluno* seguida da letra indicando a sequência das entrevistas ex: (ALUNO A).

O perfil dos estudantes

Os estudantes em sua maioria são filhos de agricultores empregados e/ou pequenos proprietários cujos com pouca ou sem nenhuma escolarização. As famílias eram numerosas, o que aumentava as dificuldades de alimentação, educação, enfim, necessidades de sobrevivência.

Os filhos em muitas vezes estudavam no turno vespertino, pois durante a manhã ajudavam seus pais na lida com a roça. Como a distância de casa para a escola era grande eles precisavam acordar muito cedo para que pudessem chegar à escola no horário das aulas. A distância foi/é um dos motivos do grande número da evasão escolar. Em virtude disso, os alunos chegaram a desistir várias vezes por esse motivo, mas felizmente os que voltaram conseguirão concluir seu ciclo escolar. Alguns estudantes afirmaram que, em decorrência das dificuldades enfrentadas no dia a dia, não têm o desejo de se formar e voltar para seus locais de origem, *o campo*.

Analisando as memórias

Fizemos a leitura de várias memórias dos estudantes do campo nas turmas dos 3º período, turnos vespertino e noturno do Curso de Pedagogia. Primeiramente houve uma leitura particular das narrativas e num segundo momento partimos para uma conversa com os alunos.

A partir da leitura pudemos identificar algumas *barreiras* enfrentadas e vencidas pelos mesmos, que vão desde o acesso aos anos iniciais até o ingresso na Universidade. Percebemos também a falta de políticas públicas, a negação do direito, a desvalorização e exclusão dos estudantes camponeses.

Conseguimos identificar alguns embates que dificultaram e dificultam a entrada dos estudantes do campo à vida escolar. O acesso às escolas, na maioria das vezes, não é simples provocando o tardiamiento do processo escolar, um dos problemas era a distância das escolas para as comunidades onde os alunos moravam, em sua maioria não existiam transportes, os mesmos precisavam se deslocar como conseguirem (à pé, bicicleta, de carroças etc.) para chegar à escola. Escola essa que não tinha estrutura para comportar os alunos, as classes na maioria eram multiseriadas onde os professores se desdobravam para conseguir atender a todos os alunos, tornando assim o ensino ainda mais defasado segundo os estudantes.

[...] lá a escola não me ofereceu um ensino satisfatório, talvez por esta inserida em uma comunidade periférica e não receber adequadamente um pouco das política pública oferecida para as escolas publica; sei que não encontrei muitas dificuldades para ser aprovada. Os conteúdos, as aulas, a escola em si não me agradava. (ALUNO C).

De acordo com as narrativas dos alunos a maioria das escolas não tinha estrutura física adequada, por esse motivo em algumas vezes as aulas chegavam a acontecer em casas de famílias, associação e até embaixo de árvores.

Havia professores competentes e responsáveis, preocupados com o futuro dos alunos, mas, também houve professores que não se importavam com seus alunos (vale lembrar que a maioria dos professores era leiga). Alguns professores desconsideravam todo o trajeto feito pelos estudantes, o percurso, a distância, o cansaço da viagem, a fome, a sede, enfim, todos esses empecilhos enfrentados diariamente pelos alunos e iam resolver problemas pessoais e/ou até mesmo nem apareciam na escola deixando os alunos sem aula, fazendo-os retornarem popularmente dizendo “por cima do rastro” e debaixo de um sol escaldante.

Dificuldades de socialização e adaptação dos estudantes do campo nas instituições de ensino da cidade

Quando acontece a migração dos estudantes do campo para a cidade há também uma exclusão, diferenciação entre os alunos do campo/cidade. Foram criadas as chamadas “séries fracas” onde

estudavam os alunos que tinham maiores dificuldades e em sua maioria eram frequentadas por estudantes do campo como afirma um estudante:

“[...] a professora dividia a classe de acordo com o conhecimento quem sabia mais era dito de series fortes, mas quem sabia pouco era chamado de... series fracas. Eu, já entendia, a diferença naquela época, pois havia uma competição entre os alunos, sentia inferior aos outros alunos, pois estava todos numa mesma serie porque essa diferença? Acredito que muitos [...]estudantes tem esse sentimento de culpa, assim quantas vezes já tentaram passar no vestibular e não conseguem.[...]”(ALUNO B)

Nessa parte entra a questão do *território*, na transição de ambientes a criança traz consigo uma serie de costumes, tradições e valores que são desconsiderados pela ‘nova escola’ excluindo toda uma cultura, uma aprendizagem que a criança têm, fazendo-os se sentirem diferentes tendo muitas dificuldades de socialização e adaptação.

Relembramos que território não é definido somente pelas linhas geográficas, mas também pela relação de pertencimento dos sujeitos ao local devido aos costumes, fala, e a cultura, são tradições de uma vida toda e que por muitas vezes perduram, assim sendo “não importa sair do campo, pois o campo vai sempre estar nele” arraigados no ser, no *eu*.

Essa dificuldade de socializar-se não ocorre somente na educação básica, mas também na Universidade. Há um ‘choque’ quando se adentra a Universidade, pois tudo é diferente, a começar pela estrutura, o ensino, os conteúdos, os professores as metodologias, os colegas. São outras formas de ver o mundo por meio de uma cultura que não é a dele, isso os faz muitas vezes a negarem suas origens matando o campo dentro de si, ou seja, ao tempo em que o território agrega ele também exclui.

RESULTADOS ALCANÇADOS/OBTIDOS

Com o estudo das narrativas dos estudantes e também das conversas realizadas com os alunos, compreende-se a consciência e afirmação do quanto à falta de implantação de políticas públicas adequadas prejudica os sujeitos do campo. Os estudantes camponeses além de enfrentarem as desigualdades socioeconômicas eles também sofrem com o nível de educação que chega até eles.

Mas, identificamos que como nos diz Euclides da Cunha em clássico da literatura brasileira “Os sertões”, publicado em 1902, “*o sertanejo é antes de tudo um forte*”. Pois, mesmo com tantas dificuldades, há também o êxito ao alcançar o nível superior.

Sim, há barreiras territoriais que dificultam o acesso, a permanência e o sucesso desses estudantes nas universidades. Mas também percebemos a dinâmica de superação criada pelos sujeitos em cada situação, buscando várias alternativas, claro que é preciso manter os pés no chão, mas o importante é não desistir de sonhar.

Vimos que a maioria dos estudantes camponeses analisados que chegam até a universidade são mulheres, em consonância ao que mostra o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no censo que mede a escolaridade dos brasileiros corroborando nossa descoberta ao afirmar que as mulheres estão cada dia buscando melhorias na qualidade de vida; o censo aqui referendado foi realizado no ano de 2000 e deixa claro que o número de mulheres que chegam as universidades está crescendo de maneira significativa. Mas ainda é pequeno o número de estudantes do campo que conseguem chegar e permanecer nas universidades, justamente pela falta de oportunidades, que começam desde cedo nos anos escolares iniciais, pela falta de incentivo e de políticas que englobem o campo

Também identificamos que por trás dos sonhos desses estudantes há também um sonho de seus pais em vê-los cursando o ensino superior, portanto é mais um motivo para continuar lutando por seus objetivos, pois alguns desses pais e familiares sacrificam tudo o que tem para poder dar aos filhos uma oportunidade melhor, talvez a oportunidade que eles não tiveram.

CONCLUSÕES

A pesquisa foi de grande relevância, pois, possibilitou conhecer as condições e as dificuldades enfrentadas pelos alunos do Campo durante todo o processo escolar, condições essas impostas pela falta de políticas públicas adequadas para os sujeitos do campo.

Ao participar do Programa de Iniciação Científica abre-se um campo de visão e de possibilidades até então não percebidos, passamos a ver essa problemática com mais criticidade e a ter outros posicionamentos frente às injustiças encontradas. Percebemos o quanto à educação é importante para esses sujeitos, uma vez, que para muitos ela é a única oportunidade de mudar de vida, de buscar melhoras para si e para suas famílias.

A conclusão da pesquisa sem dúvida contribuiu de maneira significativa para a melhoria da nossa formação enquanto pedagogos e pesquisadores, pois tivemos a oportunidade de conhecer a vida pessoal desses sujeitos, as dificuldades, os sucessos, os fracassos e cada desafio narrado pelos estudantes. De certa forma isso contribuiu para nos tornarmos mais reflexivos e mais humanos.

Agradeço primeiramente a Deus por ter me escolhido em meio a tantos outros em seguida agradeço ao professor Edmerson dos Santos Reis pela oportunidade de participar desse projeto e por possibilitar uma ampliação de meus conhecimentos. Aos meus colegas do Projeto Reflexões que me deram maior apoio durante a pesquisa, agradeço também a todos os meus professores em especial à professora Francisca de Assis de Sá que me introduziu no âmbito da Educação do Campo e sempre têm me apontado pontos significativos e elementos para que eu possa continuar a pesquisar sobre Educação do Campo. Enfim, agradeço a todos que de forma direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução nº2, de 28 de abril de 2008.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acessado em: 13 de Outubro de 2015.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. Disponível em: <<http://infograficos.estadao.com.br/especiais/euclides/capitulo-1.php>> Acessado em: 14 junho de 2016.

IBGE, **Censo de contagem de população 2010.** Disponível em: <<http://ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/07032002mulher.shtm>>: Acessado em 19 de julho de 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação** .São Paulo: Cortez, 2004.

KOLLING, E. J.; Cerioli, P. R.; Caldart, R. S. (Orgs.). **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PINEAU, Gaston. As historias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação formação existencial. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.32 n.2, p.329-343, maio/ago. 2006.

RAFFESTINI, Claude. **Por uma Geografia do Poder.** São Paulo: Ática, 1993.

REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação contextualizada: Fundamentos e Práticas**. Juazeiro BA. Resab ,2013.

SANTOS, Milton.. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Milton . O dinheiro e o território. In: GEOgraphia, Vol. 1, No 1,1999. Niterói: Programa de Pós-graduação em Geografia, UFF/AGB, 2002. p. 9-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tpIVSeminTur%20/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_5/trabalhos/arquivos/gt14-06.pdf > : Acessado em 19 de julho de 2016.

SILVA, Isabel Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves [Org.]. **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 248 p. (Coleção Caminhos da Educação do Campo)

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências : reflexões teórico metodológicas sobre as historias de vida em formação (versão Online) **educação em Questão**, v.25,p.22-39, 2006.

CONTEXTUALIZANDO A ALTERNÂNCIA: CONEXÕES POSSÍVEIS DE UM FAZER EDUCATIVO E SIGNIFICATIVO

Ádma Hermenegildo Rocha
UNEB/EDUCERE/ REFLEXÕES
admarocha_@hotmail.com

Priscila Braga Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
priscilabragas28@outlook.com

Edmerson dos Santos Reis
UNEB/EDUCERE/REFLEXÃO/PPGESA
edmerson.uneb@gmail.com

Francisca de Assis de Sá
UNEB/UNEBEDUCERE/REFLEXÃO
chica_assis@oi.com.br

RESUMO

O presente artigo discute a importância do Curso de Extensão, cuja temática é “Pedagogia da Alternância e Contextualização”, promovido pelo Projeto de Extensão “Reflexão dos Referenciais Teórico-Práticos da Educação Contextualizada” e pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Território (EDUCERE), enfatizando-o como um espaço aberto de aprofundamento da Educação Contextualizada e da Pedagogia da Alternância entre outras temáticas. Objetiva oferecer à comunidade acadêmica, aos movimentos sociais e professores municipais e de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), uma oportunidade de construção/reconstrução e aperfeiçoamento desse conhecimento, a partir de estudos bibliográficos, vivências práticas e troca de experiências. Por isso, além das temáticas alusivas ao curso, pretende-se também conhecer as experiências educativas, que se utilizam destes princípios teóricos fundamentais, seu itinerário pedagógico, seus instrumentos metodológicos utilizados, entre os outros aspectos, bem como se atenta para a sua interligação destas propostas, ressaltando-se a necessidade e a importância de um currículo contextualizado, que trabalhe a partir da realidade dos educandos. Por fim, apresenta-se algumas considerações parciais considerando as observações e avaliações até então realizadas sobre a temática em estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Alternância. Contextualização.

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos nossa trajetória escolar e, em especial, os livros didáticos, podemos perceber a sua fragmentação, principalmente, quando se trata de nossa Região, o Semiárido. Em primeiro lugar, nos deparamos com a informação de que Semiárido é somente um clima. Em seguida, vemos imagens de pessoas sempre magras, desarrumadas, descalças, em frente a uma casa de taipa, com uma lata de água na cabeça e a paisagem ao redor, reduz-se ao chão rachado com uma vegetação morta.

Quando paramos para observar e analisar o contexto atual de muitas instituições escolares, percebemos ainda que a realidade descrita acima continua mesmo, para as crianças, sendo oferecida uma educação, que desvaloriza a região na qual estão inseridas, sendo impossibilitadas, muitas vezes, de conhecerem as histórias e potencialidades do seu local de origem.

É por desacreditarmos em uma educação colonizadora e hegemônica, que defendemos propostas que provoquem “*novas formas de pensar e agir sobre o contexto escolar e sua teia de relações comunitárias, regionais e territoriais nas quais os atores e sujeitos sociais estão territorializados*” (CARVALHO; REIS, 2013, p. 23). Concordando com os autores torna-se evidente que, defendemos uma educação que parta da realidade dos alunos, envolvendo-os, e tornando-os atores ativos nesse processo de compartilhamento do conhecimento, pois, só partindo do contexto local do qual os educandos estão inseridos, é que conseguiremos formar cidadãos críticos, reflexivos e transformadores de sua realidade.

Sabemos que, não é uma tarefa fácil, a proposição de uma prática educativa contextualizada, em que os sujeitos sejam interativos na construção do saber. Muitos são os entraves, dentre os quais se destacam: a falta de formação continuada e específica dos docentes envolvidos e, como consequência, o reducionismo da proposta acima referida, trabalhando-se somente a realidade em que os estudantes estão inseridos, não havendo uma interligação com outras áreas do conhecimento, nem ao contexto global em que também estes se encontram vinculados. Por isso, a formação docente considerando os princípios e fundamentos da educação contextualizada torna-se um fator preponderante na implantação desta proposta, já que permite a troca de experiências, a reflexão e transformação da prática educativa quando necessário, não cabendo nesse momento, os docentes e alunos serem meros receptores de informações.

É por entendermos que a profissão docente demanda uma incessante busca por novos conhecimentos, que consideramos muito pouco reduzir nossos estudos a apenas quatro anos de formação num Curso Superior, onde se faz a abordagem da temática da Educação Contextualizada apenas em algumas disciplinas do fluxograma do Curso.

Considerando a realidade do contexto escolar apresentado e seguindo essa linha de pensamento, ressaltamos a importância do Curso de Extensão em Pedagogia da Alternância e Contextualização, promovido pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Território (EDUCERE), destacando o mesmo como um espaço aberto para o aprofundamento de discussões sobre a Educação Contextualizada e a Pedagogia da Alternância, entre outras temáticas, possibilitando, assim, aos participantes construir e reconstruir o seu aprendizado acerca da referida temática.

Como a finalidade desta comunicação é também a divulgação do trabalho do curso acima mencionado, iniciamos apresentando um breve histórico do surgimento do Curso de Extensão, seu objetivo, os conteúdos sugeridos, sua organização e funcionamento, entre outros aspectos.

Em seguida, abordamos as temáticas relacionadas à Pedagogia da Alternância e a Educação Contextualizada, o seu contexto histórico, os seus fundamentos teórico-metodológicos, o modo didático-pedagógico em que as mesmas são organizadas, atentando para a interligação existente entre essa proposta de educação, enfatizando a importância de se trabalhar com um currículo contextualizado, que leve em consideração a realidade dos educandos. Destacam-se aqui já algumas experiências educativas que já se utilizam dos princípios teóricos e metodológicos dessa modalidade de ensino. Por fim, apresentamos algumas considerações parciais sobre a realização desse curso de extensão, para o aperfeiçoamento da temática em estudo.

CURSO DE EXTENSÃO: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E CONTEXTUALIZAÇÃO

A realização do referido Curso de Extensão surgiu, primeiramente, de discussões tecidas em torno das concepções da Pedagogia da Alternância, seus objetivos e seus referenciais teórico-metodológicos, realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Território (EDUCERE) e do Projeto de Extensão “Reflexão dos Referenciais Teórico-metodológicos da Educação Contextualizada”. O segundo motivo que nos levou a pensar na organização do curso foi a carência de discussões em torno dessa temática na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e em

especial no Curso de Licenciatura em Pedagogia, onde os estudantes têm acesso a essas discussões em uma ou duas disciplinas durante todo o Curso, sendo realizados somente estudos superficiais.

Pelos motivos apresentados acima, o Curso de Extensão tem por objetivo geral oferecer a oportunidade de conhecer e ampliar os estudos sobre a Pedagogia da Alternância e os seus referenciais teóricos e metodológicos, enfatizando-se esta modalidade pedagógica como uma das opções para a prática da educação do campo e contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, dada as suas peculiaridades em relação tanto à alternância entre o tempo e espaço de permanência dos alunos na escola e na comunidade, quanto em relação a sua proposta de ensino e aprendizagem.

Desse modo, para serem atingidos os seus objetivos, esse curso foi organizado para ser realizado alternadamente aos sábados pela manhã, das 08:00h às 12:00h, com 07(sete) semanas presenciais de 04(quatro) horas/aulas, e 07(sete) semanas não presenciais de 04(quatro) horas/aulas, totalizando uma carga horária de 60(sessenta) horas.

Foram selecionadas para o estudo as seguintes temáticas:

- Fundamentos e Princípios da Educação Contextualizada;
- Contextualização do Currículo;
- Metodologia da Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos;
- Itinerários Pedagógicos da Educação Contextualizada;
- Pedagogia da Alternância e suas Vertentes
- Experiências diversas em Educação Contextualizada e em Pedagogia da Alternância.

É válido ressaltar que o curso é gratuito e foram ofertadas 40(quarenta) vagas distribuídas para os discentes dos cursos do Departamento de Ciências Humanas, professores das escolas da Rede Municipal de Juazeiro e Escolas Famílias Agrícolas e pessoas integrantes dos Movimentos Sociais, preenchidas por ordem de inscrições, realizadas por e-mail eletrônico. Assim, chamamos atenção para o fato de que o Curso está em andamento desde o dia 30/07/16, como previsão de encerramento o mês de novembro de 2016.

BREVE HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Pedagogia da Alternância surgiu inicialmente na França, quando um pequeno grupo de agricultores passa a observar o contexto educacional vigente, sentindo-se incomodado e não representado por uma educação que não levava em consideração o seu local de origem, que era o campo, tornando o ensino distante e desvinculado de suas vidas. Diante dessa insatisfação com a educação, em 1935, organizaram um movimento que lutou por uma educação que: “(...) *Atendesse às particularidades psicossociais dos adolescentes e que também propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico de sua região*”. (TEIXEIRA; BERNARDE; TRINDADE, 2008, p.229).

Diante dos elementos mencionados acima, percebemos que os agricultores lutavam por uma educação que formasse os jovens tanto para um ensino profissionalizante, por estes já terem experiência com atividades agropecuárias, por ajudarem os seus pais desde cedo na roça, e que atentasse também para a importância dos estudantes terem acesso a outros conhecimentos escolares básicos para a formação do ser humano, vinculando o conhecimento aprendido na instituição escolar com a vida dos educandos, melhorando assim, a qualidade de vida de todos da comunidade. Nessa proposta a construção/reconstrução do conhecimento partia da experiência de vida dos estudantes, mas não se restringia a isso, alcançando assim, o conhecimento global, contexto no qual todos se encontram inseridos.

Para atingir o objetivo dessa proposta, os agricultores pensaram em um ensino alternado, em que:

(...) Alternavam-se tempos em que os jovens permaneciam na escola – que naquele primeiro momento consistia em espaço cedido pela própria paróquia – com tempos em que estes ficavam na propriedade familiar. No tempo na escola, o ensino era coordenado por um técnico agrícola; no tempo na família os pais se responsabilizavam pelo acompanhamento das atividades dos filhos (...) (TEIXEIRA; BERNARDE; TRINDADE, 2008, p. 229).

Dessa forma, observamos que a proposta metodológica da Pedagogia da Alternância é divergente das que vinham sendo trabalhadas até então, pois considera primeiramente, o contexto dos alunos, suas experiências e conhecimentos para que, a partir disso, se englobe os conhecimentos de diferentes disciplinas, possibilitando aos mesmos a aprenderem novas práticas de aperfeiçoamento de suas atividades que vêm sendo desenvolvidas no seio familiar, por isso a importância do acompanhamento dessas duas instâncias de formação do ser humano, a escola e a família.

Segundo Teixeira; Bernarde e Trindade (2008), no Brasil, essa proposta metodológica de educação, surgiu no ano de 1960, através de ações do movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), responsável por fundar as Escolas Famílias Agrícolas Rural Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul, e de Olivânia. Atualmente, no Brasil, segundo dados da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB (2007), existem 243 Escolas Famílias Agrícolas em atividade em todas as Regiões.

PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Ao falarmos de Pedagogia da Alternância, compreendemos que, quando matriculados nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) ou em outras Instituições que adotam esta modalidade de ensino, os alunos do campo têm acesso a uma proposta de educação diferenciada das demais, oferecida em tempos alternados, passando um tempo na escola, e um tempo no seio familiar, onde:

O período na escola é uma reflexão sobre a vida e pode-se até chegar a afirmar que a reflexão que se faz na escola é um valioso instrumento para a formação dos próprios pais. A alternância permite que os conteúdos de ensino da Escola Família sejam verdadeiramente vinculados ao meio de vida do aluno. Não se deseja apenas que, durante o período com sua família, o aluno faça os experimentos que não pode fazer na escola, mas também que trabalhe como tem feito sempre e incorpore a este trabalho as interrogações e as preocupações que lhe são sugeridas na escola. Daí a importância dada ao diálogo entre alunos e monitores. Não tanto para que estes proporcionem dados e respostas, mas para que se crie um ambiente interrogador, inconformista. (GIARNODOLI, 1980, p. 21).

Concordando com Giarnodoli (1980), gostaríamos de chamar atenção, primeiramente, para a mudança de nomenclatura existente nesse processo, onde os (as) professores (as) passam a ser chamados de monitores, por estes (as) assumirem uma postura de orientadores (as), fornecendo ajuda para os estudantes trilharem caminhos para a construção da aprendizagem, observando sua realidade e buscando alternativas e estudos para as questões que lhe inquietam. Além disso, ressaltamos também, que os conteúdos trabalhados na escola, partem sempre da realidade dos educandos, trabalhando com uma educação que:

(...) Parta da realidade dos sujeitos; parta da riqueza, dos limites e da problemática geral dos contextos de vida das pessoas. Mas não é para ficar dando voltas nisto. É para produzir conhecimento sofisticado, baseado em trabalhos de pesquisa, em estudos, em tematizações e sistematizações, em problematizações fundamentadas e em ações concretas, amparadas pelos conhecimentos gerados num itinerário

pedagógico, partindo sempre da teoria à prática e vice-versa. Assim sendo, todo trabalho de Educação Contextualizada supõe um itinerário pedagógico que: a) parte do conhecimento desta realidade; b) problematiza esta realidade, excedendo o conhecimento empírico inicial; e, c) organiza um processo de transformação desta realidade, a partir do novo conhecimento produzido sobre ela (MARTINS, 2011, p. 58).

Diante dos elementos trazidos por Martins (2011), percebemos que ao estarmos trabalhando com a Pedagogia da Alternância, automaticamente, estamos trabalhando com a proposta de Educação Contextualizada, por ambas partirem da realidade dos sujeitos, ampliando esse conhecimento a outras disciplinas escolares, despertando nos educandos um olhar crítico para seu contexto local, onde os mesmos possam estar problematizando e pesquisando alternativas sobre o que lhe inquietam, utilizando para isso, um itinerário pedagógico que abarque os objetivos de trabalhar com essas propostas.

Por entendermos que a organização curricular, do jeito que está posta, não atende aos objetivos de trabalhar com as propostas de Educação Contextualizada e Pedagogia da Alternância, ambas interligadas entre si, é que se criam instrumentos didático-pedagógicos para trabalhar e alcançar os objetivos propostos pela Pedagogia da Alternância. Esses instrumentos didático-pedagógicos são utilizados pelos Centros de Estudos Profissionais em Alternância (CEFAs) e as Escolas Famílias Agrícolas (EFAS). São os seguintes abaixo relacionados:

1. Plano de Estudo;
2. Caderno da Realidade;
3. Viagem e Visita de Estudo;
4. Estágio;
5. Serões;
6. Visitas às Famílias;
7. Avaliação.

O plano de estudo funciona como um levantamento de questões feitas, coletivamente na escola pelos monitores e os alunos, acerca da comunidade a ser pesquisada pelos alunos. Essas questões envolvem aspectos ligados ao “seu meio, situação familiar, técnicas utilizadas, saúde da comunidade, os remédios caseiros, os meios de transporte, os meios de comunicação, a religião, as fontes de energia...”. (ZAMBERLAN, 1996, p.26). Em seguida, os mesmos produzem o caderno da realidade, onde cada aluno registra um pouco da sua história de vida, assim como, alguns aspectos importantes observados a partir do plano de estudo e da vivência escolar. Após esses dois momentos iniciais, os estudantes, juntamente com os monitores partem para a viagem e plano de estudo, através da pesquisa participativa, o grupo vai para a comunidade coletar dados, utilizando para isso, o questionário produzido no plano de estudo.

Dando sequência ao instrumento didático-pedagógico das EFAS, os estudantes partem para o estágio. Utilizam esse momento, como um período de aprendizagem prática. Retornando a escola, os mesmos relatam todo o seu aprendizado, assim como suas inquietações para os monitores e seus pais. Há também um momento reservado para reflexão, debates e atividades artísticas. Esse momento destinando a esse espaço de reflexão é denominado de serões e acontecem no período noturno na escola.

Como já foi dito, no processo educacional da Pedagogia da Alternância, os alunos permanecem um tempo morando na escola, onde realizam todas essas atividades citadas acima, assim como, dividem as responsabilidades em grupo para fazerem atividades destinadas à limpeza, organização do espaço etc. e também tem um tempo onde retornam para casa, dando continuidade aos estudos, fazendo discussões com o seio familiar de melhores alternativas para desenvolver as atividades agropecuárias, bem como aproveitam desse momento para levar para a escola suas inquietações observadas nesse período.

Por último, os educandos são avaliados pelo aproveitamento escolar, seu comportamento no internato, desempenho de suas atividades e convívio social, assim como, também são avaliados pela realização de suas atividades práticas, envolvendo a avaliação dos pais nesse momento, dos monitores e dos colegas, bem como a auto avaliação.

No curso de extensão Pedagogia da Alternância e Contextualização, vivenciamos algumas das etapas didático-pedagógicas usadas nas Escolas Famílias Agrícolas, quando fomos fazer a Trilha Ecológica da Universidade do Estado – UNEB, do Departamento de Ciências Humanas – DCH/III, da Cidade de Juazeiro, BA. Nesse momento, os inscritos no curso, foram divididos em grupos, onde cada um destes ficou responsável por observar durante a trilha, diferentes aspectos, tais como saneamento, território, água entre outros para que no retorno desta, pudessem sentar, e sistematizar o que foi observado, criando possibilidades de planejamento de aulas para trabalhar com as crianças a realidade observada. Do exposto, percebe-se que esse momento foi de grande valia, logo que, muito melhor do que apenas ouvir e falar sobre, é vivenciar a experiência, compartilhando saberes de quem já vivenciou ou vivencia esse processo, e de quem nunca teve contato com este, criando possibilidades de aprendizagens diversificadas. Nessa perspectiva, Bondia (2002, p. 21) nos ensina, que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Essa perspectiva apresentada pelo autor traz em si um reforço a este vínculo que precisamos estabelecer com as experiências, às quais somos convidados a vivenciá-las e a ser tocados por elas.

Ainda sobre a apresentação dos instrumentos didático-pedagógicos utilizados pela EFAs e CEFAs que tudo está partindo, primeiramente, das problematizações do contexto local em que os alunos estão inseridos, tornando-os seres ativos nesse processo de construção do conhecimento, assim como, desperta nesses educandos o gosto pela pesquisa, formando cidadãos críticos, reflexivos e transformadores da sociedade. Além disso, atentamos para o fato de que, nesta pedagogia formam-se os educandos não só para serem conhecedores e transformadores dos contextos locais e globais, mas formam esses educandos para a vida, a partir do momento em que faz com que os mesmos experimentem e aprendam a fazer atividades corriqueiras do dia-a-dia, como por exemplo, arrumar uma cama, lavar os pratos, arrumar a casa, despertando nestes o espírito de coletividade, de solidariedade e organização. É como um dos monitores das Escolas Famílias Agrícolas, inscrito no Curso de Extensão, nos disse: *“Os alunos das Escolas Famílias Agrícolas são formados para a vida”*.

CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO EM SALA DE AULA

Ao trazermos um pouco das discussões que são fomentadas no Curso de Extensão e em especial sobre os instrumentos didático-pedagógicos utilizados nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), nota-se que é impossível trabalhar com essa proposta, quando o currículo da instituição é descontextualizado, sem conexão com a realidade dos educandos, tornando a escola, nessa linha de pensamento como uma instituição detentora do saber, onde os estudantes vão somente aprender o que vem sendo repassado e nunca compartilhar suas aprendizagens.

É por sabermos que a escola cumpre um grande e importante papel dentro da conjuntura social, e que a sociedade está em constantes modificações, ela não é fixa e imutável. Os sujeitos que a compõem inventam e reinventam hábitos, estilos de vida, costumes, rompendo e emergindo tradições. Este rompimento tem seus pontos negativos, bem como seus pontos positivos, pois, se analisarmos de uma ótica positiva, vemos que estas modificações se fizeram necessária no que se

refere ao campo educacional, mas especificamente, nos sujeitos que compõem a educação institucional.

Nesse sentido, rompe-se a ideia de uma educação unívoca e hegemônica e passa-se a pensar uma educação voltada para o sujeito, para o contexto deste sujeito onde possam ser evidenciadas suas potencialidades, qualidades, especificidades e também fragilidades, ou seja, uma Educação contextualizada pensada pelo e para o sujeito enquanto participante de sua aprendizagem. No entanto, pensar por uma educação contextualizada exige mudanças significativas e, conseqüentemente, árduas. Certamente, propor um novo currículo é uma dessas árduas modificações.

É nesta perspectiva que discutiremos sobre os impasses que envolvem a elaboração da proposta de um currículo que considere o contexto econômico, cultural e social que a sua escola atua, bem como as barreiras que existem numa prática de ensino pautada em um currículo contextualizado, as quais se configuram em um grande desafio educacional. Uma vez que pensar sobre a contextualização já é um grande desafio, pois, contextualizar é articular diferentes contextos na mediação das aprendizagens a serem construídas, espaço em que o ensino se ressignifica como um caminho possível para este acontecer; é trabalhar com várias culturas e considerar cada uma delas.

Romper com essas práticas tão enraizadas na educação é um enorme desafio, isto porque, infelizmente, ainda é comum nas escolas, encontrá-las em meio aos conteúdos passados, onde estes poucos têm a ver com a vida dos estudantes e a realidade de muitos contextos é abordada de maneira, muitas vezes, equivocadas e errôneas. Projetando assim, para o estudante, uma imagem estereotipada do seu próprio convívio social, em que nem ele mesmo consegue se reconhecer nos contextos narrados, como Martins (2004) nos declara, enquanto os saberes e conhecimentos que são construídos em seu contexto são ignorados e hierarquicamente desfavorecidos.

Dessa forma, não cabe mais à educação tratar de forma excludente os saberes que ao longo dos séculos foram vistos pela educação formal como conteúdos impróprios e vulgares pertencentes a grupos marginalizados pela sociedade. Pois, conforme Reis (2011, p. 103) ao defender uma educação contextualizada e um currículo pautado nesta, afirma que:

Ao se pensar o currículo, não se pode mais pensá-lo numa lógica universalista onde os sujeitos da aprendizagem são levados a transitarem apenas em outros mundos, em outras culturas em outros campos do conhecimento, não existindo espaço para que aprofundem o conhecimento do lugar onde estão inseridos.

Daí a necessidade de um currículo contextualizado, que aborde em suas temáticas assuntos que o próprio estudante perceba que fazem sentido em sua vida, onde o seu interesse em querer saber mais seja despertado, que sua curiosidade em conhecer mais sobre determinado conteúdo seja instigada por algo que parta do seu contexto.

É comum ouvir alunos reclamando que não sabem o porquê de estudar determinado conteúdo, não sabem em quê e para quê aquilo lhe será útil. Esse é o sentimento de quem apenas recebe os conteúdos prontos e acabados em que, muitas vezes, são totalmente incoerentes com a realidade da escola, da comunidade e de seus alunos. Reis (2011, p.104), vem corroborar com esta discussão ao destacar que *“A escola não pode continuar reproduzindo um currículo sem sentido, que fala mais da Europa, dos Estados Unidos, e não aborda as problemáticas do mundo em que seus alunos e professores circulam e produzem a vida”*.

Uma situação ainda bastante presente na metodologia das escolas e isso coloca em uma condição de ultrapassada e desarticulada com o mundo que está além dos seus portões, mundo este que, faz parte e constitui a vida de crianças e jovens que entram e saem diariamente dessa escola. Contextualizar não é, porém, desconsiderar os conhecimentos de outros contextos, longe disso, mesmo porque todos os conhecimentos construídos históricos e socialmente são conhecimentos gerados a partir da troca entre os diferentes sujeitos que, a partir do que conhecem e aprenderam ao longo de sua vida, vão construindo novos conhecimentos e novas culturas. O que a educação contextualizada propõe é pensar:

(...) Como a partir do local a criança, o jovem e o adulto tem acesso ao conhecimento de outras realidades, pois só entendemos as diferenças a partir dos elementos identitários que nos define como sujeitos culturais, sociais, étnicos, do campo ou da cidade, caso contrário o outro será sempre o bárbaro. (REIS, 2011, p. 140).

É seguindo este viés que a escola com o currículo contextualizado deve seguir, priorizando os conhecimentos locais, porém, os expandindo para os conhecimentos globais. Um exemplo disso são as Escolas Famílias Agrícolas já citadas acima, as quais trabalham com uma proposição diferente da que estamos habituados a ver no âmbito educacional, em que justo os saberes desvalorizados pelas escolas e Universidades são potencializados, construindo uma ponte concreta e real entre escola-famílias-comunidade. E é nessa premência de um ensino que respeite e considere os contextos e sua pluralidade que Reis (2011, p. 113), sustenta a ideia de que a escola é aquela que deve:

(...) Trazer os conhecimentos e os saberes para serem entendidos no contexto real da nossa diversidade cultural, ambiental, social, econômica etc. Permitir que o contexto local possa se manifestar nas mais diversas abordagens e correntes educativas, disciplinas, e propostas curriculares interdisciplinares, transdisciplinares e multirreferenciais.

Nesse sentido, o currículo deve contemplar os diversos saberes culturais em sua estrutura formativa, mas de maneira que estes sejam pensados pelos próprios agentes formadores da educação local e não de alguém que está de fora, que não sabe das necessidades, das possibilidades, que não vivencia os processos formativos que acontecem em determinada instituição, e que, portanto, tem grandes chances de cometer equívocos, muito embora estes equívocos sejam comuns em qualquer ação humana, os mesmos podem ser amenizados se partirem dos sujeitos que vivenciam as situações problemas da escola e de sua comunidade.

Porém, vivenciar não é o suficiente, é preciso saber de maneira crítica e teórica lidar com estes saberes, caso contrário, a escola e seus professores ficarão à mercê daqueles que conhecem mais, e, por conseguinte, reproduzirão aquilo que não é seu, que não foi construindo por eles.

Diante disso, é que destacamos aqui neste trabalho, a relevância do Curso sobre a Pedagogia da Alternância que está sendo oferecido, no ano corrente, pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Território (EDUCERE), em que o mesmo só vem a somar na formação dos profissionais da educação que já estão atuando e aos que ainda irão atuar. Com vistas a expandir o olhar do educador para temas pertinentes a sua prática educativa, configurando-se assim em uma formação continuada e contribuindo para a formação qualificada dos estudantes, pois, é sabido que, o tempo de formação acadêmica é insuficiente para abranger a demanda educacional e que, portanto, necessita desse subsídio.

Diante das discussões, notamos a necessidade presente no que se refere às discussões do currículo contextualizado nas escolas, visto que tanto a formação, quanto a prática docente ainda precisam de um olhar científico e cuidadoso para tais problemáticas. E que proporcionar espaços de reflexão para estas temáticas são iniciativas enriquecedoras tanto para o debate, quanto para a prática educativa.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Diante de tudo que foi discutido aqui, embora o curso de extensão em foco ainda esteja em desenvolvimento, já podemos trazer algumas considerações denominadas de parciais, pelo fato de que precisamos aprofundar um pouco mais algumas temáticas a serem ainda estudadas. No entanto, enfatizamos que as expectativas no que se refere ao aperfeiçoamento e aprofundamento dos conteúdos sugeridos, com relação à formação profissional e continuada docente, temos observado através do

interesse e da participação ativa dos cursistas, que estes atendem realmente aos objetivos propostos. Está acontecendo uma troca de experiências, inclusive durante as explanações participativas. Há uma procura por bibliografias, que ampliam as leituras sobre as temáticas.

Observamos que, apesar de para alguns participantes, segundo os seus depoimentos, a temática trazer algumas novidades, não está havendo dificuldades na compreensão dos fundamentos teóricos abordados. Pelo contrário, há uma necessidade de conhecê-los e vivenciá-los mais profundamente, já que estes atendem ao interesse e às necessidades dos participantes e já apontam para a importância da Universidade sempre proporcionar esta oportunidade para os docentes e discentes dos Cursos ofertados.

Vemos também que é uma forma da Universidade aproximar-se mais das comunidades escolares e dos movimentos sociais que trabalham com a Pedagogia da Alternância e a Educação Contextualizada, contribuindo dessa forma para o estudo e a pesquisa desta modalidade de ensino e aprendizagem e quem sabe, estimular os estudantes a experimentarem na prática como esta teoria.

REFERÊNCIAS

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Rio de Janeiro: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002.

CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro: fundamentos e práticas. In: **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro**, Ano 08, Nº 07, Setembro de 2013. Juazeiro – Bahia: Resab, 2013. [p. 23-40]

GIARNODOLI, Regina Lúcia. **Nova perspectiva para a educação rural: Pedagogia da Alternância**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1980.

MARTINS, Josemar Silva. Educação Contextualizada: da teoria à prática. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (orgs). **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro-BA: UNEB/Departamento de Ciências Humanas – Campus III/ UNEB/ NEPEC-SAB/ MTC /CNPq/ INSA, 2011. [p.45-64]

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo: escola, currículo e contexto**. Juazeiro –BA: ADAC/UNEB- DCH-III/NEPEC –SAB, 2011.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil**: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

UNEFAB. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. n. 4. jul. 2007.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da Alternância**. MEPES. 2ª.ed. Anchieta/ES: Gráfica Mansur, 1996.

CONVERGÊNCIAS FORMATIVAS NO *CONTEXTU* DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EDUCOMUNICAÇÃO

Edilane Carvalho Teles

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
edilaneteles@hotmail.com

Anette Maria Rodrigues Bento

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
bentoanette@gmail.com

Esther Santana dos Santos

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
esthersantana95@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo propõe uma análise comparativa e reflexiva entre as propostas de Educação Contextualizada (EC) e Educomunicação (Educom) no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, do Departamento de Ciências Humanas (Campus III, Juazeiro). Tem sua gênese a partir das observações nas investigações realizadas no grupo de pesquisa e práticas da graduação, as quais encontram nas convergências do contexto e contextualização das duas propostas, os aspectos formativos que têm como escopo, o destaque para o protagonismo dos sujeitos sociais na interação com o mundo e no exercício da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Contextualizada. Educomunicação. Formação.

GÊNESE DA PESQUISA

Quem somos? Nossas relações com o mundo, histórias, raízes e processos do mundo vital, encontram-se no *contextu* (do latim), como nexos, sistemáticos, orgânicos e contínuos, o percurso de investigação, no qual se identifica e analisa as propostas da EC e Educom em diálogo com uma perspectiva curricular diferenciada de formação. Que, em um processo de convergência, propõem potencializar a formação centrada no sujeito e na relação de imbricamento com o mundo a sua volta, destacando para tanto, nuances e similaridades nas bases do processo educacional contemporâneo.

A presente pesquisa busca refletir a contextualização como base de formação, construção do currículo e práxis formativa, como principal linha reflexiva que dialoga com os processos da educomunicação. E, para compreendê-los, parte dos estudos do grupo de pesquisa⁷⁴, o qual evidencia que muitas das construções e sistematizações de proposições teórico-metodológicas diversificadas, pertencem a um contexto convergente, que interagem no tempo e espaço, mas que nem sempre dialogam entre si. Entretanto, encontram nas bases epistemológicas, filosóficas, pedagógicas e comunicativas elementos comuns que partem da percepção, compreensão e vivências com as duas abordagens paradigmáticas no contexto de formação, neste contexto, as propostas de EC e Educom.

Acreditamos ser este, um cenário de arcabouço conceitual e prático das propostas, um lugar de diálogo dos percursos metodológicos e de construção de identidades no destaque das similaridades e convergências que nos faz compreender que há coerências e construtos comuns no campo formativo, educacional e comunicacional que orientam a práxis, criando as bases paradigmáticas de

⁷⁴ EDUCERE- Grupo de Pesquisa em Educação contextualizada, Cultura e Território. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Departamento de Ciências Humanas – Campus III.

transformação da educação, as quais encontram no estado da arte dos campos, as evidências de bases comuns.

Iniciamos pela EC, por esta orientar não apenas um projeto, mas um paradigma reflexivo da perspectiva de currículo, em seguida, a Educom, por estar presente em momentos pontuais do fazer nas práticas de formação.

A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Ao vivenciarmos a perspectiva teórico-metodológica de EC percebe-se que os estudos têm direcionado para os limites observáveis e existentes da educação, quando nos referimos à prática significativa e comunicativa do sujeito (TELES, 2015). A ênfase desta análise está direcionada à metodologia, aos percursos e direções construídos. Neste, o *Contextu*, as histórias e os percursos em aberto constituem uma proposição em construção permanente, por seu caráter flexível, interativo e criativo, o qual não se fecha em um roteiro ou orientações pré-estabelecidas.

A dinâmica da proposta pedagógica em questão encontra no contexto de sua prática, a emergência das relações e concepções à sua volta, das indagações e críticas, na busca por coerências e clareza do processo formativo. Assim, falar de EC é perceber que o seu percurso não está definido, é uma construção de possibilidades a serem construídas a partir da necessidade e compreensão das proposições, cujas práticas e formação dos sujeitos compreendem e respeitam a dinâmica da complexidade. Vale ressaltar que toda a descrição anterior também está em consonância e relacionada com a prática educacional que abordaremos logo em seguida.

Ao apontar a emergência e importância do contexto, alguns indícios práticos precisam ser evidenciados, entretanto, ainda faz-se necessário a busca por um conjunto de proposições e apropriações, com percursos e indicações do fazer que direcionem à ação docente e ao desenvolvimento da prática contextualizada no espaço escolar. O desenho didático desafia a construção de uma configuração e delineamento nos projetos e planejamentos, pois, o que se percebe é um discurso mais desenvolvido que práticas contextualizadas, assim, para realizá-las é preciso compreender sua essência, o significado de contexto e contextualização no processo de formação, de mudança conceitual e paradigmática.

A contextualização é um processo de recriação e sistematização contínua, mesmo em espaços que dialogam sobre a proposição, seu percurso está em criação contínua, é construído com os sujeitos em seus contextos. Por conta disso, ainda é possível encontrar dificuldades em propor novos/outros caminhos para o fomento e efetivação das formações dos sujeitos sociais (professores, alunos e comunidade) na perspectiva da EC. Como afirma Reis (2011, p. 70), o contexto,

[...] deveria ser e estar anunciado como elemento de fundamentação e alargamento das aprendizagens [...] ser o meio para possibilitar o aprofundamento e a extrapolação do conhecimento, ajudando os alunos a verem sentido no que aprendem possibilitando a esses fazerem co-relações com outros fatos e outras realidades, aprendendo com o seu mundo e com as experiências de outros mundos.

A proposta tem nas lutas pelos direitos e nas conquistas de uma educação de qualidade em diálogo com os saberes da comunidade, sua maior relevância. Na ação prática cotidiana e do itinerário pedagógico (IDEM), o docente vivencia situações formativas em três momentos: a ida e estudo da realidade; a busca por explicações (tratamento científico); e, volta à realidade (devolutiva ou transformação). Nesta perspectiva, ao atuar com estas bases, estreita o distanciamento entre o *dizer e fazer*, explicitando os saberes, os valores e as formações que a constituem.

Portanto, o desenho didático expresso através do planejamento e da pedagogia de projetos exige pesquisa e reflexão sobre como as proposições incidem nas formações dos sujeitos. Todo o empenho do currículo está centrado na formação do discente, valoriza-se e respeita-se seu contexto,

sua história, desenvolvimento, as relações que constrói durante o processo de interação e construção de conhecimentos e saberes necessários à sua atuação no mundo. Dito dessa forma se percebe que a inovação não está exclusivamente nos discursos democráticos e respeitosos aos contextos, este, é um início. Está também na inserção da “realidade” com a qual pretende dialogar. Portanto,

[...] a contextualização dos processos formativos, exigirão da proposta pedagógica um “olhar” que se direciona *no e com* o entorno, numa perspectiva de (re)conhecimento das realidades e histórias de vida, sociais e culturais que as formam e nos formam. (TELES, 2015, p. 77-78).

Há ainda, a perspectiva interdisciplinar como princípio importante à promoção das inter-relações dos saberes escolares com a comunidade, a vida e os sujeitos na formação. Como afirma Reis (2011, p. 102),

[...] a educação, deveria ser pautada não na extrapolação como saída do lugar, mas na extrapolação dos conhecimentos e saberes dos sujeitos, que tendo como base os elementos do seu mundo vivido e experienciado, a partir do acesso à escola, possam desnaturalizá-los, a provocar o estranhamento para promover a atualização dos mesmos de maneira sempre crítica e inovadora, sem, no entanto, desconsiderá-los.

Assim, a EC propõe o conhecimento e autoconhecimento, a coerência e o bom senso de quem somos com relação ao entendimento e imbricamento com o mundo. O projeto é construído com os sujeitos e os contextos, na promoção do alargamento das formações e relações.

As reflexões acima apresentam algumas possibilidades metodológicas, sugere o olhar cuidadoso sobre o outro, os processos de formação e as proposições que conhecemos, socializamos e principalmente criamos a partir destas. A seguir alguns aspectos da Educom como princípios de diálogo com a educação contextualizada.

A PRÁXIS NA EDUCOMUNICAÇÃO

Sobre a educomunicação, Soares (2011, p. 25), destaca que é um campo emergente que não se constitui em uma disciplina, mas em um “paradigma discursivo transversal, constituído por conceitos transdisciplinares”, portanto, na constituição da proposição,

[...] o novo campo, por sua natureza relacional estrutura-se de um modo processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciado na prática dos atores sociais, através de áreas concretas de intervenção social.

Desta forma, a prática educacional, se propõe como uma teoria de ação comunicativa que privilegia o conceito de comunicação dialógica. Destaca (IDEM, 2016)⁷⁵ três hipóteses sobre o tipo de relação entre comunicação e educação: o primeiro é a perspectiva da total autonomia entre os dois campos; no segundo, a perspectiva é de aliança estratégica entre os dois campos; a terceira, a emergência de um novo campo interdiscursivo e interdisciplinar, com justificativa própria e perfil profissional em construção, realização de práticas e ações comunicativas nos espaços educativos com os meios. Para ele,

É preciso criar novos modelos de relação pedagógica e comunicativa para que os adultos ensinem não o que os jovens devem aprender, mas como fazê-lo; e não como devem comprometer-se, mas qual o valor do compromisso. (IBIDEM, 2011, p. 24).

⁷⁵ Educomunicazione. <http://www.lacomunicazione.it/>. 05/03/2016

A proposta destaca a gestão comunicativa dos projetos e processos nos espaços escolares, onde o eixo de construção reflexiva é interdisciplinar num cenário de mudanças que envolvem também as mídias e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). O conceito tem dimensão complexa, de emergência de um novo campo que sinaliza novas possibilidades históricas de relação entre os campos, centralizando a perspectiva comunicacional.

A educom neste contexto tem como proposição pensar e agir criticamente sobre a realidade, dialogar com os conhecimentos e ainda promover análise que fomentem a ressignificação de processos. Sua prática extensionista promove ações que criam um paradigma de busca do diálogo no encontro de saberes e práticas, promovendo autonomia e empoderamento dos sujeitos nos projetos

A proposta fomenta a emergência de ecossistemas comunicativos (IBIDEM, 2011, p. 26) da “[...] organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus operandi* dos sujeitos envolvidos e o conjuntos de ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional.” As quais, promovem a ampliação do reconhecimento dos *media* também como lugar de saber, como potencializadores das comunicações e práticas sociais, pois transversalizam a existência humana e compõe a práxis dos sujeitos.

Nos contextos formais de educação onde a educom se faz presente, as ações do currículo não estão centradas nos meios de comunicação, mas no sujeito e processo de formação, nos entrelaçamentos conceituais e pragmáticos que emergem do projeto que escolhe um percurso metodológico de coerência significativa do fazer.

Como proposição teórico-metodológica, no percurso de construção com as temáticas, sujeitos e meios, a educom opta pela pedagogia de projetos (assim como a EC) por sua abertura conceitual e construtiva das ações, o que contrapõe a abordagem bancária de educação.

Para Soares (2004), a educom pode ser entendida como um conjunto de práticas que fortalecem os ecossistemas comunicativos em espaços educativos⁷⁶, pensando a democratização dos ambientes escolares e tendo como uma alternativa a utilização dos meios de comunicação para facilitar e desafiar o desenvolvimento das aprendizagens. De forma sistematizada, estudando os/com meios de comunicação e as mídias, estas ficam à disposição das ações educativas, e a partir da apropriação das plataformas, os sujeitos potencializam a própria autoria e o protagonismo em sua própria realidade.

Até o momento, as proposições citadas, mesmo na tentativa de organização por campo paradigmático neste estudo, estão em diálogo e convergência, pois, tanto a EC encontra nas proposições da Educom referências e bases das ações de formação e proposição curricular, como a Educom encontra no paradigma e proposições formativas da contextualização a sustentação para a sua práxis.

CONVERGÊNCIAS CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS

Importante destacar que o presente estudo é uma primeira proposição investigativa, de construção de um diálogo e análise comparativa, reflexiva sobre as propostas de EC e de Educom. Assim, após o breve passeio sobre algumas reflexões conceituais, percebe-se no esforço de definição e contextualização das propostas, que desde a concepção, aos princípios e percursos metodológicos, há convergências e não divergências, a primeira tem sua gênese no campo educacional, criar um arcabouço conceitual de inserção da escola nos dias atuais, buscando na coerência de sua proposta, a transformação dos processos através da mudança paradigmática de superação de uma escola destacada das práticas sociais, sociedade e sujeitos. A segunda vem dos estudos da inter-relação entre os campos da comunicação e educação (nesta ordem) para os contextos de formação como proposição necessária à educação com o contexto hodierno, propondo como paradigma, a práxis de um processo

⁷⁶ <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>

que valoriza “a gestão compartilhada e solidária” das TIC e mídias, através de um exercício prático de ampliação e consolidação dos direitos dos cidadãos.

Ao discutir as duas propostas no fazer cotidiano da formação e possivelmente na escola através de projetos de Educom em diálogo com a contextualização para a convivência com o semiárido, o que temos percebido, ainda no campo da investigação é que ao iniciar o estudo de convergências, o discurso provoca a interdisciplinaridade, pois as práticas podem sugerir construções diversas, mas o fazer é comunicativo nas relações com o mundo e ações dos sujeitos, o que as torna educacionais e contextualizadas.

Não se pretende elevar uma proposição sobre a outra, mas nossa compreensão temporal é de que, a proposta da EC se materializa como arcabouço e base de efetivação dos projetos, através da mudança de percepção sobre as relações dos sujeitos a partir e com os contextos para o mundo e vice-versa, e, a Educom como um paradigma que orienta uma prática de formação e construção com os meios.

Entretanto, é importante compreender que os sujeitos da educação, em nossos projetos têm construídos bases coletivas importantes de transformação do processo educacional, evidenciando nas propostas, um *telos* comum. Portanto, ao desafiarmos os currículos e projetos, expõem a diversidade do fazer, a qual necessita no campo do currículo e da prática pedagógica perceber as nuances e inter-relações entre os campos, paradigmas e projetos, propor novas possibilidades formativas, comunicativas e educacionais.

O que se destaca fortemente em ambas é o *percurso metodológico em aberto*, construído pelos sujeitos e com estes, num fazer coletivo, próprio de uma pedagogia libertadora (FREIRE, 1987; 1997), de projetos, com investigações dos sujeitos na/da comunidade.

Para pensar a EC junto aos processos de Educom, a priori partimos das fundamentações de Freire (IDEM), que aborda as questões da significância dos sujeitos e suas particularidades/autonomia, respeitando suas leituras de mundo (formas de relacionar-se com ele) e saberes regionais/locais. O qual visualizava a educação como um caminho que possibilita aos sujeitos sua emancipação, princípio que dialoga com os conceitos e objetivos das duas proposições.

Assim, ao relacioná-las, pode-se considerar que a EC e a Educom dialogam num sentido que os sujeitos – protagonistas – expressam, escrevem, aprendem, contam, recontam, constroem e compartilham vivências do próprio contexto; primeiramente desmistificando o ambiente, (principalmente quando se trata do semiárido, que geralmente é pautado pela mídia⁷⁷ como sendo um espaço de abandono e miserabilidade, com pouca ou nenhuma condição de permanência) e, posteriormente vislumbrando o potencial local. Sendo assim, cada um – professor, aluno, comunidade e demais sujeitos da escola - presentes no contexto onde a educação é compartilhada na perspectiva de superação da hierarquização de saberes, implica no comprometimento, formação e participação dos docentes no processo da práxis construída, deve fazer-se ativo, de pensamento crítico e transformação permanente da realidade. Para Freire (1987, p. 53) destaca que,

Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.

Dessa forma, durante as ações de Educom e de EC, todos os elementos que integram a atividade, ainda que possuam diferentes formas de conhecimentos, são similares quando se trata da relevância no processo para obtenção dos resultados de um projeto construído em diálogo com os saberes da comunidade.

⁷⁷ Todo meio de armazenar e difundir mensagens.

Ousamos afirmar que uma prática educomunicativa é uma prática contextualizada e vice-versa. Ambas permeiam os espaços de formação educacional conhecendo as diversas modalidades e construtos necessários para compreendermos a atual configuração do sistema educacional em nosso país, identificando falhas e potencializando sistematizações que contribuam para a formação de um novo pensar e fazer dos sujeitos além dos moldes curriculares postos pela legislação brasileira.

Dentro dos processos de construção de uma educação ancorada na libertação do sujeito dos sistemas de opressão (FREIRE, 1987; 1997), a EC e a Educom surgem através de uma relação simbiótica, em que uma torna-se eixo potencializador da outra. Não há como pensar processos formativos múltiplos em que a Educom esteja sendo produzida sem que busquemos, dentro da EC, parâmetros norteadores que amplifiquem o campo metodológico utilizado; ou seja, a educom só é realmente efetiva em seus processos quando o sujeito reconhece em si e no seu espaço as suas identidades, suas singularidades e, principalmente, se reconhece estar no mundo e com o mundo (FREIRE, IDEM), características que são presentes na EC, quando se propõe a transformação dos sujeitos e dos espaços de convivência, a partir de uma busca pela emancipação crítica, em que se percebem como parte integrante da espacialidade na qual realiza a sua formação identitária ao longo da vida.

Da mesma forma, torna-se limitante pensar uma EC sem o eixo da educom, sem o reconhecimento de um *ecossistema comunicativo* (MARTIN-BARBERO, 2011) em que os sujeitos mantêm de forma viva e pulsante, uma relação entre a educação e a comunicação (propondo outra direção, do campo educacional para o comunicacional) na produção dos símbolos, das linguagens e dos saberes locais. Com a relação entre ambas, os processos de educação não se voltam apenas à produção pelo uso dos meios de comunicação, mas pensar estes dispositivos tecnológicos e midiáticos através da transformação dos modos de ver, perceber e sentir o contexto; possibilitando o reforço de uma cultura local, democrática e participativa, onde os sujeitos não apenas consomem, mas produzem sua educação, suas manifestações, seus anseios, suas visões de mundo.

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional. (IDEM, 2011, p. 126).

Nas análises aqui em destaque, a proposta sugere o inverso, ao apresentar e/ou esclarecer o encontro, propomos destacar as convergências das propostas e como estas podem fomentar a promoção do diálogo, pois ambas nascem nos campos da Educação e Comunicação, potencializam a práxis, encontrando não apenas inovação, como metamorfoses de processos e individualização das propostas no espaço dialógico com a comunidade.

Neste contexto da universidade e curso, a EC faz parte dos projetos e pesquisas ampliadas e difusas no semiárido, influenciando inclusive um programa de mestrado⁷⁸. E, a educom tem no currículo de pedagogia um núcleo de aprofundamento⁷⁹, sendo que este, mesmo em processo de construção, nomeia e define como campo de formação necessário aos educadores. Estes constituem o elo da centralidade do estudo, as quais são observáveis a partir dos projetos dos dois campos e abordagens. Ambas têm como principal interlocutor o sujeito no contexto e na ação de imbricamento e de transformação da realidade, a partir dos entrelaçamentos durante a efetivação na/da práxis.

⁷⁸ Programa de Pós-Graduação stricto sensu - Mestrado Multidisciplinar em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) do Departamento de Ciências Humanas da Universidade da Bahia (Campus III, Juazeiro).

⁷⁹ No formato de nucleação, o currículo do curso de Pedagogia está organizado em Núcleos de Formações Específicas e diversificadas (Núcleos de Aprofundamentos de Estudos), são três propostas: 1º Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental; 2º Educação e Comunicação; e 3º Educação de Jovens e Adultos. Estas três abordagens se dividem na matriz a partir do 5º semestre e no final do curso, exigindo do graduando a escolha por um deles.

O diferencial da educom situa-se em um contexto imerso no mundo com as mídias e tecnologias, com um processo de midiaticização cada vez mais intenso; o outro compreende o contexto descrito e amplia o olhar para si num espaço-tempo que acolhe no mundo vital e realidades próprias dos sujeitos, as vivências cotidianas e culturais no/do território. Um aspecto importante a destacar, é que ao se discutir a relação comunicação e educação / educação e comunicação, os princípios e proposições destacados na EC, são considerados, ou melhor, fazem parte dos projetos e práxis da educom, como arcabouço do processo.

Assim, os projetos são criados com bases paradigmáticas de referências que dialogam com a transformação da realidade dos sujeitos, como atores/autores e, portanto, um convite para a criação, elaboração, sistematização de proposições teórico-metodológicas que dêem suporte à práxis. Outro aspecto que os une é a mudança conceitual que aparentemente vêm de direções distintas, mas ao final do processo, o escopo é o mesmo: ampliar as possibilidades formativas dos sujeitos, criando proposições/ações que tenham os estudos da realidade e contextos próprios como campo de nascimento da análise e investigação, que ao serem colocados no centro do processo, promovem pesquisas sobre as relações necessárias para a construção do conhecimento para além das proposições curriculares da escola.

Centralizam em especial, a contextualização dos processos de formação, valorizando o papel e atuação do cidadão que interage com o mundo e ao fazê-lo o transforma, assim como a si mesmo. De ação efetiva e solidária, visam ainda, fomentar a consciência reflexiva, colocando em jogo ainda a metacognição como ação cotidiana dos protagonistas no processo educacional e comunicacional da própria formação. Sobre o envolvimento dos sujeitos no processo educativo, Varisco (2002, p. 179) afirma que,

Un apprendimento in una comunità incorpora le relazioni e gli interessi sociali come ingredienti essenziali dell'apprendimento, per massimizzare il coinvolgimento dei suoi membri. La costruzione di relazioni sociali complesse attorno ad attività significative richiede pratiche genuine, nelle quali la presa in carico dell'apprendimento diventa l'impresa di una comunità.⁸⁰

As proposições convergem em uma tentativa de pensar a educação em uma perspectiva diferente, é antes de tudo, reconhecimento que temos pautado nossas interpretações e construções nos discursos e práticas. Hoje, a transversalidade das TIC e mídias em contextos educacionais no/do currículo de formação docente, abre-se à percepção e ação dos formadores para além da compreensão e interação com o contexto, entrelaçados com os meios. O qual provoca incessantemente o consumo, portanto, a exigência necessária de estudos de como ocorre a recepção, além da investigação sobre a incidência destas na vida do sujeito. A educom com os estudos da mídia-educação e das TIC's promovem a reflexão necessária, e sugerimos ainda que o faça num percurso contextualizado.

A EDUCOMUNICAÇÃO NÃO EXERCE O MESMO PAPEL SE NÃO ESTIVER AMPARADA PELA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Nas regiões semiáridas, geralmente caracterizadas pela ocorrência do bioma caatinga, a concepção de um lugar extremamente seco e quente, com pouca chuva e com produção diversificada, é intensamente propagada pelos veículos de comunicação. Para aqueles que vivem em outras regiões, e consomem essas informações não há possibilidade de permanência nesse lugar. Aliado a isso, existe

⁸⁰ Uma aprendizagem em uma comunidade incorpora as relações e os interesses sociais como ingredientes essenciais da aprendizagem, para maximizar o envolvimento dos seus membros. A construção de relações sociais complexas em torno da atividade significativa requer práticas genuínas, nas quais a construção da aprendizagem se torna um empreendimento/construção de uma comunidade.

também uma idealização de “habitar no eixo sul-sudeste”, também amparada pelos meios de comunicação, que fomentam um êxodo das regiões semiáridas.

Como invalidar essa proposição? Esse questionamento pode ser respondido através de práticas educacionais que tenham como base a EC. Pois sem ela o sujeito pode até, durante o processo de aprendizagem e compartilhamento de saberes, “dominar os meios”; mas após isso, sem a perspectiva da contextualização, perde-se a oportunidade de situar o ambiente que se vive/transforma e permite ser transformado, como um local onde a ocupação é real, com histórias e com identidades em permanente evolução.

Por exemplo, podem-se encontrar vários projetos de educação que utilizam o rádio ou os aparelhos digitais como facilitadores nas práticas de estudos nos ambientes formais, não-formais e informais. Quando associamos esses projetos às questões socioculturais, locais ou regionais, a proposta se potencializa, porque além de conhecer um pouco mais sobre o espaço onde habita, esses sujeitos terão a oportunidade de propagar conhecimentos que o desmistificam. Estudando o bioma da região, percebendo as diferenças entre ele e os demais, entendendo suas características, criando o enraizamento e visualizando o potencial econômico, cultural e formativo do local que ocupamos.

Para isso, faz-se necessário reorientar os currículos escolares na perspectiva da contextualização. Além disso, trabalhar com propostas em que a comunidade esteja envolvida, pois é muito importante que todos sejam parceiros nesse processo. Em seguida, relacionar os saberes locais e globais, pois a intenção de trabalhar com o contexto não é limitar, mas fazer com que os sujeitos daquele ambiente não acreditem que para “torna-se sujeitos” ele/a precise abandonar seu contexto e sua história.

Assim, a EC propicia em primeiro lugar o sentimento de pertencimento dos sujeitos, o trabalho educacional se torna mais fácil, pois a partir de então, estes integram os saberes, promovem outros mecanismos que tenham os mesmos objetivos de situar os sujeitos - seja através de processos educacionais ou outras experiências - e expandir as capacidades e potencialidades das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é uma investigação teórico-prática de mapeamento e fundamentação de propostas que desafiam a práxis docente à constante e permanente exigência de interpretação/ação da educação, partindo de conceitos filosóficos, epistemológicos, linguísticos, mediativos, midiáticos e tecnológicos do ser/fazer da ação formativa, exigindo em seus traços teóricos/interpretativos de percepção dialética e comunicativa, a compreensão transitória do entendimento de um processo que atua em terreno instável de ideologias.

Portanto, o imbricamento com os procedimentos e a linguagem insere a práxis em um contexto de maior complexidade. Este último considera a relação do sujeito-objeto, sujeito-sujeito e o sujeito-mundo, os fundamentos epistemológicos que buscam nas bases reflexivas, a tentativa de interpretação e de compreensão sobre a originalidade, o imprevisto, o risco e a complexidade da formação. Trata-se também de um melhor entendimento do interdiscurso que compõem a educação e a comunicação, cujas palavras-chave do processo de entendimento paradigmático, envolvem a história, o diálogo, a escuta, a participação, a distância, a familiaridade, mediações, horizontes, tradição e autoridades que penetram no discurso e enraízam nos projetos.

Assim, encontramos nas proposições, no campo conceitual, do discurso e da práxis, a experiência inovadora e diferenciada, que muitas vezes não está presente nos espaços de educação formal, lugar de formação e qualificação institucionalizado, onde as propostas têm inserção.

Por fim, outro aspecto relevante a destacar, é o encontro da EC com a Educom, como relação interdisciplinar entre os campos, da configuração a partir do processo da inter-relação e imbricamento, que situam nos contextos dos sujeitos, os cenários e processos das construções

formativas como campos paradigmáticos e interdiscursivos que orientam práticas e formações educacionais e contextualizadas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 17.^a ed., 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

MARTIN-BARBERO, Jesus. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. IN: CITELLI, Adílson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação)

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo**: escola, currículo e contexto. Bahia: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. IN: CITELLI, Adílson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação)

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicazione. <http://www.lacomunicazione.it/>. 05/03/2016.

TELES, Edilane Carvalho. O Pibid e os limites metodológicos da perspectiva contextualizada na Educação do Campo. In: REIS, Edmerson dos Santos e TELES, Edilane Carvalho (Orgs.). **PIBID**: abrindo a caixa de Pandora na formação docente. 1^a Ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

VARISCO, Bianca Maria. **Costruttivismo sócio-culturale**: genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche. Roma: Carocci editore, 2002.

AS ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM DA REALIDADE DA ESCOLA RURAL DE MASSAROCA E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Eliomar da Silva Araújo
UNEB/EDUCERE/FAPESB/PROJETO REFLEXÃO
eliomardasilvak@gmail.com

Edmerson dos Santos Reis
UNEB/EDUCERE/FAPESB/PPGESA
edmerson.uneb@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre os resultados da pesquisa - As estratégias de Abordagem da Realidade da Escola Rural de Massaroca (ERUM) como potencializadoras do currículo nas escolas do campo. A pesquisa foi de caráter qualitativo e norteada pela pesquisa bibliográfica, teve como suporte a pesquisa de campo realizada na (ERUM), localizada na comunidade de Lagoinha, no Distrito de Massaroca, em Juazeiro - BA. A pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e destaca como foram desenvolvidas essas experiências e a contextualização do currículo, abordando ainda como acontece a dinâmica inovadora e pedagógica da escola e a importância da mesma enquanto uma referência para a inovação pedagógica no semiárido baiano, a ser seguida pelas demais escolas do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Escola do Campo. Currículo. Educação Contextualizada. Itinerário pedagógico.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo analisar e sistematizar as principais opções metodológicas da Escola Rural de Massaroca – ERUM, com o propósito de fomentar os conhecimentos e entender como funcionam as técnicas de abordagem de realidade da escola que fica localizada na comunidade de Lagoinha em Massaroca, Distrito de Juazeiro- BA.

A escola Rural de Massaroca surge do desejo das comunidades, pois essas pessoas entendiam que a escola poderia ser uma escola que fosse deles, para eles, e que pudesse atender as suas necessidades e falasse a mesma língua, a língua do povo do campo. Por exemplo, o homem do campo vive do plantio, da criação de animais, da aposentadoria, de alguns serviços prestados na comunidade de Massaroca entre outras fontes de renda, prevalecendo no aspecto da criação de caprinos e ovinos, o uso do fundo de pasto (vegetação nativa em propriedade coletiva) para alimentação dos animais.

Foi com essa perspectiva e vontade de se querer uma escola que valorizasse a sua cultura e o seu modo de vida que os agricultores começaram um trabalho de reflexão/mobilização nas comunidades, pois os mesmos indagavam o porquê da escola não ser diferente das demais, já que ela estava localizada no campo, ou seja para as pessoas do campo?

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (DIRETRIZES OPERACIONAIS, Art.2º, PARÁGRAFO ÚNICO).

Além do mais, eles almejavam uma escola que respeitasse, refletisse sobre a realidade na qual estavam inseridos, como nos faz lembrar (MARTINS, 2004, p. 29), “É preciso que apresentemos também diversas possibilidades de fazer a educação tratar o chão que pisa”. Partindo desse pressuposto, dessa inquietação por uma escola diferente é que surge o desejo desses sujeitos por uma escola diferenciada, uma vez que fossem valorizados seus conhecimentos adquiridos com seus ancestrais e que essas experiências fossem valorizadas e repassadas de pai para filho, de mãe para filha, como acontece em outras comunidades.

Nesse sentido, propomos enfatizar como a educação contextualizada se faz presente na Escola Rural de Massaroca, através das práticas pedagógicas procurando entender como a mesma usa suas ferramentas pedagógicas para inovar, contextualizar e potencializar o seu currículo escolar.

A Escola Rural de Massaroca - Erum

Diferente de algumas escolas, a Escola Rural de Maçaroca surge através do desejo de uma comunidade que almejava uma escola que valorizasse a sua cultura e que pudesse vencer o ciclo de analfabetismo e de quase miséria que se abatia sobre aquela região. Foi então por meio dessas questões que incomodavam os sujeitos daquela localidade que começaram a surgir às associações comunitárias que lutavam em defesa das comunidades e dos agricultores que lá habitavam.

Com a intenção de provocar mudanças significativas na vida da comunidade e aliada ao seu projeto de desenvolvimento local é que surge a escola. Isso é possível de ser percebido na fala que segue abaixo:

O processo de evolução da escola está pautado numa dinâmica metodológica que é realizada com a comunidade rural de Massaroca. Assim a escola surgiu com a necessidade de alguns bens. Como exemplo, nós não tínhamos a água, a comunidade carecia deste bem, portanto a escola surge no momento em que a comunidade era esquecida e faltava capital de giro na comunidade. Diante disso, sociedade e estado estavam distantes. Além disso, o não acesso ao crédito e principalmente às novas tecnologias. Por isso, a escola veio para fomentar a dinâmica da comunidade a responder aquilo que foi provocado pela própria comunidade, pois uma vez que a escola foi parida pela comunidade. (PROFESSOR “A”).

Esses movimentos que a escola proclama como uma luta constante pelos direitos que são essências à vida, muitas vezes deixados de lado pelos poderes constituídos. Nessa lógica surge a organização formal da primeira associação comunitária de Lagoinha, em 1980, formada com o apoio da igreja sob as influências da teologia da libertação, das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Empresa Baiana de Desenvolvimento Agropecuário (EBDA).

Mais à frente, houve o primeiro intercâmbio com os produtores franceses em 1989 que visitaram Massaroca. Depois disso, as associações juntaram-se formando o Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca (CAAM). Essa união das associações ganha força e então, começa a lutar pela autonomia dos agricultores que outrora não conseguiam viabilizar o acesso ao crédito e aos projetos voltados para o benefício das suas atividades produtivas. Com isso, pelo menos dois objetivos foram alcançados nessa empreitada de lutas que foram: **Programa do Crédito** em 1989 e o **Programa de Formação no Meio Rural** em 1993.

Com essas parcerias com os franceses houve o segundo intercâmbio que levou ao sul da França, através da associação Serra Serrane, região de Languedoc Roussillon, 02 técnicos (01 da Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária - ADAC e 01 do antigo Centro de Pesquisa Agropecuária do Tópico Semiárido - CPATSA), 02 agricultores de Massaroca e uma professora da região.

Ao retornar ao Brasil a Professora começa a sentir a necessidade de implantar essa dinâmica de educação que observou na França e propôs implantar em Massaroca. Os motivos pelos quais essas pessoas foram até o sul da França foram dois: buscar conhecer os sistemas produtivos da região de Hautes Garrigues; o outro era conhecer como funcionava o sistema educacional rural da França.

Lembramos aos leitores que essas experiências foram vivenciadas com a união das comunidades congregadas pelo CAAM e as adjacentes, juntamente com os produtores franceses foi uma relação de trocas de saberes, gerando o desenvolvimento na comunidade de Massaroca onde tinham como lema “União de todos”.

A escola teve início em 1994, com o estudo de pesquisa, onde os professores foram treinados, só então, um ano depois de treinados e estudos nas comunidades com o comitê então veio a abertura de uma turma da ERUM, com a antiga 5ª série, hoje 6º ano, ao qual eu fiz parte dessa turma, eu era professora leiga e na época eu resolvi voltar pra escola justamente por conta da proposta da escola por ser uma escola do campo onde atendia as nossas perspectivas dentro das nossas comunidades então, conclui na ERUM, e hoje desde de 2000, as escolas foram agrupadas e eu vim pra ERUM, então aqui na ERUM, eu já fui secretária e hoje sou professora voltei pra sala de aula. (Professora “B”).

Depois de muitas lutas, só em 1995 é que nasce a escola de fato. Começa a funcionar na comunidade de Lagoinha, em um prédio que foi construído com o apoio dos pais, professores e a comunidade, em parceria com os franceses e o poder público. O ensino ainda continua sendo de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Juazeiro - BA.

Naquela época existia pouca escolarização, o braço do estado não alcançava as comunidades mais distantes. Depois, com a questão do direito, por exemplo, do FUNDEB que veio garantir transportes e alimentação, de certa forma o estado de bem estar social acabou deixando a comunidade mais tranquila. (PROFESSOR “A”).

Nessa lógica, ainda estão presentes as práticas pedagógicas oriundas do trabalho dos professores que se constroem juntamente com a gestão da escola, alunos e com os sujeitos das comunidades, também protagonistas dessa construção.

A escola procura tematizar os conhecimentos de acordo com os PCNs, a escola trabalha com a contextualização de acordo com as vivências onde o sujeito é um guia ou meio de estudo na própria vivência. A educação contextualizada também está imbricada com a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. (PROFESSOR “A”).

Como acontece a Educação contextualizada?

Ela só acontece de fato quando o ensino aprendizagem ganha um significado principalmente nas práticas pedagógicas, quando os saberes dos educandos faz sentido. Como nos conceitua MARTINS (2011, p.47).

[...] “A educação contextualizada,” associa-se aos processos de rompimento com a narrativa hegemônica, eurocêntrica, branca, cristã, racionalista-ou, se não isto, pelo menos associada aos processos de rompimento com as narrativas de algum modo exógenas às formas de vida particulares, com os quais, tais narrativas hegemônicas não dialogam e acabam tomando-as como seus “outros”.

Com isso, os processos de rompimento com as narrativas hegemônicas e universalizantes devem proporcionar um lugar de abertura e democratização entre escola e comunidade de forma que,

em um determinado momento todos possam ensinar e aprender, existindo uma relação maior entre os saberes locais com os globais e a importância que há em valorizar esse diálogo construtivo.

A importância da educação contextualizada

A contextualização favorece uma educação significativa nos processos pedagógicos como um caminho que viabiliza o aprendizado e a compreensão do sentido do conhecimento prévio, do próprio processo de construção do saber e tudo que faz parte da vida. Assim, contextualizar é problematizar em profundidade o objeto em estudo com a contribuição dos diversos saberes sejam eles formais ou informais. Então, a partir do estudo dos conteúdos dos componentes curriculares, fazendo assim uma ligação com a realidade dos sujeitos, situando-os no contexto e retornando ao objeto em estudo para compreender o seu significado, a educação contextualizada vai tomando o sentido do processo didático-pedagógico.

Assim, o tratamento interdisciplinar dos conteúdos e sua interação com a realidade, com a cultura e as vivências com os outros lugares que não seja somente a escola e sim os lugares que também permeiam a educação de modo indireto (uma casa de farinha, uma propriedade, um museu, uma barragem, uma manifestação comunitária entre outros) vão permitindo outras aprendizagens, uma vez que a educação se aprende com mais frequência fora da escola.

Portanto a educação contextualizada compreende as especificidades do lugar em que cada sujeito está inserido, seja no campo ou na cidade, é um elemento fundamental na construção de um desenvolvimento sustentável no semiárido.

Enfim, temos observado essas práticas de educação contextualizada significativas na Escola Rural de Massaroca, em Juazeiro-BA. Vale ressaltar, que desde quando a escola nasceu essas práticas são vivenciadas com os sujeitos até os dias atuais, claro que já houve algumas mudanças, mas continua sendo as mesmas práticas pedagógicas contextualizada com a realidade dos sujeitos e inovadoras no seu fazer.

A proposta pedagógica da escola:

A proposta pedagógica da ERUM tem como fundamento os referenciais da realidade política, social, cultural e econômica de Massaroca, e de um desejo maior que surge das comunidades. A partir de então, a escola procura trabalhar dentro projeto de desenvolvimento local das comunidades rurais de Massaroca. Partindo desse princípio, a escola trabalha com o itinerário pedagógico e com suas ferramentas de trabalho pedagógico que são os blocos temáticos. Trabalhando para a melhoria da qualidade de vida e interesse das comunidades locais e adjacências da região a escola vai valorizando as manifestações culturais da região, os elementos do meio ambiente e provocando uma visão crítica e emancipadora dos sujeitos sobre o meio em que vivem. Por isso a escola tem como foco principal a própria realidade local.

O Itinerário Pedagógico:

Esse é um importante aspecto da proposta pedagógica, é quando a escola dialoga com a comunidade estudando a realidade do meio no qual está inserido, trazendo a realidade da comunidade para dentro da escola e depois de tratados, analisados compreendidos, passam a ser devolvidos novamente à comunidade obedecendo aos três momentos de estudos presentes na metodologia, que formam o tripé pedagógico a saber:

Ida à Realidade (a observação)

Tratamento científico (a busca da compreensão)
Volta à realidade (a busca da transformação)

O que se objetiva com esta proposta?

Trabalhar a interdisciplinaridade dentro dos blocos temáticos, com as disciplinas comuns do currículo, (Português, Matemática, História, Ciências, Geografia, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Ensino Religioso), valorizando na prática os conhecimentos que uma comunidade tem e que na verdade são diferentes dos propostos nos meios urbanos. Nesse sentido também existe a possibilidade de que aluno tenha consciência que os conhecimentos se construam a partir do local para o global.

Blocos temáticos, o que são? Como estão divididos?

Os blocos fazem parte do processo pedagógico da ERUM fazendo a ligação das disciplinas com o currículo que é proposto pela secretaria de educação do município. Onde os mesmos estão organizados em cinco (5), que são: Bloco Espaço; Bloco Processo Produtivo; Bloco Necessidades de Vida; Bloco Organização Social e; Bloco Convívio Social.

O bloco temático espaço estuda a questão do espaço físico e como ele é alterado pelas ações antrópicas ao longo da sua história de intervenções. Para isso lança mão aos conhecimentos das diversas áreas do conhecimento e do conhecimento aprofundado do contexto.

O bloco processo produtivo compreende os estudos das potencialidades da produção agropecuária e da cadeia produtiva das principais fontes de renda das comunidades e os sistemas econômicos mundiais, a globalização e o cooperativismo como estratégia para se construir uma vida melhor no campo.

O bloco necessidades de vida estuda a importância da vida em relação a saúde das comunidades, realizando de inquérito de saúde e destacando a importância que se tem do agente de saúde no atendimento às gestantes, crianças e idosos e a importância do remédio caseiro que não é esquecido pelas comunidades. Aqui se estuda também o sistema de saúde pública e os desdobramentos desse no Brasil e nas comunidades.

O bloco Organização social vai se dedicar a estudar as diversas organizações sociais presente na sociedade, desde a família, as associações locais e o Comitê dos Agricultores às organizações mais complexas, a exemplo dos partidos, o estado federado, as organizações internacionais e o impacto das suas políticas na vida das comunidades. O foco é pensar a sustentabilidade e as possibilidades de serem atuantes no campo, onde a preocupação é a garantia da produção das condições de existência com dignidade da vida no campo.

O bloco convívio social é como se fosse o encontro dos demais, só que agora, mediante a constatação, a apresentação do diagnóstico junto às comunidades e a proposição de alternativas de superação das problemáticas encontradas.

Como ocorre a sistematização do conhecimento nos blocos temáticos:

Os blocos temáticos procuram de um modo específico aproximar os sujeitos de sua realidade. Procura também através desses estudos, levantar, analisar e compreender os problemas existentes nas comunidades. É a partir daí que as disciplinas do currículo da escola irão fazer um cruzamento com os diagnósticos obtidos durante todo ano letivo. Por exemplo, os alunos são instruídos antes de realizar as entrevistas, os professores juntamente com eles elaboram as questões, ou seja, um

questionário com as questões que servirão de base para as entrevistas e é a partir daí que os conhecimentos levantados na escola irão fazer uma ligação com os conteúdos do currículo formal da escola, de acordo com a Secretaria de Educação.

METODOLOGIA

Nos primeiros encontros do Projeto de Iniciação Científica foram realizadas várias reuniões no Departamento de Ciências Humanas (DCH - Campus III), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Foram realizadas diversas rodas de conversas juntamente com o coordenador e os demais componentes que fazem parte do projeto e do Grupo de Pesquisa Educação Contextualizada, Cultura e Território – EDUCERE.

As nossas reuniões aconteciam uma vez por semana, sempre nas quintas feiras pela manhã. Além disso, fizemos leituras que subsidiaram nossa pesquisa indicadas pelo coordenador e logo após começamos as visitas na Escola Rural de Massaroca, sempre nas quartas feiras pela manhã.

Essas ações do projeto foram desenvolvidas através de visitas na escola, análise dos cadernos de realidade da escola, realização de entrevistas e observações das técnicas desenvolvidas pelos alunos e a transcrição e seleção das técnicas pedagógicas da escola.

Foram realizadas ainda conversas com a coordenadora/gestora, professores, alunos e ex-alunos da escola, com intuito de se apropriar dos fazeres pedagógicos da mesma. Abordaremos sutilmente nesse trabalho alguns depoimentos, porém, serão mantidos em sigilo preservando a identidade dos sujeitos.

RESULTADOS ALCANÇADOS/OBTIDO

De acordo com as análises realizadas das entrevistas, observações e depoimentos levantados na escola rural de Massaroca durante as visitas e as leituras dos cadernos de realidade da escola podemos observar que a escola trabalha diretamente com a comunidade através da realização do itinerário pedagógico, que acontece algumas vezes ao ano, a saber: a ida a realidade e a volta à realidade no momento da devolutiva à comunidade, depois que os conteúdos são tratados cientificamente e socializados com a comunidade. A que a cada ano a escola seleciona uma comunidade diferente que será analisada em todos os seus aspectos e complexidade.

Nesse sentido, os conteúdos coletados das entrevistas são agregados aos conteúdos ofertados pelo currículo oficial. É nesse momento que vai acontecer à contextualização do currículo e a interdisciplinaridade e até mesmo a transdisciplinaridade onde os professores irão fazer o uso de vários conteúdos que farão essa junção durante as aulas, com os temas que são propostos durante o tratamento científico.

Analisando esses fatos podemos perceber a importância que há na proposta pedagógica da Escola Rural de Massaroca e as ferramentas de acesso que ela usa para que haja a contextualização do currículo.

Os alunos da Escola Rural de Massaroca trabalham diretamente, com a pesquisa onde os sujeitos, ou seja, as comunidades são o alvo dessas pesquisas. Eles trazem a realidade da escola para a sala de aula, por intermédio desse estudo de realidade que é o itinerário pedagógico permitindo que os alunos conheçam e convivam com a sua própria realidade, mas ampliando os seus horizontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência veio contribuir com o fomento da pesquisa para nós alunos da graduação. Vivenciar esses momentos de análises das experiências de uma Escola que está presente na vida da comunidade foi de muita relevância e contribuição para efetivação da pesquisa científica.

Participar do projeto de iniciação científica trouxe um novo olhar, olhar de pesquisador. Agora, podemos dizer que ser pesquisador em educação é oferecer para a educação novas possibilidades de enxergar além dos horizontes e criar possibilidades de abrir caminhos que nos levem muito além do que imaginamos.

Ao analisar os cadernos de realidade da escola Rural de Massaroca, percebemos que os alunos foram e serão verdadeiros pesquisadores; olhar os cadernos com as estatísticas das pesquisas realizadas pelos alunos do 7º ano nos surpreendeu porque em outras escolas alguns alunos ainda não alcançaram esse nível de aprendizado, ou seja, montar um quadro estatístico do que acontece na sua comunidade.

Na caminhada durante experiência podemos dizer que as práticas pedagógicas da Escola Rural de Massaroca, são condizentes com a realidade dos sujeitos que moram naquela localidade.

A escola também é um agente que influencia a vida das pessoas, os conhecimentos prévios são valorizados, contextualizados e respeitados entre a escola e os sujeitos, tanto da escola como da comunidade, nesse sentido a escola valoriza a identidade do indivíduo e as suas crenças, costumes e a cultura.

Quero agradecer as pessoas que sempre estavam presentes nos meus dias de pesquisas sempre nos apoiando, em todos os momentos que passamos juntos. Ela veio contribuir de forma significativa para o nosso conhecimento, como o professor Dr. Edmerson dos Santos Reis, pela paciência e pelas orientações e sugestões de leituras e incentivo em todo momento nas reuniões do projeto e durante as discussões.

REFERÊNCIAS

CVE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução n.1, de três de Abril de 2002, Câmara de Educação do Conselho Nacional de Educação.

_____. Contextualizando contexto. IN: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro – BA: Editora e gráfica printpex/ INSA/CNPQ/MCT/UNEB-DCH-III/Projeto Reflexão/NEPEC-SAB

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido. IN: RESAB. Secretaria Executiva. **Educação para convivência com o semiárido: Reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: BA: Gráfica Franciscana, 2004.

_____. **Educação do Campo: escola, currículo e contexto**. Juazeiro – BA: Printpex: ADAC, 2011.

GEOSSÍMBOLOS DO SERTÃO SEMIÁRIDO: A TERRITORIALIDADE DE PROFESSORES DO IF – SERTÃO CAMPUS ZONA RURAL

Mábio Dutra⁸¹

IF- Sertão PE/ UNEB DCH III/ NEPEC-SAB
mabiodutra@hotmail.com

CARVALHO, Luzineide Dourado⁸²

UNEB/DCH III/ PPGESA/ NEPEC-SAB
ldcarvalho@uneb.br

RESUMO

A pesquisa abordou a territorialidade dos professores do Curso Técnico Subseqüente em Agricultura do IF-Sertão a partir da sua percepção geossimbólica e das suas relações com o Território Semiárido, constituídas pela trama cultural que estabelece sua convivialidade e multiterritorialidade. Nessa abordagem cultural, buscamos decodificar a visão de mundo que dimensiona o valor afetivo que o território assume para o professor por meio de sua ancoragem geossimbólica. A principal reflexão situa-se nas relações ambientais e socioculturais mediadas pela transição paradigmática que vem abrindo novas possibilidades de pensar a sociedade, a cultura e a natureza. Com base na pesquisa qualitativa de perspectiva fenomenológica, o estudo de caso seguiu o percurso metodológico da etnometodologia, cujos resultados obtidos apontam como, através de uma abordagem cultural das relações territoriais, a Educação Profissional, Científica e Tecnológica pode encaminhar-se para uma efetiva ação transformadora da realidade social através de uma nova/outra racionalidade e institucionalidade, na perspectiva da Convivência com o Semiárido.

PALAVRAS-CHAVE: Sertão Semiárido. Professores. Institucionalidade. Geossímbolos.

1 INTRODUÇÃO

A importância de discutir as relações de identidade territorial, proposta por Haesbaert (2012) situa-se na dimensão simbólico-cultural do território, que emerge como campo de relações sociais e das interconexões que constituem as identidades socioculturais. Leff (2006, p.280), na mesma direção, aponta a necessidade de uma nova prática social de reafirmação das diversidades culturais e do direito à diferença, através da resignificação da identidade territorial.

É nesta dimensão política do território, que os processos sociais que reafirmam ou reinventam as identidades culturais envolvem a ação docente, cuja dimensão política está comprometida por sua visão de mundo projetada também na suas relações de pertencimento para com um território, ou seja, a sua territorialidade.

A partir desta compreensão, a base fundante desta pesquisa foi propor o tema a partir da problemática das territorialidades dos professores, cuja principal reflexão situa-se nas relações ambientais e socioculturais estabelecidas, mediadas pela transição paradigmática que vem abrindo novas possibilidades de pensar a sociedade, a cultura e a natureza na instituição IF - Sertão.

Desta maneira, o objeto de pesquisa visa abordar a territorialidade do professor do Curso Técnico Subseqüente em Agricultura do IF- Sertão a partir da sua percepção geossimbólica e das relações que ele tece com o Território Semiárido, constituídas pela trama cultural que estabelece sua convivialidade e multiterritorialidade. Nessa abordagem cultural, intencionamos decodificar a visão de mundo que dimensiona o valor afetivo que o território assume para o professor por meio de sua

⁸¹ Prof. Msc. Subst. de Filosofia. Membro do NEPEC/SAB.

⁸² Profa. Dra. Docente da UNEB/DCH III – PPGESA - Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Contextualizada (NEPEC-SAB).

ancoragem geossimbólica, ponto de partida revelador da sensibilidade cultural que tece sua territorialidade.

Bonnemaison (2002) ao colocar que o conjunto de signos e valores através dos quais identificamos o território se refere a um universo cultural, cujo papel simbólico do espaço – território enfeixa relações emocionais numa dimensão histórica, aponta também que a relação com o território envolve uma determinada visão de mundo.

Neste sentido, uma visão mecânica do mundo naturalmente identifica o território a partir de geossímbolos que representem uma ideia de progresso associado a um determinado modelo de desenvolvimento e de hierarquização dos espaços. O território semiárido, por exemplo, pode assumir o sentido de uma ruralidade marcada pelo atraso diante da agricultura irrigada, moderna e tecnológica. Já na perspectiva da complexidade, Carvalho (2012) ao abordar Claval (2002) indica que o universo simbólico que envolve o território revela relações entre a sociedade e a natureza, cujas práticas culturais interferem na produção do espaço geográfico. Logo, a concepção que se tem do território exprime o paradigma pelo qual o conhecemos e o referenciamos simbolicamente através dos ícones de ancoragem territorial. Numa transição paradigmática de sentido de território, o semiárido é concebido de forma multidimensional, como território diverso, onde a trama ecossistêmica entre a Caatinga e o Homem engendra relações adequadas de cultivo, de criação e manejo sustentável do solo, emergindo novas institucionalidades que revalorizam a identidade territorial. Para tanto, sugerimos a compreensão da territorialidade por meio de uma nova categoria de análise sertão semiárido, onde o semiárido, como território cartografável se encontra com o sertão no plano simbólico do imaginário social.

O tema proposto se insere na reflexão a cerca da territorialidade dos professores para com o semiárido, mediadas pela transição de paradigmas do conhecimento que abre novas possibilidades de pensar novas racionalidades e institucionalidades na instituição IF- Sertão. Nesta perspectiva, qual o caminho para a Convivência pode ser trilhado pelos professores numa percepção sensível sobre suas relações com o sertão semiárido? Quais marcas geossimbólicas estão sendo atribuídas ao território para dimensionar as relações afetivas que vão além da simples funcionalidade do espaço, (e) para adquirirem um sentido de pertencimento e de interação com a Natureza Semiárida? São as questões que trataremos ao longo deste estudo.

Assim sendo, como principal objetivo, intencionamos compreender, através do caminho metodológico desta pesquisa, a territorialidade elaborada por esses docentes, a partir de suas percepções simbólico – culturais que podem ou não gerar laços de enraizamento para com o sertão semiárido, abrindo-se ou não para novas racionalidades/institucionalidades.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Nossa abordagem situa-se na perspectiva cultural – humanística, partindo de Cosgrove (2003, p.104), para "[...] compreender o mundo vivido dos grupos humanos cujas relações da sociedade com o espaço são mediadas pelo seu sistema de representação simbólica, mediadas pela cultura". Neste sentido, Bonnemaison (2002, p.86) interpreta a cultura, como sendo: "[...] um tipo de resposta no plano ideológico e espiritual ao problema de existir coletivamente num determinado ambiente natural, num espaço e numa conjuntura histórica e econômica colocada em causa a cada geração". Desta forma, a cultura exprime uma visão de mundo que se liga ao espaço pela maneira como os grupos humanos se relacionam com ele.

A abordagem cultural das relações sociais espacializadas tenta, em suma, compreender a percepção cultural sobre a "terra" que dá sentido e afirmação à identidade territorial do indivíduo ou dos grupos humanos, como indica Cosgrove (2003, p. 121): "[...] para a melhor compreensão de nós mesmos, dos outros e do mundo que compartilhamos".

Santos M. (1988, p. 25), também coloca em sua análise que o espaço, no sentido geográfico, possui uma amplitude relacional que pode ser entendida como a projeção do contexto cultural sobre a forma geográfica. Infere-se daí uma noção de movimento enquanto produto sócio-histórico sobre o arranjo espacial. Assim, é precisamente sobre o espaço social historicizado, que se projeta o sertão semiárido no qual nos debruçamos em todas suas dimensões: econômica, política e cultural.

O sertão como lugar não cartografável, aqui é compreendido através de Bonnemaïson (2002) como o espaço vivido carregado de significados inseridos num sistema de representação simbólica, cujos valores culturais se ligam ao espaço através das práticas sociais, ou seja, a partir da maneira como as pessoas vivenciam o território, cotidianamente.

O semiárido é compreendido a partir de Haesbaert (2004) como território físico, cartografável, marcado pela semiaridez e visto na condição da pluralidade de sentidos e da multiplicidade de relações territoriais, como produto dinâmico das relações sócio espaciais, dentro de um contexto e de uma circunstância geohistórica que lhe pertence.

No imaginário social, conforme Carvalho (2012; 2015), o semiárido pode emergir como um território simbólico-cultural, da diversidade e da complexidade, onde as relações dialógicas entre os saberes convergem para a ação socioambiental ecocentradada, sintetizadas pelo dispositivo ideogerador da “Convivência”. Ou, ainda, partindo também da dimensão subjetiva do espaço, como “um lugar que dá certo”, ou seja, da prosperidade proporcionada pela fruticultura irrigada, por exemplo. No fundo, trata-se de um mecanismo de territorialização do capital, mascarado de “progresso”, que seleciona quem e onde alcançará o sucesso econômico. Mesmo assim, o semiárido, assim como o sertão, continua sendo o lugar/território marcado pela semiaridez, reproduzido como um “espaço vazio”, do arcaico, do incivilizado e rústico.

Essa rusticidade é cristalizada pela imagem do sertanejo como fruto de uma mistura entre brancos e índios, podendo ser um vaqueiro ou um jagunço, todos mestiços, porém resistentes à natureza hostil, como aponta Vasconcelos (2012). A autora sintetiza essa representação simbólica como uma “natureza bruta”. Essa “natureza bruta” é o elemento que aqui associaremos sertão ao semiárido, cujo ícone, a “seca”, tem sido retroalimentado pelos discursos políticos e imagéticos engendrados pelos grupos dominantes no cenário regional e nacional, os quais se apropriam ora de sertão, ora de semiárido ao caracterizar estes espaços como sinônimos.

Assim sendo, compreendemos o sertão semiárido como um lócus que estabelece uma ligação entre as relações do plano material e imaterial do espaço geográfico, ou seja, entre o lugar e o território, considerando que os sujeitos da pesquisa, os professores, para expressarem suas relações afetivas e de pertencimento para com o território, sua territorialidade, ora referem-se ao sertão, ora ao semiárido.

Buscamos, dessa maneira, compreender a territorialidade destes professores para com o sertão semiárido através do tripé da convivialidade, multiterritorialidade e geossímbolos para compreender, através do caminho metodológico desta pesquisa, a territorialidade elaborada por esses docentes, a partir de suas percepções simbólico – culturais que podem ou não gerar laços de enraizamento para com o sertão semiárido, abrindo-se ou não para novas racionalidades/institucionalidades.

A convivialidade apontada por Bonnemaïson (2002) como a capacidade do ser humano de compreender o espaço cultural para além do espaço funcional, enfim, de viver o território com o Outro; a multiterritorialidade, conceituada por Haesbaert (2004) como resultado da construção múltipla e complexa da territorialidade onde os sujeitos e os grupos humanos estabelecem relações multiescalares com territórios justapostos e descontínuos; a expressão geossimbólica, compreendida, em Bonnemaïson (2002), como sendo âncoras que, através da mediação cultural, referenciam espacialmente nossas relações afetivas com a “terra” e, por fim, na tensão entre a institucionalidade formal e ativa, segundo Castoriadis (2000).

Para este autor, a institucionalidade formal é aquela sancionada no plano simbólico pelos seus conceitos e diretrizes fundantes e, a institucionalidade ativa, é fluídica e se liga à realidade objetiva através das relações humanas no espaço vivido, ou seja, no universo cultural. Trata-se de uma linha

tênue entre o material e o imaterial, o real e o imaginário, onde as representações simbólicas medeiam as ações e relações humanas numa tensa relação entre institucionalidade formal e ativa, esta no plano das intencionalidades e, aquela, através da funcionalidade interna.

Trata-se então de compreender, através da territorialidade dos professores, a emergência de novas relações de identidade cultural com o sertão semiárido e, transversalmente, perceber as inter-relações empreendidas para a constituição de uma nova institucionalidade do IF – Sertão, ancorada no território para a construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência, tecnologia em favor das sociedades. (BRASIL, 2008a, p. 22).

Essa compreensão da territorialidade reforça a percepção de que as relações humanas mediatizadas pelo espaço traduzem um sentido geográfico e histórico complexo e multidimensional do sertão semiárido, que vai se transformando ao longo do tempo. Ou seja, dinâmicas, as relações humanas com o lugar/território tanto podem fazer com que o professor se aproxime ou se distancie do significado afetivo de pertencimento/enraizamento para com o sertão semiárido.

MATERIAIS E MÉTODOS

Nesse esforço de compreensão da territorialidade dos professores, a perspectiva metodológica que inspirou esta pesquisa foi a fenomenológica que, conforme Macedo (2000, p. 30-31) indica como preocupação primordial “[...] os processos que constituem o homem em sociedade [...] [desta maneira] o ator social não fala pela boca da teoria [...], ele é percebido como estruturante, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente o performam”. Souza, S.R.M (2012) acrescenta que a investigação fenomenológica aborda o que é significativo a partir do entendimento do fenômeno da maneira como ele se apresenta para cada indivíduo, ou seja, distanciado de qualquer análise pré-concebida, o pesquisador procura capturar a essência do fenômeno através da realidade vivida pelo entrevistado. Para tal é necessário que o pesquisador de desvencilhe de seus conceitos prévios para compreender o fenômeno de forma autêntica, o que Macedo (2000) indica como *époche*.

Assim, partindo deste pressuposto, trilhamos o caminho da pesquisa qualitativa de cunho etnometodológico, que Bogdan; Biklen (1994, p. 60), conceituam como sendo necessária para “[...] compreender o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo que habitam”. Ou seja, através da maneira como os professores interpretam e compreendem o espaço vivido, através das relações cotidianas no contexto do território em que habitam.

Entendemos que o professor, nosso sujeito da pesquisa, constrói sua relação com o mundo à medida que se constrói na relação cultural com o outro e, neste percurso, também com o território. Assim sendo, ele estabelece suas relações sociais com o território, ao mesmo tempo em que produz sua identidade territorial através do caráter dinâmico das trocas culturais. É o caso dos professores do IF -Sertão, que trazem várias experiências espaciais a partir de suas trajetórias e experiências cotidianas.

Esses professores transitam através de vários territórios desde sua formação escolar e acadêmica até chegarem ao IF- Sertão. São oriundos de várias localidades diferentes, inclusive de outros estados, como São Paulo, Distrito Federal, Alagoas, Ceará e Bahia, por exemplo. Mesmo entre os originários do Nordeste, há professores cujo território de origem não é o Semiárido, como por exemplo, Recôncavo Baiano ou Baixo São Francisco, em Alagoas. Trazem experiências territoriais diversas podendo ter percorrido trajetórias distintas: até chegarem ao IF- Sertão, vindos do Nordeste ou vindos da Região Sudeste e Sul. E mesmo o sentido de migração inverso: terem ido à Região Sul e Sudeste para estudarem e retornado para o sertão semiárido.

Nessa multiterritorialidade, esses professores são possuidores de diversificadas experiências territoriais, construídas nessa mobilidade e estabelecem vínculos territoriais marcados pela complexidade cultural, como se refere Haesbaert (2007).

Desta forma, nossa preocupação maior foi com o processo em si, a cerca de como se manifesta naturalmente a territorialidade do professor, e não a mera produção quantitativa de dados. Por isso, no contexto da fonte direta e através da observação do maior número possível de elementos presentes na situação estudada, buscamos sempre a cuidadosa descrição dos significados apreendidos na dinâmica interna das situações, ou seja, partindo da perspectiva dos sujeitos da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim sendo, através deste percurso teórico-metodológico, a pesquisa elegeu o Campus Zona Rural, do IF- Sertão, delimitado a partir do Curso Técnico Subseqüente em Agricultura, por estar envolvido pelas questões culturais, socioambientais e políticas decorrentes do modelo econômico hegemônico que, na região, privilegia a agricultura irrigada. Ao visar à formação profissional para atender uma determinada demanda local, o curso expressa opções políticas que decorrem das relações que professores e instituição estabelecem com o sertão semiárido, em sua visão de mundo, nas relações com o território e por meio da institucionalidade ativa.

Portanto, este é *estudo de caso de observação* da territorialidade dos professores para com o sertão semiárido, que é compreendida a partir do tripé convivialidade, multiterritorialidade e de sua expressão geossimbólica na qual a transição paradigmática se transversaliza para abrir-se ou não em novas territorialidades e institucionalidades.

Bogdan; Biklen (1994) indicam que o *estudo de caso de observação* se refere a uma organização particular, como por exemplo, de uma escola, e apontam algumas características que adotamos nesta pesquisa: a) delimitação do grupo específico de 16 professores do Curso Técnico Subseqüente em Agricultura; b) o plano geral de estudo foi afunilando, à medida que o aprofundamento da análise dos dados permitiu que fossem estabelecidas as estratégias a partir do contexto dos dados e das contingências do estudo.

Para tanto, o método empregado foi a coleta de dados em duas fases, conforme sugerido por Gaskell (2002), e com diferentes instrumentos. A primeira, a partir do grupo selecionado mais amplo, de dezesseis (16) professores, por meio de entrevistas individuais estruturadas, com perguntas fechadas e abertas para estimular a interação verbal entre o pesquisador e o entrevistado. A segunda fase, mais restrita, com quatro (04) professores-chave, entrevistados também individualmente em profundidade, que foram selecionados a partir das unidades de referência (Moreira; Calefe, 2008) da primeira fase, cujas territorialidades, em termos de convivialidade, multiterritorialidade e percepção geossimbólica, foram confrontadas com seus períodos de entrada na instituição.

Os geossímbolos sugeridos na primeira fase, nesta ordem aleatória: 1- "mandacaru"; 2- "uva"; 3- "terra rachada"; 4- "vaqueiro"; 5- "irrigação"; 6- "carro-pipa"; 6- "carranca"; 7- "vinho"; 8- "bode"; 9- "casa de taipa"; 10- "cisterna"; 11- "rio São Francisco" se reportam às características físicas e culturais que estão presentes ao longo do tempo no senso comum sobre o sertão semiárido e suas territorialidades constituídas e ressignificadas ou mesmo emergentes, sem, contudo negar a multidimensionalidade e a pluralidade deste território, deixando em aberto uma alternativa para que o professor pudesse sugerir os geossímbolos que tinha em mente no momento de sua chegada à instituição, através da proposição "Outra(s)? Qual (is)?" . A sugestão de geossímbolos numa entrevista estruturada, por meio de questões fechadas, se reporta ao objetivo principal da administração da entrevista, conforme Moreira; Calefe (2008) para oferecer a todos os respondentes o mesmo estímulo para obter dados padronizados, ou seja, os mesmos itens apresentados da mesma maneira, de modo que qualquer variação na resposta é o verdadeiro reflexo da variedade de visões e circunstâncias dos respondentes.

O mesmo estímulo para a reflexão da ancoragem das relações territoriais do professor, através de uma questão fechada não esgota a necessidade de captar a idiosincrasia de sua percepção geossimbólica. De acordo com Moreira; Calefe (2008) é possível atingir esse objetivo incluindo a opção "Outros (as)" no final de cada questão, permitindo ao professor expressar outros ícones representativos do sertão semiárido, caso ele sinta que a sugestão proposta precisa ser complementada. Ainda de acordo com os autores, o controle do estímulo através de um questionário

fechado, com itens padronizados aliado à presença do pesquisador na sua aplicação permite que a interpretação dos itens por parte dos entrevistados seja uniforme, pela disponibilidade do entrevistador para eventuais esclarecimentos.

RESULTADOS

Os resultados e discussões das abordagens teóricas e metodológicas foram organizados de maneira a apresentar o encadeamento das construções geossimbólicas sobre o sertão semiárido como espaço vivido. Primeiramente através da observação entre o momento efetivo de entrada dos professores na instituição, relacionado às profundas mudanças da trajetória institucional e as percepções sobre o sertão semiárido expressas através dos ícones de representação simbólica no momento de sua entrada. Em seguida, procuramos perceber as continuidades e mudanças das formas de perceber e se relacionar com o sertão semiárido através da mudança e do deslocamento geossimbólicos, para, através da triangulação com os dados obtidos pelas entrevistas, perceber como as visões sobre o território se cristalizam ou se abrem para novas racionalidades e institucionalidades.

4.1 A ENTRADA DOS PROFESSORES NO IF- SERTÃO

Principiamos a coleta de dados com o período de entrada dos docentes na instituição para perceber as correlações diretas entre a trajetória de criação do IF- Sertão e a percepção dos professores sobre o território semiárido.

Os resultados apontam que em torno de 80% dos professores adentraram no IF- Sertão na faixa de período de 2001 e 2008, ou seja, no período da mudança institucional de CEFET Petrolina para Instituto Federal do Sertão Pernambucano. Ou seja, a grande maioria dos professores é recém-chegada à instituição. Considerando que em torno de 80% dos professores são oriundos de outras regiões do Brasil e, que, portanto, não acompanharam as mudanças históricas do perfil socioeconômico do Submédio São Francisco, em que pesem as transformações socioeconômicas do sertão semiárido em vinte e cinco (25) anos de história local e regional e as mudanças institucionais correspondentes, que abarcam desde a antiga Escola Agrotécnica e a Escola Técnica Federal até o IF- Sertão interessa-nos saber se os geossímbolos com os quais estes professores representam o território se diferenciam e correlacionam com a trajetória institucional através das diferentes faixas de entrada na instituição.

4.1.1 Os geossímbolos do sertão semiárido dos professores no período de sua entrada na instituição

Assim, geossímbolos apontados pelos professores no momento de sua entrada na instituição indicam as referências culturais com as quais eles ancoram sua territorialidade no espaço vivido, a partir daquele momento. Desta forma, os geossímbolos indicados na entrevista da primeira fase (estruturada) referenciam à percepção do território pelos professores na época de sua chegada à instituição.

O geossímbolo "mandacaru" foi escolhido por 75% dos professores como representativo do sertão semiárido no momento em que adentraram no IF- Sertão. Este percentual de escolha se repete para o ícone "rio São Francisco", que também foi escolhido por 75% dos entrevistados, enquanto o geossímbolo "irrigação" obteve 69% das indicações. O ícone "bode" aparece logo em seguida com 63% da preferência. "Carro-pipa" e "carranca" foram escolhidos por 50% dos professores enquanto "vaqueiro" e "cisterna" tiveram 44% das indicações dos professores. Por fim, "Terra rachada" e "casa de taipa" foram indicadas por 25% dos professores como geossímbolos marcantes do sertão semiárido no momento de sua entrada na instituição.

Ora, se 80% dos professores do Curso Técnico Subseqüente em Agricultura entraram na instituição no período de 2001 e 2008, conforme apontamos acima, salta aos olhos a importância dessa percepção territorial a partir dos geossímbolos sugeridos que se associam à compreensão do sertão semiárido através de estereótipos tradicionalmente estabelecidos, que se reportam ao território da seca, da natureza hostil e “inóspita” (CARVALHO, 2012), delimitada pelos ícones "mandacaru", "terra rachada", "vaqueiro", "cisterna" e "casa de taipa".

É possível verificar também que os ícones emergentes das transformações socioeconômicas do território semiárido que “reinventa” o sentido de hostilidade, requalificando-a pela cientificação e tecnificação como o “sertão que dá certo” (CARVALHO, 2012), foram escolhidos pelos professores como geossímbolos representativos no momento de sua chegada à instituição a “irrigação” (69%), “vinho” (38%) e “uva” (31%).

Considerando que a maioria dos professores chegou ao IF- Sertão em período recente, e que apenas 20% dos docentes pesquisados são originários do Submédio São Francisco, chama a atenção a elevada escolha destes ícones como representativos no momento de sua chegada à instituição, pois “vinho”, por exemplo, que representa uma atividade econômica bastante recente. Ou seja, são professores que chegam à região com a visão sobre o território que emerge a partir do imaginário socioeconômico da prosperidade, como o “sertão que dá certo”.

Dois professores sugeriram “outros” geossímbolos não sugeridos na entrevista estruturada para o momento de sua entrada na instituição: “palma forrageira”, “consórcio milho x feijão” e “carvão” (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº11, 20/11/2015) e, “caatinga” (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº10, 06/01/2016). São percepções, entretanto que possuem sentidos distintos quanto à natureza e ao território.

A expressão geossimbólica do Professor nº 11 corresponde ao que Carvalho (2012) compreende como seleção e modernização da base técnica de algumas áreas orientada pelas políticas de “combate à seca” como fruto das ações e intervenções por parte do Estado, também parte de um sentido da natureza como “hostil”, revestindo politicamente o sertão semiárido como “região-problema”.

Já a indicação dada pelo Professor nº10 a partir do ícone sugerido “caatinga”, ainda durante a primeira entrevista, apropriada um sentido relacional de pertencimento e enraizamento, que é confirmado na segunda entrevista, em profundidade, conforme podemos observar na forma como este professor se refere ao chegar nesta região: “[...] o sertão era e continua sendo muito aconchegante, melhor lugar para se viver. Hoje meu prazer continua grande neste ambiente [...]” (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº10, 06/01/2016). Ou seja, vemos aí o sentido da natureza como “processo” e o território assumido como “diverso, complexo e relacional” (CARVALHO, 2012), através da percepção sensível que é própria deste sujeito a partir de sua trajetória de vida e sensibilidade cultural desde sua chegada ao sertão semiárido.

4. 2 MUDANÇA DE PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O SERTÃO SEMIÁRIDO

Compreendemos que a partir das identidades simbólico-culturais e da natureza interior e exterior ao homem, os geossímbolos são expressões do comportamento social, que podem mudar à medida que o professor busca novas significações para suas relações espaciais com as quais vai tecendo sua identidade territorial.

Essa dinâmica de transformação fica evidenciada pela mudança de percepção sobre o sertão semiárido após chegada ao IF- Sertão, cuja maioria dos entrevistados, 63%, disseram ter mudado sua percepção sobre o território a partir de um dado momento de sua chegada à instituição. Já 38%, disseram que não houve mudança sobre a maneira como percebem o sertão semiárido depois que aqui chegaram. Notamos que esses professores que indicam não ter havido mudança de percepção geossimbólica, são de diferentes faixas etárias e chegaram à instituição entre 2006 e 2009, independentemente de mudanças institucionais.

Essa constatação aponta que a mudança de percepção geossimbólica do professor não evidencia uma correlação direta com a idade dele ou mesmo com o período de chegada à instituição, nem mesmo evidencia uma correlação direta com um determinado fato marcante da institucionalidade, como por exemplo, a criação do IF- Sertão.

O Professor nº01, por exemplo, mesmo tendo chegado ao Submédio São Francisco em 2011, assim explicou porque não houve mudança de percepção geossimbólica do sertão semiárido: “Não tenho propriedade para falar porque sou recém-chegado [2009], principalmente aqui no Vale do São Francisco [SIC]”. (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº01, 12/11/2015). Já o Professor nº16 que acompanhou as mudanças institucionais desde a Escola Agrotécnica e as transformações socioeconômicas pelas quais passou o sertão semiárido, assim colocou que “[...] quando cheguei à região é que conheci a agricultura irrigada que até então não conhecia, não sabia o que era semiárido ou irrigação, era tudo novidade fiquei encantado. Minha visão era de vaca seca, do jumento carregando água [...]”.(ENTREVISTA, PROFESSOR Nº16, 05/01/2016).

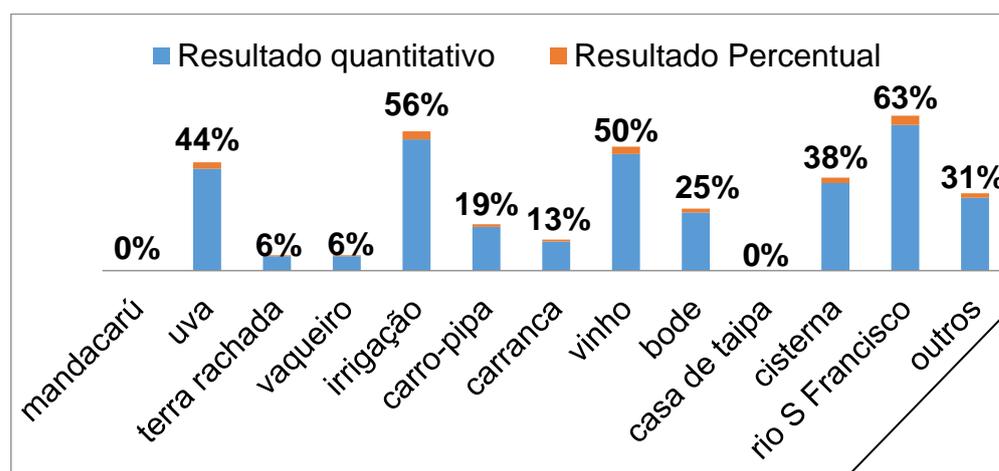
Ou seja, as percepções simbólicas do espaço limitam-se à sensibilidade cultural e à própria abertura mental para a percepção das relações territoriais de maneira mais profunda. Bonnemaïson (2002, p. 126), coloca que “[...] o território é antes de tudo uma convivialidade”, portanto, a identidade territorial é mediada pela cultura e exprime a concepção de mundo dos sujeitos.

A permanência ou mudança da percepção geossimbólica dos professores do IF- Sertão relaciona-se com os significados e a profundidade que o território assume como espaço vivido e de trocas simbólicas de maneira muito mais definitiva para a territorialidade que relações que possam ser originadas pela concepção formal da instituição em suas relações com o território.

A convivialidade exprime esse sentido dado ao território em diferentes níveis de percepção simbólica do território, conforme Bonnemaïson (2002) evidencia. Para o Professor nº10, por exemplo, o sertão semiárido é vivido a todo o momento independentemente do local: “[...] vivo o semiárido em todos os lugares, no trabalho, em casa, no campo”.

4.2.1 Deslocamento geossimbólico

Figura 1 – Geossímbolos dos professores após entrada na instituição



Fonte: Dutra, M. Pesquisa de campo, 2015.

Enquanto 63% e 56% dos professores apontaram o "rio São Francisco" e "irrigação", respectivamente, como principais ícones representativos do território, nenhum dos professores que declararam ter havido mudança em sua percepção simbólica voltou a indicar os geossímbolos "mandacaru" e "casa de taipa" como representativos do sertão semiárido depois de sua chegada ao IF Sertão. Já os ícones de representação simbólica "terra rachada", "carranca" e "vaqueiro" foram escolhidos por apenas 6% dos professores, enquanto "vinho" e "uva" saltaram para 50% e 44%, respectivamente.

Essas mudanças de geossímbolos do sertão semiárido independem da faixa de período de entrada no IF- Sertão, o que confirma que as percepções culturais sobre o território são compartilhadas através do imaginário social e influenciam coletivamente na constituição de seus marcos simbólicos.

Por exemplo, o geossímbolo "Bode" com 25% das escolhas assinala a constatação observada na triangulação dos dados e observações das entrevistas da primeira e segunda fase. Trata-se de um deslocamento de sentidos para metade dos professores que escolheram esse geossímbolo: ele aparece ao lado de "uva", "vinho" e "irrigação" deixando de significar um semiárido associado à rusticidade e carência tecnológica e passando à representação do progresso proporcionado pelo melhoramento genético da ovinocaprinocultura: "[...] incremento cada vez maior da fruticultura irrigada, de novas áreas de produção de viticultura, a enologia, do melhoramento da produção de caprino-ovinos... Tudo isso foi levando a uma nova visão sobre o aspecto socioeconômico da região, com novas perspectivas de mercados". (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº06, 29/12/2015).

Assim, o geossímbolo "bode" pode significar o sentido de território semiárido estereotipado como "seco" e da "fome", num universo cultural onde a natureza assume um sentido "catastrófico" (CARVALHO, 2012) ou ressignificá-lo para um sentido de natureza como recurso, onde a tecnologia aplicada reinventa a imagem de sofrimento e de estruturas arcaicas para a cientifização da natureza.

A escolha de "carro-pipa" e "cisterna", com 38% e 19%, respectivamente, não surpreendeu, uma vez que a figura do carro-pipa é muito forte na região, mesmo na no cotidiano das cidades. Afinal, ainda permanece como instrumento de política pública para mitigar os "efeitos da seca". A "cisterna" pode ser relacionada da mesma forma, pois só veio associada às tecnologias sociais nas entrevistas com o Professor nº10. (ENTREVISTA, PROFESSOR Nº 10, 23/11/2015 e 06/01/2016).

As mudanças nas escolhas indicadas pelo comparativo de geossímbolos antes de depois da entrada na instituição (Figura 5), evidenciam que os ícones que representavam o sertão semiárido foram substituídos em momentos distintos por outros que representam o progresso proporcionado pela agricultura da "moderna" tecnologia aplicada.

Enquanto alguns geossímbolos são acrescentados, outros são abandonados: "mandacaru" e "casa de taipa", que antes tinham 75% e 25% das preferências, respectivamente, não foram lembrados por nenhum entrevistado.

Apenas "rio S. Francisco" e "irrigação", mantiveram-se na preferência geral, embora com queda de 12% e 13%, respectivamente. Triangulando os dados da entrevista estruturada (fase 1) com as entrevistas semi-estruturadas (fase 2) e observações anotadas durante os encontros com os professores, notamos que o ícone "rio São Francisco" manteve um percentual estável de escolha, mas ele foi constantemente lembrado *apenas* como manancial hídrico para a irrigação, ao mesmo tempo em que foi constantemente manifestada a preocupação com sua conservação enquanto recurso indispensável para o "progresso" (irrigação).

É necessário frisar que o comparativo das mudanças geossimbólicas dos professores, triangulado com os dados coletados nas entrevistas, indica que mesmo que essas mudanças tenham decorrido entre 02 anos a 12 anos da chegada destes professores na instituição, não há evidências que permitam dizer que as mudanças geossimbólicas ou deslocamento de sentidos possam ser correlacionados diretamente com a mudança de Escola Agrotécnica para CEFET Petrolina ou a criação do IF – Sertão, por exemplo.

As mudanças geossimbólicas ou mesmo o deslocamento de sentido geossimbólico estão mais correlacionados à percepção territorial e sensibilidade cultural do professor, marcados pelo caráter pessoal da convivialidade que pode ou não se constituir numa multiterritorialidade, que a um fato marcante da institucionalidade.

4.2.1 Os outros ícones

A sugestão de novos ícones através da opção "outros geossímbolos" surgiu com força nesta segunda etapa do recolhimento de dados. Para 31% dos entrevistados foi necessário sugerir ícones

que não constavam na lista, o que não ocorreu na etapa anterior referente à sua chegada na instituição, quando apenas 19% dos professores indicaram geossímbolos que não constavam na lista sugerida pelo pesquisador. Nestas novas sugestões apareceu "vinícolas", "eletrificação rural", "telefonia móvel", "educação à distância" e "agroecologia".

As mudanças observadas indicam que a percepção do sertão semiárido vão ao encontro do que Carvalho (2015) aponta como sendo duas vertentes contemporâneas que se confrontam como projeto de desenvolvimento nos territórios semiáridos: da ideia-projeto da Convivência com o Semiárido e da reinvenção da natureza.

Seguindo a análise da autora, ao apontar a "Agroecologia", como nova alternativa geossimbólica, o Professor nº10 encaminha-se na direção da ideia – projeto da Convivência, que se alicerça na ressignificação e complexidade das relações entre a sociedade e a natureza semiárida. Essa identidade territorial enraíza-se a partir de uma nova proposta de desenvolvimento autônomo que exige finalmente o protagonismo social dos atores envolvidos no contexto local, em sua relação material e simbólica com o território para romper com o paradoxo do desenvolvimento que “reiventa” a capitalização do território através da exploração das vantagens comparativas de um sertão “favorável”, conforme Carvalho (2015).

Esse “sertão favorável” é representado na sugestão geossimbólica do Professor nº11 que aponta, noutro sentido, como novos marcos simbólicos do sertão semiárido a "eletrificação rural", "telefonia móvel", "educação à distância", além das "vinícolas". No plano simbólico, continua Carvalho (2015), o imaginário social passa a carregar o sinal da superação do “arcaico”, da natureza de sentido hostil, antes representado pelos geossímbolos sugeridos no momento da entrada dos professores no IF- Sertão, por este professor como “palma forrageira”, “consórcio milho x feijão” e “carvão”, agora substituídos por novos ícones que representam a incorporação do território às novas estratégias de acumulação do capital.

CONCLUSÃO

Os professores do IF- Sertão, cujas territorialidades esta pesquisa indicou geossimbolicamente, expressam concepções de mundo, organização, hierarquias e funções sociais do espaço, como indica Bonnemaïson (2002). Eles podem ser protagonistas da mudança paradigmática e de uma nova cultura institucional, através de novas/outras racionalidades que tecem novas territorialidades e institucionalidades, desde que não se restrinjam a reproduzirem um modelo de desenvolvimento verticalizado, que hierarquiza os espaços e privilegia um conceito de racionalidade cuja forma de conhecer o mundo desumaniza e inviabiliza o condição humana.

No desafio de repensar as territorialidades diante do caráter multidimensional, intercultural e complexo do sertão semiárido, esta pesquisa não buscou respostas definitivas, mas intencionou ser um ponto de partida que abra o debate sobre a importância das relações territoriais para a sociedade no momento que as relações local/global e universal/particular no espaço mundializado propõem novas tensões identitárias para serem superadas.

Assim sendo, como caminho futuro que não pôde ser abarcado por esta pesquisa, devemos nos debruçar sobre um estudo de caso comparativo entre os campi do IF- Sertão, abrangendo outros cursos, que vise compreender como as relações de identidade territorial se lançam sobre o sujeito de formação da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), tendo o diálogo territorial como elemento indicador do paradigma dominante das relações sociais institucionalizadas.

REFERÊNCIAS

- BAUER, W. Martin; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- BOGDAN, Roberto C.;BIKLEN, Sari Knopp.**Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONNEMAISON, Jöel. Viagem em torno do território. In. CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Geografia Cultural: um século** (3). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes**. Brasília, DF, 2008.
- CARVALHO, Luzineide Dourado. **Natureza, Território e Convivência: novas territorialidades no Semiárido Brasileiro**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.
- _____. .As (Re) Apropriações dos Recursos Naturais dos Territórios Semiáridos e as Possibilidades de Pesquisas Pautadas na Convivência. REVISTA OPARÁ - etnicidade, movimentos sociais e educação, v3, n.4, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/opara/article/view/OPR3.4.2> . Acesso em: 22 abr. 2016.
- COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In. CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org). **Introdução a Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 418p. (Coleção Rumos da Cultura Moderna).
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin, W.; GASKELL, George (Org.)**Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios a multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- _____. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades). In: ARAÚJO, Frederico Guilherme Bandeira de; HAESBAERT, Rogério (Orgs.). **Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos**. Rio de Janeiro: Access, 2007.
- _____. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. CASTRO, Iná Elias de; CORRÊA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo César da Costa (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza**. Tradução de Luis Carlos Cabral. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 2006.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MOREIRA, Herivelto; CALEFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo; Brasília: Editora Moderna, 2011.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

VASCONCELOS, Cláudia Pereira. **Ser-Tão baiano: o lugar da sertaneidade na configuração da identidade baiana**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SESSÃO CORDENADA - ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM DA REALIDADE DAS COMUNIDADES DO CAMPO, TRAJETÓRIA ESCOLAR E REORIENTAÇÃO CURRICULAR

Edmerson dos Santos Reis

UNEB/DCH-III/PPGESA/EDUCERE/REFLEXÃO

edmerson.uneb@gmail.com

Edilane Carvalho Teles

UNEB/DCH-III/EDUCERE/REFLEXÃO

edilaneteles@hotmail.com

Luzineide Dourado Carvalho

UNEB/DCH-III/PPGESA/NEPEC-SAB

luzdourado-13@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta as intenções da realização da 3ª Sessão Coordenada do Projeto Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada e do Grupo de Pesquisa – Educação Contextualizada, Cultura e Território (EDUCERE), que nesta edição do VI Workshop Nacional de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro realiza-se em parceria com o Núcleo de Estudos, Pesquisa em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (NEPEC-SAB).

INTRODUÇÃO

A Sessão Coordenada “Estratégias de abordagem da realidade das comunidades do campo, trajetória escolar e reorientação curricular” é uma promoção conjunta do Grupo de Pesquisa – Educação Contextualizada, Cultura e Território (EDUCERE), do Projeto Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada e do Núcleo de Estudos, Pesquisa em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (NEPEC-SAB). Os trabalhos a serem apresentados na sessão são resultados de estudos e pesquisas que abordam as preocupações de investigação e reflexões dos referidos grupos, agregando estudos de graduandos, professores do Departamento de Ciências Humanas – Campus III e mestres recém formados pelo Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, ofertado pelo Departamento de Ciências Humanas – DCH-IV, de Jacobina – BA.

METODOLOGIA DOS TRABALHOS

Todos os trabalhos da Sessão se fundamentam em abordagens qualitativas, com o uso de técnicas diversas de levantamento das informações (análise documental, entrevistas, observações, pesquisa bibliográfica entre outras). A educação, a escola, a educomunicação e as estratégias de abordagem da realidade das escolas do campo, bem como a discussão da contextualização curricular são quase que um plano de fundo comum às reflexões dos resultados de estudos e pesquisas a serem socializados.

Assim, as apresentações terão a seguinte sequência: No primeiro momento os coordenadores abrirão a Sessão e apresentará os trabalhos focando no primeiro momento sobre os caminhos trilhados pelo Projeto Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada; o Grupo de Pesquisa Educação Contextualizada, Cultura e Território – EDUCERE e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro – NEPEC-SAB, destacando também o enfoque da 3ª neste VI Workshop Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, com destaque para os desafios de se fazer uma Educação Contextualizada em meio a uma indecisão de políticas públicas que assumem mais a perspectiva da universalização do currículo do que a perspectiva contextual

como estratégia de valorização da diversidade brasileira e do respeito às singularidades dos saberes e contextos territoriais.

RESULTADOS

As apresentações que ocorrerão no decorrer da Sessão disponibilizarão resultados parciais e conclusivos de algumas pesquisas e estudos que se encontram em fase de andamento e de outras finalizadas, mas que apontam para outras perspectivas. Entre os trabalhos a serem socializados há uma sequência de resultados das pesquisas oriundas da Iniciação Científica da UNEB. O primeiro trabalho: Trajetórias dos estudantes do campo: há barreiras territoriais? de autoria de Edilene Santos Catarino e Edmerson dos Santos Reis o segundo: As estratégias de Abordagem da realidade da Escola Rural de Massaroca e a contextualização do currículo nas Escolas do Campo, de autoria de Eliomar da Silva Araújo e Edmerson dos Santos Reis. Dando continuidade há outros trabalhos oriundos das ações pesquisas e estudos do Projeto Reflexão e do EDUCERE, a saber: Convergências formativas no *contextu* da educação contextualizada e educação de autor de Edilane Carvalho Teles, Anette Maria Rodrigues Bento e Esther Santana dos Santos; em continuidade há o trabalho: Contextualizando a alternância: conexões possíveis de um fazer educativo e significativo de autoria de Ádria Hermenegildo Rocha, Priscila Braga Silva, Edmerson dos Santos Reis e Francisca de Assis de Sá. Em seguida, passa-se a apresentar os trabalhos oriundos do NEPEC-SAB, sendo eles: Trilhas da formação continuada para o exercício de uma docência contextualizada com o Semiárido Brasileiro em Miguel Calmon – BA, de Clecion Sampaio e Luzineide Dourado Carvalho; e, Geossímbolos do sertão semiárido: a territorialidade de professores do IF– Sertão campus zona rural, de Mábio Dutra e Luzineide Dourado Carvalho.

Cada trabalho terá um tempo de 10 minutos, sendo a primeira rodada composta pelas apresentações do Projeto Reflexão e do EDUCERE, seguidas de um momento de discussão de mais 20 minutos. Dando continuidade haverá a apresentação dos trabalhos oriundos do NEPEC-SAB que terá a mesma dinâmica.

CONCLUSÕES

Pretende-se que este espaço de socialização e ampliação dos conhecimentos possa contribuir com a materialização do sentido do workshop e da própria sessão coordenada, que buscam disseminar as intenções de pesquisas e as suas potencialidades e retornos que podem trazer para o âmbito da universalidade, da sociedade e da Educação básica, pois num estado em que as políticas educacionais se fazem de maneira universalizante e homogeneizante, os contextos regionais vão sendo descaracterizados e a tomada de consciência deste modelo se faz como uma insurgência pelos atores sociais que vêm aprofundando a possibilidade de descolonização curricular e de contextualização das práticas educativas, investindo em experiências educacionais em que o local passa a ser o foco da ampliação de todos os saberes numa conexão direta com os saberes universais, sem a supremacia de um saber sobre outro como nos alertam Martins (2006 e 2011), Reis (2010 e 2011), Reis e Pinzoh (2016) e Carvalho (2010, 2013) entre outros.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Luzineide Dourado. **Natureza, Território e Convivência**. Jundiá, Paco Editorial: 2012.

CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro: fundamentos e práticas. IN: **Caderno Multidisciplinar Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro** - ISSN 1980-2129 -ANO 08 N° 07 JULHO, 2013.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. In: RESAB. **Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: RESAB, 2006.

_____. Educação Contextualizada: da teoria à prática. In: REIS, Edmerson dos Santos e CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs.). **Educação contextualizada: Fundamentos e práticas.** Juazeiro, BA: UNEB: Departamento de Ciências Humanas – Campus III/NEPEC-SAB/MCT/CNPq/INSA, 2011

REIS, Edmerson dos Santos ; PINZOH, Josemar Martins. Apresentação. In: REIS, Edmerson dos Santos ; PINZOH, Josemar Martins. **O paradigma cultural: interfaces e conexões.** Curitiba: CRV editora, 2016.

REIS, Edmerson dos Santos. Educação para a convivência com o semiárido: desafios e possibilidades. In: SOUSA E SILVA, Conceição de Maria de; LIMA, Elmo de Souza; CANTALICE, Maria Luíza de; ALENCAR, Maria Tereza de; SILVA, Waldirene Alves Lopes da. (Orgs). **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto .** INSA. Campina Grande: 2010

_____. **Educação do campo: escola, currículo e contexto.** Juazeiro: BA: ADAC, 2011.

TRILHAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O EXERCÍCIO DE UMA DOCÊNCIA CONTEXTUALIZADA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO EM MIGUEL CALMON-BA

PALAVRAS-CHAVE: Contemporaneidade. Complexidade. Docência. Formação Continuada. Educação Contextualizada. Semiárido Brasileiro.

GOMES, Clecion Sampaio⁸³
 UNEB/MPED- Campus IV
 clecionsampaio@bol.com.br

CARVALHO, Luzineide Dourado⁸⁴
 UNEB- Campus III/NEPEC-SAB
 ldcarvalho@uneb.br

INTRODUÇÃO

Incluso na região do Semiárido Brasileiro, o município de Miguel Calmon no Estado da Bahia, possui população estimada em 26.475 habitantes (IBGE, 2010) e está localizado na região da Chapada-norte Baiana. Caracterizado pela ocorrência do bioma da Caatinga é uma zona sujeita a períodos cíclicos de secas; baixa nebulosidade; forte insolação; temperaturas médias altas e índices elevados de evaporação. É neste cenário que se desenvolveu a pesquisa intitulada: “Desafios da Docência na contemporaneidade: perspectivas da formação continuada contextualizada com o Semiárido Brasileiro” que tratou de investigar os paradigmas sobre os quais se fundamentava a Formação Continuada oferecida aos docentes do Colégio Clariezer Vicente dos Anjos, no período de 2008 a 2015.

Esta pesquisa contribui de maneira significativa, para a fomentação de dados referentes às práticas pedagógicas realizadas no Semiárido Brasileiro, enriquecendo as investigações do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Contextualizada com o Semiárido Brasileiro (NEPEC-SAB), grupo de pesquisa do qual faço parte, pois traz reflexões sobre o Semiárido, tratando-o como contexto significativo para o desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas.

Inicialmente, se objetivou identificar sobre quais paradigmas estava fundamentada a Formação Continuada que até então era oferecida aos docentes do lócus de pesquisa e se esta promovia a reflexão sobre a prática pedagógica e demandas da contemporaneidade. Essa pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa, utilizando como inspiração metodológica a Fenomenologia e os pressupostos teóricos do método da Pesquisa- Ação. Ademais, traçamos um quadro comparativo entre paradigmas produtores e reprodutores do conhecimento e constatamos que a Formação continuada, apesar de sua relevância naquele período, não priorizava a reflexão-ação-reflexão sobre as práticas pedagógicas e nem valorizava o lócus de vivência dos educadores enquanto espaço de singularidades e potencialidades.

Memorando das formações

Dando prosseguimento às investigações, realizamos um retrospecto das temáticas trabalhadas nos encontros formativos e descobrimos que uma das razões para a grande aceitação e participação da maioria dos professores nestes encontros formativos se deu em relação à gratificação que recebiam

⁸³ Mestre em Educação e Diversidade, UNEB, DCH IV, Jacobina/BA; pesquisador NEPEC/SAB. (UNEB/DCH III).

⁸⁴ Professora Doutora em Geografia pela UFS, coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Contextualizada, (NEPEC-SAB/ UNEB/DCH III) é docentes dos Programas de Pós-Graduação: Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (UNEB/DCH III) e do Educação e Diversidade (UNEB/DCHIV).

quando participavam. Além disso, alguns dos colaboradores entrevistados apontaram que os documentos produzidos coletivamente, a exemplo da Matriz curricular, do PPP e do Plano de Ação, bem como os projetos e Sequências didáticas elaboradas, tornavam as formações mais significativas, pois trabalhavam com estratégias que poderiam ser replicadas em sala de aula e até o momento de realização desta pesquisa (2016), estes docentes continuavam utilizando estes mesmos instrumentos, porém sem a devida reformulação/atualização.

Frente aos desafios da contemporaneidade, averiguamos que a ausência – há cinco anos - da Formação continuada oficial institucionalizada pela secretaria de educação do município, acarretou um processo de comodismo, pois os docentes do lócus de pesquisa, em sua maioria, não têm refletido sobre sua práxis pedagógica nem tampouco sobre seu território de vivência, o SAB, com suas especificidades e potencialidades, devido a ausência de espaços formativos nestes moldes.

Outro fator a ser considerado é a inexistência de políticas públicas de valorização dos profissionais da educação tais como: período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; fatores garantidos na LDB- Lei nº 9394/96, que, no entanto, não estão sendo assegurados no município.

Constatamos ainda que, depois do ano 2011, a Formação continuada oficial institucionalizada pela secretaria de educação do município foi suprimida, por razões diversas, tais como: mudança de gestores e dificuldades financeiras do município, entre outros. Fatos estes, que dificultaram a existência de espaços coletivos de discussão e reflexão sobre o fazer pedagógico destes docentes. Neste contexto, Fávero e Tonieto (2010), elencam três enfoques que podem ser analisados quando tratamos de formação continuada: I) Processo informal e espontâneo; II) Formação oficial institucionalizada; III) Formação pela práxis.

No primeiro enfoque, Formação enquanto Processo informal e espontâneo, notamos que: “[...] não há a utilização de método, e o conhecimento resultante, geralmente é visto como superficial e apresenta-se de forma fragmentada”. (FAVERO; TONIETO, 2010, p. 35). Este não é o caso dos colaboradores desta pesquisa, pois ao realizarmos esta investigação descobrimos que no período investigado (2008-2015) quatro professores do lócus de pesquisa realizaram a formação oficial institucionalizada através do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor⁸⁵) que é um programa emergencial criado pelo MEC para permitir aos professores em exercício na rede pública de educação básica o acesso à formação superior. Nesta investigação percebemos que os outros professores que não participaram desta Formação oficial ficaram desassistidos em seus processos formativos, pois com a mudança na gestão do município, (eleições municipais), houve uma supressão das formações e momentos de estudo dos professores que passaram a utilizar os espaços de A/C a cada quinzena para planejar suas aulas e corrigir avaliações. É bom lembrar que a constante produção de novos conhecimentos e a dinâmica inerente à realidade social e cultural desatualiza rapidamente o professor que não tiver método próprio de investigação e ambição de buscar novos conhecimentos.

O terceiro enfoque, Formação pela práxis, parte do pressuposto de que a formação continuada não acontece num momento único, não se dá de forma espontânea ou informal e nem possui sua centralidade na intervenção externa por meio de cursos oficiais de formação. (FAVERO; TONIETO, 2010).

Partindo destas premissas, realizamos um retrospecto das Formações Continuadas que ocorreram no município no período de 2008 até 2011 e elencamos num quadro as temáticas e

⁸⁵ O Parfor, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de: Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação pedagógica para graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. Vide mais informações em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 10 de setembro de 2016.

produções técnicas realizadas em cada encontro formativo com o intuito de não apenas “recordar” historicamente os fatos que ocorreram durante estes encontros, mas fazer uma breve reflexão sobre as implicações destas formações para a práxis pedagógica dos docentes e para o processo de ensino e aprendizagem (des) contextualizado.

Visualizemos o Quadro 01:

Quadro 01- Retrospectiva das Formações em Exercício que ocorreram no município de Miguel Calmon. 2008-2011.

PERÍODO	FORMATO	TEMÁTICA	PRODUÇÃO TÉCNICA
2008	Por Escola (Formação individualizada)	O processo de ensino e aprendizagem.	Sequências didáticas
2009	Em rede (O coordenador era formado por um instituto e repassava a formação para os professores).	A escola como foco de formação pessoal e social.	Projeto Político Pedagógico
2010	Consultoria Externa (Formava os gestores e os coordenadores pedagógicos que repassavam a formação para os professores).	Ciclos de avaliação.	Projeto Político Pedagógico
2011	Em rede (Havia formação por áreas do conhecimento sob responsabilidade dos coordenadores pedagógicos)	Projeto Círculo de avaliação.	Descritores por disciplina.
		Os quatro pilares da Educação	Sequências didáticas.
		Indicadores da qualidade na Educação	Plano de ação institucional
		Plano de ação	
		Projeto didático	Projetos interdisciplinares
		Matriz curricular	Currículo da rede.
		Jogos educativos para a sala de aula	Oficinas didáticas.
		Avaliação diagnóstica	Reformulação dos instrumentos avaliativos.
		Elaboração dos diagnósticos da rede	Diagnósticos iniciais, mediais e finais na rede.
Avaliação dos encontros formativos.	Planejamento da Jornada pedagógica do ano seguinte.		

Organizado por: GOMES, C. S. 2016.

Nestas formações promovidas pelo município até o ano de 2011, havia um trabalho voltado para o estudo das avaliações externas e a construção de documentos curriculares referenciais a serem utilizados pela rede municipal de educação. Além do mais, não se discutia sobre o contexto local nem sobre as especificidades e singularidades do SAB, tampouco se refletia na perspectiva da contextualização das problemáticas e potencialidades deste território no qual estamos imersos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma crítica se faz necessária quanto à configuração dos encontros formativos, pois se ancorava nos paradigmas conservadores, reprodutores do conhecimento, cuja Prática pedagógica era caracterizada pela transmissão e reprodução do conhecimento e o enfoque no conhecimento apresentado de forma fragmentada, ou seja, tratava o conhecimento de forma “Cartesiana”, fato que impossibilitava que o conhecimento fosse construído de forma mais reflexiva, visto que não promovia a contextualização dos saberes nem tampouco o conflito cognitivo para a resolução de problemas, que oportunizassem uma aprendizagem mais significativa.

Devo salientar que a formação era centrada em competências definidas a partir da perspectiva de Perrenoud (2002), como sendo a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”.

Para Ilma Alencastro Veiga (2012) “É preciso ficar claro que a formação centrada nas competências deve superar a concepção restrita a fim de que se tenha uma perspectiva mais reflexiva e no contexto do outro quadro teórico”.

Este trabalho por sua vez, traz à tona uma nova perspectiva para pensar a Formação continuada a partir da Educação Contextualizada para a Convivência com o SAB partindo do método da Práxis pedagógica, visto que transforma a própria prática pedagógica em objeto de investigação e reflexão.

Neste contexto, o ponto de partida será pensar sobre o ser e o fazer docência no Semiárido Brasileiro na contemporaneidade. Por tudo isso, se faz necessário retomar e/ou recriar novos espaços formativos tendo em vista as transformações desejadas para a sala de aula e para a construção da autonomia intelectual dos participantes tendo como foco a Práxis pedagógica cujo método formativo se caracteriza pela autoformação e formação coletiva a partir da contextualização e utilização de metodologias e diretrizes educativas mais eficientes e voltadas para a convivência com o SAB.

A partir da análise e reflexão sobre os depoimentos dos professores e coordenadores, notamos que o enfoque na reflexão sobre a ação, ou melhor, a reflexão sobre a prática se sobressai como um elemento diferenciador que nos levou a delinear uma Proposta Interventiva que tem como fundamento principal a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro caracterizada pela reflexão e exercício da práxis, num processo que se faz a partir da prática pedagógica.

Nesta Proposta interventiva que delineamos, serão realizadas oficinas, cujos objetivos, procedimentos e ações, a priori, auxiliarão os docentes a perceber e valorizar o Semiárido Brasileiro como um território de possibilidades e potencialidades, partindo da compreensão que temos sobre nós e sobre o nosso lugar, sobre nossa práxis pedagógica enquanto docentes do território do SAB, para a posteriori, ser criado um Plano de Formação Continuada numa proposta de educação, que por se basear num processo de reflexão sobre a ação do sujeito na sociedade, possibilite a tomada de consciência de si num processo de afirmação e apropriação de sua própria identidade. (LIMA, 2006). Ademais, as oficinas propõem a análise e estudo das características do semiárido para oportunizar a contextualização dos conteúdos curriculares, saberes e não saberes das “gentes” do semiárido, atrelados não tão somente ao espaço de vivência, mas em consonância com a contextualização da realidade local, vinculada às realidades globais de exclusão e/ou emancipação.

Se a intenção é mudar a realidade, as práticas educativas contextualizadas fundamentadas no paradigma da complexidade servirão como uma bússola para a aquisição de um novo olhar a partir da compreensão das problemáticas e das outras formas de emancipação social dos sujeitos que tem como norteador os processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, as reflexões promovidas nas oficinas visarão promover a renúncia de posicionamentos estanques e reducionistas, dando lugar às práticas pedagógicas críticas, reflexivas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Guacira de (org.). **Atualidades e Diversidades na formação de professores**. Santa Maria: UFSM, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 08 de nov. de 2013.

CARVALHO, Luzineide Dourado. **A educação Contextualizada: Saberes tecidos no contexto e na interação natureza e cultura**. Cadernos de estudos sociais - Recife, v. 27, no. 1, p. 081-096, jan./jun., 2012.

COMARÚ, Patrícia do Amaral; PINTO, Maria das Graças Gonçalves. Por entre as teias da formação de professores: ciência, narrativa e memória. In, AZAMBUJA, Guacira de (org.). **Atualidades e Diversidades na formação de professores**. Santa Maria: UFSM, 2007.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o Educador: Reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000 (p. 15-19).

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. Campinas, São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs.). **Educação contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro-BA: Printpex Gráfica, 2011.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VEIGA, Ilma. Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.