

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA

Patrícia Helena de Carvalho Holanda (UFC)

Maria Juraci Maia Cavalcante (UFC)

Gisafran Nazareno Jucá (UFC)

Antonia Lis de Maria Martins Torres (UFC)

Hermínio Borges Neto (UFC)

(Organizadores)

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro

De 20 a 23 de Setembro de 2018 – Sobral (Ceará)

O XVII Congresso de História da Educação do Ceará tem por objetivo principal apresentar a produção acadêmica de pesquisadores experientes e em formação, com diferentes recortes e perspectivas, que incidiam sobre a temática proposta: *Tecnologias da Educação: passado, presente e futuro*.

O Projeto de História da Educação no Ceará foi concebido entre 1996 e 2001, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, em função da falta de historiografia sobre a história da educação local. Tem contado com a participação e estreita colaboração de um amplo grupo de professores e alunos - Maria Juraci Maia Cavalcante, José Edvar Costa Araujo, Zuleide de Queiroz, António de Pádua Lopes Carvalho, César Castro, Almir Leal, Gisafran Jucá, Silvana Pinho, Julio Filizola Neto, Maria das Graças de Loyola Madeira, Joan Edesson de Oliveira, Josier Ferreira da Silva, Milton Ramon Pires de Oliveira, Francisco Francelino Pereira, Valéria Mello, Zilsa Maria Pinto Santiago, Ivna de Holanda Pereira, Núbia Ferreira Almeida, Pedro Ferreira Barros, Edgard Patrício de Almeida Filho, e de vários outros colaboradores.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Abrigo a formação de mais de três dezenas de mestres e doutores que, por sua vez, constituíram nessa área outros grupos de pesquisa na UVA, URCA, UFPI, UECE e UFAL e UFV. Foi uma conjunção de interesses que tornou possível a edição de um Encontro anual de pesquisa, desde 2002, quando realizamos o I encontro Cearense de Historiadores da Educação, no Campus do Benfica/UFC, em Fortaleza, ao qual se seguiram vários outros, conforme registramos fartamente em nossas publicações junto à Editora da UFC.

O evento que criamos em 2002 mudou de nome e foco de investigação, em 2011, para comemorar dez anos de percurso e demarcar uma nova fase, ampliar as suas pesquisas, aprofundar estudos e possibilidades metodológicas de investigação, assim como suscitar outras articulações institucionais, no âmbito da História da Educação Comparada. Foi realizado em 2011, no Memorial Padre Cícero, em Juazeiro do Norte; em 2012, no Mosteiro dos Jesuítas, Baturité, Ceará; em 2013, no Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira, Ceará; em 2014, em Viçosa do Ceará; em 2015, na URCA, Crato-Ceará; em 2016, na Casa José de Alencar - UFC, em Fortaleza; em 2017, em Icó-Ceará.

O evento de 2018, o XVII CHEC deu continuidade a abordagem teórico-metodológica e de pesquisa histórico-educacional, em caráter multidisciplinar e dimensão internacional, em articulação com as novas tecnologias da informação e comunicação, em face do seu impacto sobre a organização escolar e educacional e dos desafios postos para o futuro da educação brasileira.

O evento recebeu apoio para a sua realização de várias outras instituições, como se segue: UFC, SBHE, CNPQ, CAPES, FUNCAP, FCPC-UFC, Edições UFC, Laboratório de Pesquisa Multimeios/FACED/UFC, IFCE – PROEN, IFCE – Sobral, Prefeitura de Sobral - CE, Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), SEDUC - Sobral, Secretaria de Cultura do Sobral - CE, Centro de Educação a Distância – CED - Sobral – CE, Teatro São José – Sobral - CE.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

ORGANIZADORES

Patrícia Helena de Carvalho Holanda (UFC)
Maria Juraci Maia Cavalcante (UFC)
Gisafran Nazareno Jucá (UFC)
Antonia Lis de Maria Martins Torres (UFC)
Hermínio Borges Neto (UFC)

COMISSÕES DE COORDENAÇÃO DO EVENTO

Ana Claudia Uchôa Araujo (IFCE)
Antonia Lis de Maria Martins Torres (UFC)
Francisco Herbert Lima Vasconcelos (UFC/SEDUC)
Gisafran Nazareno Jucá (UFC)
Hermínio Borges Neto (UFC)
Marcio Daniel Santos Damasceno (IFCE)
Maria Juraci Maia Cavalcante (UFC)
Patrícia Helena de Carvalho Holanda (UFC)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adalucami Menezes Pereira (UFC)
Almir Leal de Oliveira (UFC)
Ana Claudia Uchôa Araujo (IFCE)
Antonia Lis de Maria Martins Torres (UFC)
Antônio Carlos Ferreira Bonfim (UECE)
Antônio de Pádua Carvalho Lopes (UFPI)
Carlos Ângelo de Sousa (UCB)
Carlos Rochester Ferreira Lima (UFC)
César Castro (UFMA)
Cicero Edinaldo dos Santos (UFC)
Francilda Alcântara Mendes (UFC)
Francisca Geny Lustosa (UFC)
Jarles Lopes de Medeiros (UFC)
Joelma Nogueira do Santos (IFCE)
José Edvar Costa Araújo (UVA)
Maria Juraci Maia Cavalcante (UFC)
Marlúcia Menezes de Paiva (UFRN)
Núbia Ferreira Almeida (URCA)
Patrícia Helena Carvalho Holanda (UFC)
Polliana de Luna Nunes Barreto (UFC)
Regiane Rodrigues Araújo (UFC)
Simone Vieira de Mesquita (UFC)
Sinara Socorro Duarte Rocha (IFCE)

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Tânia Maria Rodrigues Lopes (UFC)
Zilsa Maria Pinto Santiago (UFC)

SECRETARIA GERAL

Daniele de Oliveira Xavier (UFC)
Jessica de Castro Barbosa (UFC)

FINANCEIRO

Alexsandra dos Santos Barbosa (UFC)
Lara Meneses Saldanha Nepomuceno (UFC)

ANAIS DO XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Local: Universidade Federal do Ceará-UFC
Centro de Educação a Distância - CED (UFC)
Sobral-Ceará

Período: De 20 a 23 de Setembro de 2018

FICHA CATALÓGRAFICA

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. Tecnologia da Educação: passado, presente, futuro (Linha História e Educação Comparada/ PPGE-FACED/UFC), 2018. Campus da UFC – Centro de Educação a Distância – SOBRAL - CEARÁ. PATRÍCIA HELENA DE CARVALHO HOLANDA; MARIA JURACI MAIA CAVALCANTE; GISAFRAN NAZARENO JUCÁ; ANTÔNIA LIS DE MARIA MARTINS TORRES, HERMÍNIO BORGES NETO. (ORGANIZADORES). SOBRAL-CE: UFC, 2018. ISSN: 2237-2229.
Distribuição: LINHA DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO COMPARADA-UFC.
Faculdade de Educação/UFC:
Rua Waldery Uchoa, nº 1, Campus Benfica–CEP: 60.020-110
Telefones: (85) 3366 7663/ 3366 7667 – Fax: (85) 3366 7499

Revisão Geral e Formatação de Texto:

Jarles Lopes de Medeiros
Patrícia Helena de Carvalho Holanda
Simone Vieira de Mesquita

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Catálogo na Fonte

Socorro Guimarães – Editora UFC

Presidente da República

Michel Miguel Elias Temer Lulia

Ministro da Educação

José Mendonça Bezerra Filho

Universidade Federal do Ceará

Reitor

Prof. Dr. Henry de Holanda Campos

PROGRAMAÇÃO

DIA 20 DE SETEMBRO DE 2018 – (QUINTA-FEIRA)

18h – 19h – Credenciamento

Local: Teatro São João – Sobral/Ceará

19h - Sessão de Abertura

Apresentação Cultural

Local: Teatro São João - Sobral/Ceará

19h45min — Mesa Oficial de Abertura

Local: Teatro São João

Prefeito de Sobral: Ex. Sr. Ivo Ferreira Gomes;

Pró-Reitor de Pesquisa – Prof. Dr. Antônio Gomes de Souza Filho - UFC;

Representante do Programa de Pós-Graduação/LHEC em Educação (Prof. Dr. Hermínio Borges - UFC);

Prof. Dr. Francisco Herbert Lima Vasconcelos Secretário de Educação de Sobral,

Coordenadora da Linha - Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda - UFC;

Coordenadora do Evento Profa. Dra. Antonia Lis Martins - UFC;

Prof. Marcio Damasceno – Diretor de EaAD/IFCE/Ceará.

20h - Conferência de Abertura

Tema: Tecnologias da Educação: passado, presente e futuro.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Profa. Dra. Teresa Cardoso [PhD] Universidade Aberta de Portugal. UID 4372-Le@D
Laboratório de Educação a Distância e Learning
Tecnologia da Educação: *Quo vadis* reflexão em orno de um percurso de investigação.
Prof. Dr. Daniel Mill - UFSCar

DIA 21 DE SETEMBRO DE 2018 – (SEXTA-FEIRA)

8h-9h – Minicursos

Local: salas do CED - Centro de Educação a Distância

9h30min - 11h30min - Mesa-1 - Local: auditório CED

Palestra Interface Digitais e Educação em Rede

Prof. Dra. Ana Cláudia Uchôa Araújo – IFCE/PROEN;

Prof. Dr. Denny Salles – IFCE/Sobral/Ceará;

Prof. Dr. Hermínio Borges Neto – Laboratório de Pesquisa Multimeios/FACED/UFC.

Coordenação: Profa. Dra. Antônia Lis de Maria Martins Torres – Laboratório de Pesquisa Multimeios/FACED/UFC

INTERVALO PARA ALMOÇO

14h - 16h – Sessão de Comunicações orais e Banners

Local: salas do CED

16h30min – 17h:30min - Sessão de Conferência

Local: auditório do CED

A Educação em tempos de rede e seus atores

Prof. Dra Paula Sibília - UFF

18h 30min – Lançamento de Livros

Local: Teatro São João

18h:30min - Palestra Prof. Dr. Herbert Lima Vasconcelos

Trabalho em Sobral e a relação das tecnologias e resultados

Local: Centro de Educação a Distância – Sobral/Ceará

19h30min as 20h:30min - Apresentação Cultural

Exposição Exôdos de Sebastião Salgado

Local: Teatro São João

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

8h-9h – Minicursos

Local: Centro de Educação a Distância de Sobral

9h30min - 11h30min – Mesa - 2 - Local auditório do CED

Apropriação do Conhecimento e as Tecnologias da Educação entre a Razão e Emoção

Prof. Dr. Cesar Castro – UFMA;

Prof. Dr. Carlos Ângelo Sousa (UCB);

Prof. Dr. Marcus Henrique Linhares Ponte Filho - UFCA/Brejo Santo

Dr. - Raimundo Augusto Martins Torres – UECE/Fortaleza/Ceará

Coordenação: Profa. Patrícia Holanda FACED/UFC/ Fortaleza/Ceará

INTERVALO PARA ALMOÇO

14h-16h – Sessão de Comunicações Orais e Banners

Local: salas do CED

DIA 22 DE SETEMBRO DE 2018 – (SÁBADO)

16h15min – 18h – Mesa – 3 - Local: Auditório do CED

História da Educação, Sociedade da Informação e Novas Tecnologias

Prof. Dr. Gisafran Jucá – UFC/Fortaleza/Ceará

Prof. Dr. Antônio de Pádua Lopes – UFPI

Prof. Dr. José Edvar Costa – UVA/ Sobral/Ceará

Coordenação: Profa. Dra. Juraci Maia Cavalcante – FACED/UFC/ Fortaleza/Ceará

19h15min - Apresentação Cultural

Local: Teatro São João - Sobral/Pinacoteca

DIA 23 DE SETEMBRO DE 2018 – (DOMINGO)

8h30-10h30 - Mesa – 4 - Local: Auditório do CED

Educação a Distância, Inclusão Digital e a Pesquisa

Prof. Dr. Almir Leal – UFC/Fortaleza/Ceará

Prof. Dr. Alencar Mota UVA/Sobral/Ceará

Profa. Dra. Teresa Cardoso [PhD] Universidade Aberta de Portugal. UID 4372-Le@D

Laboratório de Educação a Distância e Learning

Coordenação: Prof. Dr. Marcus Henrique Linhares Ponte Filho - UFCA/ IFE/Brejo Santo/Ceará

10h30min - 12h - Sessão de Encerramento

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

MINICURSOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CED

21 DE SETEMBRO DE 2018

INTRODUÇÃO À ESCRITA ACADÊMICA

Alles Lopes Aquino

METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DOCENTE

Rosane Serra

21 e 22 DE SETEMBRO DE 2018

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO COM FOCO NA HISTÓRIA ORAL

Ana Cristina de Sales

Edvaldo Rodrigues

A PEDAGOGIA TERAPÊUTICA E AS BASES MATEMÁTICAS DO DESENVOLVIMENTO

Luís Grijó dos Santos

Patrícia Helena Carvalho Holanda

Lucas dos Santos Barbosa

Milena Assunção Procópio

A PEDAGOGIA TERAPÊUTICA E A COLABORAÇÃO EM EAD

Alles Lopes

Ana Cláudia Uchoa

Rosane Serra



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

COMUNICAÇÕES ORAIS

EIXOS TEMÁTICOS

1. Arte, Pré-História, Paleontologia e Museologia
2. Livros, Periódicos e Material Escolar
3. Instituições Educativas, Currículo e Formação de Professores
4. Biografia, Autobiografia e Intelectuais da Educação
5. Missões, Expedições e Movimentos Sociais
6. Política Educacional, Universidades, Organismos Internacionais
7. Família, Demografia, Gênero, Juventude e Inclusão
8. Arquitetura, Educação Patrimonial e Pesquisa Histórica
9. Tecnologias Educacionais, Educação a Distância e Inclusão Digital

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

1. ARTE, PRÉ-HISTÓRIA, PALEONTOLOGIA E MUSEOLOGIA

ECOMUSEU NO PARQUE FLORESTA FOSSIL DO RIO POTI EM TERESINA - PIAUÍ

Alana Carine Carvalho de Siqueira
Aline Suluane de Sousa Ferreira Lima
Amanda Caroline Carvalho de Siqueira
Ana Elisa Cavalcante Miranda
Claudiana Cruz dos Anjos

2. LIVROS, PERIÓDICOS E MATERIAL ESCOLAR

AURORA COLLEGIAL: ESCRITA DOS ALUNOS DO COLÉGIO ANCHIETA (1905-1922)

Ligia Bahia de Mendonça

PRÁTICAS DE INTERCÂMBIO SOBRE O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO ANARQUISTA ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Francisco Robson Alves de Oliveira

3. INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS AFRODESCENDENTES NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Brígida Lima Magalhaes
Elenilde Fernandes de Sousa
Raimunda Nonata Paiva Andrade

A MULHER E O SABER: A INSTRUÇÃO RECEBIDA PELAS ALUNAS DO COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO, NA DÉCADA DE 1950, EM FORTALEZA

Adalucami Menezes Pereira Gonçalves
Gisafran Nazareno Mota Jucá

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: DAS DISCUSSÕES EPSTEMOLOGICAS À EDUCAÇÃO BÁSICA

Anna Carolina Farias De Araújo Sombra
Carlos Rochester Ferreira de Lima
Gisafran Nazareno Mota Jucá

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Morlânia De Holanda Chaves
Renê Coelho De Sousa

**CAMINHOS DA EDUCAÇÃO: INSTITUTO DE ASSISTÊNCIA A INFÂNCIA NO
MARANHÃO (1911-1939)**

Denise Cristina da Silva Campos Salazar
Salânia Maria Barbosa Melo

**CAMINHOS PERCORRIDOS NA (RE) ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA
DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOLORES LUSTOSA**

Ticiane Maria de Sousa Silva

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UAB DO INSTITUTO UFC VIRTUAL**

Jaqueline Gomes de Negreiros
Maria do Socorro Sousa e Silva

**EXPERIÊNCIAS DE INTERDISCIPLINARIIDADE: FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NO
CURSO DE PSICOLOGIA DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO NA CIDADE DE
JUAZEIRO DO NORTE - CE**

Cícero Reginaldo Nascimento dos Santos
Ossian Soares Landim

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS E AVANÇOS

Jaqueline Gomes de Negreiros
Maria do Socorro Sousa e Silva

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PIAUÍ

Samara Maria Viana da Silva Lacerda

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ – UVA**

Maria Laudeciane da Silva Balbino
Martha Maria Junior

**FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO ENSINO BÁSICO NA GUINÉ-BISSAU:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO GOVERNO NOS ANOS DE 1975-1986**

Cristina Mandau Ocuni Cá

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

GINÁSIO SÃO LUIZ GONZAGA: UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA CATÓLICA PARA A JUVENTUDE PIAUIENSE

Maria Dalva Fontenele Cerqueira

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: A ESCOLA NORMAL NOSSA SENHORA DA ASSUNÇÃO – GUIMARÃES/MA

Alda Margarete Silva Farias Santiago

Gisafran Nazareno Mota Jucá

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM CURSO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA I

Adriana de Freitas

Ossian Soares Landim

Vanessa Pinto Rodrigues Farias

HISTÓRIA E MATEMÁTICA: UMA INTERAÇÃO POSSÍVEL NO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CODÓ-MA

Iolanda da Silva Luz

Joana Batista de Souza

O INSTITUTO DA MEMÓRIA DO POVO CEARENSE: UMA FERRAMENTA DE COMBATE?

Ana Cristina de Sales

O PROJETO LOGOS E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) – DIRETRIZES EDUCACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO DE PROFESSORES

Djane Oliveira de Brito

PEDAGOGIA E O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: A imitação, a técnica, o criticismo, o intervencionismo e a etnografia

Carlos Bonfim

PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO NO CICLO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA REALIZADA NA ESCOLA MUNICIPAL MANOELITO GUIMARÃES DOMINGUES NOS ANOS DE 2016-2017

Liane de Almeida Martins

PROVA BRASIL: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DO 5º ANO



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Brígida Lima Magalhaes
Elenilde Fernandes de Sousa
Raimunda Nonata Paiva Andrade

REFLEXÕES SOBRE DIDÁTICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Augusto César Holanda e Pereira
Carlos Alexandre Holanda Pereira

REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Cléa Gomes de Sousa
José Wellington da Silva
Marcos Antonio Martins Lima
Mariana Cristina Alves de Abreu
Priscila Uchôa Martins

DIFICULDADES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA ELABORAÇÃO DO CONHECIMENTO ALGÉBRICO

Tarcisio Araújo Vasconcelos
Maria José Araújo Souza

4. BIOGRAFIA, AUTOBIOGRAFIA E INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO

A VIVÊNCIA EM IMERSÃO COMO INÍCIO DO ITINERÁRIO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS: SABERES E EXPERIÊNCIAS.

Thaís de Sousa Florêncio

O DIREITO DA CRIANÇA TER SEGREDO: O CONCEITO DE INTIMIDADE NA OBRA DE JOÃO DOS SANTOS PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA

Lucas dos Santos Barbosa
Milena Assunção Procópio
Patrícia Helena Carvalho Holanda

5. MISSÕES, EXPEDIÇÕES E MOVIMENTOS SOCIAIS

“HOJE É DIA DE QUILOMBO!”

Kelly Almeida de Oliveira
Franciele Monique Scopect dos Santos
Irislene Paiva de Araújo



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Milena de Jesus
Tercília Maria da Cruz Silva

6. Política Educacional, Universidades, Organismos internacionais

EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL E A “REFORMA DO ENSINO LIVRE”

Ana Martiniano Cardoso
Francilda Alcantara Mendes
Luana Maria da Silva Pereira de Freitas
Sayron Rilley Carmo Bezerra

A ESCOLA E A GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Maria do Socorro Sousa e Silva
Marília de Araújo Fontenele

ENSINO JURÍDICO E INVENÇÃO DA NAÇÃO NO BRASIL OITOCENTISTA.

Almir Leal Oliveira
Francilda Alcantara Mendes

A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO ARTICULAÇÃO POSSÍVEL ENTRE O SISTEMA DE ENSINO E A SOCIEDADE.

Antônio Augusto de Mesquita Júnior

MUDANÇAS NO ENSINO MÉDIO VÃO INTERFERIR NA AVALIAÇÃO NA REDAÇÃO

Jaxciley Freire Lima
Raimundo Nonato Neto

O NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICA SOCIAL E A EDUCAÇÃO QUE SE DESEJA NO SÉCULO XXI.

Antônio Augusto de Mesquita Júnior

OS MESTRES-ESCOLAS E AS TIRANIAS DO TEMPO

Maria Alveni Barros Vieira
Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DITAMES DE UMA EDUCAÇÃO TARDIA

Violeta Cristina Soares Moraes

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

PROVA BRASIL: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DO 5º ANO.

Brígida Lima Magalhaes
Elenilde Fernandes de Sousa
Raimunda Nonata Paiva Andrade

TECNOLOGIAS GERENCIAIS E INOVAÇÃO: A INFLUÊNCIA NO PROCESSO COM EFICIÊNCIA, EFICÁCIA E EFETIVIDADE NA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR

Francisco Ricardo Almeida Amorim
Raimundo Nonato Neto

TRABALHO INFANTIL, ESCOLA E DESIGUALDADE SOCIAL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES DE ESTUDO COMPARADO SOBRE O SEMIÁRIDO PIAUIENSE E A ÁFRICA SUBSAARIANA

Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho

7. FAMÍLIA, DEMOGRAFIA, GÊNERO, JUVENTUDE E INCLUSÃO

A FORMAÇÃO DA FAMÍLIA NOS DISCURSOS DA IGREJA CATÓLICA DURANTE A IDADE MÉDIA

Cícero Edinaldo dos Santos
Patrícia Helena Carvalho Holanda

A MULHER NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO: COMPREENSÕES BASEADAS EM BOURDIEU

Raquel Lopes Correia Santos

A POLÍTICA PARA JUVENTUDES NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ: RECORTES SOBRE PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

Raquel Lopes Correia Santos

ADOLESCÊNCIA: REFLEXÕES E DESAFIOS

Maíra Maia de Moura
Patrícia Helena de Carvalho Holanda

APROXIMAÇÕES ENTRE CIÊNCIA E GÊNERO NA CONSTITUIÇÃO DE REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NA MODERNIDADE

Polliana de Luna Nunes Barreto
Patrícia Helena Carvalho Holanda

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EDUCAÇÃO ANTIRACISTA EM TERRITÓRIO DE MAIORIA AFRODESCEDENTE

Emanuela Ferreira Matias

Henrique Cunha Junior

ENFOQUE INTEGRADO DE EDUCAÇÃO: ABORDAGEM SANTIANA

Maíra Maia de Moura

Patrícia Helena de Carvalho Holanda

ENSINO DE FILOSOFIA E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DO ALUNO SURDO

Alexsandra dos Santos Barbosa

Jarles Lopes de Medeiros

Rosa Maria Barros Ribeiro

ENTRE O DOGMA E A RAZÃO: ENLACES DISCURSIVOS SOBRE SEXUALIDADE

Jarles Lopes de Medeiros

Gisafran Nazareno Mota Jucá

FAMÍLIA: NOVA IDENTIDADE

Jaxciley Freire Lima

Raimundo Nonato Neto

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS LGBTQI+: UMA ANÁLISE SOBRE A DISCUSSÃO DAS POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO/IDENTIDADE

Gilmar Pereira Costa

MÃOS QUE TRANÇAM UM CAMINHO DE LUZ PARA BORDAR UMA HISTÓRIA DE FÉ

Maria Deuselena Dias de Souza

MEMÓRIAS DA ESCOLA NORMAL EM CAXIAS DE 1950 A 1960

Brígida Lima Magalhães

Elenilde Fernandes de Sousa

Raimunda Nonata Paiva Andrade

O FEMININO NO ESPAÇO PÚBLICO: PROTAGONISMO E TRANSCEDÊNCIA

Suzany de Freitas Domingos

Polliana de Luna Nunes Barreto

Patrícia Helena Carvalho Holanda

OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE EM SE INTEGRAR A FAMÍLIA E A ESCOLA NO ENSINO PÚBLICO

Liane de Almeida Martins

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

OS IMPACTOS DAS RELAÇÕES DE PODER SOBRE AS MULHERES NAS FAMÍLIAS

Maria Helena Rodrigues Campelo

Gisafran Nazareno Mota Jucá

PAIS ANALFABETOS DO BOQUEIRÃO: INFLUÊNCIA DO ANALFABETISMO DOS PAIS DA VIDA ESTUDANTIL DOS FILHOS

Thaís de Sousa Florêncio

PARA ALÉM DAS NORMAS: O ENSINO SUPERIOR COMO SOCIABILIZAÇÃO E RESISTÊNCIA DA IDENTIDADE TRAVESTI

Jessyca Barbosa Duarte

Gisafran Nazareno Mota Jucá

PECADOS DA CARNE E PROMESSA DE SALVAÇÃO: DISCURSOS SOBRE A FAMÍLIA NOS PRIMÓRDIOS DA IGREJA CATÓLICA (Século I ao V)

Cícero Edinaldo dos Santos

Patrícia Helena Carvalho Holanda

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA COMO UMA PERSPECTIVA DE MELHORIA NA APRENDIZAGEM

Françoerbe Barbosa Furtado

Jarles Lopes de Medeiros

TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE: DIALOGANDO SOBRE SEXUALIDADE E SAÚDE REPRODUTIVA JUNTO AS JUVENTUDES ESCOLARES ATRAVÉS DE UMA WEB RÁDIO

Aretha Feitosa de Araújo

Gislanny Rodrigues Oliveira

Karlla da Conceição Bezerra Brito Veras

Leidy Dayane Paiva de Abreu

Raimundo Augusto Martins Torres

8. ARQUITETURA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E PESQUISA HISTÓRICA

ANÁLISE DOCUMENTAL: REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DO DOCUMENTO EM PESQUISAS SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Maycom Cleber Araújo Sousa

Kaé Stoll Colver

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM CAXIAS-MA: O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO

Joana Batista de Souza

Salânia Maria Barbosa Melo

O DISCURSO MÉDICO E ESPAÇO URBANO: RELAÇÕES POSSÍVEIS, FORTALEZA NO SÉCULO XIX

Luciana de Moura Ferreira

A ELABORAÇÃO DE PROJETOS VOLTADOS PARA CONSERVAÇÃO EDIFICAÇÕES DE INTERESSE DE PRESERVAÇÃO: O DESAFIO DO ENSINO

Claudiana Cruz dos Anjos

9. Tecnologias Educacionais, Educação a Distância e Inclusão Digital

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO DIGITAL: UMA ANÁLISE DE CUNHO TEÓRICO

Raimundo Nonato Neto

Francisco Ismael Ribeiro

Francisco Ricardo Almeida Amorim

Jaxciley Freire Lima

Jozemar Machado Carneiro

A FORMAÇÃO DE TUTORES EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM PARA A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA DA REGIÃO DE SOBRAL

Marcos Aristides

A FORMAÇÃO DOCENTE E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

José Hemison de Sousa Magalhães

Franciclé Fortaleza Bento

AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZ A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?

Andréa Rodrigues de Moraes

Maria Jayne da Silva Vieira

Rodrigo Torres Leitão do Nascimento

Patrícia de Oliveira Batista

ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS: A DOCÊNCIA NA CIBERCULTURA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Sinara Socorro Duarte Rocha
Cassandra Ribeiro Joye
Dina Mara Pinheiro Dantas

CEFOMIDIA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCOMUNICATIVA NO CARIRI CEARENSE

Camila Aparecida Pereira da Silva
Marcus Henrique Linhares Ponte Filho

**COMPETÊNCIAS DIGITAIS, QUALIFICAÇÃO E EMPREGABILIDADE:
CONSTITUIÇÃO DE UM *CORPUS* DE ANÁLISE A PARTIR DO INCODE.2030**

João Pinto
Filomena Pestana
Teresa Cardoso

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A INCLUSÃO DIGITAL

Lígia Mesquita de Souza
Simone Vieira de Mesquita

**EDUCOMUNICAÇÃO: O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE
CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA NO CARIRI CEARENSE**

Audaiza Pereira Gomes
Joselma Felix de Figueiredo
Marcus Henrique Linhares Ponte Filho

**ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO CENTRADA NA SEQUÊNCIA FEDATHI:
ESTUDO DE CASO DO IFCE**

Marília Maia Moreira
Cassandra Ribeiro Joye
Ana Cláudia U. Araújo
Hermínio Borges Neto

**ENSAIO TEÓRICO SOBRE ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE
MATEMÁTICA PARA EAD *ONLINE*: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS EM FOCO**

Marília Maia Moreira
Cassandra Ribeiro Joye
Ana Cláudia U. Araújo
Hermínio Borges Neto



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EXPERIÊNCIA MOBILIZADA COM A WEB RÁDIO AJIR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE UBAJARA-CE SOBRE CÂNCER DE COLO UTERINO

Karlla da Conceição Bezerra Brito Veras
Raimundo Augusto Martins Torres
Leidy Dayane Paiva de Abreu
Mayra Aparecida Mendes Ribeiro
Francisca Tatianni Carneiro Cruz

IMPLICAÇÕES DA SEQUÊNCIA FEDATHI NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA VIRTUAL

Silvia Sales de Oliveira
Joelma Nogueira dos Santos
Lara Meneses Saldanha Nepomuceno
Hermínio Borges Neto

O PAPEL DA TECNOLOGIA NA PRESERVAÇÃO DO FATO HISTÓRICO: PERCEPÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DO VÍDEO “A ESCOLINHA DE ARTE DE CECÍLIA MENANO”

Regiane Rodrigues Araújo
Patrícia Helena Carvalho Holanda

SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DA ESCOLA-SIGE: UMA FERRAMENTA DE MONITORAMENTO E ACOMPANHAMENTO DA EDUCAÇÃO NO CEARÁ

Hilcéia Saboia Parente
Felícia Maria Martins de Sousa

SUBJETIVIDADE, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: REDES E DIÁLOGOS

Alda Margarete Silva Farias Santiago
Karine Moura de Farias Borges
Maria Helena Rodrigues Campelo

TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DE UMA WEB RÁDIO PARA DIÁLOGO COM OS JOVENS SOBRE PRIMEIROS SOCORROS NO ENGASGO

Ana Ângela Araújo Braz
Ana Clarissa Azevedo de Sousa
Karlla da Conceição Bezerra Brito Veras
Leidy Dayane Paiva de Abreu
Raimundo Augusto Martins Torres

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

TECNOLOGIAS GERENCIAIS E INOVAÇÃO: A INFLUÊNCIA NO PROCESSO COM EFICIÊNCIA, EFICÁCIA E EFETIVIDADE NA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR

Francisco Ricardo Almeida Amorim

Raimundo Nonato Neto

VIDEOAULAS DE MATEMÁTICA COM A CLASSE BEAMER/LATEX: ANÁLISE DE MATERIAL PRODUZIDO POR ESTUDANTES DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Bruna Rodrigues Mesquita

Márcio Nascimento da Silva

Renata Alves Lopes

VIDEOAULAS E GEOGEBRA: ANÁLISE DE MATERIAL PRODUZIDO POR ESTUDANTES DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Bruna Rodrigues Mesquita

Márcio Nascimento da Silva

Renata Alves Lopes

WEB RÁDIO COMO MEIO DE PROMOÇÃO DA SAÚDE: UM DEBATE SOBRE O USO DE ANABOLIZANTES COM JOVENS ESCOLARES

Aretha Feitosa de Araújo

Karlla da Conceição Bezerra Brito Veras

Leidy Dayane Paiva de Abreu

Mayra Aparecida Mendes Ribeiro

Raimundo Augusto Martins Torres

TECNOLOGIAS GERENCIAIS E INOVAÇÃO: A INFLUÊNCIA NO PROCESSO COM EFICIÊNCIA, EFICÁCIA E EFETIVIDADE NA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR

Francisco Ricardo Almeida Amorim

Raimundo Nonato Neto

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

TRABALHOS COMPLETOS DO GT-1

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**ECOMUSEU NO PARQUE FLORESTA FÓSSIL DO RIO POTI EM TERESINA –
PIAUÍ**

Alana Carine Carvalho de Siqueira¹

Aline Suluane de Sousa Ferreira Lima²

Amanda Caroline Carvalho de Siqueira³

Ana Elisa Cavalcante Miranda⁴

Claudiana Cruz dos Anjos⁵

RESUMO

O Parque Ambiental Floresta Fóssil é constituído por uma área com enorme valor científico, educacional, social e turística. Uma floresta de troncos fossilizados em posição de vida do período permiano, que possuem cerca de 200 milhões de anos. Apesar da relevância do tema, os estudos voltados para área ainda são em pequena escala. Segundo (Conceição, D.M et al, 2016) em um destes trabalhos, pesquisadores descreveram a Floresta Fóssil do Rio Poti, em Teresina, erigindo e identificaram uma nova espécie de gimnosperma (pteridospérmica), denominada *Teresinoxylon eusebioi* Mussa 1989. Em 1990 no local foi criado um Parque Municipal no intuito de preservar a área onde estão localizados os vestígios fósseis. Ao longo destas duas décadas, mesmo localizado em uma região de grande fluxo diário e próximo a áreas de lazer da capital, o mesmo foi legado ao esquecimento, cuja ausência de controle no acesso e permanência no parque tem contribuído para a degradação dos vestígios paleontológicos. Em 2008 o mesmo foi reconhecido como patrimônio cultural brasileiro por meio do tombamento federal sob a responsabilidade do Instituto do Patrimônio Histórico e

¹ INSTITUTO CAMILLO FILHO. E-mail: alanacarinee1@gmail.com.

² MESTRE EM ANTROPOLOGIA E ARQUEOLOGIA UFPI. E-mail: krologia@gmail.com.

³ INSTITUTO CAMILLO FILHO. E-mail: anaelisacav@gmail.com.

⁴ IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. E-mail: claudiana.anjos@iphan.gov.br/claudicruz06@hotmail.com.

⁵ INSTITUTO CAMILLO FILHO. E-mail: suluane@gmail.com.

Artístico Nacional (IPHAN), compreendendo trechos das duas Poti e que até 2015 compreendia os Parques Floresta Fóssil, Ilhotas e Noivos. Partindo destes pontos este artigo tem por objetivo abordar a concepção de uma proposta de integração (local-sociedade) na forma de museu a céu aberto. Tendo como base o seguinte questionamento: como a implantação de um museu *in loco* pode ajudar a conservar este parque? Através do levantamento bibliográfico referente à Paleontologia, Museologia, Paisagismo/Urbano, Memória/Patrimônio e também o levantamento de campo, tentaremos trazer para o Parque Ambiental da Floresta Fóssil meios para sua requalificação e preservação. Este vestígio do passado admirável a nível mundial e tão esquecida pelo poder público local e sociedade em geral.

Palavras-chave: Parque Ambiental, Parques Floresta Fóssil, Museu.

INTRODUÇÃO

O Parque Municipal Floresta Fóssil (PMFF) encontra-se localizado ao longo do leito e margens do rio Poti em Teresina, capital do estado do Piauí (Figura 01). O PMFF possui afloramentos de troncos fossilizados do período Permiano, datando aproximadamente 250 milhões de anos, quando a maioria dos troncos encontrava-se em posição vertical (de vida), fato considerado raro no registro fossilífero e reconhecido pelos pesquisadores da área como único na América Latina (Imagens 1, 2 e 3).

Pesquisas realizadas na década de 1990 identificaram vegetações totalmente extintas, como as pteridófitas e angiospermas, no local, onde fora encontrado também uma nova espécie nomeada *Teresinoxylon eusebioi* e um novo gênero. O bem fora tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 2008, por possuir um valor científico e potencial paisagístico de relevância nacional.



Figura 01: Localização de Teresina – Piauí

FONTE: https://n.imguol.com/mapas/2010/11/11/mapa-brasil-piaui-teresina-1289484908553_300x300.gif



Imagens 1, 2 e 3: Troncos fossilizados localizados no Parque Municipal Floresta Fóssil.
Autor: Siqueira, A. 2017.

O presente estudo tem como objetivo geral a defesa de uma proposta de aproximação entre o local e a sociedade na forma de museu a céu aberto, identificando as estruturas físicas para a construção de sentimento de pertencimento da sociedade com o local. Faz-se fundamental

estabelecer um vínculo entre o contexto do parque e o museu que, consequentemente, traga novos olhares, visitas constantes e conscientes de turistas, estudantes e habitantes de Teresina.

Esta proposta contribui também como um estímulo à realização de pesquisas, visto que o parque concentra uma riqueza de informações sobre paleontologia, além de possuir uma variedade de exemplares da vegetação nativa da cidade, sendo base para pesquisas de estudiosos e cientistas. O que atualmente encontram dificuldades em ser desenvolvidas pela ausência de uma estrutura que possibilite sua realização de maneira segura e adequada. Perde a sociedade que deixa de conhecer um ambiente rico em história e uma fonte importante para produção científica.

Realizada na área urbana da cidade de Teresina – Piauí, as margens do rio Poti (Figura 02), nos meses de junho a agosto de 2017, a coleta de dados sobre o parque ocorreu durante as visitas regulares ao local para o registro fotográfico e descritivo, oportunidade em que foi feito também o diagnóstico dos problemas relacionados à sua proteção, gestão e preservação. Preservação esta de grande importância para a cidade de Teresina.

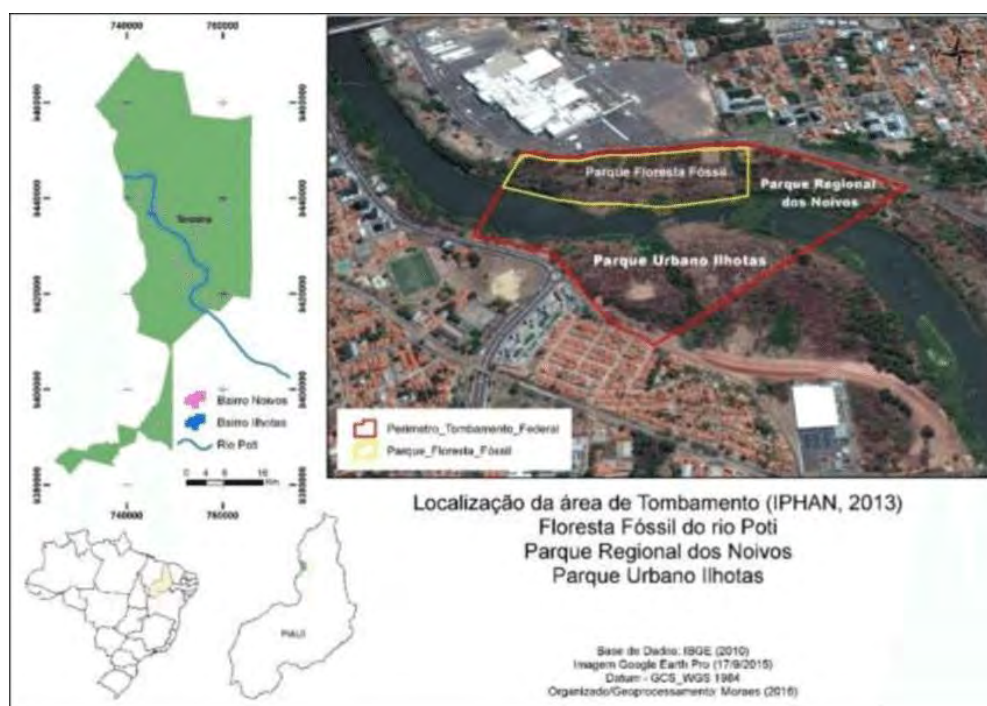


Figura 02: Localização as margens do rio poti
FONTE: IPHAN,2013.

A ausência de usuários favoreceu a degradação e abandono no parque, logo sua requalificação se faz possível e necessária através da produção e concepção de políticas públicas com foco na preservação do acervo fóssil e na atração de visitantes, pois além do potencial científico possui também o turístico.

SITUAÇÃO ATUAL DA FLORESTA FÓSSIL DO RIO POTI

O Parque Floresta Fóssil encontra-se em uma localização privilegiada, às margens do Rio Poti, importante rio da cidade que percorre a mesma na sua extensão sul ao norte e a divide ao meio. As marginais lindeiras ao rio são a Av. Marechal Castelo Branco (Imagem 4) e a Av. Raul Lopes (Imagem 5), o parque encontra-se cercado de muita movimentação por estar ao lado do Parque estadual Potycabana mais voltado para atividades esportivas, além de possuir um centro comercial de grande porte na sua frente. Outro ponto urbano importante da cidade situado no seu entorno é Bairro Ilhotas que tem como características peculiares muitas edificações verticais.



Imagens 4 e 5: Entradas dos lados do PMFF. Autor: Siqueira, A. 2017.

A área do parque sofreu intenso desmatamento, perceptível através da vegetação secundária hoje existente, bem diferente da mata ciliar anteriormente dominante, nenhuma infraestrutura foi construída visando a proteção dos troncos, alguns servem de apoio para roupas dos banhistas ou pescadores que frequentam diariamente o local, outros já se encontram depredados por servir de suporte para fogueira para os mesmos pescadores.

Sendo este outro fator de risco para a área pelo seu potencial de desencadear queimadas (imagem 6), frequentes na área, em especial no segundo semestre do ano, períodos de maior seca no estado. Na área do parque também são identificadas oferendas pelos praticantes de candomblé e umbanda (imagem 7). Também é frequente o deslocamento dos fósseis nos períodos de chuva e em decorrência do regime de enchentes do rio, o que aliado ao mal-uso da área, descarte de lixo, pode levar a danos ao patrimônio tombado, vide imagens a seguir, referentes a vestígios fósseis escondidos sob uma árvore caída e outros circundados por lixo deixado pela população ou trazido pela correnteza do rio (Imagem 8).



Imagens 6, 7 e 8: Problemas encontrados no entorno e nos troncos fossilizados.

Autor: Siqueira, A. 2017.

Sua área hoje é frequentada por pescadores (Imagem 9) e banhistas, pessoas que desconhecem a importância dos fósseis, os utilizam sob as maneiras já apontadas anteriormente desobedecendo as placas de orientação do que é proibido no parque, como por exemplo pesca, queimada, lixo e etc. O sítio não possui sinalização, guia, trilha demarcada e dispõe de características que indicam o abandono pelo poder público e pela população. Para alcançar a área onde os fósseis estão localizados é preciso passar por obstáculos como vegetações com altura maior que 1,50 (imagem 10).



Imagens 9 e 10: A utilização da pesca na floresta fóssil e a vegetação entre os troncos. Autor: Siqueira, A. 2017.

Por todo o exposto, questiona-se como a implantação de um eco museu pode auxiliar na conservação deste parque? O item a seguir ajuda a responder essa hipótese, para o que a educação patrimonial se coloca também como basilar.

ECOMUSEU NO PARQUE FLORESTA FOSSIL DO RIO POTI

Segundo Santos e Lima (2014), os seres humanos sempre sentiram a necessidade de gerar, compartilhar e adquirir informação por vários tipos de assuntos e de formas de expressão.

A arquitetura museal define-se como arte de conceber, projetar e construir um espaço destinado a abrigar as funções específicas de um museu, ou seja, uma maneira de deixar o ambiente adaptável para uma exposição, da conservação preventiva e ativa, do estudo, da gestão e do acolhimento de visitantes.

Siqueira, Santos e Siqueira descrevem o Parque Municipal Floresta Fóssil como:

O PMFF é um museu a céu aberto. Para a sua proteção em 1994 através do Decreto Municipal Nº 2.704, foi delimitada a área correspondente ao parque, e em 2007 foi

publicado pela Prefeitura Municipal de Teresina (PMT) o Decreto nº 7.444, de 31 de outubro de 2007, que reformulou o art. 1º, delimitando a nova área do parque. No ano seguinte, o PMFF foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Nacional (IPHAN) como Patrimônio Nacional devido à sua contribuição científica na área da paleontologia. Com essas ações buscou-se além da proteção do bem, o incentivo ao turismo e as pesquisas científicas. (SIQUEIRA, SANTOS E SIQUEIRA, p. 06, 2017)

A recuperação de áreas protegidas dentro do meio-ambiente urbano tem sido um dos aspectos mais desafiadores para os planejadores urbanos ao redor do mundo. Além de afetar áreas industrializadas e densamente povoadas, o homem acaba dando mais importância ao crescimento das cidades, influenciado por interesses políticos, econômicos e sociais, acaba esquecendo-se da grande importância ambiental para o meio urbano.

A partir da Declaração de Santiago, em 1972, os museus passaram a ser entendidos como instituições a serviço da sociedade, ou seja, com um importante papel na formação da consciência das comunidades. As discussões ocorridas por ocasião da produção dessa declaração possibilitaram a ressignificação do conceito de museu, a se destacar o conceito de eco museu.

Inicialmente, a ideia de eco museu estava atrelada apenas à natureza. De acordo com Varine (1992), o eco museu, em sua origem histórica, era um museu de ecologia. Essa ideia foi ressignificada e acrescentou-se à institucionalidade de desenvolvimento local, acrescentando referenciais da sociologia e da antropologia. Assim, pode-se compreender que mesmo que o eco museu tenha foco na preservação da natureza, essa não deve ser compreendida de forma isolada, mas na relação com o ser humano.

Segundo Nóbrega e Encinas (2006, p. 118) a criação do eco museu inicia-se a partir de três princípios: conhecer, conviver e preservar o meio ambiente, levando em consideração os elementos naturais e humanos. Explicam que o eco museu “ [...] através da ecologia, da etnografia e da vida tradicional das populações, as potencialidades da região em questão, de modo a favorecer uma fecunda reanimação cultural [...]” atribuindo-se uma importância essencial para a população, pois é uma forma de manter a identidade, seja por seus hábitos e tradições, gerando desenvolvimento sociocultural e uma nova percepção para a região.

Os Cadernos de Sociomuseologia (2008) descrevem os eco museus como:

A musealização «in situ» funciona como elemento de preservação e divulgação do patrimônio. Os sítios musealizados podem ser considerados lugares de contemplação, espaços de reencontro, de resistência e de busca pela construção da apropriação do nosso patrimônio. Uma vez considerados patrimônio e musealizados no seu local de origem, esses objetos também estão passíveis das demais ações museológicas que são a preservação, a investigação, a comunicação e a sua utilização como elemento educativo. (CADERNOS DE SOCIOMUSEOLOGIA, 2008)

Isto é, a promoção do desenvolvimento local, trabalhando a participação da comunidade, na preservação e no estudo do patrimônio. Favorecendo de forma direta o encontro do público com a compreensão e a remoção da barreira que impede a entrada da população de forma ampla e frequente em museus.

Para Lopes e Póvoas (1999), musealizar é uma das maneiras mais acessíveis ao público. E talvez, também, o fato de estarmos colocados fora do contexto tradicional da sala do museu seja um facilitador da descoberta de soluções museográficas menos formais, mais criativas, com maior capacidade de comunicação e propiciadoras de várias leituras ou várias abordagens.

Segundo Siqueira, Santos e Siqueira:

Mesmo tendo a perspectiva de que a escolha do local será sempre uma ação excludente e seletiva, entretanto a preservação insita vai ao encontro das expectativas e considerações das Cartas Patrimoniais publicadas pela UNESCO, ICOMOS e Conselho da Europa nas décadas de 70 e 80 e que tanto influenciou a prática eco museológica. É com mais veemência que se considera, a partir da Eco museologia, que a preservação não se justifica apenas por conta do respeito ao passado e pela necessidade de conservá-lo, a preservação dos bens patrimoniais só se justifica quando esta é uma ação que nos permite estabelecer as relações com o presente, nos permite situar na nossa relação com as outras pessoas, com o património, possibilitando assim que possamos construir conscientemente a nossa participação no futuro da nossa sociedade. (SIQUEIRA, SANTOS E SIQUEIRA, p. 07, 2017)

Soma-se a este referencial a Carta de Olinda que aborda a Educação Patrimonial que tem como objetivo criar canais de interlocução com a sociedade e com os setores públicos responsáveis pelo patrimônio, e incentivar a participação social na gestão e proteção dos bens culturais reforçando a ideia de educação patrimonial, que, relacionando com o objeto de estudo, na criação de um eco museu trabalharão com prevenção dos danos ambientais e físicos, proporcionando melhorias estéticas, no microclima, dentre outros fatores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação em que o parque se encontra é de desgaste e abandono, fatores esses que reforcem a urgência na sua estruturação e requalificação, mas para que isso ocorra é extremamente necessária a adoção de políticas públicas compatíveis com o potencial do local, elevando seu potencial científico e turístico, atraindo visitantes ao parque.

A partir do diagnóstico realizado e da riqueza do parque, já reconhecida como patrimônio cultural, considera-se que o resgate do Parque Floresta fóssil passa pela sua transformação em um eco museu por meio de um projeto que vise a integração da área com a cidade e a paisagem onde se insere, e, fundamentalmente, com a população.

A proposta para esse espaço parte do pressuposto de a preservação desse patrimônio não é importante apenas para as comunidades circunvizinhas, mas para todos que constituem o povo brasileiro, nos termos da Constituição Federal de 1988, em seu art. 216, merecendo, assim, a atenção especial de autoridades e visitantes conscientes da importância da sua preservação.

Siqueira, Santos e Siqueira abordam que o Parque Municipal Floresta Fóssil:

... é visto em uma perspectiva preservacionista, que contempla também seu uso como fonte de educação, pesquisa, lazer e centro de valorização da história. Enfatiza-se ainda a necessidade do desenvolvimento de visitas regulares para o público local e os turistas nacionais e estrangeiros, visando a abertura desse espaço para o público em geral, daí a importância de dotá-lo da infraestrutura necessária.

A ausência de conhecimento sobre a importância da preservação dos fósseis e do parque por parte da população contribui para o abandono, situação que a proposta da transformação do PMFF em museu visa reverter. Agregado à proposta de museu tem-se a proposta da Educação Patrimonial que visa criar um sentimento de pertencimento e agregar valor aos fósseis, possibilitando a sua conservação.

Os museus, a partir de suas características e classificações, apresentam-se como um instrumento de preservação da memória cultural de uma sociedade. E é através da preservação e conservação dos objetos pertencentes aos museus que a memória de uma sociedade se mantém viva, e além desses objetos, o próprio edifício onde abriga a função de museu, pode revelar informações do passado, ajudando a criar a identidade da sociedade.

O museu é um local de culto à memória, é mais que guardar objetos, é lugar de propagação do conhecimento. É onde se pode promover ações de estímulo à cidadania, por exemplo, à leitura de objetos e sua ressignificação, criando um vínculo de integração com o patrimônio e promovendo o surgimento de sujeitos mais ativos no que diz respeito ao conhecimento da realidade passada ou atual de um ou mais grupos sociais.

Assim, é necessário ter como foco o que Grinspum (2000) menciona, os motivos das pessoas irem ao museu, o que elas vão fazer lá que lembranças vão levar, se define em três contextos: o pessoal, o social e físico, para que esta proposta se torne tangível. O contexto pessoal é motivo único de cada visitante, é uma questão de como o indivíduo gosta de gastar seu tempo e que experiências novas ele está procurando, uma questão de autossatisfação.

O contexto social é proporcionado pela constatação de que a maioria das pessoas visita museus em grupo, e aqueles que os vistam sozinhos, invariavelmente entram em contato com outros visitantes ou com funcionários, gerando sempre um convívio entre as pessoas. O contexto físico refere-se a quando uma pessoa está entrando em um espaço pela primeira vez, carregado de novidades sensoriais, ela experimenta aquele ambiente utilizando todos os sentidos.

Considerando essas percepções, um museu aberto envolvido por uma paisagem marcada por elementos naturais e transformados pelo homem, constituindo-se em uma apropriação social e cultural gerar um comportamento mais receptivo não sobre os conteúdos expositivos a serem explorados, mas também para sua conservação e continuidade como um bem pertencente à coletividade.

REFERÊNCIAS

ARGOS FOTO. Disponível em <http://argosfoto.photoshelter.com/image/I0000o2VTR5JiqkM>
Acesso em: 09 de junho de 2017.

CADERNOS DE SOCIOMUSEOLOGIA Nº 20 – 2003 museólogos brasileiros ao se referirem ao papel social e educativo dos museus. (FREIRE, in DESVALLÉES, 1992: 195-212)

CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS (ICOM). Carta de Nova Olinda que dispõe sobre casas do patrimônio. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_CartaDeNovaOlinda_m.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2011

FORMIGLI, Ana Lúcia Menezes. Apresentação. In: FORMIGLI, Ana Lúcia Menezes et al. **Parque Metropolitano de Pirajá: história, natureza e cultura.** Salvador: Centro de Educação Ambiental São Bartolomeu, 1998. p. 11-17.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola Responsabilidade compartilhada na formação de públicos.** 2000. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LIMA, I.M.M.F.; VASCONCELOS, M.V.; ARAÚJO. V.; **Floresta fóssil do Rio Poti em Teresina, Piauí Porque não preservar?** . Revista Equador (UFPI), Vol. 5, Nº 3 (Edição Especial 02), p. 239 – 259. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/308696650_FLORESTA_FOSSIL_DO_RIO_POTI_EM_TERESINA_PIAUI_PORQUE_NAO_PRESERVAR. Acesso em: 14 set 2017.

NÓBREGA, R.C.; ENCINAS, J.I. **Uso atual do solo do projeto ecomuseu do cerrado.** Revista **Árvore.** Viçosa-MG, v.30, n.1, 2006. p.117-122.

OLIVEIRA, L. N; FREITAS, J. S & PINHO, S. P. **Contribuição do Parque Floresta Fóssil no meio urbano de Teresina (PI).** Revista Equador (UFPI), Vol.3, nº2, p. 82 - 93 (Julho/Dezembro, 2014).

PINHEIRO, A. C. L.; PEREIRA, D. D; CARNEIRO, G. B. A importância do museu para a preservação da Memória Cultural: Uma análise no Memorial Padre Cícero em Juazeiro do Norte. In: **ENCONTRO REGIONAL DE ESTUDANTES DE BIBLIOTECOLOGIA, DOCUMENTAÇÃO, CIÊNCIA E GESTÃO DE INFORMAÇÃO – EREBD N/NE**, 15, Ceará, 2012. p 1-10.

SILVA, L. de J. M. da. **Parques Urbanos: A Natureza na Cidade- uma análise da percepção dos atores urbanos.** Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável UnB-CDS, Mestre, Gestão e Política Ambiental, 2003. p. 30.

SILVA, T. C. F. da.; MOTA JUNIOR, José Ferreira. **Os Impactos Ambientais no Parque Floresta Fóssil do Poti - Teresina (PI).** Brasil: UFPI, 2009. p. 03-04.

SIQUEIRA, A. C. de; SANTOS, A. S. F. de S.; SIQUEIRA, A. C. C. de. **Museu a céu aberto: Resgate da Floresta Fóssil de Teresina Piauí Preservação de floresta fóssil.** In: Encontro Internacional Arquimemória 5, 2017, Salvador.

SOARES, B.C.B. **A experiência museológica: Conceitos para uma fenomenologia do Museu.** *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST* - vol. 5 no 2 – 2012.

TERESINA. **Parques Urbanos de Teresina/PI: Diagnóstico e Recomendações.** Cadernos de Teresina, ano XVII, n. 37, agosto, 2005.

TERESINA (Piauí). Decreto Municipal nº 2.195 de 08/01/93. **Cria a área do Parque Municipal da Floresta Fóssil do Rio Poti.** Disponível em:<<http://crcfundacpiaui.files.wordpress.com/2012/08/departamento-de-patrimc3b4nio-natural-e-cultural.pdf>>. Acesso em: 07. jun. 2013.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

TRABALHOS COMPLETOS DO GT-2

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**AURORA COLLEGIAL:
ESCRITA DOS ALUNOS DO COLÉGIO ANCHIETA
(1905-1922)**

Ligia Bahia de Mendonça⁶

RESUMO

Investigar o jornal *Aurora Colegial* produzido pelos alunos do Colégio Anchieta, em Nova Friburgo (RJ), à luz da História Cultural é o objetivo deste artigo. Este periódico, escrito pelos alunos, sob à direção dos padres jesuítas, cumpriu o papel de divulgador e reforçador das ideias e das práticas da educação jesuítica, permitindo revisitar e compreender àquela realidade. O primeiro número deste impresso foi editado em 25 de maio de 1905, com periodicidade quinzenal, seguiu seu percurso por 17 anos, encerrando sua produção em 1922, já com 235 exemplares. No colégio jesuíta foram localizados 22 exemplares do periódico, publicados entre os anos de 1905 e 1915, encadernados e listados. No Centro de Documentação D. João VI (Pró-Memória de Nova Friburgo) estão 155 exemplares, cujos anos correspondem de 1905 até 1922, que foram digitalizados pelo centro de documentação. A pesquisa toma o periódico como objeto e fonte, permitindo, por meio dos indícios do cotidiano escolar, identificar e interpretar valores, costumes e interesses que balizavam a educação jesuíta nos anos iniciais do século XX. Ao perscrutar sua materialidade, o estudo sobre as representações que se difundem por práticas, formação religiosa e educação. Para tanto, o estudo dialoga com Chartier (1990) operando com as categorias de representação, apropriação e prática para apreensão daquele espaço escolar; Darnton (1990), para compreender o significado da leitura para discentes e demais leitores do jornal e Castillo Gomez (2003) nas análises da história das normas e usos da escrita no impresso. O artigo pretende

⁶Doutoranda do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, orientada pela prof^a. dr^a Ana Chrystina Venacio Mignot. Professora da Educação Básica do Município da Prefeitura do Rio de Janeiro. E-mail para contato: ligiabahia@gmail.com

contribuir para minimizar lacunas dos estudos historiográficos sobre os periódicos escolares em instituições religiosas.

Palavras-chave: Aurora Collegial; periódicos escolares; educação jesuítica; escrita de alunos.

INTRODUÇÃO

Aos 25 de maio de 1905, os alunos da Divisão dos Maiores, do Colégio Anchieta escreveram o primeiro número do periódico quinzenal, “Aurora Collegial”. Dedicado à notícia, na maioria das vezes, se referiu aos acontecimentos internos, à recreação, voltada para a descontração e à instrução, pois consagrou aos estudantes, o estudo da língua pátria, tanto pela escrita, quanto pela leitura. O periódico seguiu um percurso de 17 anos e não circulava somente no espaço interno daquela instituição, mas entre os familiares dos alunos, moradores de Nova Friburgo e outros colégios da Companhia de Jesus. Até que, em 1922, já com 235 exemplares, encerrou suas atividades.

O BERÇO: COLÉGIO ANCHIETA

José Antônio Braga Sobrinho (1955), que foi um dos primeiros alunos da instituição, narrou sua chegada:

Em 1886, no mês de abril, naquela tarde fria de céu azul sem nuvens, sentido-se já o aproximar do inverno, cinco meninos subiam a íngreme ladeira do “Château”, eram eles: Emanuel Muniz - José Antonio Braga Sobrinho – Carlos Vaillant de Oliveira – Eloy de Andrade Câmara – Mario Teixeira da Costa. Estavam, quase todos na maioria acompanhado pelos seus pais. A larga e velha porta do colégio achava-se aberta de par em par e não tardou em aparecer o Reverendíssimo P. Lourenço Rossi (Reitor) para receber aqueles cinco primeiros alunos que inauguravam dest’arte o novo Colégio Anchieta.

Fomos conduzidos para o interior do colégio e logo após para o recreio, onde na mais completa liberdade nos distraímos e apreciamos o belo panorama que do alto avistávamos: - a cidade lá em baixo, tão tranqüila, mergulhada num doce remanso, ouvindo-se apenas compassadas do Sino da Igreja Matriz, convidando os fiéis à oração do Ângelus (p.7)⁷.

José Antônio Braga Sobrinho (1955) escreveu suas “*Reminiscências dos primeiros tempos do Colégio Anchieta de Nova Friburgo*”, narrando as lembranças vividas no educandário, mais de cinquenta anos após terem acontecido. Verdade ou ficção, não importa, vale o que é destacado

⁷ Obedecida a grafia da fonte.

na hora de narrar ou escrever, pois serve como memória do Colégio a partir da visão do autor porque, como ensina Benjamin (1994), o narrador retira de sua experiência, ou da de outros, aquilo que narra.

O Colégio Anchieta recebia apenas rapazes sob o regime de internato, o que se constituiu numa característica do período. Riolando Azzi (2004) considerou que os principais motivos para a força dos internatos se davam, porque “frente à distância e a dificuldade de comunicação entre os centros urbanos e as regiões do interior; [diante disso] julgava-se que a melhor forma de educar as crianças era mantê-las em regime de reclusão” (p.15). A disciplina rígida existente nesse modelo escolar, submetia os alunos à vigilância permanente, visando o bom andamento do colégio e o cumprimento dos regulamentos era a característica básica dos colégios religiosos e particularmente, dos colégios jesuítas, para alcançar a desejada educação humanística e a correta formação do aluno inaciano.

Em período que abarca o ano de sua fundação até o momento em que perde os privilégios de Ginásio Nacional (1886-1915), o Colégio Anchieta teve um total de 2.315 alunos. Foi significativo o número crescente de alunos, inclusive durante a construção do edifício definitivo do Colégio, entre 1903 a 1908 os números foram de 255 a 269, a seguir de 271 a 287, depois de 398, a 374, respectivamente.

O JORNAL DOS ALUNOS: *AURORA COLEGIAL*

No colégio jesuíta foram localizados 22 exemplares do periódico, entre os anos de 1905 e 1915, encadernados e listados. No Centro de Documentação D. João VI – Pró-Memória de Nova Friburgo estão 155 exemplares, cujos anos correspondem de 1905 até 1922, que foram digitalizados pelo centro de documentação. A responsabilidade do periódico cabia à Divisão dos Maiores⁸. No seu primeiro número, na coluna “Nosso Programma” encontram-se algumas descrições sobre o jornal. Foi lançado em maio e prometeu-se, até o final daquele ano, lançar outros quatorze números, promessa que não se pode afirmar que tenha se cumprido, pois não foi possível consultar os 12 números seguintes, à medida que no catálogo, há apenas uma sinalização de que faltam tais números do periódico e em outros locais, ainda não encontrados.

Aurora Colegial, materialmente, era composto, na maioria das vezes, por quatro páginas “grandes”, no formato de tablóide, e impresso em papel jornal. Era diagramado em três colunas, com tiragem de 300 a 500 cópias e vendido com valores variando entre 3\$000 e 4\$000.

⁸ Nos colégios jesuítas havia uma divisão relativa a idade dos alunos, os mais novos chamados “menores” e os mais velhos “maiores”.

Inicialmente foi impresso na Tipografia de *O Friburguense*, jornal local. Em 1911, passou a ter sua própria oficina tipográfica, como publicizou em manchete o periódico: “Nova Phase! Finalmente está dotada de oficinnas typographicas a *Aurora Collegial*, mimosa pupilla de nossos olhos” (Anno VII, 19/07/1911, p.1)⁹.

A oficina tipográfica foi montada no porão, com 12 metros de largura por 9 metros de comprimento e 3 metros de altura, neste amplo espaço foi instalada a máquina *Nürnberg*, de sistema cilíndrico, semi rotativo, que pesava em todo o seu conjunto 267 quilos. Assume a tipografia o tipógrafo Palmerin Trannin, descendente de uma antiga família francesa, já experimentado neste ofício.

Com a missão de aperfeiçoar e aumentar o conhecimento e o “fazer da pena”, com exceção deste primeiro número que trazia as notícias desde a Páscoa, a proposta era de informar sobre os fatos mais notáveis da semana precedente. Com “leituras amenas”, notícias do colégio e do exterior, e uma sessão recreativa, o periódico quinzenal, se declarava: “noticioso, instrutivo e recreativo, apropriado para jovens colegiais, consagrados ao estudo da língua pátria e da literatura que estes constituirão a maioria dos assinantes” (*AURORA COLEGIAL*, 1905, Nº 1, p.1).

O *Aurora Collegial* não tinha colunas fixas, e as encontradas com mais recorrências foram as de abertura, que tratavam de homenagem ou aniversário dos padres, festividade religiosas, vida de santos ou, ainda, notícias referentes ao Colégio. A “Chronica Collegial” era um texto dirigido ao leitor, na qual se relatavam passeios, retiros, condolências, enfim assuntos relativos à instituição. Já a partir de 1911, nota-se a presença de uma coluna que se tornou presente em todos os números, os “Trabalhos Collegiais”, que apresentava textos de alunos dos anos inferiores à Divisão dos Maiores, com temas variados, que em sua maioria apresentavam uma lição de moral, aparentando terem passado, antes da edição, pelo crivo de um padre ou censor. Por fim, as “Risotas”, que sempre finalizavam as páginas do periódico, dando-lhe um ar de descontração, pois traziam anedotas e “desafios” intelectuais, condizentes com a juventude que escrevia naquelas páginas.

Na capa do primeiro número do jornal, a águia centralizada, os desenhos que a ladeiam, a imponente arquitetura do Colégio encravado nas serras da cidade de Nova Friburgo, sob a aurora, “o raiar do dia” ou “aquela que brilha como o ouro”, parece anunciar o começo de um novo dia. No Brasil, Aurora é um nome predominantemente feminino e bastante comum, assim como sua versão francesa *Aurore*.

⁹ Obedecida a grafia da fonte.

Percebo ao analisar a coleção do periódico que, somente em seu primeiro número, houve apenas três anúncios, então localizados na última página, que propagandeavam a “*Typographia O Friburguense*”, o que se justifica pelo fato do estabelecimento comercial ser, durante um bom tempo, a responsável pela impressão do periódico, o “*Bazar Friburguense*”, dos irmãos Augusto e Américo e, no final da página, os livros didáticos do padre Raphael Maria Galanti, usados no educandário. Suponho que esta diagramação foi uma forma de privilegiar as obras didáticas e em certa medida, abrilhantar seu professor. O jornal também não possui muitas ilustrações, mesmo depois que passou a ter sua própria tipografia, salvo em homenagem ao Pontífice e ao Reitor, existiam fotos. Somente a partir de 1917 imprimiram-se também fotos dos paraninfos a cada ano letivo.

Lendo as folhas do periódico percebo o cotidiano daquela instituição jesuítica. Deixa o jornal aparente sua sociabilidade e suas influências, quando nas páginas, seus autores destacam as correspondências recebidas e as “visitas” dos responsáveis pelos jornais de outras instituições ou, até mesmo de jornais mais gerais, com circulação no Estado do Rio de Janeiro.

A maioria das missivas transcritas pelo jornal era composta de pedidos de alguns números que faltavam à coleção daquele leitor, como se pude notar no periódico do dia 14/07/1910, em que o senhor, como se tratavam os alunos, Alvaro Guião, do Colégio de Itu, em nome da redação do “Collegio”, jornal daquela instituição, se dirige ao secretário do *Aurora*:

Acusando o recebimento da sua gentil cartinha, seja-me licito respondê-la, não só agradecendo a pronta remessa do “Aurora” como também participando, outrossim, que o entusiasmo para leitura da brilhante revista, cujos artigos, ataviados do mais puro vernaculismo rescendem triunfos literários, cresce dia a dia, pelo que pedimos mais cinco assinaturas (*Aurora Collegial*, 1910, p.2).

Comenta, também o periódico a mensagem do padre jesuíta Alexandre Coutinho Castello, professor do Colégio Antônio Vieira, na Bahia, que além dos elogios proferidos ao viajante, pede o aumento de mais duas assinaturas, para perfazer vinte assinaturas. Pedidos e exaltações reproduzidos no periódico foram enviados ao Colégio Anchieta por postais o que me possibilitou indícios de onde circulava o jornal.

Sinais que tive sobre a circulação e a influência que os autores do impresso possuíam, as obtive pelas notas, que não necessariamente compunham uma coluna, no que se refere às “visitas” recebidas, como o periódico designava os impressos recebidos pelo colégio de Friburgo. No número de 7/9/1911, de forma mais alongada do que comumente, agradecem e descrevem brevemente cada um dos jornais e revistas: *O Cruzeiro* (Petrópolis), *O Collegio* (Itu), *O Gremio* (Lorena), *A Pátria Brasileira*, *O Albore Revista Social* (Rio de Janeiro), *O Ipiranga* (Florianópolis), “*Il Moadragone*” (Colégio Romano), *Ave Maria* (São Paulo), *Ora et Labora*

(Espanha), *O Arary*, *O Criterio*, *A Palavra* (Pará), *Imprensa da Matta* (Minas Gerais), *Trait d'Union* (Bélgica), dentre outros.

Considerando o “*Aurora Collegial*” uma forma de dar-se a ver perante as instituições e outros jornais, as famílias e a sociedade em geral, pode apontar a relevância do impresso de difundir a vida social do colégio, visto que em diversos números encontram-se passeios, comemorações e festividades.

O jornal dos alunos menciona, ainda, as festas religiosas, como as do Sagrado Coração de Jesus, do Mês de Maria e de homenagem a Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia, com celebrações de missas de que também participavam as famílias dos alunos. O periódico divulgava os passeios realizados às fazendas próximas, ou em outros estados, eram realizados mensalmente por todos os alunos do colégio, com padres responsáveis e prontamente registrados nas páginas do jornal de modo a publicizar a rede de sociabilidade do educandário e o tipo de educação moderna que era oferecida.

No último número de 1911, o jornal teve oito páginas, o dobro do número habitual e, em dia 31 de dezembro, os colunistas narraram as muitas comemorações. Na capa, uma fotografia do Papa Pio X, que havia sido enviada pelo Vaticano para o colégio, com um honroso autógrafo, escrito originalmente em latim, mas traduzido para “língua vernácula”, observando que muitos dos leitores do periódico não dominassem a língua latina, ainda que muito utilizada nos ritos da Igreja Católica. O autógrafo papal parabenizava e abençoava o Colégio Anchieta pelo seu vigésimo quinto aniversário de fundação. O aniversário foi também narrado pelos articulistas ao descrever a comemoração de dois dias, realizadas nos dias 9 e 10 de dezembro, com a presença do Cardeal do Rio de Janeiro, Dom Joaquim Arcoverde, enunciando as atividades: alvorada, realização de missa, com banda e orquestra, fogos de artifício e iluminação da fachada do colégio.

A maior parte desta edição dedicou-se a “Solene Distribuição de Prêmios”, realizada desde o início nos colégios jesuítas¹⁰, que consistia no recebimento de medalhas pelos alunos e a menção de seus nomes nos Anuários do Colégio (relatório do ano letivo) e na imprensa local ou do próprio colégio. Os prêmios eram conferidos por comportamento, aplicação nos estudos, progresso literário ou prévio concurso. Tais atividades faziam parte do programa anual do colégio que “procuravam proporcionar educação estética impregnada de valores católicos” (DALLABRIDA, 2001, p. 178). As atividades premiadas faziam parte das estratégias e táticas educacionais dos jesuítas apropriadas da *Ratio Studiorum*¹¹, que as previam com intuito educacional e religioso.

¹⁰ Cf. MENDONÇA, 2006; 2010.

¹¹ Cf. FRANCA. Método pedagógico dos jesuítas.

Publiciza o jornal que, no dia 24 de maio de 1905, ocorreu no colégio um evento esportivo, descrevendo-o em detalhes. O alpendre do palco, onde já se encontravam alguns padres, estava ricamente enfeitado com bandeirolas de cores variadas, abrilhantavam o evento a que compareceram o padre Reitor, Galanti, Aurelli, Prosperi, Rubillon e Visconti. Enfatiza o quanto as atividades físicas eram levadas a sério no colégio, pois os rapazes jogavam futebol e tinham aulas de esgrima. A periodicidade das atividades físicas vai em direção à preocupação com a saúde e desenvolvimento dos alunos, ou, pelo menos, numa certa “prestação de contas” aos familiares, já que eram eles, também, leitores do jornal.

Foram lembradas pelo impresso com entusiasmo as sessões cinematográficas, realizadas entre 15 e 17 de abril, com a ressalva de que naqueles dias não houve convidados eram apenas padres e alunos, ao todo foram assistidos oito filmes, a saber: “Fabricação de queijos”, “Batalha de Legnano”, “Tabella Marcada”, “Os três irmãos”, “Esqueleto recalitrante”, “A noite de natal da mestra”, “A boneca quebrada” e “O auxílio inesperado”. Tratavam-se de filmes humorísticos, com lições de morais e históricas, com aproximadamente, duas horas de duração, apresentados no auditório do colégio, na qual a única reclamação foi: “não seria melhor e mais prático o haver programma explicativo das fitas, ou ao menos, quem de viva voz as explicasse e historiasse?”¹² (*Aurora Collegial*, nº 85, p. 2) Estas sessões eram mais uma via de instrução, ainda que o período não permita classificar, como educativo, os filmes tiveram tal cunho. Mostrou também, como o colégio já tinha um bom aparato, aliando a educação, às novas tecnológicas e a modernidade.

Em maio de 1911, o sarampo e a influenza assolaram o colégio e, segundo a notícia, foram mais de 60 alunos acometidos pelas doenças, das três divisões, com apenas uma complicação, a do aluno da divisão dos médios, Mario Mello Palhares, que teve uma bronco-pneumonia. Este aluno foi o único que a notícia informa ter partido para sua casa para receber cuidados dos seus pais. Os demais se recuperaram no colégio, tratados pelo médico Galdino do Valle Filho e por Irmãos jesuítas que eram enfermeiros, vindos do Colégio Santo Inácio, na capital do Rio de Janeiro. No número seguinte foi anunciado que o estado sanitário do colégio era bom. Relevante explicar que o prédio era amplo e com salões arejados, facilitando a convalescência dos doentes e estava localizado numa região com temperaturas amenas, que chegou a ser refúgio de veranistas que saíam do Rio de Janeiro, principalmente no verão, devido aos altos índices de febre amarela, cólera, tuberculose que ceifou muitas famílias no final do século XIX (CORRÊA, 2009). Possivelmente, por isso, em novembro do mesmo ano, foi publicado um quadro comparativo do peso corporal dos alunos nos meses de março e novembro.

¹² Obedecida a escrita da fonte.

A partir de 1911 o jornal passou a ter uma coluna, que nem sempre teve o mesmo nome, mas algumas vezes se chamou “trabalhos escolares”, onde eram publicadas diversas produções de alunos. São artigos geralmente pequenos e referentes aos livros lidos, que traziam permanentemente uma lição de moral. Um destes, porém chamou-me a atenção, intitulado “Livros e cogumelos”, do aluno do quinto anos, Paulo A. Corrêa de Brito, que exclamou: “Que efeitos desastrosos não causam os máos livros!¹³” (*Aurora Collegial*, nº 99, p. 4, 15/11/191) e a partir de um diálogo entre dois meninos, supõe que um livro ruim fazia tão mal como um cogumelo, que envenena o corpo, pois o primeiro envenenava a alma, eis a grande lição: não se deveria nem ao menos experimentar uma obra ruim, ainda que fosse com intuito de julgá-la. Era uma crítica clara aos maus livros, e deixa visível a intervenção que este periódico sofreu ao longo de suas publicações, unindo-se a tal fato, destaca-se ainda, um tom e um tratamento sempre muito formal para a escrita de meninos e rapazes, que além de valorizar e realçar a forma de escrever vigente fez notar o crivo do padre - redator, censor que revia textos e colunas, como acontece, com um ilustre aluno do Colégio Anchieta. Carlos Drummond de Andrade foi admitido no educandário em 1917 e expulso por “insubordinação mental”, dois anos após seu ingresso. Mas, foi em 1979, na parte ‘Fria Friburgo’, que delata a censura existente no periódico, no trecho de “Estreia Literária”:

...Já são quatro da tarde.
Até agora ninguém
veio gabar-me a nobre criação.
Ninguém gastou 300 réis para me ler?
Será que meu escrito
não é lá uma peça tão sublime?
Decido-me a encará-lo mais a fundo.
Vou me ler a mim mesmo. Decepção.
O padre-redator introduziu
certas mimosas flores estilísticas
no meu jardim de verbos e adjetivos.
Aquilo não é meu. Antes assim,
ninguém me admirar.
(ANDRADE, 2006, p. 166)

O poema provavelmente refere-se à publicação “Maio”, uma das suas crônicas que abrem o jornal quinzenal de 30 de abril de 1918, saudando mês de maio, mês mariano.

O famoso aluno nunca mais retornou ao Colégio, nem mesmo ao ser convidado, como afirmou seu neto: “Meu avô disse que foi um ato tipicamente jesuíta”. Nos anos 1980, no

¹³ Obedecida a escrita da fonte.

aniversário do colégio, ele foi convidado, mas recusou: - "Não vou voltar a um lugar do qual fui expulso¹⁴."

O jornal *Aurora Collegial* prestou-se a elevar a instrução moral e cívica de seus alunos. Por meio da religiosidade o impresso esteve sempre direcionando aos alunos e aos leitores em geral mostrando o que era um cidadão digno, por meio de leituras dos bons livros e indicada pelos seus mestres o que transparece nas referências à Pátria, sendo um dos exemplos a transcrição de artigo do Jornal do Commercio em tom elogioso, que destaca destacou o ex-aluno do Colégio Anchieta e segundo tenente da Marinha brasileira, Affonso Celso de Ouro Preto, por ter sido escolhido pelo Capitão de Mar e Guerra Campbell, que estudou com o Rei da Inglaterra, para uma vez por semana ministrar aulas de francês ao príncipe de Galles.

¹⁴ <http://oglobo.globo.com/cultura/o-despertar-de-carlos-drummond-de-andrade-3730135>



Figura 1 – Jornal Aurora Collegial (08/10/1922)
Fonte: Colégio Anchieta

A partir de 1912 encontrei novas referências à pátria, desta vez, no formato de colunas ou mesmo páginas inteiras dedicadas à comemoração da independência do Brasil. Jonas Miranda, aluno da Divisão dos Maiores, escreveu, em 15 de setembro, sobre o patriotismo, desde os primeiros inicianos, com José de Anchieta e Manuel da Nóbrega: “Porque não há progresso do pensamento nem do desenvolvimento do espírito que se não identifique à eterna verdade, no amplo seio do catholicismo” (Ano VIII, Nº 111, p. 1). Em 19 de setembro de 1915, na coluna intitulada “Sete de setembro” relato de comemoração do dia da liberdade da pátria, com a

execução do hino nacional pela banda do colégio e uma sessão cinematográfica, sem indicar, porém, o filme exibido. No ano seguinte à publicação outra notícia de festa cívica realizada em 17 de setembro. O evento, que ultrapassou os muros da instituição educacional, foi na Praça XV de Novembro com bandas e coros de outras instituições. A comemoração parece ter envolvido boa parte da sociedade friburguense, pela grandiosidade. Mereceu inclusive outro número do *Aurora Collegial*, em dois de outubro, que dizia: “de certo permanecerá gravada em nossa mente por muitas primaveras e durante a nossa vida aqui, acho que não encontraremos outra igual” (Ano XII, Nº 168, p.2). Também por ocasião do centenário da Independência do Brasil, o jornal de 8 de outubro de 1922 dedicou a capa e a primeira página inteira a esta comemoração. Num longo e exclamativo texto, Luiz H. Correia de Azevedo refez o caminho da História do Brasil até sua independência, com tom pujante de liberdade, exaltando que o povo brasileiro foi inteligente e realizou o que “o povo romano ousara predizer: “felizes os povos que não tem histórias”” (Ano XVIII, Nº 234, p. 2). O autor sugeriu, ao longo da sua escrita, o “apagamento” da história vivida antes da independência, a que chama de vergonhosa, pois “somente a partir daquele 7 de setembro de 1822, o Brasil se uniria às nações civilizadas”. Foi o evento comemorado com pompa, reforçando a civilidade do país, característica do governo de Epitácio Pessoa, já que aquele ano foi marcado por disputas políticas e levantes militares.

O *Aurora Collegial* demonstrou em suas páginas a excelência da educação jesuíta católica, moral e científica, neste molde religioso e de civilidade, tendo a intenção de corroborar para a formação da mocidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com mais de quinze anos de publicações quinzenais o jornal dos alunos da Divisão do Maiores, *Aurora Colegial*, cumpriu o papel a que se dispôs e foi noticioso, instrutivo e recreativo. Mais do que desempenhar estas funções, aqueles jovens alunos difundiram ideias e ideais, notícias, mostrando aos seus leitores o que lhes era relevante. A partir das notícias escritas no jornal tornou-se possível apreender os significados daquelas práticas do colégio e o que representavam para aquela rígida educação católica. O periódico testemunhou e difundiu muitas dimensões do ensino jesuítico, como a eloquência desejada, os temas debatidos e ressaltados e a ideologia religiosa, política, moral e social corrente para Ordem inaciana.

A escrita do jornal com cunho moral e cívico valoriza e difunde a meta republicana de brasilidade em momentos de consolidação do novo regime. Para uma parte da elite brasileira católica, esses jovens representaram os *novos homens*, aqueles a quem cumpria o papel de

regenerar o país através do meio possível para realização desse projeto de nação, a educação católica, moral e cívica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo: Esquecer para lembrar**. 7.ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

AZZI, Riolando. **Hierarquia, ordem e disciplina: os colégios de padres no Rio de Janeiro (1870 – 1920)**. *Revista Rio de Janeiro*. – Vol. 1, n.1 (set./dez.1985) – Niterói: EDUFF, 2004. p. 11- 20.

BARROS, Maria Helena de C. **Amada pátria idolatrada: um estudo da obra Porque me ufano do meu país, de Affonso Celso (1900)**. *Educar em revista*. Curitiba. n. 20, 2002. p. 245 – 260.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

CASTILLO GOMEZ, Antonio. **Historia de la cultura escrita: ideas para el debate**. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados/Sociedade Brasileira de História da Educação, v.3, n.1[5], 2003.

CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

_____. **Do livro à leitura**. In: CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 4º Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CORRÊA, Maria Janaína B. **O cotidiano de Nova Friburgo no final século XIX: práticas e representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUCAM, 2008.

DALLABRIDA, Noberto. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis - SC: Cidade Futura, 2001.

HERNÁNDEZ DIAZ, José Maria. Prensa pedagógica y patrimonio educativo em España: conceptualización y géneros textuales. In: HERNÁNDEZ DÍAZ, José Maria (ed.). **Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo**. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2013, p. 15-32.

MENDONÇA, Ligia B. **O silêncio da ação: Jesuítas no Brasil pós-Reforma Pombalina**. Rio de Janeiro, UERJ, 2010.

VIÑAO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: Viñao, Antonio; Agustín Escolano. **Currículo, espaço subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 59-139.

Sites:

Jornal Aurora Collegial. http://www.djoaovi.com.br/journal.php?id=aurora_collegial&d, último acesso em 30/01/2017.

Jornal Aurora Collegial. Colégio Anchieta, Nova Friburgo, Rio de Janeiro.

VENTURA, Mauro. **O despertar de Carlos Drummond de Andrade**. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/o-despertar-de-carlos-drummond-de-andrade-3730135>, acesso em 16/08/2016.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

PRÁTICAS DE INTERCÂMBIO SOBRE O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO ANARQUISTA ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Francisco Robson Alves de Oliveira¹⁵

RESUMO

Esta comunicação se propõe dar conhecimento aos indícios de pesquisa de tese em curso intitulada *A Circulação do Conhecimento Pedagógico Anarquista entre Brasil e Portugal*. Essa pesquisa tem curso no quadriênio 2015-2019 e está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da UFC. O estudo tem como campo de reflexão o Anarquismo ou, mais precisamente, a Educação Libertária e está inserida dentro do amplo conjunto de pesquisas sobre os movimentos sociais e visa contribuir com novos elementos para a História da Educação Popular no Brasil e em Portugal. A pesquisa pretende estudar os modos de circulação e as práticas de intercâmbio sobre o conhecimento pedagógico anarquista no circuito Brasil-Portugal-Brasil, tendo como ponto de partida o exame das práticas de Educação Libertária, como debatidas na imprensa libertária, nos diversos projetos editoriais anarquistas e no permanente fluxo de militantes entre os dois países. Os aportes metodológicos da pesquisa tem como base a perspectiva comparada em educação, privilegiando a análise das teias multidirecionais dos discursos sobre a Educação, bem como as dinâmicas de difusão e recepção do conhecimento.

Palavras-chaves: Anarquismo, Educação Libertária, História da Educação Popular no Brasil e Portugal.

¹⁵ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). É membro pesquisador da Linha de História da Educação Comparada (LHEC), sendo orientado pela Profª. Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante, e Professor da Rede Pública de Ensino Básico no Estado do Ceará. E-mail: profrobsonalves@ymail.com

INTRODUÇÃO

A história dos movimentos sociais e, mais particularmente, do movimento operário, tem sido alvo de estudos em múltiplas áreas do conhecimento nos últimos 50 anos¹⁶. No campo da História e da Educação não foi diferente. São diversos os enfoques das pesquisas que registram vozes, contextos e tempos que constroem um tipo de discurso sobre a classe operária e sobre suas realizações. Esta comunicação pretende tomar nota de uma parte capitular desses estudos, tal seja o fenômeno da Educação Anarquista (libertária) como parte da História da Educação Popular no Brasil, particularmente às realizações específicas dos trabalhadores – e não sobre as ações em nível de estado que a estes se destinavam.

Como indícios de pesquisa, esses estudos preliminares compõem parte da confecção da Tese chamada *A Circulação do Conhecimento Pedagógico Anarquista entre Brasil e Portugal*. A pesquisa tem curso durante o quadriênio 2015-2019 e está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da UFC. O estudo tem como campo de reflexão a Educação Libertária (concepção de educação vinculada ao Anarquismo) e está inserida dentro do amplo conjunto de pesquisas sobre os movimentos sociais, visando contribuir com novos elementos para a História da Educação Popular no Brasil e em Portugal, estendendo-se temporalmente entre as décadas finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

Como objetivo geral, a pesquisa pretende estudar os modos de circulação e as práticas de intercâmbio sobre o conhecimento pedagógico anarquista no circuito Brasil-Portugal-Brasil, tendo como ponto de partida o exame das práticas de Educação Libertária, como debatidas na imprensa libertária, nos diversos projetos editoriais anarquistas e no permanente fluxo de militantes entre os dois países.

A pesquisa tem como recursos metodológicos o apoio das referências bibliográficas em torno no tema, uma imersão sobre a grande quantidade de periódicos, livros, memórias e cartas entre militantes dos dois países, e assente em um estudo de base qualitativa. Para isso, é necessário um olhar diferenciado para estas fontes, sobretudo no que importa ser esta imprensa veículo que transcende tempos e lugares. Nesse sentido, ainda que estes sujeitos nos dois países compartilhem códigos comuns (como pensamento político dos sujeitos pesquisados, motivações, situações

¹⁶ Em levantamento realizado durante as pesquisas prévias a qualificação da tese, podemos constatar inicialmente cerca de 120 dissertações e teses que versam sobre o Anarquismo, abrangendo áreas como a História, Educação, Ciências Sociais, Jornalismo, Letras, Psicologia, Artes.

conjunturais), estão unidos por um oceano de distância e produzem efeitos muitas vezes comuns e outras vezes bem diversos. Valendo de um estudo de Luís Miguel de Carvalho, ressaltamos neste trabalho que é importante a “análise da circulação de discursos sobre educação escolar numa teia de relações multidireccionais, considerando quer as dinâmicas de difusão quer as da recepção activa do conhecimento educacional”¹⁷. Compartilhamos ainda com Carvalho o conceito de imprensa para este estudo, no qual “é entendida num sentido plural: como infra-estrutura material, ou condição de produção do conhecimento; como espaço social e cultural da difusão, da interpretação e da negociação desse conhecimento; e como produto dessa mesma rede comunicacional”¹⁸.

A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO NA IMPRESSA ANARQUISTA E O FLUXO DE CONHECIMENTO ENTRE MILITANTES BRASILEIROS E PORTUGUESES

A Educação é um dos temas que mais despontam nas páginas libertárias. Este é um ponto comum da ação libertária em todos os tempos e lugares que possamos pesquisar sobre a História da Anarquia. Quando aprofundamos os estudos, percebemos que isso acontece devido principalmente à concepção de revolução defendida pelos libertários. Para os anarquistas, a revolução pressupõe não apenas ou prioritariamente uma mudança política, mas uma “revolução social”, posto que portadora de uma radical transformação no âmbito da cultura de organização política das sociedades. Simultâneo a esta transformação da cultura política, os anarquistas defendem a autogestão e principalmente uma inequívoca mudança quanto aos princípios e valores, donde a Educação assume destaque, ainda que não exista – na ótica libertária – hierarquização entre as esferas de luta.

Nesse sentido, as experiências anarquistas em educação tendem a estar, historicamente ligadas aos projetos de emancipação da classe trabalhadora. Não à toa, temos que o grande número de experiências educativas começa a tomar forma junto às associações de classe e a criação de espaços organizados pelos trabalhadores. Esses projetos foram inicialmente condensados como proposta ainda em meados da década de 1860, quando Paul Robin apresentou à Associação Internacional dos Trabalhadores uma proposta de Ensino Integral (que correspondia na época ao programa de ensino libertário). Após algumas iniciativas em vários países, outras duas iniciativas puderam definitivamente sintetizar o projeto de ensino libertário e dar vazão em maior escala a

¹⁷ Ó, Jorge Ramos do. CARVALHO, Luís Miguel de. *Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960): estudos comparados Portugal-Brasil*. Lisboa. ED|UI&DCE. 2009. p. 157-158.

¹⁸ *Op. Cit.* p. 158.

propaganda da educação libertária. A primeira foi o documento produzido pelo Comitê de Inicialização para o Ensino Integral (1890), chamado “*A Liberdade pelo Ensino: bases para a Escola Libertária*”¹⁹. O segundo foi a criação da Liga Internacional Para a Instrução Racional da Infância (1906), que ajudou a difundir sobremaneira a experiência da educação racionalista dos libertários no final do século XIX e início do XX.

O “ensino racionalista”, denominação como ficou comumente conhecido nesta época no movimento operário a Educação Libertária, se expandiu na América Latina. Foram centenas de escolas espalhadas pelo Brasil, México, Argentina, Paraguai, Uruguai, Bolívia e outros países²⁰. Relevante notar que este se concretiza como um movimento educacional, onde se projetam teorias e práticas educativas em amplo confronto com o ensino oficial e clerical de então, envolvendo desde os níveis mais básicos de instrução até os níveis avançados de estudo. No Brasil e em Portugal, em ações simultâneas no ano de 1904 fundam-se duas universidades ligadas às iniciativas libertárias. A primeira delas é fundada no Rio de Janeiro, movimentada por intelectuais e militantes anarquistas, chamada de Universidade Popular d’Ensino Livre (ou também conhecida apenas como “Universidade Popular”), com sede no Centro Internacional dos Pintores. Neste projeto atuaram nomes como Fábio Luz, Elysio de Carvalho, Martins Fontes, Rocha Pombo, Pereira da Silva, Pedro de Couto, Mota Assunção, Felisberto Freire, Manuel Moscoso, Caralampio Trillas. No programa da Universidade Popular, amplamente debatidas e divulgadas na revista KULTUR (RJ), registravam cursos diversos e mantinham também uma biblioteca:

Terça-feira, 26: Inauguração da biblioteca com uma conferência de M. Curvelo;
Quarta-feira: Curso de filosofia, do Dr. Pedro do Couto;
Quinta-feira: Curso de higiene, do Dr. Fábio Luz;
Sexta-feira: Curso de História Natural, do Dr. Platão de Albuquerque;
Sábado: Curso de História das Civilizações, do Dr. Rocha Pombo. Curso de Geografia, de Pereira da Silva.
Serão iniciados desde logo os cursos práticos de línguas, aritmética, escrituração mercantil, desenho, modelagem, arte decorativa, mecânica e conferências sobre temas e assuntos de interesse social. Esse cursos dependem de matrícula especial.

¹⁹ Esse manifesto de propaganda da Educação Libertária é assinado por Élisée Reclus, Louise Michel, Jean Grave, J. Ardoin, Charles Malato, E. Janvion, L. Matha, J. Delgaves, Liev Tolstoi, A. Girard, Piotr Kropotkin, J. Ferrière, L. Malquin. Para a leitura do documento ver em SAFÓN, Ramón. *O racionalismo combatente: Francisco Ferrer y Guardia*. São Paulo. Imaginário-IEL, 2003.

²⁰ Para mais informação sobre a Educação Libertária na América Latina, ver SEGURA, Maria del Mar Araus. *La Escuela Moderna en Iberoamerica: repercusión de la muerte de Francisco Ferrer Guardia*. <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjX6orvzMTOAhWJf5AKHTTwAb0QFgghMAA&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F1005447.pdf&usq=AFQjCNGWZrd6M7ayS1uRfQ3Eq84UV6pQvA&cad=rja> Acessado em 25 de agosto de 2018. CAPPELETTI, Ángel J. *La Escuela Moderna en América Latina*. <http://tierranarquista.blogspot.com.br/2015/02/la-escuela-moderna-en-america-latina.html> Acessado em 25 de agosto de 2018. E para uma leitura mais detalhada das experiências no México e na Argentina, ver: ACRI, Martín Alberto. CÁCEREZ, María del Carmen. *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*. Buenos Aires: Libros de Anarres, 2011.

Biblioteca (leitura em domicílio e sobre a mesa), sala de leitura (onde se encontrarão revistas e jornais de todas as partes do mundo), consultório médico e jurídico, livraria, museu social, etc.²¹

A segunda iniciativa, simultânea à Universidade Popular no Rio de Janeiro foi a Universidade Livre, no Porto, em Portugal. Na própria revista KULTUR publica-se na sessão “Notas Internacionais” o seguinte informe:

A Universidade Livre, a primeira do gênero em Portugal, criada por iniciativa no comitê central de acadêmicos e operários, mediante subscrição do proletariado local, inaugurou em 19 de mês passado os seus trabalhos. O projeto adotado para a divulgação de conhecimentos é o de conferências. As sessões serão ilustradas com exhibições da lanterna mágica. A competência de notabilidades como Azevedo Albuquerque, Júlio de Matos, Duarte Leite, Pádua Correa, Manuel Laranjeiras, está confiada a regência dos respectivos cursos. Eis aqui uma instituição utilíssima que muito contribuirá para o engrandecimento intelectual do proletariado do Porto que recebeu essa iniciativa com grande entusiasmo.²²

Na literatura, no teatro, na política, na educação... foram muitos os escritos e o intercâmbio entre grupos de afinidade em Portugal e no Brasil. Como demonstrativos desta comunicação dentre os dois países temos sessões inteiras dos jornais destinadas exclusivamente a ressaltar este intercâmbio. Isso nos permite mais do que notar uma certa tipologia e estética comum dos periódicos libertários, mas sim entrever a preocupação com o que se deve ter em um jornal anarquista destinado aos trabalhadores. Ou seja, deve se constar além do material “doutrinário” (discussões teóricas em curso, histórico do anarquismo, dar conhecimento as autores de referência), e de informações conjunturais que anuncia e alimentam as lutas de turno, um rico material ligado a cultura proletária (tem-se sempre um conjunto muito grande de indicações de leituras, notícias de abertura de escolas e de suas atividades, das movimentações dos Centros de Cultura Sociais e bibliotecas, de bailes solidários para construções de iniciativas ligadas a instrução, notícias sobre teatro social). Como demonstrativo desta importância ressaltamos dois exemplares desta intenção com a difusão dos livros e da leitura sempre presentes na imprensa libertária. Neste caso, escolhemos colocar jornais homônimos dos dois países, para ilustrar desde o título a orientação dos mesmos.

²¹ RODRIGUES, Edgar. *O Anarquismo na escola, no teatro, na poesia*. São Paulo: Achiamé, 1992. p. 27. Consultamos também 5 exemplares da Revista KULTUR, disponível no acervo pessoal digitalizado deste autor.

²² RODRIGUES, Edgar. *Um século de História Político-Social em Documentos II*. São Paulo: Achiamé. 2007. p. 84.

Encontram-se à venda

nesta administração

destinando-se o produto a auxílio do nosso jornal, as seguintes

PUBLICAÇÕES

Postais "Terra Livre," impresos em magnifico cartão de côr, ilustrados com uma sugestiva alegoria do distinto caricaturista Rocha Vieira e inserindo um resumo das ideias libertarias posal camaradas Adolfo Lima, Araujo Pereira, Neno Vasco, Pinto Quartim e Sobral de Campos — cada.... 10 réis.

* Os mesmos em cartolina — 300 réis o cento; pelo correio 350 réis.

* **Os bastidores da guerra,** de Pedro Kropotkine — cada folheto de 24 pájinas 30 réis.

* **Ferro Velho,** versos de Araujo Pereira — cada 50 réis.

* **Um pai,** entre-atto orijinal de Araujo Pereira — 20 réis.

* **A questão social,** de Campos Lima — cada folheto de 32 pájinas, 20 réis; 25 exemplares, 300 réis; pelo correio, 350.

* **O Dogma e a Ciencia,** de Emile Janvion — folheto de 100 pájinas, 60 réis.

* Coleção da revista **A'manhã** (6 números) 100 réis; pelo correio, 120.

* **La guerre,** de Pierre Kropotkine (publicação de *Les Temps Nouveaux*) 20 réis.

* **A bas les chefs!** por Dèjacques (publicação de *Les Temps Nouveaux*) 20 réis.

* **La loi et l'autorité** por Kropotkine (publicação de *Les Temps Nouveaux*) 20 réis.

* **La loi e l'autorité,** por Pedro Kropotkine (publicação de *Les Temps Nouveaux*) 24 paj. — 20 réis.

Les scientifiques, por Jean Grave (publicações de *Les Temps Nouveaux*) 8 paj. — 10 réis.

Les incendiaires, por Eujéne Vermersch (publicações de *Les Temps Nouveaux*) 8 paj. — 20 réis.

Le Militarisme, por Domela Nieuwenhuis (publicações de *Les Temps Nouveaux*) 32 paj. — 20 réis.

E' inútil incomodarem-se a escrever-nos fazendo pedidos de livros e folhetos sem que esses pedidos sejam acompanhados da respétiva importancia, porque não os satisfaremos.

Figura 1: *Terra Livre*. Nº 11 - 24.04.1913 (Lisboa – Portugal)

A nossa Biblioteca	
<i>O Infanticidio</i> , Mota Assunção	600
<i>A Propriedade e o Socialismo</i> , Claudio de Lisle	100
<i>A Greve Geral</i> , E. S. R. I.	200
<i>Greve de Ventres!</i> , Luís Bulffi	100
<i>Bases do Sindicalismo</i> , E. Pouget	200
<i>Patria e internacionalismo</i> , A. Hamon	100
<i>O que querem os anarquistas</i> , J. Thonar	100
<i>Evolução, Revolução e Ideal Anarquista</i> , E. Reclus	1000
<i>Mentiras Religiosas</i> , H. Salgado	1200
<i>A Anarquia e o Igreja</i> , E. Reclus e G. Guyot	100
<i>A Peste Religiosa</i> , J. Most.	100
<i>O Comunismo Anárquico</i> , P. Kropotkine.	200
<i>Um Século de Expectativa</i> , " "	200
<i>Em volta duma vida</i> , " " cada t.	500
<i>Realismo Rimado</i> , A. Silva	300
<i>A Maçonaria agonizante</i> , Rosa Cruz	300
<i>A Internacional</i> , para piano e canto	500
<i>A caminho da Revolta!</i> (versos), A. Chaves	300
<i>Os misterios do Confessionario</i>	400
EM ITALIANO:	
<i>Le infamie secolari del Cattolicismo</i> , O. Ristori	200
<i>Deismo e Materialismo</i> , " "	100

Figura 2: *A Terra Livre*. Nº. 54 - 09.01.1908 (São Paulo – Brasil)

A partir desta última inserção do jornal *A Terra Livre*, além da óbvia similaridade das publicações em ambos os países no quesito estético, ressaltamos a importância da lista que inclui autores brasileiros (como Mota Assunção), autores estrangeiros residentes no Brasil (Oreste Ristori), autores portugueses (Heliodoro Salgado) e autores de outros países (Augustin Hamom, Emile Pouget, Piotr Kropotkin) e outros exemplares, demonstrando, portanto, a rica experiência de intercâmbio entre os militantes via compartilhamento dessas edições. É relevante mensurar este ponto anuncia a formação dessa classe trabalhadora por estes jornais que, ao passo que garante a discussão sobre as lutas intestinas da sociedade em que estavam imersas, garante também espaços de crescimento das consciências pró-revolução social.

É comum também acharmos outros dois tipos de inserções na imprensa anarquista relativas ao intercâmbio desses militantes brasileiros e portugueses. Um primeiro tipo relacionado a crítica social, base da intervenção social dos militantes anarquistas. E um segundo tipo relacionados a venda dessas edições, com algumas dessas edições assumindo posição de destaque nos periódicos, como espaço diferenciado das vendas comuns. Sobre este primeiro tipo podemos ver no jornal *A Comuna – Órgão Comunista Libertário*, de Portugal, a 13 de fevereiro de 1921 o ácido texto do escritor anarquista brasileiro Fábio Luz (1864-1938), criticando a educação pública na pré-instaurada República Brasileira.

A revolta vem do sentimento, do instinto, do instinto de socialização, da sede viva de justiça e equidade e da necessidade de ser feliz ao lado de felizes. Para uma revolução política, para a mudança das constituições, para reorganização de governos e conseqüências de leis escritas, tudo depende de cabeça. Para protestar, revoltar-se, e reivindicar direitos naturais conspurcados, e aspirar à felicidade geral e à felicidade geral e à igualdade solidária, que é o coração, é o amor da humanidade, e a esperança num futuro de paz absoluta e de liberdade integral. [...] Os políticos fazem revoluções com a cabeça e a inteligência; o povo com o coração e o instinto.²³

E, sobre este segundo tipo de inserção, ainda n' *A Comuna*, são veiculadas notícias da venda de brochuras editadas no Brasil, incluindo os escritos do professor da Escola Moderna de São Paulo, Adelino de Pinho (1885-?), de origem portuguesa e residente no Brasil, o que demonstra o fluxo inverso também da produção militante no Brasil.

Enviados por vários camaradas do Brasil e para serem vendidos a favor de A COMUNA recebemos vários folhetos de propaganda, tais como: *Memórias dum exilado*, de Eduardo Dias; *O que querem os anarquistas*, de Jorge Thonar; *Quem não trabalha não come*, de Adelino Pinho; e *O Pecado de Simonia*, de Neno Vasco; folhetos que se encontram à venda na nossa administração.

NOTICIA <<Pela Educação e pelo Trabalho>>

²³ *A Comuna – Órgão Comunista Libertário*. Ano I. Nº 41. p. 2. 13.02.1921 (Porto – Portugal)

Os camaradas ou grupos que tenham em seu poder alguns exemplares deste folheto de Adelino de Pinho, publicado em 1908 e os desejem vender ou trocar por outros podem dirigir-se para êsse fim á nossa administração.²⁴

A edição do texto *Pela Educação e pelo Trabalho*, de Adelino de Pinho, é resultado de uma Conferência sob o mesmo título na Liga Operária de Campinas²⁵. Na capa da brochura, abaixo do título as seguintes informações a cerca do lugar de edição e impressão, bem como o preço de venda no Brasil (“200 réis”) e em Portugal (30 escudos).

Pela Educação e Pelo Trabalho

Conferência lida na Liga Operária de Campinas em 13/12/1908

Editada e impressa na cidade do Porto, em Portugal,
pela Gráfica Peninsular Monteiro Gonçalves A.C.²⁶

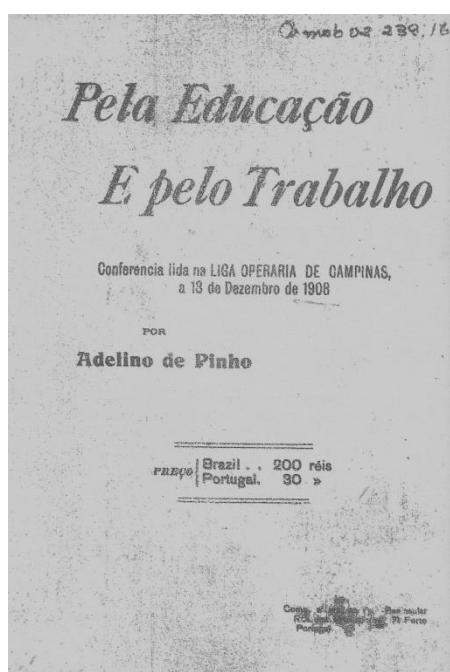


Figura 3: publicado na seleção de textos de Adelino de Pinho. *Op. Cit.* p. 24

Certamente essa Conferência de Adelino de Pinho na Liga Operária de Campinas, após sua edição serviu de instrumento e veículo a um destacado recurso do movimento operário de então, as “leituras comentadas”, também conhecidas como “leituras coletivas”. Como bem assinala Dora Barrancos sobre este fenômeno na Argentina, “as *‘leituras comentadas’* constituíram um dispositivo que gozou de singular preferência nas fileiras anarquistas, invadindo

²⁴ *A Comuna – Orgão Comunista Libertário*. Ano I. Nº 41. p. 2. 13.02.1921 (Porto – Portugal)

²⁵ Em 2014 a Biblioteca Terra Livre, de São Paulo, reuniu vários textos dispersos de Adelino de Pinho sobre Educação e Sindicalismo, e publicou a obra PINHO, Adelino de. *Pela Educação e Pelo Trabalho e outros escritos*. Biblioteca Terra Livre. São Paulo. 2012.

²⁶ PINHO, Adelino de. *Op. Cit.* p. 25.

as associações gremiais, centros de estudos, bibliotecas e outras organizações culturais”²⁷. Adelaide Gonçalves assinala a utilização desse recurso pedagógico e ao mesmo tempo de consciência contestatória no circuito Brasil/Portugal e de como esse mecanismo estimulou inúmeros trabalhadores, homens e mulheres, no contato com a leitura e na experiência da escrita, o que se confirma largamente no fazer de sua imprensa. Sobre este fato são muitas as evidências desde os relatos de experiência de Jaime Cubero, como aqui em entrevista recolhida por Antonio Valverde:

Depois da exposição seguiam-se as perguntas da platéia. Nem sempre pacíficas, pois as pessoas tomavam partido e se empolgavam. Era o calor das ideias e a premência da ação. E todos foram autodidatas como Florentino de Carvalho, Oswaldo Salgueiro, Antônio Ruiz Bello, Rodolfo Felipe, Avelino Fóscolo, Felipe Gil, para os casos do Brasil.²⁸

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pequena tiragem de pesquisa, a guisa de comunicação de uma pesquisa maior, resolvemos escolher esses trechos que, para nós, anunciam um fluxo de conhecimento que teve uma grande importância na experiência associativa dos trabalhadores brasileiros e portugueses e que demonstram passos das atividades de formação militante e instrutiva. Como dissemos, essa comunicação regular entre os militantes denotam projetos de militância que extrapolam fronteiras e que anunciam a resistência destes diante da sociedade que visam combater. Ficam explícitas por estas linhas periódicas que mundo querem construir, que tipo de *homem novo* visualizam no “mundo novo, sobre a terra livre”.

REFERÊNCIAS

ACRI, Martín Alberto. CÁCEREZ, María del Carmen. ***La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)***. Buenos Aires: Libros de Anarres, 2011.

BARRANCOS, Dora. ***As "leituras comentadas": um dispositivo para a formação da consciência contestatória entre 1914-1930***. Revista *Educação em Debate*. Faculdade de Educação da UFMG - n. 2, 1988. Consultada em

²⁷ BARRANCOS, Dora. *As "leituras comentadas": um dispositivo para a formação da consciência contestatória entre 1914-1930*. Revista *Educação em Debate*. Faculdade de Educação da UFMG - n. 2, 1988. Consultada em http://segall.ifch.unicamp.br/publicacoes_ael/index.php/cadernos_ael/article/viewFile/108/114 Acessado em 15 de agosto de 2016.

²⁸ Trecho citado em GONÇALVES, Adelaide. *Em busca de conhecimento e liberdade: notas para a história da leitura no anarquismo*. In GARNEL, Rita... [et al.] *Tempo e História. Ideias e Política – Estudos para Fernando Catroga*. Coimbra. Almedina, 2015.

<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2473>. Acessado em 25 de agosto de 2018.

CAPPELETTI, Ángel J. *La Escuela Moderna en América Latina*. <http://tierranarquista.blogspot.com.br/2015/02/la-escuela-moderna-en-america-latina.html>
Acessado em 25 de agosto de 2018.

GONÇALVES, Adelaide. *Em busca de conhecimento e liberdade: notas para a história da leitura no anarquismo*. In GARNEL, Rita... [et al.] *Tempo e História. Ideias e Política – Estudos para Fernando Catroga*. Coimbra. Almedina, 2015.

Ó, Jorge Ramos do. CARVALHO, Luís Miguel de. *Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960): estudos comparados Portugal-Brasil*. Lisboa. ED|UI&DCE. 2009.

PINHO, Adelino de. *Pela Educação e Pelo Trabalho e outros escritos*. Biblioteca Terra Livre. São Paulo. 2012.

RODRIGUES, Edgar. *O Anarquismo na Escola, no Teatro e na Poesia*. Rio de Janeiro. Achiamé. 1992.

RODRIGUES, Edgar. *Um século de História Político-Social em Documentos II*. São Paulo: Achiamé. 2007.

SAFÓN, Ramón. *O racionalismo combatente: Francisco Ferrer y Guardia*. São Paulo. Imaginário-IEL, 2003.

SEGURA, Maria del Mar Araus. *La Escuela Moderna em Iberoamerica: repercussión de la muerte demuerte de Francisco Ferrer Guardia*. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjX6orvzMTOAhWJf5AKHTTwAb0QFgghMAA&url=https%3A%2F%2Fdia.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F1005447.pdf&usq=AFQjCNGWZrd6M7ayS1uRfQ3Eq84UV6pQvA&cad=rja> Acessado em 25 de agosto de 2018.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

TRABALHOS COMPLETOS DO GT-3

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS AFRODESCENDENTES NO CURRÍCULO
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Brígida Lima Magalhaes

Elenilde Fernandes de Sousa

Raimunda Nonata Paiva Andrade

RESUMO

O presente trabalho aborda a construção da identidade dos afrodescendentes no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola da rede pública Municipal de Caxias-MA. Pretende-se assim promover reflexões sobre o processo de construção da Identidade dos afros-descendentes, tendo como objetivo geral o propósito de investigar os fatores que contribuem para o silenciamento das questões étnico-raciais no currículo escolar. Como objetivos específicos busca-se identificar como a identidade étnico-racial está caracterizada na proposta curricular da escola, procurando observar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em vista do silenciamento das questões étnicas raciais no currículo, além de analisar como as atividades desenvolvidas pelos professores contribuem para a omissão da construção da identidade étnica-racial dos alunos. Quanto aos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas leituras de referenciais bibliográficos que abordam sobre a temática e análise do projeto político pedagógico da escola, inserindo-se, portanto, dentro de uma abordagem qualitativa, descritiva e bibliográfica. Este artigo está fundamentado em autores que versam sobre o Currículo, Identidade e Projeto Político Pedagogo, tais como: Silva (2005), Gomes (1995), Sacristan (1998), Oliveira (2016), Candau e Moreira (2008), Arroyo (2013), Munanga (2006), Hall (2003) e Pacheco (2001). Para tanto, a presente pesquisa nos revelou que há um silenciamento nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, no que concerne ao processo de construção da identidade étnico-racial dos afros-descendentes no currículo. Constatou-se ainda que no Projeto Político Pedagógico (PPP) não contempla as questões étnico-raciais no que se refere à temática abordada, mesmo havendo os documentos e leis, como 10.639/ 2003 que assegura a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira na sala de aula.

Palavras-chave: Currículo. Identidade. Emancipação.

INTRODUÇÃO

O Brasil, último país a abolir formalmente o trabalho escravo, concentra o segundo contingente de população negra do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria. Segundo dados do IBGE, 2017, o país tem mais da metade de sua população negra, sendo o estado do Maranhão o segundo com o maior percentual de negros. Mas, infelizmente noticiam-se quase todos os dias nos meios de comunicação casos de racismo, discriminação racial e altos índices de analfabetismo de negros.

O projeto intitulado “A Construção da Identidade dos Afrodescendentes no Currículo Escolar dos Anos iniciais do Ensino Fundamental”, visa possibilitar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas das professoras no que se refere à construção das relações étnico-raciais no chão da escola, de uma referida instituição da rede Pública Municipal de Caxias-MA.

Buscar-se com a pesquisa analisar de que forma a história e a identidade étnico-racial tem sido construída nas práticas pedagógicas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Como objetivo geral, nos debruçarmos sobre os fatores que contribuem para o silenciamento das questões étnico-raciais no currículo escolar. Quanto aos objetivos específicos, procuramos identificar como a identidade étnico-racial está sendo caracterizada na proposta curricular da escola em questão, caracterizando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em vista do silenciamento das relações étnicas raciais no currículo político pedagógico da escola.

O interesse pela temática justifica-se pelo fato de ser professora negra e sentir na pele desde a infância esse tratamento desigual dado às crianças negras, ou seja, o aluno de pele branca desenvolve um sentimento de autoestima e autoconfiança, enquanto a criança negra emerge sentimento de baixa autoestima, e isso é reforçado através de estereótipos, apelidos pejorativos, músicas que desqualificam a identidade negra, sem deixar de lembrar o papel da mídia que tem sempre como grandes heróis personagens de pele branca. Cabe ainda elucidar que contribui para esse silenciamento, os livros didáticos que reforçam a imagem negativa do aluno enquanto negro, quando abordam os conteúdos dentro de um viés eurocêntrico.

De acordo com Veiga (2002, p. 14),

Isso significa resgatar a escola como um espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto é preciso entender que o projeto o projeto político pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula.

O Projeto Político Pedagógico é um documento que norteia as práticas pedagógicas de toda a escola, organizando e guiando todo o trabalho. Neste contexto, funciona como um documento importante

para a escola, orientando todas as ações da mesma. Por outro lado, na instituição pesquisada, verifica-se uma ausência de conteúdos que abordam sobre a história e cultura afro-brasileira para a construção étnico-racial.

O presente trabalho traz uma contribuição significativa à medida que estará discutindo sobre o protagonismo dos negros na construção de nosso país, sendo que o mesmo se formou com a participação de diferentes povos, em especial os negros, que foram o pilar de nossa formação. Ao propor esse trabalho, busca-se compreender como são construídas as relações étnicas raciais, considerando que é preciso educar o indivíduo para a convivência saudável no espaço em que está inserido, contribuindo desta forma para a quebra de preconceitos, inclusão e promoção da equidade.

1 REVISÃO DE LITERATURA

A temática sobre o Currículo Escolar vem sendo muito discutida no âmbito educacional e acadêmico nos últimos anos, pois refletem as inquietações de professores, alunos e sociedade como um todo, haja vista, que é responsável para a formação de sujeitos.

Nesse sentido, podemos citar Silva (2008, p. 260) que assegura:

Dessa forma, não apenas os conceitos que foram relegados às margens retornam a discussão pública, como grupos de pessoas que eram marginalizados e excluídos dos bens econômicos, sociais e políticos da sociedade também recuperam o direito ao espaço, à voz, à existência social. Os grupos subalternos não apenas recuperam a voz, mas o espaço real para que sejam sujeitos de sua própria história.

De acordo com o autor supracitado, é necessário que haja uma discussão sobre a necessidade dos povos marginalizados assumirem a cada dia o seu papel de protagonista dentro do currículo, conhecendo sua história e sua contribuição para a construção de uma identidade positiva, que tenha o orgulho de seu pertencimento étnico-racial.

Neste viés, Arroyo (2013, p. 104) destaca que:

Como as identidades são culturalmente construídas, o currículo é uma prática de identidades que historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos em função de situações particulares, englobam valores, sentimentos, atitudes, expectativas, crenças e saberes [...] Visto que representação implica identidade e diferença e o seu processo de produção se faz em um contexto cultural as políticas curriculares são políticas de representação na medida em que o currículo é construído de forma relacional e por meio de alianças efetivas.

Esta abordagem desvela o conflito entre o conhecimento produzido sobre a História do Negro e o ângulo de sua visão sobre o mesmo, sua cultura. Entretanto, tal conflito não se restringe apenas ao campo teórico e metodológico, porque ao trilhar o caminho da superação em busca de caminhos para a

eliminação do racismo e a desvalorização da cultura afro- brasileira, os negros ultrapassam a posição de objeto e se transformam em sujeitos do conhecimento.

Para Candau e Moreira (2008, p. 42 e 43):

Nossa identidade, por tanto, vai sendo tecida, de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos [...] é importante ressaltar que a identidade se associa intimamente com a diferença: O que somos se define em relação ao que não somos.

Em Consonância, os autores afirmam que:

As identidades são construídas cotidianamente, por meio das práticas e do discurso em que os sujeitos estão envolvidos. Nesse sentido não há identidade fora do meio social. [...] O significado, construídos na interação com o outro, pelo discurso, interferem no modo como cada um age, pensa e é (CANDAU; MOREIRA, 2008, p. 57).

Para os autores acima, a construção da identidade se dar na interação com as diferenças, sendo que há diferentes tipos de sujeitos, haja vista, que somos herdeiros de uma sociedade híbrida, porém havendo a necessidade da valorização destas, ela é problematizada e mediada pelo educador.

Ainda nesta perspectiva sobre Identidade, Stuart Hall (2003, p.38) salienta que:

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos conscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento [...] ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formado.

Dessa forma, verifica-se que a identidade está intrinsecamente relacionada ao meio social, da qual o ser humano faz parte, não sendo neutra. Para o autor, tanto os alunos, quanto os professores, estão imersos dentro de contexto social, político, cultural, do qual participam ativamente.

2 CURRÍCULO: APORTES TEÓRICOS

Como já foi mencionado, o tema Currículo é discutido constantemente no âmbito acadêmico, onde diversos autores abordam sobre a temática, afirmando a importância da inclusão dos grupos minoritários, além de ressaltarem sobre a importância dos mesmos terem suas vivências e subjetividade valorizadas.

Sendo a escola um espaço responsável para construção do sujeito, fica visível que há uma disputa de poder nestas relações, privilegiando determinados grupos em detrimento de outro, onde os negros são marginalizados. Nesta contextualização, Sacristã (2013, p.17) ressalva:

Os currículos são as expressões do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realiza os fins da educação no ensino escolarizado [...] O currículo em seu conteúdo e nas formas através dos quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada

trama cultural, política, social e escola; está carregando, por tanto de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

Levando em consideração este paradigma, verifica-se que o Currículo no âmbito educacional, esta permeado por lutas de interesses, sociais e políticos, havendo nele ideologias de forma implícita e explícita, privilegiando determinados conteúdos e negligenciando os demais no currículo.

Ratificando esta vertente, Tomaz Silva (2008, p. 196), ressalta:

O discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legítima ou deslegitima, inclui ou exclui. É nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridades, legitimidade, divisão, representação [...] O currículo é muito mais do que uma questão cognitiva, é muito mais do que uma construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é uma construção de nós mesmos como sujeitos.

E notório então, que a construção do currículo se dá a partir da organização das vivências e experiências no cotidiano escolar, somos, portanto, parte desta construção enquanto sujeito.

Sobre isso, Pacheco (2001, p. 19-20) certifica:

Currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas culturais, sociais escolares...) na base das quais existem interesses e responsabilidades compartilhadas [...] O currículo é uma construção permanente de práticas, com significado marcadamente cultural e social, um instrumento obrigatório para análise e melhoria das decisões educativas.

Nesta premissa, pressupõe-se que o currículo perpassa por todas as estruturas das esferas sociais, estando ele presente no âmbito educacional, uma vez que é por meio dele que o sujeito adquire uma formação para se viver em sociedade.

Nessa perspectiva, é pertinente frisar o que Oliveira (2016, p.24-25) cita:

[...] E, sobretudo, acreditamos que, ainda que as políticas e o currículo que cerceiem a ação da escola e de seus representantes, é no cotidiano da instituição que eles se concretizam nesse sentido, existe a possibilidade de resistência e de resignificação. [...] Sendo o currículo sustentado pela tríade cultura, sociedade e história, de modo a não ser um objeto estático e abstrato e, portanto, não neutro, o seu planejamento e desenvolvimento devem ser percebidos como oportunidade de resignificar o papel da escola e do professor e como possibilidade construção de uma educação mais justa.

Segundo o mesmo, está incluso no currículo a possibilidade de mudança, tendo em vista que ele não é neutro, é, portanto cercado por interesses, sendo o docente responsável pela mediação entre o conhecimento epistemológico e o aluno, integrando ao currículo as complexidades de culturas diversas dos discentes, contribuindo para sua emancipação.

Cabe mencionar que utilizamos a taxionomia de Moreira e Silva (1995, p.7-8) que tem as seguintes considerações sobre o Currículo:

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua contextualização. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado de relações de poder, o currículo transmite identidades individuais e sociais particulares e interessadas [...]. Ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

De acordo com o autor, o currículo esta permeado por relações de poder, tecida nas práticas dos professores, visto que estão manifestadas nos gestos, palavras e atitudes.

3 DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Fazer uma abordagem sobre currículo nos remete elencar sobre a diversidade, posto que vivemos em um país diverso, onde a diferença emerge de forma natural. Sobre esse currículo diversificado, Onofre (2008, p. 110) garante que:

A proposta de um currículo para a diversidade implica mudança nas intenções daquilo que queremos transmitir aos educandos, assim como transformar os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada. Isso exige revisão de práticas educativas que continuam priorizando a cultura dominante nas salas de aula, com conteúdos que apresentam a visão de determinados grupos sociais, inviabilizando a introdução de elementos da cultura popular que requerem uma reflexão mais aprofundada como: o racismo, o preconceito, o problema da desigualdade social dentre outros.

Partindo dessa premissa, nota-se a necessidade do professor ter a sensibilidade de está aberto ao diálogo no que refere-se à diversidade em sala de aula, respeitando e valorizando-as.

Nesta perspectiva, Pereira (2007, p.54) ressalta:

Se a escola e os currículos, por um lado, têm sido simultaneamente palco e cartilha ideológica que geram situações nas quais os afrodescendentes são constrangidos em função de sua procedência sociocultural, por outro lado a escola, e os currículos apresentam instâncias propícias aos debates e às ações que poderão levar a superação das referidas situações de discriminação.

Assim, conforme Candau e Moreira (2008, p. 82):

[...] e é no campo da liberdade que a questão étnica-racial deve ser pensada. Ser negro, reconhecer-se negro e ser reconhecido como tal, na perspectiva ética, nunca deveria ser motivo de vergonha, negação e racismo, mas de reconhecimento, respeito e valorização. Significa trazer no corpo, na cultura e na história a riqueza de um ancestral e um processo de luta e resistência que continua no mundo contemporâneo.

Nota-se a partir da citação do autor há necessidade do conhecimento da história dos afrodescendentes, para uma construção de uma identidade positiva na superação do racismo. Pois, conforme salienta Gomes (2007, p.41):

A diversidade é mais do que o conjunto das diferenças. Ao entramos neste campo, estamos lideando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada as construções de poder, aos processos de colonização e dominação. Por tanto, ao falarmos sobre diversidade (biológica cultural) não podemos desconsiderar as construções das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais.

Observa-se então a relevância do resgate dessa identidade para uma construção de forma positiva da mesma. De acordo com Gomes (1995, p.30):

Para que a escola e a sociedade cumpram um papel na superação da discriminação racial e do, não basta apenas a denúncia. É necessária a adoção de práticas e políticas; e também a realização de um processo de desconstrução dos estigmas e estereótipos construídos historicamente sobre o povo brasileiro.

A escola por ser parte da sociedade não deve estar neutra dessas discussões, pois os professores são portadores de valores culturais e ideológicos, através dos quais desenvolvem a sua prática pedagógica e social. Sendo de fundamental importância que a escola desenvolva projetos voltados para a população afrodescendentes, que segundo os dados do IBGE, 2017, são maioria.

Conforme afirmar Moreira e Silva (1995, p. 95):

Queremos intervir nesse debate afirmando que a escola é um território de luta e que a Pedagogia é uma forma de política cultural. Em ambos os casos, queremos defender o argumento de as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer 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.

Em virtude dos fatos mencionados deve-se, realizar um trabalho crítico e comprometido com os diversos segmentos raciais presente no seu interior. Na escola, segundo Esteban e Afonso (2010, p. 64):

A diferença emerge, mas a sua ambivalência não permite percebê-la como lugar de interdição que alimenta a possibilidade de que o outro siga sendo narrado sem assumir para si o processo de narrar-se. Mas também é no cotidiano escolar que os sujeitos híbridos, marginalizados, impossíveis de ser enquadrados nas normas e nos nomes escolares vão deixando suas marcas, pistas de sua presença, e introduzindo na narrativa algumas das questões, processos, histórias, demandas, possibilidades que não podem narrar. Invisibilidade, silêncio e negociação: táticas para fazer da ausência sua presença.

Neste contexto, percebe-se a urgência em dar voz a esses sujeitos geralmente esquecidos dentro do currículo, ou seja, fazer de sua ausência, sua presença, descolonizando o pensamento.

4 DOCUMENTOS

Discorrer acerca da História e cultura afro-brasileira é uma necessidade, tendo em vista ser o Brasil, um país com população em sua maioria constituída por negros que estão à margem da sociedade enquanto sujeitos. Há, portanto, a relevância de dar voz aos mesmos, numa sociedade que ainda discrimina.

A Lei de nº 10.639/2003 foi sancionada e dessa maneira alterou a lei LDB (Diretrizes e Base da Educação Nacional), cabe citar então que esta legislação prever incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “Ensino da História e Cultura afro-brasileira”. O que podemos constatar abaixo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

Segundo as DCN - Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013, p.498):

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

As mesmas têm como objetivo assegurar aos alunos afro-descendentes das escolas públicas o direito e a valorização da história e cultura afro-brasileira, pois este tem grande contribuição para formação econômica, política, social do nosso país.

Convém ainda salientar que as diretrizes Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, é um documento que visa promover a inserção da diversidade étnica racial no currículo escolar, visando contribuir de forma significativa no processo de construção da identidade para a educação das relações étnicas raciais.

A criança aprende a ler e a compreender o mundo, suas regras, seus conhecimentos socialmente valorizados, sua identidade, seu lugar no mundo; o/ adolescente mudando a voz, mudando o corpo, vivendo transformações comportamentais, mudanças que trazem inquietações. Precisamos observá-los (as) na sua complexidade humana, como seres que pensam, criam, produzem, amam, odeiam, têm sonhos, sorriem, sofrem e fazem sofrer, que têm aparência, e compleições, pertencimento étnico-racial, posturas que têm história, memória, conflitos afetos e saberem inscritos no seu corpo e em sua personalidade (2003, p. 63).

Baseando-se nos PCNS no que tange a pluralidade cultural como tema transversal, temos o seguinte:

O cotidiano da escola permite viver algo da beleza da criação cultural humana em sua diversidade e multiplicidade e, partilhar um cotidiano onde o simples olhar-se permite a constatação de que somos todos diferentes, trás a consciência de cada pessoa é única, exatamente por essa singularidade, insubstituível (BRASIL, 2001, p.53).

É com base nessa reflexão que acreditamos que o trabalho com a valorização e reconhecimento da identidade étnico-racial nos anos iniciais perpassa pelas teias afetivas que o cercam, que envolvem a relação professor/aluno, pois, a questão afro-brasileira ainda é vista de forma preconceituosa que levam atitudes negativas como: rejeição, baixa estima e exclusão.

Dentro deste contexto, é pertinente frisar que sendo Projeto Político Pedagógico (PPP), um documento de suma importância para a escola, é perceptível que nele nada consta no que se refere à temática da educação para as relações étnico-raciais. Por esse motivo o professor deve discutir sobre a diversidade desde cedo dentro de um espaço afetivo, pois se o aluno não for trabalhado, dificilmente romperá com as discriminações raciais e tenderá a repetir os padrões de discriminação que aprender.

NOTAS CONCLUSIVAS

O caminho trilhado nesta pesquisa nos propiciou a necessidade de contemplar a inclusão do povo negro no espaço educativo, para que haja uma construção de uma identidade étnico-racial positiva, neste propósito, impõe mudar a realidade escolar por meio de uma intervenção competente e séria, valorizando os sujeitos.

Embora os documentos/leis que regulam sobre a referida temática garantam o trabalho para a construção da identidade étnico-racial, na escola investigada não se realiza atividades pedagógicas para a inclusão do negro no âmbito escolar, sendo o projeto político pedagógico que subsidia as ações pedagógicas da instituição investigada, identificou-se que há um silenciamento no que se refere à construção da identidade étnico-racial.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP. Papyrus, 2013.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Integrando Saberes. Caderno 9/ Ministério da Educação, Secretaria Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional- Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD, 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, 2003.

CANDAU, Vera; MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2013.
ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.). **Olhares e interfaces: Reflexões Críticas sobre Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Nilma Gomes. **Indagações Sobre o Currículo: Diversidade e Currículo**; organização do documento Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação básica, 2007.

_____. **A Mulher Negra Que Vi de Perto**. Belo horizonte: Mazza. Estações, 1995. HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das Diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato Moura. **Escola, Formação e Prática de Ensino: Experiências, Reflexões e Proposições**. São Paulo: Gracia Edizione , 2016.

ONOFRE, Joelson Alves. **Repensando a questão curricular: caminho para uma educação anti- racista**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 103-122 jan./jun. 2008.

PACHECO, J.A. **Currículo: Teoria e Práxis**. Portugal: Porto editora, 2001.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Malungos na escola: Questões sobre Culturas afrodescendentes e Educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Salvaterra, Alexandre; Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **O currículo: Uma reflexão sobre a pratica**; Trad. Rosa Ernani F. da. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Documentos de Identidade:** Uma introdução as Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Marciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos.** São Paulo: Contexto, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas, Papirus, 2002.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**A MULHER E O SABER: A INSTRUÇÃO RECEBIDA PELAS ALUNAS DO COLÉGIO
DA IMACULADA CONCEIÇÃO, NA DÉCADA DE 1950, EM FORTALEZA**

Adalucami Menezes Pereira Gonçalves²⁹

Gisafran Nazareno Mota Jucá³⁰

RESUMO

O presente estudo apresenta algumas formas pelas quais as alunas do Colégio da Imaculada Conceição de Fortaleza, também conhecido como CIC, recebiam sua instrução e eram educadas, tanto para exercerem a profissão de professora, quanto para serem boas esposas, mães e donas de casa, na década de 1950. O objetivo deste trabalho é repassar as diversas condutas educacionais utilizadas pelo colégio para formar suas alunas, bem como ressaltar o espírito intelectual de algumas delas, como o da escritora Rachel de Queiroz, que se formou em período anterior ao analisado nesta pesquisa – entretanto, por sua importância no cenário nacional, não pode deixar de ser mencionada –, e o da jornalista Adísia Sá, que concluiu seus estudos no CIC, em 1951, e obteve significativa visibilidade no universo intelectual cearense. Também faz parte do intuito deste artigo, compreender os contextos sociais e históricos nos quais as estudantes da década de 1950 estavam inseridas, além da maneira como acontecia a repressão em relação a algumas leituras, sendo necessário driblar proibições ou acatar – momentaneamente – as circunstâncias. No que tange à metodologia, fizemos, em um primeiro momento, uma análise bibliográfica, tendo em vista que por se tratar de uma abordagem ligada ao século XX e a estudantes femininas, faz-se necessário certo conhecimento sobre a condição das mulheres, em variados períodos, mas, principalmente, na época supracitada, no que concerne à educação que essas mulheres recebiam.

²⁹Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: dalumenezes@gmail.com

³⁰Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor Titular da Universidade Estadual do Ceará. Professor da Pós-Graduação em História da Educação Comparada da Universidade Federal do Ceará. E-mail: gisafranjuca@gmail.com

Com base nisso, fizemos uso das obras de Perrot (2008) e Del Priore (2017), predominantemente, e também dos livros escritos pelas próprias – hoje – ex-alunas do colégio, além das abordagens metodológicas de Gil (2002). Em momento posterior, utilizamos a pesquisa qualitativa, além da história oral, tendo em vista que também fizemos uso de entrevista realizada com uma ex-aluna. Para isso, usamos Bauer e Gaskell (2002), Ferreira e Amado (2006) e Jucá (2011), mais precisamente. Quanto aos achados da pesquisa, é possível dizer que as alunas da década de 1950 do CIC, em Fortaleza, viveram imposições, foram catequisadas dentro de uma moral extremamente tradicional, precisaram se adequar, mas também souberam usufruir do conhecimento adquirido e tentaram, de certa forma, construir seus próprios espaços.

Palavras-chave: CIC. Mulher. Saber. Educação.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, o saber não foi visto como algo inerente às mulheres, pois a condição feminina não podia estar atrelada ao conhecimento, que só deveria fazer parte da natureza do homem. “Como é sagrado, o saber é apanágio de Deus e do homem, seu representante sobre a terra. É por isso que Eva cometeu o pecado supremo. Ela, mulher, queria saber; sucumbiu à tentação do diabo e foi punida por isso” (PERROT, 2017, p. 91). Logo, tal ação da personagem Eva potencializou uma mentalidade que foi divulgada por muitas épocas, inclusive, Aranha (1996, p. 81) afirma que na Idade Média, por exemplo, era permitido às mulheres pobres apenas trabalharem ao lado dos maridos e, assim como eles, permanecerem analfabetas, cabendo somente às moças nobres receberem algum estudo em seus castelos.

Nos séculos XVII e XVIII, em Portugal e no Brasil, por mais estranho que possa parecer, as mulheres consideradas cultas eram, muitas vezes, enviadas aos conventos, pois no período mencionado, a vocação religiosa não era o único motivo pelo qual uma jovem era destinada à vida no claustro. “A rebeldia, a sensualidade, o interesse intelectual, uma personalidade excessivamente romântica e apaixonada, um corpo demasiado atraente faziam com que se encerrassem moças nas celas úmidas dos mosteiros” (MIRANDA, 2014, p. 8). Ou seja, é possível perceber que o espírito voltado às letras e ao conhecimento era tido como um malefício e este precisaria ser aniquilado.

Esse contexto que tentava banir a cultura do ideal feminino, no qual a mulher estava inserida, possuía uma relação direta com a dominação masculina, pois havia a disseminação da ideia de que a mulher culta inspirava cuidados, tendo em vista existir a crença de que a

feminilidade era contrária ao saber. A mentalidade difundida pregava que a leitura abria “as portas perigosas do imaginário” (PERROT, 2017, p. 93) e, portanto, induzia as mulheres a atos não permitidos moralmente. Essa mentalidade era, de fato, muito incisiva, tanto que até mesmo a literatura abordou tal questão. A obra *Madame Bovary*³¹, de Gustave Flaubert, é um exemplo, pois apresenta uma personagem feminina, casada, devoradora de romances e que deseja viver o amor como lê nos livros, para isso, passa a trair o marido.

Portanto, o saber feminino era visto como sinônimo de ameaça. Por isso, a necessidade de se oferecer pouco ou quase nada de conhecimento às mulheres. Desta forma, “durante o período da Revolução Francesa, por exemplo, alguém que soubesse ler, lia para os outros nas tabernas” (TELLES, 2017, p. 402), já no século XVII, na Inglaterra, “um operário que soubesse ler, lia para os companheiros à saída das fábricas ou oficinas” (TELLES, 2017, p. 402), cabendo sempre à figura masculina ser a mensageira e receptora do conhecimento.

Entretanto, a partir do século XIX, percebe-se “uma mudança no público leitor. Ele se torna muito maior e se constitui, em grande parte, de mulheres burguesas” (TELLES, 2017, p. 402). Contudo, a educação voltada, predominantemente, para os cuidados com o lar e marido continuaram tendo primazia na instrução das jovens. Porém, a partir do século XX, muitas mulheres passaram a desejar o saber intelectual “como a um amante” (PERROT, 2017, p. 95) e, portanto, a querê-lo para si. É nesse contexto que o presente trabalho está inserido, em discutir como a educação feminina do Colégio da Imaculada Conceição, em Fortaleza, mais precisamente na década de 1950, era repassada às alunas da época, de que modo as leituras foram proibidas, quais atividades intelectuais eram propostas e como algumas estudantes tiveram êxito e notoriedade no campo do saber.

ENTRE O PERMITIDO E O PROIBIDO: AS FACES DO CONHECIMENTO DESTINADO ÀS ALUNAS DO CIC, EM 1950

³¹ A obra que tem como personagem principal Emma Bovary causou polêmica na França do século XIX, pois contava a história de uma moça do campo, que sonhava com uma vida burguesa. Porém, Charles Bovary, seu esposo, era um médico do interior, sem grandes ambições. Frustrada com o casamento tedioso, Emma passou a ter aventuras amorosas, na busca pelo amor romântico. “O destino de Emma é a morte. Dessa forma, Flaubert aponta a morte da visão romântica, ao mesmo tempo em que critica, de modo impiedoso, a falsidade da sociedade burguesa” (ABAURRE; PONTARA, 2005, p. 382).

O Colégio da Imaculada Conceição, em Fortaleza, surgiu em 1865³² e foi fundado pela Ordem das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo³³. Dirigido por um grupo de freiras de origem predominantemente francesa, o CIC embutiu e repassou sua educação com base nos modelos vindos da França – tanto que o francês passou a ser idioma obrigatório, a partir do Primário (hoje, ensino fundamental), na educação das meninas³⁴. Assim, as jovens da provinciana Fortaleza foram instruídas seguindo os paradigmas educacionais europeus, o que perdurou por muitas décadas, chegando, inclusive, à de 1950, período abordado neste estudo.

Durante a época mencionada, o maior foco do colégio era educar moralmente suas alunas, tornando-as capacitadas para exercerem a profissão de professora – caso fosse do desejo delas – e, principalmente, estarem aptas a serem boas esposas e mães. Nessa perspectiva, o CIC conduzia suas aulas e disciplinas com ênfase em conhecimentos intelectuais, mas também voltados ao saber das coisas úteis, como era chamada a aprendizagem ligada às tarefas referentes ao lar, principalmente nos últimos anos de colégio.

O currículo incluía matérias pedagógicas, dentre elas, todas as metodologias, muita aula de religião e formação, higiene e puericultura, economia doméstica e muito trabalho prático, como: álbuns, cartazes, modelos de quadros e estágios. Era assim a rotina desses últimos três anos. Várias colegas já tinham namorado firme e as aulas de trabalhos manuais tinham para estas alunas sonhadoras o objetivo de preparar o enxoval (SOARES, 2013, p. 82-83).

Ou seja, é possível perceber que um dos maiores objetivos do CIC era formar jovens “prendadas”, como se diz popularmente, para o matrimônio. Pois é sabido que uma das funções da escola confessional, na década de 1950, era a de orientar uma moça para efetuar um bom casamento, e isso só poderia acontecer se a jovem tivesse sido educada conforme os padrões sociais que a época exigia.

Sobre tais informações, faz-se necessário mencionar que o uso da pesquisa bibliográfica, no que tange a este estudo, proporcionou-nos um conhecimento aprofundado a respeito das questões aqui abordadas. Gil (2002, p. 44) ressalta que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”,

³² O Colégio da Imaculada Conceição, pioneiro na formação intelectual de jovens, foi fundado em Fortaleza em 1865. Inicialmente instalado à Rua Formosa, número 28 e 30, com a dupla finalidade de abrigar, educar as meninas órfãs que deveriam receber, além da educação, o ensino de outras atividades úteis. Disponível em: <http://www.imaculadafortaleza.com.br/modulo.php>. Acesso em: 10/08/2018

³³ Desde que foi fundado, em 1865, o CIC transmite, como parte de sua proposta pedagógica, uma consciência pautada no caráter assistencial, com ações direcionadas, principalmente, aos idosos pobres, pois essa era a ideologia disseminada por Vicente de Paulo e Luiza de Marillac, os fundadores da Companhia.

³⁴ As alunas contam que as aulas de francês eram divertidas. Elas mencionam, em um de seus livros, que o professor, chamado de *Monsieur*, “usava de todas as motivações possíveis para transmitir aquela língua europeia” (SOARES, 2013, p. 78).

desta forma, além de nos ter sido possível o acesso às análises dos teóricos canônicos, também pudemos fazer uso dos escritos das próprias ex-alunas da década de 1950, já que elas escreveram muitos livros sobre como era ser mulher e educada no CIC.

“O casamento-modelo definia atribuições e direitos distintos para homens e mulheres. Tarefas domésticas como cozinhar, lavar, passar, cuidar dos filhos eram consideradas deveres exclusivamente femininos” (PINSKY, 2017, p. 626), por esse motivo, desde a sua fundação, o CIC preocupou-se em transferir os saberes ligados ao “bem-estar” da casa, pois essa seria uma ocupação exclusiva das mulheres. Inclusive, no Regulamento das Órfãs – documento oficial do colégio no século XIX, podemos observar a confirmação dessas informações: “Art. 5º – O ensino das órfãs consiste no seguinte: instrução religiosa, leitura e escrita portuguesa e francesa, as quatro operações de aritmética, geografia, história sagrada, civilidade, música vocal, lavar, engomar, bordado, tecer, flores, costura, sapatos” (SOARES, 2013, p. 39). Entretanto, é possível perceber, por meio dos livros escritos pelas próprias estudantes, que havia um lugar de destaque ao ensino intelectual e artístico, promovido mediante atividades variadas.

Além do vasto currículo oferecido nos moldes determinados pelas leis educacionais vigentes, usando métodos e técnicas pedagógicas sempre atuais, não se descuidava da educação extracurricular. Havia incentivo à prática de esportes, com promoção de torneios internos e intercolégiais.

As atividades culturais também mereciam toda a atenção das mestras, que descobriam e desenvolviam talentos na oratória, poesia e prosa, em concursos promovidos pelo Grêmio e pelo jornal “A Voz do Colégio”.

As artes não eram esquecidas, havendo a realização de peças teatrais, o incentivo à música, desenho e pintura, haja vista a realização das aulas de socialização pelas quais tínhamos uma motivação toda especial, não só por serem dadas num ambiente diferente – o auditório, mas, sobretudo porque aquelas aulas nos proporcionavam momentos de descontração e confraternização (SOARES, 2013, p. 95).

Contudo, apesar das afirmações acima ressaltarem o interesse do colégio em promover certo aprofundamento cultural na educação das alunas, havia também algumas proibições latentes, gerando várias censuras, dentre elas, as que estavam ligadas às leituras que as estudantes podiam fazer. Por exemplo, obras brasileiras como *A Carne*, de Júlio Ribeiro, e *Senhora*, do cearense José de Alencar, eram enfaticamente proibidas; a primeira, provavelmente, por apresentar uma mulher livre sexualmente, e a segunda, porque trata da vida de uma mulher independente, no sentido econômico; ou seja, eram livros que abordavam imagens femininas jamais aceitas pela sociedade cearense dos anos cinquenta.

Nesse aspecto, a pesquisa qualitativa foi de extrema importância para as colocações acima ressaltadas. De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 23), “a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa *off*. O protótipo mais

conhecido é, provavelmente, a entrevista em profundidade”. Também foi de grande relevância o uso da história oral, pois conforme Ferreira e Amado (2006, p. XIV), “o uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma”.

Sendo assim, pudemos utilizar a entrevista da Irmã Rita de Cássia Ramos de Vasconcelos, que nos foi concedida. A Irmã Rita formou-se no CIC em 1956 e teceu comentários sobre aquilo que não podia ser lido. Ela afirmou que até mesmo algumas leituras bíblicas eram proibidas, por exemplo, o livro *O Cântico dos Cânticos*. Inclusive, a Irmã enfatizou que só leu a obra quando já havia se tornado freira.

Havia partes da Bíblia que a gente não tinha acesso, por exemplo, o *Cântico dos Cânticos*, eu fui conhecer depois de muito tempo que eu já era Irmã. Porque a *Bíblia* esteve algum tempo na lista dos livros proibidos, por causa da interpretação. Quer dizer, o *Cântico dos Cânticos* é um romance, um romance de natureza celeste, mas... Era deturpado na interpretação.

Jucá (2011, p. 58), ao abordar a história oral, esclarece-nos que “a oportunidade de explorar a relação do subjetivo com um momento histórico distanciado amplia a dimensão do tema estudado, propiciando a descoberta de novas facetas [...]”. Logo, a colocação da Irmã Rita torna-se interessante, pois o *Cântico dos Cânticos*, de fato, foi considerado, por muitos, uma obra sensual, mesmo sendo um livro bíblico.

Falar do belo poema de amor expresso no livro do *Cântico dos Cânticos* é falar de um texto bíblico pouco explorado na vida da igreja. Trata-se de um dos textos bíblicos pouco estudados, embora – possivelmente – seja lido com frequência. Acreditamos que se a moral cristã pudesse, colocaria sobre ele um véu para camuflar sua nudez – lhe travestiria, lhe ocultaria. Felizmente ela não pode mexer no cânon, e o poema erótico lá está, no meio da Bíblia, como que desafiando nosso entendimento sobre a Palavra de Deus a respeito da sensualidade. Por isso, ousamos dizer que ele é “censurado”, parece estar na Bíblia sob censura, pois apesar do reconhecimento da tradição e sua aceitação no cânon do A.T. como texto inspirado, procuramos ocultá-lo; às vezes por meio de uma interpretação alegórica, ou pelo simples desprezo do seu conteúdo no estudo da Bíblia como Palavra de Deus (JARDILINO; LOPES, 2009, p. 1).

Logo, é possível identificar que um texto com natureza literária poderia ser facilmente proibido como leitura para o público feminino. O *Cântico dos Cânticos*, por ser um aglomerado de poemas – com sentido conotativo – apresentava a mesma subjetividade dos romances escritos por autores consagrados (como os já mencionados neste estudo) e, por esse motivo, sua essência imbuída de informações implícitas fazia com que o livro fosse censurado, sem questionamentos. Por isso, na década de 1950, havia o monitoramento em relação ao que era repassado para as alunas, tendo em vista a necessidade de repelir o contato com algumas obras. Ou seja, “a literatura também estava

sob suspeita e os pais e educadores deveriam procurar controlar as leituras das moças, recomendando obras edificantes ou, ao menos, inofensivas à moral e aos bons costumes” (PINSKY, 2017, p. 610).

Assim, é possível constatar que havia uma intensa disposição, por parte de pais e educadores, em não permitirem o acesso das jovens a certos saberes, isso se dava, em grande demanda, pelo empenho em não deixar chegar às moças (e, em certas circunstâncias, até mesmo aos rapazes) informações ligadas ao contexto sexual.

Em nome da manutenção da pureza das garotas, era comum que as informações a respeito da sexualidade humana chegassem a elas marcadas por censuras, reservas, silêncios e preconceitos. Mesmo os rapazes estavam sujeitos à desinformação e à falta de diálogo. Na segunda metade dos anos 50, alguns grupos sociais, pais, jornalistas, educadores e religiosos mais esclarecidos passaram a defender publicamente a educação sexual dos jovens com o objetivo explícito de evitar desastres, como uma gravidez indesejada fora dos limites do casamento (PINSKY, 2017, p. 620).

Entretanto, mesmo havendo a defesa de uma educação sexual para os jovens e, conseqüentemente, para as garotas, a realidade das instituições educacionais ou até mesmo dos veículos de comunicação era outra. Havia ainda o predomínio da desinformação e de um esforço contínuo para que os assuntos ligados à sexualidade permanecessem praticamente ocultos.

Os manuais instrutivos mais popularizados e os artigos de revistas femininas que tratavam do tema não falavam em prazer, mesmo para as mulheres casadas, e sim em *realidade a ser enfrentada*, *missão a ser cumprida* – a maternidade, *necessidades* do casamento, *obrigações conjugais*. As palavras “sexo”, “relações sexuais”, “virgindade” e “educação sexual” praticamente não apareciam nas revistas para mulheres. *Querida*, a revista feminina mais ousada da época chegou a falar em “relações físicas”, enquanto as outras só se exprimiam por subterfúgios, tais como *familiaridades*, *intimidades*, *liberdades*, *aventuras* (PINSKY, 2017, p. 620).

Essas circunstâncias podem ser percebidas também no contexto em que viviam as alunas do CIC. Em todas as obras escritas por elas, não são mencionados fatos ligados à vida sexual ou a ensinamentos sobre o assunto. Mesmo sendo um colégio que, podemos dizer, também “educava” para o casamento, não havia qualquer tipo de inclinação voltada aos saberes relacionados à sexualidade das alunas. Os depoimentos sempre ressaltam apenas o romantismo das relações amorosas e a necessidade das meninas saberem ser boas esposas e mães. Ou seja, havia somente a preocupação com a moral.

Até a década de 1960, as jovens eram matriculadas nos colégios que mais se identificassem com os valores morais e religiosos defendidos pela família [...]. Buscava-se, com isso, reforçar o que sistematicamente se ensinava em nível doméstico – a moral, o respeito e a disciplina (SOARES, 2013, p. 85).

Todavia, mesmo as escolas confessionais tolhendo o repassar de certos conhecimentos, muitas alunas do CIC foram estimuladas a seguirem a carreira de professora. Afinal, para a sociedade da época, era preciso que a educação básica fosse instruída por jovens bem educadas, de acordo com a mentalidade moral daquele período. Por causa disso, diversas estudantes empenharam-se na tarefa de adquirir leituras, conhecimentos. Algumas delas, inclusive, fizeram das letras sua profissão e caminho de vida.

NORMALISTAS E ESCRITORAS: AS MULHERES DO COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO QUE REPRODUZIRAM SABER

Em épocas anteriores ao século XX, ter acesso ao conhecimento e escrever sobre o que fosse de sua vontade não era algo fácil, para as mulheres, como já enfatizamos neste estudo. “Sua escritura ficava restrita ao domínio privado, à correspondência familiar ou à contabilidade da pequena empresa” (PERROT, 2008, p. 97). Porém, na segunda metade da década de 1950, houve algumas mudanças nesse sentido, primeiro porque as crianças precisavam de mães/professoras instruídas e, depois, por algo referente à modernidade da época, “os homens desejavam ter companheiras inteligentes” (PERROT, 2008, P. 95).

Sendo assim, muitas jovens seguiram pelos universos do ensino, da literatura ou simplesmente pelo caminho do prazer em escrever sobre suas histórias – é o caso, por exemplo, de várias alunas da década de 1950, do CIC, em Fortaleza, que resolveram eternizar suas memórias em livros sobre o colégio e que hoje podem ser usados como fontes de pesquisa. As histórias contadas por elas, as atividades feitas em sala – e inseridas nos livros – demonstram, muitas vezes, nos detalhes das palavras, as inclinações que várias dessas jovens possuíam para a vida intelectual, o que podia ser observado por meio dos poemas de autores famosos, que elas reproduziam, ou simplesmente por serem caracterizadas – segundo as amigas – como amantes da vida intelectual. Dentre as diversas alunas com aptidões para a vida literária, destacam-se as escritoras Francisca Clotilde, Rachel de Queiroz, Holoneida Studart e Stela Quintas

A autora cearense Rachel de Queiroz, apesar de ter se formado em período muito anterior à década de 1950 – pois completou seus estudos, no CIC, em 1925 – é mencionada neste estudo por causa da sua visibilidade nacional e, além disso, por ter inspirado várias gerações de estudantes do CIC. No livro *Colégio da Imaculada Conceição – do Gênese ao Apocalipse*, a escritora ressalta o cunho social do colégio, pelo fato do CIC atender a diferentes públicos econômicos.

Com ele democratizou-se o ensino das moças, pois até então, só fazendeiro rico podia pôr mestra em casa para ensinar às filhas a leitura, a doutrina, o francês e o bordado. E até o piano. Lá, entrei aos dez anos de idade, de lá saí aos quinze, com o meu diploma de professora primária (COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO..., 1999, p. 163).

A fala da escritora transparece uma consciência da função que a escola exerceu em Fortaleza, ao disponibilizar um conhecimento mais acessível às jovens da época. Mesmo exercendo sua educação sob os moldes de uma mentalidade na qual a mulher ainda não tinha muita liberdade – tanto que suas principais disciplinas são sempre associadas ao conhecimento das coisas domésticas – o CIC também ofereceu uma educação de qualidade e, apesar das restrições, proporcionou conhecimento intelectual às suas alunas. Contudo, por se tratar de um conhecimento limitado, apenas algumas delas souberam “beber” de tal fonte. Rachel de Queiroz foi, talvez, a mais conhecida, pois sua vasta obra literária imortalizou a ex-aluna do CIC.

Dentro desse contexto, ainda podemos citar Adísia Sá³⁵, jornalista, normalista e referência no cenário cearense. Adísia, assim como Rachel, inspirou gerações, foi homenageada e teve sua vida contada em livros escritos pelas ex-alunas do Colégio da Imaculada Conceição. Sua competência intelectual proporcionou-lhe elogios e encantamento de muitas estudantes do colégio. No livro *Adísia Sá, uma legenda*, lançado no ano de 2005, podemos constatar essas afirmações, por meio dos depoimentos das ex-alunas e de profissionais de áreas variadas, por exemplo:

Eu afirmo que a Adísia Sá é um tesouro, pois ela é uma grande educadora, além de competente, muito solidária, muito humana. Tem ela todas as virtudes que enaltecem uma grande mestra. Lembro que quando contemporânea dela na Escola Normal, ela já era endeusada pelas alunas (Suzana Dias da Costa Ribeiro – ex-aluna do CIC, p. 43).

A professora Adísia Sá, eu diria, é uma figura nacional, porque por sua tenacidade, por sua capacidade e por sua coragem, ela se impôs como um dos ícones da Comunicação, da Pedagogia e da atividade sindical. Ela é uma mulher extraordinária, batalhadora, lutadora e, sobretudo, uma grande pessoa, para tratar os alunos e incentivar, para fazer engrandecer qualquer entidade que ela dirija (Cláudio Pereira – Diretor de Cultura da Associação Cearense de Imprensa e Assessor da Secretaria de Cultura do Estado do Ceará (à época do lançamento do livro), p. 47).

Logo, reconhecemos a valorização da profissional Adísia Sá, seja em qual for o âmbito no qual ela atuou, por meio dos depoimentos supracitados. Isso quer dizer que Adísia, Rachel de Queiroz e tantas outras intelectuais já mencionadas aqui são exemplos de alunas, de mulheres, que souberam driblar as imposições de uma mentalidade patriarcal – na qual um dos objetivos era castrar a capacidade criativa das jovens – construindo carreira e obra com êxito.

³⁵ Adísia Sá foi aluna do Colégio da Imaculada Conceição e concluiu o curso científico em 9 de dezembro de 1951.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo nos possibilitou reconhecer alguns dos muitos contextos históricos e sociais, em que a educação feminina esteve inserida, principalmente no que tange às mulheres da década de 1950, do Colégio da Imaculada Conceição – CIC –, em Fortaleza.

Percebemos, ainda, que no século XX, houve uma intensa proibição das instituições educacionais e do poder patriarcal, em relação ao que a mulher deveria ler, aprender, saber. Desta forma, a educação das jovens era direcionada, principalmente, para o conhecimento ligado aos cuidados com o lar, pois havia um imaginário difundido na crença de que uma mulher culta não era um bom exemplo. Logo, as escolas confessionais acabaram formando sua estrutura educacional com base em tais ideias.

Assim, o Colégio da Imaculada Conceição, de Fortaleza, apesar de ter em seu currículo disciplinar a oferta de disciplinas teóricas, voltadas para o desenvolvimento do intelecto e da vocação artística, também impedia leituras diversas e, por consequência, a aquisição de conhecimentos indispensáveis à vida das jovens que conviviam nas suas dependências.

Entretanto, mesmo com tantas restrições impostas, algumas alunas conseguiram se sobressair, desenvolvendo seu mais profundo espírito criativo e inspirando as futuras gerações de estudantes, sendo elas – as de maior destaque – Rachel de Queiroz e Adísia Sá. Apesar da crença de ser preciso instruir as mulheres apenas “para torná-las agradáveis e úteis” (PERROT, 2008, p. 93), Rachel e Adísia foram além, no tempo e na imortalidade de seus escritos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela. **Literatura Brasileira: tempos, leitores, leituras**. São Paulo: Moderna, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996, 2ªed.

BAUER; GASKELL, Martin W.; George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO: do Gênese ao Apocalipse. Fortaleza: Tipogresso, 1999.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

- FLAUBERT, Gustave. **Madame Bovary**. Trad. Enrico Corvisieri. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- JARDILINO, José Rubens L.; SOARES, Leandro de Proença. CÂNTICO DOS CÂNTICOS: PARTE DO CÂNON SOB CENSURA. 2009. **Revista Nunes**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. 2009.
- JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **A Oralidade dos Velhos na Polifonia Urbana**. 2ªed. Fortaleza: Premium, 2011.
- MIRANDA, Ana. **Que seja em segredo: escritos da devassidão nos conventos brasileiros e portugueses dos séculos XVII e XVIII/ pesquisa e introdução de Ana Miranda**. Porto Alegre: L & PM, 2014.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Angela M. S. Corrêa. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- PINSKY, Carla Bassanezi. MULHERES DOS ANOS DOURADOS. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, Maria Norma Maia. **Adísia Sá: uma legenda**. Sobral: Edições UVA, AECIC, 2005.
- _____. **Roteiro para uma visita ao passado**. 2ª ed. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2013.
- TELLES, Norma. ESCRITORAS, ESCRITAS, ESCRITURAS. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.
- <http://www.imaculadafortaleza.com.br/modulo.php>.



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: DAS DISCUSSÕES EPSTEMOLOGICAS À EDUCAÇÃO BÁSICA

Carlos Rochester Ferreira de Lima³⁶

Gisafran Nazareno Mota Jucá³⁷

Renê Coelho De Sousa³⁸

Morlânia De Holanda Chaves³⁹

Anna Carolina Farias De Araújo Sombra⁴⁰

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir e compreender como os usos das tecnologias aplicadas à educação histórica, em especial a Internet, podem contribuir para a pesquisa e o ensino, tendo como pressuposto às discussões teórico-metodológicas da historiografia, bem como, apropriação das tecnologias da informação e comunicação (TIC's). Desse modo, realiza-se um balanço das concepções e conceitos que permitiram um alargamento no tocante ao uso de novas fontes de pesquisa. As proposições de análise adotadas consistem em entrevistas realizadas com professores e alunos dos cursos de licenciatura em História e docentes da educação básica.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação, Tecnologias da Comunicação, Ensino de História.

³⁶ Doutorando em Educação- História e Educação Comparada, pela Universidade Federal do Ceará, bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

³⁷ Professor e Orientador do PPGE/UFC Linha: História e Educação Comparada
gisafranjuca@gmail.com.

³⁸ Gerente de Formação Pedagógica na Secretaria de Educação-SEMED-Russas-Ce
renecoelho2004@hotmail.com.

³⁹ Coordenadora de Currículo na Secretaria de Educação-SEMED Russas-Ce
morlaniachaves@yahoo.com.br.

⁴⁰ Professora EAD UECE. Secretaria de Educação-SEMED-Russas-Ce.
annacarolinafariasdearaujo@hotmail.com

DOCUMENTOS HISTÓRICOS: DAS CONCEPÇÕES DOS ANNALES À ERA DIGITAL

O desenvolvimento da História oferece uma multiplicidade cada vez maior aos historiadores (e diversas outras categorias profissionais próximas) de estudar o processo de construção da memória, os usos e desusos do passado, entre outros objetos tipicamente de abordagem dos domínios historiográficos. Tal amplitude de propostas e possibilidades deve-se muito ao processo de alargamento das fontes, ocorrido principalmente no século XX. (NETO, 2014, p.1)

Atualmente, observa-se uma ruptura no *métier* do historiador. Portanto, a partir das ideias e concepções históricas anunciadas pelos *analistas*, há uma ampliação do significado do documento, onde o conhecimento histórico deveria ser produzido utilizando-se tudo que pertence ao homem, como bem colocou o Lucien Febvre. Odilo Caldeira Neto (2014) chama a atenção para a nova proposta de abordagem histórica dos historiadores dos Annales, que se configurava para o estudo da História vista de baixo, a partir das transformações econômicas e sociais vivenciadas por sujeitos à margem da sociedade. Segundo Odilo Neto (2014),

Além da mudança de perspectiva de análise, ou seja, o estudo da história como processo de longa duração, os Annales defendiam a ideia do alargamento da fonte, ou seja, o uso de não apenas documentos oficiais e escrito, mais sim diversas outras hipóteses advindas também de uma maior amplitude das fronteiras da história, que refletia a busca de um maior diálogo da historiografia com outras áreas do conhecimento. (NETO, 2014, p.2)

A fonte oral, é deixada de lado até aproximadamente metade do século XX, só tendo uma certa ascensão entre as décadas de 1950 e 1960. Segundo a historiadora Marieta de Moraes Ferreira (2004),

Alegava-se também que os testemunhos não podiam ser considerados representativos de uma época ou de um grupo, pois, a experiência individual expressava uma visão particular que não permitia generalizações. Não é preciso dizer que os historiadores identificados com a tradição dos Annales excluíram a possibilidade de valorização dos testemunhos diretos e das fontes orais. (FERREIRA, 2004, p.319)

Ao entrar em contato com qualquer material de cunho bibliográfico e ou historiográfico que trazem em seu corpus textos, artigos ou outros trabalhos acadêmicos oriundos do ciberespaço, não é possível identificar os critérios de constituição, utilização e análise, destes materiais, não se sabe se seu conteúdo foi preservado, ou seja, há uma carência de reflexão metodológica no trato com estes conteúdos e fontes digitais.

As (TIC's) e a internet facilitam a divulgação do conhecimento, que uma vez apropriado e (re)pensado, por meio das experiências dos discentes em uma rede colaborativa, resulta na própria construção do conhecimento [...] devemos compreender que as ferramentas virtuais são ferramentas cognitivas, as quais os alunos desenvolvem habilidades e não são

apenas mediadoras no processo de ensino aprendizagem entre docentes e discentes da educação superior. (OLIVEIRA, 2013, p.93).

Tais questões podem percebidas a partir dos depoimentos dos professores de História, ao serem questionados sobre a relevância do uso da internet no ensino de História. Nas palavras do professor Ramon Silva pode-se perceber como está se dando a utilização das ferramentas virtuais nas aulas de História:

Acho fundamental utilizar internet como ferramenta para o ensino de História, principalmente como método ativo no ensino-aprendizagem, pois, é possível trabalhar com fontes (documentos) escritos, jornais, literatura, registros oficiais e etc., e não escritas, imagens, filmes e músicas, derivados de sites específicos e páginas da web⁴¹.

Outro relato que diz respeito ao uso da internet no ensino superior de História é a do professor Kelson Gérison de Oliveira,

Eu acho importante sim, pois, há muitos recursos, documentos, imagens, entre outras coisas que podem enriquecer o ensino de história e que até bem pouco tempo não tínhamos acesso. O volume de bons materiais disponíveis é tão grande que o mais difícil é fazer a seleção entre tantas opções. Essa conversa de que a maior parte do que há na internet é porcaria é um discurso ou de preconceito, ou de quem não sabe pesquisar. Há muita inutilidade sim, mas também abundam coisas interessantes.⁴²

Levando em consideração o depoimento acima, pode-se perceber que os dois professores falam da utilidade da internet como recurso no ensino superior. Estes dão ênfase a multiplicidade de abordagens no espaço virtual para o Ensino de História, porém é destacado também as limitações e as “armadilhas” que estes ambientes digitais podem apresentar. A esse respeito. O autor Odilon Neto (2014) faz algumas referências sobre o uso da rede.

Tomando a ideia de alargamento das fontes, é possível agregar à categoria das fontes históricas conteúdos presentes na internet? Tudo indica que sim, desde que haja certa cautela, pois a internet é caracterizada por alguns elementos que podem ser perigosos ao historiador: o número excessivo de informações em alguns casos, a possibilidade de falsificação de discursos (plágios acadêmicos) e também o risco de uma fonte desaparecer do dia para a noite. (NETO, 2014, p.5)

Os depoimentos também nos colocam diante de uma funcionalidade da internet para além do entretenimento, nesta ferramenta virtual podemos encontrar diversas fontes e documentos que se apresentam agora com outro formato, diferente daquele que nos foi apresentado anteriormente.

⁴¹ Entrevista concedida pelo professor de História Ramon Silva da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM. Realizada em 17 de Março de 2017.

⁴² Entrevista concedida pelo professor de História Kelson Gérison de Oliveira da Faculdade de Selvíria - FAS. Realizada em 15 de Março de 2018.

A Historiadora Anita Lucchesi (2013) realiza uma apreciação da entrada do elemento digital na escrita historiográfica contemporânea, esta trata da apropriação da internet pela História, “seja como ferramenta de pesquisa, repositório de fontes ou novo meio para divulgação de trabalhos históricos. Uma destas tendências tem lugar nos Estados Unidos, já outra na Itália”. (LUCCHESI, 2013, p. 1)

[...] seguimos em frente atentos aos desafios de se fazer História no Tempo Presente, sem perder de vista alguns movimentos que ainda podemos enxergar pelo retrovisor. Adventos historiográficos que marcaram o século XX, tais quais a virada linguística, a Nova História, a História Quantitativa, a História Oral, o crescimento dos Estudos Culturais, a Microhistória e o também recente incremento da História Pública, que recentemente ganhou uma rede aqui no Brasil. (LUCCHESI, 2013, p.2)

Ao questionar os professores universitários sobre os limites e possibilidades na utilização da internet, estes disseram:

Para mim não há limite técnico. O limite é a construção do conhecimento, da reflexão crítica, da capacidade de leitura do mundo. Esse é o limite. Se não servir a isso, e cair na mera ilustração ou divertimento, desviou-se de seu propósito. Eu pesquiso bastante começo a pesquisa no google, mas sempre chego a sites de museus, de grupos de estudos, de bibliotecas, de revistas online, de acervos documentais, e até de editoras e outros órgãos que fazem trabalhos voltados para o ensino, disponibilizando vários recursos para o professor⁴³.

Como toda ferramenta ela nos traz e impõe limite, problemas e possibilidades os problemas e limites na questão da didatização dos conteúdos históricos é que muitas vezes estes vão passar por uma transposição didática pelos sujeitos envolvidos. Logo, vão sofrer uma espécie de filtro para sua utilização não vejo isso à priori como um problema e limite no processo ensino-aprendizagem, porém quando o sujeito ainda não adquiriu uma maturidade e instrumentalização nesse tipo de pesquisa, como ele pode fazer o uso da crítica interna e externa aos dados pesquisados? Por outro lado, temos um leque de possibilidades teórico e metodológica para os conteúdos históricos⁴⁴.

Percebe-se, nas falas dos entrevistados que há preocupações e desconfianças no que diz respeito à utilização dos conteúdos do espaço virtual, ou seja, necessitam-se de “filtros” são necessários dessa forma o desenvolvimento de habilidades como a crítica as fontes utilizadas e à bibliografia consultada, pois na documentação “convencional” contida em museus, arquivos públicos e particulares ou em instituições de pesquisa, pressupõe que os documentos como cartas, fontes hemerográficas, fotografias e etc., já carregam em si uma “autenticidade”, atribuída por outros profissionais que anteriormente o avaliaram e “atestaram” sua confiabilidade.

⁴³ Entrevista concedida pelo professor de História Kelson Gérison de Oliveira da Faculdade de Selvíria - FAS. Realizada em 15 de Março de 2018.

⁴⁴ Entrevista concedida pelo professor de História Ramon Silva da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM. Realizada em 17 de Março de 2018.

OS USOS DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS CURSOS DE HISTÓRIA

É necessário uma reflexão profunda sobre os usos das TIC's pelos docentes e o quanto as novas tecnologias estão presentes no cotidiano dos universitários, podendo se tornarem ferramentas que propiciem situações problema, pesquisa e referencial bibliográfico.

As TIC's e a Internet facilitam a divulgação do conhecimento, que uma vez apropriado e (re)pensado, por meio das experiências dos discentes em uma rede colaborativa, resulta na própria construção do conhecimento. Devemos compreender que as ferramentas virtuais são ferramentas cognitivas as quais os alunos desenvolvem habilidades, e não são apenas mediadoras no processo de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2013, p.93).

Ao serem indagados sobre a utilização dos conteúdos da internet no curso de graduação em História, os alunos comentam nas entrevistas sobre as possibilidades do espaço virtual que pode oferecer: textos, bibliografia para pensarem a escrita monográfica

Utilizei textos que originalmente foram escritos para vinculação impressa, bem como outros produzidos especialmente para a Internet. Os critérios que utilizei foram principalmente a verificação de quem produziu e a quem estava vinculado estes textos, por exemplo, site com especialização e conteúdos acadêmicos como o Scielo e o Google Acadêmico, ou ainda sites de revistas eletrônicas que se vinculam alguma Universidade, grupo ou movimento social bem conceituado⁴⁵.

Usei em grande quantidade os textos da Internet tanto nas aulas que eram trazidas pelos professores, quanto na minha pesquisa, pois eu tinha pouco acesso às fontes para problematizar o meu objeto, porém procurava me cercar de trabalhos oriundos de sites sérios e pesquisadores renomados, trabalhos já defendidos academicamente, enfim, busquei fontes que me pareciam seguras a partir dos meus critérios de escolha⁴⁶.

Na graduação pesquisei na Internet sim, em sites e páginas indicadas pelos professores, num primeiro momento. Claro que depois de um tempo ganhei discernimento para descobrir textos, artigos etc.. Os critérios da seleção giravam em torno das temáticas, sujeitos, objetos e campos da História que estávamos estudando⁴⁷.

Segundo Oliveira (2013) os novos anseios da educação refletem a necessidade da construção do conhecimento a partir da comunicação interativa entre professores e alunos. Porém o modelo tradicional ainda é persistente nas formas de didatizar o ensino de História, muitas vezes propagando o método da memorização e tendo como referência um dado saber dito como verdadeiro.

⁴⁵ Entrevista concedida pelo aluno Rogério Maciel, graduando em História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM. Entrevista realizada em 20 de Março de 2017.

⁴⁶ Entrevista concedida pela professora de História, Antônia Alves Melo, graduada em História pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM. Entrevista realizada em 17 de Janeiro de 2018.

⁴⁷ Entrevista concedida pelo professor de História Ramon Silva da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM. Realizada em 17 de Março de 2018.

AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Acredito que as ferramentas visuais se revestem de grande importância para alunos e professores hoje, pois vivemos numa realidade onde a informação se veicula com muita velocidade e a Internet oferece a possibilidade desse acompanhamento, bem como, o acesso a informações que por conta dessa velocidade passam um pouco despercebidas pelos meios mais tradicionais como os jornais, o rádio, a televisão e o livro didático⁴⁸.

A fala do depoente nos coloca diante da realidade dos educandos, seja no ensino fundamental ou no ensino médio, onde crianças e jovens, hoje, tem acesso ao mundo virtual através de diversos meios: computadores domésticos e escolares, em *lan houses*, *tablets* e nos aparelhos telefônicos celulares. As informações são difundidas muito rapidamente e os meios de comunicação, bem como, os suportes dos conteúdos tradicionais não dão mais conta desta velocidade e da forma como media tais informações e conteúdos. Ao pensar as novas metodologias no ensino de História Selva Fonseca (2009) diz,

O ensino de história deve incorporar a informatização, como um meio para alcançar a construção do conhecimento. Lembrando que o historiador-educador é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção de conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência. (FONSECA, 2009, p.63).

Como reflete Manuel Moran (2000), “aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos, quando estabelecemos pontes entre reflexão e ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática: quando ambas se alimentam mutuamente pelo pensamento divergente por meio da tensão da busca”. (MORAN, 2000, p.23)

A sala de aula não é um simples espaço de transmissão de informações, mas antes de tudo um ambiente de vivências, de experiências, de relações entre professor e alunos, construindo sentidos e significações. Ou seja, faz-se necessário outro modelo educacional, uma vez que os padrões atuais são incompatíveis a memorização, repetição de fatos onde o professor é o exclusivo detentor do saber. (SURUAGY, 2009, p.5)

Estas heranças do paradigma positivista no ensino de História, foi e ainda é questionada, paulatinamente vão dando lugar a novas abordagens, como é o caso da Internet que se apresenta para os professores de História como recurso tecnológico importantíssimo na didatização dos conteúdos históricos. Ao ouvir os professores de História da educação básica acerca da utilização das novas tecnologias, em especial da internet, para planejar suas aulas, os mesmo destacaram que,

⁴⁸Entrevista concedida pelo aluno Rogério Maciel, graduando em História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM. Entrevista realizada em 20 de Março de 2017.

Algumas vezes utilizo para ver as experiências de outros colegas e modelos de aulas que são propostos. Embora, sempre faça exercícios fundamentalmente no livro didático que a ferramenta que mais se trabalha em sala, com o qual o aluno vai estudar e ter mais acesso, realizo pesquisas constantes, principalmente para tirar dúvidas que o livro didático não consegue responder. Navego, por exemplo, na página do MEC, que tem um ambiente especialmente para os professores onde trocam experiências com outras colegas de diversas regiões do Brasil; editoramoderna.com.br; cafehistoria.ning.com; revistaescola.abril.com.br e educação.uol.com.br⁴⁹.

As colocações do professor Hider Albuquerque são relevantes na medida em que no trazem uma reflexão sobre o uso da internet como mais uma ferramenta para sistematizar o estudo dos conteúdos da disciplina História na educação básica. Nesse sentido, a sala de aula e ou o laboratório de informática da escola pode ser transformado num ambiente propício a pesquisa, tanto para os docentes quanto para os discentes, onde o amontoado de datas, fatos, nomes, possa de forma reflexiva através do intermédio dos programas virtuais tornarem-se locais férteis ao ensino e aprendizagem significativa. E o professor, como é o caso do professor acima citado, deve estar sensibilizado e consciente das novas metodologias e de seu papel como mediador desse processo, como aponta Auxiliadora Schmidt (2004):

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, ou saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas ou problemáticas. (SCHMIDT, 2004, p.57)

Ainda no que se refere à utilização da internet como ferramenta de pesquisa para o professor da educação básica, os professores Anderson Gomes e Antônia Alves Melo dizem,

O uso do livro didático já não é tão atraente para os alunos, nesse contexto a Internet entra como ferramenta de grande atração para os alunos, onde poderá ser utilizada em pesquisas, também como forma de revisão nos períodos de provas, visto que vários sites disponibilizam QUIZ e até mesmo PDF's com textos e ou questões como temas específicos relacionados aos conteúdos históricos. Frequentemente utilizo a internet também como fonte de pesquisa para as minhas aulas, pois, alguns livros são limitados a versões heroicas de alguns eventos, e na internet podemos ter acesso a diversas versões sobre um assunto estudado⁵⁰.

É importante termos acesso a fontes diversas dando um suporte a mais para o desenvolvimento das aulas, porque a pesquisa em livros se torna restrita porque muitas vezes não temos acesso a uma bibliografia diversificada. Sempre pesquiso nos mais variados sites, gosto de pesquisar charges, gravuras, outras fontes e formas de expressar a História⁵¹.

⁴⁹ Entrevista concedida pelo professor de História Hider Albuquerque Júnior da Rede Estadual de ensino do Ceará. Realizada em 10 de Fevereiro de 2018.

⁵⁰ Entrevista concedida pelo professor de História Anderson Gomes da Rede Estadual de ensino do Ceará. Realizada em 20 de Dezembro de 2018.

⁵¹ Entrevista concedida pela professora de História, Antônia Alves Melo, graduada em História pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM. Entrevista realizada em 20 de Fevereiro de 2018.

A partir das entrevistas acima, pode-se enfatizar que estas apontam os múltiplos usos que o espaço virtual proporciona na didatização da História em sala de aula. Verifica-se também as limitações do livro didático, tanto pela sua materialidade (o suporte dos assuntos não é atrativo aos educandos), como pela limitação no que diz respeito as linguagens abordadas/ apresentadas nos conteúdos, que muitas vezes manifestam-se de forma tradicional, factual e resumida.

Ana Lúcia Lana Nemi (2009) realiza uma reflexão sobre os usos dos meios de comunicação, as TIC's, para uma aula de História mais problematizador, onde os alunos possam pensar e estabelecer comparações, identificações e uma análise mais crítica dos acontecimentos a estes apresentados. Logo,

Qualquer assunto significativo cuja base de estudos seja a atualidade pode ser trabalhado a partir das informações fornecidas pelos meios de comunicação. A apresentação, o desenvolvimento ou a conclusão de um tema podem ser enriquecidos por notícias mais recentes. [...] a discussão de artigos, ilustrações e reportagens trazidos por jornais, revistas, rádio, Internet, ou TV permite que o aluno descubra como as informações são apresentadas. Essa atividade é importante para a formação crítica do aluno e para sua autonomia como cidadão. (NEMI, 2009. p.135).

Como pode se observar, Ana Nemi (2009) valoriza as intervenções realizadas em sala a partir dos materiais tecnológicos, mas salienta que estas atividades tem que ser realizadas de forma complementar, pois é necessário que paralelamente a estas atividades, sejam propostas, visitas a museus e a locais de memórias, que não seja deixado de lado o livro didático e a produção de registros escritos dos alunos na forma convencional.

Até aqui exploramos as possibilidades do uso das novas tecnologias, mas faz-se necessário elencarmos também os limites e os problemas que podem ser encontrados e que são discutidos por especialistas em Ensino de História onde é problematizada a relação da tríade: professor/aluno/computador. Diante disso Circe Bittencourt (2009) faz algumas considerações sobre os métodos de leitura dos meios de comunicação e o uso da informática:

Portanto, os métodos, no processo de renovação curricular, devem-se ater a uma série de problemas trazidos do mundo tecnológico, com o entendimento de que tais tecnologias não são "inimigas", mas também não são produtos que possam ser utilizados sem uma crítica profunda do que transmitem, das formas individualistas de comunicação e de lazer que estabelecem, do fortalecimento do ideário de submissão irrestrita domínio da máquina como instrumento educativo que promove o uso de computadores, programas televisivos, filmes, jogos de vídeo-game corresponde a uma realidade da vida moderna com a qual crianças e jovens tem total identificação, e tais suportes merecem atenção redobrada e métodos rigoroso que formulem práticas de uso não alienado. (BITTENCOURT, 2009, p.109/110)

Corroborando com o que expôs a autora os professores de História na educação básica também demonstram suas incertezas e seus cuidados com o uso das TIC's em especial a Internet. Nesse sentido, tecem comentários a esse respeito,

Eu tenho um problema com pesquisas na net, procuro conscientizá-los os alunos, da necessidade de pensar criticamente sobre as fontes, discordando quando necessário e evitar o plágio e a mera cópia. Ainda há muita resistência dos alunos em montar seu pensamento sobre a pesquisa feita, geralmente eles se limitam a uma fonte⁵². Um dos maiores problemas, limite é a veracidade de algumas informações, pois como costumamos dizer “a Internet é terra sem dono”, portanto, devemos ter o cuidado em procurar no mínimo três sites ou artigos para podermos ter maior confiança no que esta sendo dito, é sempre assim que oriento meus alunos do ensino médio⁵³.

Diante disto percebe-se que a utilização do espaço virtual como meio para problematizar os conteúdos nas aulas de História devem ser pensados para além de suas possibilidades, ao mesmo tempo em que exploramos diversas linguagens na Internet, e depara-se também com fraudes, erros, fontes digitais sem autenticidade e a forma como os alunos se apropriam deste veículo nem sempre são positivas para compreensão dos conceitos e das habilidades necessárias para interagirem com o conhecimento proposto pela disciplina História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Novos caminhos abrem-se tanto para a pesquisa histórica como para o ensino de História se levar em consideração o alargamento da noção de fonte e a perspectiva de estudos voltados para uma História “vista de baixo”, com a renovação da historiografia francesa em meados do século XX. Nesse contexto as tecnologias da informação e comunicação – TIC’s se constituem em um divisor de águas na construção do saber histórico em sala de aula, pois possibilitam o acesso a uma gama de linguagens e a um universo de fontes documentais antes impensáveis. Como toda nova fonte passa por críticas, onde surgem prós e contra, para que os suportes virtuais possam fazer parte das ferramentas de trabalho do historiador articulam-se metodologias de trabalho específicas para dar conta de tais inovações. Vemos também que ouvir professores e alunos do ensino superior em História e docentes da educação básica pode nos dar subsídios para visualizarmos como as novas tecnologias estão sendo trabalhadas nas diversas modalidades de ensino.

REFERÊNCIAS

⁵²Entrevista concedida pela professora de História, Antônia Alves Melo, graduada em História pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM. Entrevista realizada em 20 de Fevereiro de 2018.

⁵³ Entrevista concedida pelo professor de História Anderson Gomes da Rede Estadual de ensino do Ceará. Realizada em 20 de Dezembro de 2017.

ALMEIDA, Fábio Chang de. **O Historiador e as fontes digitais:** uma visão acerca da Internet como fonte primária para pesquisas históricas. Revista Aedos, nº8, vol.3, Janeiro-Junho de 2011. <https://www.google.com.br/search?q=ALMEIDA>

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O ensino de História:** Fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BARROS, Zelinda. **À distância revelando o outro:** educação a distância (EAD) e o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras. Revista Interdisciplinar. Ano 5, v.10, especial 2010 [https://www.google.com.br/search?q=BARROS%](https://www.google.com.br/search?q=BARROS%2C)

CARDOSO, Frederico Assis & AMORIM, Mariana Alves. **A História a um clique: As tecnologias da informação e comunicação, os documentos em suportes** não convencionais e o ensino de História. Cadernos de História, Belo Horizonte, vol.12, nº17, II semestre 2011. <https://www.google.com.br/search?q=CARDOSO%2C+Frederico+Assis>.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **O ensino de História nas escolas do ensino fundamental e médio de Salvador-Bahia:** Análises de variáveis e a contribuição do computador. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1997. (Dissertação de Mestrado em Pedagogia Aplicada).

FERREIRA, Marieta Moraes de. **História, tempo presente e História oral.** In: Topoi, Rio de Janeiro, Dezembro de 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática no ensino de História.** Campinas, São Paulo, Papirus, 2007.

GICO JÚNIOR, Ivo Teixeira. **O documento eletrônico como meio de prova no Brasil.** In: BAPTISTA, Luiz Olavo. (coord). Novas fronteiras do Direito na informática e telemática. São Paulo: Saraiva, 2001.

LUCCHESI, Anita. **História e Historiografia digital:** diálogos possíveis em uma nova esfera pública. ANPUH – XXVII Simpósio Nacional de História, Rio Grande do Norte, Natal, Julho de 2013. <https://www.google.com.br/search?q=LUCCHESI%2C+Anita.+História+e+Historiografia+digital%3A>

MORAN, José Manuel. **Desafios da televisão e do vídeo á escola.** Março de 2009. <https://www.google.com.br/search?q=MORAN%2C+José+Manuel.+Desafios+da+televisão>.

MOURA, Mary Jones Ferreira de. **O Ensino de História e as novas tecnologias:** da reflexão a ação pedagógica. ANPUH-XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009. [https://www.google.com.br/search?q=MOURA%2C+Mary+Jones+Ferreira+de.+O+Ensino+de+História+e+as+novas+tecnologias%](https://www.google.com.br/search?q=MOURA%2C+Mary+Jones+Ferreira+de.+O+Ensino+de+História+e+as+novas+tecnologias%2C)

NEMI, Ana Lúcia Lana. **O ensino de História e experiências:** o tempo vivido. Vol. único, 1ªed. São Paulo: FTD, 2009.

NETO, Odilon Caldeira. **Breves reflexões sobre o uso da Internet em pesquisas historiográficas.** Revista Eletrônica Boletim do TEMPO, ano 4, nº20, Rio, 2009.

OLIVEIRA, Carla Silvino de. **A utilização das ferramentas da Web 2.0 na formação do historiador**. Revista Bilros, Fortaleza, vol.1, nº1, julho-dez. 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber Histórico na sala de aula**. 9º ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOSA, Derosina. **Ensino de História e novas tecnologias**. Revista Latino-Americana de História, vol.2, nº6 Agosto de 2013.

SURUAGY, Cláudia Calheiros da Silva. **Um olhar midiático para o ensino de História**. Revista Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, Ética e responsabilidade social. Alagoas, 2005.

ROSENZWEIG, Roy. Forum Essay: Can We Save the Presente for the Future? Scarcity or Abundance? Preservning the Past in a Digital Era. **The American historical review**. 108.3(2003).<https://www.google.com.br/search?q=ROSENZWEIG%2C+Roy.+Forum+Essay%3A+Can+We+Save+the+Presente+for+the+Future%>

THOMPSON, Jonh B. Introduzione. In: **Mezzi di comunicazione e modernità**: Una teoria sociale dei media. Traduzione Paola Palminiello, Bolonha, 1998. [https://www.google.com.br/search?q=THOMPSON%2CJonh+B.+Introduzione.+In%3A+Mezzi+di+comunicazione+e+modernit%C3%A0%](https://www.google.com.br/search?q=THOMPSON%2CJonh+B.+Introduzione.+In%3A+Mezzi+di+comunicazione+e+modernit%C3%A0%20).

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**CAMINHOS DA EDUCAÇÃO: INSTITUTO DE ASSISTÊNCIA A INFÂNCIA NO
MARANHÃO (1911-1939)**

Denise Cristina da Silva Campos Salazar⁵⁴

Salânia Maria Barbosa Melo⁵⁵

RESUMO

Esta pesquisa refere-se às representações sociais constituídas acerca da infância e seus caminhos, trazendo à cena o Instituto de Assistência a Infância no Maranhão; com o objetivo de proteger crianças desvalidas, além de trazer a tona debates, propostas e políticas públicas educacionais, direcionadas para as denominadas “crianças pobres”, no contexto de transformação educacionais do período, criando assim orfanatos para meninos e meninas. Com o objetivo de conhecer a concepção de infância e o tipo de educação oferecida, no período compreendido entre sua fundação 1914 e o ano de 1939, faremos uma pesquisa documental, com a utilização das fontes primárias: os relatórios do Instituto de Assistência à Infância no Maranhão, os livros de atas, A Coleção de Leis e Resoluções do Congresso, Decretos e Decisões do Estado do Maranhão, jornal *A Pacotilha* e imagens. Documentação esta catalogada e arquivada no Arquivo Público de São Luís. O trabalho também se desenvolve através de fontes bibliográficas, tendo como referencial a história da infância através do Instituto de Assistência a Infância no Maranhão, na perspectiva de olhar a criança como sujeito da história, discorrendo sobre as práticas discursivas e institucionais, que constitui a infância como objeto de intervenção higiênica e disciplinar na área

⁵⁴Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Especialista em História do Maranhão pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: deacampos2008@gmail.com

⁵⁵Professora da Universidade Estadual do Maranhão. Doutora em Educação pela – UFC e Pós-doutorado em Educação pela UFPB. E-mail: salaniamelo@yahoo.com.br.

educacional, em que destacamos a obra de Philippe Ariès, História Social da Criança e da Família, entre outros.

Palavras-chave: Representações Sociais, Infância, Políticas Públicas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A pesquisa insere-se no campo da Educação, na sub-área da História da Educação, especificamente vinculada às temáticas presentes na História das Instituições Educacionais, em que tentaremos mostrar a infância a partir da emergência de novos espaços escolares no início do século XX, destacando o Instituto de Assistência à Infância (1911-1939), relacionando o sentido de sua existência com o contexto da época (nacional e local) marcado por anseios advindos dos ideais republicanos.

A análise do papel desta instituição que inicialmente foi criada com caráter privado e filantrópico, através da descrição de sua organização e funcionamento, serviu como pano de fundo para se compreender as condições sociais das crianças pobres no período pesquisado; e o sentido do discurso assistencial – aliado ao da medicina social, higiene, eugenia e puericultura, que fundamenta a implementação da prática institucional. Consideram-se ainda as aspirações elaboradas no curso da ordem republicana que pretendia inserir novas concepções de progresso, civilização e cidadania aos sujeitos, e assim, civilizando os espaços urbanos.

O Instituto encontrou sede definitiva num prédio de dois pavimentos à Avenida Rio Branco nº 308, doado pelo presidente Luís Domingues, então governador do Estado do Maranhão, utilizando a educação confiada às mulheres da elite, em que a princípio eram priorizados os cuidados primários e a proteção.

A educação doméstica passou a ser obrigatória para as meninas. No esforço da higienização, foram tomadas várias medidas. Passou a ser obrigatória a Educação Física, com a recomendação de que deveriam ser escolhidos exercícios que fortalecessem o corpo. Como condição para a admissão das crianças, passou a ser obrigatória a apresentação de atestado de que não tinham doença contagiosa, nem possuíam deficiência física ou mental. Foram construídas dependências para atendimento médico e odontológico, com a contratação de profissionais incumbidos de tratar dos internos e orientar nas medidas higiênicas. O objetivo inicial, caritativo, do Instituto de Assistência a Infância no Maranhão, que era acolher e proteger as crianças órfãs, acompanhando as mudanças sociais do período, foi sendo substituído pelo investimento na formação das crianças.

A problemática da pesquisa envolve o interesse pelo passado de algumas instituições educacionais em que analisaremos o contexto histórico da urbe sendo conectado às práticas educacionais que interagem com a dinâmica social no Maranhão; focando a construção e efetivação de um projeto Assistencial à Infância no início do século XX, tendo a educação como lócus de viabilização da ordem urbana civilizada.

A importância da pesquisa histórica principalmente no campo educacional, contribui para um processo de captura do pesquisador, por meio de leituras aprazíveis e agradáveis, levando à constituição de uma escrita permeada por sensibilidades, que nos deixa entusiasmados e nos molda um olhar sobre esse objeto que perpassa os muros, chegando até as crianças e as novas técnicas direcionadas a elas para implementação de uma nova ordem social republicana.

No entanto, a relação hoje evidente entre crianças e escolas, como qualquer relação existente na sociedade, não é natural. A afirmação da educação das crianças, primeiramente como um valor e, posteriormente, como uma necessidade e um direito, é fruto de um longo processo histórico, repleto de idas e vindas, rupturas e permanências, vitórias e derrotas. No Brasil, esse processo de constituição de um sistema público de educação e, portanto, a construção da relação entre crianças e escolas - pode ser identificada com o momento mesmo da formação do Estado imperial e o adentrar no universo das cidades brasileiras do século XX como a única maneira de situarmos o crescimento da vida urbana, assim, poderemos seguir os passos da relação entre crianças e escolas, tentando reconstruir um pouco da trajetória da constituição da educação e da instrução públicas no Brasil.

A alma de investigador que utilizamos juntamente com seus métodos, técnicas, teorias, materiais de pesquisas, que aliada à curiosidade da vida acadêmica resulta na produção escrita. Fazemos isso, por meio da observação direta, das práticas, discursos/relações estabelecidas, imagens, corpo, ações que nos ocorrem diversos espaços que envolvem o mundo da educação.

Para saciar ainda mais nossa curiosidade sobre história da educação, optei por ter como cenário o Maranhão, mas precisamente a cidade de São Luís nos anos de 1911 a 1930, no intuito de contribuir no enriquecimento do meio acadêmico com trabalhos de histórias da educação referente ao Maranhão é que me proponho através deste projeto de pesquisa, a percorrer os discursos e as práticas que moveram a educação no Maranhão, com a edificação e funcionamento do Instituto de Assistência à Infância no Maranhão.

Ao resgatar a infância desvalida em São Luís, especificamente, nas primeiras décadas do século XX, através da atuação do *Instituto de Assistência à Infância do Maranhão* (1911-1930), criado no dia 07 de setembro de 1911, é de suma importância, pois nos permite analisar o

papel e a natureza desta instituição de caráter privado e filantrópico, através da descrição de sua organização e funcionamento. Tal enfoque serviu como pano de fundo para se compreender as condições sociais das crianças pobres no período pesquisado e o sentido do discurso assistencial baseados em teorias levantadas durante o período estudado.

O primeiro instituto de assistência nasce em 1901 no Rio de Janeiro, fundado pelo médico Artur Moncorvo Filho. O Instituto de Assistência à Infância do Rio de Janeiro visava atender às crianças pobres até 14 anos de idade, além de gestantes e amas de leite.

No Maranhão, o Instituto de Assistência à Infância, tem seu espaço doado pelo presidente Luís Domingues, então governador do Estado do Maranhão, após sensibilizar-se pelo discurso proferido pela menina Floripes de Carvalho que abordando “o suplício das criancinhas” e falando em vosso nome, comoveu o referido presidente que “ergueu-se enternecido, abraçando-a e hipotecando-nos o seu assentamento” (MELO; NASCIMENTO, 2010,p-42), como destaca-se na Coleção das Leis e Resoluções do Congresso, Decretos e Decisões do estado do Maranhão de 1911 a 1913, criando o Internato de Educando Artífice.

LEI N. 585—DE 22 DE ABRIL DE 1911.

Autoriza o Governo a crear na Capital um Internato de Educandos Artífices. O Doutor Luiz Antonio Domingues da Silva, Governador do Estado do Maranhão. Paço saber a todos os seus habitantes que o Congresso decretou e eu sancionei a lei seguinte:

Art. 1.- Fica o Governo autorizado a crear, iVesta Apitai, um Internato de Educandos Artífices, onde serão Recolhidos os menores desvalidos, especialmente do interior e do Estado, que se destinarem ao aprendizado profissional, abrindo, pata isso, os créditos necessários.

Art. 2.* O ensino profissional, bem como o de portuguez primário e de desenho, serão ministrados áos educandos pela Escola de Aprendiziz Artífices mantida pelo Governo Federal.

£ § Unico. Quando se tratar de officio não ensinado na escola, poderá o Director do Internato, mediante aprovação .Governador confiar o alumnno, que o quiser e puder, a uma officina particular conceituada, onde seja elle ministrado.

Art. 3.º Revogam-se as disposições em contrario. Mando, portanto, a,todas as auctoridades, a quem o conhecimento e execução da presente e pertencerem, que a cumpram e façam cumprir tão inteiramente como nella se contém.

O Director da Secretaria do Governo a faça imprimir, publicar e correr.

Palacio do Governo do Estado do Maranhão, em 27 de Abril de 1911, 2º Republica.

Luiz A. Domingues da Silva.

Publicada na Secretaria do Governo do Estado do

Maranhão, em 27 de Abril de 1911

O Directòr, Thomaz da Silva Maya.

Juvilinno de Sonza Barreto a fez.

Procuraremos analisar o Instituto de Assistência à Infância no Maranhão de 1911 a 1939, relacionando o sentido de sua existência com o contexto da época (nacional e local) marcado por anseios advindos da República que buscava, naquele momento, se consolidar diante dos sujeitos, sobretudo cidadãos, e também nos espaços sócio institucionais. Focaliza-se a estrutura organizacional do instituto e seu *modus operandi* na intenção de perceber os critérios de

admissão das crianças neste espaço e as condições e a natureza do assistencialismo praticado. Implantada pela elite local, em São Luís por Fran Pacheco e por filantropos, médicos, “senhoras bem nascidas” e pelo poder público estadual que também, subsidiava este tipo de prática.

Os discursos e práticas de assistência às crianças desvalidas ou abandonadas ganharam no curso da história nacional, variados contornos e sentidos. Múltiplas visões, situadas historicamente, foram produzidas para dar sustentação às práticas de atendimento aos “pequenos”. Neste sentido, é preciso, antes de perceber a assistência praticada, compreender quem gera, sobre que intenção e pautado em que ideário se edifica a estrutura de “proteção”, como destaca Dantas (2012, p. 12):

A ampliação da educação é visando preparar o indivíduo para a nova ordem social capitalista era a nova preocupação de todos os governos da Primeira República. Nesse período, a instituição escolar é concebida como cenário privilegiado de um conjunto de práticas voltadas para o disciplinamento da infância, tendo em vista explorar, em alguns aspectos a concepção de infância. Ao longo dos tempos, essa concepção foi sendo historicamente construída. Paralelamente, a escola recebe as crianças, as quais, no final do século XIX e início do século XX, são inseridas num processo educacional em consonância com o Estado, materializando por meio de leis, regimentos escolares e práticas discursivas.

O assistencialismo, em suas primeiras manifestações, assume um caráter eminentemente caritativo. A concepção cristã que permeia a história desde o medievo alcança os séculos XVII, XVIII e XIX e tem na Igreja Católica e ordens religiosas o *locus* de efetivação da beneficência. O Maranhão em relação a este fenômeno manter-se-á na postura de transposição de modelos de assistência praticada pela então capital do Brasil, o Rio de Janeiro. Importa-se, portanto, padrões e discursos reproduzidos pela elite intelectual do sudeste.



Esta fase prepara as condições necessárias ao terceiro momento, considerado extremamente rico em movimentos e práticas assistenciais. A ordem republicana permite o florescimento de um contexto propício à proteção da infância, uma vez que concepções acerca da natureza e do papel desta para o “mundo modernizado” avançavam continuamente, e as ideias de progresso advindas da capital da República passam a ser implantadas. O higienismo e a eugenia representam a perspectiva de limpeza e eliminação da degradação social encarnada na pobreza e abandono moral das crianças, até mesmo pela mestiçagem. As medidas higiênicas presentes em instituições de assistência e/ou de educação pretendem expurgar a vagabundagem, o vício e o crime da *urbes*, cuidando assim dessa nova classe que precisa ser assistida, como destaca Melo e Nascimento (2010, p-27):

Era, portanto, um tempo onde a sociedade maranhense experimentava as marcas da pós-escravidão e da “inserção” conflituosa dos negros libertos no convívio social. Nesse sentido, a elite branca de matriz latifundiária, construiu falas e discursos a fim de delimitar espaços sociais de classe numa sociedade que abrigava uma numerosa população negra, pobre, excluída de direitos e cada vez mais explorada, seja nas fábricas, nos portos, nos comércios ou nas casas de famílias. Os negros, mesmo com a libertação “legal”, continuavam a ser os “braços e pernas” da sociedade republicana -utopicamente apoiada na igualdade e democracia.

Busca-se, assim, partindo da perspectiva eugênica, evitar o processo de “degenerescência”. Esta se refere ao impedimento social, que passava pela preocupação no início do século XX da própria constituição étnica do brasileiro, construída sobre a miscigenação. E esses lares para os desvalidos era uma forma de expurgar o amontoado de crianças pobres nas ruas, que se tornaria um problema maior com o desvio social, que era visto como hereditário, ou seja, o estado passava por uma questão social, desta forma a busca pela ordem ou controle desse caos que se instalava e não condizia com o tripé agora instaurado pela república com a urbanização, progresso e modernização.

Podemos dizer que é tardio os estudos voltados para a infância, buscando entender a criança como “sujeito da história” e tentar interpretar essas representações infantis de mundo; um objeto de estudo relativamente novo para nós pesquisadores. Por isso, objetivamos entender esse novo campo multifacetado de construção social da infância. A produção existente sobre a infância permite afirmarmos a preocupação que existe sobre esta no Brasil e no mundo, principalmente quando esta é vista como um problema social, como destaca Dantas (2012, p. 16):

A infância revela-se como um problema social, e seu significado social se circunscreve na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduzia o Brasil Republicano

ao seu ideal de nação. Esse ideal tinha o propósito de transformar o Brasil numa nação culta, moderna e civilizada.

A intenção dos intelectuais da Primeira República era de forjar uma nação, e consequentemente uma identidade coletiva. Para isso, essa geração se mobilizou para construí-la, dando a educação um lugar de destaque nessa nova ordem que se iniciava em que era preciso educar a população para não haver desordens e perturbações, formando o novo trabalhador. Portanto, a constituição da escola contribuiu para afinar a sociedade com os ideais de progresso, com isso, a infância passou a ser objeto de intervenção higiênica e disciplinar.

As ideias de modernização e modernidade se firmam com a ideia de progresso ora implantada, e esse conjunto amplo de modificações na estrutural social, com a instituição de novos padrões e valores, e, consequentemente, com a aquisição de novos comportamentos. Desta forma, cabe ressaltar que os termos ora utilizados vem ao encontro das transformações ocasionadas na sociedade, na tentativa de incorporar os padrões europeus nesse primeiro quartel da República.

Esse modelo de assistência filantrópica para o atendimento as crianças pobres e suas famílias no Maranhão é de responsabilidade privada. Cabe a mesma os seguintes serviços: médicos, para as práticas de eugenia, destacando a criança como sujeito fundamental para a implantação desse sistema de amparo social; educativo, na perspectiva de prepará-la para o convívio social. Com isso podemos dizer que a história social da infância no Maranhão no início do século XX, se baseia no cuidado, mostrando suas particularidades na descrição e análise das condições de vida de crianças pobres e desvalidas.

Vinculada as grandes epidemias, a preocupação com a saúde, fundamenta-se no campo da higiene, que buscava melhoria nas condições insalubres da população. As práticas higiênicas constituiu-se um dos campos mais importantes da medicina social, marcando o aparecimento da preocupação sanitária no meio urbano, cuja finalidade era detectar os problemas, elaborar proposta de intervenção; assim, os estudos do campo da higiene, buscava promover melhoria nas condições de vida da população.



Antigo posto de saúde- puericultura, na cidade de Caxias-MA . Fonte IHGC

Cabe ressaltar, a importância dos Institutos de Assistência à Infância, bem como seu caráter filantrópico e socioeducativo, estruturado em um modelo de ação médico-higienista, porque, “somente com a eliminação das desordens de cunho moral, social e físico poderíamos chegar a uma sociedade moderna”, como esta registrado nas páginas do jornal “A Pacotilha” no dia 10 de agosto de 1911, na coluna assinada pelo médico sobre a “Infância Desvalida” (Jornal *A Pacotilha*, São Luís, 11 ago. 1911, n. 187, p. 1). Este periódico era organizado por intelectuais da área médica e literária, que visavam alcançar soluções para as crianças pobres, por isso, é comum encontrarmos em suas páginas denúncias combatendo a inércia existente por parte do governo nestes assuntos.

Obviamente, o Instituto de Assistência à Infância no Maranhão, seguindo o modelo instalado no Rio de Janeiro, seguindo os objetivos traçados por este, em que destacaremos os seguintes:

- a) Dar consultas e fornecer gratuitamente, de acordo com as suas condições financeiras, medicamentos e até mesmo roupas à infância desamparada;
- b) Difundir noções, preceitos e instruções e higiene, indispensáveis à criação e educação das crianças pobres;
- c) Fazer, sobretudo, chegarem ao conhecimento das mães às medidas higiênicas que devem ser rigorosamente observadas no regime alimentar infantil;
- d) Premiar as crianças pobres que apresentarem maior grau de robustez física;
- e) Vacinar e revacinar todas as crianças e mães que gozarem de seus benefícios;
- f) Livrar, na medida de suas forças, da mendicância, dos vícios e do crime, a infância abandonada;
- g) Auxiliar a inspeção médica das escolas públicas e particulares;
- h) Trabalhar para que sejam criadas, nas escolas e nos estabelecimentos públicos de assistência à infância, classes especiais destinadas a melhorar as condições mentais dos retardados de espírito;
- i) Animar e auxiliar a fundação de instituições congêneres, dentro e fora do Estado;

- j) Criar e manter, no futuro, outros serviços clínicos (gota de leite creche, jardim de infância, etc.);
 - l) Trabalhar finalmente em prol de todas as ideias oficiais e particulares que tenham por fim o bem estar da humanidade.
- (INSTITUTO DA ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA-RELATÓRIO DE 1911, 1912).

Este dispositivo nos leva a compreender o sentido do cuidar da criança pobre, evidenciando as práticas médicas, dos enfermeiros, auxiliares, ajudante e damas de assistência, para atender às necessidades típicas da infância, pois além da divulgação do trabalho exercido, era visto como uma forma de preparar as futuras mães para a vida que as esperava, o lar. Portanto, o Instituto ia se organizando de acordo com as práticas exercidas no atendimento à infância, assim como os cargos e funções de cada membro nele inseridos.

Podemos listar alguns benefícios que o Instituto de Assistência à Infância no Maranhão trouxe à sociedade como a criação de uma creche infantil em 1911 (jornal A Pacotilha, São Luís, 24. Dez.1911, N.301, p.1); a criação de uma Maternidade, chamada “Benedito Leite” em 1913; inauguração do primeiro Hospital Infantil, que homenageia Moncorvo Filho, em 1913, e do primeiro Jardim de Infância em 1920, entre outros. Para que estabelecimentos como a Maternidade e o Hospital Infantil fossem servidos de pessoas habilitadas é que em 1919, foi criado, através do Instituto de Assistência à Infância, um curso de enfermagem e este contratou, inicialmente, duas enfermeiras especializadas em obstetrícia, vindas diretamente da França, para São Luís.

Entre vários benefícios dessas instituições, podemos destacar o elevado número de atendimento prestado às crianças, suas mães ou responsáveis durante sua existência; e mesmo após sua extinção, mas precisamente em 1939, deixou muito bem organizado o seu campo de ação, que era o atendimento às crianças, que deixavam de serem desvalidas para se tornarem assistidas.

Mesmo com o fechamento do Instituto, outras instituições destinadas ao atendimento à infância, de maneira direta ou indireta, continuaram no Maranhão cumprindo seu papel com as funções médica e socioeducativas, evidenciando assim, que mesmo com o fim do Instituto, o projeto republicano de modernização da sociedade estava bem assentado, e que a binômia assistência médica e social, eram as verdadeiras bases de assistência à infância.

Em seus vinte e oito anos de existência o Instituto de Assistência à Infância no Maranhão contou a participação de vários profissionais, em que destacamos médicos pediatras, obstetra e clínico geral, farmacêuticos, dentistas, enfermeiras que ofereceram seus trabalhos gratuitamente, concretizando assim, uma obra que ficou marcada na história social da infância maranhense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontamos no início do artigo, sua pretensão em centrar a discussão na investigação, lançamos nosso olhar para os aspectos históricos das constituições das práticas de atendimento a infância, e apesar de notar o leque de possibilidades que a temática nos possibilita, cabe ressaltar que nossa intenção, foi apenas destacar algumas práticas de Assistência a Infância no período destacado e mostrando como elas se constituem a partir de determinados regimes de verdades.

Com o advento da República, assistimos o processo de racionalização da arte de governar, que traz em suas matizes os saberes científicos, principalmente os produzidos sobre a vida da população pobre do Maranhão, fazendo desta objeto e não objetivo do governo, e com isso, a infância não escapa desses movimentos que vem de forma a intensificar e produzir saberes para qualificar a vida da população pobre do Estado, tornando esta um mecanismo de poder, atuando sobre a vida destes sujeitos nas mais variadas formas buscando assim adequar a sociedade em construção.

E com esta forma de redesenhar a sociedade que gostaríamos de olhar continuamente para esta pesquisa, buscando sempre destacar as formas de articulação com estes sujeitos e seus impactos tanto na sociedade quanto na educação, trazendo os resultados produzidos na vida destes.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA DE GODOIS, A. **Os ramos da educação: Escola primaria**. Maranhão. Imprensa Oficial. 1914

COSTA, Ana Beatriz Sousa; CASTRO, Laís Cristina Aguiar de. **Silva Maia e Tarquínio Lopes Filho: Atuação na medicina e no contexto social do Maranhão entre os séculos XIX e XX**. Disponível em: <<http://www.fsadu.org.br/portal/docsrevista/ArtigoEnviar.docx>>. Acesso em 01 ago. 2016.

DANTAS, Marta Bezerra Rodrigues. **Conceitos e práticas educativas nos Regimentos Escolares do Rio Grande do Norte (1910- 1930)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

GREIVE, Cynthia. (Org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

INSTITUTO DA ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA. Relatório de 1911. São Luiz: Tip. J. Pires & C., 1912

_____. **Relatório de 1917.** São Luiz: Tip. J. Pires & C., 1918

_____. **Relatório de 1918.** São Luiz: Tip. J. Pires & C., 1920

JORNAL, A Pacotilha, São Luís, [11 ago. 1911 / 24 dez. 1911].

LEI ORGÂNICA DOS MUNICÍPIOS. Lei Nº 1.282 de 30 de Março de 1927. São Luiz. Imprensa Oficial , 1927

MEIRELES, Mário. **Apontamentos para a História da Medicina no Maranhão.** São Luís: SIOGE, 1993.

MELO, Jeane Carla Oliveira de; NASCIMENTO, Rita de Cássia Gomes. A regeneração dos costumes parte do alto: a atuação das Damas de Assistência do Instituto de Assistência à Infância do Maranhão (1911-1939). **Revista Outros Tempos.** V.7, N. 9, 2010 - Dossiê Estudo de Gênero. ISSN 1808. 8031.

NACIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: Algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação.** V. 23, n. 79, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. (Orgs.) **História da Escola Primária no Brasil:** Investigação em perspectiva comparada no âmbito nacional. Aracajú: EDISE, 2015.

VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. A assistência à infância pobre. **HOLOS,** Ano 32, Vol. 5, 2016.

_____. **A criança negra no Maranhão:** uma leitura a partir da infância afro-descendente no Brasil. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo04/> >. Acesso em: 01 ago. 2016.

VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de; PAIVA, Marlúcia Menezes de. **Infância pobre e eugenia no Maranhão nas primeiras décadas do Século XX.** Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/499.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**CAMINHOS PERCORRIDOS NA (RE) ELABORAÇÃO DA PROPOSTA
PEDAGÓGICA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOLORES LUSTOSA**

Ticiane Maria de Sousa Silva⁵⁶

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar os caminhos percorridos durante o processo de (re) elaboração da Proposta Pedagógica do Centro de Educação Infantil Dolores Lustosa, instituição de atendimento infantil nas modalidades creche e pré-escola, pertencente a rede municipal de Sobral- CE. Trata-se de um relato de experiência. Utilizamos como fonte de pesquisa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIS (2010) e Faria (2012). Muitos foram os obstáculos encontrados no decorrer da caminhada, mas com determinação, trabalho em equipe, estudo, organização, muita motivação e estímulo, foi possível sua (re) elaboração com êxito. Acredita-se ser este texto de grande relevância, pois permite uma troca de experiência para aqueles que buscam percorrer o caminho de construção de suas propostas pedagógicas.

Palavras-chave: Proposta Pedagógica. Equipe. (Re) elaboração.

1 INTRODUÇÃO

A construção de uma proposta pedagógica de uma instituição exige muito esforço, dedicação e comprometimento por todos os envolvidos no processo. É necessário que seja

⁵⁶Pedagoga. Especialista em Educação Infantil e Gestão Escolar pela UFC. Professora do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral – CE. Professora da Rede Municipal de Sobral. Diretora do CEI Dolores Lustosa de 2013 aos dias atuais.

fruto de uma construção coletiva, em que as pessoas se sintam parte do todo, a fim de assumir uma verdadeira participação. No entanto, ressalta-se que é importante ter uma pessoa a frente para conduzir os processos, no sentido de estimular e fazer acontecer: alguém tem que tomar a iniciativa!

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394/96 é clara sobre a necessidade dos estabelecimentos de ensino elaborarem este documento, tendo a participação da comunidade escolar. No entanto, não se deve ter este documento apenas porque a Lei sugere, mas sobretudo por que ele deve ser uma necessidade da instituição, pois orienta as ações, aponta a identidade e os processos.

Sua elaboração de forma coletiva é um dos maiores desafios das instituições. Enquanto diretora, mesmo sabendo da falta de tempo, das dificuldades de se reunir todo o grupo, também tinha consciência de que era necessário romper com quaisquer obstáculos para que se conseguisse realizar sua (re) elaboração, algo que era necessário devido a inúmeros fatores, como falta de algumas informações em seu texto, a exemplo, como se deu o processo de sua construção e quem participou dele, qual a história da instituição, e ainda a falta de adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), visto ter sido sua elaboração anterior a estas. E assim o fiz, quando me propus a, junto a equipe do CEI Dolores Lustosa, adentrar na (re) elaboração de sua proposta pedagógica, em que se apresenta neste artigo o relato de como se deu este processo, entre os encontros, des (encontros) e aprendizados. O Centro de Educação Infantil Dolores Lustosa, situado à Rua Raimundo Nonato dos Santos, Bairro Terrenos Novos, é uma instituição de atendimento nas modalidades creche e pré-escola, pertencente a rede municipal de Sobral- CE. Atualmente atende cerca de seiscentas crianças, distribuídas nos turnos manhã e tarde.

Para melhor organização do artigo, dividimos em duas sessões: Partes iniciais do percurso e Caminhos para a (re) elaboração da Proposta Pedagógica do Centro de Educação Infantil Dolores Lustosa: encontros, (des) encontros, aprendizados. Pretende-se, portanto, apresentar os caminhos percorridos durante o processo de (re) elaboração da proposta pedagógica do CEI Dolores Lustosa, que durou cerca de quatro anos. Ressalta-se, contudo, que toda proposta pedagógica deve estar em constante processo de revisitação, e que, após um ano e meio de sua conclusão, atualmente percebemos que já estamos na hora de revisar e nos avaliar. Acredita-se que este trabalho será bastante significativo para quem desejar ampliar seus conhecimentos sobre o assunto, e sobretudo, para as instituições que buscam percorrer o

caminho de construção de suas propostas pedagógicas, servindo como grande troca de experiência.

2 PASSOS INICIAIS DO PERCURSO

Para iniciarmos os relatos de como a proposta pedagógica desta instituição foi elaborada, é importante apresentarmos os percursos que foram sendo traçados e os alicerces que foram construídos para que ela alcançasse sua própria identidade, pois segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), os estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar sua proposta pedagógica, tendo a participação da comunidade escolar. Devem ainda informar aos pais ou responsáveis sobre a execução da proposta pedagógica.

Por se tratar de uma instituição que traz em sua identidade a Educação Infantil seguimos os passos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCEIs (2010). Nas diretrizes a proposta pedagógica ou projeto político pedagógico deve orientar as ações da instituição, definindo metas que se almeja a fim de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que são educadas e cuidadas, devendo ser elaborada com a participação de todos os envolvidos: direção, professores e comunidade escolar. Devem cumprir ainda a função sociopolítica e pedagógica da instituição, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos. As DCNEIS apontam como objetivo da Proposta Pedagógica

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

Para que este objetivo se efetive, as instituições devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos. Na proposta pedagógica, a criança, sujeito de direitos e produtora de cultura, deve ser considerada o centro do planejamento curricular.

Nessa perspectiva, o Centro de Educação Infantil Dolores Lustosa, desde 2013 buscou, junto ao núcleo gestor, professores e conselho escolar, desenvolver estudos, discussões e reflexões acerca da proposta pedagógica dessa instituição, no sentido de buscar aprofundar os conhecimentos teóricos que pudessem alicerçar sua proposta pedagógica bem como o público que essa instituição atende, buscando com isso reorganizá-la, pois acreditávamos que o documento de posse de nossas mãos precisava de vários ajustes, tendo sido afirmado também pelo Conselho Municipal de Educação de Sobral. Outro ponto que

inquietou os profissionais dessa instituição era o esclarecimento de quem haveria elaborado a proposta pedagógica elencada. Também acreditávamos que era relevante compreender até que ponto a proposta pedagógica que estava sendo vivenciada era de fato a identidade que a escola tinha a partir dos profissionais que estavam atuando nessa instituição.

3 CAMINHOS PARA A (RE) ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOLORES LUSTOSA: ENCONTROS, (DES) ENCONTROS, APRENDIZADOS

O primeiro passo no processo de construção de nossa proposta pedagógica deu-se como leitura pela equipe gestora e os profissionais da instituição da proposta vigente. Foi percebida a ausência dos projetos realizados até aquele momento, bem como da concepção teórica e metodológica que conduzia o documento. Sentíamos a falta do diálogo sobre a diversidade; o histórico da instituição e da elaboração da proposta. Além disso, era necessário que esta dialogasse com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), visto que foi elaborada anterior a este documento, que é normativo.

Durante o ano de 2013, toda a equipe caminhou na busca de ler, conhecer, questionar, buscar informações e perceber as necessidades de (re) elaboração, pois este documento estava um tanto distante da realidade da escola. Fizemos isso em diferentes momentos: com o núcleo gestor, com os professores e estagiários e com o conselho escolar. Foi um ano de muitas investigações, incluindo observações e escuta de todos os que participavam do processo.

A partir dos anos seguintes, investimos bastante no estudo das DCNEIS, com diferentes momentos e temáticas, em encontros pedagógicos realizados mensalmente. Em cada um realizamos oficinas e/ou estudos, sempre à luz do que se pensava sobre uma educação infantil de qualidade. Tivemos várias formações, dentre elas exemplificamos as seguintes: Relação escola e família, com a Diretora Roberta César, Educação e afetividade, com a psicóloga Anscila Cisne, em parceria com o Educar – SESC, Currículo e cultura, com a professora Eveline Andrade, dentre outros que foram conduzidos pela direção e coordenação da instituição. Paralela a esta ação, nos planejamentos específicos a coordenação pedagógica conduzia estudos junto aos professores, com temas planejados de acordo com o referido documento e as necessidades dos professores e crianças. Havia o estudo realizado nas reuniões semanais junto ao núcleo gestor e ainda momentos de leitura e pesquisa junto ao conselho escolar da instituição.

No decorrer dessa caminhada buscamos estudar algumas categorias conceituais que estivessem em consonância com a Educação Infantil, bem como os documentos legais como a LDB. Com isso chegávamos a uma proposta pedagógica que abarcava a pluralidade de ideias e concepções. Nossa maior preocupação foi romper com o “modismo” de se trazer na proposta algumas categorias conceituais que não se aplicavam na prática. Pesquisamos alguns textos, sendo lido durante os encontros pedagógicos, em grupos, pelos professores e núcleo gestor.

Inicialmente elaboramos um cartaz em que refletimos sobre como os professores achavam que as crianças deveriam aprender e qual deveria ser o perfil do professor de educação infantil, para que ficasse claro o que queríamos e pudéssemos nos identificar através das concepções teóricas que seriam estudadas neste dia. Após a leitura, houve uma discussão, em que cada grupo apresentou as teorias com as quais mais se identificou. No entanto, ao longo do tempo, percebemos que todas essas categorias conceituais estavam contempladas nas DCNEIS, não havendo necessidade de citar este ou aquele teórico como única concepção, sobretudo diante da pluralidade de ideias e concepções permitidas na LDB.

É importante ressaltar que na nossa rotina cotidiana encontramos dificuldades em dar continuidade a esses estudos e reflexões, pois logo após esses estudos tínhamos que atender outras necessidades da instituição, que de certa forma, nos faziam deixar para um outro momento.

Porém, mesmo diante dessa realidade, desejávamos continuar com essas reflexões e reelaboração da proposta pedagógica, pois mostrava-se como uma importante demanda. O encontro seguinte teve como estudo o currículo, a partir da ampla troca de experiência. Cada grupo (Infantil BB, II, III, IV, V) teve a oportunidade de discutir sobre currículo e socializar um pouco a sua rotina. Os professores, por grupos de acordo com o nível, elaboraram cartazes contendo o que consideravam importante as crianças aprenderem. Houveram muitas discussões e consideramos este momento também bastante rico por respeitarmos mais ainda o trabalho do outro, pois conhecendo um pouco a realidade das crianças no ano anterior, a nosso ver, ampliaria a visão de todos, já que nem sempre passaram pela experiência de ensinar no nível anterior. Nesse momento ainda tínhamos muito que ampliar nosso conhecimento sobre currículo, e este encontro e as DCNEIS foram essenciais em nossa busca, pois ao longo do processo, superamos as dúvidas outrora apresentadas.

Após esta oficina, entramos num período de hiato, pois sempre surgiam “prioridades” mais urgentes. Neste mesmo ano, após recebermos o livro Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica (2012), através

do Programa Nacional de Biblioteca na escola (PNBE), começamos a renovar as energias. Ficamos ansiosos para iniciar sua leitura. Coordenação e direção começaram a lê-lo e a animar-se, pois agora tinha em mãos um livro escrito a luz das DCNEIS, que de fato, poderia nos orientar melhor, visto ser tudo tão novo. Precisávamos de algo que se aproximasse da realidade nas instituições.

O passo seguinte foi propor que déssemos continuidade aos estudos sobre currículo junto aos professores. De acordo com Faria (2012), o currículo são as experiências que as crianças irão vivenciar durante a EI. Devem ter como eixos norteadores, de acordo com as DCNEIS, art. 9º, as brincadeiras e interações, garantindo experiências significativas para a criança.

Este era nosso objetivo principal da Educação Infantil: Garantir a aprendizagem e desenvolvimento das crianças de forma prazerosa, em que elas pudessem de fato viver sua infância, pois são cidadãos do hoje, do presente, e não podem ter negados nenhum de seus direitos. Nesta perspectiva, compreendemos, como núcleo gestor e professores, que devemos proporcionar ações que permitam que se veja, na prática que é possível romper com velhos paradigmas, que as crianças conseguem sim aprender e se desenvolver de forma efetiva brincando.

Neste percurso, iniciamos outro estudo: Campo de conhecimento matemático. Neste encontro, lemos sobre as experiências que as crianças podiam vivenciar, tiramos dúvidas com material concreto e definimos, à luz do livro citado anteriormente (Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica, 2012), quais as experiências mínimas que nossas crianças teriam garantidas na EI, respeitando-se a cultura, realidade local e a idade. Este foi o último encontro pedagógico de 2014 a tratar da proposta pedagógica.

Após este momento, vivenciamos novamente a angústia de ter que “engavetar” o processo que estávamos construindo por conta de outras demandas. Na verdade, sabemos que há as prioridades, mas infelizmente não tínhamos o tempo que precisávamos naquele momento, além de termos muitas dúvidas. Também encontramos outras dificuldades, uma delas era a de reunir todos os professores por conta do tempo que nem todos tinham disponível. Precisávamos também encontrar tempo para ampliar as discussões com o conselho escolar. Com isso ficamos com várias indagações: Como ouvir e organizar, reconstruir textos, apresentar, revisar? De que forma conseguiríamos realizar este processo em tempo hábil, já

que este documento, sendo a identidade da instituição, não podia mais esperar? E a maior das dúvidas: como saberíamos se estávamos no caminho certo?

Passado o 1º semestre de 2015, em que por vezes nos inquietava o fato de que o processo estava parado novamente e que tínhamos que nos motivar para retomá-lo e buscar outros caminhos, desta vez, tentamos juntos um outro recomeço: Reiniciar este processo junto ao conselho escolar. Em agosto, na reunião do conselho, apresentamos o plano de revisão da proposta, que foi aceito por todos. Na pauta, ficamos responsáveis pela elaboração da História da Instituição e de sua Proposta Pedagógica e Contexto sociocultural. Após muitas pesquisas e grande interesse de todos os envolvidos, elaboramos um texto, que em seguida foi apresentado para o Conselho, que fez acréscimos e alterações. Esta etapa foi de suma importância: pudemos revisitar a origem de nossa história como instituição, alguns desenhando na mente cenas descritas por membros do conselho mais experientes.

Aprofundamos as buscas por informações sobre quem foi Dolores Lustosa, ficamos sabendo que antes nosso espaço era uma associação, que já foi habitada por moradores, como ocorria a seleção de professores. Conhecemos os diversos serviços oferecidos no bairro, as associações existentes, serviços voluntários. Neste clima de grandes descobertas, mais uma etapa era concluída. Para validar os textos, agora era a vez de todos os professores darem seu parecer. Ocorreram mais modificações e finalmente, concluiu-se a primeira parte da proposta. Percebemos o quanto é importante sabermos quem nós somos e onde estamos, pois nos direciona na construção da identidade e ao mesmo tempo, gera o sentimento de pertencimento.

O passo seguinte precisava acontecer: Precisávamos definir agora qual seria o item da proposta a ser revisado (ou elaborado caso não constasse). Para tanto, o pensamento era: O que de fato deve ter uma proposta pedagógica? Como definimos os assuntos e quais são prioridades? Então buscamos, junto ao Conselho Municipal de Educação de Sobral, a resolução da Educação Infantil e, fazendo uma análise junto ao livro que estávamos lendo sobre Currículo, bem como de propostas pedagógicas de outras escolas, fomos tentando nos encontrar e construirmos a nossa. Ressalta-se que não devemos nos prender a um modelo padrão, pois esta estrutura deve ir ao encontro da necessidade de cada Instituição.

Após um bom diálogo, definimos que precisávamos dos seguintes itens em nossa proposta: História da Instituição e de sua Proposta Pedagógica, Contexto sociocultural, Fins e objetivos da proposta, Concepções norteadoras do trabalho (Infância, criança, desenvolvimento infantil e aprendizagem, Educação Infantil, Cuidar e educar, Concepções de brincar na Educação Infantil, O trabalho de inclusão, Organização do tempo, Organização de

espaços, equipamentos e materiais, Avaliação, A identidade do professor de educação infantil, A parceria com as famílias, Articulação com o ensino fundamental, Direitos fundamentais das crianças nos espaços de Educação Infantil, organização curricular e metodologias de trabalho.

O passo seguinte foi constituído pelos seguintes temas: Fins e objetivos da proposta, Organização do tempo, Organização de espaços, equipamentos e materiais, concepções norteadoras de trabalho e currículo. Organizamos uma equipe de professores que seriam os coordenadores dos trabalhos nos encontros pedagógicos. Eles iriam estudar antes, e preparar alguns trabalhos nos encontros pedagógicos e ao final iriam escrever textos, de acordo com as definições realizadas por todos.

Cada professor coordenador apresentou um texto, conduziu momentos de reflexão, ouviu a todos, e foi registrando as falas. Importante mencionarmos aqui que os textos nos remetiam a repensar a nossa prática, a revisitarmos alguns conceitos, para por fim, tomarmos decisões coerentes com nossas concepções, histórias de vida e sobretudo, garantindo os direitos das crianças. Ao final, houve o momento de socialização. Após este encontro, os professores coordenadores elaboraram textos, fazendo a síntese do que ficou definido. Este texto foi elaborado para compor a nossa proposta pedagógica. E assim tivemos outros momentos.

Sobre as concepções norteadoras do trabalho, cada um dos temas mencionados anteriormente foi discutido, ao longo dos quatro anos de elaboração da proposta, nos encontros pedagógicos. Para organizar a elaboração da escrita, dividimos entre os professores coordenadores dos grupos, a coordenação pedagógica e a direção. Após concluídos os textos, ocorreu um encontro para apreciação de todos os professores, que após mais sugestões, validaram-nos.

A etapa mais desafiadora para nós foi elaborar nosso currículo. Diante do cenário que nosso país vinha vivenciando no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, prevista no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e na LDB, bem como em nosso Município também ainda estar acontecendo momentos de reflexão e construção a respeito deste tema, não podíamos tomar decisões que não se aplicassem. Após muitas discussões, optou-se por focarmos o Artigo 9º das DCNEIS. Decidimos que ele é consistente, claro, e que no momento iríamos nos basear nele. Pensamos que, ao planejar, deveríamos proporcionar brincadeiras e interações, garantindo que as crianças aprendessem e se desenvolvessem de forma lúdica, através de diferentes experiências com atividades de montar, quantificar, desenhar, usar narrativas, apreciar, registrar, ter contato com a natureza, entre tantas outras. O

planejamento, portanto, constitui-se em importante ferramenta para que se oportunize um currículo rico, amplo e que garanta o desenvolvimento integral da criança. Ainda sobre a proposta curricular, registramos que trabalhamos através de projetos institucionais, temas surgidos a partir das necessidades das crianças, e outros apontados nos materiais didáticos utilizados a nível de sistema.

Sobre as metodologias de trabalho, todo o nosso fazer pedagógico deve ter como premissa as brincadeiras e interações. Precisamos partir da ideia de que a criança é o centro do processo, um ser que pensa, tem direitos, e que constrói sua identidade enquanto aprende. Portanto, deve ter direito de participação ativa, rompendo com velhos paradigmas outrora tão arraigados em nossa sociedade.

Concluído o texto de nossa proposta, finalmente apresentamos para última validação. Em novembro de 2016, os professores dividiram-se em grupos para leitura e/ou sugestões/alterações. Voltamos o texto para realização das sugestões apresentadas e modificações, e finalmente, estava concluída nossa proposta pedagógica. Agora era hora de encaminhar para revisão ortográfica, o que foi feito com êxito, e em seguida para aprovação do Conselho Municipal de Educação de Sobral, que a aprovou, e finalmente, pudemos marcar o dia do lançamento oficial.

Sobre este dia, com certeza será inesquecível! Marcamos um dia na semana pedagógica de 2017, no Auditório do Centro de Saúde da Família, no Bairro do Junco, com a presença da Tutora Pedagógica da Secretaria da Educação, que vinha acompanhando todo o processo, e claro, a presença dos principais envolvidos: professores, estagiários, conselho escolar, cuidadores e núcleo gestor. Cada pessoa recebeu a proposta em forma de livro, e pudemos vivenciá-la através de dramatizações. O objetivo era sentirmos na prática aquilo que estava escrito. Embora a escrita tenha surgido como forma de validar a prática, precisávamos reviver, refletir, nos sensibilizar, para que vislumbrássemos nosso ano de 2017 ali, em nossa proposta pedagógica. Foi um momento ímpar, de emoções, alegrias, reflexões.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos a elaboração dessa proposta sabendo que ela não se finda aqui. Compreendemos que avançamos muito e que vamos trilhar por outros caminhos, pois a escola é dinâmica, as leis mudam, e todos os anos precisamos retomá-la para que possamos rever e/ou modificar, sempre e quando necessário. A exemplo disso este ano teremos que revisar

pois já temos em mãos a Base Nacional Comum Curricular (2017), mas a sensação desta primeira etapa concluída é indescritível para todos nós que participamos, que caminhamos de mãos dadas para chegarmos à conclusão deste documento.

Sabemos que não é fácil se construir uma proposta pedagógica, mas, com empenho, determinação, estudo, união, e, sobretudo quando se acredita neste documento como fundamental para orientar a nossa prática, torna-se possível, e os frutos são concretos. Ver o conhecimento do grupo após tudo isso materializando-se na prática, ouvir o que pensam e como veem as crianças, faz-nos ter a certeza de que toda essa caminhada valeu a pena!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2012, 248 p.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UAB DO INSTITUTO UFC VIRTUAL

Jaqueline Gomes de Negreiros⁵⁷

Maria do Socorro Sousa e Silva⁵⁸

RESUMO

Esta pesquisa tem o intuito de fazer uma análise desenvolvida referente ao Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, oferecido pela Universidade Aberta do Brasil- UAB através do Instituto UFC Virtual, no polo de Meruoca- Ceará. O objetivo principal é analisar o estágio supervisionado como a prática de ensino é desenvolvida articulando a teoria e a prática na formação docente. Faz-se necessário discutir as políticas educacionais, principalmente para o campo da Formação de Professores, numa perspectiva que possibilite reconhecer os limites e possibilidades, de forma a melhorar a qualidade da educação pública. Apresenta-se a relevância do estágio supervisionado do curso de licenciatura especificamente do Curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Aberta do Brasil-UAB por meio do Instituto UFC Virtual, estão promovendo uma formação de professores articulando teoria e prática através dos estágios supervisionados, como esses estágios são realizados durante a formação acadêmica. A metodologia utilizada foram pesquisas bibliográficas, documental e campo, com abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram os ex-alunos do curso de Pedagogia. Para o referencial teórico embasamos em teóricos que abordam os estágios supervisionados como PIMENTA(2005), formação de professores NÓVOA(2003), SAVIANI(2008), IMBERÓN(2006) entre outros. Constatamos que o estágio supervisionado é um componente curricular de relevância é desenvolvido de maneira interdisciplinar com as demais disciplinas de formação no curso analisado através da prática de

⁵⁷Professora Substituta da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. E-mail: jaque.negreiros@hotmail.com

⁵⁸Mestranda em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. E-mail: msserasmo@gmail.com

estágio faz-se uma articulação entre teoria e prática nas atividades desenvolvidas, mas que as propostas dos estágios supervisionados precisam ser repensadas para um melhor aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem do aluno de licenciatura.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Prática de ensino.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é um componente curricular nos cursos de formação de professores de relevância para a formação docente, nesse estudo temos como objetivo analisar o estágio supervisionado do curso de pedagogia ofertado pela Universidade Aberta do Brasil do Instituto UFC Virtual, e assim perceber como a prática do estágio supervisionado é desenvolvida na articulação entre teoria e a prática na formação docente.

Para que possamos compreender essa temática é preciso entender como os docentes adquirem os saberes necessários à prática do professor à luz de conceitos atualmente abordados, considerando que o estágio supervisionado é um eixo privilegiado na formação docente e um campo de conhecimento propiciador de reflexão.

Ressaltamos que a prática reflexiva e dialogada sob o prisma da teoria e prática, possibilita refletir na perspectiva dos saberes pedagógicos necessários para o exercício da profissão docente. Daí a importância de que os envolvidos nas atividades de estágio supervisionado em um processo amplo entre universidade e escola possam levantar elementos de compreensão entre os alunos estagiários, universidade e escola, no sentido de identificar as aprendizagens necessárias e dela decorrentes.

Compreendemos o estágio supervisionado como um componente curricular, como um espaço de aprendizagem da prática docente e de construção da identidade profissional que de maneira interdisciplinar permeia as outras disciplinas da formação, o estágio é o *locus* da sistematização da pesquisa sobre a prática e a reflexão das vivências efetivadas.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 197) afirmam que o significado social que os professores têm exerce papel fundamental nos processos de construção da identidade docente. Para as autoras, esta identidade se constrói na interação entre as teorias e as práticas, na análise das práticas, à luz das teorias. Essa compreensão permite analisar o estágio supervisionado como espaço de mediação reflexiva entre universidade, escola e sociedade.

Para a realização deste estudo fizemos uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a coleta de dados com os sujeitos da pesquisa foram realizadas entrevistas semi-

estruturadas. Esses sujeitos são ex-alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil-UAB, através do Instituto UFC Virtual do Polo de Meruoca no Ceará.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

A prática de ensino mediada pelo estágio supervisionado como instrumento pedagógico promove a unidade teoria e prática. O confronto entre prática-teoria-prática tem relevância na formação docente, nesse sentido, promove a compreensão do conceito de unidade entre teoria e prática rompendo com a dicotomia.

A relação entre teoria e prática promovido pelo estágio supervisionado proporciona o conhecimento da realidade escolar, favorece reflexões sobre a prática desenvolvida pelo estagiário, possibilitando ação-reflexão-ação, com aplicação de práticas que sustenta a prática pedagógica do professor. Dessa maneira, a práxis educativa se concretiza através do desenvolvimento de metodologias de ensino, planejamento, ação de intencionalidade no processo de ensino aprendizagem, ações conjuntas e necessárias a prática docente, isso revela a educação como prática questionadora e que o estágio supervisionado possibilita ao aluno conhecer o seu futuro local de trabalho.

Assim, o estagiário compreende que sua atuação profissional deve ser a partir da construção de atitudes e concepções transformadoras referentes ao ensino. A prática docente na educação básica deve estar voltada para a formação da cidadania, através da interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos desenvolvendo habilidades e competências nos alunos para serem capazes de interpretar os fenômenos científicos que ocorrem no cotidiano, ou seja, fazendo contextualização dos conhecimentos científicos com o cotidiano aproximando com a realidade social dos alunos. “Na formação de professores os estágios são as práticas de ensino cujo objetivo é preparar o licenciado para o exercício do magistério” (PIMENTA, 2005).

A RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A prática de ensino envolve muitos fatores e para tê-la o professor precisa de uma formação inicial sólida, abrangente e uma efetiva formação continuada. Dessa forma, os acadêmicos que serão futuros professores precisam conhecer bem sua área de atuação, e o estágio supervisionado é um instrumento pedagógico capaz de possibilitar conhecimento de métodos e técnicas adequadas para uma transposição didática eficaz, capaz de evidenciar transformações decorrentes da evolução científica e tecnológica, conscientizando sobre uma diversidade sócio-

econômico-cultural comprometida com a equidade escolar, assim possibilitar aos alunos a construção de uma aprendizagem efetiva dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento de habilidades indispensáveis para uma atuação que os tornem capazes de propor e delas serem protagonistas (Imbernón, 2006).

A prática de ensino mediada pelo estágio supervisionado promove a unidade entre a teoria e a prática. O contexto relacional entre teoria e prática apresenta relevância na formação do professor, visto que promove a compreensão do conceito de unidade, isto é, a relação necessária entre teoria e prática e não apenas sua justaposição ou dissociação.

Nesse sentido, o estágio supervisionado proporciona a construção de atitudes críticas e reflexivas a respeito do processo de ensino aprendizagem, proporcionando a construção de atitudes e concepções questionadoras e transformadoras referentes ao ensino.

Segundo Nóvoa (1995), a formação de professores deve ser pensada como um todo, englobando as dimensões iniciais e continuada, em uma articulação constante entre universidade e escola, a partir do interesse dessas instituições, enfatizando as características inerentes desse profissional, sua competência, o saber necessário, a aprendizagem profissional e o currículo e pedagogia, através da formação investigativa.

O estágio na vida do professor é um momento relevante, pois é uma forma de introduzir o universitário na realidade da escola, com o auxílio de profissionais experientes que proporcionam orientação e assistência na solução de questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. O estagiário torna-se um canal de comunicação entre a escola e a instituição de ensino superior, levando para as aulas de prática de ensino os problemas e desafios enfrentados em sua atividade de estagiário (Krasilchil, 2008).

METODOLOGIA

Para a realização desse estudo fizemos uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo que foram fundamentais para a construção teórica desse estudo, assim essa pesquisa bibliográfica corresponde uma das partes principais para o trabalho científico. Já para Lima e Miotto (2007) essa pesquisa bibliográfica se caracteriza como um procedimento metodológico, ou seja, pressupõe os caminhos que se escolhe percorrer durante a realização da pesquisa.

Também foi realizada a pesquisa documental, que segundo Minayo (1994) o pesquisador não exerce tanta influência pessoal ao analisá-lo. Para a análise dos documentos foi utilizado leituras, procuramos perceber ideias, fatos históricos, concepções, ações e definições, os atores envolvidos, as mudanças ocorridas, os marcos e os interesses.

Essa pesquisa tem abordagem qualitativa. E para o campo, conforme classificação de Minayo (1994), tida como trabalho de campo, é a fase em que as técnicas de coleta de dados são combinadas. Em que o pesquisador tem um contato direto com os atores. Os sujeitos da pesquisa são ex-alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil-UAB do Instituto UFC Virtual do Polo de Meruoca no Ceará, os quais nessa pesquisa serão nomeados em ordem alfabética.

Duarte (2002) enfatiza que a definição dos critérios para a seleção dos sujeitos que vão compor o universo de pesquisa é primordial, porque interfere na qualidade das informações com as quais será feita a análise para a compreensão mais ampla do problema definido. Por isso, é importante descrever e delimitar os campos de pesquisa, bem como os sujeitos, pelo seu grau de representatividade no grupo social em estudo.

Para a coleta de dados com os sujeitos da pesquisa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. Com relação às entrevistas, Duarte (2004) pontua que devem ser consideradas como um trabalho, e não como um bate-papo informal, e por isso demandam preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador.

ANALISE E DISCUSSÕES DE DADOS

O estágio supervisionado é o momento adequado para que o estagiário desenvolva competências transformando o seu estágio em uma atividade reflexiva; visando uma educação de qualidade; buscando cumprir o seu real papel de professor, o de tornar a escola cidadã, promotora da transformação social.

É o momento de começar a refletir sobre sua ação de construção e reconstrução da aprendizagem enquanto aprendiz inserido agora em uma formação continuada, necessária para realimentação do ciclo ação-reflexão-ação. Pode-se constatar esta preocupação em Pimenta (1994, p. 121), “O estágio supervisionado, é visto como atividade teórica instrumentalizadora das práxis do futuro professor”.

O curso de pedagogia conta com 384 horas de atividade de Estágio Supervisionado, podendo ser realizado na escola em que o estudante-professor trabalha, a partir de planejamento cooperativo e sob supervisão compartilhada entre professores desta Faculdade de Educação, tutores presenciais e a distância e, ainda, professores das escolas em que o estágio é realizado. Questionamos como são desenvolvidos os estágios supervisionados se eles promovem uma unidade entre teoria e prática.

Os estágios acontecem em três etapas educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. No primeiro estágio todos ficamos sem saber como seria nas escolas, posso até dizer que tivemos um pouco de medo na hora da regência e fazer os relatórios.

Ex-aluno A

Os estágios foram muitos bons, foi onde pude identificar minha preferência pela área de atuação logo no primeiro estágio me identifiquei com a educação infantil, vivenciei tudo que aprendi na teoria, pude praticar no estágio, muito embora seja muito corrido.

Ex-aluno B

Tive muitas dificuldades no estágio, pois nunca eu tinha entrado numa sala de aula como professor, mas a professora tutora de estágio me ajudou. Acho que os estágios deveriam começar logo no início da faculdade, depois é muita coisa e não temos tempo. É no estágio que praticamos o que aprendemos na teoria.

Ex-aluno C

Os estágios foram bons mais no último foi difícil porque fizemos juntos com o TCC e não tivemos muito tempo, ficamos sobrecarregados. Mas é no estágio onde vemos tudo que estudamos na teoria.

Ex-aluno D

Percebemos que o estágio supervisionado na modalidade de educação a distância semi presencial tem a mesma fragilidade também identificada nos cursos de licenciatura presenciais, infelizmente os estágios são realizados quase nos últimos semestres do curso, o estágio é a oportunidade que o aluno tem de conhecer sua futura área de atuação, uma outra dificuldade encontrada pelos sujeitos pesquisados foram que no último estágio supervisionado tiveram que conciliar com o trabalho de conclusão de curso.

Este é o momento crucial na vida do universitário, visto que este espaço proporciona: o diálogo, a superação das dificuldades, a descoberta e construção da prática educativa, visando uma aprendizagem efetiva dos alunos. O estágio supervisionado é relevante para a formação docente por fazer o elo de ligação entre a teoria e a prática, promovendo o seu desenvolvimento profissional, através das práxis educativa. O conhecimento da realidade da escola através dos estágios deve favorecer reflexões sobre uma prática crítica e transformadora possibilitando a reconstrução ou a redefinição de teorias que sustentam o trabalho do professor (Fazenda, 1991). O estágio supervisionado torna-se o eixo central na formação acadêmica do futuro professor, pois é através desse estágio que o educando tem acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção da identidade e dos saberes do cotidiano (Pimenta e Lima, 2004). Tornando-se um momento crucial na formação inicial do universitário, visto que, o estagiário tem contato com a escola, coloca em prática a observação e identificação de problemas, construindo seu conhecimento através da prática reflexiva, proporcionando ainda a troca de experiências com professores mais experientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que o estágio supervisionado na formação de professores é um momento bastante importante para a prática pedagógica. É no estágio supervisionado em que o futuro profissional tem a oportunidade de colocar em prática as observações, reflexões e questionamentos desenvolvidos durante as disciplinas e é no estágio que os questionamentos e indagações sobre a prática pedagógica se concretizam.

O estágio supervisionado é de fundamental importância para a atuação do futuro professor é no estágio que o acadêmico defronta-se com as frustrações e dilemas da sua futura profissão. Percebemos que infelizmente a proposta de estágio supervisionado precisa passar por uma reformulação para que os acadêmicos tenham contato com a realidade profissional para articular os conhecimentos teóricos com as práticas em sintonia.

Portanto, percebemos a necessidade de o estágio supervisionado ser realizado no início dos cursos para que os alunos possam ter logo o contato com a realidade da sua futura profissão e cada vez melhor articular a teoria e a prática na vivência dos estágios supervisionados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. 1946. Disponível em: <www.soleis.adv.br>. Acesso em: 16 jan. 2018.

_____. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL/MEC/CFE. **Parecer 349/72**. Documenta, n. 137, p. 155- 173, abr. 1972.

BRASIL/MEC/CNE/CP. Resolução 1, de 15 de maio de 2006. In: SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 246-253.

FAZENDA, I. C. A. *et al.* **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

GARCIA, Dirce Maria Falcone. Educação a distância, tecnologias e competências no cenário da expansão do ensino superior: pontuando relações, discutindo fragilidades. In: Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Pós graduação e Pesquisa em Educação, 31, 2008. Minas Gerais. **Anais Eletrônicos**. Caxambu/MG, 2008.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

_____. Educação a distância: distância entre o público e o privado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/12.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

KRASILCHIL, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: EDUSP, 2008.

LIMA, Telma C. S.; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

MAIA, C.; J. MATTAR. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.

_____. Mudança: conceito-chave para intervenções sociais e para avaliação de programas. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora fiocruz, 2005. P. 53-70.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thompsom Learning, 2007.

NÓVOA, A. O Passado e o Presente dos Professores. In: **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 2003.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a Distância**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/21015548/Artigo-1994-Noco-es-de-Educacao-a-DistanciaIvonio-Barros-NUNES>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008c.

_____. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar:** livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**EXPERIÊNCIAS DE INTERDISCIPLINARIIDADE: FILOSOFIA E
SOCIOLOGIA NO CURSO DE PSICOLOGIA DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO
NA CIDADE DE JUAZEIRO DO NORTE - CE**

Ossian Soares Landim⁵⁹

Cícero Reginaldo Nascimento dos Santos⁶⁰

RESUMO

Esse texto é um relato das experiências práticas em sala de aula no curso de Bacharelado em Psicologia de um centro universitário em Juazeiro do Norte – CE, nas disciplinas de Sociologia e Filosofia. Neste trabalho iremos discutir a importância e as dificuldades da interdisciplinaridade, especialmente quando se trata de disciplinas ministradas em cursos as quais essas disciplinas são ministradas. Também será discutido o uso das metodologias ativas como um auxílio no ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Disciplinas de Sociologia e Filosofia, Experiências Práticas, Curso de Psicologia.

INTRODUÇÃO

Esse texto é um relato das experiências práticas em sala de aula no curso de Bacharelado em Psicologia de um centro universitário em Juazeiro do Norte – CE, nas disciplinas de

⁵⁹ Aluno do programa de pós-graduação em Educação doutorado da FAGED (Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará da linha de pesquisa História da Educação Comparada. Professor do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio em Juazeiro do Norte – CE.

⁶⁰ Aluno do programa de pós-graduação em Filosofia Mestrado da Universidade Federal do Ceará. Professor do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio em Juazeiro do Norte – CE.

Sociologia e Filosofia ministradas em duas turmas de primeiros semestres do curso supracitado no ano de 2018.1. Neste relato, a proposta é mostrar como a interdisciplinaridade é possível quando se tem um planejamento prévio das ações a serem realizadas com os discentes.

Segundo o manual do aluno do centro universitário quanto às avaliações, os alunos devem fazer duas avaliações durante o semestre, tendo que obter uma nota igual ou superior a 7,0 para conseguir a aprovação nas disciplinas (MANUAL DO ALUNO, 2017, p. 03). Essas avaliações devem ser bimestrais. Aos professores cabe aplicar pelo menos uma dessas avaliações escrita e individual, e segunda podendo ser outro tipo de atividade. Nós decidimos optar por um trabalho de pesquisa realizado pelos discentes, denominamos este trabalho como audiobook, uma metodologia ativa que aplicamos para avaliar os discentes na segunda avaliação.

Essa atividade é composta pelas seguintes características: divisão dos alunos em grupos, sorteio de temas gerais que contemplem análises sociológicas e filosóficas, apresentação aberta para a comunidade acadêmica, presença de todos os discentes em todas as apresentações, entrega de um resumo expandido do tema.

Colocamos temáticas gerais para que os alunos passem os mesmos por um filtro até que o mesmo se torne bem específico. As temáticas giram em torno de: Relações Raciais ou de Cor; Relações de Gênero; Relações de Geração; Política e Estigmas Sociais, Religiosidade e Mídia.

Neste trabalho iremos discutir a importância e as dificuldades da interdisciplinaridade, especialmente quando se trata de disciplinas ministradas em cursos as quais essas disciplinas em um primeiro instante parecem não ter nenhuma função para a formação do profissional. Traremos as discussões mais recentes sobre o tema para discutir

Para avaliar essa atividade interdisciplinar, fizemos um formulário de avaliação contendo três blocos com quatro perguntas por bloco: uma autoavaliação da participação no grupo, uma avaliação dos professores, e avaliação da instituição. Fizemos o uso da plataforma do Google Forms, enviando para uma rede social usadas pelos discentes.

Por fim, faremos uma discussão sobre as respostas dadas pelos discentes a fim de percebermos quais as impressões dos alunos quanto ao trabalho, atuação dos professores e da entidade.

AUDIOBOOK COMO METODOLOGIA ATIVA E UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR

A interdisciplinaridade é um desafio para os professores dos cursos superiores,

especialmente para aqueles que ministram disciplinas de áreas afins. Cesco, Moreira e Lima afirmam que o problema da interdisciplinaridade começa com o reconhecimento científico por parte das instituições e perpassa pelas questões de avaliações quanto a forma e o método de trabalhos interdisciplinares (2014. p. 57). Além desse desafio, a interdisciplinaridade de acordo com Mitre et al (2008. p. 2134), deve levar os discentes a estarem conectados em rede possibilitando mudanças sociais e consequentemente o desenvolvimento de uma consciência individual.

Reynaut (2010), citado por Cesco, Moreira e Lima (2014), relata que a interdisciplinaridade é um desafio intelectual, e que as disciplinas devem levar uma colaboração para que se chegue a uma visão da realidade, que as disciplinas devem envolver-se com questões, práticas e materiais reais (p. 58). No caso das disciplinas de Sociologia e Filosofia, as temáticas exigidas para o trabalho a ser apresentado obrigatoriamente, levam em conta as relações sociais concretas, como também a análise sistemática e crítica das relações cotidianas da sociedade.

Audiobook é nomenclatura usada pelo trabalho em virtude de ser um pequeno documentário de dez minutos, produzido a partir sons (música), imagens (fotos ou vídeos) e textos (pesquisa bibliográfica) geralmente editados no programa Movie Make ou outro editor de vídeos. Todos esses elementos devem estar ligados um ao outro de forma coerente, clara e objetiva. Esse documentário é apresentado para a sala e a comunidade acadêmica com o intuito de produzir um debate sobre os temas levando em consideração as contribuições que a sociologia e a filosofia têm a oferecer ao campo da psicologia. Escolhido o tema, os discentes traçam os caminhos e as ideias sobre o que se quer pesquisar, as perguntas de partida e o objetivo. Esse trabalho é a aplicação da primeira parte teórica da disciplina, quando os alunos realmente comprovam as teorias vistas em sala de aula.

Quais objetivos tem esse trabalho: Criar um ambiente de pesquisa na sala de aula; Propiciar a interação entre os alunos; Aproximar os alunos do conhecimento teórico/prático; Desenvolver a criatividade dos alunos; Aumentar as possibilidades de apropriação do conhecimento; Fomentar as relações dialógicas e a troca de ideias; Desenvolver o trabalho em equipe; Transformar o estranho em exótico e o exótico no familiar; Trabalhar com os alunos a boa convivência social; Melhorar a construção do conhecimento com visões de mundo mais ampliadas.

Diesel, Baldez e Martiz (2017, p. 275) coadunando com Reeve (2009), nos afirmam que o uso das metodologias ativas pelo professor:

[...] contribui para promover a autonomia do aluno em sala de aula, quando: a) nutre os recursos motivacionais internos (interesses pessoais); b) oferece explicações racionais para o estudo de determinado conteúdo ou para a realização de determinada atividade; c) usa de linguagem informacional, não controladora; d) é paciente com o ritmo de aprendizagem dos alunos; e) reconhece e aceita as expressões de sentimentos negativos dos alunos.

Os mesmos autores destacam ainda e concordam com Berbel (2011) que a função da metodologia ativa para os alunos dizendo que:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. (p. 274)

Assim, o que se percebeu foi uma mudança na vida acadêmica dos alunos durante o semestre ministrando aulas fazendo uso das metodologias ativas. Notou-se, que os alunos do primeiro semestre chegam ao ensino superior totalmente dependentes do professor para a aprendizagem, sem autonomia, e muitos nem querendo fazer parte do processo ensino-aprendizagem. Mas, com o passar do tempo e incentivo, os mesmos passam a querer fazer parte do processo sendo realmente um ser ativo.

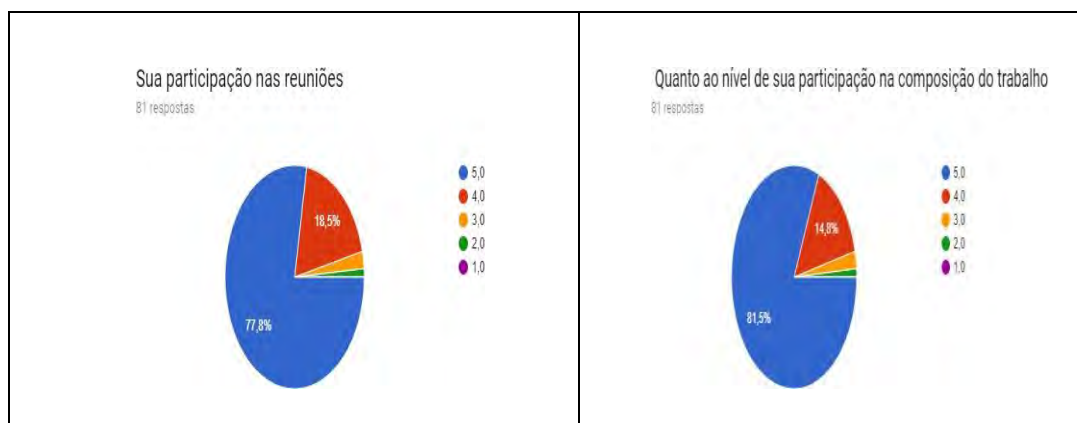
Quando concluímos os trabalhos, enviamos aos alunos um formulário de avaliação, pois tínhamos o intuito de melhorar nossa relação com os discentes, como também analisarmos a atuação dos alunos nos grupos e individualmente, e a relação dos discentes com a instituição.

RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES INDIVIDUAIS

O formulário foi enviado via rede social para noventa e quatro alunos (94), desses oitenta e um (81) nos retornaram. Nota-se assim que, os discentes foram solícitos em nos responder, como também podemos inferir que os mesmos viram a importância das questões para a melhoria da relação entre alunos, professores e instituição.

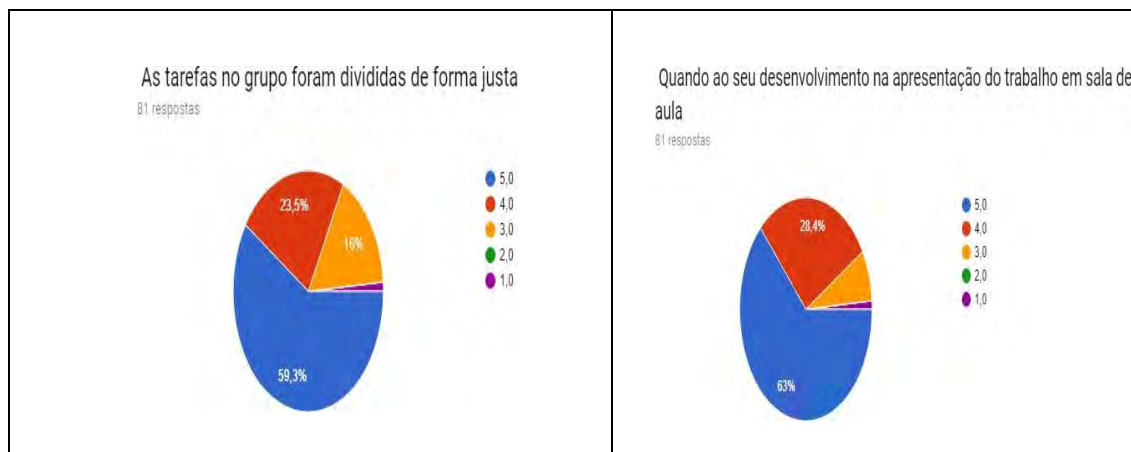
Os blocos de perguntas foram assim divididos: Avaliação Individual, Avaliação dos Professores, Avaliação da Instituição, cada bloco com quatro perguntas. Segue abaixo os resultados.

Bloco 1: Avaliação Individual



Legenda:

**Ruim (1,0), Regular (2,0), Bom (3,0), Ótimo (4,0),
Excelente (5,0)**



Legenda:

**Ruim (1,0), Regular (2,0), Bom (3,0), Ótimo (4,0),
Excelente (5,0)**

Bloco 2: Avaliação do Professores



Legenda:

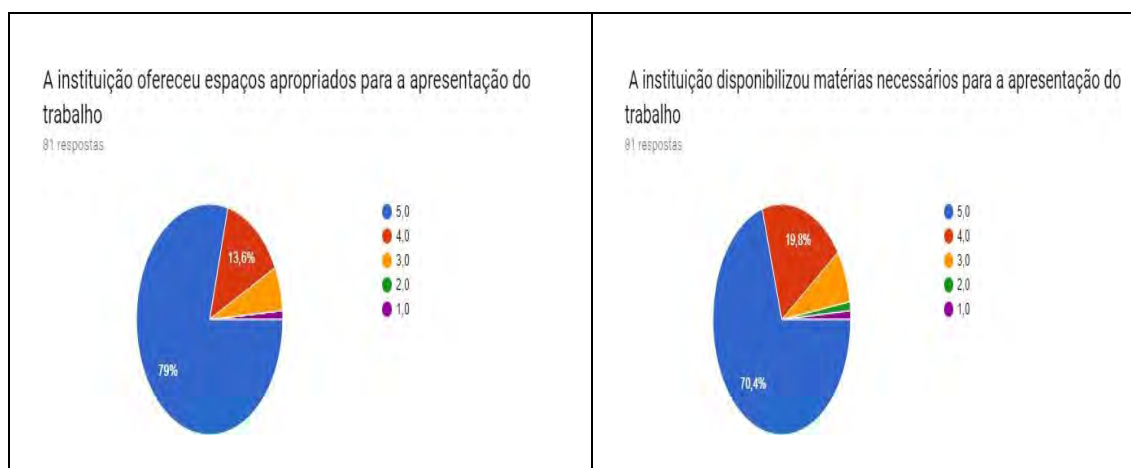
**Ruim (1,0), Regular (2,0), Bom (3,0), Ótimo (4,0),
Excelente (5,0)**



Legenda:

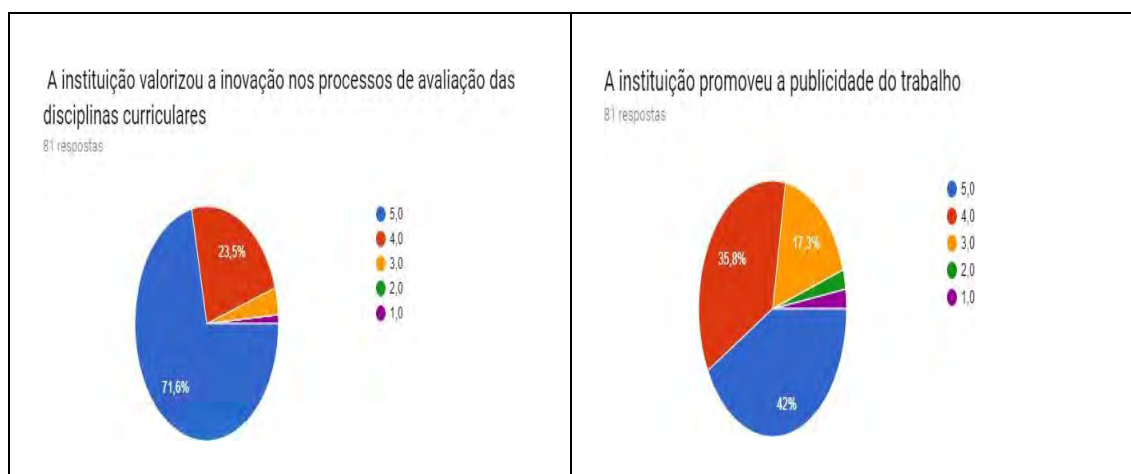
**Ruim (1,0), Regular (2,0), Bom (3,0), Ótimo (4,0),
Excelente (5,0)**

Bloco 3: Avaliação da Instituição



Legenda:

**Ruim (1,0), Regular (2,0), Bom (3,0), Ótimo (4,0),
Excelente (5,0)**



Legenda:

**Ruim (1,0), Regular (2,0), Bom (3,0), Ótimo (4,0),
Excelente (5,0)**

DISCUSSÕES

No bloco levamos os discentes fazerem uma autorreflexão sobre sua atuação em relação ao planejamento e execução do trabalho que seria apresentado, pois segundo Mitre et al (2008), as metodologias ativas têm em:

[...] seus méritos [...], justamente, na crescente tendência à busca de métodos inovadores, que admitam uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora, ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico, para efetivamente alcançar a formação do homem como um ser histórico, inscrito na dialética da ação-reflexão-ação. (p. 2134).

Percebemos que os discentes estavam dispostos a cooperarem uns com os outros para chegar ao objetivo da apresentação. Destacou-se nesse ponto que a presença nas reuniões de planejamento e a participação na composição do trabalho fazem parte do processo de autonomia, pois é no grupo que se decide o que se vai fazer e como fazer. Paulo Freire (2007) destaca que esse processo deve ser respeitado pelo professor pois, “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Para ele o docente que desrespeita a curiosidade do aluno, a sua inquietude e sua linguagem, transgredem os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” (p. 20).

A última questão se refere a prática da apresentação, onde os discentes se colocam diante da comunidade acadêmica para relatarem os resultados de suas pesquisas. Um momento tenso para alguns, mas extremamente necessário, pois todo profissional deve aprender a se comportar diante de um público, é nesse momento que segundo Mitre et al (2008)

O estudante precisa assumir um papel cada vez mais ativo, descondicionando-se da atitude de mero receptor de conteúdos, buscando efetivamente conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem. Iniciativa criadora, curiosidade científica, espírito crítico-reflexivo, capacidade para auto-avaliação, cooperação para o trabalho em equipe, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade na assistência são características fundamentais a serem desenvolvidas em seu perfil. (p. 2137)

Se os discentes necessitam assumir uma postura diferente na relação ensino-aprendizado, os docentes também precisam mudar sua postura nessa relação. O segundo bloco de questões abordou a relação dos professores com os discentes quanto a orientação dos trabalhos a serem apresentados. Para cada temática propusemos que os discentes buscassem

problemas a serem resolvidos, portanto nossa estratégia era que o aprendizado seria baseado na resolução de problemas, ou como é cientificamente chamado de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP ou PBL em inglês).

Esse método de ensino fundamenta-se no uso contextualizado de uma situação problema para o aprendizado autodirigido. Enquanto que nos métodos convencionais o objetivo é a transmissão do conhecimento centrada no professor, em conteúdos disciplinares, na ABP, o aprendizado passa a ser centrado no aluno, que deixa de ser um receptor passivo da informação para ser agente ativo por seu aprendizado. Nesse contexto, o professor atua como orientador ou facilitador nos grupos de trabalho ou estudo, nos quais a interação entre professor-aluno é muito mais intensa do que em aulas puramente expositivas. (BARBOSA, MOURA, 2013. p. 58)

Diante das respostas dos discentes as quatro questões do bloco, percebe-se que os docentes atuaram realizando os propósitos da ABP. Apesar de propormos temas gerais como por exemplo: relações de gênero, a equipe é quem decide que tipo de relação será abordada, e qual a problemática será tratada diante de situações reais percebidas na sociedade. A ordem

Diesel, Baldez e Martiz (2017, p. 278), destacam que ensinar é:

Em outras palavras, ensinar a pensar significa não transferir ou transmitir a um outro que recebe de forma passiva, mas o contrário, provocar, desafiar ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito a autonomia e dignidade deste outro. Esse olhar reflete a postura do professor que se vale de uma abordagem pautada no método ativo.

Destacamos também em nosso formulário a relação entre alunos e a instituição. Pertencer a uma instituição de nível superior significa uma relação de confiança, cuidado e prestação de serviço. Os discentes perceberam que a instituição deu o devido apoio as suas apresentações, fornecendo espaços e materiais necessários para as apresentações dos trabalhos. O apoio da instituição é relevante nesse momento, especialmente quando se trata de discentes novatos, como também o apoio aos professores valorizando o trabalho e a inovação diante da metodologia usada. Para Barbosa e Moura (2013, p. 60),

É lógico prever que uma abordagem centrada no aluno e não no professor, venha demandar adequações de espaço e tempos escolares diferenciados em relação às práticas tradicionais de ensino. Não só deverá haver investimento na formação e capacitação dos professores, mas também do próprio corpo técnico e administrativo e, em muitos casos, na infraestrutura da escola. A ABP pode requerer adequação de mobiliário e equipamentos próprios que permitam trabalhos e discussões em grupos informais e mobilização de espaços fora da sala de aula. O aluno deve se sentir motivado a buscar material de apoio, seja no interior da instituição (laboratórios, biblioteca, salas ambiente, etc.), seja no ambiente externo à mesma.

A finalidade dessa discussão de resultados visa o melhoramento e o desenvolvimento das relações entre discentes, professores e instituição. Estamos certos que precisamos evoluir em alguns pontos que fomos avaliados com o desempenho BOM (3,0). Por outro lado, estamos conscientes que o uso e a experiência do uso de Metodologias Ativas melhoram expressivamente a condição dos discentes em relacionarem a teoria com a prática em relação as disciplinas de Sociologia e Filosofia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As disciplinas de Sociologia e Filosofia propõem ao curso de Bacharel em Psicologia uma visão das relações sociais visando auxiliar os discente e futuro psicólogos(as) a terem uma noção de como o mundo que o rodeia se compõe em suas mais diversas estruturas. Além disso, e dentro dessa proposta, a Sociologia e a Filosofia contemplam temáticas das relações atuais conflituosas que surgem diariamente na sociedade.

Os desafios de ministrar uma disciplina que não faz parte do *hall* da psicologia são instigantes, mas sei que a vivência de professor de ensino superior está em constante mudança, sabendo que temos que melhorar diariamente e acompanhar no máximo que for possível as transformações sociais e as teorias que surgem nas ciências sociais. O desafio é superar as dificuldades que surgem no nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eduardo Fernandes. MOURA, Dácio Guimarães. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

Cesco, Susana. Moreira, Roberto José. Napoleão de Lima, Eli de Fátima **INTERDISCIPLINARIDADE, ENTRE O CONCEITO E A PRÁTICA: UM ESTUDO DE CASO**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 29, núm. 84, febrero-, 2014, pp. 57-71

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais São Paulo, **Brasil**. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10730645004>> Acesso em 20 fev 2018.

DIESEL, Aline. BALDEZ, Alda Leila Santos. MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pelotas, RS, Brasil. 2017. Volume 14, Nº 1. Disponível em<<http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>> Acesso em 20 fev 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2007.

MANUAL DO ALUNO. Centro Universitário Dr. Leão Sampaio. Juazeiro do Norte – Ce, 2017. Disponível em <<https://www.leaosampaio.edu.br/pdfs/manual2017.pdf>> Acesso em 20 fev 2018.

MITRE, Sandra Minardi et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 fev. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS E AVANÇOS

Maria do Socorro Sousa e Silva⁶¹

Jaqueline Gomes de Negreiros⁶²

RESUMO

Este artigo teve como finalidade analisar a construção histórica da extensão universitária para assim compreendermos como os desafios passaram a surgir, assim também como os avanços foram se desenvolvendo na busca de conquistas neste processo de percepções para conhecer a universidade e seu modo de construção de conhecimentos. E com isso, entender como as experiências dos fóruns foram de fato contribuindo para a extensão se tornar indissociável do ensino e da pesquisa no tripé da missão da universidade. Reportamo-nos nesta pesquisa em autores basilares como Mazzel (2008), Rocha (2001), Mirra (2009), Gurgel (2001) entre outros. A metodologia foi de buscar de fato leituras que nos fizessem exercitar reflexões para a compreensão do surgimento da extensão universitária e seu contexto de desenvolvimento no processo desafiador de crescimento para o avanço da universidade. Concluímos que a temática é importante, porém sua representação confunde com o surgimento da universidade, mas ela é fundamental para a compreensão da missão social da universidade. Desse modo, entendemos que embora surgissem muitos desafios, os avanços foram consideráveis, pois a extensão universitária possivelmente tenha decorrido devido às dificuldades da própria universidade em entender o conceito e as práticas de extensão, pois essa instância no campo universitário coloca questões

⁶¹ Mestranda do Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA.
E-mail: msrerasmo@gmail.com

⁶² Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. E-mail: jaque.negreiros@hotmail.com

complexas, como exigir uma postura intelectual aberta ao diálogo e a alteridade, ou por implicações político-sociais capazes de aproximar a academia e sociedade. Por isso, a extensão universitária é considerada uma ferramenta significativa na composição da missão da universidade que constantemente provoca a ela mesma a refletir sobre seu papel como instituição comprometida com a transformação social.

Palavras - chave: Extensão Universitária. Surgimento. Universidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo realiza uma análise panorâmica sobre a Extensão Universitária, buscando analisar sua origem na Europa, Estados Unidos e América Latina. A leitura no Brasil, intenta entender como a mesma foi se alicerçando nas universidades públicas brasileiras ao longo do tempo, as principais influências e características de atuação. Realiza um percurso sobre como vai se forjando o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superiores Brasileiras – FORPROEX e quais temas são comuns em diferentes agendas dos encontros e quais avanços e impasses.

A ideia do texto é entender como as experiências dos Fóruns vão de fato contribuindo para a extensão se tornar indissociável do ensino e da pesquisa, não por imposição, mas por uma assimilação dessa perspectiva pelos diversos sujeitos que constroem a universidade do século XXI, um espaço cada vez mais plural, que se distancia da universidade como reprodutora de interesses de poucos.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a construção histórica da Extensão Universitária. E para isso adotamos a pesquisa de abordagem qualitativa e bibliográfica, que tem como atores basilares Mazzel (2008), Rocha (2001), Mirra (2009), Gurgel (2001) dentre outros. A metodologia foi de buscar leituras que possibilitassem a compreensão do surgimento da extensão universitária e seu contexto de desenvolvimento no processo de desafios e avanços. Concluímos que a temática é importante, porém sua representação confunde com o surgimento da universidade. Desse modo, entendemos que embora surgissem muitos desafios, os avanços foram consideráveis.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO MUNDO

Para alguns estudiosos como Capelette e Mazzel, (2008), o surgimento da Extensão Universitária por muitas vezes é confundido com o advento das universidades europeias, pois defendem a concepção de que a universidade de Bolonha ao inserir a cultura para fora da instituição superior em seu contexto na sociedade acabou por desempenhar um papel igual o da extensão.

Conforme esclarece Rocha (2001), na verdade o surgimento ocorreu no ano de 1269 no Mosteiro de Acabaça em Portugal, e essa extensão foi adotada em colégios religiosos criados pelos jesuítas no período colonial na América Latina. Neste aspecto o autor ressalva que a extensão em 1918 tem seu auge a partir do Movimento Estudantil de Córdoba na Argentina, que teve como bandeira de luta a extensão na qual os universitários assumiram o poder na instituição superior católica. E assim influenciou fortemente os anseios populares por uma Universidade mais igualitária, democrática, tendo como função social a projeção ao povo da cultura universitária e preocupação com os problemas nacionais, ou seja, uma luta para que os conhecimentos e a cultura fossem estendidos às classes populares.

Esse movimento reivindicava uma universidade mais direcionada a propagação de conhecimentos para as populações e maior autonomia administrativa. Ressaltava a extensão e sua importância entre Universidade e Sociedade. A partir desse movimento muitos discursos foram surgindo questionando o papel social da instituição superior, porém foram muitas as vozes que coadunavam com esse questionamento, mas não obtiveram os resultados que esperavam.

No tripé da missão na universidade a Extensão Universitária foi à última a surgir, muito são os fatores que podem ter ocasionado esta ausência, seja por natureza intrinsecamente interdisciplinar, ou pelo fato de sua realização ser para além da sala de aula e de laboratórios, ou pela necessidade de atendimento por procura de conhecimento e informação diante de um público amplo e heterogêneo.

Essa demora em implementar a Extensão Universitária possivelmente tenha decorrido devido as dificuldades da própria universidade em entender o conceito e prática de extensão, pois essa instância no campo universitário coloca questões complexas, como exigir uma postura intelectual aberta ao diálogo e a alteridade, ou por implicações político-sociais. Por isso, a Extensão Universitária é a ferramenta que constantemente provoca a universidade a refletir sobre seu papel como instituição comprometida com a transformação social.

Pesquisando sobre essa missão descobrimos que foi na Europa que a Extensão Universitária desbravou seus primeiros momentos através de cursos de curta duração implementados nas Universidades Populares da Alemanha, França, Inglaterra, Itália e Bélgica,

que tinham como foco principal a transmissão de conhecimentos à população. Porém, no século XIX nos Estados Unidos a extensão surge sob forte influência inglesa, através de várias formas de configurações e diversidade de metodologias ou tecnologias, a exemplos: prestação de serviços, cursos profissionalizantes, educação à distância, cursos noturnos, educação permanente entre outros. Diz Evandro Mirra (2009, p. 77) “A Universidade de Cambridge, em 1871, foi provavelmente a primeira a criar um programa formal de “cursos de extensão” a ser levados por seus docentes a diferentes regiões e segmentos da sociedade.”

Mediante esse contexto o autor coloca que não demorou muito tempo para essa ideia se espalhar e surgirem focos de cursos de Literatura, Ciências Físicas e Economia Política, pois foi exatamente na Inglaterra que a Extensão Universitária surge como um ciclo de palestra. Desse modo, a extensão passou a ser institucionalizada através da ideia de educação continuada. E com isso quase que simultaneamente também surge em Oxford atividades voltadas para os bolsões de pobreza abrangendo a concentração operária, assim ocasionando uma espécie de movimento social.

Para Gurgel (2001) essas experiências influenciaram os países da América Latina no sentido de implantarem uma extensão universitária técnica associada a programas de desenvolvimento. Pois um dos grandes motivos de incentivos veio das Universidades Populares⁶³ que consideravam a extensão como um eixo norteador da universidade.

E assim, por ocasião da primeira Conferência Latino Americana de Extensão e difusão cultural, a união das universidades adota e define em 1957 o conceito fundamental da natureza, conteúdo e finalidade da extensão. E, por conseguinte nas décadas posteriores a extensão passou a ser discutida a partir dos seminários internacionais que passaram a pautar o conceito de extensão como objeto de um processo de transformação social e difusão da cultura.

Já na década de 1990 os encontros latinos americanos discutiam a necessidade de um projeto participativo que envolvesse universidades e comunidades, tendo como foco a definição de uma universidade comprometida com a realidade e necessidade dos problemas da América Latina. Outro ponto relevante nesses encontros era a troca de experiências e intercâmbio entre os docentes.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

⁶³ Surgiram no calor do Movimento Estudantil de Córdoba na Argentina em 1918, e se tornaram realidade em toda América Latina.

No Brasil a extensão tem origem na Universidade Livre de São Paulo⁶⁴ em seguida no Rio de Janeiro, e posteriormente em Viçosa e Lavras, em Minas Gerais, pautadas em três atividades de extensão europeia, inspirada nas experiências da Inglaterra: educação continuada e educação direcionada para as classes populares; e extensão voltada para prestação de serviços na área rural.

Desse modo, se desenvolviam através de conferências e semanas abertas ao público, com temáticas vinculadas a questões e problemas sociais, mas não incluíam discussões relevantes a comunidade brasileira, justamente por ser pautada em um modelo de extensão europeia. E por esse motivo não surgiam resultados positivos para a superação de problemas que envolviam a comunidade nacional.

Na Universidade Livre de Viçosa em Minas Gerais no ano de 1920 não foi diferente, pois o modelo de extensão também foi importado, através de atividades implantadas nos Estados Unidos na área urbana e rural, essas práticas pautavam-se em prestação de serviços técnicos, difusão técnica científica, cursos profissionalizantes e educação à distância.

Salientamos que a Extensão Universitária, entre nós, está prevista desde o primeiro registro legal de extensão universitária no País, que ocorreu através do decreto de nº 19.851 de 11 de abril de 1931, e estabeleceu as bases do sistema universitário brasileiro, delineando que as atividades de extensão fossem definidas não somente como a realização de conferências e cursos destinados a difusão de conhecimentos na perspectiva individual ou coletiva. Mas, direcionadas a publicação de interesse nacional e apresentação de soluções para os problemas sociais.

Dessa forma, entendemos que os conhecimentos elaborados e praticados nas universidades devem ser distribuídos para as pessoas que não têm ideia do que seja a academia, pois a universidade deve contribuir com a sociedade não somente formando dentro dos seus muros. A legalidade desse decreto passou a ser chamado de Estatuto da Universidade Brasileira, pautado em uma Extensão Universitária associada à elevação da cultura dessas pessoas nas comunidades.

Destacamos que na década de 1960 as atividades de extensão sofreram mudanças importantes, isso devido às mobilizações populares e pelas reformas sociais, pois ocasionaram a saída do enfoque da difusão de conhecimentos para o de inserção na realidade socioeconômica, política e cultural, buscando dá respostas as transformações sociais da época.

Nessa mesma década segundo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, as atividades de extensão na prática exerciam ações em

⁶⁴ Escola livre e particular, a qual propunha formar alunos desde o jardim da infância. Visava criar escola primária (alfabetização), secundária (instrução preparatória fundamental), até o superior (instrução profissional), posteriormente Universidade de São Paulo (USP).

curiosos, conferência e assistência rural, sendo executadas por profissionais com formação superior, continuando assim o distanciamento entre Universidade e Sociedade.

Mediante esse contexto, surgem discussões sobre a educação em 1961 através do Movimento Estudantil, da União Nacional dos Estudantes – UNE que se inquietava com os problemas políticos-ideológicos do Brasil. Dessa forma, defendia a Extensão Universitária como difusora da cultura e de integração da universidade ao povo. Isto mostra a extensão universitária como um processo dialético, começado e marcado por contradições desde sua institucionalização.

Nas décadas seguintes surgem programas e projetos, como: o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC (1967), Operação Mauá (1968) e a Coordenação de Atividades de Extensão – CODAE (1975), e o Rondon (1967), em especial voltado para a população, mas cooptando os alunos. Ficaram conhecidos por contribuírem para o processo de institucionalização das atividades extensionistas.

Essas atividades extensionistas implementadas pelo Governo militar teve o objetivo de tutelar o Movimento Estudantil, cujo projeto teve como foco principal proporcionar o contato do acadêmico com a realidade brasileira. Não obstante, norteado pelo ideal de segurança e desenvolvimento nacional, concebido como políticas que foram criadas com um ideal desenvolvimentista de concepção assistencialista.

Por conseguinte, nessa mesma década, a Extensão Universitária passou a ser obrigatória sob os parâmetros da Lei Básica da Reforma Universitária de nº 5.540, de 1968, mas não foi suficiente para as instituições de ensino superior mudar a relação com as comunidades, assim como a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, essa lei promoveu uma reforma radical da Universidade pública. No entanto, até a década de 1970, não houve nenhuma política para a extensão nas universidades brasileiras, e então ela continuou sendo tratada como secundária, ao contrário do ensino e da pesquisa que sempre receberam destaque neste processo de transformação.

O Ministério da Educação – MEC, cria em 1975 a primeira política direcionada para a extensão universitária, o chamado Plano de Trabalho de Extensão Universitária. Esse documento teve como compromisso principal resgatar a função do MEC de formulador de política educacional para o ensino superior. O referido Plano representou avanços na concepção de extensão, pois surgiram outras formas de fazer extensão, como: cursos, serviços, difusão de pesquisa, projetos de ação comunitária ou cultural, entre outras.

Ademais, esse Plano destacou que o papel social da universidade se daria a partir da relação efetiva entre as atividades acadêmicas, ensino, pesquisa e extensão, e que a comunicação

entre universidade e sociedade não alimentasse mais a forma elitista de transmissão de conhecimentos, mas de trocas de saberes acadêmicos e populares.

Na década de 1980, com emergência dos movimentos sociais, abre-se novas discussões sobre a relação entre a universidade e a comunidade, a universidade começa a compartilhar com a sociedade uma ideia de extensão centrada em um projeto democrático, dando sentido significativo as ações de extensão que contribuíssem com a emancipação dos sujeitos e em defesa dos direitos humanos.

Cabe salientar que o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão – FORPROEX, das Universidades públicas Brasileiras, criado em 1987, demandava discussões que pudessem refletir sobre o conceito de extensão advindo de cada instituição pública brasileira, com definições, diretrizes conceituais e políticas de forma a garantir a articulação de programas, projetos e atividades, com orçamento próprio, elaboração de métodos e estratégias de divulgação.

Vale ressaltar que esse Fórum teve como um dos pontos relevantes o papel social da universidade, defendendo que a instituição pública deva buscar soluções para os problemas da maioria da população e a extensão deve ser considerada como um elemento que articule ensino e pesquisa no confronto com a realidade, com permanente integração entre teoria e prática. Ainda sobre esse Fórum, ele representou um divisor de águas, ao propor um processo de organização, institucionalização com definições do que seja Extensão Universitária para as referidas instituições, por meio de um planejamento articulado de ações de extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta análise preliminar compreendemos a importância da Extensão Universitária, identificamos que sua existência se confunde com a própria história da criação da Universidade no mundo, esse recuo sobre sua origem é um exercício para avançarmos sobre o sentido real da extensão universitária no período atual.

Esse exercício nos levou também a entender os desafios e papel do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras - FORPROEX, suas finalidades e as contrafinalidades enfrentadas no processo de construção da verdadeira extensão que é preciso se realizar nas instituições de ensino superior, situação que abre uma agenda de pesquisa ampla para os que desejam estudar esse tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

_____. **Plano Nacional da Educação/2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato_2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 04 de abril de 2018.

_____. **Plano Nacional da Educação 2001 /2010**. Lei Nº 10172 de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2013.

CAPELETTE, Márcia Clotilde Facci; MAZZEI, Bianca Burdini. A universidade contribuindo na formação do cidadão através da extensão universitária: o caso específico do projeto “música, poesia e cidadania”. **Revista Travessias**, v. 2, n.1, 2008.

FARIAS, Maria de Lourdes. **Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/INEP. Vol. I e II, 2000.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus UESC, 2001.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**: elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS, 2012^a

_____. I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Disponível em <http://www.forproex25anos.unb.br/index.php> Acesso em dezembro de 2017b.

_____. II ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Estratégia de articulação com o ensino e a pesquisa Extensão, pesquisa e compromisso social Conceito de sala de aula**: Extensão, estágio e crédito curricular Projetos e atividades de extensão. Disponível em <<http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017c.

_____. III ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **A relação universidade e sociedade**: a questão da prestação de serviços A interdisciplinaridade. <Disponível em <http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017d.

_____. IV ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **As perspectivas da extensão universitária nos anos 90. Educação e alfabetização Metodologia em extensão universitária**. <Disponível em <http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017e.

_____. V ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **A Institucionalização da extensão no contexto da autonomia universitária e sua gestão democrática.** <Disponível em <http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017f.

_____. VI ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Universidade e cultura.** <Disponível em <http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017g.

_____. VII ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **A avaliação da extensão no contexto da autonomia universitária.** <Disponível em <http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017h.

_____. VIII ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Universidade: a construção da cidadania e a afirmação da soberania nacional.** <Disponível em <http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017i.

_____. IX ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Articulação da extensão universitária com os projetos estratégicos de desenvolvimento regionais e nacionais.** <Disponível em <http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017j.

_____. XXII ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Reestruturação das áreas temáticas.** <Disponível em <http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017k.

_____. XXIX ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Carta de Maceió.** <Disponível em <http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017l.

_____. XXX ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Carta de Porto Alegre.** <Disponível em <http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017m.

_____. XXXI ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Carta de Manaus.** <Disponível em <http://www.forproex25anos.unb.br/index.php>> Acesso em dezembro de 2017n.

GARRAFA, Volney. (Org). **Extensão: a universidade construindo saber e cidadania.** 1989. 160f. Relatórios de atividades: 1987/1988. Brasília: UNB.

GURGEL, R. **A construção do conceito de extensão na América Latina.** Brasília: UNB, 2001.

JEZINE, Edineide Mesquita. **A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

_____. **Universidade e saber popular: o sonho possível.** João Pessoa: Autores Associados/Edições CCHLA, UFPB, 2002.

MIRRA Evandro. **A Ciência que sonha e o inverso que investiga.** São Paulo: Papagaio, 2009.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, Doris Santos de (Org). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina.** Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para Além do Pensamento Abissal:** Das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes. Revista Crítica - Ciências Sociais - 78, 03-46, 2007.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PIAUÍ

Samara Maria Viana da Silva Lacerda⁶⁵

RESUMO

O presente estudo aborda a formação de professores para a Educação Profissional no Piauí. Tem como problema de pesquisa: Qual a importância da formação de professores para a educação profissional? Com o propósito de responder o problema de pesquisa foi proposto como objetivo geral: investigar a importância da formação de professores para a educação profissional. Para o alcance do objetivo proposto, estabelecemos como objetivos específicos: compreender a necessidade da formação inicial e continuada para o exercício da docência; conhecer os diversos tipos de saberes/conhecimentos dos professores e rememorar a história da Escola Técnica Federal do Piauí, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, enquanto instituição de ensino profissionalizante. Assim, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa historiográfica, pois este tipo de pesquisa possibilita a reconstituição do passado e a construção de conhecimentos através da memória do sujeito pesquisado. Foi utilizada como abordagem teórico-metodológica, a Nova História Cultural que possibilita um uso variado de fontes na pesquisa. Assim a História Oral empregada neste trabalho como metodologia, contribuiu para conhecermos as reminiscências da docente investigada para que alcançássemos os objetivos propostos. Para coletar as informações necessárias à realização deste trabalho buscou-se a contribuição dos seguintes autores: Burke (1992), Halbwachs (1990), Lopes; Galvão (2001),

⁶⁵ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI; Mestre em Educação pelo PPGEd/UFPI. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). samaraviana@ifpi.edu.br.

Ferro (1996), Rêgo e Rodrigues (2009), Queiroz (2008), Ney (2008), Pacheco e Flores (1999), Tardif (2002), Day (2001), Souza (2012) e Rodrigues e Rego (2009), entre outros. Nesse sentido, este estudo oportunizou uma maior compreensão da importância da necessidade da formação dos docentes para a educação profissional.

Palavras-chave: Formação. Professores. Educação profissional.

INTRODUÇÃO

No decorrer de sua história, a Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI), lócus desta pesquisa passou por algumas mudanças, na sua denominação. Quando fundada em 1910 foi denominada Instituto de Educandos Artífices, logo após, Escola de Educandos Artífices, depois recebeu o nome de Liceu de Artes e Ofícios, Liceu Industrial do Piauí, Escola Industrial de Teresina, Escola Industrial Federal, Escola Técnica Federal do Piauí, Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí e por último Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí.

Desde a sua fundação, a Escola Técnica Federal do Piauí oferece cursos profissionalizantes para a sociedade piauiense. A princípio visava alcançar a camada menos favorecida da sociedade através das oficinas de serraria, fundição, ferraria, marcenaria e alfaiataria e cursos de Letras, Desenho e Aperfeiçoamento.

Atualmente, em 2018, oferece em seus 21 (vinte e um) campi no Estado, cursos de nível médio integrado ao técnico, cursos técnicos concomitantes e subsequentes, cursos tecnólogos e superiores de licenciatura e bacharelado, atendendo uma grande parcela da população piauiense, contribuindo para a formação profissional da população e para o crescimento econômico, social e cultural do estado.

Assim, pensar na educação profissional no Piauí nos faz refletir a importância dessa instituição para a população piauiense. Nesse sentido, ao tentarmos compreender suas inúmeras contribuições para o Estado, nos deparamos com os cursos ofertados, os professores que ensinavam, e os alunos que ali estudavam.

A partir da minha experiência enquanto pesquisadora do Núcleo de Pesquisa “Educação, História e Memória” (NEHME) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e pesquisadora na área de História da Educação foi que surgiu o desejo de investigar o tema.

Este objeto de estudo surgiu do propósito de reconstituir a prática pedagógica de um docente da Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI) através de suas memórias referente ao

período compreendido entre 1967 a 1999, por perceber a necessidade de levantar e organizar as fontes documentais da instituição e ainda trazer a memória do docente pesquisado, as reminiscências de suas práticas pedagógicas e de formação profissional.

O interesse em pesquisar esta instituição se dá ainda devido o fato de ter sido aluna do Ensino Médio desta Escola no período de 2000 a 2002 e ainda por estar desde 2011 trabalhando como professora efetiva na referida instituição de ensino, ministrando disciplinas para os cursos de licenciatura, como a disciplina Educação Profissional e Tecnológica que me fez refletir acerca da história desta instituição, voltando-me especificamente para a prática pedagógica e formação profissional dos professores que ali trabalhavam.

A pesquisa proposta apresenta-se relevante pelo fato da educação profissional ter alcançado espaço não apenas no Piauí, mas em todo o Brasil, merecendo atenção para a formação e a prática pedagógica dos professores no período investigado (1967-1999). O motivo desse recorte se dá pelo fato de que em 1967, a Escola Industrial Federal do Piauí passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Piauí, e em 1999 foi assinado pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, o Decreto em 22 de março de 1999, que autorizava a transformação da Escola Técnica Federal do Piauí em Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí.

Refletindo sobre o tema proposto, surgiu o seguinte **problema de pesquisa**: Qual a importância da formação dos professores para a educação profissional?

Nesse sentido, torna-se necessária esta pesquisa, para que possamos manter viva na memória individual e coletiva das pessoas as práticas pedagógicas dos professores desta instituição e ainda ajudar a refletir sobre a importância, tanto da Educação profissional para o país, quanto da formação didático-pedagógica do professor da educação profissional, visando contribuir para a construção do conhecimento científico, almejando cooperar na ampliação da construção da História e Memória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Teologia do Piauí (IFPI) e, conseqüentemente, na construção da História da Educação no Piauí.

Com o propósito de responder o problema de pesquisa definimos como **objetivo geral** desta pesquisa: investigar a importância da formação de professores para a educação profissional. Para o alcance do objetivo proposto, estabelecemos como **objetivos específicos**: compreender a necessidade da formação inicial e continuada para o exercício da docência; conhecer os diversos tipos de saberes/conhecimentos dos professores e rememorar a história da Escola Técnica Federal do Piauí, enquanto instituição de ensino profissionalizante.

Foi utilizada como abordagem teórico-metodológica, a Nova História Cultural por permitir ao pesquisador trabalhar com toda atividade humana, possibilitando a este, o uso de diversas fontes. Conforme Burke (1992), a Nova História proporciona a análise e percepção de objetos de estudo, a partir tanto de novas fontes quanto de novas formas de abordagens, proporcionando o alcance dos objetivos traçados neste estudo.

Neste estudo optamos pela pesquisa historiográfica, pois a mesma possibilitou a reconstituição do passado e a construção de conhecimentos através da memória do sujeito pesquisado. Assim, “[...] pesquisar memórias para construir história exige, hoje, a instauração de um novo tipo de relações com o passado, a partir de novos pressupostos e procedimentos que nos são colocados” (FÉLIX, 1998, p. 64).

Um fato relevante na pesquisa historiográfica é a memória, pois esta permite a lembrança de momentos vividos no passado tanto na vida individual quanto coletiva. Dessa forma, Félix afirma que “[...] as lembranças, constituídas nas relações sociais, são mantidas nos diversos grupos de referência e também nos espaços sociais da família, do trabalho, do lazer, da religiosidade, ancoradas no vivido, na experiência histórica”. (1998, p. 42).

Assim, as lembranças dos sujeitos são importantes para reconstituição do passado e investigação do objeto de estudo, uma vez que a memória não fixa apenas os fatos, mas também as maneiras de ser e pensar, possibilitando ao investigador conhecer fatos do passado através de testemunhas do período estudado.

Enquanto uma lembrança subsiste, é inútil fixá-la por escrito, nem mesmo fixá-la, pura e simplesmente. Assim, a necessidade de escrever a história de um período de uma sociedade, e mesmo de uma pessoa desperta somente quando eles já estão muito distantes do passado, para que se tivesse a oportunidade de encontrar por muito tempo ainda em torno de si muitas testemunhas que dela conservem alguma lembrança. (HALBWACHS, 1990, p. 80).

Halbwachs nos faz refletir sobre a contribuição do uso da memória para esta pesquisa, pois a mesma “[...] cria um imaginário histórico definido pela apropriação pessoal e pela doação de um sentido peculiar a uma determinada trajetória de contato e de construção de um patrimônio cultural comum”. (SOUZA, 2000, p. 15). Portanto, as memórias dos sujeitos serão importantes para rememorarmos a prática pedagógica dos docentes, bem como as experiências profissionais e de formação dos professores dos cursos profissionalizantes da Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI), pelo fato de os sujeitos terem sido testemunhas desta história.

Nesse sentido, foi utilizada a História Oral para compreensão do objeto de estudo a partir das testemunhas desse fato, uma vez que “[...] essa forma de fazer história chama-se oral

porque a fonte fala e se fala é porque o pesquisador (a) pediu que falasse sobre determinado assunto; há uma direcionalidade em relação à fonte, uma pretensão de que fale o que se quer ouvir”. (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 88).

Assim sendo, dentro da História Oral, trabalhei com a História Oral Temática ou Entrevista Temática, pois “[...] o que deve presidir são os questionários, que precisam estabelecer critérios de abordagem de temas. As perguntas e respostas, pois, são partes do andamento investigativo proposto”. (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 35).

Neste estudo foi realizado uma entrevista temática com uma professora de Língua Portuguesa⁶⁶ da escola pesquisada, formada em Letras pela Universidade Federal do Piauí, Mestre em Educação e cursando Doutorado em Educação. A mesma possui 22 anos de experiência como professora, sendo que ingressou no IFPI em 1996 quando ainda era denominado Escola Técnica Federal do Piauí.

Nesta perspectiva, conclui-se que tanto a História Oral quanto a memória são fundamentais para compreensão e análise deste objeto de estudo, pois estas trazem à tona fatos ocorridos no passado que são fundamentais para compreensão da vida atual dos indivíduos, para que por meio das significações que estes atribuem aos fatos e possíveis reflexões possamos reconstituir a prática pedagógica dos docentes, rememorar a história da Escola Técnica Federal do Piauí, enquanto instituição de ensino profissionalizante, através das memórias dos docentes pesquisados, investigar as experiências profissionais e de formação dos professores dos cursos profissionalizantes da ETFPI e ainda analisar as políticas educacionais para o ensino técnico no Brasil.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação profissional surgiu no Brasil com uma oferta de ensino voltada para pessoas desvalidas, desafortunadas, apresentando assim uma perspectiva assistencialista que objetivava atender pessoas das classes sociais menos favorecidas. Dessa forma, de acordo com Ney (2008, p. 112), o ensino profissional era “[...] voltado a um ofício ou a posto de trabalho, sempre pensado como ensino para dar uma ocupação profissional a um pobre, de modo que este tenha condições de sobrevivência, e sem o interesse devido por parte dos governantes”.

⁶⁶ O nome da entrevistada foi preservado, mantendo assim o sigilo da entrevista.

O Brasil, conforme Ney (2008) era um país agrário-exportador até a década 30 do século XX, sem mão de obra qualificada, o que fazia com que os empresários e governantes importassem mão de obra estrangeira para o trabalho nas indústrias. Como estes trabalhadores estrangeiros não ensinavam seus ofícios e ainda reivindicavam melhorias salariais, os empresários e governantes passaram a repensar a educação profissional no país.

Este fato aliado às necessidades de melhor racionalizar a organização do trabalho fez com que a educação profissional tivesse um novo direcionamento. Veiga (2007) afirma que sob a coordenação do Ministério da Saúde foram criadas várias leis que organizavam o ensino profissionalizante no país. Dentre estas leis podemos destacar as Leis Orgânicas da Educação Nacional, também conhecida como Reforma Capanema, nome do então Ministro de Educação, à época, Gustavo Capanema. Nesse sentido:

Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº. 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”. Esse esforço governamental evidência a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio. (BRASIL, 2007, p.11).

A Reforma Capanema proporcionou mudanças significativas para a educação profissionalizante e possibilitou além da estruturação no ensino, a criação dos cursos técnicos de nível médio e uma melhor qualificação da mão de obra. De acordo com Romanelli (2006, p. 155) esta reforma “[...] revela uma preocupação do Governo de engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros”. Com este ideal de qualificar mão de obra surgiu no Brasil na segunda metade do século XIX vários Estabelecimentos de Educando Artífices nas capitais do país:

O primeiro foi criado em 1840 no Pará, seguido pelas províncias do Maranhão (1841), São Paulo (1844), Piauí (1947), Alagoas (1854), Ceará (1856), Amazonas (1858), Rio Grande do Norte (1859) e Paraíba (1865). Todas estavam localizadas no Norte do Brasil (divisão regional da época) com exceção de São Paulo [...]. (REIS; FERRO, 2006, p. 2).

No Piauí, a história da educação profissional não foi diferente, segundo Ferro (1996), o ensino técnico já existia no Estado desde a criação do Estabelecimento dos Educandos Artífices pela Lei nº 220 de 25 de setembro de 1847. Este estabelecimento foi inaugurado em Oeiras, antiga capital do Piauí em 1849. Conforme a autora, com a transferência da capital para Teresina a

referida escola também se deslocou para a nova capital, desde o início de sua implantação o ensino profissionalizante ministrado na aludida instituição destinava-se aos filhos das camadas mais pobres da população.

Queiroz (2008) ressalta que após a transferência para Teresina este estabelecimento foi extinto pela Lei nº 808 de 4 de agosto de 1873. Após esta extinção foi fundado em 1873 um internato para meninos órfãos da Província, este também foi fechado em 1875. Cabe ressaltar que houve ainda a tentativa de fundação do Liceu de Artes e Ofício que não chegou a ser instalado.

Assim, após as inúmeras tentativas de se estabelecer uma escola profissionalizante no Estado, é fundada em 1910 a Escola de Aprendizizes Artífices “[...] mantida pelo governo federal, com quatro cursos, dois diurnos (Letras e Desenho) e dois noturnos (Aperfeiçoamento e Desenho). Completando estes cursos haviam cinco oficinas: de serraria, fundição, ferraria, marcenaria e alfaiataria”. (FERRO, 1996, p. 37).

Pensar em uma escola de educação profissional e na sua história nos faz refletir sobre o cotidiano escolar, a prática pedagógica e a formação dos professores. Para rememorar a prática pedagógica dos docentes faz-se necessário investigar as experiências profissionais e de formação dos professores dos cursos profissionalizantes desta instituição. De acordo com Brito (2007) para discutir a formação dos professores é necessário revisar sua prática pedagógica, refletindo sobre a necessidade de articular a teoria com a prática “[...] compreendendo a trajetória profissional, vivenciada no contexto da sala de aula, como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão [...]”. (BRITO, 2007, p. 49).

Pacheco e Flores (1999) defendem que o professor é detentor de um conjunto de saberes contextualizados por um sistema concreto de práticas escolares que refletem suas concepções, suas experiências pessoais, bem como suas frustrações e expectativas da carreira docente. Os autores afirmam ainda que o docente não nasce professor, havendo assim a necessidade de processos de aprendizagem de caráter formal e não formal. Sobre esse fato, a professora entrevistada narra: “Comecei dando aulas de Inglês ainda sem ter licenciatura aos 17 anos. Depois ingressei na Universidade, na licenciatura em Letras. Fiz especialização e Mestrado e outros cursos na área da educação. (PROFESSORA, ENTREVISTA, 2018).”

A docente entrevistada narra o início da sua vida profissional como professora, quando nem ainda possuía formação acadêmica, após conclusão da graduação, cursou pós-graduação e outros cursos necessários a sua qualificação profissional.

O docente da educação profissional nem sempre possuiu uma formação didático-pedagógica para ministrar aulas. Alguns professores são portadores de cursos profissionalizantes

e ensinam em cursos da educação profissional a partir de sua própria ação. Podemos perceber isto quando em 1967, a então Escola Industrial Federal do Piauí abriu edital para matrícula em três cursos: Agrimensura, Edificações e Eletromecânica. Conforme Rodrigues e Rego (2009, p. 37) “A aceitação da comunidade foi tão grande que as vagas foram imediatamente preenchidas [...] As dificuldades foram muitas. Faltava quase tudo: recursos materiais e humanos, mas principalmente pessoal docente preparado para as disciplinas técnicas”.

Ao ser solicitada para falar sobre sua experiência como professora da Escola Técnica Federal do Piauí, a docente entrevistada relata:

Tem sido um período de muito aprendizado e de realização profissional. Muitas experiências desafiadoras como docente em uma instituição multiníveis, com diferentes cursos, na qual ingressam alunos de faixas etárias diversas e diferentes percursos de escolarização. Isso enriquece a experiência docente e nos força a uma atuação diversificada em termos de práticas educativas para atender a diversidade do alunado. (PROFESSORA, ENTREVISTA, 2018).

A professora que ainda atua como docente da Escola Técnica Federal do Piauí, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí destaca que a instituição atua em diversos níveis, ofertando cursos de nível médio, técnico, tecnólogo e de licenciatura o que enriquece a sua experiência docente.

A formação de professores é importante para o desenvolvimento das atividades docentes, ocorrendo através da formação inicial e da formação continuada. Sobre a formação inicial observa-se:

Assim, o processo de aprender a ensinar pode perspectivar-se num contexto formativo (formação inicial) ou num contexto prático (período de práticas de ensino e experiência de ensino posterior), o que pressupõe a análise do modo como se adquire e desenvolve o conhecimento profissional, mas também o estudo das influências pessoais e contextuais que o condicionam e/ou promovem. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 46).

Nesse sentido, a formação inicial pode ainda ocorrer em um contexto prático, que é o caso de alguns dos docentes da educação profissional que não tiveram formação para a docência na academia, mas num contexto prático, através das próprias práticas de ensino, experiências, uma vez que “Todos os conhecimentos que integram o conhecimento profissional do professor são fruto de uma aprendizagem formal e informal, adquirida ao nível de várias fontes. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 36).

Tardif (2002) reconhece que o conhecimento produzido por meio da prática e a partir do processo formativo do professor é legítimo e é condição para a construção de uma profissionalidade, gerando a produção de saberes originais e característicos do fazer docente.

Quanto a formação continuada, Day (2001) a nomeia de formação contínua, onde esta pode contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento dos professores e das escolas. O autor define formação contínua como um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas. Acerca desta formação Souza destaca “a importância dos processos de formação contínua dos professores, revistos permanentemente para não se confundirem com atividades pontuais, desconectadas, nos começos do semestre.” (2012, p. 67).

Uma das dificuldades encontradas era carência de docentes qualificados para ensinar nos cursos oferecidos pela instituição. Percebe-se a carência de professores qualificados quando vemos nos registros alguns dos primeiros alunos desta escola se tornaram posteriormente professores dos cursos técnicos. Esta realidade nos faz refletir a prática pedagógica dos professores dos cursos técnicos ora ofertados pela Escola Técnica Federal do Piauí, pois alguns não tinham formação pedagógica para ministrar aulas, uma vez que eram formados em cursos profissionalizantes sem nenhuma formação pedagógica.

Esse imperialismo da escola profissionalizante, além de manifestar divergências ideopistemológicas, políticas e teórico-metodológicas, revela as dificuldades de se identificar uma proposta pedagógica para a educação, inclusive, ou sobretudo, para a educação escolar. Por isso, é preciso que os futuros professores e gestores sejam formados numa visão mais ampla do contexto em que estão a se formar e façam dele seu objeto de conhecimento pedagógico. (SOUZA, 2012, p. 87).

Observou-se assim que alguns professores da educação profissional, embora não possuam os conhecimentos pedagógicos, necessários ao exercício da docência, possuem outros tipos de conhecimentos, que também constituem a sua profissionalidade. Conforme Pacheco e Flores (1999), o professor para ensinar “dispõe de diversos saberes ou conhecimentos organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios de profissionalidade.” (p.19).

Para Tardif (2002) saberes ligados ao trabalho docente são temporais, uma vez que são construídos no decorrer da prática profissional e produzidos tanto em contexto individual como coletivo; sendo estes saberes plurais e pragmáticos, por serem pensados a partir de uma realidade que demanda o seu desenvolvimento para um contexto prático.

No que se refere aos tipos de conhecimento dos professores, Pacheco e Flores (1999) recorreram a alguns teóricos para exemplificar os tipos de conhecimento:

Sockett (1989) refere ainda dois tipos de conhecimento: o conhecimento pessoal, ligado ao controlo da personalidade do professor e o conhecimento de outros conteúdos. Também Grossman (1990), procurando estabelecer uma tipologia do conhecimento do professor, destaca as seguintes componentes do conhecimento profissional: conhecimento pedagógico geral (princípios gerais de ensino, domínio de técnicas didáticas, etc.); conhecimento do conteúdo (ou da matéria a ensinar); conhecimento

didático do conteúdo (que delimita a sua profissionalidade e é resultante da simbiose entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico-didático relativo ao 'como' ensiná-la) e, finalmente, o conhecimento do contexto (que se reporta ao onde e ao quem se ensina). (p. 20).

Rodrigues e Rego (2009) destacam que Roberto Gonçalves Freitas, professor de Língua Portuguesa e de formação propedêutica e humanística assumiu a direção da Escola Técnica Federal do Piauí em 22 de janeiro de 1969 para um período de quatro anos, em sua gestão:

[...] contratou mais professores para os cursos técnicos e habilitou, na parte de formação didático-pedagógica, os denominados professores de oficinas, que lecionavam no curso industrial, além de criar uma assessoria especial para cuidar da administração do ensino [...] os professores de disciplinas específicas do ginásio industrial, compunham-se, na sua totalidade, de ex-alunos com extensa folha de experiências profissionais, muita competência e experiência no ensino de ofícios profissionais, **mas sem quase ou nenhuma formação didático pedagógica e portanto sem a condição legal de exercer o magistério.** (RODRIGUES, REGO, 2009, p. 75, grifo nosso).

Na gestão de Roberto Gonçalves Freitas houve uma preocupação com a formação didático-pedagógica dos professores, uma vez que estes não possuíam tal formação. Dessa forma, para resolver a situação destes docentes, a Escola Técnica Federal do Piauí fez o convênio com o Centro de Educação Técnica do Nordeste, e a Faculdade Católica de Filosofia do Piauí para capacitar estes professores e habilitá-los para o exercício da docência.

Tardif (2002) nos faz refletir da necessidade de uma prática profissional dos professores que considere elementos que possam transformar a sua ação docente, deixando de ser reprodutivista e passem a ser produtoras, construtivas, a partir da construção de um leque de saberes fundamentados no estudo de saberes profissionais dos professores e na produção crítica sobre as concepções e da relação com os saberes, nos quais os pesquisadores e os professores socializam em sua formação e ao longo de suas carreiras. Destaca ainda a necessidade de se introduzir dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que sejam úteis e significativos as suas práticas.

A professora pesquisada obteve na sua formação a aquisição de saberes tanto específicos quanto pedagógicos que são essenciais para o exercício da docência. Assim, ao ser indagada sobre planejamento de aulas, metodologias, recursos didáticos e avaliações, a professora afirma:

Faço planejamentos bimestrais e planejo as aulas diárias providenciando materiais que serão utilizados. Ministro aulas teóricas, em sala comum, com exposição de assuntos, seminários, atividades extras...Uso livros didáticos, livros literários, gramaticais, textos, apostilas...Faço provas em épocas determinadas pela escola ou outros trabalhos avaliativos durante o bimestre. (PROFESSORA, ENTREVISTA, 2018).

Portanto, a professora investigada faz uso do conhecimento pedagógico no exercício da sua docência, uma vez que ser professor não se resume em ministrar aulas, mas planejá-las e ainda avaliar, sendo os conhecimentos pedagógicos importantes para desenvolver tais ações.

Nesse sentido, ressaltamos a história da educação como campo de estudo para compreensão da prática pedagógica e as memórias de formação dos docentes da Escola Técnica Federal do Piauí, por compreendermos que há a necessidade de analisarmos a formação dos professores da educação profissional, tendo em vista uma perspectiva histórica.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

A partir deste estudo conclui-se que para aprender a ensinar é necessário a aquisição de determinados conhecimentos, destrezas, individualidade e expressão pessoal. O processo de aprender a ensinar compreende o contexto da formação inicial e no processo de aprender a ensinar. Tal fato também está presente no contexto dos professores de educação profissional.

Portanto, os tipos de conhecimento que estão presentes na profissionalidade do docente, são: o conhecimento pedagógico, o conhecimento curricular, o conhecimento do conteúdo pedagógico e o conhecimento dos alunos e de suas características. Sendo esses conhecimentos indispensáveis a prática docente.

Assim sendo, tanto a História Oral quanto a memória são fundamentais para compreensão e análise deste objeto de estudo, pois estas trazem à tona fatos ocorridos no passado que são fundamentais para compreensão da vida atual dos indivíduos, para que por meio das significações que estes atribuem aos fatos e possíveis reflexões possamos reconstituir a prática pedagógica dos docentes, e assim rememorar a história da Escola Técnica Federal do Piauí,

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Educação Profissional Técnica De Nível Médio Integrada Ao Ensino Médio:** Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

BRITO, Antonia Edna. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Formação e prática pedagógica:** diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007, P.47 – 62.

DAY, Cristopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: Ediufp, 1998.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e Sociedade no Piauí Republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

LOPES, Eiane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

NEY, Antonio. **Política Educacional: organização e estrutura da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Educação no Piauí**. Imperatriz: Ética, 2008.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

REIS, Amada de Cássia Campos; FERRO, Maria do Amparo Borges. Estabelecimento de Educandos Artífices do Piauí: Educação, Trabalho e Disciplina. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação - A educação e seus sujeitos na história**, 2006, Goiânia: Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006. v. 1. p. 1-10.

RODRIGUES, Antonio Gerardo; REGO, Vilson Ribamar. **100 fatos de uma escola centenária**. Teresina: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: EDUFPE, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA

Maria Laudeciane da Silva Balbino⁶⁷

Martha Maria Junior⁶⁸

RESUMO

O estudo apresenta a percepção do corpo discente do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA no ano letivo de 2017. O breve ensaio é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso. A pesquisa tinha como objetivo obter uma avaliação dos estudantes sobre o curso. O embasamento teórico foi pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Pareceres, Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia da UVA e trabalho de autores que discutem a Formação de Professores e Cursos de Geografia no Brasil, tais como: Rocha (2000), Tanuri (2003), Pinheiro (2006), Vesentini (2006), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), Cavalcanti (2008), Cacete (2011) e Pontuschka (2013). O Resultado das análises feitas no questionário aplicado aos estudantes, mostrou uma avaliação positiva, e aspectos que precisam de melhorias, principalmente a estrutura física do Campus.

Palavras-chave: Formação de Professores, Processo Formativo, Curso de Geografia.

INTRODUÇÃO

⁶⁷Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. E-mail: laudeciane.balbino@gmail.com

⁶⁸Orientadora: Profa. Ma. Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. E-mail: jr.marthamaria@gmail.com.

A motivação do presente trabalho ocorreu a partir da palestra Formação do Professor de Geografia: Sobre Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, ocorrido em 2014 durante um período de greve na Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. No intuito de compreender o Curso de Geografia através da perspectiva dos discentes, bem como suas satisfações e insatisfações perante o curso acerca de seu processo formativo, foi aplicado um questionário aos alunos. A metodologia se constituiu de três etapas. A primeira, pesquisa bibliográfica por autores e documentos oficiais do Ministério da Educação. A segunda etapa foi a aplicação de questionário no semestre de 2017.2 aos estudantes matriculados nas disciplinas de Práticas Curricular de Ensino II – Metodologia do Ensino de Geografia, Práticas Curricular de Ensino IV – Educação Ambiental e na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Foram aplicados 32 questionários e obtidas 25 respostas. Esta pesquisa é caracterizada como qualitativa. Nas palavras de Minayo (2001), a pesquisa qualitativa

(...) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações, e da intencionalidade é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (p.21)

Para a autora, o método qualitativo, não se preocupa com a representação numérica, mas na compreensão do objeto de estudo. Para a coleta dos dados, utilizou-se questionário com perguntas de múltipla escolha e subjetivas. Na última etapa, foi feita a análise da pesquisa de campo e a escrita do trabalho embasada nos escritos de Rocha (2000), Tanuri (2003), Pinheiro (2006), Vesentini (2006), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), Cavalcanti (2008), Cacete (2011), Pontuschka (2013), bem como os documentos oficiais como Diretrizes Curriculares Nacionais e Pareceres, Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia da UVA.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO BRASIL

O primeiro curso destinado à formação de docentes em Geografia no Brasil, foi fundado juntamente com o de História, num único curso de graduação, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL. A formação dos futuros professores foi feita inicialmente por docentes contratados da Europa para ministrar as aulas. Anterior à criação do curso na FFCL,

a profissão docente era exercida comumente por profissionais liberais ou autodidatas. A formação para o magistério secundário encontrava-se, até 1930, marginalizada, em função das características da então escola secundária em número bastante restrito, em sua maioria privada e de caráter propedêutico (CACETE, 2014, p.1665). Rocha (2000) afirma que a difusão dos cursos em Geografia, deu-se a partir da década de 50, tanto nas universidades públicas como privadas.

Com a Lei nº4.024/61, passou-se a exigir um currículo mínimo para os cursos de graduação. A Geografia passou a ter quatro anos de duração, contendo em seu currículo seis disciplinas obrigatórias.

Figura 1: Grade Curricular do Curso de Geografia em 1962

- GEOGRAFIA FÍSICA;
- GEOGRAFIA BIOLÓGICA OU BIOGEOGRAFIA;
- GEOGRAFIA HUMANA;
- GEOGRAFIA REGIONAL;
- GEOGRAFIA DO BRASIL;
- CARTOGRAFIA.
- Duas matérias escolhidas dentre as seguintes:
- ANTROPOLOGIA CULTURAL;
- SOCIOLOGIA;
- HISTÓRIA ECONOMICA GERAL E DO BRASIL;
- ETNOLOGIA E ETNOGRAFIA DO BRASIL;
- FUNDAMENTOS DE PETROGRAFIA, GEOLOGIA, PEDOLOGIA;
- MINERALOGIA;
- BOTÂNICA.

Fonte: Rocha 2000

Observar-se que matriz curricular é destinada para a formação docente, porém não compõem o quadro curricular, disciplinas pedagógicas.

Em virtude do Golpe Militar de 1964, a estrutura do sistema educacional brasileiro de ensino foi alterada em todas as suas bases, sendo que a graduação para a formação de professores foi a mais prejudicada, provocando um retrocesso nos cursos de formação. Essa situação agravou-se com a criação das Licenciaturas Curtas.

A Geografia e a História foram abolidas, enquanto disciplinas, do sistema educacional através da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71. A nova organização curricular foi agrupada em três áreas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Na percepção de Pontuschka (2013), a criação das Licenciaturas Curtas e dos Estudos Sociais, além de uma imposição autoritária, foi um retrocesso nas escolas superiores.

Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), essa lei tinha como objetivo e intenção de tornar a Geografia e História em disciplinas insignificantes para o currículo dos ensinos primário e secundário. Nessa conjuntura, a Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB e Associação Nacional dos Professores Universitários da História – ANPUH, tiveram um

importante papel contra esse retrocesso. Pinheiro (2006) relata que devido a pressão feita pela AGB e ANPUH, foi possível abolir os Estudos Sociais. Contudo, esse processo foi lento e tardio, acontecendo somente na década de 1990

Com a intervenção dessas entidades, houve um pequeno avanço, ou seja, era possível cursar dois anos de licenciatura curta de Estudos Sociais e, depois, mais dois anos de Geografia e/ou História e obter a licenciatura plena em uma dessas áreas. No entanto, esse modelo ainda não atendeu às reivindicações, sendo gradativamente extinto na década de 90 e substituído pelas licenciaturas específicas de Geografia e História. (p.95)

Com as reformas educacionais amparados pela Lei de Diretrizes e Bases nº9.394/96, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001) e das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia (2001)⁶⁹ foi possível assegurar a implementação de uma base comum nacional, fixando parâmetros a serem seguidos para a construção da matriz curricular a ser adotada nas licenciaturas, integrando conhecimentos específicos, pedagógicos e prática docente. A LDB nº9394/96 e os seus Pareceres subsequentes configuraram-se como importante avanço ao tornar específicos os currículos de licenciatura e bacharelado.

Dessa forma a Licenciatura ganhou (...) terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharel, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o do Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. (Parecer 9/2001, 2001, p.6.)

Historicamente a formação do professor de geografia no Brasil foi marcada pela supervalorização do conteúdo específico em detrimento do pedagógico. Atualmente perante às reformulações feitas, o novo modelo de formação de professores contida na proposta do Conselho Nacional de Educação visa formar um profissional habilitado além do domínio do conteúdo e da didática.

CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA

O curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, foi criado no segundo semestre de 1994, em fevereiro de 1995, iniciou as atividades.

⁶⁹ Respectivamente, Parecer nº 9/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica em nível superior; Parecer nº 492/2001 – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia.

A matriz curricular permitia aos estudantes, ao completarem três anos de curso, adquirir habilitação em bacharelado e fazendo mais um ano, concluía a licenciatura.

(...), a matriz curricular compreende um “tronco comum” de disciplinas até o VII Semestre e, após este período, o aluno opta pela Licenciatura ou Bacharelado que se estendem por mais dois semestres. No VIII semestre, são ofertadas as disciplinas específicas e, no IX semestre, exige-se do aluno o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão do Curso – TCC que corresponde à Monografia, de caráter obrigatório para conclusão do Curso de Licenciatura ou Bacharelado em Geografia. (Parecer nº 0912/2014)

Atualmente, o curso oferece duas modalidades de Graduação: Licenciatura e Bacharelado e um curso de Pós-Graduação: Mestrado Acadêmico em Geografia. A Licenciatura e o Bacharelado, embora havendo base curricular comum, ambas tem perfil de formação e intervenção profissional diferentes⁷⁰. Isso é um fator importante pois historicamente a importância dada a formação do professor foi minimizada em relação ao bacharel contribuindo assim para visão vertical entre os cursos. Nas palavras de Vesentini (2006)

(...) sempre se priorizou a formação do futuro especialista (em Geomorfologia, Geografia Agrária etc.) ou então – especialmente nos anos 1970 e 1980 - a formação do planejador. Mas a carreira docente, com exceção da universitária (...), era e ainda é, em grande parte, vista como algo destinado tão somente aqueles que não tem competência para exercer outras atividades. (2006b, p. 235)

Em 2005, para atender as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, o Curso de Geografia foi reformulado ofertando em 2006 uma nova licenciatura. A nova matriz curricular, visa formar professores críticos e comprometidos com o ensino da ciência geográfica contextualizado com a realidade. O propósito é formar

(...) profissionais críticos-reflexivos, que saibam articular numa perspectiva dialética, teoria e prática, ensino e pesquisa, que lhe propiciem compreender e realizar a transposição didática da Geografia acadêmica para a Geografia escolar. É esta fundamentação que permite ao licenciando refletir sobre a história da educação e da Geografia no país, compreender conceito e métodos de ensino de Geografia, aprender a desenvolver pesquisas voltadas ao ensino. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia, UVA, 2010, p.26)

O Curso possui instalações apropriadas para o desenvolvimento das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo: Núcleo de Estudos Urbanos e Regionais (NEURB); Núcleo de Pesquisas Geológicas (NPG); Museu de Geologia; Laboratório de Rochas e Minerais; Laboratório de Ensino de Geografia (LEGEO); Laboratório de Estudos Ambientais (LEA); Laboratório de Pedologia e Estudos Erosivos (LAPPEGEO); Laboratório de Geoprocessamento

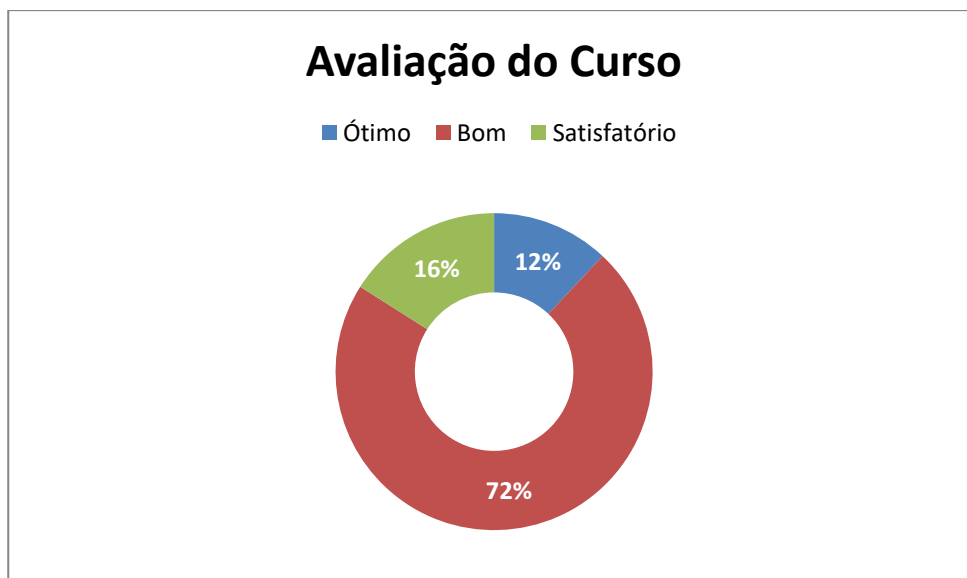
⁷⁰ De acordo com os objetivos do curso dispostos no Parecer nº 0912/2014 do Conselho Estadual de Educação.

e Laboratório de Geografia Agrária. Seu quadro Docente é composto por 21 professores, todos com pós-graduação.

AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Após análises dos resultados obtidos, os dados mostraram uma avaliação positiva para o Curso.

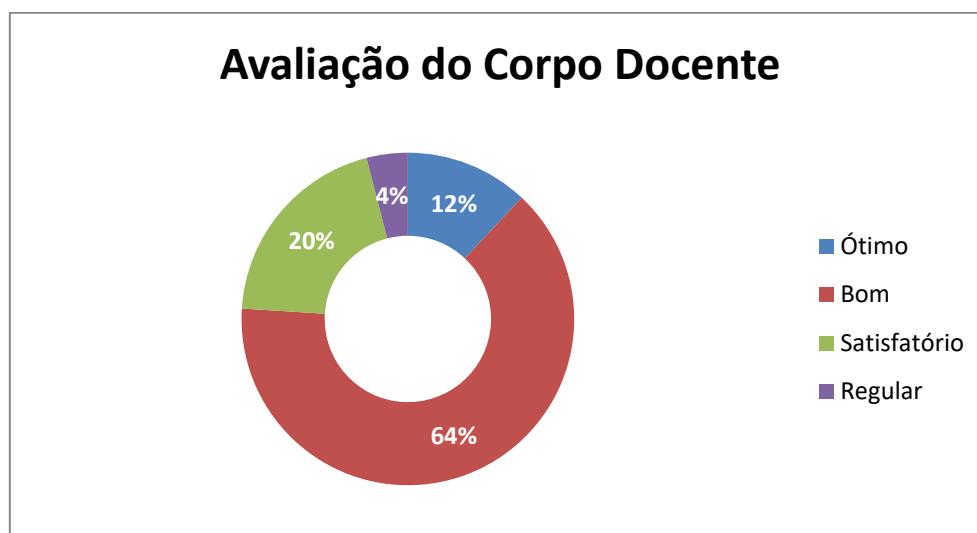
Gráfico 1 – Avaliação do Curso pelos discentes



Fonte: Elaborada pela autora em outubro de 2017.

De acordo com o gráfico, a maioria das participantes, ou seja, 72% qualificaram o Curso de Licenciatura em Geografia da UVA como Bom. Esse percentual positivo é atribuído ao Professores do Curso, segundo o gráfico 2.

Gráfico 2– Avaliação do Corpo Docente pelos discentes



Fonte: Elaborada pela autora em outubro de 2017.

Os depoimentos abaixo mostram que a titulação dos professores teve um impacto importante na avaliação feita.

Os professores do Curso têm excelente capacidade teórica e metodológica. Talvez se justifique pela titularidade dos professores (maioria são doutores em suas respectivas áreas de pesquisa e atuação). Aluno 2

Professores com qualificação mais que necessária para contribuir com o aprendizado dos acadêmicos. Aluno 3

Temos professores com alto nível de instrução, formação. Aluno 17

O Corpo Docente além de se preocupar com nossa formação como professores também se preocupa com nossa formação como pessoas dentro da sociedade, visa não somente o estar na sala de aula mas também o estar dentro da sociedade. Aluno 19

Corpo de professores é bem preparado e sempre estão preocupados com tipo de ensino que é repassado em sala de aula. Aluno 24

Dentre os fatores positivos, o que mais destacou foi o Corpo Docente, com 64% devido a sua excelente formação e comprometimento do ensino. No que tange os fatores negativos, 38% elegeram a estrutura física do Campus seguida de 21% que corresponde a falta de aula de campo. Foi solicitado aos estudantes que listassem os fatores que deveriam melhorar. Os resultados obtidos estão mostrados na tabela 1.

Tabela 1: Fatores apontados para melhoria

Aspectos	Percentual
Estrutura do Campus	46%
Aula de Campo	15%
Mobilidade entre os Campus	8%
Oferta de bolsas	5%

Fonte: Elaborada pela autora em outubro de 2017.

Sendo assim diante dos apontamentos realizados, pode-se perceber que os maiores problemas enfrentados pelos alunos se deve ao aspecto estrutural. É notório que o espaço físico do curso melhorou aos longos dos anos devido a reformulação do ocorrida em 2005, porém é visível que a estrutura física necessita de reformas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, os discentes demonstraram suas percepções acerca do curso. Diante das respostas, ficou evidente que o objetivo geral do trabalho foi alcançado. A avaliação feita exaltou a titulação dos Professores e a estrutura física do Campus, no entanto há outros que são partes integrantes da formação do professor. O desenvolvimento desse estudo possibilitou avaliar o Curso de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA diante da visão dos alunos. As análises dos questionários e depoimentos mostrados podem contribuir para melhorias dos serviços disponibilizados pela instituição.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parecer CNE/ CES 0912/2014**. Brasília, 2014.

_____, **Parecer CNE/ CES 09/2001**. Brasília, 2001.

CACETE, N. H. **Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a educação secundária**. Educ.Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out/dez 2014.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PINHEIRO, A. C. **Dilemas da Formação do Professor de Geografia no Ensino Superior**. In: CAVALCANTI, L. D. S. **Formação de Professor: Concepções e Práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. p. 151.

PONTUSCHKA, N. N.; CACETE, T. I. P. N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – **Licenciatura em Geografia**. **Universidades Estadual Vale do Acaraú – UVA**. Sobral, 2010. Documento do Curso de Geografia da UVA.

ROCHA, G. O. R. D. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil**, São Paulo, 2000. 129 - 144.

VESENTINI, J. W. **A formação do professor de geografia: algumas reflexões**. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA A.U. de (Org.). **Geografia em perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006b. p. 234 - 234.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO ENSINO BÁSICO NA GUINÉ-BISSAU:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO GOVERNO NOS ANOS DE 1975-1986**

Cristina Mandau Ocuni Cá⁷¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo procurar entender como o governo do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) tem lidado com a questão da formação dos professores nos primeiros anos da independência, considerando que o país (Guiné-Bissau) havia ficado independente de Portugal recentemente e precisava romper com o passado implantado pelo colonizador há cinco séculos. A metodologia da pesquisa é de natureza analítica, pois é aquela de maior profundidade, com relação aos resultados obtidos, cujas fontes, pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica, como próprio nome indica, são provenientes de fontes escritas, como livros e anais de eventos, e da internet. Para finalizar, é importante frisar que algumas questões foram respondidas e outras talvez não tenham sido esclarecidas.

Palavras- Chave: Formação de Professores; Ensino Básico; Guiné-Bissau.

INTRODUÇÃO

Após a independência da Guiné-Bissau, em 1974, a formação dos professores era justamente uma das principais preocupações na República da Guiné-Bissau, uma vez que, entre 1900 docentes que atuavam nas instituições primárias, apenas 102 eram diplomados e no ensino

⁷¹ Professora de Instituto Dom José de Educação e Cultura – IDJ/UVA. Cristina.mandau@hotmail.com

secundário, equivalente ao ensino fundamental aqui no Brasil, uma grande parte dos professores só tinha o curso geral do liceu, equivalente ao ensino médio completo no Brasil. Diante da situação, foi preciso fazer a contratação dos cooperantes estrangeiros de vários países, entre os quais: Cuba, Rússia, Brasil, Portugal e outros para lecionarem no ensino secundário e ensino geral do país.

No caso de Portugal, é importante frisar que embora no passado tivesse colonizado a Guiné-Bissau, depois da independência da própria dominação portuguesa, novos acordos diplomáticos foram firmados, porque o governo Salazar que havia apoiado a colonização portuguesa na Guiné-Bissau, já não estava mais no poder⁷². Segundo Pereira (1977) foi nessa fase da independência que Portugal enviou para Guiné-Bissau centenas de professores para ajudar no processo de ensino aprendizagem.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO GOVERNO NOS ANOS DE 1975-1986 COM RELAÇÃO A FORMAÇÃO DOS PROFESORES DE ENSINO BÁSICO

Para desenvolvimento deste artigo, é importante ressaltar que após a independência na Guiné-Bissau, a realidade educacional enfrentada pelo país tinha que ser complementada com alguns elementos referentes às orientações pedagógicas que se conseguiriam explicar quando se lia atentamente sobre a realidade desse país, mas para isso, o governo local tinha que romper com o passado implantado pelo colonizador português. Um passado, no qual, os conteúdos ensinados nas escolas guineenses eram voltados mais à realidade portuguesa, conforme as revelações feitas por Pereira (1976), autora portuguesa, em sua obra intitulada *Guiné-Bissau: três anos de independência*, na qual, sustenta que os conteúdos ensinados na época, nas escolas (de Missão Católica e Central) eram totalmente voltados à realidade portuguesa, conforme o trecho abaixo:

Os conteúdos do ensino traduziam a mais aberrante forma de colonização cultural, pois os programas escolares eram obrigatoriamente iguais aos da “metrópole” e toda a transmissão de conhecimento visava a mostrar a realidade portuguesa – a sua história, a sua geografia, a sua cultura – como a melhor, a mais agradável e a mais heróica. Aos alunos era apresentado um mundo estranho com o qual eles tinham de se identificar, levados a desprezar a sua comunidade e afinal a desprezarem-se a si próprios para imitar o branco – senhor (PEREIRA, 1976, p.108).

⁷²25 de Abril data da queda do fascismo (governo de Salazar) em Portugal, cuja situação interna se deteriorara com as guerras coloniais. Segundo Lopes (1982), “O próprio Salazar, antes de ser primeiro – ministro do Estado Novo fascista, foi ministro das Colônias” (P. 66).

Na sequência deste assunto, destaca-se uma declaração apresentada num estudo realizado por Cá (2009), no qual foi questionado aos ex-alunos do período colonial, sobre o conteúdo das aulas à época. No relato abaixo, consta que:

[...] o conteúdo ensinado na época [colonial] era voltado à realidade portuguesa. Eu digo escola portuguesa porque a educação de todas as escolas era portuguesa. O regime era português então você estudava lá, história de Portugal: Dom Afonso Henriques, os rios de Portugal até agora eu decoro assim de algumas coisas (...). Tejo, Rio Minho. Minho nasce nos montes Cantábricos da Espanha, passa por Melgaço, montanha Valença e deságua no mar junto Caminha. As províncias de Portugal: Minho Trás-os-montes, Alto D'ouro, D'ouro Litoral, Beira Alta, Beira Baixa, Ribeira Litorais, Tejo, Algarve. Os poemas de Camões: orgulho-me de ser português tenho a honra de pertencer essa exitosa pátria que dominou os condáculos, transformado-os numa terra imensa, espalhado pelo mundo inteiro, talhado a golpe de lanças, com os olhos fixos na cruz cresceu e fez-se gigante, grande entre etc. Então essa era a minha escola, uma escola portuguesa com esse conteúdo (CÁ, 2009, p. 49-50).

Ao refletir nas citações acima se leva a entender que os conteúdos oferecidos na época não tinham ligação com a realidade local. Pois, se assim fosse, as propostas curriculares deviam proporcionar aos alunos um conhecimento, mais vivo, voltado a realidade guineense e que valorizasse as culturas locais, suas tradições, suas línguas, suas práticas agrícolas e os grupos que constituem esse território.

Um tipo de educação que Rubens Alves (2005), denomina de educação dos sentidos, que leva o aluno a um mergulho na sua interioridade, que significa lugar onde ele habita suas paixões, esperanças e horizontes utópicos. Cuja tarefa primordial é levar o educando a aprender a amar a sua realidade, a sonhar, a fazer seus próprios caminhos, a descobrir novas formas de ver o mundo, de ouvir, de sentir, de perceber e de ousar pensar diferente a ponto de ser cada vez mais ele mesmo e a enfrentar nos desafios. Esse talvez seja o modelo de educação que tem muito a ver com a realidade guineense.

Contudo, para essa educação, o professor precisa ser visto como mediador de conhecimento e, não o dono e, antes de tudo, ele (o professor) deve conhecer a comunidade atendida, as culturas que constituem o espaço onde ficam situadas as escolas, o modo de vida das crianças, as brincadeiras típicas da região, seus pratos típicos, as músicas locais, modo de vestir das pessoas, as religiões praticadas por grupos e etc.

Acredita-se que só depois dessa investigação acima assinalada, que o professor pode ter a consciência da situação, para mediar as experiências trazidas pelos alunos, respeitá-las e buscar alternativas para potencializar seus aprendizados. Ao contrário do que foi testemunhado por Freire e Guimarães (2003) quando se referirem o período colonial, na Guiné-Bissau. Segundo autores

acima referidos (Freire e Guimarães), o método de ensino era mais rígido se comparado ao método de ensino atual, conforme destaque abaixo:

O método era o “magister dixit”. Aí não havia diálogo. O professor era o homem que sabia tudo e que ensinava tudo, os alunos só tinham que aprender. E tinham que aprender, porque se não aprendessem apanhavam de palmatória. Eu ainda fui do tempo da palmatória, da vara. Felizmente não apanhei, talvez porque... não digo que fosse um estudante brilhante, mas, das turmas por onde passei, muitas vezes eu era como que um auxiliar do professor, para fazer perguntas, fazer as lições dos meus colegas (FREIRE E GUIMARÃES, 2003, p.172-173).

A escola com esse estilo autoritário de pedagogia define o relacionamento entre professor e aluno de modo muito hierarquizado. Com relação a essa discussão é importante ressaltar que o método de Paulo Freire surge como alternativa para libertar a sociedade desta opressão, dos métodos de ensino tradicionais, onde os alunos não tinham nenhum espaço para expressar suas opiniões, tornando-se assim pessoas sem opinião, que se limitam apenas a obedecer e isso ocorre justamente por não terem um conhecimento reflexivo a respeito da realidade na qual fazem parte.

Para Paulo Freire (1987, p.33), lembra que com esse modelo de ensino, “(...), a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. Com esse argumento de autor acima compreende que a educação não se deve funcionar como um ato de depositar, como se os educandos fossem páginas em branco, ou seja, não possuíam nenhum conhecimento no processo educacional.

Portanto, na relação vertical de professor - aluno, os professores são vistos como detentores do saber, aqueles que possam transferir os alunos o conhecimento pronto para memorizar sem ocorrer nenhuma espécie de questionamento acerca do assunto. Modelo esse que prepara os para saberem ler, escrever, mas não desperta neles uma consciência crítica.

Com base nessa discussão apresentada por Gohn (2013, p. 34), afirma que para Paulo Freire, “o diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical”. Autor (Gohn) ainda assevera que a pedagogia do diálogo redefiniu a relação pedagógica na medida em que redefiniu a relação professor/aluno, educador/educando. Portanto, nesse tipo de relação, o professor é visto como alguém ao lado do aluno, um ser que também busca o conhecimento e que também esteja disposta para aprender. Nessa situação, o aluno passa a ser sujeito das ações educativas e não mais objeto, ganhando assim, a dignidade no processo educativo.

Esses esclarecimentos acima apresentados revelam o motivo pelo qual levou governo da Guiné-Bissau a romper com o passo, lançando assim, as bases de uma nova educação, empreendimento decisivo para a própria reconstrução nacional. Portanto, não podia esperar uma definição completa e acabada das linhas políticas em matéria de educação e ensino.

Assim, é importante salientar que no começo da independência, muita coisa ainda estava apenas começando, o peso da cultura colonialista fazia-se sentir e, de resto, a definição de uma política educativa não podia ser isolada da concepção política global do país que só paulatinamente se ia delineando. Para Cá (2005), a orientação para educação também seria forçosamente escolhida em função do modelo da sociedade que se pretendia construir, tipo de escola que seria criada e o tipo de quadros que se formariam para fazer parte dessa sociedade de futuro.

Lembrando que, o sistema educativo da República da Guiné-Bissau tinha por finalidade formar todo o povo e desenvolver ao máximo as capacidades intelectuais, físicas e espirituais das novas gerações, na concepção científica do mundo, por meio da formação intelectual, científico-técnica, político-ideológica, física, moral, estética, de modo que os alunos formados nas escolas fossem capazes de interpretar, impulsionar e desfrutar dos progressos da ciência, da técnica e da cultura, tornando assim, jovens dotados de uma educação integral.

Pelas palavras de ordem gerais do Partido Africano da independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), em novembro de 1965 e o que constituem também os objetivos tirados do III Congresso do PAIGC em 1977, os princípios da educação na Guiné-Bissau eram orientados no sentido de prossecução dos seguintes objetivos:

Converter os princípios do Partido em convicções pessoais e hábitos de conduta cotidiana;
 Conduzir a uma concepção científica do mundo;
 Desenvolver plenamente as capacidades intelectuais, físicas e morais do indivíduo e da coletividade;
 Fomentar elevados sentimentos humanos e gostos estéticos;
 Dar atenção especial à vida das crianças, desenvolver a sua personalidade e protegê-las contra os abusos, mesmo da parte dos pais e parentes;
 Educar-nos a nós próprios, educar os outros e a população em geral, para combater o medo e a ignorância, para eliminar pouco a pouco a submissão da natureza e das forças naturais que a nossa economia ainda não dominou;
 Convencer cada um de que ninguém pode saber sem aprender e que a pessoa mais ignorante é aquela que sabe sem ter aprendido;
 Criar pouco a pouco, bibliotecas simples, emprestar aos outros os livros de que dispomos ajudar os outros aprender ler um livro, um jornal e a compreender aquilo que se lê (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978 apud CÁ, 2005, 37).

Após a citação acima, é importante destacar Princípios Básicos do Sistema Educativo da República da Guiné-Bissau que tinha por finalidade responder aos objetivos maiores do Partido e às leis fundamentais do Estado da Guiné-Bissau. Nesse contexto, a política educativa devia procurar levar e fazer progredir a instrução em geral em ligação com o sistema político-social

vigente no sentido de sua aceitação pela maioria da sociedade. Assim, o sistema educativo nacional devia obedecer aos seguintes princípios:

Estar profundamente enraizado na realidade concreta do país e da sua população, aproveitando todos os elementos positivos da sua tradição, dede suas práticas produtivas até no seu seio de expressão cultural;

Reafirmar os valores sociais fundamentais, tais como: a vida coletiva; o trabalho produtivo e a participação de todos nas tarefas da comunidade. Os elementos positivos da realidade local devem ser associados à ciência e à técnica modernas para que possam responder de forma imediata à necessidade do país;

Definir e aprofundar a formação de quadros profissionais. Preocupar-se com a ligação entre o trabalho intelectual e físico, de modo a formar o trabalhador capaz de produzir e gerir a sua riqueza;

Permitir a interiorização de interesses e atitudes, o desenvolvimento de capacidade, a aquisição de habilidades numa combinação correta estudo/trabalho sendo este último considerado como elemento formativo essencial no processo e transformação de mentalidade;

Estabelecer o nível mínimo de conteúdo de educação e formação que deve atingir toda a população de acordo com as exigências do desenvolvimento econômico-social fixado pela sociedade através do Partido e do Estado;

Promover as tradições nacionais positivas e incentivar a pesquisa no domínio das ciências sociais(tradição oral, artesiano, usos e costumes em vários aspectos), das ciências naturais (agricultura, medicina, farmacopéia tradicional), da tecnologia (habitat, materiais de construção) através da metodologia adaptada a cada nível e perfil de formação e pela introdução no plano de estudo de intervalos de tempo a dedicar à pesquisa sistemática e sistematizada (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978 apud CÁ, 2005, p. 38).

Ao refletir na citação acima, compreende-se que o processo de ensino na Guiné-Bissau tinha como finalidade, criar uma educação de massa, uma educação que permitisse a integração do aluno no mundo moderno; o ensino a todos os níveis, foi orientado mediante a integração unitária de um sistema educacional que respondesse cabalmente às necessidades culturais, técnicas e sociais que o desenvolvimento da nação impunha; o princípio de democratização que o Partido impunha implicava em dar a todos os guineenses as mesmas oportunidades; no que diz respeito à educação de base, isto traduzia-se na implementação de uma educação de base – Ensino Básico – cujo objetivo, escolarizar todos os jovens durante um período de seis anos. Esse período segundo as informações retiradas do documento de Ministério de Educação (1978) era dividido:

- a) Em um 1º ciclo de quatro anos, em que o aluno recebia os elementos fundamentais do saber:
 - ❖ Aquisição de conhecimentos de base;
 - ❖ Formação da personalidade no meio natural;
- b) Em um 2º ciclo de dois anos para:
 - ❖ Completar a formação de base recebida no primeiro ciclo;
 - ❖ Dar ao jovem a possibilidade de se abrir ao mundo exterior, quer pela aprendizagem de uma língua de grande difusão, quer pela intensificação da iniciação tecnológica sob a forma de educação prática;

- ❖ Desenvolver o espírito de iniciativa, o sentido das responsabilidades individuais, o espírito crítico. Esta formação básica era completada ou pela admissão em uma formação profissional pós-primário (de três anos de duração) ou pela admissão na educação secundária (Ensino Geral Polivalente, também de três anos). A formação profissional pós-primário traduzir-se-ia na implementação de escolas destinadas à formação de quadros profissionais que pudessem imediatamente integrar a execução das tarefas mínimas do plano de desenvolvimento;
- ❖ Professores para o 1º ciclo de ensino básico;
- ❖ Auxiliares de enfermagem;
- ❖ Práticas agrícolas e profissionais destinadas ao Comissariado de Energia, Industria e Hidráulica e ao Comissariado das Obras Públicas, Urbanismo e Construções;
O ensino geral polivalente teria uma feição prática e de orientação de vocações individuais, visando aos seguintes objetivos:
Iniciar e habituar o aluno aos princípios tecnológicos assim como à organização do trabalho produtivo;
- ❖ Dar aos que abandonassem a escola em qualquer grau uma maleabilidade de espírito e conhecimentos que pudesse facilitar a sua integração na vida ativa e os tornasse mais aptos a receber uma formação contínua e especializada na sua atividade profissional;
- ❖ Preparar os jovens para participar no desenvolvimento econômico da sua região e do país (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978 apud CÁ, 2005, p. 39-40);

Após a formação geral, o novo sistema nacional de educação previa a existência de uma formação pré-universitária de dois ou três anos, chamada ensino pré-universitário e escolas (institutos) de ensino médio politécnico, para cursos profissionalizantes médio-técnico, mas para isso, cabe perguntar se essa teoria aqui referida tinha sido colocada em prática? Uma vez que várias pesquisas têm revelado a carência de professores diplomados depois da independência.

Conforme as declarações testemunhadas numa pesquisa realizada por Cá (2012) com ex-professores de Internato de Bor (Frantz Fanon). Devido à carência de dados, a pesquisadora recorreu-se às entrevistas desses docentes, a fim de saber como era feito esse processo de seleção dos professores para lecionarem no Internato de Bor Frantz Fanon nos anos de 1975 a 1986. De acordo com o relato apresentado pelo ex-professor do Internato de Bor (Frantz Fanon), Bubacar Paralta:

Primeiro era assim: quando você concluísse 5º ano, conhecido também de 9º ano, existia a Brigada Pedagógica, na qual as pessoas que concluíssem 5º ano eram selecionadas para lecionarem na 5ª e 6ª classe. Eles recebiam dois contos [equivalente a dois mil na época], era dinheiro porque você continuava estudando e ainda tinha dinheiro para pagar a sua propina⁷³ e comprar algumas coisas. Então, a família não se preocuparia mais com você e, também dava para comprar as suas roupas, então ajudava muito, mas o meu grupo, quando havíamos concluído o 5º ano, em 1983, a Brigada Pedagógica não existia mais, até comentamos “justamente agora, que estamos chegando, acabaram com a Brigada Pedagógica (CÁ, 2015, p. 144).

Com esse depoimento do entrevistado entende-se que a Brigada Pedagógica que selecionava os alunos que concluíssem 5º ano já não havia mais nos anos de 1983. Nesse caso, o

⁷³ Propina (taxa escolar).

aluno era obrigado a concluir 7º ano para poder dar aula no Ciclo Preparatório para os alunos de 5ª e 6ª classe. Conforme relato abaixo:

Então estudamos o 6º ano, porque, como não havia mais Brigada Pedagógica, então, a pessoa era obrigada a concluir o 7º ano para poder dar aula no Ciclo Preparatório [5ª e 6ª classes]⁷⁴. Também, para você conseguir a bolsa de estudo para o exterior, era obrigado a ter, no mínimo, dois anos de contribuição como professor, para depois se candidatar à bolsa. Caso não tivesse dado aula, seria melhor você não tentar emitir os documentos, porque daria o seu dinheiro de inscrição de graça e nunca seria selecionado. Naquela época, o critério de seleção para a bolsa era muito rigoroso (Idem Ibidem, p. 144).

Na sequência, conta o entrevistado que, no caso dele e de demais colegas que faziam parte do Instituto Amizade como professores, assim que concluíram o 7º ano, em 1985 e 1986, foi aplicado o teste para as pessoas a nível nacional, pois na época o Ministério da Educação da Guiné-Bissau percebeu que havia muitos professores que não possuíam nível para dar aula, mas que alegavam que eram professores antigos e que já haviam dado aula desde o período colonial, mas que na verdade não tinham passado por uma formação de reciclagem forte para assegurar a nova metodologia de ensino que estava chegando. Então o Ministério de Educação decidiu fazer um teste a nível nacional, no qual o candidato faria a prova em três disciplinas nas quais gostaria de dar aula.

Ao analisar o relato acima do entrevistado (ex-professore de Internato de Bor), compreende-se que foi nesse critério que ele se candidatou em seguintes disciplinas: desenho, matemática e formação militante; para se tornar professor. Contudo, das três disciplinas mencionadas, ele foi aprovado em matemática e formação militante. Na época, disse ele que o Instituto Amizade estava precisando dos professores para colocar nos internatos. Então, aos que haviam passado no teste a partir de duas disciplinas podiam dar aula. Foi nesse critério que o pessoal do Instituto Amizade se baseou para selecionarem os professores para Internato de Bor (Frantz Fanon), naquele ano de 1986. Assim foram colocados, como mostra esta frase: “Eu fui colocado em Bor, outros colegas em Bafatá, Pelundo, Bolama. Assim, fomos distribuídos para diferentes lugares” (Idem, p. 145).

Ainda com relação à seleção dos professores, respondeu outro entrevistado, também ex-professor de Internato (Frantz Fanon), Higino Duarte, quando lhe foi dirigida a seguinte questão: Quais eram os critérios para ser professor no Internato de Bor Frantz Fanon? Ele respondeu:

⁷⁴*Equivalente ao 6º e 7º ano do fundamental, atualmente no Brasil*

Professores do internato, antes eram os alunos que haviam concluído o nono ano (9º ano) da Escola Piloto [Internato Areolino Lopes da Cruz, em Bolama], que vinham à Bissau para cursarem o ensino complementar. Desse grupo, eram selecionados aqueles que tiveram boas notas no 9º ano para serem professores de ensino básico complementar (5ª e 6ª classe) como forma de contribuição. Esses professores tinham salário e também tinham as chances de ganharem bolsa de estudo para o exterior. Já para aqueles jovens que não tivessem contribuído seria difícil conseguir a bolsa. Por essa razão, nós nos esforçávamos muito para tirar boas notas e assim se tornava fácil ser selecionado para dar aula em qualquer escola na Guiné-Bissau. Com essa contribuição, aumentava a chance de conseguir a bolsa de estudo para o exterior (CÁ, 2015, p. 145).

Pelo que se entende do depoimento acima, os próprios alunos que haviam cursado o 9º ano no Internato Areolino Cruz, em Bolama e, que vinham à Bissau para cursar o segundo grau (10ª e 11ª classe) eram aproveitados para dar aula aos alunos de 5ª e 6ª classes, no Internato de Bor. Por ser um dos internatos que ficava próximo à capital, Bissau, facilitava o deslocamento desses jovens, porque, assim, eles podiam dar aula de manhã e estudar à tarde ou à noite, no Liceu⁷⁵.

Também foi perguntado ao ex-professor Higino o que ele achou da experiência de dar aula antes de ir ao exterior para estudar. Ele respondeu que, em comparação com a nova geração, os candidatos daquela época tinham preparação sólida para estudar na universidade, pois, além de adquirirem a experiência em sala de aula, também tinham a facilidade na comunicação, diferentemente da nova geração, que hoje conclui o ensino complementar sem ter passado por essa experiência.

Conforme análise consta que esses candidatos deram aula durante dois anos, visto que o critério era, no mínimo, dois anos para depois se candidatar à bolsa de estudo no exterior; porém, como o Instituto Amizade tinha seus privilégios, recebia suas bolsas particulares, segundo o relato do ex-professor Bubacar Paralta. Isso lhes dava a garantia de que conseguiriam a bolsa. Ainda confirmou o ex-professor (Bubacar Paralta) que, sendo ele militante do partido PAIGC do setor [município] de Prabis, foi nomeado como segundo Secretário de Organização de Pioneiro Abel Djassi. Um colega dele, de nome Quintino Quémo Turé era diretor de uma Escola Primária que ficava próxima ao Internato e foi nomeado como primeiro secretário. Então, naquele contexto, depois de completar dois anos, como professor, o próprio partido (PAIGC) lhe deu a bolsa para estudar na então União Soviética, onde se formou em Engenharia Econômica de Transporte.

Ainda sobre os professores de internatos na Guiné-Bissau, lembrou o ex-professor Higino Duarte que muitos professores foram beneficiados, conforme consta no relato abaixo:

⁷⁵ Os Liceus que atendiam estudantes nesses níveis (10ª e 11ª classes) concentravam-se em Bissau. Até hoje, para o aluno cursar o segundo grau, tem que ser em Bissau.

Os países do leste europeu sempre enviavam bolsa para a secretaria do partido. No período, só havia partido único e sempre tinha as seguintes recomendações: selecionar os professores que haviam passado pelo internato, ex-alunos que atuaram como professores. Foi assim que a maioria dos professores do internato foi beneficiado com bolsa de estudo para o exterior. Alguns deles foram para bolsa da Rússia, Gulbenkian, Alemanha e outros países do leste europeu. Muitos quadros que o país tem hoje saíram desse grupo de professores do internato (CÁ, 2015, p. 146).

Na pesquisa feita por Cá (2009), foram reveladas como ocorria essa contribuição dos jovens no processo de ensino aprendizagem a fim de conseguir vaga para estudar no exterior. Conforme as sustentações da autora constam que no começo da independência, 1975 o processo de seleção para o programa de bolsa para o exterior, na Guiné-Bissau, era de responsabilidade do Ministério da Educação, mas outros ministérios podiam requisitar as vagas para seus funcionários que haviam concluído o 7º ano, equivalente ao segundo grau. Nesse caso, o processo seletivo ocorria de uma maneira franca pois nessa época, o país estava preocupado em formar os técnicos; mas, nos meados da década de 1980, muita coisa mudou devido ao aumento do número de jovens nos colégios, que fez com que as vagas fossem muito concorridas.

Além disso, os dirigentes da Guiné-Bissau já estavam interessados nessas vagas para seus filhos e sobrinhos. Por conta disso, as coisas se espremiavam cada vez mais. Para resolver o problema, foi criado um critério que dificultava fraude na seleção dos candidatos, assim, o candidato à bolsa, além de concluir o 7º ano/Ensino Médio, obrigatoriamente, devia ter dois anos de contribuição, como professor. Os jovens que prestavam serviços em outros ministérios também eram beneficiados pelo ministério no qual eles trabalhavam no mínimo dois anos.

No momento, não há documentos que comprovem a seleção dos professores nos demais internatos da Guiné-Bissau; porém, pelo fato da maioria deles terem sido alunos de Curso Complementar de Liceu/Ensino Médio Completo no Brasil, talvez fosse o nível usado para selecionar professores voluntários para o Internato Domingos Brito, que ficava na Ilha da Juventude, em Cuba.

Voltando sobre a questão de formação de professores no ensino básico na Guiné Bissau, compreende-se que vários fatores contribuíram para falta de professores diplomados. Um deles se deveu à implantação do sistema educacional da Guiné-Bissau, no regime colonial português, segundo Cá (2005), para que ocorresse uma dominação com facilidade: era preciso um mínimo de europeização para impor uma ordem social que facilitasse a exploração econômica no território guineense. Além disso, após a independência, havia carência de profissionais em quantidade e qualidade, pois os poucos profissionais que havia assumiram funções em diferentes ministérios

que, naquele momento, também estavam precisando. Isso levou à contratação de pessoas sem preparo pedagógico para atuarem na educação de base, no período de 1975 a 1986.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para conclusão deste trabalho, não se pode dizer que foram respondidas todas as questões. Isso porque, em se tratando do passado, o que se tem são pistas, rastros, evidências, sombras do que antes era vivo e múltiplo, movido por diferentes autores.

Em geral, entende-se que o tema estudado “formação dos professores no ensino básico na Guiné-Bissau: desafios e perspectivas do governo nos anos de 1975-1986” faz parte da área de educação e não se pode esquecer que é uma das áreas em que a herança colonial marcou fortemente a Guiné-Bissau.

Com base nas informações colhidas, consta que o desafio do Ministério da Educação da Guiné-Bissau, no período aqui tratado, não se limitava apenas a criar as escolas, mas sim a manter essas escolas em funcionamento. Tarefa essa que talvez não tenha sido fácil de atingir, devido à carência de profissionais qualificados à época. A Guiné-Bissau era um Estado em processo de lutas pela sua consolidação institucional. Nesse caso, a perspectiva de formação de professores dependia das consolidações políticas e institucionais do país.

REFERÊNCIAS

CÁ, Cristina Mandau Ocuni. **A falta de formação pedagógica dos professores de ensino básico na Guiné-Bissau nos anos 1975-1986**. 2005. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso TCC (graduação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação. 2005.

CÁ, Cristina Mandau Ocuni. **A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil na visão de estudantes e profissionais de 3º grau**. 2009. Dissertação [Mestrado em Educação, Sociedade, Política e cultura] – Faculdade de Educação da UNICAMP, Programa de pós graduação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), SP, 2009.

CÁ, Cristina Mandau Ocuni. **Formação feminina no Internato de Bor (1933-2011) na Guiné-Bissau: reflexos na educação da sociedade guineense contemporânea**. 2015. Tese (Doutorado - Universidade Federal do Ceará (UFC), Centro de Humanidades, Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2015.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2005. Tese [Doutorado em Políticas de Educação e Sistemas Educativos] – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP. 2005. 265p.

FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sergio. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe**. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 228p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º Ed. RJ, Paz e Terra. 1987.

GOHN, Maria da Gloria. Educação popular e movimentos sociais. In: Streck, Danilo R; Esteban, Maria Teresa (orgs). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUINÉ-BISSAU. Documento do Comissariado de Estado da Educação. Ministério da Educação, 1978. Acervo de Ministério da Educação da Guiné-Bissau, acesso, 10 de janeiro de 2000.

PEREIRA, Luísa Teotônio. **Guiné-Bissau: 3 anos da independência**. Lisboa: Cidac, 1976. (Coleção África em luta). 193p.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**GINÁSIO SÃO LUIZ GONZAGA: UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA CATÓLICA
PARA A JUVENTUDE PIAUIENSE**

Maria Dalva Fontenele Cerqueira⁷⁶

RESUMO

A presente comunicação tem como objetivo compreender o processo de fundação do Ginásio São Luiz Gonzaga na cidade de Parnaíba, bem como, as mudanças e permanências que afetaram a escola no decorrer do século XX. Uma escola de orientação católica, cujo objetivo era a formação da juventude masculina da cidade. Ao longo de seus oitenta anos de fundação, a escola passou por transformações tanto administrativa, quanto de ordem funcional atendendo as orientações de legislação que rege a educação brasileira. A pesquisa foi realizada como abordagem teórica e metodologia da História Cultural. Utilizou-se a fonte oral, com entrevista de história de vida e fontes hemerográficas como: jornal *Aljava*, *A Cruz*, *Almanaque da Parnaíba*, que circulavam no período estudado na realização da pesquisa.

Palavras –Chave: Educação. Escolas Católicas. Parnaíba (PI).

INTRODUÇÃO

A cidade de Parnaíba, localizada no norte do Piauí, foi considerada na primeira metade do

⁷⁶ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Federal do Piauí, Campus Petrônio Portela – Teresina Piauí. Mestra em História do Brasil pelo Programa de Pós-graduação em História do Brasil – PPGHB pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí, Campus Reis Veloso. Graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação, Sociedade e Cultura – NESC. E-mail: dalvaclio@gmail.com.

século XX, o principal empório comercial do estado. Essa posição foi conquistada, por meio das relações comerciais realizadas com centros comerciais brasileiros e países europeus de produtos extrativistas. As transações comerciais colocaram a cidade em uma posição de destaque, em relação às demais, faz com que sua elite comercial apoiasse e incentivasse investimentos na urbanização, higienização, construção de estradas e a fundação de escolas, especialmente católicas, de ensino primário e secundário.

O Ginásio São Luiz Gonzaga, escola de orientação católica, foi fundado em março de 1937, na cidade de Parnaíba e permanece até os dias atuais. A presente pesquisa tem por finalidade compreender o processo de fundação da escola, assim como, os discursos que se formaram em torno dela e as expectativas geradas na cidade com sua fundação.

A pesquisa foi realizada nos jornais *O Apóstolo*, *A Cruz* e no *Almanaque da Parnaíba* que circulavam no período pesquisado. As fontes que informam sobre a história da fundação do Ginásio São Luiz Gonzaga, objeto de nosso estudo, apresentam indícios que possibilitam a compreender, mesmo que parcialmente, como se deu sua fundação. Para analisar esses indícios, fizemos uso da micro-história, que segundo Giovani Levi “é essencialmente uma prática historiográfica em que suas referências teóricas são variadas e, em certo sentido, ecléticas” (LEVI, 1992, p. 133).

Conforme Ginzburg para que se possa fazer uma análise do objeto, “é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas [...] é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis [...] baseado em indícios imperceptíveis para a maioria” (GINZBURG, 1998, p. 144-145). Analisar os pormenores das fontes, mapeando os pormenores que informam sobre a fundação do Ginásio São Luiz Gonzaga em Parnaíba.

OS COLÉGIOS CATÓLICOS NO PIAUÍ

O pesquisador Francisco Nascimento (2008, p.29), ao se referir a Igreja Católica e a sociedade parnaibana, defende que “o povo parnaibano historicamente influenciado pela religiosidade popular e práticas da religião católica [...]”. Essa influência católica sobre a sociedade parnaibana apontada pelo autor favoreceu a fundação de escolas católicas na cidade, que contribuíram para a formação da juventude masculina e feminina em Parnaíba no século XX.

No Piauí, com a criação da Diocese de Teresina em 1903, marcou o início das atividades da Igreja, especialmente, no campo educacional como a fundação de escolas destinadas à formação da juventude piauiense. Segundo a pesquisadora Áurea Paz Pinheiro (2001), que se

dedicou ao estudo das tensões entre clericais e anticlericais nas primeiras décadas do século XX, em Teresina a Igreja Católica recebeu severas críticas advindas da maçonaria que a acusavam de ser “propagadora de idéias retrogradas, como disseminadora da ignorância e da superstição no seio da sociedade” (PINHEIRO, p. 25, 2001).

O movimento enticlerical, principalmente na capital, que se formou no Piauí entre o final do século XIX e o início do XX, fortalecido pelo fim do Padroado, acusava a Igreja Católica de ser “inimiga do progresso, da civilização [...] à ciência, a liberdade” (PINHEIRO, p. 63, 2001). Diante do movimento a Igreja Católica, como uma forma de reação, voltou suas atenções para a “educação da infância e da mocidade como elemento fundamental de estratégia de reestruturação da sociedade civil [...] abalada pela difusão de doutrinas subversivas e erros grosseiros, sendo necessário, preservar, através da educação, os ideais da sociedade cristã” (PINHEIRO, p. 64, 2001). Como parte das ações educacionais da Igreja Católica, foi fundado em Teresina, o Seminário e Ginásio Diocesano, atual Colégio São Francisco de Sales, que segundo Pinheiro (2001), sua fundação, assim como, a do Colégio Sagrado Coração de Jesus, fez parte de uma “estratégia de reestruturação” da sociedade civil no Piauí.

Em Teresina no início do século XX, foram fundadas duas escolas católicas: o “Colégio Diocesano destinava-se, exclusivamente, à educação masculina, onde eram aceitos alunos internos, semi-internos e externos, tanto para instrução primária como secundária [...]” (PINHEIRO, 2001, p. 64) e o Colégio Sagrado Coração de Jesus (1906), uma escola feminina, que também oferecia instrução primária e secundária. A Igreja justificava suas ações no campo educacional, por acreditar que “a instrução religiosa visava à formação das gerações nascentes, dentro do ideal católico. Era pela educação católica que a sociedade seria salva do abismo dos equívocos modernos [...]” (PINHEIRO, 2001, p. 64).

A pesquisadora Teresinha Queiroz (2008, p. 67) ao se referir à fundação dos colégios católicos no Piauí até a década de 1930, afirma que, “a perspectiva naquele momento era contrapor o ensino católico ao ensino leigo, até então único desenvolvido e existente no Estado”.

Nessa direção, Samara Silva (2010) afirma que:

A Igreja piauiense, assim como a cearense, se contrapôs veementemente aos ideais liberais provenientes de Pernambuco, especialmente os emanados do Seminário de Olinda e da Faculdade de Direito do Recife, onde muitos bacharéis piauienses obtiveram seus diplomas, e de lá para o Piauí, trouxeram as propostas de uma modernização fundamentada no ideário mais radical da Revolução Francesa, o qual propunha o afastamento total da igreja, especialmente a Católica, dos assuntos civis, políticos, culturais e sociais, enfim a completa laicização da sociedade (SILVA, 2010, p.90).

No Piauí, no jogo de forças travado entre os clericais e anticlericais, a Igreja Católica, como já foi informado, investiu na criação de escolas, com o objetivo de oferecer uma formação religiosa para a juventude piauiense, em oposição ao ensino laico defendido pelos anticlericais. Para isso, além de fundar colégios católicos, masculino e feminino, fez uso da imprensa, fundando o jornal *O Apóstolo* (1907 a 1912). O jornal foi utilizado como instrumento de propagação das ideias católicas, atuando no combate aos discursos dos anticlericais difundidas naquele período em Teresina. Além do jornal na Capital, outros jornais foram criados no interior do estado, como *A Cruz* (1915) em Parnaíba. Os periódicos católicos fundados no Piauí, na primeira metade do século XX, tinham como finalidade difundir ações da Igreja e orientar as famílias católicas.

GINÁSIO SÃO LUIZ GONZAGA

A cidade de Parnaíba, que segundo a historiografia piauiense, durante a primeira metade do século XX, foi o principal empório comercial do Piauí, teve uma escola católica feminina, fundada em 1907, por iniciativa da Diocese de Teresina, o Colégio Nossa Senhora das Graças, começou suas atividades educacionais em 1907, tendo à frente da instituição a congregação das Irmãs Pobres de Santa Catarina de Sena. Sobre as atividades educacionais exercidas pelo Colégio das Irmãs de Parnaíba a pesquisadora Maria do Socorro Rodrigues, afirma que a escola:

Iniiciou suas atividades com o curso primário, funcionando em uma casa cedida para esse fim. Ampliou suas atividades com a criação do curso técnico de contabilidade em 1934 e implantou o ensino normal em 1947, contribuindo de forma direta para a formação das jovens piauienses, maranhenses e cearenses. Essa escola encerrou suas atividades relativas ao ensino normal em 1972, logo após a implantação da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 (RODRIGUES, 2013, p.25).

Em Parnaíba, por meio da “Pedagogia Saviniana”, o Colégio das Irmãs como é conhecido na cidade, durante todo o século XX, mas não exclusivamente, foi responsável pela formação das moças da cidade, também, de cidades e estados vizinhos.

O jornal *A Cruz* de 1915 fazia publicações orintando os católicos com as seguintes informações:

Estão funcionando, desde fevereiro passado, as aulas deste acreditado estabelecimento, dirigido superiormente pelas distintas Irmãs dos Pobres de Santa Catharina de Senna. Recomendamos à ilustre família cathólica desta cidade o Collegio N. S. Das Graças, digno de nossa gratidão e protecção (A CRUZ, 04/04/1915).

Por meio do jornal, a Igreja, orientava as famílias católicas da cidade, a matricularem suas filhas no Colégio das Irmãs. Como pontos positivos da escola, a matéria aponta que tinha

uma “direção distinta” e, informa que eram as Irmãs Catarinas quem dirigiam a escola. Dessa forma, os Colégios das Irmãs, no Piauí, tomaram para si a responsabilidade pela formação feminina, oferecendo ensino primário e secundário em suas instituições educativas.

Sobre a fundação de escolas para o público masculino, existem indícios da fundação de um Colégio Diocesano em 1907, em Parnaíba, destinado à educação aos meninos, no entanto, foram poucos os registros encontrados durante a pesquisa sobre a fundação dessa escola na cidade. O jornal católico da Diocese de Teresina, *O Apóstolo*, que em 19 de maio de 1907, publicou uma notícia intitulada *Collegios em Parnahyba*, onde fazia o seguinte anúncio:

Alegra-nos saber que na florescente cidade de Parnahyba há dois prédios (sobrados) obtidos por sua Excia. Rvedma. O Sr. Bispo Diocesano, destinados ao Collegio de meninos. Prédios bem confortáveis, já preparados, tendo as acomodações adaptadas ao fim a que se destinam.

Além deste, mais outro acaba de ser obtido, afim de nelle ser instalado o Colégio das meninas.

Este que brevemente se abrirá, vae ser dirigido pelas virtuosas irmãs de Santa Catharina já bem conhecidas entre nós, pela aptidão conhecimento e vocação que têm revelado na difficilima quão árdua tarefa de educar a mocidade. Louvamos os esforços dos distintos filhos de Parnahyba que não têm poupado sacrificios e meios a seu alcance no justo desejo de conseguirem a fundação e abertura de um tão importante estabelecimento de instrução onde suas filhinhas vão receber a educação e instrução necessárias e indispensáveis a mulher, a futura mãe de família e ornamento da sociedade sã. Em dias do anno passado seguiu para alli o nosso amigo Conego Joaquim Lopes [...] Em alli chegando e encarregado por sua Excia. Revdma. Para tratar da fundação dos ditos Collegios e melhoramento nos edificios para elles destinados [...] Quando sabemos chegaram, chegaram hontem naquella cidade as Irmãs de Santa Catharina para assumir a direção daquelle Collegio.

É desejo do Exmo. Sr. Bispo Diocesano, logo em seguida a instalação do dito Collegio, enviar para aquella cidade em Sacerdote que será o diretor espiritual do mesmo, fundador e diretor do Collegio de meninos, o qual, no primeiro anno funcionará somente com um externato, e do segundo em diante também com internato [...] (O APOSTOLO, 1907, p.01).

O jornal anunciou a fundação de duas escolas católicas em Parnaíba em 1907, uma masculina, e outra, feminina. As escolas funcionariam em prédios diferentes, mas não informam o local desses prédios. Ao que parece somente o Colégio das Irmãs foi instalado. Sobre o Colégio masculino, não foram encontradas menção a sua existência nas fontes pesquisadas.

Dessa forma, na década de 1930, tinha apenas uma escola católica em Parnaíba, o Colégio Nossa Senhora das Graças, uma escola católica destinada ao público feminino. Somente em 1937, Parnaíba teve concretizado o plano de ter uma escola católica. Por iniciativa da elite católica parnaibana, foi fundado o Instituto São Luiz Gonzaga⁷⁷. Encontramos vestígios que

⁷⁷ Ao longo do tempo histórico a escola teve diferentes nomes, inicialmente se chamou Instituto São Luiz de Gonzaga. Após a década de 1940 passou a chamar-se Ginásio São Luiz Gonzaga e atualmente Unidade Escolar São Luiz Gonzaga, conhecido como Colégio Diocesano. No trabalho usaremos o nome Ginásio São Luiz Gonzaga.

informam sobre a fundação da escola no *Almanaque da Parnaíba*, que em 1938, que defendeu a fundação da escola, como sendo uma “necessidade que se impunha” na cidade.

Sob os auspícios do Centro Catholico, em cujo prédio funciona, estabeleceu-se em Parnahyba, a 1º de março deste anno, o “Instituto São Luiz de Gonzaga”, o *collegio primário de orientação catholica*.

Era uma necessidade que se impunha, em nosso meio a boa vontade do Sr. Ozias Correia, representante legista, na Assembleia Legislativa Estadual e catholico de atitudes nobres e edificantes, que se tem constituído um grande benfeitor de Parnahyba.

O “Instituto São Luiz de Gonzaga” que funciona sob a vigilante e superior direção do jovem professor José Rodrigues e Silva, conta, já com regular número de alunos e pode considera-se uma empresa victoriosa, tal a simpatia de que vae desfrutando em nosso social.

Ali vigia-se não só pela instrução, como também, e sobretudo, pela boa educação da creança.

Ao que estamos informados, no corrente ano o Instituto terá organizado todo o Curso Primário, inclusive o de Admissão, e contará com especializado corpo docente. (ALMANAQUE DA PARNAÍBA, 1938, p. 75 - grifo nosso).

O *Almanaque da Parnaíba* apresenta o Colégio, na época Instituto São Luiz Gonzaga, para a cidade. Informa que começou a funcionar em 1º de março, podemos pensar que ela foi planejada em 1936 para que começasse seu funcionamento no ano seguinte, outra informação era de que se tratava de uma escola primária de orientação católica, deixando claro para os parnaibanos a relação existente entre a escola e a Igreja Católica em Parnaíba.

As fontes pesquisadas apresentam Ozias de Moraes Correia como fundador da escola, na época da fundação da escola, ele era Deputado Estadual e membro do Centro Católico, grupo formado por fiéis que defendia os interesses da Igreja em Parnaíba. O Centro Católico, onde a escola começou a funcionar, era uma instituição católica fundada por ele em 1924, com um estatuto registrado no Cartório Almendra de Parnaíba, pelo próprio fundador e que, também, foi o primeiro presidente.

O Centro Católico apresentava em seu Estatuto as finalidades: “a) tornar conhecida as verdades fundamentaes da religião cathólica, Apostolica, Romana; b) fornecer aos seus membros os meios de estudar essas verdades religiosas; c) promover por todos os meios o seu alcance uma intensa ação social cathólica” (ESTATUTO, 1939, p. 01-02). Dessa forma, a fundação da escola fazia parte das ações sociais a que se destinava o Centro Católico em Parnaíba.

O primeiro Diretor, o professor José Rodrigues e Silva foi apresentado pelo cronista do *Almanaque da Parnaíba* aos parnaibanos como um jovem professor. Já a escola foi apresentada como uma empresa vitoriosa, que tinha como missão vigiar, oferecendo mais do que instrução, mas zelar pela boa educação das crianças parnaibanas, como uma forma de mostrar que os pais podiam confiar a educação de seus filhos ao Colégio, que além do curso primário, oferecia

também, o Curso de Admissão onde os alunos se preparavam para prestar o Exame de Admissão, uma prova obrigatória, para ter acesso ao Curso Secundário.

Assim, os administradores do Colégio se manifestava por meio da imprensa local, infomando a sociedade parnaibana sobre sua existência, como uma forma de aumentar o número de alunos e mesmo de informar sobre sua fundação. O Instituto São Luiz Gonzaga, foi planejado para ser uma escola particular, oferecia curso primário para os filhos das famílias católicas e quem ao longo dos anos foi se transformando.

Sobre a fundação do Ginásio, a cronista e professora parnaibana Maria da Penha, que por muitos anos foi professora do Ginásio São Luiz Gonzaga e de outras escolas em Parnaíba, informa que “obedecia rigorosamente a um plano pedagógico religioso que serviu de alicerce a sua instação; e logo o Instituto conseguiu o apoio e a admiração da família parnaibana” (SILVA, 1997, p.179).

Sobre as modalidades de ensino do Ginásio, a cronista diz que “a princípio o Instituto só funcionou com o antigo curso primário sob a direção balisada do competente e ilustre Prof. José Rodrigues e Silva, especialmente convidado, e, recém vindo do Ceará para esta missão”(SILVA, 1997, p.178). Como podemos ver os fundadores do São Luiz Gonzaga cotrataram um professor do estado vizinho Ceará para ocupar a direção do Colégio.

Outras informações sobre a escola são encontradas no *Livro do Centenário da Parnaíba*, obra publicada em 1945, onde seus organizadores fazem um inventário sobre a cidade desde os primeiros anos do século XX até 1945. De acordo com essa obra sobre a cidade, nos anos 1940, a cidade possuía quatro instituições escolares de ensino secundário: Ginásio Parnaíbano, Ginásio São Luiz Gonzaga, Ginásio N. S. Das Graças e Escola Normal de Parnaíba.

Sobre o Ginásio São Luiz Gonzaga as informações a respeito de sua fundação, os organizadores do *Livro do Centenário da Parnaíba*, afirmam que:

Fundado em março de 1937, sob os auspícios do Snr. Ozias Moraes Correia, que jamais mediu sacrifícios para bem servir a sua terra, o “Ginásio São Luiz de Gonzaga” é uma das múltiplas realizações que têm levado a todos os recantos do Brasil o glorioso nome de Parnaíba.

Obedecendo rigorosamente a um plano pedagógico-religioso que serviu de alicerce a sua instalação, tornou-se, logo, um viveiro de inteligências juvenis, e centro de renovação educacional no Piauí, razão por que conquistou, prontamente, o apoio e admiração das distintas famílias parnaibanas (CORREIA; LIMA, 1945, p.164-165 – grifo nosso).

Os organizadores do *Livro do Centenário da Parnaíba* apontavam a fundação do Ginásio São Luiz Gonzaga, uma escola privada e católica, como um ato que fazia parte do que de uma renovação educacional no Piauí. Brasil na década de 1930 vivia sob o signo da modernização, que

envolvia dentre outros setores a educação, que culminou com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Foi também nessa década que surgiu o movimento em defesa da Educação que culminou com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

A escola é apresentada como fazendo parte das múltiplas realizações que contribuíam para a “glória cidade”. O período compreendido entre os anos de 1930 a 1950 é conhecido como a belle époque parnaibana, pela historiografia piauiense. Os organizadores comungavam dessa ideia e as defendiam ao dizer que a escola estava no centro da renovação da educação.

Após a apresentação inicial, os organizadores continuam sua esplanção sobre o Ginásio São Luiz Gonzaga e informam sobre os locais de funcionamento da escola:

Com o nome do “Instituto São Luiz de Gonzaga” funcionou dois anos no “Centro Católico”, atual “Edifício Delta”, tendo somente os cursos pré-primário e primário sob a direção dos professores José Rodrigues e Silva e Joaquim Custódio. [...] Em virtude do rápido aumento de matrículas, transferiu-se nesse mesmo ano para, a sua sede, para o palacete do Dr. Mirocles C. Veras, à rua Santos Dumond. [...] Dirigido, nesta segunda fase, pelos professores José Rodrigues e Silva, Joaquim Custódio e Pedro de Castro Pereira, o modelar educandário conseguiu, não obstante as inúmeras dificuldades criar um internato, solucionando desse modo, um dos problemas de palpitante interesse educativo, adstrito à vida cultural e, *ipso facto*, ao desenvolvimento econômico e social da região centro-norte do Piauí e dos Estados vizinhos (CORREIA; LIMA, 1945, p.164-165).

Funcionou no prédio do Centro Católico, com o nome do Instituto São Luiz de Gonzaga entre 1937 a 1938. Em 1939 mudou-se para a chácara do então prefeito, Mirocles Veras⁷⁸, onde tinha uma casa grande e espaçosa com um quintal grande. Em 1944, a escola passou a ter sede própria, na Avenida Capitão Claro, onde permanece até os dias atuais. Sobre a sede da escola, os organizadores da revista *Argos*, uma publicação do grêmio do Grêmio Literário Tiradentes e de professores, publicada em 1943, anunciam que:

No melhor e mais agradável ponto da Cidade, o Ginásio São Luiz de Gonzaga funcionará, no próximo ano de 1944, em seu edifício próprio, construído e instalado rigorosamente dentro das exigências do Ministério Educação e Saúde. Graças à boa vontade e generosidade dos capitalistas de Parnaíba (ARGOS, 1943, p.70).

Além de sede própria na década de 1940, “a três de setembro de 1943, foi transformado em uma sociedade anônima, sob a denominação de Ginásio São Luiz de Gonzaga S. A., com o capital de Cr\$ 640.000,00 (seiscentos e quarenta mil cruzeiros), dividido em seiscentas e quarenta

⁷⁸ Mirocles Campos Veras nasceu em Parnaíba em 25 de março de 1890 e faleceu em Parnaíba no dia 10 de agosto de 1978. Filho de Emídio Gomes Veras e Maria Campos Veras. Formou-se em medicina em 1912 pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Nomeado Prefeito Municipal de Parnaíba em 1934 na Interventoria do Capitão Landri Sales, ficou no cargo até o fim do Estado Novo em 1945.

ações, no valor nominal de Cr\$ 1.000.00 (um mil cruzeiros) cada uma” (CORREIA; LIMA, 1945, p. 165). Na sociedade, Ozias Correia, era sócio majoritário e continuava a frente da escola, como diretor presidente e o professor José Rodrigues e Silva diretor tesoureiro.

Ao longo dos anos a escola passou por muitas transformações, uma delas foi passar a pertencer a Diocese de Parnaíba, isso se deu “em 16 de janeiro de 1955, foi transferido para a Diocese de Parnaíba [...]” (OLIVEIRA, 2016, p.242). Assim, a escola passou a ser um Ginásio Diocesano. Segundo a cronista parnaibana Maria da Penha e Silva (1987, p. 128), uma das ações do primeiro bispo de Parnaíba, Dom Felipe Condurú Pacheco, foi adquirir “por compra e doação (das ações) do Ginásio São Luiz Gonzaga para a Diocese, a fim de se tornar o Ginásio Diocesano”.

Encontramos informações sobre a escola no *Aljava*, um jornal mensal, fundado em Parnaíba em 1936 pelo comerciante e também fundador do *Almanaque da Parnaíba*, Benedicto dos Santos Lima, na edição de 1950, informou os parnaibanos sobre o arrendamento da escola. O professor Joaquim Custódio firmou com a Diretoria do Ginásio “SÃO LUIZ GONZAGA” S/A contrato de arrendamento do Ginásio “São Luiz Gonzaga” (ALJAVA, 195-, p. 04).

Na década de 1950 outros professores arrendaram a escola, o senhor Antônio Freitas de Araujo⁷⁹, colaborador nessa pesquisa, começou a trabalhar no Ginásio em 1958, guarda recordações sobre professor Edgar Linhares e afirma que “quando eu comecei a trabalhar no internato, lavando louças, o Diretor era o Edgar Linhares e o vice-diretor o Padre Almeida. O professor tinha arrendado a escola em 1957. Ele arrendou por quatro anos” (ARAUJO, 2018). Foi durante a direção do professor Linhares que a escola abriu suas portas para o público feminino, deixando de ser uma escola exclusivamente masculina. Sobre a direção do professor Linhares e as mudanças efetivadas na escola, a professora e cronista Maria da Penha Silva (1987, p. 200), que trabalhou na escola como professora de História do Brasil, avalia que ele “fez boa administração mas quebrou uma de suas prerrogativas tornou-se misto”.

Após o fim do contrato com o professor Edgar Linhares, o senhor Antônio Freitas se recorda que:

Depois que o professor entregou a escola, o Padre Antonio Sampaio passou a ser o novo Diretor. Umas das coisas que ele fez e que mexeu comigo foi fechar o internato em 1962, como eu tinha sido contratado para trabalhar lá, isso me deixou apreensivo. Mas, aí o padre me chamou e perguntou se eu queria ficar trabalhando na portaria. Eu aceitei

⁷⁹ Antônio de Freitas Araújo nasceu em 14 de fevereiro de 1937. 81 anos. Filho da senhora Teresa Maria de Jesus. Começou a trabalhar no Ginásio São Luiz Gonzaga em 1958 e aposentou-se em 1997 como Secretário Escolar com Registro 1966 MEC. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Dalva Fontenele Cerqueira em Parnaíba, 31 de julho de 2018.

prontamente, pois uma das coisas que me deixava realizado era trabalhar no São Luiz Gonzaga (ARAUJO, 2018).

O Ginásio São Luiz Gonzaga, passou por outras mudanças, como o fechamento do internato na década de 1962 e seu arrendamento na década de 1979, pelos professores Antonio Xildes Aguiar de Araujo e José Maria Gomes da Silva permanecendo assim até a década de 1997, quando a Diocese de Parnaíba passou a administrar novamente a escola. Atualmente, a Unidade Escolar São Luiz Gonzaga – Colégio Diocesano, funcionando no turno da manhã, Ensino Fundamental e Médio e o Diocesano Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa comunicação teve como objetivo principal compreender o processo de fundação do Ginásio São Luiz Gonzaga, na cidade de Parnaíba. Desse modo, podemos concluir que a fundação da escola se deu mediante iniciativa de Ozias de Moraes Correia, um dos membros da elite católica da cidade.

Inicialmente chamou-se Instituto São Luiz de Gonzaga e depois de criado o curso ginásial, passou a chamar-se Ginásio São Luiz Gonzaga, uma instituição escolar católica, que inicialmente atendia apenas o público masculino, tornando-se mista em 1957. Uma escola que oferecia pré-primário, primário, admissão e ensino secundário para o público masculino. Passou a ser mista em 1957, quando recebeu as primeiras turmas femininas.

A pesquisa revelou que, ao longo dos anos a escola passou diferentes administrações, em meio a elas, manteve-se como instituição escolar privada e católica, atuando na formação dos jovens parnaibanos, desde sua fundação em 1937 até os dias atuais.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Antonio Freitas de. **Entrevista** concedida a pesquisadora Maria Dalva Fontenele Cerqueira. Parnaíba, 31 de julho de 2018.

CORREIA, Benedicto Jonas; LIMA, Benedicto dos Santos. **O livro do centenário de Parnaíba**. Parnaíba: Gráfica Americana, 1945.

COLLEGIO de N. Senhora das Graças. *A Cruz*, Parnahyba, Piauhy, 4 de abril de anno I, n. I, 1915, p.04

COLLEGIOS em Parnahyba, **O Apostolo**. Theresina – Piauhy, anno I, n. 1. 19 de maio de 1907.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo. Companhia das Letras, 1989.

INSTITUTO São Luiz de Gonzaga. **Almanaque da Parnaíba**, ano XV, Parnaíba, 1938.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo. Editora da UNESP. 1992.

OLIVEIRA, Inácio Marinheiro de. **Diocese de Parnaíba: 70 anos de missão**. Teresina: Gráfica do Povo, 2016.

PINHEIRO, Áurea Paz. **As ciladas do inimigo: as tensões entre clericais e anticlericais no Piauí nas duas primeiras metades do século XX**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2011.

QUEIROZ, Teresinha. **Educação no Piauí: 1880-1930**. Imperatriz: Ética, 2008.

PRÉDIO novo e novo prédio. **Argos**. Órgão do Grêmio Cívico Literário Tiradentes. Parnaíba. 1943.

RODRIGUES, Maria do Socorro Meireles. **Do Ensino Normal ao Pedagógico: história e memória das instituições escolares de formação de professores em Parnaíba (1927-1982)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2013.

SÃO LUIZ GONZAGA” S/A contrato de arrendamento do Ginásio São Luiz Gonzaga. Aljava, Parnaíba, p.04. 195-.

SILVA, Samara Mendes Araújo. **Educar crianças e jovens à luz da fé e cultura: as instituições escolares confessionais católicas na sociedade piauiense (1906 a 1973)**. 358f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

SILVA, Maria da Penha Fonte. **Parnaíba, minha terra: crônicas**. Parnaíba Piauí, 1987.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: A ESCOLA NORMAL NOSSA
SENHORA DA ASSUNÇÃO – GUIMARÃES/MA**

Alda Margarete Silva Farias Santiago⁸⁰

Gisafran Nazareno Mota Jucá⁸¹

RESUMO

O presente artigo apresenta a relevância da Escola Normal Nossa Senhora da Assunção, em Guimarães/MA, para as trajetórias de suas ex-alunas, considerando a posição social das mulheres, e as características socioeconômicas do município. A escola favoreceu a construção da autonomia feminina, por meio da formação e inserção de mulheres no mundo produtivo e em demais espaços da vida pública, conforme os relatos orais das entrevistadas. Destaca-se aspectos sobre a materialização dessa Instituição, no tocante às condições físicas, organizacional, bem como às práticas educativas, os discursos circulantes, entre outras questões, que transformaram a escola em lugar de memória. As fontes orais subsidiaram esta pesquisa, que teve como base os estudos de Benjamin (1993), Pesavento (2008), Chartier (2009), Jucá (2011), Alberti (2005), Perrot (1990), Bosi (2003), entre outros.

Palavras-chave: Escola Normal. Formação Docente. Mulheres.

INTRODUÇÃO

⁸⁰ Doutoranda em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará. Email: amf.santiago@hotmail.com

⁸¹ Pós- Doutor em História Urbana – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: gisafranjuca@gmail.com

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

O registro da história da educação em Guimarães, município maranhense distante, 430 km da capital, São Luís, apresenta grandes lacunas e a ausência de fontes dificulta as pesquisas, uma vez que a memória oral não alcança períodos tão longos, pois estamos falando de um município com mais de duzentos e cinquenta anos de existência. Os poucos registros encontrados não priorizaram a temática educacional.

Para realizarmos este estudo, apoiamo-nos na perspectiva da história cultural, por concordarmos com Pesavento (2008), ao afirmar que a presença da história cultural assinala, uma reinvenção do passado, reinvenção esta que se constrói na nossa contemporaneidade, em que o conjunto das ciências humanas encontra seus pressupostos em discussão.

Nesse sentido, a história cultural é entendida para além da análise exclusiva da produção cultural literária e artística oficialmente reconhecida, pois compreendemos que “toda vida cotidiana está inquestionavelmente mergulhada no mundo da cultura. Ao existir qualquer indivíduo já está automaticamente produzindo cultura”. (BARROS, 2010, p. 57).

Assim, foi utilizado o enfoque metodológico da história oral, que decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu. (ALBERTI, 2005, p.31).

Dessa forma, apresentamos as narrativas das ex-alunas da Escola Normal Nossa Senhora da Assunção, a fim de colocar em relevo a pertinência dessa instituição de ensino na vida das mulheres, em um período datado, os anos de 1960 em uma localidade marcada por profundo atraso social, econômico e educacional, no estado do Maranhão. Estado, que até os dias atuais apresenta os mais baixos índices de desenvolvimento social, conforme apontam pesquisas veiculadas em âmbito nacional, revelando assim, os reflexos dos modos de organização social com fortes raízes no modelo escravocrata que durante séculos presidiu a sociedade brasileira.

A ESCOLA NORMAL NOSSA SENHORA DA ASSUNÇÃO

Lacroix (1982), ao apresentar o trabalho intitulado “Educação na Baixada Maranhense – 1822/1889” afirma que a educação formal inserida na região onde está localizado o município de Guimarães refletiu as relações de dependência social e econômica existentes e, ao mesmo tempo, produziu um complexo de regras que contribuiu para a manutenção do sistema vigente, situação que foi sendo consolidada em muitas regiões do País e remontam à colonização.

Nesse contexto, o ensino leigo em Guimarães, predominou por longos anos, especialmente nas residências de algumas professoras leigas, que improvisavam em suas residências, pequenas salas de aula, além de um Grupo Escolar na sede do município, situação que foi alterada pela vinda de missionários canadenses, no ano de 1955, especialmente, a Ordem Religiosa Nossa Senhora da Assunção da Santa Virgem, oriunda da Paróquia de Saint Gregoire Magno, atual Diocese de Nicolet – Canadá, que desenvolveu importante ação no campo educacional, com a criação de um Jardim de Infância, um Ginásio e a Escola Normal Nossa Senhora da Assunção, tendo esta última, significativo papel na trajetória de muitas mulheres por representar o adentramento destas na vida pública.

A Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção, foi fundada no dia 15 de março de 1957 era mantida pela Associação Escolar e Beneficente “Nossa Senhora da Assunção”⁸². Sua fundação visava atender a um dos objetivos da Congregação, que era a formação de professores, tendo em vista que nesse período o município contava, majoritariamente, com leigos e leigas na força de trabalho docente.

A Escola era mista, porém a procura por matrícula foi maior por parte das mulheres. Assim sendo, a Primeira Turma da Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção teve início no ano de 1957, composta por 22 (vinte e dois) alunos: 17 (dezesete) moças e 6 (seis) rapazes, após processo de admissão. A primeira turma (1957/1960) era composta de alunos e alunas do próprio município, e somente nos anos seguintes é que a escola passou a aceitar estudantes de outros municípios, sobretudo dos municípios pertencentes à Prelazia de Pinheiro, à qual Guimarães estava circunscrita.

Com o passar dos anos, a procura foi aumentando em função da demanda gerada pelos jovens de municípios vizinhos; as moças sempre em maior número. Ao lado da docência feminina, a docência masculina contribuiu para a ampliação do quadro masculino nas salas de aula e nos setores administrativos das escolas municipais na região da Baixada Maranhense. No caso da segunda turma (1958/1961), esta composta por 26 (vinte e seis) alunos; 19 (dezenove) mulheres e 07 (sete) homens.

A Escola era integrada à comunidade, fato que despertou a atenção dos moradores, pois a concepção que tinham sobre as “Escola de Freiras” era a de um lugar fechado, ainda mais uma Escola Normal, mais especificamente destinada a moças, cuja formação deveria ser prioritariamente no interior da escola.

Além disso, outros espaços iam sendo consolidados pela participação dos alunos e da comunidade, como o Teatro Guarapiranga e o Grêmio Victor Asselin, possibilitando a todos a

⁸² A Associação Escolar e Beneficente “Nossa Senhora da Assunção” foi criada para gerir os recursos financeiros da Escola e era composta por Professores, Religiosas, Pais e Alunos.

sedimentação de uma nova cultura advinda do pensamento da missão canadense, em contraposição aos modelos de organização social vigentes no país com reflexos em Guimarães.

A fundação desta Escola significou, portanto, um importante marco para o município de Guimarães, especialmente para as mulheres, pois, anteriormente, só aquelas pertencentes às famílias abastadas tinham a possibilidade de ingressar no Curso Normal, na capital ou em outros Estados. Com o surgimento da escola, as mulheres ganharam, além da ampliação da escolaridade, a possibilidade de inserção no mundo do trabalho formal pela profissionalização docente, tendo em vista que as profissionais recém-formadas representavam a maior força de trabalho absorvida pelo próprio empreendimento educacional criado pelas Irmãs da Assunção.

A partir do ano de 1966, em consonância com as alterações previstas nas determinações legais, a então Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção foi designada apenas “Escola Normal Nossa Senhora da Assunção”.

A vinculação desta Escola às orientações oficiais (leis, decretos e pareceres), que esboçavam intencionalidades políticas e ideológicas, ou seja, intervenções que refletiam no âmbito escolar diferentes modos de pensar e fazer educação, não impediu o surgimento de um modo peculiar de organização e funcionamento nessa instituição de uma matriz ideológica, que, mais tarde, foi consolidada na dimensão do Concílio Vaticano II (1962-1965), o qual colocou a pessoa humana no centro das prioridades sociais, considerando que

Todos os homens, de qualquer raça, condição e idade, por força da dignidade da pessoa, têm direito inalienável à educação [...]. A verdadeira educação, porém pretende a formação da pessoa humana em ordem ao seu fim último e ao mesmo tempo, ao bem da sociedade de que o homem é membro (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 1997, p. 323-324).

A Escola Normal Nossa Senhora da Assunção é uma parte importante da memória cultural do município de Guimarães, desde a sua fundação em 1957. Mesmo passando por inúmeras transformações, mantém características que resistem ao tempo e a consagra como um lugar de lembranças, tensões, contradições, encontros, desencontros e os demais componentes que configuram um espaço educativo real, considerando que,

A escola é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera “fluxos energéticos” [...] todo espaço é um lugar percebido, a percepção é um processo cultural. Representações de espaços que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. (VINÃO FRAGO, 2001, p.78).

Assim, além dos aspectos referentes ao funcionamento do Curso Normal, procuramos identificar nos discursos das ex-alunas quais eram as ideias circulantes acerca dos papéis masculinos e femininos naquele ambiente escolar, se havia alguma preocupação com as desigualdades nas relações entre os sexos e quais os encaminhamentos assumidos pela escola, tendo em vista a complexidade das funções docentes. Para Chartier (2009), as percepções do social não são discursos neutros, mas produzem estratégias e práticas (sociais, escolares e políticas).

No contexto dessas complexidades da função docente, destacam-se as concepções sobre o ser homem ou mulher e as singularidades atribuídas a cada um no contexto escolar permeado por valores conservadores, expressos nas práticas cotidianas, desde o controle do que se pode ou não falar e pensar, até a divisão dos espaços escolares.

AS NARRATIVAS DAS EX-ALUNAS

As informações acerca da experiência das mulheres durante os anos de formação na Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção indicam uma variedade de lembranças e sentimentos que esclarecem e confundem ao mesmo tempo. De modo geral, a memória predominante é a de um período marcante pelas novas formas de sociabilidade, a participação em atividades variadas e os laços de amizade ali estabelecidos.

Conforme Nora (1984), a memória e a história estão longe de ser sinônimos e é preciso que tomemos consciência de tudo o que as opõe. A memória é a vida, sempre produzida pelos grupos que vivem e, sob esse aspecto, está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de longas latências e frequentes reutilizações. A história é a reconstrução sempre incompleta e problemática do que não é mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no presente eterno; a história, uma representação do passado.

Então, procuramos compreender como os discursos influenciaram na construção das identidades, a partir de regimes de verdade, em que se situam o processo de subjetivação, e analisamos os conhecimentos construídos e apreendidos durante a formação profissional, a partir das relações discursivas nesse processo. Para Foucault (1987, p.53), essas relações caracterizam a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática.

Bosi (2003, p. 45) esclarece que “a construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo que não é linear, mas num tempo de consciência de si e das representações que o sujeito constrói de si mesmo”. A trajetória profissional da maioria das entrevistadas teve início no Jardim de Infância, no Ginásio e na própria Escola Normal, nas atividades docentes e administrativas, no início dos anos 1960, onde puderam, a partir dali, construir as suas identidades.

Para Dubar (1997), as identidades sociais e profissionais não são expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas que se impõem a partir de cima, mas, são construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, sistemas de trabalho e sistemas de formação. Portanto,

É fundamental enfatizar que não se entende o sujeito *professora* como uma substância ou identidade homogênea, possuidora de uma ciência única, a qual é preciso encontrar. Estaremos lidando com a diversidade, travestida por um discurso que tende a tornar uno o que é múltiplo, dinâmico e muitas vezes incongruente. Em outras palavras, trata-se de fazer emergir a riqueza do heterogêneo, geralmente abafada pela força de um mesmo que busca se impor, especialmente por práticas discursivas apoiadas em múltiplas redes de poder. (FISCHER, 2005, p. 68).

Nesse sentido, os relatos das ex-alunas trazem as marcas do que viveram na escola e em outros espaços de formação e das pessoas com as quais conviveram. Assim entrevistamos quatro ex-alunas e elegemos nomes de pedras preciosas para identificá-las no curso deste trabalho, onde narram suas experiências na escola.

Desse modo, Turmalina, Esmeralda, Jade e Safira destacaram as oportunidades que tiveram com a obtenção do diploma de normalista, sobretudo como alunas das primeiras turmas, pois não havia outra escola no município nem na região capaz de ofertar o ensino secundário com a formação docente.

A minha formação na Escola Normal não foi romantizada, embora a figura da professorinha dos anos 50 remetesse a isso. Talvez por serem estrangeiras as Irmãs nos anteciparam aquilo que Paulo Freire, mais tarde, teorizou sobre a formação de professores, ou seja, uma prática consciente e contextualizada pelas vivências. Eu trago isso até hoje na minha vida e tem dado certo. (Safira).

Na Escola, tivemos a oportunidade de transitar pelos labirintos que levam à verdadeira formação docente. Ao término do curso, senti-me preparada para assumir a minha primeira sala de aula, já como profissional pude colocar em prática o aprendizado adquirido lá, e apesar dos imensos desafios enfrentados, tinha consciência daquilo que estava fazendo. (Jade).

A minha entrada na Escola Normal representou também um ganho social para a minha família; constantemente eu era convidada a participar das festividades, tinha voz boa, sabia declamar poesias. Formei-me professora, passei a ganhar um salário, que mesmo não sendo tanta coisa, ajudava nas despesas de casa e ainda comprava bons tecidos e mandava fazer vestidos ao meu gosto. (Turmalina).

Conciliar vida familiar e trabalho docente não foi fácil. O crescimento profissional de uma mulher não depende apenas da sua vontade e de seu empenho, tem todo um conjunto de situações que envolvem isso, no meu caso, trabalhar em três turnos foi durante muito tempo a solução para manter financeiramente uma família, composta de um marido cujo rendimento mensal era irrisório, filhos pequenos e ainda esticar o tempo para realizar tantas tarefas. O balanço de tudo isso resultou no divórcio que tirou de mim o compromisso de demonstrar uma falsa situação: a de que o meu companheiro era o provedor da casa; isso era muito comum na minha época, marido ir à quitanda pagar o caderno do mês com o dinheiro do salário da esposa professora. Apesar da formação religiosa que me sustenta, a separação me fez sentir inteira, a decisão foi planejada por mim com cuidado e respeito, avaliando vários cenários. Nesse sentido, a minha profissão foi fundamental porque pude me organizar com autonomia e viver outras felicidades. (Esmeralda)

E sobre o convívio da coeducação entre os/as normalistas, Turmalina afirmou:

Foi uma escola para pessoas reais e não imaginárias, quebrou muitos tabus em Guimarães, homens e mulheres sentavam, planejavam aulas juntos em uma sala sem vigilância. Namorávamos, claro que com alguns cuidados, nada demonstrativo, mas também não havia proibição. (Turmalina).

Além dessas questões, enfatizamos as dificuldades pessoais apontadas pelas mulheres, tidas como inerentes à condição feminina, visto que sua inserção no mundo do trabalho foi sempre marcada por obstáculos decorrentes das percepções sociais que incidem, também, sobre as relações trabalhistas, as quais, acentuam as desigualdades existentes entre homens e mulheres, “pois na concepção do patriarcado, as mulheres são uma dimensão a ser explorada e controlada” (Sorj, 1998, p.96).

E sobre a contribuição da Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção, no processo de reflexão sobre a dominação masculina, assim nos revelou Safira:

A Escola foi muito importante para a minha vida, mais ainda para nós mulheres, ali éramos desafiadas a refletir sobre nossa submissão em relação aos homens, e olha, que naquele tempo ainda nem se falava com tanta intensidade sobre os direitos das mulheres. Mas as Irmãs, principalmente a Irmã Gertrudes, que era a responsável pelo Convento, sempre tratavam esses assuntos que hoje se tornaram comuns: a saúde, os cuidados com o corpo, a prevenção, as condições de trabalho. Todas essas coisas que naquele tempo até causavam espanto. De modo que a nossa formação era abrangente, viva, nós éramos os sujeitos naquele processo e a nossa prática não foi diferente. (Safira).

Bruschini e Lombardi (1996) enfatizam que a entrada de mulheres no mundo do trabalho é também resultado das mudanças da ordem econômica, demográfica e cultural, vez que o conjunto de reestruturações econômicas, política e social que o capital vem operando trazem em si inúmeras alterações objetivas e subjetivas sustentadas por um vigoroso arcabouço político e ideológico.

Desse modo, o patriarcado é ressignificado e continua a sustentar a divisão sexual do trabalho, aqui considerado na sua dupla dimensão: trabalho produtivo, realizado pelo homem e trabalho

reprodutivo realizado pela mulher. Por oportuno, destacamos que este último nada mais é senão o conjunto de atividades, sem as quais a reprodução humana e do cotidiano não estariam asseguradas (Lellis, 2008, p. 26).

Na atividade produtiva formal, a educação foi o fator propulsor para a inserção de mulheres, mas também convém registrar as desigualdades enfrentadas pelas mulheres professoras, sempre submetidas a uma sobrecarga no cotidiano que lhes retira da vida um tempo que poderia ser aproveitado para a ampliação dos estudos, investimentos na carreira, no lazer e no cuidado de si.

Por outro lado, o permanente processo de qualificação docente não tem sido suficiente para reverter as situações de opressão e subalternidade enfrentadas pelas profissionais que constantemente têm as suas subjetividades capturadas pelo excesso de trabalho invisível e não pago, tendo em vista que esta categoria não esgota o trabalho em seu tempo determinado e local de origem, pois muitas professoras exercem atividades em mais de uma instituição. Com isso, o excedente de trabalho profissional soma-se ao trabalho doméstico e a outras atribuições da vida privada.

Assim, reconstituir o passado acerca da formação docente em Guimarães/MA se configura como um desafio, por implicar compreender e também refletir sobre as condições de instalação e os impactos produzidos pelas experiências desenvolvidas, neste caso, pela Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção e seus reflexos na realidade atual.

Ademais, contar a história de uma instituição educativa, por meio das narrativas de seus sujeitos, objetiva conferir a sua identidade cultural e educacional, estabelecida nos princípios do trabalho pedagógico desenvolvido, numa espécie de cartografia de significados e suas repercussões no itinerário histórico da cidade, bem como as alterações produzidas, as práticas e os modelos influenciando outras instituições.

O outro aspecto a ser destacado, é que o foco do trabalho das Irmãs era a promoção humana, e à educação caberia a formação e transmissão de valores morais, religiosos e sociais, podendo conduzir as pessoas ao desenvolvimento e à reflexão sobre sua própria vida e o seu meio. Desse modo, percebe-mos porque o papel da escola “não se limita ao exercício das disciplinas escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados” (CHERVEL, 1990, p. 178).

O município de Guimarães, se tornou então, um promissor polo educacional. A busca pela educação transformou a rotina da pequena cidade; rapazes e moças de municípios vizinhos buscaram a escola, a qual, embora tenha tido sua autorização de funcionamento sob o regime de externato, tal demanda forçou a criação de internatos para os (as) alunos (as), provenientes de outros municípios,

sendo o Seminário São José destinado à clientela do sexo masculino e a Escola da Fé à do sexo feminino. Ressaltamos que o internato feminino funcionava em dois espaços distintos, o primeiro para as jovens da escola Normal, e o segundo, para as adolescentes da escola primária. No entanto, na Escola Normal, ambos os sexos dividiam a mesma sala de aula, ou seja, a coeducação era outro componente importante naquele ambiente educativo.

Das diversas atividades ali desenvolvidas, sobressaem os ciclos de estudos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, além da criação do jornal Horizonte de Notícias, um importante veículo de denúncias sobre temas violadores da dignidade humana, como a expulsão de camponeses da terra por atos violentos de grileiros. O jornal de circulação semanal noticiava também as atividades de evangelização desenvolvidas pelas pastorais na sede e nos povoados do município, com destaque para o movimento das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs e as atividades culturais no teatro e nas comunidades.

Como podemos perceber, a Escola era estimulada pelas religiosas a ser um permanente laboratório de práticas democráticas e igualitárias, e aí reside o mérito da educação ofertada por elas com o decisivo apoio dos padres integrantes da Missão que, mesmo dedicados a outras atividades, eram ativos colaboradores da obra educacional.

Vale lembrar também que os recursos para construção, custeio e manutenção das atividades eram provenientes da Diocese de Nicolet e de mutirões, resultado das grandes mobilizações populares, como a construção da Escola e de postos de atendimento ambulatorial. Tudo isso causou profundo incômodo aos representantes do poder local, visto que antigas práticas políticas passaram a ser questionadas, pois o modelo presente nas ações legislativa e executiva baseava-se no clientelismo.

O modo de atuação das religiosas diante da situação de descaso em que o povo se encontrava coincidiu com outro grande momento histórico da Igreja Católica, que por ocasião da Assembleia dos Bispos em Medellín (Colômbia), reafirmou a decisão de participar ativamente do cotidiano popular, saindo dos grandes conventos e renunciando ao uso do hábito religioso, buscando desta forma maior identificação com o povo, como recordam suas antigas alunas:

Ao contrário da ideia sobre a rotina de alunas de escolas religiosas, nós sempre participávamos de muitas atividades fora da escola [...] nossas tarefas eram o planejamento das atividades escolares e preparação para as visitas às comunidades com as religiosas. (Safira)

Assim, após transitarmos pelas memórias de nossas entrevistadas, por elas narradas, percebemos a importância das experiências adquiridas na Escola para a construção de seus objetivos pessoais, bem como para a sua vida profissional. Novos modos de ser, que foram sendo incorporados

pela capacidade de redimensionamento de ações que resultaram em bem-estar, autoconfiança e autonomia para essas ex-alunas, hoje, senhoras. Para Jucá (2011), o importante é reconhecer que mais atuante do que a tipologia das fontes disponíveis, na construção do conhecimento histórico é a força da subjetividade expressa na maneira de interpretar o conteúdo coletado.

CONCLUSÃO

A Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção foi um marco tanto para o município de Guimarães quanto para a Baixada maranhense, tendo em vista o seu pioneirismo, principalmente no que se refere ao conteúdo formativo ministrado, que significou a ampliação e inserção de mulheres na vida social, por abordar questões do cotidiano, de modo a provocar e a incitar mudanças, que, de certo modo, influenciaram o município como um todo. Neste a situação de atraso social era acentuada pelo isolamento geográfico, pela ausência do poder estatal e prevalência de um pequeno grupo político local que agia em benefício de seus próprios interesses, num período (segunda metade do século XX) em que as notícias chegavam pelo rádio e a principal via de acesso à capital, São Luís, era a travessia marítima em precárias embarcações.

A instalação dessa Escola Normal imprimiu, portanto, perspectivas novas no município, com a chegada de estudantes de outras localidades, mas também pelos eventos promovidos por aquela instituição, que propiciavam o envolvimento de todos. Isso fez surgir uma nova cultura, um tanto mais consoante com os acontecimentos que ocorriam no País, de modo que a situação de isolamento foi sendo gradativamente alterada.

Vimos que, para além das orientações curriculares, as alunas puderam vivenciar experiências que as ajudaram a imprimir um diferencial em suas práticas profissionais que iam ocorrendo simultaneamente à sua formação, nos espaços do Jardim de Infância e no Ginásio, criados para esse fim. Tais experiências baseavam-se, também, no envolvimento e na participação nas situações do cotidiano da escola e do município como festividades, mobilizações sociais e ações em prol do benefício comum.

A participação, esse rico componente cultural, nem sempre visível no currículo oficial prescrito pela Escola, porém muito caro à Ordem Irmãs da Assunção da Santa Virgem, tendo em vista que o seu princípio essencial era a educação na perspectiva da autonomia humana, foi o acesso principal das mulheres às conquistas de direitos e reconhecimento como sujeitos de protagonismo nos espaços sociais. Assim, evidenciamos aspectos da constituição da identidade docente,

considerando que essas mulheres são pessoas singulares, atravessadas por uma identidade de gênero e pelas experiências vividas no percurso da vida que se segue.

As vozes das ex-alunas revelaram o lugar que cada uma vivenciou, o que representou, e ainda representa, a passagem pela Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção, reforçando a ideia da valorização do indivíduo no processo de pensar e narrar sua trajetória que, por sua vez, não se dá desarticulada da história de outros sujeitos, nem dos espaços e tempos em que estão inseridos.

Percebemos também como individualmente lidaram com as limitações e interdições impostas, em geral à condição de mulheres professoras e as dificuldades para conciliarem a vida conjugal/familiar com diversas atividades. Quanto à formação oferecida pela Escola Normal e às relações de gênero ali construídas, o que verificamos foi que esta instituição, embora não tenha rompido totalmente com o estabelecido, tentou implantar o novo, e não se dobrou à força externa que percebe a mulher como um ser de menor potencial, suavizando com isso, o processo educativo sexista.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BENJAMIN, W. “**Teses sobre a filosofia da história**” em *Obras Escolhidas*, vol. I. São Paulo, Brasiliense, 1993.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº 02, p. 177-229, 1990.
- DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto. 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Grall, 2000.
- JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **A Oralidade dos Velhos na Polifonia Urbana**. Fortaleza: Premium, 2011.
- LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **A Educação na Baixada Maranhense: 1828-1889**. SIOGE, São Luís, 1983.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIFF, M. LESSARD, C. **Ofício do professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 54-56.

NORA, Pierre. **Entre memória e história a problemática dos lugares**. In: *Projeto História*. São Paulo, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VINÃO FRAGO, Antonio. **História da Educação e História Cultural: possibilidades, problemas e questões**. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, 1995, nº 05.



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM CURSO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA I

Ossian Soares Landim⁸³

Vanessa Pinto Rodrigues Farias⁸⁴

Adriana de Freitas⁸⁵

RESUMO

⁸³Doutorando em Educação na Linha de Pesquisa: História e Educação Comparada, no eixo: História da Educação Comparada. prof.ossianlandim@gmail.com

⁸⁴Mestranda em Educação na Linha de Pesquisa: História e Educação Comparada, no eixo: História da Educação Comparada. vanessapinto7@gmail.com

⁸⁵Licenciada em História pela Universidade Regional do Cariri. Bacharelanda em Direito do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio. Dryfreitas13@gmail.com

Este artigo tem como objetivo relatar a experiência obtida na disciplina de Educação Comparada I, apresentando as principais contribuições que exerceu em nossa formação acadêmica. A disciplina é ofertada pela Linha de Pesquisa: História e Educação Comparada, na Faculdade de Educação- FAGED, da Universidade Federal do Ceará. As considerações aqui apresentadas consistem no resultado do confronto entre as bibliografias e as anotações de caderno das aulas que eram expositivas e dialogadas. Ministrada em duas partes, a primeira parte discutiu a Educação a partir do referencial teórico utilizado na referida cadeira que nos instigaram a pensar a Educação em um sentido diverso e multidisciplinar, como Giddens (2012); Cavalcante (2008); Castells (2009); Figueiredo (1997); Ricoeur (1968); Sibilía (2012), Chartier (2002). A segunda parte discutiu questões da ciência História do ponto vista teórico-metodológico a partir de autores como: Braudel (1937), Bloch (2001), Duby, Ariès, Ladurie et all. (1989). As principais contribuições que essa disciplina oferece, assim como este artigo é pensar a Educação como uma área multidisciplinar, inter-relacionada com outras sociedades e outras temporalidades, pois as teorias e métodos são analisados com vistas ao entendimento de alcance, adequação, atualidade e vitalidade de seus fundamentos para que sejam utilizados na pesquisa em Educação.

Palavras-chave: Educação, Educação Comparada, Formação Acadêmica.

INTRODUÇÃO

A Educação Comparada é um campo de estudos que abraça pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, principalmente das Ciências Humanas. Isso contribui para um enriquecimento de abordagens, uma pluralidade de objetos que são analisados a partir do método comparado. Vários atores, com finalidades específicas pesquisam neste campo, como pais ou mães ao escolher uma escola que atenda melhor às suas expectativas; educadores, com o intuito de melhorar o funcionamento de suas instituições; formuladores de políticas, que buscam maneiras de alcançar e realizar objetivos sociais e políticos; agências internacionais, que para aprimorar as orientações comparam padrões entre países e, finalmente, os acadêmicos, que comparam para melhorar a compreensão que se tem de muitos objetos, inclusive para compreender as forças que fundamentam a educação e o papel que essa tem no desenvolvimento social e econômico (BRAY, M; ADAMSON, B; ASON, M; 2015, p.46).

Esse trabalho é um resumo do percurso da disciplina História e Educação Comparada I, ministrada pelas professoras Patrícia Holanda, Lis Torres e o professor Gisafran Jucá. Dividida em duas partes, a disciplina contemplou na primeira parte a discussão teóricas sobre Educação e sua interdisciplinaridade com outras ciências: psicologia, sociologia, antropologia. Na segunda parte, discutiu-se como a História pode fazer parte das discussões sobre a Educação a partir das discussões teóricas metodológicas trazidas por essa ciência.

O que foi escrito é resultado das discussões em sala de aula trazidas pelos nossos docentes a partir de referenciais teóricos dos temas tais como: Giddens (2012); Cavalcante (2008); Castells (2009); Figueiredo (1997); Ricoeur (1968); Sibilia (2012), Chartier (2002) e Duby, Ariès, Ladurie et al. (1989), Braudel, 1937, Bloch, 2001, Duby, 1989.

O trabalho está dividido em duas partes que resumem nossas anotações e leituras dos textos: primeira parte as discussões sobre Educação e a interdisciplinaridade, e a segunda, a História como narrativa que foi o tema mais abordado na segunda parte da disciplina.

2. EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

As aulas da primeira parte da disciplina História e Educação Comparada I foram ministradas pelas professoras Patrícia Holanda e Lis Torres. Abordaram teorias que contemplam os três eixos que constituem a Linha da Pesquisa História e Educação Comparada, são eles: Família, Sexualidade e Educação; Instituições, Ciências e Práticas Educativas e Novas Tecnologias e Educação a Distância.

As discussões suscitadas pelas leituras foram diversas, de modo que as considerações aqui descritas atravessam todos os eixos e apresentam temas diversificados.

2.1 Psicologia

A partir do referencial de Figueiredo (1997) compreendemos um pouco do desenvolvimento da Psicologia, ciência muito importante na nossa área de investigação. Vimos que a definição desta como ciência é algo muito recente, tendo em vista que a mesma demorou para reconhecer-se como ciência independente das outras áreas do saber, assim como demorou para ser aceita como tal. Os temas da psicologia estavam dispersos em outras ciências e, por isso, o próprio meio científico considerava que no sistema das ciências não tinha lugar para uma “psicologia”, pois a *psique*, entendida como “mente” não se apresentava como objeto observável, não se enquadrando, dessa

forma, nas exigências postuladas pelo positivismo. Por isso, a Psicologia como ciência não conseguiu se desenvolver sem estabelecer vínculos com outras ciências, mas até os dias de hoje ela está aí com suas pretensões de autonomia, assim como é inegável as contribuições dessa ciência nas pesquisas acadêmicas nos últimos anos.

O autor sugere que se pararmos para ler com atenção as obras de historiadores veremos que as grandes irrupções da experiência subjetiva privatizada ocorrem em situações de crise social, quando uma tradição cultural é contestada e surgem novos modos de vida. Aponta que em situações como estas, o ser humano se vê obrigado a tomar decisões para as quais não consegue apoio na sociedade. Diante disso, compreendemos que, parece que quanto maior for o conflito social, maior a necessidade de voltar-se para si mesmo, pois a perda de referências coletivas, como religião, raça, povo, família obriga o ser humano a construir experiências internas, o que culmina num espaço para a subjetividade privatizada. Voltar-se para si mesmo resulta também em autoconhecimento e autonomia para tomada de decisões.

A experiência subjetiva, por sua vez, não está desconectada do todo social, pelo contrário, ela guarda relação intrínseca com as transformações da sociedade, o que nos leva a refletir que o aprofundamento da subjetividade não ocorreu de forma linear em todas as sociedades. São os conflitos sociais que vão ditar o nível de experiências subjetivas privatizadas. No caso da sociedade ocidental, aponta que a crise da Modernidade levou a um ceticismo, pois a religião que era dominante perdeu a centralidade, e passou a ser questionada. Vendo que as coisas não voltariam mais a ser como eram antes, a religião tentou aliar-se a crença num Deus onipotente e no livre-arbítrio humano. Contudo, encontrou a forte crítica racionalista- inaugurada por Descartes, que desprezava o conhecimento baseado em um conjunto de crenças- e a reação empírica, fundada por Francis Bacon- que igualmente critica o conhecimento sem base empírica, mas acrescentou que a razão não poderia ser deixada em total liberdade, que poderia ser especulativa e delirante, acrescentando, dessa forma, a experiência sensorial e racional, além da experiência subjetiva.

Nesse contexto, observamos que, tanto a reação racionalista quanto a reação empírica foram criticadas no século seguinte, dentro do Iluminismo, pois, além da autocritica, surgiram outras formas de criticar as pretensões totalizantes do “eu” da razão universal e do Método. Aponta ainda a filosofia de Nietzsche como provável ponto mais agudo dessa crise da subjetividade moderna. O que esse filósofo faz é desconstruir os fundamentos de toda a filosofia desde Platão. Compreende, assim, que todas essas ideias de Deus e sujeito moderno são criações humanas.

2.2 História da Educação

A disciplina propiciou também um aprofundamento na História da Educação Brasileira. Começamos por compreender a aproximação do campo da história educacional de Portugal. Cavalcante (2008) apresenta com riqueza de detalhes o panorama do desenvolvimento da História Educacional como atividade de pesquisa acadêmica, tanto no Brasil como em Portugal, tomando posse do método comparado. A autora informa que *A Cultura Brasileira*, de Fernando de Azevedo, livro publicado na década de 1940, estabeleceu uma certa tradição culturalista da História da Educação Brasileira, provocando, ao mesmo tempo, uma certa letargia na área, que ficou restrita ao ensino daquele compêndio nas faculdades brasileiras, de modo que somente nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil e em Portugal, é que novas iniciativas de pesquisa surgem, dando um novo significado à história educacional, em consonância com a chamada nova historiografia francesa. E aí que a área começa a expandir-se tanto em número quanto em relação ao refinamento metodológico, dando lugar a novas temáticas e problemáticas. A autora informa, ancorada em Justino Magalhães, que os desafios que se levantam hoje à História da Educação são de natureza epistêmica, ou seja, quanto à própria teoria da ciência, seus paradigmas estruturais, métodos e objeto.

Vimos que o processo para a História da Educação se consolidar como ciência foi igualmente complexo, como observamos no caso da Psicologia. Essa consolidação se deu, sobretudo, nos últimos trinta anos. Observamos que muitas das críticas a essa ciência se refere ao distanciamento das temáticas, criticando-a por se ocupar na maioria das vezes, questões pretéritas, como se o presente não tivesse relação com o passado. O fato é que a História da Educação formou sua identidade justamente na necessidade de compreender o presente conectado ao passado, fugindo da tendência imediatista de entender o “agora” educativo desconectado do todo. Os processos educacionais não devem ser vistos de forma autônoma, mas como um desenrolar da ação educativa. Ou seja, quando a História da Educação, na atualidade, opta por estudar fatos ou sujeitos locais, delimitando seu estudo, ela não despreza o todo social, mas considera importante a delimitação para uma melhor compreensão de seu objeto/ sujeito da pesquisa. Essa nova orientação em História da Educação permite uma diversidade de saberes pedagógicos, diversos resultados de pesquisa, que podem ser convergentes ou divergentes, se contrapondo, assim, à antiga História geral homogeneizadora.

2.3 Educação e Novas Tecnologias

Reflexões sobre as novas tecnologias na educação foi uma das contribuições dessa disciplina. Partindo do referencial de Castells (2003) compreendemos sobre o desenvolvimento da internet, desde os primórdios até chegar a ser a que conhecemos hoje, acessível e capaz de nos conectar com o mundo todo. O autor aponta que a história da criação e desenvolvimento da Internet é a história de uma aventura humana extraordinária, que revela a capacidade que as pessoas têm de transcender metas institucionais, superar barreiras burocráticas e subverter valores estabelecidos no processo de inaugurar um mundo novo. Além disso, mostra que a cooperação e a liberdade de informação podem ser mais favoráveis à inovação do que a competição e os direitos de propriedade.

Aprendemos a partir desse referencial que a internet se transformou à medida que os usuários tornaram-se produtores da tecnologia e artífices de toda a rede, o que ele coloca uma importante lição da história da tecnologia. De início, aquela que tinha objetivo militares, por meio da colaboração caiu para domínio público. Por isso, considera que a cultura da internet moldou o meio, mudou o nosso modo de vida, foi transformada pelas empresas, assim como também as transformou. Mudou também as relações sociais.

Castells (2003) chama a internet de galáxia, porque a galáxia não tem limite. A internet hoje alcança uma dimensão que não damos conta de limitar. Além disso, considera que o mundo social da Internet é tão diverso e contraditório quanto a própria sociedade.

Completando esse debate Sibilia (2012) aponta que os aparelhos celulares com acesso à internet alargaram a fissura aberta há mais de meio século pela televisão e sua concomitante cultura audiovisual e que, a partir da evidência desse choque, originaram-se diversas tentativas de fundir de algum modo os dois universos: escolar e midiático. Por um lado temos a escola com todo o classicismo que ela carrega nas costas, por outro, a presença cada vez mais incontestável desses modos de ser tipicamente contemporâneos. Para ela, existe uma divergência de época, um desajuste coletivo entre colégios e seus alunos na contemporaneidade, que se confirma e provavelmente se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens de todo o mundo.

Sibilia (2012) relata que os povos primitivos da América colonial eram vistos pela Igreja como bárbaros ou como plantas rudes que precisavam ser cuidadas constantemente, o que lembra o discurso de Kant sobre a natureza selvagem do homem, proclamada quase um século e meio depois. Analisa que, contudo, sob o prisma do século XXI esses selvagens talvez não fossem ingenuamente bons, por não terem sido corrompidos pela sociedade, na linha de Rousseau, nem naturalmente brutos, ainda que talvez cultiváveis, seguindo o raciocínio kantiano ou jesuíta. Talvez fossem simplesmente diferentes.

Seguindo sua tese, informa que a História da Educação formal está unida a do projeto científico moderno, mas também a grande reforma moral, inicialmente cristã e a seguir leiga, que disciplinou a sociedade aburguesada do século XVIII e, sobretudo, do XIX, segundo Philippe Ariés. Em outras palavras, o processo também poderia ser descrito como uma tentativa humanista de domar as tendências embrutecedoras que palpitam nas profundezas da natureza humana, por entender que se trata de “animais influenciáveis”, como resume Peter Sloterdijk. Assim se consuma a transformação do homem num animal doméstico. Segundo ela, esta é uma rápida síntese da complexa genealogia escolar.

A partir desse referencial entendemos que no início do século XXI são outros corpos e subjetividades que se tornaram necessários. Segundo ela, tornamo-nos compatíveis com esses instrumentos tecnológicos como sujeitos históricos, assim como no passado, nossos pais e nossos avós eram compatíveis com outros instrumentos de sua época. Por isso, agora e em toda parte, não surpreende que reverberem outros tipos de sujeitos: novos modos de ser e estar no mundo que emergem e se desenvolvem respondendo às exigências da contemporaneidade, ao mesmo tempo em que contribuem para gerar e reforçar tais características.

3. HISTÓRIA E NARRATIVA

A segunda parte da disciplina foi ministrada pelo Prof. Gisafran Jucá, que nos levou a leituras sobre os temas: o papel do historiador, narrativa histórica e o método na história. Esses temas nos levaram a refletir como se dá o fazer história como uma prática científica.

As aulas começaram com alguns questionamentos: O que é história? Quem é o historiador? O que ele faz? Foram duas questões que se propôs para respondermos através de três textos: Cátedra de história da civilização: o ensino de história e suas diretrizes (Braudel, 1937), Apologia da História (Bloch, 2001), O historiador hoje (Duby, 1989).

Na visão Braudel (1937) a história é a mais antiga das ciências sociais, não a única, pois a ela pertence somente um fragmento da humanidade, uma fração do espelho da sociedade, as outras frações pertencem as outras ciências (geografia, sociologia, antropologia, economia). O que fazer com essa fração(?), pergunta Braudel. É nesse momento que começa o ofício do historiador. Para Braudel existe uma desvantagem no ofício do historiador que o diferencia dos outros: o historiador trabalha sobre o que não existe mais (p. 63), tendo que recompor uma realidade passada de um mundo que não o pertence, e o que está vivo hoje somente reflete “uma pequena parte dos fatos sociais

inventariados (p. 63). Portanto, o historiador reconstrói, ressuscita o passado, e deve fazê-lo sem limitar-se a qualquer outra área, olhar o passado como um todo, reanimando-o “Como o romancista, o historiador cria a vida. Ele a cria de novo sobre o plano da verdade” (p. 64). Para tanto, o conselho de Braudel aos aprendizes de historiador é visitar as outras ciências, desde a filosofia até as ciências exatas, pois: “As ciências sociais formam um bloco, uma coalizão. São solidárias. Será sempre útil ao historiador passar em revista os seus métodos, o seu espírito e os seus resultados” (p. 66).

Corroborando com a fala de Braudel, Jean Boutier e Dominique Julia, em *Passados Recompuestos* – em que pensam os historiadores (1998), alertam que o ofício do historiador deve levar em conta diversos questionamentos e incertezas na construção de sua narrativa:

Com a conquista de novos objetos e de novos territórios, a acumulação de trabalhos eruditos, o aprofundamento dos métodos o avanço da informática, a prática do historiador foi grandemente renovada. A aceleração das mudanças nos últimos anos chegou a levar historiadores a falar, na França e fora dela, de incertezas, de dúvidas e de crises (p. 22)

É necessário saber historicizar as relações sociais levando em conta toda ajuda de outras ciências e dos métodos dispostos pelas mesmas, mas com o devido cuidado de não generalizar a história, mesmo que essa pertença a qualquer um.

Outro autor que se relaciona a essa temática é Georges Duby, pertencente a terceira geração dos *Anales*, em seus textos podemos encontrar uma a presença de várias possibilidades para a história: a narrativa, a biografia, a política e o retorno ao acontecimento. Operando contra o positivismo, Duby concentra-se em revelar o homem em sua totalidade, até mesmo no que está oculto, pois “Ora estou convencido de que não existe ‘inconsciente coletivo’ (1989, p. 88).

Duby segue a mesma perspectiva de Bloch que define o propósito da história como sendo “[...] o estudo dos homens, das sociedades humanas no tempo”, “[...] são os homens que a história quer apreender. (Bloch, 2001, p.34)

Quando fala-se de narrativa histórica tendemos a pensar numa história positivista, feita de somente fatos, pessoas, lugares e acontecimentos, escrita (narrada) a partir de documentos oficiais, sem nenhuma crítica ou critérios de científicos e metodológicos. O debate com os historiadores sobre o assunto estabeleceu a partir de uma questão: como estabelecer a narrativa diante dos caminhos metodológicos estabelecidos pela história?

Esse debate se estabelece Segundo Chartier (2002), diante dos primeiros projetos da história do século XIX, pois segundo ele a história:

[...] repousava então sobre dois projetos. Em primeiro lugar, a aplicação aos estudos das sociedades antigas ou contemporâneas do paradigma estruturalista, abertamente reivindicado ou implicitamente praticado. Tratava-se, antes de mais nada, de identificar as estruturas e as relações que, independentemente das percepções e das intenções dos indivíduos, comandam os mecanismos econômicos, organizam as relações sociais, engendram as formas do discurso. Conseqüentemente, a afirmação de uma radical separação entre o objeto do conhecimento histórico e a consciência subjetiva dos atores.

Segunda exigência: submeter a história aos procedimentos do número e da série [...]. Tratava-se então, graças à quantificação dos fenômenos, à construção de séries e aos tratamentos estatísticos, de formular rigorosamente as relações estruturais que eram o objeto mesmo da história. (p. 82-3).

Esses dois projetos da história, segundo o autor, traziam determinadas certezas que foram totalmente abaladas por um novo projeto da “nova história” que vinculava uma nova ordem para os acontecimentos históricos: “De onde vários deslocamentos fundamentais: das estruturas às redes, dos sistemas de posições às situações vividas, das normas coletivas às estratégias singulares” (p. 83). Percebe-se nesse momento uma ampliação de temas e uma saída dos historiadores de seu lugar de comodismo, a visita as outras ciências é fundamental nesse momento: “novas abordagens antropológicas e sociológicas” (p. 83), colocam os indivíduos “na construção dos laços sociais” (p. 83).

As estruturas, os mecanismos, as meras relações sociais, dão lugar as racionalidades, as táticas e as estratégias executadas pelos indivíduos e seus pares (p. 84). Os processos das redes sociais analisadas pelos historiadores ficam mais dinâmicos, a “a nova história” se propõe a analisar criticamente os conflitos, as negociações, os intercâmbios, etc. (p. 84). A proposta da narrativa histórica, não é somente narrar os fatos por eles mesmos, para tanto os historiadores lançam mão da literatura que é [...] “o conjunto dos procedimentos literários pelos quais um discurso subtrai-se à literatura, estabelece para si um estatuto de ciência e o significa [...]”. (p. 85). A discussão nesse momento gira em torno de outra questão: a literatura não é ficção? Para responder, Chartier cita o filósofo Ricouer quem em sua reflexão sobre o assunto chega à conclusão que: “[...] os procedimentos explicativos da história permanecem solidamente apoiados na lógica da imputação causal singular, isto é, ao modelo de compreensão que, no cotidiano ou na ficção, permite dar conta das decisões e das ações dos indivíduos”. (p. 86).

4. CONCLUSÃO

Percebeu-se claramente durante os encontros em sala de aula que a História da Educação Comparada, necessariamente, tem que passar pela discussão interdisciplinar. Ouvir as outrasciências

é imprescindível para comparar os sistemas educacionais, e comparar metodologicamente passa pelo viés da interdisciplinaridade.

É necessária uma ampliação dos campos e das competências, quanto mais conhecimento, melhor a análise do objeto de pesquisa, mais completa serão as críticas a serem feitas.

A História é fundamental para esse processo de comparação desses sistemas, pois é por meio dela que percebemos novos temas, novos problemas, ampliação das fontes de pesquisa e os domínios ampliados, inclusive o debate sobre os sistemas educacionais.

REFERÊNCIAS

BRAY, M.; ADAMSON, B; MASON, M.(Orgs.) et all. **Pesquisa em Educação Comparada:** abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015.

BRAUDEL, Fernand. Cátedra De História Da Civilização: O Ensino De História e Suas Diretrizes. In: **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras:** 1934-1935. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937. p. 113-121.

CAVALCANTE, M. J. M. **História Educacional de Portugal:** discurso, cronologia e comparação. Fortaleza: Edições UFC, 2008. Cap.1, p. 37 -94.

CHARTIER, Roger. **A Beira da Falésia:** a história entre cicatrizes e inquietude. Rio Grande do Sul: UFRS, 2002.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Psicologia:** uma nova introdução: uma nova visão histórica da psicologia como ciência. São Paulo: EDUC, 1997.

JULIA, Dominique; BOUTIER. Jean. **Passados Recompostos:** Campos e Canteiros da História. Rio de Janeiro: UFRJ/ FGV, 1998.

LE GOFF, Jacques; LADURIE, E. LE ROY; DUBY, GEORGES e Outros. **A Nova História.** Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1978.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**HISTÓRIA E MATEMÁTICA: UMA INTERAÇÃO POSSÍVEL NO ESPAÇO DE
CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM CODÓ-MA**

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

Iolanda da Silva Luz⁸⁶

Joana Batista de Souza⁸⁷

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma experiência realizada na Escola Senador Alexandre Costa em Codó –MA, a partir do projeto “Matemática Viva: Conectando saberes”, durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Sendo possível trazer a relação dos saberes matemáticos e a educação histórica, proporcionando o conhecimento, reflexão e a conscientização sobre os saberes e fazeres estabelecidos no cotidiano dos estudantes, juntamente com os pais e a comunidade do bairro Santo Antônio em Codó-MA. O artigo tem por objetivos: mostrar a articulação nas áreas de conhecimento entre História e Matemática, identificando as potencialidades da interdisciplinaridade no espaço escolar envolvendo ambas as áreas. Com esta pesquisa pretendeu-se investigar como as interações colaborativas, produzidas por ações interdisciplinares realizadas nas áreas de História e Matemática, podem contribuir para a construção do pensamento crítico de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental que compõem a rede pública municipal de Codó – MA. Ao pensarmos a escola como uma instituição responsável por promover situações para o crescimento cultural, intelectual, emocional, e social dos estudantes e também para as famílias, estudantes e comunidade pode oferecer oportunidades de reflexão e aprofundamento do conhecimento partindo do contexto sócio-cultural e ambiental. Acredita-se na necessidade de oferecer aos estudantes condições de ações transformadoras, que permitam uma participação cidadã a partir de uma visão crítica, a partir dos saberes da comunidade com o saber escolar. Dessa forma, o espaço escolar é pertinente, pois possibilita e estimula, positivamente, o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir.

PALAVRAS-CHAVE: Educação histórica. Educação matemática. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

⁸⁶Professora da Rede Pública Municipal em Codó-Ma - Especialista em Estatística pela UEMA-
iolandaluzmtm@gmail.com

⁸⁷Professora da Rede Pública Municipal em Codó-Ma - Mestra pelo do Programa de Pós-Graduação História, Ensino e Narrativas da UEMA - jbflor24@gmail.com

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

O sentido dado aqui neste trabalho diz respeito à possibilidade de promover um diálogo entre os saberes históricos e matemáticos. A interface entre a História e a Matemática nos permite identificar nessas duas áreas do conhecimento uma interação. Nessa relação é de fundamental importância que haja entre essas áreas do conhecimento, um diálogo que tenha como linha mestra a reflexão sobre a cultura e ao fazer escolar.

Ao pensarmos a escola como uma instituição responsável por promover situações para o crescimento cultural, intelectual, emocional, e social dos estudantes e também para as famílias, estudantes e comunidade pode oferecer oportunidades de refletir e aprofundar o conhecimento partindo do contexto sócio-cultural e ambiental em que vivem.

Se a Matemática é uma ciência que nos traz muitos benefícios no decorrer de nossas vidas, a História é construída a partir das nossas experiências do passado e do presente e nesse intermédio a escola tem a função de trabalhar com os alunos o conhecimento socialmente produzido, a partir das suas experiências cotidianas.

Este artigo é um recorte de uma experiência realizada com alunos de 6º ao 9º Ano da Escola Senador Alexandre Costa em Codó –MA, a partir do projeto “Matemática Viva: Conectando saberes”, durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Sendo possível trazer a relação dos saberes matemáticos e a educação histórica, proporcionando o conhecimento, reflexão e a conscientização sobre os saberes e fazeres estabelecidos no cotidiano dos estudantes, juntamente com os pais e a comunidade do bairro Santo Antônio em Codó-MA.

A Semana Nacional de Ciência, Tecnologia - SNCT, no Brasil, foi realizada entre os dias 23 à 29 de outubro de 2017. Teve como tema principal: “A Matemática está em tudo”, durante as atividades, foram promovidas ações educativas e estimuladas em todo o país a divulgação, difusão e apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos.

A referida temática foi trabalhada na Escola Municipal Senador Alexandre Costa, e contou com pouco mais de 300 participantes, dentre eles alunos, pais, professores, funcionários e gestores da referida escola, de modo a promover atividades educativas para conhecer e discutir junto à comunidade do Bairro Santo Antonio em Codó-MA.

O conhecimento matemático, em muitos casos, é resultado de um processo normalmente descontextualizado, por outro lado é parte integrante do nosso dia-a-dia que se renova e enriquece as experiências vividas por todos os indivíduos deste planeta.

Em outra vertente, a educação histórica tem-se dedicado à compreensão do pensamento histórico de alunos e professores, nomeadamente, dos seus conceitos históricos, e de como fazem sentido da sua compreensão histórica na tomada de decisões.

É nessa perspectiva que a dinâmica do projeto fez a conexão entre esses dois conhecimentos e entre os sujeitos da escola e moradores da comunidade, ou seja, os saberes relacionados com as funções sociais que desempenham no meio em vivem, especialmente os pais e/ou responsáveis e outros sujeitos da comunidade que, em sua maioria vivem no bairro Santo Antonio. Os saberes cotidianos foram levados para o interior da escola no sentido de buscar relações entre os sujeitos e entre os sujeitos e a sociedade. O espaço escolar pode contribuir para o crescimento de aprendizagens seja dos estudantes seja dos pais e/ou responsáveis envolvidos nesse processo.

A necessidade de se trabalhar com as famílias dos estudantes e também com a comunidade do entorno da escola, justificou-se pelo fato de que as várias transformações pelas quais a família vem passando, no decorrer da história, como, por exemplo, as múltiplas maneiras com que os sujeitos que constituem a família se agregam, implicando, assim, em diferentes modos de se relacionarem. Essas mudanças alcançaram a relação entre escola e famílias, visando assim sua compreensão e intervenção sob a ótica da equidade de vida e justiça social de forma a assegurar a universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais das cidades.

Codó é um município localizado no Estado do Maranhão, possui uma área de 4.364,499 km², dos quais 4,452 km² estão em zona urbana e com população de 118.072 habitantes, de acordo com o IBGE em 2010. No tocante, a comunidade do bairro Santo Antonio pode ser classificada como uma comunidade onde a maioria dos cidadãos possuem baixa renda.

Foram aplicadas atividades educativas, oficinas, palestras, mesa-redonda, depoimentos, e ainda foram realizadas palestras com professores da Universidade Estadual do Maranhão, e na sequência realizamos um trabalho social em conexão com a comunidade e escola.

Durante a programação do primeiro dia do evento contamos com a presença de autoridades locais, momento em que houve o lançamento da programação da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia em Codó, a abertura foi feita pela Prof^a. Iolanda da Silva Luz, coordenadora do projeto, em seguida a Palestra inicial intitulada **“Calçando os sapatos dos meus pais: a importância da família no processo de educar”**, proferida pela Profa. Dra. Salânia Maria Barbosa Melo da Universidade Estadual do Maranhão.



Abertura do projeto. Alunos e pais do bairro Santo Antonio e Comissão Organizadora SNCT – 2017-Escola Senador Alexandre Costa

No segundo dia, foram iniciadas as atividades de oficinas intituladas: **“A Arte de criar”**, **“Usando a criatividade: Matéria Prima e Matemática”**, **“Sustentar para viver: Alimente-se bem”** e **“Ajuntando os tecidos”**, na qual mostrou-se que a Matemática intrínseca no saber e fazer cotidianos da comunidade local, coletados em visitas a cada uma das famílias dos alunos da Escola Alexandre Costa antes da execução deste projeto, reafirmando assim com tais práticas a responsabilidade social destas para o desenvolvimento do bairro Santo Antonio, consequentemente para um bom desempenho escolar.



Oficina de costura com as mães, e oficina de pinturas com os alunos da Escola Senador Alexandre Costa, SNCT/2017.

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

A oficina de costura foi ministrada pela mães dos alunos e participantes da comunidade que ensinaram os estudantes as medidas, e também ensinaram o ofício de costurar para os filhos. Os alunos também participaram da oficina de arte, além do encantamento artístico, descobriram nas formas geométricas, a possibilidade de criar inúmeras imagens do cotidiano.



Oficina de alimentação saudável e oficina de formas geométricas com alunos e pais do Bairro Santo Antonio. Escola Alexandre Costa -SNCT /2017.

Nas imagens acima, podemos visualizar a oficina de alimentação saudável, intitulada “Alimente-se bem”, a mesma foi ministrada pela Professora Fatony Farah Haidar, que trabalhou os tipos de alimentos e de que forma os pais e alunos podem economizar e aproveitar os alimentos, de forma a manter uma alimentação saudável. A oficina intitulada de “Formas geométricas”, teve como ministrante o pedreiro Francisco dos Reis, pai de alunos da Escola. Durante a oficina foi construída uma mesa de xadrez com o objetivo de deixar no pátio para ser utilizada pela comunidade escolar.

Houve ainda um diálogo sobre os **“Saberes matemáticos”**, durante a “Mostra de Vídeo”, na qual foi apresentado uma entrevista com Paulo Freire e Ubiratan D’Ambrósio, em consonância houve compartilhamentos dos depoimentos dos pais e alunos que participaram das oficinas realizadas anteriormente. Logo em seguida, encerrou-se com a palestra **“Saberes e sonhos: comportamento para uma vida profissional de sucesso**, com a Empresária local do Grupo Narcele Jóias, Clênia Maria Ramos Amâncio. A palestra era para mostrar a trajetória de profissionais que buscam a criatividade para realizar sonhos.

No terceiro dia de atividades aconteceram a segunda parte das oficinas práticas com as famílias do bairro, com explanação de conceitos básicos da Matemática. Os saberes matemáticos contidos nas vivências dos sujeitos não podem ser negados. Essa valorização da ação favorece

discutirmos com os participantes acerca da construção do conhecimento a partir da realidade em que vivem. Nesse sentido, a Educação Matemática tem um papel relevante para a autonomia e transformação social dos indivíduos ao despertar nos alunos a importância da aprendizagem de Matemática aplicada a realidade. Na qual, é vislumbrada como um conjunto de estratégias e ações, definidas e desenvolvidas por um coletivo a partir das experiências de cada sujeito. De acordo com D'Ambrosio (2002),

A Matemática deve ser abordada criando condições para que o estudante reflita sobre esse saber/fazer e o utilize de algum modo na elaboração do seu próprio saber/fazer, seja tomando-o como base, ou colocando-o sobre suspeita, ou ainda comparando-o à Matemática aprendida na escola.

A forma como aprendemos Matemática e como a mesma influencia na nossa prática cotidiana, nas atividades profissionais, nas práticas de distintas culturas, em situações de contagem, medição e cálculo, classificação, localização, representação, explicação, organização, planejamento e atividades lúdicas: jogos e brincadeiras infantis, representa o conhecimento do conteúdo específico que ela ensina. Pensando neste contexto escolar realizou-se também as oficinas “**Nada se perde tudo se rende: Recicle**”, “**Xadrez e cubos mágicos**” e “**Degustando as formas geométricas**”:





Pais, alunos e Professores, durante as oficinas de “Reciclagem”, “Xadrez”,
“Degustando as formas geométricas” e “Cubos mágicos” - SNCT-2017

Durante a oficina “Degustando as formas geométricas”, ministrada pela Professora Edna Sousa, os pais aprenderam a produzir salgados na forma de figuras geométricas. Também puderam aprender a produzir com o objetivo de melhorar a renda mensal.

A interação entre a Educação matemática e Educação histórica se manifesta nas palavras de Paulo Freire,

Nessa passagem, nunca você diria uma fronteira geográfica para a história, mas nessa transição do suporte para o mundo é que se instala a história, é que começa a se instalar a cultura, a linguagem, a invenção da linguagem, o pensamento que não apenas se atenta no objeto que está sendo pensado, mas que já se enriquece da possibilidade de comunicar e comunicar-se. Eu acho que nesse momento a gente se transformou também em matemáticos. A vida que vira existência se matematiza. Para mim, e eu volto agora a esse ponto, eu acho que uma preocupação fundamental, não apenas dos matemáticos mas de todos nós, sobretudo dos educadores, a quem cabe certas decifrações do mundo, eu acho que uma das grandes preocupações deveria ser essa: a de propor aos jovens, estudantes, alunos homens do campo, que antes e ao mesmo em que descobrem que $4 \text{ por } 4 \text{ são } 16$, descobrem também que há uma forma matemática de estar no mundo. (D’Ambrósio, p.11. 2013).

O processo de ensino-aprendizagem permite abordagens teórico - metodológicas menos deterministas da vida social, através de seus estudos das “artes do fazer”. Como disse Paulo Freire, “há uma forma matemática de estar no mundo”, que é inerente ao seres humanos e de como o ser humano foi desenvolvendo, na sua evolução, os conhecimentos e comportamentos que hoje são identificados com a matemática que todo indivíduo pratica no seu dia a dia. (D’Ambrósio, p.13, 2013). Neste Projeto procuramos mostrar as ações criativas desenvolvidas pelos pais dos estudantes

como forma de mostrar como eles desenvolvem suas atividades que muitas vezes não são reconhecidas pelos filhos.

Na quarta parte do projeto, foram divulgados os resultados das oficinas com a exposição **“Stand Saberes”**, na qual confirmamos que a maioria das famílias faziam parte do mercado informal da cidade de Codó, ganhando até $\frac{1}{2}$ salário mínimo e apresentamos sugestões para a comunidade em geral do bairro Santo Antonio, a serem implementadas para um melhor desenvolvimento pessoal e profissional e consequentemente uma melhor administração do seu lar, sob a orientação dos professores Petra Fernanda Cruz e Silva e Marcio André Carneiro Terto, do Curso de Administração da Universidade Estadual do Maranhão, na qual ministraram uma palestra sobre: **“Economia doméstica e a importância do empreendedorismo na contribuição da renda familiar.”** Essa palestra ajudou aos pais a pensar na problemática financeira diante dos desafios e carências relacionadas a carência na renda mensal, onde a maioria das famílias do bairro Santo Antonio vive dependendo do Bolsa-Família, recurso distribuído pelo Governo Federal; maus hábitos financeiros/desperdícios e falta de uma Educação básica/Educação Matemática, assim como o aumento do desemprego na cidade de Codó.



Depoimentos de mães dos alunos que participaram da “Degustando as formas geométricas” - SNCT-2017

No quinto dia, houve uma sensibilização população com relatos e depoimentos dos pais dos alunos da escola Alexandre Costa. A coordenadora Professora Iolanda da Silva Luz ressaltou a importância do trabalho realizado para com as famílias do bairro Santo Antonio, apresentando uma grande, enfatizando que o maior problema está ainda na falta de emprego fixo, a maioria são

trabalhadores informais, como também a falta de apoio do governo municipal para quando se trata em educação, saúde, lazer e o social.

A maioria dos países têm uma preocupação maior em saber quais competências matemáticas os estudantes adquiriram para enfrentar problemas da realidade, problemas autênticos da vida cotidiana, do universo das crianças e do mundo do trabalho, problemas que tratam das relações da Matemática com as demandas sociais, como o consumo responsável, o meio ambiente e a cultura, entre outras aplicações significativas a partir de experiências cotidianas na aquisição de saberes escolares. No Brasil não é diferente e ao trazermos essa discussão para Codó-MA, viabilizamos a necessidade de trabalhar a Matemática de forma contextualizada com a Educação Histórica e interconectada entre as culturas humanísticas e científicas dentro do espaço escolar.

Segundo Ubiratan D'Ambrosio (2013), a Matemática como manifestação cultural é muito mais que apenas manipular notações e operações aritméticas, ou lidar com a álgebra e calcular áreas e volumes. É principalmente lidar, em geral, com relações e comparações quantitativas e qualitativas de conjuntos de objetos e de formas espaciais do mundo real.

A necessidade de executar ações que viessem educar e reeducar a comunidade do bairro Santo Antonio (Codó-MA) nas suas relações com a Matemática e a História e outros saberes, cumpriu com o compromisso de mostrar o quanto a Matemática está presente em tudo que fazemos no dia-a-dia. O fortalecimento dessas ações, foram bem recepcionadas e agraciados tanto pelos alunos quanto pelas famílias.

Unir os saberes da comunidade com o saber escolar fazem parte de políticas públicas integrativas de modo a potencializar ações de combate ao desemprego, melhorar a formação dos alunos e aprendizado da comunidade, e assim proporcionamos o bem estar das mesmas. Portanto, contribuimos para a relação escola e comunidade a fim de promover a melhoria das condições de vida aos participantes.

Por fim, a escola e comunidade participaram ativamente da realização do projeto **“MATEMÁTICA VIVA: conectando saberes”**, o mesmo foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão- FAPEMA, sendo possível trazer a relação da educação através dos saberes matemáticos, proporcionando o conhecimento, reflexão e a conscientização sobre o fazer matemático e a interação possível com a História presente no cotidiano dos alunos de 6º ao 9º Ano da Unidade Integrada Municipal Senador Alexandre Costa, juntamente com os pais, e a comunidade do bairro Santo Antônio em Codó-MA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bairro Santo Antonio trata de uma pequena comunidade que faz parte da sociedade codoense, foram 80 famílias que participaram ativamente do projeto, que sofrem com problemas financeiros, ausências de ações educativas. Vimos, com a pesquisa, um povo carente, inseguro quanto ao seu orçamento doméstico, fator esse que prejudica o desenvolvimento da economia local, devido ao alto número de desempregados, necessitando de um olhar governamental mais favorável.

Dessa forma, a escola se apresenta como um lugar de referência, são instituições vivas, caracterizadas por uma série de relações, dos elementos envolvidos direta ou indiretamente em sua dinâmica. O espaço escolar é pertinente, pois possibilita e estimula, positivamente, o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir consequentemente. A escola, a partir da participação ativa dos professores, ex-alunos, coordenadores, estudantes e comunidade pode oferecer oportunidades de reflexão e aprofundamento do conhecimento partindo do contexto sócio-cultural e ambiental de seu entorno.

Sabemos que os municípios têm por finalidade garantir a atenção integral às famílias em determinado território, através da execução de serviços de proteção social básica desenvolvidos. Nesse caso, como observado nos resultados dessa pesquisa socioeconômica, essa localidade está precisando urgentemente desses serviços, no sentido de que ajude a minimizar as mazelas sociais e propiciar condições de vida digna aos moradores, através de ações e serviços assistenciais, como: a inclusão produtiva ou geração de trabalho e renda, através da realização de cursos, como técnicas agropecuárias, técnicas de como comercializar seus produtos, artesanato (visto que não é produzido no local).

O cotidiano, as atividades, as formas de pensar e agir de determinado grupo social, em diferentes tempos, constituem suas práticas. A percepção da necessidade de mudança pelos moradores da comunidade no entorno da Escola Senador Alexandre podem ser apropriadas de modo a fornecer subsídios e desenvolver estratégias para sobreviver e transcender criando um conjunto de artes ou técnicas, que são acumuladas, ao longo da história, para explicar, conhecer e lidar com o seu determinado ambiente natural e cultural.

REFERÊNCIAS

Brasil, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva, organizadores. **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. Campinas-São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Uma Visão do Estado da Arte**. Pro-Posições, vol 4. Nº 1[10], março de 1993. <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/10-artigos-ambrosiou.pdf>> Acesso em 03 de julho de 2017.

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

GARCIA, Tania Maria F. Braga. **A Formação da Consciência Histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. Cad. Cedes, Campinas, vol.25, n.67, p.297 -308, set/dez.2005. (Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>) Acesso em 25 de maio de 2014.

LILLARD, Paula Polk. **MÉTODO MONTESSORI: uma introdução para pais e alunos**. (Trad. Sônia Augusto), -Barueri: Manole, 2017.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à Educação do Futuro**. Ed.2, -São Paulo: Editora Cortez, 2011.

REVISÃO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA. **Dossiê: Educação Histórica e a prática da sala de aula**. - REDUH/Laboratório de Pesquisa de Educação Histórica da UFPR: Editoração: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schimidt; Coord. Editorial: Lidiane Camila Lourençato. Lucas Pydd Nechi, Thiago Augusto Divardim de Oliveira; Editoração Eletrônica: Cesar Sousa, nº 5 (Jan/Abril/-2014). Curitiba: LAPEDUH, 2014.

ROCHA. Cézar Jesus da; FILHO, Moysés Gonçalves Siqueira. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E HISTÓRIACULTURAL: entre diálogos e reflexões**. HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática Sociedade Brasileira de História da Matemática. ANO 3, N. 2, 2017. - ISSN 2447-6447.

VALENTE, W. R. (2013). **Oito temas sobre História da educação matemática**. REMATEC:de Matemática, Ensino e Cultura. Natal, ano 8, n.12, Jan.-Jun. Disponível em: <<http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/issue/view/13/showToc>>. Acesso em: 20 de ago. 2018.



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

O INSTITUTO DA MEMÓRIA DO POVO CEARENSE: UMA FERRAMENTA DE COMBATE?

Ana Cristina de Sales⁸⁸

RESUMO

No trabalho discutimos sobre a dimensão educativa presente nas produções do Instituto da Memória do Povo Cearense. Como recorte temporal escolhemos os anos de atuação do referido instituto, que por sua vez, é uma organização não governamental-ONG, sem fins lucrativos. As fontes utilizadas foram as produções do IMOPEC (Boletim Raízes e Revista Propostas Alternativas). Para análise das fontes, utilizamos o método indiciário de Carlo Ginzburg (1989). A partir da análise inicial, percebemos que a instituição tem o movimento social como referência político-pedagógica, e tais movimentos na concepção do instituto são portadores de virtudes formadoras, favorecendo e oferecendo a sociedade, a partir de diferentes dimensões, a vivência e a conquista de grandes processos sócio-políticos de aprendizagens.

Palavras-chave: ONG. IMOPEC. Educação.

INTRODUÇÃO

⁸⁸ Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Ceará - UFC; E-mail: anasalesprof@gmail.com

Na pesquisa discutimos sobre a dimensão educativa presente nas produções do Instituto da Memória do povo Cearense – IMOPEC, tendo como recorte temporal os anos de atividade do referido instituto no Estado do Ceará. O IMOPEC é uma organização não governamental-ONG, sem fins lucrativos, iniciou suas ações em 1988 na cidade de Fortaleza⁸⁹, na qual definiu como uma de suas propostas de atuação o campo da cultura, enfatizando ser um “caminho árduo, nem sempre claro, pois, são múltiplas e complexas as expressões da alma do povo” (IMOPEC, 2006, p. 01).

A instituição ainda elegeu como um de seus propósitos “a articulação entre o conhecimento produzido na universidade e os múltiplos saberes que passam de pai para filho e são recriadas a cada momento: o chamado saber popular” (IMOPEC, 1999, p. 05).

Os diferentes saberes produzidos pelo IMOPEC foram expandidos através de uma linha de publicizações voltadas ao público interessado nas temáticas do meio ambiente, lutas sociais, análise política da realidade cearense, educação, memória, patrimônio e cultura. Os registros se deram por meio de vídeos, fotos, livros, cartilhas, boletins, revistas, inventários e catálogos.

Com uma trajetória de 27 anos desempenhando ações, o IMOPEC traz uma série de temas nas suas produções,

alicerçado em reflexões e ações que abrangem uma diversidade de iniciativas, onde a tônica é a resistência permanente ao avanço indiscriminado do capitalismo, que impõe e propaga a ideia de desenvolvimento e progresso de forma elitista e excludente, sem considerar o que está posto ao longo da história de populações e de povos e comunidades tradicionais, bem como, de redutos ambientais que deveriam ser preservados (IMOPEC, 2015, p. 01).

As populações mencionadas referem-se, sobretudo, àquelas pessoas identificadas como de comunidades e populações tradicionais (indígenas, negras, das águas, entre outras) e pobres do campo e da cidade. O IMOPEC também expressou sua atuação com ênfase no fortalecimento dos movimentos sociais e no “resgate”, na preservação e valorização da “cultura popular”. Neste direcionamento problematizamos: Como se deu a dinâmica da experiência educativa de combate no IMOPEC? Que tipo de mobilização foi projetada pela ONG?

Utilizamos como fonte para o desenvolvimento do trabalho o *Boletim Raízes* que começou a circular em 1989 e a *Revista Propostas Alternativas* a partir de 1992, duas produções do IMOPEC. O boletim tinha uma tiragem trimestral de 1.500 exemplares, atingindo pequenos grupos nas salas de aula, professores e lideranças comunitárias (IMOPEC, 2001, p.01), se inscrevendo na tradição da

⁸⁹ Durante o período de atuação, o IMOPEC estava sediado na Av. Dom Manuel, 1197, em Fortaleza-CE.

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

palavra impressa “como instrumento de pedagógico de combate”. A indicação destas fontes não deve transparecer que teremos acesso direto às vozes. São fontes interessadas e em situações peculiares, as fontes são reveladoras do vivido passado, ainda que produzidas sob certos interesses (GINZBURG, 1989. p. 169-178).

Para interpretação dos dados, usamos o método do paradigma indiciário, de Carlo Ginzburg. O paradigma indiciário está envolto no princípio de que apesar de a realidade se apresentar ilegível em alguns aspectos, ela pode ser decifrada através de determinadas pistas, rastros ou indícios, nos dando a possibilidade de observação através das relações entre razão, sensibilidade, natureza e cultura, em que assumindo um estatuto frágil, seja possível obter resultados relevantes (GINZBURG, 1989. p. 169-178). Desse modo, as fontes foram analisadas no sentido de percebermos os indícios que nos remetam uma ferramenta de combate nas produções do IMOPEC. Tomamos como reflexão teórica o conceito de Educação Popular, que para (FREIRE, 1996) é um processo formativo permanente, tendo em vista o caráter inconcluso dos humanos.

AS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS E A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

O termo organização não governamental no Brasil surge na década de 80 do século passado. Na definição de Fernandes (1994), ONGs são “micro organizações não governamentais sem fins lucrativos, que realizam projetos junto aos movimentos populares”. Entretanto, é pontuado por diversos autores a complexidade de uma única definição do termo. As definições se aproximam quando as ONGs são conceituadas através de âmbitos políticos em prol da vida coletiva. Na pesquisa em questão as ONGs são identificadas como uma categoria que busca o desenvolvimento participativo do sujeito na construção e defesa dos direitos humanos.

Nos anos 70 e 80 do século XX no Brasil, as “ONGs eram instituições de apoio aos movimentos sociais populares, estavam por detrás deles na luta contra o regime militar e pela democratização do país” (GOHN, 2013, p. 06), buscavam por meio de suas ações estabelecer um cenário democrático e de conscientização dos setores populares. Nesse sentido, destacaram-se os diversos movimentos, associações e instituições, reivindicando direitos sociais e luta pela segurança pública, meio ambiente, saúde, dentre outros.

Na década de 90 o cenário da organização da sociedade civil se amplia e diversifica-se. Surgem entidades autodenominadas como terceiro setor (mais articuladas às empresas e fundações), ao lado das ONGs cidadãs, militantes propriamente ditas, com perfil ideológico e projeto político definidos. Essas últimas saem da sombra, colocam-se à frente e até mesmo

na dianteira dos movimentos, tornando-se, em alguns casos, instituições autônomas e desvinculadas dos movimentos (idem).

Não se chegou a um consenso a respeito do conceito de terceiro setor e sobre que tipo de entidades o compõem. Para Souza (2006, p. 113) “o terceiro setor tenta se aglutinar num espaço social próprio, um universo extremamente heterogêneo de organizações privadas sem fins lucrativos, originadas de diferentes segmentos e grupos sociais com interesses igualmente diferentes”. A partir dos múltiplos interesses, novos temas foram introduzidos no terceiro setor, apontou-se para as questões de gênero, etnia, identidade, memória, etc.

A autora destaca dois tipos de ONGs nos anos 90, primeiro as ONGs advindas da cultura participativa das décadas de 70 e 80, a qual denominou de militantes; e segundo as ONGs propositivas, que atuam segundo ações estratégicas, de cunho mercadológico. As ONGs militantes fizeram parte da maioria dos movimentos sociais populares urbanos que nortearam um panorama de participação da sociedade civil (idem, p. 07).

As ONGs militantes fundamentaram suas ações na conquista de diversos tipos de direitos, lutaram pela igualdade com justiça social, ajudaram a criar o “discurso da participação popular “como uma necessidade e um componente à democracia”. Suas características eram similares aos movimentos populares: enraizamento na sociedade, participação mística estimulada por ícones emblemáticos, crítica e rebeldia, disciplina organizativa, formas de luta social priorizando os espaços na sociedade civil, pouca relação e interlocução com órgãos públicos institucionalizados, e uso recorrente de práticas de desobediência civil, ou práticas não circunscritas à legalidade instituída (idem, p. 06).

As ONGs militantes nos anos 90, mesmo participando das ações das novas ONGs, ligadas ao terceiro setor, passaram a ser minoria no universo das ações coletivas desenvolvidas nos espaços públicos sem fins lucrativos. As organizações da década de 90 ainda na perspectiva de Gonh têm origens e matrizes discursivas nos movimentos populares de base da Igreja, no novo sindicalismo, e na nova esquerda que deu origem ao Partido dos Trabalhadores e alas progressistas de alguns partidos políticos.

O IMOPEC faz parte da categoria de organização não governamental que surgiu no final da década de 80, e tem suas raízes a partir da militância, com uma proposta ampla e alicerçada na luta pela diversidade. Por meio das produções do instituto demonstrou-se que a ONG buscava ampliar o nível de compreensão dos indivíduos a partir de suas condições de vida, discutindo as causas, visando uma atuação crítica desses sujeitos na sociedade, perspectiva pensada por nós através da educação popular.

Para Antonio José da Cunha⁹⁰, a educação popular desenvolvida no IMOPEC, delineia-se para o “olhar da realidade como totalidade, e não de forma segmentada, partindo do particular para o geral, regressando ao particular para transformá-lo” (IMOPEC, 2003, p. 03). Sobre as ações da ONG, o educador popular, sublinha,

o momento pedagógico educativo não se reduz à atividade ou ao evento programado, pois tem um caráter processual, isto é, trata-se de um processo sistemático e intencional da compreensão da prática social para transformá-la de maneira consciente, em função de um projeto histórico. Em outras palavras: um processo de formação na ação.

O instituto colaborou com o debate e apoio a iniciativas dos movimentos populares através das comunidades, articulando distintos campos do conhecimento, escreviam em suas páginas: geógrafos, deputados, economistas, antropólogos, historiadores, arquitetos, urbanistas, advogados, fotógrafos, artistas populares, militantes de pastorais, sindicalistas e educadores populares. Vale ressaltar que essas publicações estão imbuídas de interesses e modos de perceber a realidade social.

Aliada à questão da memória é necessário abordar a cultura, sobretudo, no que diz respeito às identidades culturais. É raro um movimento social com apelo somente à questão de classe. Noções e identidades como popular, negro, indígena, feminista, favelado(a) e camponês foram incorporados como frutos de movimentos da diferença... quem trabalha com as diferenças não pode esquecer, por sua vez, que diversidade está ligada a desigualdade e, portanto, não faz sentido abandonar o discurso da classe social, da crítica política e de um projeto de sociedade (IMOPEC, 2006, pp. 05-06).

Discutiu-se no boletim Raízes de nº 56 de 2006 a difícil questão da autonomia dentro dos movimentos sociais, a independência em relação aos partidos políticos e a igreja nem sempre fazia parte da realidade. Ressaltamos que as ONGs não são os movimentos sociais, entretanto, se relacionam com tais movimentos. As ONGs organizam suas ações por meio de projetos preestabelecidos e recebem financiamento de terceiros (PINTO, 2006, p. 656).

O IMOPEC era sócio da Associação Brasileira de ONGs – ABONG e recebia o apoio da Solidarité Socialiste da Bélgica e Trocaire da Irlanda. Era por meio das parcerias internacionais que a instituição se mantinha, fomentava os encontros com os participantes do Curso de Formação à Distância, elaborava suas produções e deslocamentos para as cidades interioranas.

Não tem sido fácil a construção da proposta do IMOPEC. Dificuldades financeiras, limitação da infraestrutura... no Ceará, um marketing avassalador vende gato por lebre. Nunca os direitos humanos foram tão agredidos, os bens da natureza destruídos, a escola e a saúde públicas desmontadas, como nos dias atuais... nas páginas de Raízes e nos cadernos propostas

⁹⁰ Educador popular e sócio do instituto.

alternativas buscamos denunciar tais desmandos, mas também apontar saídas, alimentando esperanças e estimulando a solidariedade (IMOPEC, 1998, p. 01).

O Boletim Raízes (1998, p. 01), publicizou que o instituto rejeitava as barganhas políticas, os conchavos que amesquinavam. “No decorrer do difícil ano de 1998 – mais um ano de seca e de fome para o homem nordestino – renovamos nossos propósitos, firmados em 1988, de lutar por um meio ambiente saudável e pelo resgate, preservação e difusão da cultura cearense”.

A temática da educação desenvolvida na instituição, tem o movimento social como referência político-pedagógica, como princípio e matriz educativa da sociedade. Pontuou-se na Revista Proposta Alternativas que os movimentos sociais são portadores de virtudes formadoras, favorecendo e oferecendo a sociedade, a partir de diferentes dimensões, a vivência e a conquista de grandes processos sócio-políticos de aprendizagens⁹¹.

A instituição durante os 27 anos de atuação desenvolveu algumas propostas junto a população cearense, dentre elas destacaram-se:

- ✓ Promoção de sete encontros estaduais a partir do curso de Formação à Distância;
- ✓ Criação de Jogos Pedagógicos;
- ✓ Dois cursos à distância, o último sobre “Memória e Patrimônio Cultural do Ceará”;
- ✓ Participou do tribunal da água em Santa Catarina, levando a temática da construção da Barragem do Castanhão;
- ✓ Participou de Atos públicos (pelo tombamento da Estação da Parangaba/Fortaleza e contra a transposição do Rio São Francisco);
- ✓ Participou da criação de sindicatos e diferentes grupos organizados;
- ✓ Movimento em defesa do Sítio Fundão em Crato;
- ✓ Participou na criação do Instituto Terramar;
- ✓ Lutou contra a construção da Barragem Castanhão;
- ✓ Implementou três Casas de Memória;
- ✓ Criação do Centro de Documentação Patativa do Assaré;
- ✓ Articulação com o Movimento Negro e Indígena;
- ✓ Ampliação do conceito de cultura por meio das discussões no Curso de Formação à Distância;
- ✓ Participação política dos agentes culturais;
- ✓ O despertar para a importância do registro das lutas e da memória local.

⁹¹ Revista Propostas Alternativas, 2010, p. 05.

Dentre os pontos citados queremos enfatizar o Curso de Formação à Distância sobre “Memória e Patrimônio Cultural do Ceará”, inspirado nos princípios pedagógicos de Paulo Freire. O curso teve início em 2001 e buscou promover através de seus participantes (professores, estudantes, lideranças comunitárias e militantes dos movimentos sociais) ações como seminários, fóruns, organização de museus comunitários, campanhas de conscientização, entre outras.

O curso pautou-se na concepção de cultura como trabalho de criação e recriação, dos modos de vida, costumes, crenças e tantas outras dimensões da vida. A proposta pedagógica de Paulo Freire promovida no curso, partia dos conhecimentos prévios dos cursistas, a relação conhecimento científico, a reflexão crítica e a problematização, através da interação com o grupo na dimensão teoria e prática. Era desenvolvida a leitura em grupo, provocando o intercâmbio de ideias. Ao estudar o texto sobre a importância dos lugares de memória, os cursistas refletiam e aprofundavam o papel dos lugares de memória para a construção da identidade cultural cearense (IMOPEC, 2015, p. 04).

O curso de Formação à Distância mobilizou 877 participantes, distribuídos em 215 grupos, presentes em 48 municípios cearense. O curso atuou na perspectiva da qualificação das lideranças para o desenvolvimento das ações de descoberta, respeito e divulgação do patrimônio cearense.

Outra ferramenta importante desenvolvida pelo IMOPEC, pensada e posta em prática pelos participantes do curso de Formação à Distância foram os jogos pedagógicos. Sentindo a necessidade de materiais diferenciados em sala de aula, que fomentasse a ludicidade e a motivação dos alunos para apreensão do conteúdo, 33 professores se reuniram em duas oficinas realizadas em fortaleza nos anos de 2005 e 2006 e elaboraram três jogos pedagógicos, são eles: *Bingo Cultural do Ceará*, *Trilha da Cultura Cearense* e *Descobrimos o Ceará*, os jogos diziam respeito a memória de um grupo social, através do que Pierre Nora (1993) chama de “lugares de memória”.

Para acompanhar cada jogo, o instituto produziu três cartilhas ilustradas, apresentando referências históricas, como a Beata Maria de Araújo, Padre Ibiapina, vaqueiros, pescadores, Rachel de Queiroz, dentre outros. A utilização dos jogos e cartilhas nasce na perspectiva de ser usada como ferramenta pedagógica capaz de diversificar a prática docente.

O IMOPEC se pronunciava cumpridor de seu papel fundamental na construção e afirmação do protagonismo político dos movimentos sociais, partilhando as lutas e apoiando a resistência das comunidades empobrecidas no Ceará, contribuindo assim com o fortalecimento da memória e da cultura popular, se dizia contra todos aqueles que sempre quiseram tornar-se delas (da memória e da

cultura) senhores do esquecimento, apoderando-se e controlando a memória coletiva, instrumento de libertação dos povos⁹².

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a atuação das ONGs se processam por meio das dificuldades do poder público chegar as diversas camadas da população. Logo, a ONG enquanto instituição constitui-se como um campo de aprendizado nos processos formativos/educativos.

Através das prerrogativas apresentadas no texto, destacamos que o IMOPEC norteou suas metas a partir de uma postura política, como um canal de produção e difusão de diversos saberes, com um público amplo e diversificado, tendo de acordo com suas produções o objetivo de combater as desigualdades sociais, resultantes do avanço indiscriminado do capitalismo, que impõe e propaga a ideia de desenvolvimento e progresso de forma excludente e elitista.

Desse modo, o instituto se dizia uma voz denunciante das agressões sociais e culturais, pautado no fortalecimento das lutas dos movimentos sociais. Ao fazer isso, o IMOPEC reconhecia ter consciência de estar contribuindo para a construção da história, garantindo a permanência de fatos e atores considerados descartáveis pela elite (IMOPEC, 1999, p. 01).

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A cultura do povo e a educação popular. In: BEZETTA, *et all.* **A Questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Memória histórica e movimentos sociais**: ecos libertários de heresias medievais na contemporaneidade. João Pessoa: Ideia Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 43. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁹² Revista Propostas Alternativas, ISSN: 1677-6631, 2010, p. 20.

GINZBURG, Carlo. **Mito, emblemas, sinais**: morfologia e história. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, (1986).

GONH, Maria da Glória. **Sociedade Civil no Brasil**: movimentos sociais e ONGs. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 238-253, mai./ago. 2013.

_____. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil Contemporâneo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

_____. **Sociologia dos movimentos sociais**. São Paulo: Ed Cortez, 2013a.

INSTITUTO DA MEMÓRIA DO POVO CEARENSE (IMOPEC). **Boletim Raízes**. Fortaleza, ano 24, n.64, Jan./Jun.2015.

_____. **Boletim Raízes**. Fortaleza, Ano 9, n. 32, abr./jun. 2000.

_____. **Boletim Raízes**. Fortaleza, Ano 10, n. 34, jan./mar. 2001.

_____. **Boletim Raízes**. Fortaleza, Ano 16, n. 59, jul./set. 2007.

_____. **Boletim Raízes**. Fortaleza, Ano 8, n. 28, jul./set. 1999.

_____. **Boletim Raízes**. Fortaleza, Ano 15, n. 54, abr./jun. 2006.

_____. **Boletim Raízes**. Fortaleza, Ano 15, n. 56, out./dez. 2006.

_____. **Boletim Raízes**. Fortaleza, Ano 17, n. 61, jan./mar. 2008.

_____. **Boletim Raízes**. Alternativas. Memória e transformação política. 2010.



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

O PROJETO LOGOS E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) – DIRETRIZES EDUCACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO DE PROFESSORES

Djane Oliveira de Brito⁹³

RESUMO

No presente estudo apresentamos dois projetos que foram implementados pelo governo federal do Brasil, nas décadas de 1970 e de 2000, respectivamente, acerca da formação/habilitação de professores: o **Projeto Logos** (1973) e o projeto **Universidade Aberta do Brasil – UAB** (2006). Nesse sentido, objetivamos apontar os propósitos de cada um, a necessidade de execução dos mesmos, a relevância social e os resultados deles advindos para a educação brasileira. O ponto fulcral para a escolha dos projetos em cena decorre de ambos utilizarem a Educação a Distância (EaD) como

⁹³ Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: dolbrito@hotmail.com

modus operandi, esta que é uma modalidade educacional de amplo alcance territorial e social. O primeiro privilegiou o material impresso (módulos didáticos), e o segundo priorizou as tecnologias da informação e da comunicação associadas ao uso da *internet*. Servimo-nos, assim, para a construção deste trabalho, de pesquisa bibliográfica, particularmente de documentos oficiais de divulgação de dados e textos de especialistas acerca da temática abordada, como os que encontramos em Stahl (1981), Alonso (1996), Hermida; Bonfim (2006), Mota (2009), Kenski (2010), dentre outros. Do exposto, identificamos que os esforços empreendidos para a formação/habilitação de professores, no caso do Projeto Logos de professores leigos, e no da Universidade Aberta do Brasil de professores em nível superior, decorreram de uma necessidade premente de profissionalização dos professores brasileiros. O governo federal oportunizou a realização de ambos os projetos, financeira e logisticamente, com o apoio dos Estados e dos Municípios – o que tende a revelar um empenho para a diminuição de um débito educacional para com a população em geral, que até os dias de hoje ainda não foi sanado –, mas os maiores esforços têm seus méritos nos próprios professores, que mesmo diante de múltiplas adversidades, econômicas e geográficas, por exemplo, buscaram a formação/habilitação a qual faziam jus.

Palavras-chave: Projeto Logos, Diretrizes Educacionais, Formação/Habilitação de Professores.

INTRODUÇÃO

Dentre as diversas temáticas e abordagens sobre educação, inúmeras são as que norteiam a Educação a Distância (EaD): história, definições, tecnologias empregadas etc. No Brasil, o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o Art. 80 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), considera

a educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Disso depreendemos que a Educação a Distância requer, assim como outras modalidades de ensino (como a presencial, também conhecida como modelo tradicional), o emprego de tecnologias

e meios que propiciem um aprendizado satisfatório, com profissionais capacitados para o exercício docente, mesmo que estejam geográfica e temporalmente distantes dos seus alunos.

Diante desse cenário, como tem sido a receptividade dos professores acerca da EaD? Para Kenski (2010) há uma

aversão generalizada por parte dos educadores em relação ao ensino a distância. Trata-se do desconforto em relação ao que em outros tempos foi chamado de “tecnologia educacional”. A utilização massiva dos pacotes prontos e das propostas tecnicistas dos anos 70, momento educacional politicamente comprometido com a fase mais dura da ditadura no Brasil, completam o quadro de indignação e aversão dos educadores aos projetos de educação a distância mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Na atual conjuntura, ainda que no discurso oficial haja a preocupação ampla com a formação “para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania”, a desconfiança e aversão dos educadores às novas propostas de EaD têm sentido. (KENSKI, 2010, p. 11-12).

Percebemos que apesar de convivemos com a EaD há mais de um século, pois no Brasil temos notícias da divulgação de cursos via correspondência (datilografia) no final do século XIX e da chegada das Escolas Internacionais (EUA) no início do século XX (por volta de 1904), ainda não houve uma resposta quanto ao apelo social no que concerne ao atendimento das demandas relacionadas às novas formas de comunicação, como a que se estabelece com as redes sociais e o uso da *internet* de modo geral (transmissões *on-line* ou não de vídeos; *chats*; arquivos em nuvens etc.), quanto à formação de professores em EaD.

Quando falamos em apelo social é relevante ressaltarmos, de modo particular, como se tem dado a formação do professor para atuar na Educação a Distância, ou melhor, há (ou houve) formação acadêmica ou continuada com este objetivo? Ou apenas concluímos que o professor é capaz de fazê-lo pelo fato de o tomarmos como inseridos na sociedade da informação e da comunicação? Seria simplório acreditarmos que uma condição implique necessariamente em outra.

Hermida; Bonfim (2006, p. 167), em artigo no qual abordam a Educação a Distância quanto aos aspectos conceituais, históricos e legais relatam que

a oferta de educação na modalidade a distância pode contribuir para atender às demandas educacionais urgentes, tais como a formação ou capacitação de docentes para a educação básica, entre outros profissionais, bem como a formação continuada, em especial no interior do país, onde as dificuldades de acesso aumentam cada dia mais. (HERMIDA; BONFIM, 2006, p. 167).

Teríamos, então, dois aspectos a considerar: 1) utilizar a EaD para capacitar profissionais para o exercício profissional na educação básica, o que em outras palavras seria propiciar a formação

em curso de nível superior; e 2) fazer uso da EaD para permitir a formação continuada ou o aprimoramento dos conhecimentos nas diversas áreas de atuação docente. Nos dois casos, a Educação a Distância seria o meio mais eficaz de alcançar os professores, mesmo nos mais distantes municípios brasileiros, a fim de proporcionar a eles a formação requerida.

Neste trabalho apresentamos, pois, o Projeto Logos, que no início da década de 70 pretendia formar/habilitar professores que atuavam nas salas de aula do antigo 1º grau, mas que não tinham formação para tanto; e o projeto Universidade Aberta de Brasil (UAB), que desde a metade da década de 2000 tenciona formar/habilitar professores em nível superior, ambos utilizando a metodologia da Educação a Distância.

Desse modo, na primeira parte do trabalho trataremos uma abordagem geral sobre o Projeto Logos e posteriormente trataremos sobre o projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nos dois casos objetivamos apontar os propósitos de cada um, a necessidade de execução dos mesmos, a relevância social e os resultados deles advindos para a educação brasileira, aspectos a partir dos quais nos posicionaremos também nas considerações finais deste estudo.

O PROJETO LOGOS E A METODOLOGIA DO MATERIAL IMPRESSO

Dentre os programas que utilizaram a Educação a Distância com o intuito de formar/habilitar professores está o Projeto Logos. Para Alonso (1996, p. 61), “Um dos projetos que teve impacto significativo na formação de professores “leigos”, foi sem dúvida, o “LOGOS””. Ainda conforme a autora, dentre os programas de Educação a Distância destinados à formação de professores:

Um ponto comum a todos eles é aquele referente aos níveis de estudos oferecidos: todos os programas até pouco tempo atrás, tiveram como “foco” a formação em nível de 2º grau ou foram destinados a professores “leigos”. Outro ponto importante é que estes cursos foram destinados a professores em exercício, ou seja, direcionado à uma motivação inerente à prática cotidiana deste professor. (ALONSO, 1996, p. 61).

Eram considerados professores leigos aqueles profissionais da educação sem a “habilitação adequada para o magistério, além disso, em geral, apresentam precário nível de formação geral, como primário incompleto, primário completo, ginásio incompleto e, no melhor dos casos, ginásio completo” (GONDIM, 1982, p. 15). No Brasil, para se ter uma ideia, Rodrigues (1999, p. 21) relata que “O MEC (Ministério da Educação e Cultura) através de pesquisa educacional realizada no Brasil pelo PROCARTA (Projeto da Carta Escolar) 1974/75, diagnosticou a existência de Duzentos Mil Professores Leigos, nas quatro primeiras séries do primeiro grau, no país”.

Diante da existência de um número tão elevado de professores leigos, era urgente uma solução para o atendimento da demanda de formação/habilitação desses profissionais, que deveria acontecer por “via supletiva, utilizando-se de metodologia própria, que oferecesse condições de habilitar o professor leigo em serviço, sem retirá-lo da sala de aula, com características de baixo custo e alta rentabilidade do processo” (DSU/MEC, 1974, p. 11). Como proposta de experimentação, foi criado o Projeto Logos I, em março de 1973, com duração de 12 (doze) meses, para atender 2.000 (dois mil) professores leigos nos estados da Paraíba e do Piauí, e nos territórios do Amapá⁹⁴, Rondônia e Roraima⁹⁵. O estado do Piauí, sozinho, possuía mais professores leigos que a Paraíba e os demais territórios juntos, como podemos visualizar no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Projeto Logos I

ESTADO/TERRITÓRIO	PROFESSORES NÃO TITULADOS	META DO LOGOS I
Piauí	10.446	1.000
Paraíba	7.525	700
Rondônia	668	150
Amapá	345	100
Roraima	232	50
Total	19.216	2.000

Fonte: Elaborado pela autora a partir de DSU/MEC (1974).

Para o atendimento da clientela “que encontrava-se na faixa dos 20 aos 35 anos de idade, com escolarização mínima de 4ª série e máxima de 8ª série do 1º grau, e em efetivo exercício do magistério” (DSU/MEC, 1974, p. 19), adotou-se a tecnologia de módulos didáticos, os quais os professores-cursistas recebiam gratuitamente e que consistia em material impresso elaborado a partir da base comum do currículo de 1º grau. Conforme os elaboradores do Projeto, esta metodologia de ensino a distância permitiria alcançar os professores leigos nos mais longínquos municípios brasileiros, o que diminuiria os custos da formação, aumentaria o alcance de professores e não os

⁹⁴ “O território federal do Amapá não participou do Projeto, visto ter comunicado que possuía programa próprio para os professores leigos”. (DSU/MEC, 1974, p. 74).

⁹⁵ “O critério de escolha dessas unidades deveu-se ao alto índice de professores leigos existentes nesses locais e em face das dificuldades de comunicação, acesso e infra-estrutura, o que se prestava mais propriamente para o experimento, pelas dificuldades”. (DSU/MEC, 1975, p. 7).

tiraria de sala de aula, dando a eles a oportunidade de estudarem em horários por eles previamente determinados.

Além dos estudos baseados nos módulos didáticos, os professores deveriam participar de encontros pedagógicos mensais, que ocorriam uma vez por mês (normalmente no último domingo de cada mês) nos municípios-sede do Projeto, a fim de que fossem avaliados acerca dos estudos realizados.

Finalizado o curso em dezembro de 1974, portanto, com prazo maior do que o previsto (12 meses), que foi justificado por intempéries naturais, como as fortes chuvas que dificultaram o deslocamento dos cursistas aos municípios-sede e também pelo atraso na elaboração dos módulos didáticos, o DSU/MEC avaliou o Logos I como uma experiência positiva, principalmente pelos resultados alcançados, como o índice de rendimento de 88% e menos de 2% de reprovação, o que garantiu aos professores-cursistas não somente a qualificação, mas a conclusão dos estudos em nível de primeiro grau e com profissionalização no mesmo (DSU/MEC, 1974).

Diante da experiência exitosa, com a utilização de metodologia testada e aprovada (Educação a Distância, via módulos didáticos), o passo seguinte seria colocar em prática o Logos II, que inicialmente contemplou o Piauí, a Paraíba e o então território de Rondônia, participantes do Logos I, e mais dois novos estados, o Paraná e o Rio Grande do Norte, que somados, totalizavam cerca de 46.000 professores não titulados em exercício nas quatro primeiras séries do 1º grau (DSU/MEC, 1975).

Os quatro primeiros anos do Logos II (1974/1979) foram chamados de Projeto-Piloto, tendo como objetivo:

Habilitar, a nível de 2º grau, para lecionar até a 4ª série do 1º grau, com avaliação no processo, via ensino supletivo, mediante ensino à distância, aplicado através de módulos de ensino, professores não titulados, como exercício no magistério, nas quatro primeiras séries do 1º grau, nos estados do Piauí, Paraná, Paraíba, Rio Grande do Norte e território federal de Rondônia. (DSU/MEC, 1975, p. 17).

Os professores-cursistas do Logos II, além de dispor dos módulos didáticos para realizarem os estudos e responderem às atividades, contavam também com o apoio, dentre outros profissionais previamente treinados, dos Orientadores da Aprendizagem e dos Supervisores do Trabalho Docente. Os primeiros, com o papel de orientar “os cursistas no atingimento dos objetivos de ensino pretendidos, através de assistência individual ou em grupo, sempre que necessário” (DSU/MEC, 1975, p. 43), e os segundos com uma tarefa que “supervisiona a ação dos cursistas, registra

dificuldades, aplica avaliação e indica tendências, tudo em função do material didático aplicado” (DSU/MEC, 1975, p. 43).

Apesar de contar com o apoio do próprio material instrucional, que foi elaborado com o objetivo de permitir a maior autonomia possível aos cursistas, e também de profissionais treinados para auxiliá-los no esclarecimento de dúvidas, depreendemos que, na prática, os professores-cursistas passaram por muitas dificuldades, como a quantidade de módulos a serem estudados, que eram 197 ao todo; o fato de não terem outro professor ou auxiliar presente nos momentos de dúvidas durante os estudos, pois os Orientadores da Aprendizagem e os Supervisores do Trabalho Docente só poderiam ser contatados nos encontros presenciais ao final de cada mês, nos núcleos de ensino, às vezes muito distantes das residências dos cursistas, o que dificultava o deslocamento; o próprio cansaço físico da vida diária, visto que os professores-cursistas participavam do Projeto ao mesmo tempo em que realizavam suas atividades em sala de aula, e muitos deles ainda possuíam outra jornada de trabalho, como na lavoura, para ajudar no sustento da família.

Os resultados positivos alcançados pelo Projeto Logos, tanto na primeira quanto na segunda etapa (Logos I e Logos II), devem-se primordialmente ao esforço pessoal dos professores-cursistas, que no enfrentamento de tantas adversidades, não perderam a oportunidade de conquistar a habilitação/formação necessária para o exercício da profissão docente. Stahl (1981), sobre um estudo avaliativo dos elementos e conteúdo dos módulos do Projeto Logos II nos diz que:

A principal conclusão da pesquisa é que o Projeto LOGOS II representa um esforço no sentido de contribuir para a solução de um dos mais graves problemas da educação no Brasil, mas que qualquer projeto de formação de professores leigos, para ter sucesso, deverá ser acompanhado de medidas que visem o conjunto do sistema de ensino, regulamentando e valorizando a profissão, desenvolvendo um sistema de supervisão para apoio ao professor, realizando uma assistência efetiva do educando, e ainda enfatizando a flexibilidade e a participação em todos os níveis e esferas, não somente na execução, como também na tomada de decisões e na própria configuração do projeto, buscando contínuo aperfeiçoamento e estratégias adequadas às diferentes realidades. (STAHL, 1981, p. 34).

Em análise conclusiva acerca dos resultados do Logos I, o DSU/MEC (1974) vislumbrava no Logos II a formação/habilitação de professores leigos em nível de 2º grau, e mais que isso, ainda em meados da década de 70, pretendia “testar” outras etapas, até alcançar o ensino superior:

O DSU/MEC prepara-se para lançar o Logos II, desta vez a nível de 2º grau, habilitando professores leigos. Não vamos acelerar a marcha, mas pretendemos, gradativamente, ir atingindo a todas as regiões do País, procurando, não importa o tempo necessário, habilitar todos os professores leigos em exercício nas primeiras séries do 1º grau. **Depois, outras etapas serão tentadas, até a plenitude dos objetivos: a Universidade Aberta.** (DSU/MEC, 1974, p. 120). (Grifo nosso).

O Logos II findou no ano de 1993, quando foi substituído pelo Curso Pedagógico Personalizado, conforme Moura (2003):

O Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, desenvolveu ações de implantação do Curso Pedagógico Personalizado em substituição ao LOGOS II, onde existiam os Centros e Núcleos de EJA ou atendendo a solicitação dos municípios. No biênio 93/94, funcionou em caráter experimental, com a mesma metodologia e material instrucional do CETEB”. (MOURA, 2003, p. 99).

É evidente que um único projeto como o Logos não poderia dar conta de resolver toda a deficiência de formação de professores leigos do país, razão pela qual outros projetos foram executados com o propósito de formação de docentes no magistério de 2º grau, como o FUNTEVÊ (Fundo de Financiamento da Televisão Educativa) e o Projeto Crescer, ambos com início em meados da década de 80, como aponta Alonso (1996).

Retomando o que foi anunciado pelo DSU/MEC (1974, p. 120), “Depois, outras etapas serão tentadas, até a plenitude dos objetivos: a Universidade Aberta”, apresentamos a seguir o projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)

Em 2004, Mota (2009) apontou que os dados sobre a educação superior no Brasil ainda eram preocupantes, visto que apenas 11% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos tinham acesso ao ensino superior presencial. Iniciativas que incluíssem os jovens no ensino superior eram mais que necessárias, eram urgentes, pois a formação de professores nesse nível de ensino implicaria também ganhos na qualidade da educação básica.

Com o propósito de formação em nível superior, no que concerne à formação de professores por meio da EaD, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o objetivo de minimizar os impactos negativos da educação no país e buscar soluções para a resolução dos mesmos. O governo, a sociedade civil e os empresários lançaram em Julho/2005 o Projeto UAB em caráter experimental. O primeiro curso a ser contemplado foi o de Administração Pública, sendo uma parte das vagas destinadas a funcionários do Banco do Brasil (50%) e o restante à comunidade em geral (PRETI, 2007).

Universidades e Institutos Federais de todo o país manifestaram interesse em oferecer cursos na modalidade a distância. O projeto então se consolidou em Junho de 2006, com o Decreto 5.800/06, Art. 1º: “Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o

desenvolvimento da modalidade a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006), a partir do qual ficaram definidos os seguintes objetivos: I) oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II) oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III) oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV) ampliar o acesso à educação superior pública; V) reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI) estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; VII) fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

A ampliação da oferta de vagas possibilitada pela educação a distância, que agora contava com as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) vinculadas à *internet*, permitiu à UAB o enfrentamento, não apenas em termos quantitativos, mas também geográfico, visto as dimensões continentais do Brasil, do acesso ao ensino superior em nosso país:

Em 2007, a UAB ofertou, via 49 instituições públicas de ensino superior, 600 mil vagas em cursos públicos e gratuitos, apoiados em 289 pólos municipais participantes, permitindo a expansão, ampliação, democratização e interiorização do ensino público, gratuito e de qualidade em nosso país. (MOTA, 2009, p. 300).

Esse cenário nos faz recobrar os esforços empregados para a formação/habilitação de professores leigos a fim de que atingissem a escolarização em 2º grau, hoje nível médio, no Projeto Logos. Seriam eles os mesmos beneficiados com a UAB? É provável que sim, pelo menos em parte, até porque não podemos supor que todos os que concluíram o ensino médio seguiram na vida acadêmica em busca de uma graduação. O que fica fácil identificar é que mais uma vez a Educação a Distância surge como uma modalidade de ensino inclusiva e democrática, visto que oportuniza, mesmo nos mais distantes e carentes municípios brasileiros, a realização de um curso em nível superior, que certamente não é uma garantia de sucesso financeiro e profissional, mas indubitavelmente, torna mais próximas as oportunidades nesses seguimentos.

Conforme Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil (Censo EaD Brasil 2016) realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), “No fator *nível acadêmico* indiscutivelmente a maior concentração está nas licenciaturas, com 135.236 alunos matriculados, e 32.957 cursando licenciatura com bacharelado. Os bacharelados contam com 105.622

alunos e os cursos tecnológicos, com 91.086 alunos.” (ABED, 2016, p. 75). Quando observamos o número total de matrículas, vemos que:

A quantidade de alunos beneficiados pela EAD é imensa. O Censo EAD.BR 2016 contabilizou 561.667 alunos em cursos regulares totalmente a distância, 217.175 em cursos regulamentados semipresenciais, 1.675.131 em cursos livres não corporativos e 1.280.914 em cursos livres corporativos. Os números são expressivos e revelam o potencial da EAD para atender a demandas regulamentadas de educação e, mais ainda, demandas de formação continuada. (ABED, 2016, p. 79).

Nesses termos, não fica difícil diagnosticarmos os resultados positivos no que concerne à Educação a Distância, tanto em relação às instituições privadas quanto às públicas. E assim como o Projeto Logos na década de 70 em relação aos professores leigos, que o Programa Universidade Aberta do Brasil tem contribuído de forma satisfatória para a formação dos professores brasileiros em nível superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível, quiçá adequado, discorrer sobre Educação a Distância como algo separado da educação em geral. O que a princípio pareceu uma ação isolada ou de testes utilizando uma forma inovadora de tratar a educação, a EaD tem se tornado uma prática educacional, institucionalizada ou não, cada vez mais comum, mais acessível e não mais com o rótulo de “novidade”.

A expansão, a interiorização e regionalização da educação é um direito do cidadão brasileiro. E isto pode ser alcançado por meio da Educação a Distância, que permite que os recursos humanos formados nos mais diversos municípios do país não precisem se deslocar para os grandes centros urbanos em busca de qualificação e de emprego, oportunizando ao cidadão a possibilidade de permanecer em sua cidade natal, ajudando a transformar a realidade educacional e social de sua região.

É esperado o momento em que o estudo por meio da modalidade a distância seja tão natural quanto ao que já nos acostumamos em relação à educação presencial. Que a EaD não seja vista como um apêndice da educação presencial ou como um simples recurso governamental e de caráter emergencial para diminuir as fendas deixadas pelas desigualdades sociais no sistema educacional brasileiro. Que ao ser aprovado em exame de admissão ao ensino superior (e por que não ao ensino médio também!?), o estudante tenha a opção de cursá-lo na modalidade que desejar, com as mesmas garantias de assistência e de qualidade de recursos humanos e materiais.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2016. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. (Org.). Tradução de Maria Thereza Moss de Abreu. Curitiba: InterSaberes, 2017. ISBN 978-85-5972-459-2. Disponível em: <http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

ALONSO, Katia Morosov. Educação a Distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, Oreste. (Org.). **Educação a Distância**. Início e indícios de um percurso. Cuiabá: EDufmt, 1996, v. 1, p. 57-74. Disponível em: <<https://dessabela.wordpress.com/textos/educacao-a-distancia-no-brasil-a-busca-de-identidade/>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Decreto n.º 5.800/2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 08 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o artigo 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, p. 3. Brasília, DF, 20 dez. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 19 jul. 2018.

_____. DSU/MEC. **Projeto Logos I**. Brasília. Departamento de Documentação e Divulgação, 1974.

_____. DSU/MEC. **Projeto Logos II**. Brasília. Departamento de Documentação e Divulgação, 1975.

GONDIM, Maria Augusta Drumond Ramos Gondim. **O Projeto Logos II no Piauí**: uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural. 1982. 273f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A Educação à Distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. especial, p. 166-181, ago. 2006. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **O desafio da Educação a Distância no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/011.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. v. 1, p. 297-303. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

PRETI, O. **A Universidade Aberta do Brasil**: uma política de Estado para o ensino superior a “distância”. Cuiabá: NEAD/UAB/UFMT, 2007.

RODRIGUES, José Ribamar Tôrres. **Educação além do asfalto**: um estudo sobre as concepções e práticas do professor leigo rural. 1999. 204f. Tese (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Teresina-PI: EDUFPI, 1999.

STAHL, Marimar Muller. **Os módulos do Projeto Logos II**: um estudo avaliativo dos elementos e conteúdos. 1981. 209p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

PEDAGOGIA E O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:
A imitação, a técnica, o criticismo, o intervencionismo e a etnografia

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
 Linha de História e Educação Comparada
 Universidade Federal do Ceará

INTRODUÇÃO

Desde o século XIX se pergunta se a Pedagogia é um ofício ou uma ciência. Talvez hoje em dia seja mais correto dizer que ela parece reunir as duas coisas – ainda que numa forma desafinada. Exatamente porque do século XIX em diante, muitos ofícios, que se reproduziam por processos predominantemente originados da prática, passaram a ganhar também estatutos de ciência, com exigência de formação acadêmica em núcleos de ensino e pesquisa, como forma de incrementar a formação dos novos quadros mediante conhecimentos originados pela prática e de estudos gerados pela pesquisa científica.

Mas o que é um ofício? Para essa questão podem existir inúmeras possibilidades de respostas. Porém, dentre as possibilidades, pode-se dizer que ofício designa uma atividade laboral especializada, cujo domínio e realização requerem conhecimento, esforço, habilidade, técnicas e instrumentos específicos – como, por exemplo, os ofícios de advogado, arquiteto, ator, engenheiro, escultor, músico, pedagogo, pediatra, psicanalista, psicólogo e tanto outros. Hoje podemos dizer que os ofícios reproduzidos mediante formação acadêmica correspondem a um conjunto de práticas e rotinas recursivas, baseadas em valores, regras e conhecimentos gerais e particulares, originários e norteados tanto por aprendizagens de processos oriundos da prática quanto por disciplinas referenciadas em estudos científicos.

No Brasil, a Pedagogia entrou neste rol dos ofícios de formação acadêmica a partir de 1939, ano em que se instituiu a exigência formal dum Bacharelado, para o pedagogo exercer a função de “técnico em educação”, em órgãos administrativos federais, estaduais e municipais, demandantes de conhecimentos em assuntos educacionais. Porém, com o passar do tempo, críticas e novas exigências sociais e epistemológicas surgiram. Em virtude disso, o curso de Pedagogia passou por três reformas: 1962, 1969, 2006.

De 1939 a meados de 2005, foi um período em que a Pedagogia institucionalizada no Brasil perdeu sua identidade com a infância, fato que a tornou incapaz de desenvolver, por muitas décadas, àquela “atmosfera cultural voltada à educação das crianças pequenas que impregnou as antigas Escolas Normais” (SAVIANI, 2016, p. XIV). Mas com a reforma de 2006, a Pedagogia

⁹⁶ Pedagogo e professor da UECE. Graduado em Pedagogia pela UECE. Mestre e Doutorando em Educação pela UFC, Linha História e Educação Comparada. Para contato: bonfim.curralvelho@gmail.com

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

ingressou numa nova fase, para também tornar-se predominantemente voltada para se ocupar da educação da criança, do ponto de vista do cuidado, do ensino, da gestão e da pesquisa, em especial nos espaços de serviço escolar na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental – e noutros espaços, que exigem conhecimentos especializados em educação, no tocante à infância, à adolescência e à idade adulta.

Contudo, onde a Pedagogia adquire os conhecimentos necessários para formar os pedagogos, no sentido de exercer o seu ofício mediante um trabalho bem feito? O adequado é que esse lugar seja um espaço integrado entre a academia (curso de graduação) e os espaços em que o ofício se realiza concretamente, como escolas, hospitais, abrigos, assentamentos, empresas e outros. Entretanto, nesse contexto, a realidade nos leva a constatar que atualmente um grande campo de trabalho para o pedagogo está na prática pedagógica escolar, no tocante à Educação infantil e aos anos iniciais do Ensino fundamental.

Isso nos leva a dizer, então, que o pedagogo aprende a Pedagogia pelos estudos na graduação (academia), a partir de várias disciplinas atreladas a muitos campos científicos e, igualmente, no aprendizado dos conhecimentos originados das práticas consumadas nos espaços em que o ofício de pedagogo é realizado. Essa interação é importante e necessária, porque é impossível ser um bom profissional em bom conhecedor de sua profissão num ofício que não se pratique. Historicamente, essa interação é feita por meio de estágio.

Acerca dos espaços em que o ofício de pedagogo se realiza, a escola tornou-se historicamente o lugar privilegiado para os alunos de Pedagogia consolidar sua formação. Na escola, seja esta no centro, na periferia, no campo, assentamento, associação etc., o estagiário pode vivenciar e aprender as práticas e os conhecimentos originados da vivência no tocante às técnicas e às atividades de cuidado, ensino, gestão e pesquisa, tendo por foco à educação das crianças, entre as faixas etárias que abrangem os recém-nascidos até aquelas com 10 anos de idade, com o fim primordial de influir sobre os múltiplos processos que desencadeiam as suas linhas do desenvolvimento biológico e social numa forma integral. Assim, a “vivência” da prática escolar é decisiva para a formação do pedagogo.

97

⁹⁷ Vivência e experiência são dois diferentes fenômenos gerados na interface pessoa/mundo, que comumente os fundimos na noção de experiência. Porém, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2015) nos esclarece que ambos os termos apresentam noções diferentes. Por exemplo, a experiência pode ser apresentada como algo que ocorre com a pessoa na interação com os fatos do mundo externo. Essa ocorrência pode ser verificada e relatada por outras pessoas, já que ela pode ser observada diretamente, como alguém ver uma pessoa entrar e sair de um ambiente, ou observar outra se encantar com o sorriso de uma criança, ou ver outra ter repugnância ao comer algo de gosto ruim etc. Diferentemente, a vivência designa o modo como a pessoa, a partir de sua estrutura psíquica, história de vida e referências, percebe, sente, processa e compreende os fatos externos que experimenta, e, a partir desse processo, fixa impressões, gera

Pelos anos de vivência no ofício, somos levados a defender, sem embargo, que é principalmente na escola que o futuro pedagogo constrói o seu ofício, ou seja, o seu modo de ser pedagogo e de realizar a Pedagogia, pois a vivência ali desenvolvida, o tornará capaz de atuar em diversos espaços demandantes de atividades e conhecimentos em educação da criança. Queremos dizer com isso que o estágio escolar é base para os demais estágios, como na EJA, hospitais, abrigos, assentamentos, empresas e outros.

Contudo, qual o melhor modo de o pedagogo integrar, na sua formação, os aprendizados da academia com os aprendizados nos espaços em que o ofício de pedagogo se realiza? Parece-nos que é o estágio. Historicamente o estágio tornou um dos melhores meios de materializar a formação de um profissional, pois há um conjunto de experiências que é preciso que se conheça antecipadamente pela vivência, para dessa forma o futuro profissional se ver em condições de executar as atividades que a profissão exige. O estágio foi criado para realizar essa possibilidade. Assim, atitudes, condutas e formas de relacionamento e de atividades relativas à gestão, à pesquisa, ao cuidado e à educação das crianças, poderão ser inicialmente aprendidas por meio do estágio escolar. Uma vez isso ocorrido, o estágio escolar repercutirá fortemente sobre o pensamento, o comportamento, as atividades do pedagogo em sua prática futura, nas escolas e noutros espaços.

Por esse aspecto, no âmbito da formação do pedagogo, o estágio designa uma mediação integradora entre os eixos formação geral e a formação específica, entre os estudos científicos e a prática do ofício, entre a cultura acadêmica e a cultura da profissão, entre os temas da Pedagogia e a pesquisa científica. Mas, perante esse contexto, emergem as seguintes questões: Como se pode realizar um estágio? Que perspectivas de estágios existem?

Em resposta parcial a essas questões, podemos dizer que há várias maneiras de conceber e concretizar um estágio. Esta constatação foi conferida mediante pesquisa de base observacional, a partir de nossa vivência como orientador de Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – em um curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Através dessa vivência, num espaço-tempo de cinco anos, observamos muitas perspectivas de estágio. Dentre essas perspectivas, nos atemos a quatro formas mais comuns: a perspectiva da imitação; a perspectiva da técnica; a perspectiva do criticismo; a perspectiva da intervenção. O objeto deste ensaio é exatamente a abordagem crítica dessas perspectivas para, ao final, expormos outro conceito que julgamos importante, baseado num experimento num período de três semestres.

pensamentos e desencadeia emoções: esses conteúdos internos, como são essencialmente subjetivos, só são disponíveis na forma de um relato feito apenas pela pessoa que os gerou. Portanto, a vivência é fenômeno puramente subjetivo, enquanto a experiência é um fenômeno objetivo – muito embora não exista vivência sem experiência.

1 PERSPECTIVA DA IMITAÇÃO

A imitação é uma característica intrínseca ao quadro das interações, que envolve observação, aprendizagem e reprodução de maneiras particulares de atividades e expressões de gestos e condutas. Portanto a imitação é um elemento psíquico enraizado culturalmente. Assim, a imitação constitui a base em que os ofícios eram aprendidos e reproduzidos entre as gerações. Por esta ótica, a imitação era entendida como um modo vantajoso para alguém aprender a exercer a profissão empiricamente. Assim, quando um dado estágio é focado por esta perspectiva, ele é concebido como a possibilidade de se aprender o ofício mediante observação, participação e reprodução de modelos supostamente consagrados como bons.

Por esse processo, a ocorrência do estágio se dá especialmente por intermédio de frequências espaçadas, no espaço em que o ofício se realiza, para lá se observar, com atenção, como o profissional realiza seu trabalho. Para tanto, o estagiário se vale de instrumentos de observação, previamente elaborados na academia, para nortear o que deve ser observado e relatado por escrito, em um “diário de campo”.

O alvo é pôr o estagiário em contato direto com o profissional, para acompanhar sua prática e tentar captar e reproduzir o que dela é modelar. Assim, o estágio se limita à observação relativa às atividades e aos saberes experienciais do docente observado, expressas pelas rotinas das aulas, com a intenção de imitá-las posteriormente – sem muita pesquisa, reflexão e estudo profundo dessas atividades, à luz de conceitos científicos e do contexto social, político e econômico. Por esse viés, o estágio não é reflexão nem criação baseada na pesquisa, mas a imitação (*mimésis*) de modelos perpetuados. Por essa perspectiva, o pedagogo tem grande possibilidade de tornar uma cópia do mestre que ele acompanhou: reproduzindo as mesmas condutas e procedimentos padrões, para atividades e situações determinadas.

Porém, também sabemos que toda ofício é exercido necessariamente por meio de técnicas, para se executar atividades segundo o que foi ideado previamente. Por esse motivo, muitos elaboram o estágio focado nos procedimentos técnicos, por se entender que isso é o bastante para alguém aprender a profissão. Assim tem-se o estágio na perspectiva da técnica, modelo apresentado a seguir.

2 PERSPECTIVA DA TÉCNICA

Quando se opta por esta perspectiva, costuma-se perceber a predominância de duas atitudes básicas: o desprezo pelos estudos científicos, ou seja, por pesquisas de base observacional e experimental; e a crença de haver prática desvinculada de um conceito previamente formulado. Daí comum se ouvir: “Uma coisa é a prática, outra, é a teoria”. Isso ocorre porque, em verdade, o estagiário lida com duas culturas de conhecimentos diferentes, mas não necessariamente avulsas: a cultura dos conhecimentos reprocessados na academia, através das disciplinas curriculares, e a cultura dos conhecimentos reprocessados e emanados de forma experiencial nos espaços em que o ofício se realiza: às vezes, quando há grande distância entre a academia e os espaços do ofício, essas duas culturas não se identificam.⁹⁸ Daí encontra-se a grande importância do estágio, por proporciona seus encontros, para efeito de aprendizagem, pesquisa, análise e reflexão.

Entretanto, quando o estágio centra-se nas técnicas (ao como fazer), ele reduz-se a uma observação voltada à aprendizagem e ao relato de técnicas usadas para a consecução concreta da rotina escolar, como o manejo de recursos didáticos, o uso de equipamentos e aparelhos, as formas de realizar as tarefas, as brincadeiras, os jogos, e os modos de controle coletivo e individual da turma, bem como as formas de preenchimento de agendas e fichas, o delineamento de diagramas, fluxogramas etc. Essa perspectiva de estágio enfatiza os “meios”, ou seja, os métodos e recursos tecnológicos.

Embora sejam imprescindíveis, os meios, em si e por si mesmos, não prescindem da necessidade de se dá ênfase na multidimensionalidade que constitui um ofício, quer dizer, os seus aspectos empírico, científico, estético, ético, financeiro, sociopolítico, técnico. Deste modo, a ênfase da formação prática do pedagogo na dimensão técnica, não possibilita uma formação multidimensional, que o ofício apresenta e demanda para si. Várias críticas foram elaboradas sobre essa perspectiva, surgindo termos como empirismo, positivismo, instrumentalismo e, sobretudo, tecnicismo. Nessa direção, a dimensão técnica da prática pedagógica perdeu completamente sua força. Desse movimento emergiu o criticismo.

⁹⁸ A esse respeito, em 2009, produziram-se no Brasil duas pesquisas sobre a formação inicial do pedagogo nos cursos de Pedagogia. A primeira foi organizada pelas pesquisadoras Gatti e Nunes (2009), com base numa amostra composta por 71 cursos presenciais em Pedagogia, coletados de todo país. A segunda foi feita pelo professor Libâneo (2013), baseada numa amostra de 40 cursos de Pedagogia, do estado de Goiás, entre públicos e privados. Entre outros resultados, as duas pesquisas revelaram haver um grande distanciamento entre o que se ensina na academia e o que de fato ocorre nos espaços de atuação do pedagogo. Nesse quadro, de fato pode emergir, entre os estagiários, o sentimento de que “uma coisa é a prática, outra, é a teoria”.

3 PERSPECTIVA DO CRITICISMO

Talvez não seja óbvio afirmar que a crítica é ingrediente essencial ao exercício de uma profissão. Exatamente porque a crítica surge da avaliação segundo um referencial e uma concepção de mundo, baseados na relação entre o que é e o que deve ser. Mas, com o tempo, em muitas ocasiões, a crítica ganhou ênfase em determinados estágios e estes, por esta ótica, fatalmente converteram-se na “hora da crítica”: à escola, aos docentes, aos alunos, aos métodos, ao ensino etc. Nesse contexto, o aprendiz da profissão de pedagogo é instruído a realizar o estágio baseado em observação, mediante instrumentos de antemão elaborados, para focar aspectos seletivos, e, assim, captar e relatar aspectos negativos, atinente às falhas de professores, coordenadores, diretores e outros agentes. O estágio, então, é reduzido a um trabalho acadêmico de observação seletiva, artificial e distanciado de certas dimensões que compõem o ofício de pedagogo nos espaços em que ele atua profissionalmente.

Com ênfase nesta atitude de distanciamento e suposta “neutralidade” com a realidade escolar, o estagiário é orientado (às vezes inconsciente e às vezes consciente) a se direcionar ao campo principalmente para ver supostos aspectos negativos. Fato que por vezes, acaba por gerar rótulos à escola e aos seus profissionais, como autoritários, fracos, tradicionais, ultrapassados etc. Em geral, estas críticas são fixadas nos relatórios de estágio com destaque. A nosso ver, o grande problema se constitui porque não se faz a crítica levando em conta o contexto envolvente que influencia os múltiplos aspectos que compõem o ofício e o espaço em que ele se realiza, variável que corrobora para o não sentimento de pertencimento e de apropriação daquela realidade. Este contexto costuma ser ignorado e, portanto, o criticismo esvai-se na superfície e, nessa superfície, não consegue vislumbrar fatores importantes e profundos, acerca dos problemas pautados, colaborando para a dicotomia entre universidade e escola. Não obstante, isso não quer dizer que a crítica não seja imprescindível. Mas ela não precisa tornar-se a ênfase central do estágio – porque este não tem esta função principal. Por esse motivo, muitas escolas recusam e outras se sentem constrangidas com a presença dos pedagogos estagiários em seus espaços.

Assim, em razão de uma análise crítica das referidas perspectivas, surgiu uma nova proposta com o intento de realizar uma abordagem diferente de estágio, que, com o tempo, veio a ser nomeada de perspectiva intervencionista.

4 PERSPECTIVA DA INTERVENÇÃO

Após estudos críticos sobre o estágio serem divulgados e analisados no Brasil desde os anos 1990, viu-se irromper várias propostas alternativas, impelidas pela tentativa de superar as perspectivas da imitação, da técnica e do criticismo. Dentre essas propostas, duas ideias importantes se destacaram: o estágio como “campo de conhecimento próprio”, e o estágio como uma modalidade de pesquisa que envolve “reflexão e a intervenção na vida das escolas”. (PIMENTA, LIMA, 2004, p. 219).

Para levar a cabo essas ideias, criticou-se o tripé clássico do estágio: observação, participação e regência – que, pela época, vinha se realizando numa forma empirista, herdada, em sua grande parte, da cultura de estágio desenvolvida desde a Escola normal e espelhada nos cursos de graduação em Pedagogia. Assim, em contraposição a esse tripé supostamente empirista, lançou-se uma nova proposta de estágio que prosperou e se difundiu celebrada como “Projeto de Intervenção-Formação”. Esta proposta embasou-se na ideia de o estágio ser uma possibilidade de o estagiário pesquisar, realizar diagnóstico, gerar ação com começo, meio e fim, para realizar e experimentar dimensões didáticas reais da prática educativa na escola (MORAES, 2012). Na prática, no entanto, este suposto estágio tornou-se mero trabalho acadêmico, idealizado segundo um projeto elaborado pelos estagiários, estes divididos em grupos de quatro a cinco membros, e aplicado na ambiência cultural da escola, na forma de seminário ou de oficina, em especial para os professores ou para os agentes da equipa escolar.

Contudo, em última instância, a experiência demonstrou que o estágio concebido como Projeto de Intervenção-Formação, não se tornou um meio de conhecer, pela vivência, a cultura de um ofício. Ao contrário, tornou-se tão-só um meio de intervir, mediante aplicação de aspectos da cultura acadêmica na ambiência cultural da escola – sem antes, no entanto, o estagiário vivenciar e conhecer por dentro, com profundidade e intensidade, a complexa e dinâmica cultura do ofício no espaço em que ele se efetiva.

Em virtude de almejar superar os modelos tradicionais de estágio (imitação, técnica, criticismo), esta proposta intervencionista apresentou-se para si como uma concepção de estágio inovadora, com a crença e a promessa de “articular pesquisa, intervenção e formação”. Além disso, a ideia mesma de intervenção fora usada e compartilhada por muitos sem questionamentos, por longos anos, nos espaços da academia e da escola. Mas quando se trata de um ofício, com sua cultura particular, julgamos que a ideia e o vocábulo *intervenção* parecem ser ambos inadequados para se pensar e realizar um estágio.

4.1 Problema do termo intervenção

Proveniente de interlocuções ocorridas em assembleias, intervenção refere-se ao ato de alguém participar ativamente num debate para emitir sua opinião, ou apoiar posições, contrapor-se, contribuir com ideias, ou indicar propostas alternativas etc.

Oriundo do jargão educacional, também é chamado de intervenção, a ação em que o pedagogo se coloca como mediador entre a criança e o conhecimento. A palavra igualmente deriva das esferas jurídica e política, no sentido da ingerência de uma instituição em negócios de outrem, em virtude de um grave problema, e, nessa base, expressa vários sentidos: 1) ação que vem de cima para baixo, de fora para dentro, para evitar ou repelir grave perturbação da ordem; 2) ação político-judicial sobre terceiros, para corrigir supostas falhas na organização e desempenho, ou pelo mau uso ou falta de condições de exercer a função para a qual uma instituição fora destinada; 3) denota ação de um interventor, revestido de poder público, para corrigir uma ação ou processo mal desempenhado por uma instituição e seus agentes.

Em resumo, o uso do termo intervenção, para aplicar a uma proposta de estágio, não é algo de bom tom. Mas o problema não se encontra só no termo, mas igualmente na ideia, na proposta mesma do “estágio como intervenção-formação”.

4.2 Problemas da perspectiva intervencionista

De todo modo, dizemos, sem embargo, que “intervenção-formação” jamais deve ser o caráter de nenhum tipo de estágio. Porque estágio não é uma ação para impor algo de cima para baixo, de fora para dentro, como invasão da academia na realidade da cultura de um ofício, que o estagiário na prática pretende aprender para exercê-lo no futuro. Isso porque o orientador e o estagiário não são revestidos do poder técnico-instrumental nem do poder político-institucional para exercer “intervenção”, tampouco exercer a formação daqueles que têm a escola como espaço de sua atuação profissional. O estagiário não precisa ser pensado como interventor nem formador. O mais interessante é que ele seja aprendiz e pesquisador das duas culturas que se encontram no estágio: a cultura dos conhecimentos reprocessados na academia, por meio das disciplinas curriculares, e a cultura dos conhecimentos reprocessados e originados de forma experiencial nos espaços em que o ofício se realiza efetivamente.

Essa percepção nos leva ao entendimento de que análogo à academia, a escola designa uma cultura complexa, cuja organicidade tem dinâmica própria, legalmente atrelada ou ao sistema municipal ou ao estadual ou ao federal, nos âmbitos da esfera pública e privada. Nessa condição, a escola carece ser vista e respeitada não só como campo de estágio, mas como cultura em que se realiza o ofício do pedagogo que também possui uma cultura própria, instituída historicamente. Nesse sentido, é um equívoco pensar o estágio por uma ótica verticalizada, uma ação interventora, que vem de cima para baixo, de fora para dentro, com suposto objetivo de aplicar um projeto (seminário, oficina etc.) ou de “consertar um erro” (MORAES, 2012) ou de formar os profissionais em seus espaços de trabalho, por estagiários que se encontram em processo de formação, portanto, iniciantes no ofício.

Parece-nos que a função do estágio não é a de invadir e intervir na cultura de uma profissão que se pretende aprender por meios práticos. Ou seja, não é intervir aplicando um Projeto de Formação Continuada de alunos estagiários para profissionais nos seus espaços de trabalho. Essa prática nos parece exprimir arrogância, por parte da academia e da pessoa do orientador e do estagiário ante os profissionais com seus modos de pensar e fazer o seu ofício. Antes, é precisamente a cultura do ofício que carece ser vivenciada, pesquisada, conhecida e refletida, numa forma profunda e intensiva, pelos alunos estagiários e em outras disciplinas ao longo do curso. Quando isso não ocorre, podem-se constatar alunos expressarem sentimentos de despreparo e insegurança para efetivar o ofício de pedagogo, sobretudo no trato com as crianças na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental – que exigem domínio profundo do ponto de vista dos estudos acadêmicos e dos conhecimentos emanadas das práticas dos profissionais da área.

Foi baseado nessas questões que passamos a pensar em outra forma de estágio, que não se ativesse predominantemente na imitação, na técnica, no criticismo ou na intervenção. Percebemos que a coisa deveria ser transformada. Então a ideia do ofício como cultura, levou-nos a refletir acerca da etnografia. Assim, após um semestre de estudos e reflexões, no âmbito da disciplina de Estágio, no curso de Pedagogia, numa unidade da Universidade Estadual do Ceará (UECE), enfrentamos o desafio de fazermos um experimento de teor etnográfico.⁹⁹ Desse experimento, mesmo com as limitações de tempo e condições materiais, os resultados foram altamente significativos.

5 PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

⁹⁹ O experimento durou três semestres, interrompido em 2016, em virtude de nosso afastamento das atividades para cursarmos o Doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC).

Nos ofícios com formação acadêmica, os profissionais exercem a profissão em espaços próprios: ambulatórios, ateliês, canteiros de obras, empresas, escolas, escritórios, laboratórios, lojas, oficinas. Nesses espaços, cada ofício apresenta uma cultura, desenvolvida através duma multiplicidade de relações, atividades, experimentos, conhecimentos, histórias de vida, mentalidades, regras, rotinas, técnicas, instrumentos e tantas coisas mais. É assim que operam ofícios nos seus espaços como os dos advogados, dos biólogos, dos comerciários, empresários, engenheiros, pedagogos, pediatras, psicanalistas, psicólogos e tantos outros.

No âmbito da cultura de um ofício, o estagiário necessita se portar como aprendiz e pesquisador atento, caso ele queira aprender os meandros das relações e atividades que ali se expressam. Se pensarmos por esta ótica, podemos dizer que o objetivo da inserção na cultura do ofício, por meio do estágio, é a possibilidade real de o aprendiz (estagiário) transformar a vivência em pesquisa, conhecimento e aprendizagem e estas em formação. As vantagens desta inserção podem ser significativas se o estágio for realizado mediante vivência estabelecida na intimidade do estagiário em sua relação com os sujeitos que compõem o ofício. Para tanto, o professor necessita orientar o estagiário a não tratar os profissionais como objetos a serem meramente observados, mas, sim, o fazê-lo a tornar-se uno na convivência ao mesmo tempo em que conserve sua individualidade, de modo a pesquisar e refletir o que vivencia nesse ato de individualidade – como poderia nos dizer o psicanalista alemão Erich Fromm (1986). Mas, ao contrário, quando o estagiário se mantém na postura de mero observador, os profissionais ali envolvidos sentem-se constrangidos, ao notarem que se tornaram objetos de observação.

Porém, a vivência íntima na cultura de um ofício só tem real possibilidade de promover no estagiário uma formação mais profunda se ela for norteada por uma postura investigativa e uma reflexão expansiva sobre essa vivência (MALINOWSKI, 1984). Em uma palavra: a vivência só alcança seus objetivos mediante sua transformação em pesquisa, conhecimento e aprendizagem, com base na convivência e participação nas atividades que fazem a cultura do ofício. Porque, no estágio, a compreensão profunda da cultura do ofício, só ganha sentido por meio da vivência e de seu estudo, na forma como ela se constitui e se expressa no convívio das atividades que participa e realiza. Nesse sentido, estamos abordando o estágio numa perspectiva etnográfica. E como esta se realiza na prática?

A perspectiva etnográfica do estágio implica uma relação processual. Primeiro, o estagiário precisa se conceber como aprendiz e pesquisador da cultura do ofício que pretende exercer. Segundo, o estagiário deve estudar conceitualmente a etnografia. Em terceiro lugar, o pedagogo

orientador já deve estabelecer uma relação prévia e consentida com as instituições e os profissionais que nelas trabalham, dando-lhes ciência da proposta e das prováveis vantagens que podem trazer para o estagiário e a sua profissão. Em quarto lugar, o estagiário deve se inserir a partir da segunda semana do início da disciplina de estágio. Para tanto, a partir daí, o estagiário necessita estabelecer uma relação de confiança e intimidade com a instituição e os profissionais, de modo suficiente para lhe permitir conviver e vivenciar as atividades rotineiras, realizadas de forma espontânea ou segundo um planejamento elaborado previamente, para desse modo participar, fazer, pesquisar, refletir e aprender a lógica por dentro mesmo da rotina em que a cultura se realiza. Logo, nada de aplicação de questionários, oficinas, seminários ou qualquer tipo de atividade que interfira na rotina. A vivência íntima da rotina é o princípio básico.

Assim, para transformar a vivência em pesquisa, conhecimento e aprendizagem, o processo de estágio desde o início deve ser documentado pelo estagiário (em um diário escrito ou gravado num aparelho de áudio ou vídeo), para registrar os dados, processá-los e fazer as análises e reflexões.

Sendo que pela ótica da pesquisa específica sobre a educação da criança, é cogente o estagiário conviver com elas: buscando compreender vários aspectos importantes, como capacidades, comportamentos, dificuldades, história de vida, necessidades: bem como o desenvolvimento em suas dimensões afetiva, biológica, cognitiva, motora, psíquica, social, levando-se em conta, nesse processo, fatores influentes em suas vidas, como cultura, direito, economia, família, habitação, nutrição, política, saúde, seguranças, à luz tanto da realidade concreta como dos estudos científicos. Estes são uma das principais bases dos conhecimentos que a realidade exige para o pedagogo atual cumprir o seu ofício com qualidade. Portanto, como se vê, a infância é para a Pedagogia um mundo largo, abrangente e complexo, e não um reducionismo, como equivocadamente muitos pensam.

Ao fim, por esta perspectiva de estágio, verificamos os alunos expressarem um grau altivo de confiança em virtude da aquisição de um conhecimento de causa, sobre os meandros que compõe a complexidade e a dinâmica do ofício de pedagogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos e tratamos aqui várias perspectivas de estágios. Perspectivas essas sempre com ênfase em uma das dimensões do ofício e não no ofício mesmo como processo multidimensional. Dentre essas perspectivas, julgamos mais adequada, para o pedagogo, àquela que a ele propicie a

capacidade não só de observar para imitar, usar técnicas, criticar e fazer intervenções, mas, sobretudo, para ele vivenciar e se apropriar da cultura escolar e nesse processo pesquisar, conhecer, aprender, para, com conhecimento de causa, ter condições de refletir, compreender o ofício que pretende exercer.

No curso de graduação em Pedagogia, se esta perspectiva de estágio for escolhida, ela pode ser concretizada programaticamente na forma convencional, mas com demanda de tempo superior ao que é praticado nos dias atuais. Também pode ser efetivada na forma de residência, mas se esta for pensada como uma pós-graduação, semelhante ao que ocorre no campo da Medicina.

Mas, com efeito, sugerimos que o estágio numa perspectiva etnográfica demanda do orientador e do estagiário um estudo acurado dos *Argonautas do Pacífico Ocidental*, obra clássica do antropólogo polonês Bronislaw Malinowski (1884-1942). Por fim, aqui compreendemos que só através da vivência do ofício por estagiários com postura curiosa, investigativa e criativa, impelidos pelo anseio de melhorias, é que há possibilidades de transformação significativa tanto da formação do pedagogo quanto da Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Para que serve a sociologia?:** Diálogo com Michael Hviid Jacobsen e Keit Tester. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- FROMM, Erich. Limitações e perigos da psicologia. In: FROMM, Erich. **O dogma de Cristo e outros ensaios sobre religião, psicologia e cultura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. Licenciatura em pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, Bernardete Angelina [et al]. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 20013.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental:** um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. 3. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1984.
- MORAES, Giselly Lima. **Estágio na licenciatura em pedagogia:** projetos de leitura e escrita nos anos iniciais. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: ALMEIDA, Jane Soares de. **A formação de professores em São Paulo (1846-1996): a prática de ensino em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO NO CICLO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
PRÁTICA REALIZADA NA ESCOLA MUNICIPAL MANOELITO GUIMARÃES
DOMINGUES NOS ANOS DE 2016-2017**

Liane de Almeida Martins¹⁰⁰

RESUMO

Esta investigação baseia-se na análise de uma proposta de alfabetização no ciclo de ensino infantil, realizada na Escola Municipal Manoelito Guimarães Domingues, nos anos de 2016 a 2017, com o intuito de se observar a evolução da turma, através de um ambiente alfabetizador, através de práticas tradicionais e construtivistas. É importante salientar que é na educação infantil que a criança vivencia sua aprendizagem. Neste processo o principal objetivo é garantir que a alfabetização se inicie no período infantil, como estímulo para a valorização de produções relacionadas à leitura e escrita, que possam vir a ser utilizados posteriormente no Ensino Fundamental. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições de autores como FREIRE, (1990), SOARES (2009) E MELLO (2005), entre outros, procurando estabelecer a importância deste estudo, bem como as atividades de escrita e leitura realizadas durante a pesquisa. A pesquisa apoiou-se na descrição de um diário de campo realizado em uma turma de infantil 4b (2016) e 5b (2017), com crianças de aproximadamente três, quatro, cinco e seis anos de idade em uma escola pública do município de Fortaleza. Concluiu-se que a importância de inserir a criança no início de sua vida escolar influi no processo de alfabetização, sendo mais prazeroso, valorizando a descoberta de suas próprias construções, de modo a garantir que o processo educativo formal aconteça com qualidade, e não preso

¹⁰⁰Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana
byliane@gmail.com

num currículo programático, pois esse espaço necessita bastante do lúdico para que a aprendizagem ocorra. Os resultados obtidos no processo de alfabetização da turma b destacam que dos 20 alunos analisados, 75% da turma concluiu o ano alfabetizados.

Palavras-chave: Alfabetização, Processo de Aprendizagem, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata-se da apresentação de experiências exitosas na alfabetização de crianças no ensino infantil, durante os anos de 2016 e 2017 em que ministrei as aulas nesta respectiva turma, além de uma análise do desenvolvimento da sala diante de um ambiente alfabetizador. A turma analisada não passou pela transição de professor de um ano para o outro, sofreu apenas a inserção no ano de 2017 da pesquisa, de alguns alunos para que a turma fosse completada. No ano de 2016, a turma de infantil 4º B passou a ser um projeto de estudo diante da indagação da autora, da dificuldade na alfabetização de crianças até o 3º ano do ensino fundamental. Este trabalho é o prolongamento de uma pesquisa cujo objetivo foi o de estudar o desenvolvimento da criança em um ambiente alfabetizador, através da proposta de atividades diferenciadas durante esta prática.

Segundo Soares (2009), pesquisas feitas pelas estudiosas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky comprovam que as crianças da faixa etária dos 4 aos 6 anos, alunas da Educação Infantil, evoluem rapidamente em direção ao nível alfabético quando são orientadas por meio de práticas lúdicas e adequadas. Segundo a autora, o início da vida escolar pressupõe o começo do ciclo de desenvolvimento de suas cognições. Oferecer um espaço de acesso a leitura e escrita de forma lúdica e, ainda no ensino infantil propiciam aos educandos vivências e práticas elaboradas de forma construtiva, a aprendizagem é uma construção pessoal que a criança realiza graças à mediação social, e em especial a da escola.

Neste estudo, defendemos que é direito da criança se apropriar da linguagem escrita, desde a Educação Infantil, como forma de inclusão na sociedade. O letramento está muito presente nos dias de hoje, as crianças convivem em uma sociedade cheia de estímulos visuais, propagandas, sendo imersos em um ambiente letrado.

Para buscar dados de aprendizagem, atuei em uma escola pública do município de Fortaleza, onde realizei as práticas e observações em uma turma de educação infantil 4B no ano de 2016 e posteriormente tornou-se a 5B em 2017, com crianças de aproximadamente três a seis anos, nos dois

anos da pesquisa. Portanto, este estudo visa contribuir para construção de conhecimentos e práticas de apropriação de leitura e da escrita na Educação Infantil com uma abordagem sócio-interativa; defendendo a importância das atividades lúdicas, concretas, bem como as interações sociais e o brincar para o desenvolvimento da criança.

No ano de 2016, fui lotada na turma de educação infantil 4 B, no período da manhã e no 3º ano B do ensino fundamental à tarde. Essa distorção de turmas foi propícia para que algumas indagações fossem criadas, sobretudo concluir que algumas das falhas do ensino estavam na falta de atendimento devido ainda no ensino infantil. Na turma de 3º ano B, havia várias distorções, eram de faixa etária avançada (10, 11, 12 e 13 anos), alguns não sabiam verbalizar ou mesmo escrever o nome completo, não reconheciam as letras do alfabeto, alguns apenas o tinham memorizado e muitos não eram leitores fluentes. Foi em contrapartida que propus realizar práticas de alfabetização na sala de infantil 4, com o intuito de apresentar uma turma com mais capacidade alfabética para os anos seguintes. Contudo, no ano seguinte me foi proporcionado à experiência de seguir com a mesma turma de infantil, sendo possível prosseguir com a pesquisa ao qual iniciei.

Contudo, alfabetizar crianças ainda na educação infantil, levanta diversas opiniões, alguns receiam que antecipar práticas pedagógicas possam tirar o lúdico da experiência educacional. De acordo com Magda Soares (2009), a alfabetização e o letramento devem ter sua presença na Educação Infantil. Os pequenos, antes mesmo do Ensino Fundamental, devem ter acesso tanto a atividades de introdução ao sistema alfabético e suas convenções - a alfabetização, como também práticas sociais de uso da leitura e da escrita - o letramento. Muito embora, a educação seja uma constância, práticas que a possibilitem devem ser investigadas, pois diante de uma sociedade cada vez mais evoluída, os métodos e experiências podem ser iniciados logo no início de sua idade escolar.

“Diferente dos métodos tradicionais (priorizam a inteligência e o desempenho em sala de aula), a proposta walloniana põe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada. A abordagem é sempre de considerar a pessoa como um todo. Elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico se encontram num mesmo plano. As atividades pedagógicas e os objetos, assim devem ser trabalhados de formas variadas. Os temas e as disciplinas não se restringem a trabalhar o conteúdo, mas a ajudara descobrir o eu no outro. Essa relação dialética ajuda a desenvolver a criança em sintonia com o meio”. (FERRARI, 2008, P.1)

Considerando que é nos anos iniciais da construção e desenvolvimento da criança, que suas cognições estão mais adaptadas ao conhecimento, tudo lhe é novo e este é o início de formação das cognições um ambiente de alfabetização e letramento. A educação infantil compete alguns aprendizados que se não desenvolvidos nesta fase, poderão ter dificuldades de serem realizadas nos

anos posteriores. Portanto, trabalhar atividades de alfabetização e letramento no ensino infantil é uma garantia de melhoria dos déficits de aprendizagem do ensino público, que mediante uma comparação com o ensino privado, onde prevê que os alunos saiam lendo e produzindo textos nesta fase, fica claro que muitos municípios ainda estão muito aquém do esperado.

- **DOIS ANOS NA TURMA B, UMA EXPERIÊNCIA ALFABETIZADORA.**

Durante os dois anos da pesquisa, tive a oportunidade de ministrar aulas com a mesma turma, em 2016 os mesmos ainda estavam no infantil 4-B, a turma era formada por 14 alunos, no ano seguinte a turma passou para o infantil 5-B, formada por 20 alunos. Nestes anos foram realizadas práticas diferentes as das outras salas e escolas, com o intuito de se obter os dados deste estudo e por ter a plena convicção da capacidade destas crianças. Todas as atividades foram realizadas de forma manual, adaptadas a educação infantil, foram elaboradas com material reciclado: fichas, dominó, letras móveis, e materiais didáticos diferenciados e aprimorados, assim, o objetivo na realização destas atividades refere-se a alfabetizar as crianças ainda no ensino infantil.

Desta forma, muitas são as atividades que trabalham com a Alfabetização na Educação Infantil, dentre as quais ela destaca:

Escrita espontânea, observação da escrita do adulto, familiarização com as letras do alfabeto, contato visual frequente com a escrita de palavras conhecidas, sempre em um ambiente no qual estejam rodeadas de escrita com diferentes funções: calendário, lista de chamada, rotina do dia, rótulos de caixas de material didático, etc. (SOARES, 2009, p.1).

No ano de 2016 a turma era formada por 14 crianças, quantidade esta diminuída por se tratar de uma sala de mobilidade reduzida para os padrões do Ministério da Educação. Iniciei as práticas com a parte escrita e oral, compreendi que muitos professores fazem a escrita da agenda do aluno, apresentando-a a criança apenas no segundo semestre letivo não dando as crianças à oportunidade de demonstrarem suas capacidades, além do tempo perdido nesta realização. É importante salientar que no momento da escrita da agenda o aluno torna-se parte da compreensão da sua rotina, compreende os números, dias da semana, letras, e até formas, basta apenas que o professor as apresente, nas crianças com dificuldades de escrita pode-se fazer a representação encima e a criança a representava embaixo, de início, e logo nos demais meses a mesma já a realizava sem mediação.

Também era apresentada aos alunos a leitura das fichas do nome, diariamente, pontuando as letras do nome das crianças e do alfabeto, de forma aleatória, trabalhando a sonorização das vogais abertas, fechadas e reduzidas. Bem como, a escrita por meio da criança na lousa, circulando letras do

seu próprio nome e de palavras representando-as de forma espontânea. A escrita também era proposta nos livros didáticos, em que ao utilizarem os livros, os mesmos escreviam a data do dia e o nome completo através da ficha do nome. Logo após trabalhava-se o texto, o título, enumeração de frases, leitura pausada apontando cada palavra lida, em seguida escrevia-se um palavras do texto e as mesmas circulavam no livro didático. Nas rodas de leitura era realizada a leitura da história, analisando e debatendo com as crianças os elementos da narrativa: tempo, personagens, espaço e conflito.

Desta forma a criança apresentava um resumo do que lhe foi narrado, fazendo uma reflexão por meio oral e posteriormente de forma escrita, no caderno de desenho, com o título da narrativa e sua representação por meio de desenho. Uma vez na semana, nas rodas de leitura era proposto que cada criança apresentasse a narrativa de algum livro de história através imagens e da própria memória, ou ainda, de alguma narrativa pessoal, ex: minha mãe é assim, um dia divertido, etc.

Conclui que estas atividades são propícias para que a criança desenvolva sua oralidade e a elaboração de textos, quando sua cognição elabora narrativas com lógica, coerência, e ainda meio e fim. Com material concreto realizava atividades de formação de palavras com letras móveis e com o uso de palitos de picolé eram propostas atividades de contagem, quantidade, bem como com os brinquedos da sala. Trabalhava-se as formas geométricas e sua relação no ambiente, as cores, leitura dos numerais até 50, pequenas contas de subtração e adição de forma concreta e abstrata.

Nos momentos de higiene eram trabalhadas atividades práticas em que a criança escovava os dentes das bonecas, banhava-as, elencava as partes do corpo. Em ciências trabalhava-se as noções de tempo, dias da semana, meses e estações do ano.

No início das atividades foi percebido que as crianças não haviam sido apresentadas a um ambiente alfabetizador, muitas delas precisavam da constante mediação do professor, mas com o passar dos meses, estas práticas eram realizadas individualmente, não obstante destaque também como dificuldades as constantes mudanças de alunos, (geralmente as primeiras turmas formadas são as A, as turmas B ficam com o excedente). Há também a baixa frequência das crianças da educação infantil, esta infrequência diminui o desenvolvimento dos educandos quanto ao ensino, muitos pais ainda precisam ter ciência da importância da participação do aluno no universo escolar.

Através destas práticas o desenvolvimento da turma foi mais satisfatório, assim desde o infantil 4-B, as crianças analisadas foram inseridas em um ambiente de letramento logo no início de sua vida escolar. No final do ano letivo de 2016, obtive um bom desenvolvimento da turma, e tive a notícia de que seguiria com a turma para o ano seguinte, como professor regente único (diariamente ministraria as aulas para esta turma, tendo meu planejamento somente no período da tarde).

INFANTIL 5B

No ano de 2017, a turma estava composta por 20 alunos, alguns dos quais já eram objetos de pesquisa. Alguns alunos já conheciam as sílabas e outros o alfabeto completo, sendo propício trabalhar a leitura da família silábica, cada aluno possuía uma ficha emplastificada com fita, prática realizada para que tenha mais durabilidade com as crianças. As mesmas também a levam para casa para aprimorar o conhecimento dado em sala, há também a leitura de palavras e textos na lousa com pequenos incentivos as participações.

Nas atividades realizadas com o livro foi dada continuidade as atividades praticadas no ano anterior, eram propostas as enumerações da quantidade de linhas dos textos, data do dia, escrita do nome completo, professor, escola, além do grifo no texto do título, de algumas palavras que eram retiradas do texto e escritas na lousa, para que assim a criança fizesse o reconhecimento da palavra na lousa com a do livro, através da leitura das palavras letras durante a busca também eram aprendidas outras palavras. Realizava-se também a leitura de cada linha do texto.

Uma forma realizada da escrita espontânea do nome é à disposição de revistas de departamentos, nestas atividades as crianças escrevem seu nome espontaneamente tendo em mente que estão solicitando um presente para a mamãe, papai ou para si. Ou ainda tenta escrever o nome dos objetos de forma espontânea, através da sonorização da palavra, a criança identifica o som das vogais, das letras e escreve a palavra, a sua maneira.

Contudo Mello (2005,p 27) salienta que, sem exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico: sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever. Nesse sentido, o processo de alfabetização começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis na mão da criança e mostra-lhe como formar letras. Rompemos, assim, com a ideia de que a criança só deve escrever quando o professor mandar. No contexto da escola infantil, isso provoca um efeito positivo nos processos de alfabetização, pois a aquisição do código escrito passa a ser compreendida como atividade de expressão, comunicação e registro de experiências.

O aprendizado da escrita e da leitura tem que orientar-se em corresponder sons e grafia. A escrita é um processo de representação e comunicação, e ocorre independente da fala, a linguagem que as crianças dominam, considerando a prática oral da criança e seu contexto. Nas práticas de formação de palavra com letras móveis podem ser efetuadas atividades de contagem de sílabas, e da criação de palavras aleatórias, bem como com tampinhas contendo as sílabas, e imagens. Bingo de palavras pode propiciar um ambiente lúdico, autoditados, quantificação de palavras no texto.

Realizei também a formação de grupos, aos quais eram trocados semanalmente, mediante a transição de leitura com o intuito de exercer situações didáticas de modo intencional e praticá-las de forma interativa. A ação pedagógica vai se estruturando a partir dos interesses do grupo, levando em consideração os seus conhecimentos prévios.

Em maio de 2017 realizei uma primeira avaliação dos dados obtidos e das 20 crianças analisadas 2 fazem a leitura de texto de forma silábica, 10 lêem frases simples, 2 lêem palavras, 6 ainda não identificam as letras do alfabeto. Propus-me a realizar atividades no contraturno com os que possuíam mais faltas, e em meu horário de planejamento, contudo os mesmos não compareciam. Das crianças que ainda não identificam as letras do alfabeto, deve-se compreender que são crianças infrequentes, algumas com 10 faltas todos os meses, ou ainda foram matriculadas em agosto e com baixa frequência, com necessidades especiais, tendo que faltar para as consultas médicas, ou também sendo o primeiro ano escolar, ou ainda sem o apoio da família, dificulta o trabalho do professor e da consolidação da alfabetização desta referida turma.

Concomitante a isto, Santos (2007) salienta que Vygotsky pensa que no ensino escolar o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial da construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente, quando conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu conhecimento. Devem-se haver estratégias que visem proporcionar ações de interação entre a família e a escola.

Nos momentos de leitura de livros e histórias, duas vezes na semana eram solicitados que as crianças realizassem as leituras para os demais através da imagem e imaginação das mesmas. Esta proposta de roda de leitura diferenciada permite que a criança seja co-autor e contador de histórias, além de trabalhar a produção de textos. Pode-se ainda realizar de forma oral a criação de histórias com objetos e figuras, contudo também se faz importante destacar o título, personagens e suas características, local, tempo da história, começo, meio e fim. Tentar produzir outro final para os contos, fazer dramatizações com os próprios alunos, reproduzir através do desenho os elementos da narrativa, propiciam a criança a compreensão de texto para as séries futuras. Alfabetizar não é somente a aquisição do sistema alfabético de escrita. Quando as crianças brincam com a sonoridade das palavras, reconhecem as diferenças das letras, manuseiam livros infantis e ouvem histórias estão se preparando para ler, formular conceitos, ampliar a linguagem e gradativamente a produzir textos. Soares afirma que:

[...] a função da escola, na área de linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, explorando tanto a língua oral quanto a escrita como forma de interlocução, em que quem fala ou escreve é um sujeito que em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um locutor, também um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação (SOARES, 2001, p. 13).

Segundo a autora é necessário que a leitura seja precedida de perguntas formuladas a partir da narrativa, analisando os fatos, personagens, atitudes, ou seja, a criança deve ser apresentada a diversos gêneros, identificando e interpretando sua linguagem e texto.

Outra diferenciação da sala é à disposição do alfabeto, que foi apresentado às crianças de maneira alternada e na altura do aluno para que este possa constantemente estar visualizando durante a aula. Sua leitura deve ser realizada de forma aleatória, diariamente, esta prática não permite a memorização e sim o aprendizado das letras, bem como a ligação entre a palavra e as letras, ex: b de bola, q de queijo, a compreensão sonora das letras, ex: o h é mudo, som das vogais abertas e fechadas, som do s, etc. Textos trabalhados também devem compor a sala, tarjas com os nomes dos objetos do ambiente escolar trazem a criança a primeira noção de leitura, bem como um banco de palavras do seu cotidiano.

Para Rego (2001) Vygotsky em suas implicações pedagógicas entende que o indivíduo não nasce pronto e nem é cópia do ambiente externo. Então, a ideia de que maior é o desenvolvimento quanto maior for o aprendizado não justifica o ensino enciclopédico. A pessoa só aprende quando as informações fazem sentido para ela, ou seja, ensinar o que a criança já sabe é pouco desafiador e ir além do que ela pode aprender é ineficaz.(REGO, 2001,p.25)

Quanto às atividades de raciocínio lógico e de matemática, com soma, subtração e divisão, eram executadas com palitos, sementes, balas e números, esta compreensão permite a criança compreender as noções matemáticas de forma abstrata e concreta, com numerais até 20. Nas sextas-feiras eram ministradas as aulas de matemática, fazia-se o uso do tangram, contação dos números até 100, e resoluções de situações problemas. As atividades de raciocínio lógico e matemático permitem que algumas cognições sejam trabalhadas durante a prática, com esta rotina pode-se compreender que as crianças assimilaram os sinais de igual, diferente, mais e menos, noções de grandezas e medidas, curto e comprido, baixo e alto, fino e grosso, quilo e litro e números até 100 de forma aleatória. As práticas são feitas com encarte de supermercado, palitos de picolé, corda, os próprios alunos são usados nas contagens e demonstrações de medidas, pois propicia a descoberta por parte da criança, aliada ao lúdico, que subsequentemente influi no interesse dos educandos.

O trabalho com agrupamentos foi bastante realizado na pesquisa, a sala era dividida em 4 grupos de 5 participantes. Cada grupo recebe três vezes na semana a caixa de leitura, conforme seu

aprendizado, duas caixas contêm textos, uma possui frases, uma com palavras, uma com sílabas e uma com letras. Em cada dia da semana é realizada a leitura individual da respectiva equipe, analisando seu desenvolvimento, os grupos são separados por cor, sendo eles: grupo amarelo, grupo verde, grupo azul, grupo vermelho. Há também a produção de um caderno de leitura individual, produzido manualmente contendo pequenos textos, fichas de palavras de cada letra do alfabeto, família silábica simples e complexa. Este caderno era levado para casa duas vezes por semana para a leitura, esta proposta faz a ligação entre a família e a escola, ajuda as crianças a terem uma rotina, uma vez que separam uma hora do dia para as atividades e leitura.

Conforme a evolução da turma foi observado que alguns faziam a produção de pequenos textos, assim realizavam atividades de produção textual, leitura individual, ditados de frases e palavras. Nas rodas de leitura era solicitado que elas façam a leitura de história, são também nomeados como monitores de sala, dando auxílio aos com mais dificuldades, autoditado, levam um livro de literatura para casa e em sala apresentam suas percepções sobre a leitura, de forma escrita e oral.

As crianças que lêem frases são realizadas a leitura individual, uma vez por semana, leitura de pequenos textos, autoditado, ditado, formação de palavras, com o intuito de desenvolver as potencialidades da turma, instigando seus saberes e cognições.

As avaliações eram realizadas quinzenalmente com a realização de autoditado para compreender a hipótese silábica de cada criança, leitura individual e produção de texto. Conforme analisadas eram enviadas fichas de leitura e atividades de leitura de palavras, frases e textos diferenciados a cada situação.

Compreendo que a mudança do paradigma da atual percepção do ensino infantil poderá garantir melhores índices de alfabetização e letramento para o município e estado. Perceber que a criança adéqua-se ao ambiente em que está inserida, que se ele for propício ao entendimento de regras, valores, leitura, compreensão, e ainda que deve ser respeitada, ou por que não, esta criança ter responsabilidade. Responsabilidade com seu material, as realizações de suas atividades, seu aprendizado, é preciso que a criança faça parte de seu crescimento como co-autor do seu futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização das praticas aqui apresentadas identificamos que é possível a alfabetização de crianças ainda no ensino infantil, através de professores voltados a estas práticas. As

práticas apresentadas durante os anos de 2016 e 2017 garantiram um ótimo resultado da turma em questão. Da turma analisada durante a pesquisa foi possível obter os seguintes resultados:

- 2 concluíram o ano fazendo a leitura de textos com fluência;
- 11 faziam a leitura de texto silabando;
- 2 liam apenas frases;
- 3 apenas palavras;
- 2 ainda não identificavam as letras do alfabeto.

As crianças da referida sala conseguem realizar operações matemáticas, compreendem noções de direita e esquerda, fazem a leitura de números até 100. Respeitam os profissionais da escola com cordialidade e educação, sentam-se a mesa com educação, respeitam a fala dos demais na acolhida, e ainda comportam-se como criança. Brincam, sorriem, dançam, cantam e jogam bola. Neste sentido compreendi que o ambiente alfabetizador não lhes retira o tempo de ser criança, pelo contrário, lhes permite sonhos maiores.

Não obstante devemos propiciar que as crianças sejam leitoras, que leiam o mundo a sua volta, que tenham suas ideias valorizadas, ou ainda que sejam ouvidas. Os resultados desta pesquisa nos possibilitaram perceber o quão grande é a responsabilidade do professor/alfabetizador no processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo da pesquisa foi o de apresentar as práticas de alfabetização e letramento no ciclo de educação infantil

Dessa forma, mostra-se mais uma vez a relevância da presente pesquisa, que buscou interagir com práticas alfabetizadoras desenvolvidas na Educação Infantil, bem como aprofundar conhecimentos acerca do processo de ensino-aprendizagem desta etapa.

REFERÊNCIAS

- FERRARI, Márcio. **Henri Wallon: o educador integral**. Revista Nova escola, Edição especial, jul. 2008.
- FREIRE, Paulo. MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo e leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MELLO, S.A. (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Betina Steren dos. **Vygotsky e a teoria histórico-cultural**. In: LA ROSA, Jorge (org.). **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 9. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. 2. ed., p. 13-60.

SOARES, Magda. **Oralidade, alfabetização e letramento**. Revista Pátio Educação Infantil- Ano VII-Nº20. Jul/Out. 2009. Disponível em: <http://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetização-e-letramento-na-educacao.html>
Acesso em: 27 jul. 2018.

O dia a dia do professor: como se preparar para os desafios da sala de aula/ Nova Escola. -1. ed.-Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Nova Escola, 2014. 192 p.; 23cm.



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

PROVA BRASIL: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DO 5º ANO

Raimunda Nonata Paiva Andrade¹⁰¹

Brígida Lima Magalhaes¹⁰²

Elenilde Fernandes de Sousa¹⁰³

RESUMO

Este artigo refere-se a uma exigência para obtenção do diploma de especialização em Currículo e Avaliação da educação básica da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O mesmo se destina a reflexões sobre a Prova Brasil: implicações nas práticas pedagógicas dos professores do quinto ano. Tendo como problemática, na medida em que as práticas pedagógicas dos professores do quinto ano do ensino fundamental são influenciadas em seu efeito em detrimento de avaliações externas. O objetivo geral é investigar como as práticas pedagógicas pelas professoras se inter- relacionam com avaliações externas. Assim, o ensino da instituição escolar, vem sendo influenciado pelos resultados da Prova Brasil, fazendo um ponto de convergência para organizar e orientar as práticas pedagógicas.

¹⁰¹Graduada em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: raimundacxamor@gmail.com

¹⁰² Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: brigidaecolga@gmail.com

¹⁰³ Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: elenildefdesousa@hotmail.com

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

Utilizou-se a metodologia qualitativa de pesquisa descritiva, e os métodos de coleta de dados foram usados como uma ferramenta de observação não participativa, com aplicação de questionários. Os sujeitos investigados foram dois professores da rede pública municipal de Caxias (MA). O artigo é baseado em teóricos como: Bourdieu (2014) Freitas (2009) Moraes (2014) Dias Sobrinho (2002) Fernandes (2014), Boas (2017), Luckse (2003 e 2011), Hoffmann (2002) e Barriga (2008) e Lakatos (2003). O diagnóstico da pesquisa nos proporcionou que os sujeitos investigados desconhecem o propósito da Prova Brasil. Através da análise dos dados, foi certificada na fala dos professores que suas práticas pedagógicas estão sendo guiadas pela Prova Brasil. Onde a escola que apresenta baixo índice no IDEB, será considerada ruim em relação aos outros que se destaca nos resultados, causando uma competição entre as instituições.

Palavras-chave: Avaliação. Práticas Pedagógicas. Eliminação. Regulação.

1 INTRODUÇÃO

O artigo intitulado PROVA BRASIL: implicações nas práticas pedagógicas das professoras do 5º ano têm como objetivo geral investigar como as práticas pedagógicas das professoras se inter-relacionam com as avaliações externas. E quanto aos específicos, de identificar as atividades pedagógicas que os professores têm desenvolvido em sala de aula em função das avaliações externas. Caracterizar com que finalidades essas atividades tem sido desenvolvidas e analisar de que modo as avaliações externas influenciam nas atividades pedagógicas dos professores.

Nesta perspectiva, surge-se a problemática: De que maneira as práticas pedagógicas dos professores do 5º ano do ensino fundamental tem sido efetivada em detrimento das avaliações externas?

O artigo está estruturado em: Introdução com a apresentação do tema, definição dos objetivos gerais, específicos e o objeto de estudo. Quanto ao desenvolvimento, encontram-se os referenciais teóricos, com definições, conceitos sobre avaliação da aprendizagem e de larga escala. Na metodologia, os sujeitos investigados foram dois professores que atuam no 5º (quinto) ano do ensino fundamental de uma escola da rede Municipal de Caxias (MA).

A escolha do público-alvo atribuiu-se devido à percepção de uma quantidade excessiva, de aplicação de simulados nas instituições, com o objetivo de treinar os alunos para a prova Brasil,

havendo uma formação apenas conteudista. Utilizaram-se ainda referenciais bibliográficos sobre avaliações em larga escala e artigos científicos com a temática proposta.

Para a coleta dos dados, fez-se necessário um questionário de sete questões, objetivando coletar informações a partir dos professores, no decorrer da pesquisa. Tal instrumento objetiva compreender e identificar quais implicações nas práticas pedagógicas sobre o uso dos resultados divulgados nas avaliações externas. O mesmo, segundo Lakatos, (2003) é um instrumento de coleta de dados, constituindo por uma serie ordenada de perguntas.

Em determinada Escola pública da rede municipal de Caxias (MA), nota-se que a problemática é visível evidencia-se que as práticas pedagógicas dos professores do quinto ano são influenciadas pelas avaliações externas, a mesma vem assumindo papel central dentro desta instituição, subsidiando as práticas dos professores. Onde há predominância de aplicações mensais de simulados e testes padronizados, tornando-se um preparatório para as avaliações de larga escala. A elaboração dos simulados, são questões extraídas de provas anteriores disponibilizadas na internet, e agrupadas em formato de prova Brasil. Onde são enviadas para as escolas advindas da Secretaria Municipal de Educação (SEMECTI), outrora elaboradas pela coordenação da própria instituição ou pelo professor regente do referido ano.

2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

A avaliação da aprendizagem é um recurso que se faz presente no âmbito educacional, sendo inerente ao processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao professor, diagnosticar o rendimento dos educandos para modificar a sua prática pedagógica. Partindo desta premissa, a avaliação deve estar a serviço das aprendizagens dos alunos, levando em consideração os aspectos qualitativos sob os quantitativos.

Nesta reflexão Moraes (2014, p. 53), cita que “[...] o processo histórico pelo qual a avaliação tem sido concebida nos revela que as praticas avaliativas são marcadas por diferentes funções e objetivos que lhe são atribuídas, conforme o paradigma avaliativo que as sustentam”. A autora aborda quanto à abordagem da avaliação, onde será definida de acordo a intencionalidade que se pretende dela. O uso da avaliação no âmbito educacional, encontram-se alicerçadas por duas vertentes que as sustentam, sendo de forma consciente ou inconscientemente. Na vertente técnica, o professor faz uso do exame, assumindo postura controladora, excludente, punitiva e de legitimação.

Barriga, (2008, p. 45) ressalta que “[...] o exame, é o instrumento a partir do qual se reconhece administrativamente um conhecimento, mas igualmente reconhece que o exame não indica qual é o saber de um sujeito”. Tal prática exercida pelos professores em avaliar seus alunos com o uso do exame, tem como objetivo classificatório e seletivo apenas distinguir os educandos em bom ou ruim, gerando menosprezo às diferenças individuais e tornando-se um fator de exclusão. Examinar significa medir o conhecimento dos alunos, por meio de provas.

Nota-se que o exame acaba atuando como um instrumento que seleciona e classifica, excluindo o sujeito no processo ensino-aprendizagem. Há estudiosos que apontam que a avaliação externa, por se apresentar em forma de teste padrão, acaba desrespeitando as especificidades de cada realidade escolar que atua de diferentes formas em cada região do país.

As avaliações em larga escala, promovidas pelo governo, tem função apenas de controle e seleção. Dessa forma, faz-se com que os resultados divulgados para as escolas, promovam um controle sobre a devida prática das avaliações e as práticas frequentes desenvolvidas pelos professores em suas aulas. A mesma tem sido utilizada no contexto escolar de forma excludente, evidenciando sua funcionalidade de segregação. Deixando à margem, os alunos que não objetivaram êxito satisfatório.

Os resultados ao serem divulgados, tonam-se o centro do processo e não uma aprendizagem significativa dos alunos. Possibilitando apenas a regulamentação das atividades pedagógicas. Segundo o autor, Bourdieu e Passeron (2014), “a escola enquanto instituição é um aparelho que legitima, promovendo as desigualdades sociais”.

3 A PROVA BRASIL: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Esta avaliação se caracteriza no âmbito educacional por verificar as habilidades dos alunos do quinto ano, nas disciplinas de língua Portuguesa e Matemática, sendo composta por 22 questões, realizada desde meados de 2005 e aplicadas nas escolas públicas brasileiras a cada dois anos pelo instituto Anísio Teixeira (INEP) em parceria com as secretarias de educação estadual e municipal, sempre aplicada no final do segundo semestre.

De acordo com Moraes (2014, p. 54): “[...] a implantação das políticas de avaliação de larga escala, a partir dos anos de 1990, no cenário educacional brasileiro, situa o rendimento escolar dos alunos em leitura e matemática como um dos pilares da melhoria da qualidade na educação.”

As referidas avaliações são testes padronizados e aplicados nas escolas, permitindo ao estado, determinar um controle sobre as práticas e conteúdos onde estão sendo ministrados. Ela tem a função de traçar metas para a melhoria da qualidade do ensino, sendo um instrumento fundamental no processo educativo, onde visa apontar indicadores de melhoria no cenário educacional. No entanto “seriam mais eficazes, se planejadas e conduzidas no nível dos municípios pelos conselhos municipais de educação” (FREITAS, *et al.*, 2009, p. 43). Neste contexto, a avaliação, tornar-se-ia fidedignas se elaboradas por cada município, articulada com projeto escolar das instituições.

O autor defende que há necessidade destas avaliações serem elaboradas levando em conta a realidade dos alunos. À medida que consiste apenas em instrumentos padronizados que se configuram por função controladora.

Neste sentido, os professores organizam suas práticas, em detrimento das avaliações em larga escala, subsidiando o currículo escolar, padronizando as práticas pedagógicas, promovendo um treinamento dos educandos. Os gestores acreditam, que quanto maior for a nota divulgada pelos sistemas, melhor está sendo a qualidade da instituição escolar, ocasionando uma concepção errônea, destoando sua finalidade.

Observa-se o caráter homogêneo das avaliações externas, não levando em conta a subjetividade e singularidade, perdendo a sua fidedignidade e controlando as práticas de forma sutil.

4 A PROVA BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO QUINTO ANO.

Os sujeitos pesquisados foram duas professoras que atuam no quinto ano do ensino fundamental de uma escola da rede Municipal de Caxias (MA). Buscando compreender como as práticas desses profissionais sofrem implicações sobre os resultados da prova Brasil. A escolha do público-alvo atribuiu-se por perceber que há na instituição, uma quantidade excessiva de aplicação de simulados com o objetivo de treinar os alunos para a prova Brasil, onde o quinto ano acaba ganhando mais atenção nesse período por ser a turma em que os testes são aplicados. Para a realização da pesquisa, utilizou-se estudos bibliográficos sobre avaliações em larga escala e artigos científicos sobre temática.

Fez-se uso da observação não participativa, que segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 193), “o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mais sem integrar-se a ela: permanece de fora”. Essa técnica permite ao pesquisador extrair dados da realidade pesquisada.

Para a coleta dos dados, fez-se necessário um questionário de sete questões, objetivando coletar informações a partir dos professores, no decorrer da pesquisa. De acordo com os teóricos citados acima (2003, p. 201-202), “O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma serie ordenada de perguntas, que deve ser respondido por escrito e sem a presença do entrevistador.” O mesmo é relevante, pois permite obter respostas mais rápidas e mais precisas, há mais segurança, pelo fato das pessoas não serem identificadas, onde há um tempo maior para serem respondidas com mais atenção. A análise e a organização dos dados a serem coletados durante a pesquisa serão realizadas paralelas ao período da investigação, haja vista que, o processo intrínseco que exige a natureza do estudo vai possibilitando discussões progressivas para a pesquisa.

Para a coleta de dados, dois professores da referida instituição foram necessários para a construção da pesquisa, sendo os sujeitos da pesquisa.

Com relação ao perfil e características dos docentes, A possui formação acadêmica em Licenciatura em Letras Português e pós-graduação em Alfabetização e Letramento, com tempo de atuação na rede pública municipal de Caxias (MA), a dezenove anos. A mesma é regente no quinto ano a quatro anos. Enquanto a professora B, possui formação acadêmica em Ciências e Ensino Religioso e pós-graduação em Formação de professores, tendo tempo de atuação na rede pública municipal de Caxias (MA) a vinte anos, e professora regente no quinto a um ano.

Ambas possuem formação na área do magistério. As mesmas têm como características divergentes quanto à graduação acadêmica, e característica parecida, no que se refere ao magistério e tempo de atuação na rede pública municipal de Caxias (MA). Os dados e características dos sujeitos investigados apontaram que as práticas das professoras apresentam características e experiências parecidas na docência em sala de aula.

Os dados produzidos na pesquisa foram sistematizados em três de análise:

Eixo 1: Compreensão sobre avaliação em larga escala.

O questionário aplicado aos professores do quinto ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública municipal de Caxias. Tendo como questionamento: Qual é a sua compreensão por avaliação em larga em larga escala?

Professora A: É uma forma de compreender quais são as dificuldades a serem superadas por um indivíduo.

Professora B: Compreendo que é uma maneira de prepara-los durante o ano para que possam ter um bom desempenho no dia da aplicação dos testes.

A partir das respostas das professoras, percebe-se que para a professora A, a avaliação em larga escala é uma forma de perceber quais são as dificuldades dos alunos em relação ao processo de ensino aprendizagem. Já para a professora B, verifica-se que a avaliação em larga escala é uma forma de treinar os alunos para o teste. Ficando evidente em suas respostas, principalmente para a professora B, que o teste é uma forma de preparar os alunos para a realização da prova. Barriga (2008) afirma no que se refere ao exame, a partir do uso do teste, que o paradigma vigente na prática das professoras a partir de suas respostas tem um caráter classificatório e seletivo.

Para a melhor reorganização do eixo optamos pela divisão em dois subeixos.

Eixo 2: Implicações da prova Brasil para a prática pedagógica dos professores.

Subeixo 2.1: Currículos/ Conteúdos ensinados. Questionou-se aos professores quais as implicações da prova Brasil para suas práticas pedagógicas.

Professora A: Trabalhar os descritores de Língua Portuguesa e Matemática.

Professora B: Conteúdos ensinados, pois nos possibilita um diagnóstico preciso da aprendizagem dos alunos dentro desse período.

A professora A, cita os descritores de Matemática e Língua Portuguesa, no entanto não os identifica. A professora afirma que os conteúdos ensinados propõe um diagnóstico preciso da aprendizagem para intervir nos conteúdos trabalhados. Neste sentido, percebe-se a preocupação da professora B, em transmitir os conteúdos a serem trabalhados para o referido teste. Unificando assim, práticas pedagógicas, tendo como pano de fundo um paradigma tradicional. De acordo com Freitas, a educação é um fenômeno regulado pelo estado, sendo a escola formal, uma entidade com medida pelo aparelho estatal.

Subeixo 2.2: Avaliação da aprendizagem.

No que se refere avaliação da aprendizagem indagou-se: Qual a sua concepção por avaliação da aprendizagem?

Professora A: Por meio de descritores, onde as alternativas propostas correspondem aos mesmos.

Professora B: Temos forma de intervir de forma mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem, assim cumprir o compromisso de alfabetizar o alunado no que tem mais dificuldade.

Para as professoras, a avaliação da aprendizagem se reduz também a uma preparação para as avaliações externas, percebe-se nos discursos de ambas, o uso dos descritores para a elaboração dos instrumentos avaliativos. As avaliações externas acabam gerando implicações sob as avaliações da aprendizagem. De acordo com Moraes, a práxis da avaliação depende da intencionalidade que se faz dela. Para os sujeitos da pesquisa predominam em suas práticas pedagógicas a racionalidade técnica.

Neste viés, o professor faz uso de exame tendo uma postura controladora e punitiva.

2.3: *Subeixo*: Quais as atividades são realizadas em sala em decorrência da Prova Brasil.

Questionados sobre quais atividades desenvolvidas em sala em decorrência da prova Brasil, as professoras afirmaram:

A professora A: Simulados e atividades contemplando os descritores de Português e Matemática.

A professora B: Simulados.

A partir das discussões dos referenciais teóricos, notou-se que as práticas dos sujeitos investigados estão imbricadas por um viés tradicional, onde o conteúdo é cobrado com exatidão. Há uma preocupação evidente nas atividades realizadas em sala de aula, em decorrência da referida prova. E os simulados fazem-se presente nas práticas de ambas A e B.

Conforme, explicita Freitas *et al.*, (2009), que estas avaliações promovem uma regulação das práticas em detrimento da prova Brasil. As referidas práticas pedagógicas se organizam em detrimento de meros treinamentos de seus alunos e não numa perspectiva de uma aprendizagem significativa, tornando assim o aluno o próprio autor na aquisição do conhecimento. Tais práticas pedagógicas se efetivam em detrimento de treinar os alunos por meio de simulados padronizados, preparando-os para o dia da aplicação da prova Brasil. A repetição não garante a equidade no âmbito educacional, treinar os alunos promove um alto índice no Ideb, não significa uma aprendizagem significativa.

2.4: *Subeixo*: Como as atividades são desenvolvidas?

Em relação às atividades desenvolvidas os sujeitos reiteraram que:

A professora A: De forma interdisciplinar.

A professora B: Periodicamente, pesquisando atividades em e-mail e em sala aplicamos como se já fossem a prova enviada pelo sistema.

Para a professora A, realiza uma pratica de forma interdisciplinar, embora não pontue de forma explicita como ocorre essa pratica. Já a professora B, afirma realizar pesquisas nas provas anteriores na internet sobre o teste, para em seguida aplica-los na sala de aula, de forma genuína a uma prova Brasil.

Percebe-se que na prática exercida pela professora B, há um treino para a realização da prova Brasil. Segundo Fernandes (2014), as políticas das avaliações externas provocam e reforçam o aprisionamento curricular reduzindo as possibilidades de a escola contribuir para a formação do aluno.

3 Eixo: Implicações da Prova Brasil na pratica pedagógica da escola.

3.1 subeixo: Os dados são discutidos entre os gestores, coordenadores e professores nesta escola? Como?

Professora A: SIM. De modo que sejam montadas estratégias que visem um melhor resultado dos educandos.

Professora B: Os professores convocam uma reunião com o corpo docente, para comunicar a que nível se encontram os alunos e no que precisamos aprofundar para um bom desempenho na próxima avaliação.

Neste sentido, a prova Brasil está se tornando um instrumento de avaliação do professor no que se refere ao índice de desempenho da escola. Havendo uma visão equivocada da Prova Brasil, gerando entre ambas, competições na busca de um alto índice quantitativo que se tornou sinônimo de qualidade. A Prova Brasil; “A menina dos olhos de ouro”.

5 NOTAS CONCLUSIVAS:

O caminho percorrido na pesquisa nos propiciou um entendimento sobre a avaliação em larga escala (Prova Brasil), pois as mesmas exercem influencias nas praticas dos docentes. No que concerne aos resultados da pesquisa poderíamos elencar os seguintes fatoresque exercem implicações nas

práticas pedagógicas. Percebe-se que há necessidade dos professores conhecerem o instrumento avaliativo da Prova Brasil., pois a forma errônea e equivocada que fazem dos resultados tornam os professores das instituições reféns, provocando nas escolas um impacto nas aprendizagens dos alunos.

Verifica-se que a maneira como os resultados são divulgados e a qualificação das escolas tornam gestores e educadores reféns das referidas avaliações, exercendo uma preocupação na busca de uma melhor classificação. Embora se acreditem que IDEB elevado significa boa qualidade, classificando as escolas em boas ou ruins, gerando uma competição na comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BARRIGA, A.D. Uma Polemica em relação ao exame. In: ESTEBAN,M.T (Org). **Avaliação: Uma pratica em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DPSA, 2008, p. 43-66.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, Papirus, 2017.

_____. **Virando a Escola do Aveso Por Meio da Avaliação**. Campinas, Papirus, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2014.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs). **Olhares e interfaces: Reflexões Críticas sobre a Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Claudia de Oliveira (Org.). **Avaliação das aprendizagens: Sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos, *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliando redações: da escola ao vestibular**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva. **Do produto ao processo:** contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora. Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

REFLEXÕES SOBRE DIDÁTICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Carlos Alexandre Holanda Pereira¹⁰⁴

Augusto César Holanda e Pereira¹⁰⁵

¹⁰⁴Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE - profalexandreholanda@yahoo.com.br.

¹⁰⁵Estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – FGF – augusto.holanda@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo sintetizar as reflexões elaboradas a luz dos textos estudados no decorrer da disciplina, **Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente**, ministrada pelo Prof. Jacques Therrien e a Profa. Marina Cavalcante, durante o semestre letivo de 2018.1 do curso de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Essas discussões adotaram como foco voltadas para o nosso objeto de pesquisa e a influência do percurso formativo nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. Para tanto, escolhemos os seguintes textos: i) “Da Epistemologia da Prática à Gestão dos Saberes no Trabalho Docente: convergências e tensões nas pesquisas”, de autoria do Prof. Jacques Therrien; ii) “Parâmetros de Pesquisa Científica do Pesquisador de sua Práxis Docente – articulando didática e epistemologia da prática” do Prof. Therrien (2010); iii) “A Dimensão Ontológica da Didática Como Campo de Conhecimento: uma reflexão acerca do ensino, seu objeto em situação” da Profa. Marina Cavalcante, Lopes e Silva Filho (2017). As discussões e debates realizados pelos autores no decorrer da disciplina supracitada nos possibilitou realizar uma revisão bibliográfica, além de evidenciar a importância de entender a contribuição da didática como a ciência que estuda os processos de ensino e aprendizagem. Acrescente-se, a isso, sua proficuidade para a formação do professor de Educação Física articulada com a epistemologia da prática, que favorecem o desenvolvimento da competência do saber ensinar e as relações entre o sujeito e o aprendiz, bem como a reflexão sobre a importância da prática pedagógica para o entendimento da formação do professor de Educação Física. Destarte, a relevância deste trabalho consiste em explicitar o papel da Didática na prática pedagógica do professor de Educação Física, articulada com a epistemologia da prática.

Palavras – chave: Didática, Formação de Professores, Educação Física.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo sintetizar as reflexões voltadas para o nosso objeto de pesquisa, que consiste em analisar a influência do percurso formativo nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, elaboradas a luz dos textos estudados e discutidos na disciplina, **Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente**, ministrada

pelo Prof. Jacques Therrien e a Profa. Marina Cavalcante, durante o semestre letivo de 2018. 1 do curso de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

Para tanto, escolhemos os seguintes textos: i) “Da Epistemologia da Prática à Gestão dos Saberes no Trabalho Docente: convergências e tensões nas pesquisas”, de autoria do Prof. Jacques Therrien; ii) “Parâmetros de Pesquisa Científica do Pesquisador de sua Práxis Docente – articulando didática e epistemologia da prática” do Prof. Therrien (2010); iii) “A Dimensão Ontológica da Didática Como Campo de Conhecimento: uma reflexão acerca do ensino, seu objeto em situação” da Profa. Marina Cavalcante, Lopes e Silva Filho (2017).

A relevância do presente trabalho consiste em explicitar o papel da Didática na prática pedagógica do professor de Educação Física, articulada com a epistemologia da prática.

2.DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA À GESTÃO DOS SABERES NO TRABALHO DOCENTE

Para iniciar o trabalho optamos por focar as reflexões acerca do nosso objeto de pesquisa a partir do primeiro texto. Essa opção deve-se as vinculações que a leitura do texto suscita relativa as contradições encontradas na prática pedagógica do professor de Educação Física, que constantemente vive uma crise de identidade devido a lacuna que existe na sua formação. Isso pode ser atribuído aos cursos de formação dos professores de Educação Física, em geral, por apresentarem uma tendência de ofertar uma formação mais voltada para o tecnicismo em detrimento de uma formação com o teor mais reflexivo. Para esclarecer nosso ponto de vista recorreremos a Therrien, (2010) ao afirmar,

que parte do lema “aprender a aprender” que expressa duas dimensões fundantes no campo da educação – aprender “o que” e aprender “como”, desta forma o objetivo do referido texto consiste em identificar diversas categorias de análise relacionadas ao fenômeno do ensino/aprendizagem com o enfoque no paradigma a Epistemologia da Prática.

A afirmação de Therrien, nos leva a perceber a contradição enfrentada pelo professor de Educação Física expressa na sua identidade profissional como pode ser comprovado através da pesquisa sobre esta temática realizada no período de 2007 a 2012¹⁰⁶ realizada por Moura e Batista Neto (2014):

...a disputa pela definição de uma identidade profissional no campo da Educação Física em decorrência da variedade de instâncias de atuação do profissional e dos diferentes sentidos

106

<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/O%20QUE%20REVELAM%20AS%20PESQUISAS%20SOBRE%20IDENTIDADE%20PROFISSIONAL%20DO%20PROFESSOR%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20F%C3%82SICA%20NO%20PER%20C3%8DODO%20DE%202007%20A%202012.pdf>

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

da sua intervenção. Que o currículo (tanto da formação inicial quanto da disciplina escolar) e as práticas docentes Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores da Educação Física, apesar dos avanços na área, ainda estão pautados por concepções tradicionais. As experiências como aluno e atleta também influenciaram na atuação docente. Assim, a diversidade de campos de atuação associada à multiplicidade de orientações teóricas em disputa cria um quadro que tem dificultado uma orientação clara do que seria o exercício do professor de Educação Física. (p.1)

Tais aspectos levantados por Moura e Batista Neto podem ser comprovados ao consultarmos as Novas Diretrizes para formação em Educação Física “no que se refere às resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CES 07/2004, onde os cursos ainda tem uma tônica voltado para o esporte em seus currículos (PEREIRA, 2017, p. 11). A consulta nos leva a perceber, um dos motivos pelo qual as marcas do tecnicismo ainda perduram nos currículos e nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. Therrien (2010) parece concordar com o nosso posicionamento, ao advertir sobre as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem, estabelecendo um resgate histórico dos anos 80 afirmando a existência de duas indagações “aprender o que e como aprender?; demonstrando que o estudante precisa ter autonomia para saber não só o que, mas também precisa saber como estudar. O objetivo do estudo são as próprias etapas de aprendizagens, que em última instância é mais do que o conteúdo de uma disciplina.

Diante desse pensamento percebemos que ainda hoje no século XXI, particularmente em relação ao professor de Educação Física, ainda não encontramos respostas bem consolidadas para as indagações levantadas pelo autor, uma vez que, o professor apresenta dificuldade de discernimento em relação a sua prática pedagógica, que se reflete por ocasião da transposição didática em sala de aula com os seus alunos. Isso pode ser constatado quando o autor no item “a epistemologia da prática e à gestão dos saberes no ensino - encontro da academia com o chão da escola” destaca que a epistemologia da prática: “...situa no confluente do repertório de saberes que integram a identidade do profissional de educação e o contexto social de suas intervenções”. Acrescente-se a isso o fato de que na escolha da profissão encontra-se presente a experiência individual, os valores pessoais, que vão somar-se as experiências coletiva e institucional, conforme ressalta Moura e Batista Neto (2014), ao destacar que

...ficou evidente, nas investigações, que a formação é considerada como fator preponderante para a adesão à profissão docente. Embora reconheçamos que o curso de formação tenha grande importância para a construção da identidade profissional, ressaltamos, no entanto, que as experiências como aluno e atleta interferem na forma como os professores de Educação Física organizam sua atuação profissional.

Não podemos esquecer que as concepções tecnicistas ainda estão presentes na organização do currículo de Educação Física, que por via de consequência influencia a identidade do profissional que pretende formar. Compreendemos, ainda, a importância das experiências como aluno adicionadas as do chão da escola para formação de professor, sobretudo, dos professores de Educação Física, já que o saber da experiência é de grande importância para o fazer docente, pois é a oportunidade do professor vivenciar a teoria na prática refletindo a sua práxis pedagógicas.

A epistemologia da prática assinala a relevância da competência do saber ensinar ao preconizar: “saber ensinar, contudo, se situa além do domínio dos conteúdos de um campo específico de conhecimento: requer a transformação pedagógica dos conteúdos a ensinar considerando a dinâmica da relação de mediação entre o docente e o aprendiz”. Therrien (2010, p.5). Esse pensamento nos leva a refletir sobre a o fazer do professor dentro da perspectiva da *práxis*, no qual o educador se posiciona como mediador no processo de ensino e aprendizagem. No caso do estudo da prática pedagógica do Professor de Educação Física podemos perceber que nos últimos anos existe um questionamento em torno do papel da Educação Física no âmbito da escola, diante de uma perspectiva crítica que se contrapõe à tecnicista, voltada para a valorização dos desportos em detrimento da formação global. Esse questionamento é mais perceptível no tocante a formação inicial que apresenta questionamentos sobre os conteúdos que devem ser priorizados, bem como as diferentes formas de abordagens e as áreas de conhecimentos que lhe são afins.

Tal posicionamento nos mostrar a importância da intersubjetividade dialógica expresso proposta por Therrien, (2010, p.6) nos seguintes termos: “Confrontam-se repertórios distintos de saberes e conhecimento em torno de conteúdos/matérias de ensino situados no mundo da vida do “outro” sujeito, como expõe o multiculturalismo por exemplo” Essa proposição sublinha o valor da epistemologia da prática para o percurso de formação profissional do magistério, particularmente, para os docentes da Educação Física (aprender o que?), envolvendo a forma como ele desenvolveu a sua prática pedagógica (como apreender).

3. ARTICULANDO DIDÁTICA E EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

No segundo momento da construção das nossas reflexões ao tomarmos como ponto de partida o pressuposto da construção do conhecimento como construção coletiva, de acordo com Alves (1992) lançamos mão do segundo texto de autoria de Therrien (2010), “Parâmetros de Pesquisa Científica do Pesquisador de sua Práxis Docente – articulando didática e epistemologia da prática”, que tem o

objetivo de discutir como a epistemologia da prática docente permeia os parâmetros da pesquisa científica do ‘pesquisador de suas práxis docente’, constituindo-se em referencial de análise e compreensão do saber ensinar, ou seja, do campo da didática. Ele afirma que a didática: “trata do saber ensinar e do saber aprender.” Therrien (2010, p.2)

O autor nos mostra a importância do professor reflexivo diante do saber ensinar onde, para atingir esse propósito se debruça na teoria de vários estudiosos evidenciando que a reflexividade se encontra voltada para o pensar, fazer, conhecer e agir docente. Essa reflexividade possibilita o professor articular seus saberes e possibilita um olhar analítico para a articulação da teoria e prática. Therrien (2010) destaca os pilares da formação do educador/professor (mediador) da seguinte forma:

- **A ONTOLOGIA** que configura o campo da Educação (Totalidade do ser humano);
- **A EPISTEMOLOGIA** constituinte da Pedagogia e suas delimitações no Currículo (Campo teórico);
- **A PRÁXIS** constituinte da Ação Pedagógica da mediação do professor educador (Ensino e Aprendizagem);

A exposição do tripé demonstra a sua importância para processo de formação de professor, devido as significativas mudanças que vem ocorrendo na formação e identidade profissional. Acrescente-se, a isso, que não podemos perder a dimensão histórico-cultural, conforme nos lembra Castellani Filho *apud* Bertini Junior e Tassoni (2014), ao destacar que a:

Prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas as atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (p.40)

Dessa forma ao apresentarmos essa reflexão temos que considerar que o século XXI vem evidenciando as mudanças na educação e no mundo globalizado que exige uma nova postura do professor, que vai repercutir no currículo, que se constitui um dos aspectos mais importantes da formação profissional e é de suma importância que sua construção conte na sua estrutura com um forte referencial teórico, contemplando a concepção histórica, política, econômica e social, que incida diretamente, no tipo de profissional que se deseja formar. Sem esquecer que o currículo tem papel fundamental nas definições do caminho a ser percorrido por seus atores e pode produzir práticas pedagógicas fundamentadas em concepções de distintas naturezas.

4.DIDÁTICA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REFLEXÃO ACERCA DO ENSINO

Para finalizar a nossa reflexão sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física recorremos ao artigo elaborado por Cavalcante, Lopes e Silva Filho (2017) “A Dimensão Ontológica da Didática Como Campo de Conhecimento: uma reflexão acerca do ensino, seu objeto em situação”, com o intuito lançar luzes sobre o lugar e o papel que a Didática vem ocupando nas práticas pedagógicas da Educação Física. Em outras palavras, entendemos que a Didática desempenha um protagonismo em direção as propostas teórico-metodológicas críticas. Por outro lado, não podemos esquecer que os estudos sobre a prática pedagógica presente nos cursos de formação de professores de Educação Física apresenta uma falta de aprofundamento de elementos estruturantes da Didática. Esses elementos são essenciais para assegurar aos docentes conhecimentos técnico-pedagógico suficiente para fundamentar as práticas pedagógicas, na elaboração dos planos de ensino e na organização do currículo.

Ademais quando se trata de currículo de formação de professor não podemos esquecer da relação teoria e prática. Conforme Bertini Junior e Tassoni¹⁰⁷ (2013)

A dualidade entre esses dois aspectos vem gerando um conflito de natureza filosófica e de identidade, homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas as atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. A Educação Física, o docente e a escola quanto à clareza de que profissional se deseja formar: o técnico ou o educador. Diante disso, o ponto primordial para as mudanças passa, obrigatoriamente, pela matriz curricular das Instituições Superiores de Ensino que formam os futuros docentes.

Cavalcante, Lopes e Silva Filho (2017) parecem concordar com os autores quando advertem que a Didática é um campo de conhecimento de diversos saberes do educando como: experienciais, políticos, ideológicos, pedagógicos, etc. É papel do professor trabalhar em uma dimensão cultural, possibilitando este aprendiz entenda a cultura no qual estar inserido, uma vez que, a cultura dialoga uma série de saberes e oportuniza o professor entender quem é este aluno que estar na sua frente. Para eles, na dimensão ontológica, a Didática consiste: “... no alcance de aprendizagem do aluno no sentido de elevá-lo não somente em termos de aprendizagem de uma determinada ciência, mas, acima de tudo de elevá-lo na sua generalidade humana” (CAVALCANTE, LOPES E SILVA FILHO 2017, p. 5).

¹⁰⁷ <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v27n3/v27n3a13.pdf>

Em seu artigo os autores reforçam os argumentos relativos ao ensinar e do apreender, diferenciando a Pedagogia da Didática, a medida que enfatizam a Pedagogia como ciências da Educação e a Didática como parte da pedagogia que estuda os processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com o texto supracitado, percebemos a importância de termos um professor reflexivo atuando no ensino com pesquisa. Isso nos coloca em confronto com os desafios de refletir sobre o chão da sala de aula, uma vez que, vimos a importância desse profissional docente transcender, perpassando de uma visão micro para macro teórico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras dos textos disponibilizados pelos professores na disciplina e as discussões na sala de aula nos levaram a algumas considerações como, refletir sobre a importância da prática pedagógica para o entendimento da formação do professor de Educação Física. Adicione-se, a isso, que o estudo sobre a epistemologia da prática articulada com a didática nos parece que pode representar “um fio condutor” na compreensão do objetivo da nossa pesquisa que consiste em analisar a influência do percurso formativo nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

Sem esquecer que as reflexões realizadas no decorrer da disciplina nos permitiram perceber os cenários que influenciaram os modos de conceber a Educação Física que por sua vez repercutiram nas práticas pedagógicas, de maneiras diferentes de profissional para profissional.

As discussões e debates evidenciaram a importância de entender a contribuição da didática como a ciência que estuda os processos de ensino e aprendizagem, nos mostrando que é importante para formação do professor de Educação Física sua articulação com epistemologia da prática e desenvolver a competência do saber ensinar e as relações entre o sujeito e o aprendiz.

Para finalizar, apresentamos a reflexão de Therrien (2012), ao destacar a importância do professor adotar a práxis dialógica, visando o dialogar com os educandos, com outros profissionais, com os múltiplos saberes para que ele consiga se situar diante do mundo globalizado, o qual, vem reverberando na sociedade e mudando os sujeitos a todo momento. Quando os sujeitos mudam, o saber ensinar também tem que mudar.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 81, p. 53-60, maio, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF; 1998.

BERTINI JUNIOR, Nestor ; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas.** Rev Bras Educ Fís Esporte, (São Paulo) 2013 Jul-Set; 27(3):467-83

CAVALCANTE, M. M. D et al. A dimensão ontológica da didática como campo de conhecimento: uma reflexão acerca do ensino, seu objeto em situação. In: CARVALHÊDO, Josania Lima Portela et al. (Org.). **Produção de conhecimento na pós-graduação em educação no Nordeste do Brasil: realidades e possibilidades.** Teresina: EDUFPI, 2016, p. 107-126.

MOURA, Marla Maria Moraes ; NETO, José Batista. O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO DE 2007 A 2012. **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores /** organizadores Isabel Maria Sabino de Farias... [et al.] – Fortaleza: CE: EdUECE, 2015.

THERRIEN, J. **Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente – articulando didática e epistemologia da prática.** Trabalho apresentado em Simpósio sobre - ‘Saberes da pesquisa nas práticas dos professores da escola básica’ - XVII ENDIPE, Fortaleza 2014.

THERRIEN, J. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.307-323.



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

Ana Cléa Gomes de Sousa¹⁰⁸

Mariana Cristina Alves de Abreu¹⁰⁹

Marcos Antonio Martins Lima¹¹⁰

Priscila Uchôa Martins¹¹¹

José Wellington da Silva¹¹²

RESUMO

O presente artigo objetiva discutir os sentidos da experiência de uma professora a partir de seu relato, buscando identificar os contributos do que fora vivido para a identidade e a profissionalidade docente. A prática metodológica adotada nesse estudo encontra-se circunscrita numa abordagem de natureza qualitativa de cunho descritivo. Buscou-se referendar as construções em autores como Pimenta (1998), Tardif, (2011), Nóvoa (2014), Lessard e Tardif (2014). O estudo ocorreu por meio de duas etapas: pesquisa bibliográfica e análise de documento pessoal, conforme Bogdan e Biklen (1994). As discussões encontram-se delimitadas na constituição da profissionalidade docente e no convite à conscientização do professor desde a formação inicial ao exercício da profissão. Os resultados são apresentados em duas etapas. A primeira versa sobre o percurso profissional da professora, enfatizando dificuldades da trajetória e os sentidos para a constituição da identidade. Na segunda, recorreu-se às aulas relatadas como mote não para análise como estas aconteceram, mas, sim, sobre os significados da reflexão registrada no documento para a profissionalidade docente. Nos resultados apontam-se alguns contributos para profissionalidade da professora. Todavia, a necessidade de maior aprofundamento e o envolvimento de outros respondentes representa, de imediato, a limitação desse primeiro estudo sobre o tema.

Palavras-chave: Identidade. Saberes. Profissionalidade docente.

INTRODUÇÃO

¹⁰⁸Doutoranda em Educação Brasileira na Linha de Avaliação Educacional, na Faculdade de Educação-FACED/UFC. E-mail: anacleasousa@gmail.com.

¹⁰⁹Mestranda em Educação Brasileira na Linha de Avaliação Educacional/UFC. E-mail: abreu_mca@yahoo.com.

¹¹⁰Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: marcos.a.lima@terra.com.br.

¹¹¹Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior/ UFC. E-mail: pristark@gmail.com.

¹¹²Pós-Graduando no Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola/COMFOR-UFC. E-mail: wellingt87@gmail.com.

O ensino reveste-se de múltiplos fatores, dentre os quais a articulação não linear entre a prática e os saberes que fazem dos professores um grupo de profissionais dependente de sua própria capacidade de dominar, integrar e mobilizar saberes como condição para a profissionalidade docente nos dias atuais.

Ocorre que os fundamentos do ensino são ao mesmo tempo existenciais, pois o professor pensa com a vida; sociais, uma vez que provêm de fontes diversas adquiridas em tempos diferentes e pragmáticos, porque são operativos e normativos (TARDIF, 2011).

Considerando que a prática docente não é apenas um objeto do saber das ciências da educação, mas é, também, uma atividade que mobiliza diversos saberes pedagógicos e que estes são incorporados à formação profissional dos professores, o presente estudo tem por objetivo discutir os sentidos da experiência de uma professora a partir de seu relato, buscando identificar os contributos do que fora vivido para a identidade e a profissionalidade da docente.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem de natureza qualitativa de cunho descritivo. Assim, as reflexões seguintes encontram-se delimitadas na constituição da profissionalidade docente e no convite à conscientização do professor desde a sua formação inicial ao exercício da profissão. Para tanto, apresenta-se a discussão dos resultados em duas etapas. A primeira versa sobre a trajetória profissional de uma professora, enfatizando dificuldades da sua trajetória e os sentidos para a constituição da identidade docente. Na segunda, recorreu-se às aulas relatadas como mote não para análise como estas aconteceram, mas, sim, sobre os significados da reflexão registrada no documento para a profissionalidade docente.

Apesar das limitações desse estudo, a análise do documento à luz do estudo bibliográfico sobre o tema possibilitou identificar três contributos para profissionalidade da professora, quais sejam: o entendimento de que as mudanças ocorridas durante a trajetória são, por essência, incrementos e não rupturas na e para a identidade docente; o questionamento sobre as razões para estar na sala de aula conduzem a docente para pensar a sua prática pela pesquisa científica; e, por fim, de que é somente pelas questões acerca do ser professor que estes podem ser levados ao movimento da objetivação, complexificação e recomposição da atividade docente.

ENSINO, IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

O ensino é uma das mais antigas profissões e que fora vista por muito tempo como um apostolado e um sacerdócio leigo. Dentre as qualidades requeridas estavam as de cunho moral que o bom mestre deveria possuir e exibir a todos aqueles que controlavam o seu trabalho, conforme Lessard e Tardif (2014).

Para os autores, vocação, ofício e profissão são concepções que, apesar de exprimirem uma linha de evolução do ensino, encontram-se na ordem das representações dos construtos dos atores. Portanto, ao passo que se enxerga o ensino a partir dessas três concepções, também é preciso superar as visões unidimensional e unidirecional dando espaço ao devir da profissão docente que só poderá ser desvelada no movimento constante de objetivação, complexificação e recomposição da (e pela) atividade docente.

A necessidade de as novas descobertas realimentarem as teorias existentes tornou as salas de aulas ambientes ainda mais complexos que, a um só tempo, são formais e informais, lineares e não-lineares. Nesse sentido, o papel e o desafio do professor, na atualidade, é dar sentido ao conhecimento por meio da necessária relação teórico-prática.

Assim, questões como identidade docente e formação contínua são prementes. A primeira é constituída e influenciada pelos saberes disciplinar, curricular e experiencial da docência. A segunda está posta na atualidade como indispensável, compreendendo a formação do professor como algo contínuo, possibilitando construções que vão sendo moldadas ao longo do caminho de acordo com diferentes experiências, permitindo o crescimento profissional e pessoal do professor (SANTOS, 2004; TARDIF, 2011).

Ocorre que a prática docente não é apenas um objeto do saber das ciências da educação, ela é, também, de acordo com Tardif (2011, p.37):

Uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa [...]. Essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las cientificamente.

Portanto, o ensino reveste-se de múltiplos fatores, dentre os quais a articulação não linear entre a prática e os saberes que fazem dos professores um grupo de profissionais dependente de sua própria

capacidade de dominar, integrar e mobilizar saberes como condição para a profissionalidade docente nos dias atuais.

Não obstante, Silveira e Rocha (2016) afirmam que formar para a docência é um processo complexo, pois o ensino envolve muitas atividades (ministrar disciplinas obrigatórias, orientar alunos, planejar e realizar atividades promotoras de desenvolvimento profissional). Para os autores, referendados em pesquisas realizadas no Brasil e nos Estados Unidos (EUA), a sociedade ainda não tentou utilizar seriamente a formação de professores como uma ferramenta para melhoria da qualidade do ensino. Parece que muitos líderes acreditam que ensinar não é difícil e que os professores aprendem na prática.

Embora seja oportuno esclarecer que qualidade do ensino inclui, além da qualidade do professor, o contexto e as condições do ensino (DARLING-HAMMOND, 2007; SILVEIRA; ROCHA, 2016), esse assunto não será focado nessa breve discussão, uma vez que tal movimento desembocaria, inevitavelmente, na avaliação institucional formativa ou somativa, não abarcados pelo objetivo desse trabalho.

Assim sendo, e, ainda, considerando que nenhum saber é por si mesmo formador, uma vez que saber alguma coisa não é o suficiente; é preciso, pois, saber ensinar (TARFIF, 2011), Nóvoa, (2014) apresenta três dilemas vinculados ao trabalho do professor: a comunidade (redefinir o sentido social do trabalho docente no novo espaço público da educação ou da importância de saber relacionar e saber relacionar-se), a autonomia (repensar o trabalho docente dentro de uma lógica de projeto e de colegialidade ou da importância de saber organizar e saber organizar-se) e o conhecimento (reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa ou da importância de saber analisar e de saber analisar-se). Estes, por sua vez, têm repercussões no trabalho pedagógico e na própria identidade da profissão docente. Arnt (2010) corrobora o pensamento de Nóvoa (2014) ao destacar que a multidimensionalidade humana e a multirreferencialidade da realidade devem ser levadas em conta na formulação de propostas didáticas de programas de formação de professores.

Para Huver e Cadet (2012) a noção de reflexividade ou o modelo do professor prático reflexivo conforme definido por Altet (2001), citado pelos autores, inscreve o ensino e a formação para o ensino no saber disciplinar, independentemente de qualquer análise de práticas e qualquer contextualização. Com efeito, a compatibilidade entre abordagens reflexivas do tipo biográfico pessoal e profissional e o contexto em que elas são aplicadas constituem-se em uma problemática de fundo.

Sobre essa questão Huver e Cadet (2012, p.134) asseveram:

De fato as formações profissionais universitárias não podem fazer abstração de seu vínculo institucional é, portanto, da exigência de notação que, em contrapartida, cria dificuldades de conciliação com condutas biográficas e/ou reflexivas. A postura, o agir e, portanto, a reflexividade do formador tornaram-se aqui fundamentais na medida em que ele tem como missão não apenas favorecer a reflexividade dos beneficiários da formação, mas igualmente contextualizar sua ação a articular as exigências, as representações e as práticas, às vezes divergentes, do diversos atores envolvidos.

Para Silva (2009), as críticas em torno do princípio da reflexividade ao longo dos anos devem-se aos entendimentos em torno dessa abordagem no que tange ao risco de esta ser usada para responsabilizar os professores pelos problemas do ensino em nome de uma modernidade e da autonomia do professor.

Nóvoa (2014) reconhece, no que se refere à profissão docente, que o estudo da atividade é o único meio para resolver o dilema do conhecimento, e já que a problemática em torno da reflexividade discutida por Huver e Cadet (2012) e Silva (2009) encontra-se subsumida por este dilema, ele corrobora as discussões ao destacar aspectos relacionados à pesquisa sobre o trabalho pedagógico (processos de escuta, observação e análise; tempo e condições que, por vezes, ausentes na escola; relação entre escola e universidade; e as formas de divulgação dos resultados) que, se não forem considerados, podem conduzir a uma retórica inconsequente do docente como pesquisador ou do prático reflexivo.

Destarte, deve-se considerar três processos na formação docente: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, conforme Pimenta (1998). A autora, referendada em Nóvoa (1992) e Schon (1990), aponta a importância da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação como elementos constituintes do profissional docente, cuja autonomia é relativa.

Portanto, se consciência e sabedoria envolvem reflexão na, e sobre a ação, então o desafio posto na atualidade para a constituição da profissionalidade docente exigirá conscientização do professor (desde a formação inicial ao exercício da profissão) não somente sobre as relações de conhecimento e poder, mas, sobretudo, sobre os saberes da educação e da pedagogia, pois este serão os instrumentos para a interrogação, o confronto e a retificação necessários ao professor.¹¹³

Parafraseando Nóvoa (2014), para os docentes o desafio é também passar por uma relação pedagógica que tem como finalidade despertar uma palavra nova, qual seja, a do educando. Para o

¹¹³ Retificação empregada nesse contexto a partir dos pressupostos epistemológicos de Gaston Bachelard (1884-1962) onde o erro é fonte de aprendizagem e retroalimentação do espírito científico (BACHELAD, 1996).

autor, um bom docente é aquele que se torna não indispensável, que consegue que seus alunos aprendam sem sua ajuda. Então, desmistificar o próprio saber e as fontes de poder é ao mesmo tempo convite e meio para fortalecer a profissionalidade do professor na atualidade.

TRILHA METODOLÓGICA

A prática metodológica adotada nesse estudo encontra-se circunscrita numa abordagem de natureza qualitativa de cunho descritivo. Buscou-se referendar as construções em autores como Pimenta (1998), Tardif, (2011), Nóvoa (2014), Lessard e Tardif (2014). O estudo ocorreu por meio de duas etapas: (i) pesquisa bibliográfica (ii) análise de um documento pessoal, uma vez que esta denominação é usada para referir-se a qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças do indivíduo, conforme Bogdan e Biklen (1994).

Levou-se em consideração os critérios autenticidade, credibilidade, representatividade e significação na escolha do documento, conforme Flick (2009). As dimensões autoria e acesso complementam a caracterização do documento, respectivamente, como oficial produzido por uma professora e de acesso fechado. Todavia, a sua utilização fora concedida, uma vez que foram garantidos o anonimato e o uso ético dos conteúdos.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

O documento tomado como referência para as discussões adiante expostas constitui-se de um relatório produzido em 2017 por uma professora que atua na educação superior privada e pública. Contudo, o conteúdo do documento ateu-se ao relato de uma experiência profissional em uma Instituição de Educação Superior (IES) privada, especificamente em um curso de pós-graduação *lato sensu* voltado para professores e gestores da Educação Básica.

Assim, as reflexões seguintes encontram-se delimitadas na constituição da profissionalidade docente e no convite à conscientização do professor desde a formação inicial ao exercício da profissão. Para tanto, apresenta-se a discussão dos resultados em duas etapas. A primeira versa sobre a trajetória profissional da professora, enfatizando dificuldades da trajetória e os sentidos para a constituição da identidade docente. Na segunda, recorreu-se às aulas relatas como mote não para análise como estas aconteceram, mas, sim, sobre os significados da reflexão registrada no documento para a profissionalidade da docente.

Trajetória profissional: dificuldades e sentidos para a identidade da docente

A trajetória profissional da professora na educação iniciou em 1992 em uma unidade escolar comunitária, filantrópica, no interior do Ceará, quando recebeu o desafio de trazer para a prática o que fora estudado no então 2º Grau profissionalizante - habilitação para o Magistério. Trabalhou com crianças do Ensino Fundamental nessa escola durante os quatro anos seguintes. Em 1993, já havia ingressado no Curso de Pedagogia noturno em uma universidade pública do mesmo Estado, conciliando vida acadêmica e profissional desde o início da formação universitária.

Já em 1996 passa a integrar o corpo docente de uma unidade escolar também filantrópica, onde permaneceu por dez anos. Nesse período teve oportunidade de atuar como professora, coordenadora pedagógica de Ensino Fundamental e Diretora escolar na mesma instituição.

Das diversas dificuldades pelas quais a professora enfrentou no início da carreira docente, destacam-se os seguintes desafios: (i) lidar com crianças e família em situações de vulnerabilidade social que viam nas unidades escolares filantrópicas uma rara oportunidade de oferecer aos filhos um ensino de qualidade; (ii) articular a participação dos pais, em sua grande maioria, sem instrução na vida escolar dos filhos que, por diversos fatores, transferiam a responsabilidade de educar os filhos para a escola; (iii) atender às exigências impostas pela gestão de uma mantenedora escolar que representava um conglomerado empresarial que exigia que se aplicassem programas pensados e voltados para a indústria à realidade escolar.

Ocorre que, tanto a formação inicial da professora como a sua inserção profissional, foram marcadas pela dualidade histórica entre educação básica e educação profissional – reafirmada ou aparentemente superada em diferentes momentos pela legislação da educação brasileira (MOURA, 2007) – fato que inscreve a constituição da identidade da professora em um contexto complexo.

Um dos sentidos a ser destacado no âmbito dessa reflexão são as repercussões dos fatores histórico-sociais para a trajetória da professora, pois, ao longo de suas vivências, constatou avanços e retrocessos acarretados pelas sucessivas alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), 9.394/1996.

Todavia, a constituição da identidade e da profissionalidade docente constrói-se a partir da significação social da profissão, mas, também, dar-se-á no trabalho do professor que, naturalmente, confrontará dilemas em torno da comunidade, da autonomia e do conhecimento (PIMENTA, 1998; NÓVOA, 2014). Nesse sentido, pode-se afirmar que a profissionalidade docente desenvolve-se

considerando vários contextos, sobretudo os processos sistemáticos de aprendizagem, uma vez que há relação entre competência e saberes, conforme Lima (2011).

Os dados analisados possibilitam inferir que a inserção da professora na Educação Superior pública e privada no final dos anos 2000 constituiu-se não como uma simples ruptura em seu percurso profissional, mas, como uma mudança que exigiu a (re) construção da identidade docente para que outros saberes pudessem ser elaborados na ação e na reflexão sobre a ação. Ademais, uma identidade profissional constrói-se também pelo significado de cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano e na sua história de vida com suas representações, saberes e angústias, assevera Pimenta (1998).

A sala de aula: saberes e contributos à identidade e à profissionalidade docente

A aula é um pequeno mundo onde, nas ações e interações entre professores-alunos-programa, realiza-se a educação dos nossos educandos e educadores (MASETTO, 1998). Nesse sentido, a experiência relatada em sala de aula pela professora em um curso pós-graduação *lato sensu* constituiu-se não só em um exercício de reflexão, mas, também, revestiu-se de importância, pois expressa o movimento de interação e debate em um tempo e espaço onde todos os problemas de maior relevância da educação vem à tona (qualidade da educação, sistemas nacionais de avaliação, autonomia dos gestores escolares, políticas de formação continuada para os professores, sobretudo àqueles vinculados à educação básica).

Embora seja oportuno pontuar que o documento versa sobre a docência em uma disciplina voltada para Avaliação Educacional e Institucional na Educação Básica, optou-se por não analisar como as aulas aconteceram, e mais sobre os seus significados numa perspectiva educacional, uma vez que o cerne dessa pesquisa foi identificar no documento os contributos para a constituição da identidade e a profissionalidade da professora.

Todavia, o fato de os alunos envolvidos no documento analisado somarem 90 (noventa) professores presentes nas salas de aula, nas quais a docente circunscreve seu relato de experiência, reforça a necessidade de, no âmbito das reflexões que se seguem, considerar a completude da trajetória profissional da autora, haja vista que, tanto no exercício da docência como nos demais cargos ocupados na educação, ocorre um movimento de mão dupla onde se dá e se recebe do outro (nos diversos contextos sociais, culturais e institucionais) e, assim, a professora em sua sala, com a ciência da qual se ocupa, desafia-se a trabalhar permitindo um retorno a ela sempre numa perspectiva

de transformação e retificação. Ademais, “[...] o que existe de mais imediato na experiência somos nós mesmos, nossas surdas paixões, nossos desejos inconscientes.” (BACHELARD, 1996, p. 57).

Nesse sentido, os esforços relatados pela professora para criar condições facilitadoras de aprendizagem aproximando o programa da disciplina ministrada em sala de aula para que não só os conteúdos, mas as discussões fizessem sentido, e atendessem de algum modo as expectativas relatadas pelos alunos-professores, significa que compreender é uma emergência do saber para educandos e professores, seja na formação inicial ou continuada.

Se todo saber implica um processo de aprendizagem, de formação e objetivação então quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado for um saber, mais longo e complexo torna-se o processo de aprendizagem (TARDIF, 2011; NÓVOA, 2014). Desse modo, o saber profissional transmitido pelas instituições de formação, embora tenha suas limitações advindas de uma perspectiva redutora de transmissão de conhecimentos, ainda assim não retira do corpo docente a sua função social no que concerne à comunicação científica e à produção de saberes, notadamente as das ciências humanas.

Portanto, a identidade docente constitui-se inicialmente pela formação profissional onde tanto o professor como o ensino constituem-se em objetos do saber que se articulam na constituição dos saberes pedagógicos. Conforme excerto do relato da professora:

Estar na docência é uma oportunidade de aprendizagem. Nesse sentido, a experiência na disciplina de Avaliação Educacional e Institucional foi um momento de (re) construção e (re)significação dos conhecimentos não somente no campo da avaliação educacional, mas, também, porque representou minha reaproximação com os dilemas pelos quais os professores e gestores lidam no dia a dia na Educação Básica. Ocorre que meu ingresso na educação superior em 2009, embora tenha aberto uma porta para outros aprendizados, ao mesmo tempo, provocou um distanciamento da escola de educação básica que fora minha referência por dezessete anos.

Desse modo, pode-se afirmar que o docente raramente atua sozinho, pois sua ação pressupõe interação com os alunos e os diversos contextos sociais. Segundo Tardif (2011), suas pesquisas apontam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência.

Nesse sentido, o relato ora analisado corrobora a afirmação do pesquisador, uma vez que ao longo de todo o documento fica patente que a influência dos contextos nos quais se encontra a descrição da trajetória profissional da professora, bem como o perfil dos noventa estudantes nas salas de aula, contribuíram tanto para (re) afirmar a identidade docente como para a reflexão sobre ação

frente aos alunos durante as aulas, percebida nesta análise, como uma certa objetividade¹¹⁴, pois é evidente e latente, ao longo do texto, a relação crítica da professora com os seus saberes e com a formação profissional daqueles que estão sob sua responsabilidade.

Assim sendo, e ainda considerando os efeitos de uma retomada crítica sobre uma experiência, destacam-se os seguintes aspectos como contributos aos saberes e profissionalidade da professora:

(i) Ensinar e aprender com alunos que também são professores e gestores desfez a noção de ruptura na identidade inicialmente constituída possibilitando o entendimento de que a trajetória profissional passou por incrementos naturais e fundamentais para a profissionalidade docente.

(ii) Redimensionar as razões para estar na sala de aula constituiu-se em uma questão fundamental quando da inserção da professora na educação superior que a levou a buscar por cursos de pós-graduação, via mestrado e doutorado, reforçando a inserção da pesquisa como atividade inerente ao ofício de ser professor.

(iii) Compreender que a profissionalidade docente subjaz às inquietudes do ser professor e estas encontrarão espaço fértil para novas construções na sala de aula quando o professor assume postura crítica e reflete na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Dessa forma, as situações mais propícias a desencadear o desenvolvimento de competências são os desafios, os problemas a resolver, os projetos a construir (SILVA, 2009; PAQUAY; WOUTERS; NIEUWENHOVEN, 2012). Assim, dadas às limitações dessa pesquisa, o que pode ser dito é que os saberes da experiência são vitais para os professores que se formam e reformam na interação e no enfrentamento das situações-problema do dia a dia das escolas ou das Instituições de Educação Superior (IES), sejam públicas ou privadas. Este é um dos caminhos nos quais tem-se constituído a profissionalidade docente.

CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Este estudo partiu de uma narrativa sobre a experiência docente de uma professora. Buscou-se amparo nas discussões trazidas por Pimenta (1998), Tardif, (2011), Nóvoa (2014), Lessard e Tardif (2014) voltadas para a identidade e a profissionalidade docentes. Portanto, o objetivo delimitou-se em discutir os sentidos da experiência de uma professora a partir de seu relato, buscando identificar as contribuições do que fora vivido para a identidade e a profissionalidade da docente.

¹¹⁴ O termo "certa objetividade" aplicado conforme proposições de Tardif (2011).

Assim, a análise do documento à luz do estudo bibliográfico sobre o tema possibilitou identificar três contributos para profissionalidade da professora, quais sejam: o entendimento de que as mudanças ocorridas durante a trajetória são, por essência, incrementos e não rupturas na e para a identidade docente; o questionamento sobre as razões para estar na sala de aula conduzem a docente para pensar a sua prática pela pesquisa científica; e, por fim, de que é somente pelas questões acerca do ser professor que este pode ser conduzido ao movimento da objetivação, complexificação e recomposição da atividade docente.

A necessidade de maior aprofundamento e o envolvimento de outros respondentes representa de imediato a limitação desse primeiro estudo sobre o tema. Todavia, é possível inferir que as reflexões contidas no relato podem ser traduzidas em três palavras: integração, fomento e aprendizado. Na primeira, reside a completude do trabalho em sala de aula que sempre exigirá integração contínua do professor com o todo (contextos) e do todo com as partes; na segunda, encontram-se o ânimo e a inquietude que o exercício da docência pode proporcionar, pois, sem esses dois elementos, há um risco de os professores ficarem fadados ao marasmo do cotidiano e às suas supostas certezas; e, por fim, a terceira refere-se à formação continuada, pois não há profissional completo e experiente que torne desnecessário a riqueza que é ouvir e trocar experiências com o outro. Cabe-nos compreender que os sucessivos encontros e reencontros entre professores e alunos no espaço da sala de aula devem, sobretudo, alimentar a alma, renovar a alegria e tornar vivo o conhecimento na comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ARNT, R. M. Formação de professores e didática transdisciplinar: aproximações em foco. p. 109-135. MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estrela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Batista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9394/1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 23 de dez. de 1996. Seção 1 p.1.

DARLING-HAMMOND, L. Recognizing and enhancing teacher effectiveness: a policy maker's guide. In: DARLING-HAMMOND, L.; PRINCE, C.D (Eds.). **Strengthening teacher quality in high-need schools – policy and practice** p. 1-26. Washington DC: Council of State School Officers.

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HUVER, E.; CADET, L. A formação profissional dos professores: reflexividade e avaliação são compatíveis? p.122-135. In: PASQUAY, Léopold; NIEUWENHOVEN, Catherine Van; WOUTERS, Pascale (Orgs.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LESSARD, C.;TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? p. 255 -277. In: TARDIF, M. ; LESSARD, C. (orgs.). **O Ofício de professor. Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LIMA, M. A. M.; FERREIRA, J. M. P. Competências profissionais requeridas pelas organizações: percepção dos alunos de curso de mestrado de administração e controladoria. **Ciência e Administração**. v.17, n.1, p.272-306, jan./abr. 2011. Disponível em: <periodicos.unifor.br/rca/article/viewFile/3239/pdf>. Acesso em: 8 ago 2018.

MASETTO, M. T. Aula na universidade. p.179-192. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade história e perspectiva de integração. **Holos**, vol. 2, n. 23, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o novo espaço público. p. 217 -233.In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O Ofício de professor. Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PASQUAY, L.; WOUTERS, P.; NIEUWENHOVEN, C. V.. A avaliação, freio ou alavanca do desenvolvimento profissional? In: PASQUAY, Léopold; NIEUWENHOVEN, Catherine Van; WOUTERS, Pascale (Orgs.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Porto Alegre: Penso, 2012.p.13-39.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. P.161-178. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SANTOS, S. M. M. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Sitientibus**, n.31, p. 39-74, jul./dez. 2004. Disponível em:<http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/formacao_continuada.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2018.

SILVA, F. L.Q. A reflexão docente na prática reflexiva. p.101-108. In: DIAS, Ana Maria Iorio *et al* (Orgs) **Desenvolvimento profissional docente na Educação Superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SILVEIRA, J. T.; ROCHA, J. B. T. Avaliação do ensino pelos alunos. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. v.9, n.2, p.191-205, 2016. Disponível em:<<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol9-num2/art10.html>>. Acesso em: 10 ago 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

DIFICULDADES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA ELABORAÇÃO DO CONHECIMENTO ALGÉBRICO

Tarcisio Araújo Vasconcelos¹¹⁵

Maria José Araújo Souza¹¹⁶

RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo principal obter um estudo para diagnosticar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à construção do conhecimento algébrico. Para tal, abordou-se no primeiro momento um pouco da História da Álgebra seguida de um breve relato sobre como se deu o desenvolvimento desta linguagem. Sabe-se que as dificuldades apresentadas pelos alunos neste contexto estão relacionadas diretamente com o desenvolvimento tardio da linguagem algébrica, em comparação com outros ramos da Matemática como a Aritmética, por exemplo. No segundo momento fez-se referência ao ensino da Álgebra nas escolas. Esta etapa teve como fundamentação teórica a Álgebra, apresentada, nas escolas, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais; o desenvolvimento do raciocínio algébrico dos alunos, segundo alguns pensadores, como Piaget, Vygotsky; as principais ideias apresentadas no livro “AS IDÉIAS DA ÁLGEBRA”, traduzido por Higyno H. Domingues, dos autores Coxford e Shulte, que consiste em dicas para se trabalhar melhor a Álgebra nas aulas, de forma atrativa e prazerosa. No terceiro momento abordou-se, especificamente, o ensino de expressões algébricas. Fez-se de início uma definição de expressão

¹¹⁵ Professor Colaborador – UVA, Especialista em Ensino da Matemática – UVA. E-mail: tarcisio_av@hotmail.com

¹¹⁶ Orientadora – Professora do Curso de Matemática – UVA, Doutora em Educação Matemática – UFC. E-mail: mazesobral@yahoo.com.br.

algébrica, seus tipos, suas particularidades e classificação; um relato de como se deve ser o ensino, e as dificuldades apresentadas pelos alunos na aprendizagem das expressões algébricas, também fundamentadas no livro citado. No quarto e último momento, apresenta-se a pesquisa de campo, realizada com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio da E.E.M. Nazaré Severiano, no município de Santana do Acaraú. A pesquisa consiste em uma atividade contendo seis questões sobre as Dimensões da Álgebra, proposta pelos PCN's do Ensino Fundamental. As questões foram dispostas obedecendo a cronologia da evolução da linguagem algébrica, proporcionando uma melhor análise dos dados obtidos. Os dados foram tabulados e as conclusões foram feitas sobre a construção do conhecimento algébrico por parte dos alunos.

Palavras-Chave: Álgebra, conhecimento algébrico, expressões algébricas, história da álgebra.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos que lecionamos, vimos convivendo com algumas problemáticas relacionadas ao Ensino da Matemática. Uma delas, está relacionada às dificuldades dos alunos com a construção do conhecimento algébrico, parte da Matemática, que tem sido visto com grande desinteresse e obstáculo de aprendizagem para muitos estudantes.

A Álgebra trata do ramo da Matemática que generaliza os problemas aritméticos e geométricos, analisando de um ponto de vista geral todas as soluções possíveis. Opera com modelos abstratos, utilizando símbolos, letras e modelos matemáticos organizados.

A Álgebra que estudamos atualmente é muito diferente da estudada por nossos antepassados. Durante séculos, a ciência algébrica não possuiu a simbologia e a complexidade que possui na atualidade. E para se chegar a tal evolução foi necessário muito tempo de estudo, bem como, a criação e convenção dos símbolos que são fundamentais na Álgebra atual (GOMES, 2007).

Entre as dificuldades dos alunos, com relação à aprendizagem de conceitos algébricos, está a de distinguir a função das letras junto aos diferentes conceitos algébricos. Com base neste obstáculo, o presente estudo apresentará aspectos relacionados à História da Álgebra, suas principais funções e sua inserção na Educação Básica.

Este estudo tem como objetivo principal investigar a problemática vivenciada pelos alunos do Ensino Médio, na resolução de problemas matemáticos envolvendo o conhecimento algébrico.

Especificamente, pretendeu-se entender como funciona o processo de construção do conhecimento algébrico, analisando a Álgebra do currículo escolar, bem como, o desenvolvimento histórico desta área da Matemática. Buscou-se ainda, analisar as dificuldades dos alunos na resolução de problemas algébricos, envolvendo as diferentes funções da Álgebra Elementar.

A metodologia dessa pesquisa baseou-se em estudos teóricos acerca da História da Álgebra, de sua inserção no currículo escolar, e de uma pesquisa de campo com alunos do 1º ano do Ensino Médio da escola Nazaré Severiano, do município de Santana do Acaraú, região norte do Ceará sobre expressões algébricas. Essa pesquisa de campo constou da aplicação de seis questões envolvendo as principais funções da Álgebra.

ÁLGEBRA: DA HISTÓRIA À ESCOLA

De acordo com os registros históricos, há evidências explícitas de que o desenvolvimento da Álgebra foi influenciado por aspectos culturais de diversos povos. Alguns autores, como Boyer (2003) e Eves (2004), afirmam ser estranha a origem da palavra “Álgebra”, pois ela não está ligada a uma etimologia nítida, como por exemplo, a palavra “aritmética”, que deriva do grego *arithmos* que significa números.

Segundo Boyer (2003), ela é uma derivada da palavra *Al-jabr* (às vezes pronunciada *al-jebr*) usada no título do livro *Hisab Al-jabr W'al-muqabalah*, escrito em Bagdá, por volta do ano 825, uma das mais importantes obras do matemático árabe Mohammed ibn-Musa al-Khowarizmi. Não se sabe ao certo o significado dos termos do título desse livro. Boyer relata que a palavra *al-jabr*, presumivelmente significa algo como “restauração” ou “completação”, referindo-se à transposição de termos subtraídos para o outro lado da equação, e a palavra *muqabalah*, ao que parece, refere-se à “redução” ou “equilíbrio”, ou seja, ao cancelamento de termos semelhantes em lados opostos da equação. A tradução literal do título do livro é “ciência da restauração (ou reunião) e redução”. Veja exemplo abaixo:

$$\begin{aligned} x^2 + 6x + 3 &= 3 - 2x + 7x^3 \\ \text{al-jabr fornece} \\ x^2 + 8x + 3 &= 3 + 7x^3 \\ \text{e al-muqabalah fornece} \\ x^2 + 8x &= 7x^3 \end{aligned}$$

Al-Kowarizmi, ao publicar sua obra, deu origem não só ao termo Álgebra, mas contribuiu valiosamente para o surgimento desse ramo da Matemática. Boyer(2003), relata que Diofante (considerado o maior algebrista grego que viveu na “Idade de Prata”, 250 a 350 d.C., em Alexandria) é às vezes chamado o “pai da álgebra”. Entretanto, comparando as obras desses dois matemáticos. Menciona-se que esse título pertence mais a al-Kowarizmi, pois sua obra era sistemática e de fácil compreensão por parte de seus leitores.

Segundo Boyer (2003), há três teorias que abordam a origem da Álgebra árabe: uma dá ênfase às influências hindus, outra ressalta a tradição mesopotâmica, ou sírio-persa, e a terceira, aponta inspiração grega. Provavelmente, chegaremos perto da verdade combinando-as.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ALGÉBRICA

É provável que a origem da Álgebra Se deu na Babilônia, por volta do ano 1700 a.C., tinha um estilo retórico e era relativamente sofisticada. Métodos algébricos surgem no Egito, quase na mesma época, por volta de 1850 a.C. a 1650 a.C., mas sua Álgebra apresentava desvantagem em relação à dos babilônios. Na Grécia, por volta de 540 a.C., a Álgebra era geométrica. Diofante teve uma grande contribuição para o desenvolvimento da Álgebra, introduzindo o método sincopado de escrever equações, mas não desenvolveu um método sistemático para encontrar soluções gerais. A Álgebra na Índia e na Arábia está desprovida de registros anteriores aos séculos IV e V d.C. Já na Europa a Álgebra chega por volta de 1100 d.C., já reduzida, tanto em estilo quanto em conteúdo.

De acordo com Eves (2008, p. 208), “pode ter sido Diofante o primeiro a dar os passos iniciais rumo a uma notação algébrica. Esses passos têm a natureza de abreviações estenográficas.” E continua afirmando que “Diofante tinha abreviações para a incógnita, potências da incógnita, até a de expoente seis, subtração, igualdade e inversos. (ibidem, p. 208).

Na busca de solução para equações de vários métodos, houve um aprimoramento gradual da notação algébrica. Esta, segundo Boyer(2003), passa por três estágios: o retórico, o sincopado e o simbólico.

O estágio retórico é completamente verbal e escrito com palavras, ou seja, os argumentos da resolução de um problema são escritos em prosa pura. Nesse estágio não se fazia uso de símbolo, nem de abreviações para expressar o pensamento algébrico.

No estágio intermediário, o sincopado, abreviações são adotadas para algumas das quantidades e operações que se repetem com mais frequência. Este estágio teve início com Diofante que, no século

III, introduziu pela primeira vez uma abreviatura especial para a incógnita. Este feito criou condições para que o novo estágio surgisse posteriormente.

Finalmente, no estágio simbólico, as resoluções das equações eram expressas numa técnica de simbologia matemática que, aparentemente, nada tinha a ver com os entes que representavam. Neste último estágio, a notação algébrica passou por várias modificações até tornar-se razoavelmente estável na época de Isaac Newton, por volta do ano de 1700.

A ÁLGEBRA NA ESCOLA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCN's (1998), o estudo da Álgebra, além de possibilitar ao aluno a obtenção de uma ferramenta eficiente na resolução de problemas, permite que o mesmo exercite e desenvolva sua capacidade de abstração e generalização. Entretanto, lamenta a maneira como os professores enfatizam este ensino, argumentando que os alunos não estão obtendo resultados satisfatórios nas avaliações externas em muitas regiões do país.

Segundo Teles (2002), no ambiente escolar, existe a ideia de que a Aritmética trata de números e a Álgebra, de letras. Tenta-se de estabelecer limites entre conteúdos. Acredita-se que os conteúdos da Aritmética são pré-requisitos para a introdução da Álgebra, sendo que no currículo da escola, essa é trabalhada desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, e os conteúdos tradicionais da Álgebra, são ofertados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com os PCN's, o uso de situações-problema, nos terceiro e quarto ciclos, fornecem um grande subsídio para o entendimento de noções algébricas. Os gráficos e tabelas, também contribuem para o desenvolvimento desses conceitos. Alguns exemplos, abordados nos PCN's permitem que o aluno, não só vivencie o uso de letras como variáveis para generalizar um procedimento, como também, testemunhe o funcionamento das letras agindo ora como variável, ora como incógnita.

O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO ALGÉBRICO DOS ALUNOS

A construção do conhecimento algébrico é um assunto que tem proporcionado muita discussão entre os pesquisadores, mais especificamente, quando e em que momento deve ser iniciada.

Segundo Pesquita (2007), a evolução do pensamento algébrico se dá em três fases cronológicas. A “fase pré-álgebra”, quando o aluno utiliza algum elemento considerado algébrico, mas não o

identifica como tal, ou seja, não o concebe como uma representação numérica generalizada ou uma variável. Logo em seguida vem a “fase de transição”, quando o aluno não só aceita e identifica a existência de um número qualquer, como também, estabelece alguns processos e generalização, podendo ou não utilizar a linguagem algébrica simbólica. Por último, vem a fase em que o aluno atinge “um pensamento algébrico mais desenvolvido”. Neste caso, o mesmo desenvolve a capacidade não só de pensar e de usar variáveis, como também de expressá-las por escrito e de operar com elas. Segundo os autores, “um aluno pode atingir a última fase sem necessariamente fazer uso de uma linguagem estritamente algébrica simbólica”.

FUNÇÕES DA ÁLGEBRA

Podem ser observadas quatro concepções em relação à Álgebra, no que se refere ao seu estudo e aplicação, sendo elas: Álgebra como Aritmética generalizada, Álgebra como estudo de processos para a resolução de problema, Álgebra como expressão de variação de grandezas e Álgebra como estudo das estruturas matemáticas.

Para Usiskin (1995) apud Pimenta (2011), a *Álgebra como Aritmética generalizada* significa que as variáveis são generalizadoras de modelos, chamados por Souza e Diniz (1996) de *padrões numéricos*, e que foram construídos indutivamente na Aritmética. Nessa concepção, os principais objetivos para o aluno são traduzir e generalizar. Nessa função, ou dimensão da Álgebra, a letra aparece como uma variável que será utilizada para generalizar fatos aritméticos.

Já no contexto da *Álgebra como estudo de processos para a resolução de problema*, Usiskin (1995) apud Pimenta (2011), discute variáveis como sendo incógnitas ou constantes. No entanto, para Souza e Diniz (1996), as variáveis são apenas incógnitas consideradas como valores numéricos a serem descobertos por meio da resolução de uma equação ou de um sistema de equações.

A *Álgebra como expressão de variação de grandezas*, é discutida por Usiskin, como a variável sendo argumento (representa valores do domínio de uma função) ou parâmetro (representa um número do qual dependem outros números), enquanto Souza e Diniz (1996), enfatizam que as variáveis “variam” e espera-se do aluno que ele relacione quantidades e faça o gráfico.

Quanto à *Álgebra como estudo das estruturas matemáticas*, Usiskin (1995) e Souza e Diniz (1996), tratam a variável como um objeto arbitrário de uma estrutura estabelecida por certas propriedades (grupos, anéis, domínios de integridade, corpos e espaços vetoriais, por exemplo), e o aluno tende a tratar as variáveis como sinais no papel, sem nenhuma referência numérica. Deseja-se

que o aluno tenha em mente os referenciais (geralmente números reais), quando utilizam as variáveis e, ao mesmo tempo, que sejam capazes de operar com variáveis sem precisar voltar ao nível desse referencial. Aqui as letras aparecem como símbolos abstratos com os quais podemos operar. Nesta dimensão da Álgebra enquadram-se as operações com polinômios, os produtos notáveis, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho consistiu em obter um diagnóstico dos conhecimentos apresentados pelos alunos quanto à manipulação de problemas algébricos envolvendo situações diversas, abrangendo as principais funções da Álgebra, ou seja, Aritmética Generalizada, Incógnita, Variável e Estrutural.

Conforme destacamos na metodologia, o público alvo foi formado por alunos do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Nazaré Severiano do município de Santana do Acaraú. Optamos por investigar esta, por considerar ser o início de um ciclo em que os alunos já deveriam ter consolidado conceitos algébricos básicos.

Aplicamos 6 (seis) questões, distribuídas na ordem de evolução da linguagem algébrica, abordando os conceitos de generalização, de incógnita, de variável e de estrutura algébrica.

Vinte e dois alunos participaram da pesquisa. Do total das 132 questões aplicadas (6 questões x 22 estudantes), apenas **51** (38,6%) foram respondidas, 81 (61,4%) questões ficaram sem resposta.

Das 51 questões respondidas, verificou-se **12 acertos** (23,53%) e **39 erros** (76,47%). Constatou-se que o percentual de acerto das questões respondidas foi muito baixo, sendo aproximadamente três vezes menor em relação ao número de erros. Se compararmos o número de acertos em relação ao total de questões aplicadas, o resultado é ainda mais preocupante, apenas 9% de acertos. O quadro apresenta de forma detalhada as informações acerca do total de erros, acertos e sem resposta, em relação às 6 questões aplicadas com os 22 estudantes (132 questões).

Quadro demonstrativo do resultado da análise das questões

	Q ₁	Q ₂	Q ₃	Q ₄	Q ₅	Q ₆	Total
Acertos	11	-	-	1	-	-	12
Erros	3	2	14	4	13	3	39
Sem Resposta	8	20	8	17	9	19	81

Observou-se ainda que a maior concentração de acertos - 11, ou seja, 50% dos alunos pesquisados, se deu na primeira questão (de generalização). Foi proposto o seguinte enunciado: “Some 4 ao triplo de um número e o resultado será 55. Demonstre essa situação através de uma expressão matemática”. Atribuímos o sucesso dos alunos neste item por considerá-lo ter um grau de dificuldade menor. O total de questões erradas - 3, representou 13,6% do universo pesquisado, mais um considerável percentual de alunos - 36,3% (por cento), deixou as questões sem resposta. Verificou-se que os 3 alunos que erraram, apesar de terem conseguido elaborar algumas generalizações, aplicaram o conceito de incógnita para obterem o resultado final.

A segunda questão (generalização) faz referência ao cálculo do preço de venda de alguns produtos para que o comerciante obtenha um lucro de 20% (por cento) sobre o preço de custo. Pedese que os alunos preencham uma tabela com a expressão matemática que gere o valor final de cada produto. Este item ficou sem resposta correta.

A terceira questão com o enunciado: “Um taxista, ao fazer uma corrida noturna, cobra o dobro do preço normal do km cobrado durante o dia, acrescido de mais uma taxa de R\$ 5,00. Admitindo que o preço normal do km seja de R\$ 1,50. Demonstre matematicamente a expressão que o taxista utilizará para fazer os cálculos das corridas noturnas”. Esta situação aborda o conceito de incógnita e nenhum aluno apresentou sua resolução.

A quarta questão proposta pede ao aluno para determinar o perímetro e a área de um retângulo, onde um lado está representado pela medida correspondente ao seu tamanho, e o outro, por uma incógnita. Apesar de um estudante haver acertado a questão, sua resolução apresentava muitos desenhos, cálculos aritméticos, evidenciando dificuldades na elaboração do pensamento algébrico e na organização da equação para obter a incógnita e os valores procurados.

Para a quinta questão não houve resposta. Foi apresentado uma adaptação da questão 3, onde, além de demonstrar matematicamente a situação, o estudante teria que calcular o valor cobrado ao cliente.

Foi proposto para a sexta questão determinar a área de um quadrado. Cada lado estava dividido em duas partes, sendo cada parte representada por duas incógnitas, ou seja, o aluno teria que representar e desenvolver o referido produto notável. Esta questão que aborda o conceito de estrutura, também ficou sem resposta.

Para as questões 2, 3, 5 e 6, nenhuma resposta correta foi apresentada, as quais estavam ligadas respectivamente às ideias de generalização, incógnita e estrutura. Uma grande concentração de erros se deu na questão 3 (14 erros), que também aborda o conceito de generalização e, na questão 5 (13 erros) que envolve o conceito de variável.

Em relação a estas questões, podemos considerar que as ideias algébricas básicas acerca da generalização, incógnita e estrutura não foram bem desenvolvidas pelos estudantes, o que consequentemente, dificultará a aprendizagem de conteúdos algébricos do Ensino Médio.

Outro fator preocupante na pesquisa foi o número de questões não respondidas, confirmando assim, o despreparo algébrico dos alunos, mostrando que se faz necessário um maior investimento nesta área da Matemática, ainda no Ensino Fundamental II, pois, apesar dos alunos pesquisados já estarem cursando o primeiro ano do Ensino Médio, as questões aplicadas foram elaboradas à partir de livros para o Ensino Fundamental II, envolvendo raciocínios e modelos que os alunos já estudaram, ou deveriam ter estudado, em séries anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste estudo, podemos concluir que o ensino da Aritmética deve ser aperfeiçoado na escola básica, pois, facilitará a transição da linguagem aritmética para a linguagem algébrica. Se a metodologia utilizada nesse período de ensino, não for bem trabalhada, o aluno ficará com uma base de conhecimento deficiente para uma boa assimilação dos conceitos e operações algébricas que precisará aprender posteriormente, isto porque, parte dos procedimentos, raciocínios e operações aritméticas será aplicado nas construções dos conceitos algébricos. Verificamos através da pesquisa de campo, que algumas dificuldades dos alunos, eram oriundas de conceitos aritméticos mal assimilados e/ou não compreendidos.

O fato de substituir os números por letras, gera um impacto na aprendizagem anterior dos alunos, tornando-se muitas vezes, obscuro e sem sentido para eles o trabalho com operações algébricas. Para superar parte destas dificuldades é preciso que o professor faça uma relação da Álgebra com representação aritmética, mostrando aos alunos, que as letras passarão a ter uma importante função por substituírem um ou mais valores, ajudando-nos na generalização das ideias, na simplificação de situações e no desenvolvimento do raciocínio formal e matemático.

REFERÊNCIAS

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

BOYER, C. B. **História da Matemática**. New York: Edgard Blücher LTDA, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental/Ministério de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COXFORD, A. F. e SHULTE, A. P. (Org.). **As Idéias da Álgebra**. Tradução der Hygino H. Domingues, São Paulo: Atual Editora, 1994.

EVES, H. **Introdução à História da Matemática**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

GOMES, P.C.B. **História da Álgebra: desenvolvimento e precursores**. Monografia de Graduação, 2007, 43p. Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

PESQUITA, I.D.M. **Álgebra e Pensamento Algébrico de alunos do 8º ano**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

PIMENTA, G.D. **Análise das resoluções de questões de álgebra por Alunos do programa nacional de inclusão de jovens (projovem) no município de Itaquaquecetuba**. Dissertação de Mestrado. 77p. 2011. Universidade Bandeirante de São Paulo.

SCARLASSARI, N.T. **Um Estudo de Dificuldades ao Aprender Álgebra em situações diferenciadas de ensino em Alunos da 6ª Série do Ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado – UNICAMP-SP, 2007.

SOUZA, E. R; DINIZ, M. I. S. V. **Álgebra: das variáveis às equações e funções**. 2 ed. São Paulo: IME-USP, 1996. 111 p.

TELES, R. A. de M. A Aritmética e a Álgebra na Matemática Escolar. In: **Educação Matemática em Revista**, São Paulo, número 16, ano 11, p. 8 - 15, maio, 2004.

USISKIN, Z. Concepções sobre a Álgebra da escola média e utilização das variáveis. In: **As idéias da Álgebra**. Arthur F. Coxford, Albert P. Sulte (Org.). Trad. de Hygino H. Domingues. São Paulo: Atual, 199

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

FATORES MOTIVACIONAIS QUE INFLUENCIAM NA ESCOLHA PELA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Emmanuel Alves Carneiro¹¹⁷

RESUMO

A presente pesquisa reflete na perspectiva dos fatores que influenciam a busca do curso de licenciatura em educação física, mediante ao crescimento de instituições de ensino superior nos últimos dez anos no Brasil que oferecem essa modalidade de ensino, o objetivo deste trabalho é analisar os principais fatores que influenciam na escolha dos indivíduos pela Licenciatura em Educação Física em uma faculdade particular, localizada no município de Caucaia. A abordagem utilizou-se de uma metodologia quantitativa, descritiva com um estudo de caso, fundamentada nos seguintes autores, Bolzan e Powaczuk (2017), Darido e Souza Junior (2015), Hallal (2001), Martins, Batista (2015), Medina (2017), Santini e Molina Neto (2005), Silva (2016), Veiga (2009), dentre outros, tendo como documentos de referência a Leis de Diretrizes e Bases – LDB (1996). Para a coleta de dados foi utilizado a aplicação de questionário e observação direta durante o período de nove semanas. A amostra foi composta por 99 alunos do curso de Licenciatura em Educação Física de uma faculdade particular localizada no município de Caucaia, os acadêmicos foram escolhidos de forma aleatório entre os oito semestres ofertados no ano de 2018, os achados da investigação mostraram que dos 99 acadêmicos entrevistados 71(71,7%) responderam que sofreram influência na sua escolha pela sua identificação com a área ou com curso de Educação Física com destaque com a ligação ao

¹¹⁷ Professor do Instituto Federal do Ceará – IFCE, discente do Doutorado em educação – Universidade Federal do Ceará UFC. emmanuelalvescarneiro@gmail.com

curso mediante a prática esportiva que teve na escola e a ligação com o gosto por ensinar. Diante do exposto encontrado, conclui-se, portanto que, é a identificação com a área ou com o curso de Educação Física que favorecem para a escolha dos alunos pelo o curso de Licenciatura em Educação Física que boa parte se dá pelas vivencias realizadas com a própria educação na física na sua via escolar.

Palavras-chave: Educação Física, Formação Acadêmica, Fatores Motivacionais.

INTRODUÇÃO

É comum percebermos que existe um número considerável de pessoas que conseguem concluir um curso de nível superior, embora com certa dificuldade e, com determinação, alcançam o objetivo final, o que se torna uma grande realização pessoal.

No entanto, a escolha pelo curso acadêmico, por não ser uma tarefa fácil, requer cautela, pois os resultados dessa escolha irão acompanhar os indivíduos durante toda a vida. Além disso, há diferentes motivos que interferem nessa escolha, quer sejam intrínsecos (próprio do indivíduo) ou extrínsecos (influenciados por terceiros).

Santini e Molina Neto (2005) ressaltam que as razões indicadoras da preferência por um curso universitário podem, frequentemente, estar em conformidade com o curso escolhido, mas não condizer com os propósitos definidos no projeto pedagógico do referido curso ou com outros requisitos legais definidos. Com isso, conjectura-se: o curso escolhido pode ser vantajoso, condizer às perspectivas e se tornar aprazível na vida ou ser somente uma formação com o intuito de apenas obter um diploma. Podemos ter em consideração, também, a possibilidade do exercício na área ocasionar, com o decorrer do tempo, o desinteresse, o que pode causar decepções profissionais.

Em face do exposto, é imprescindível o entendimento sobre as razões que fazem com que o estudante realize determinadas escolhas, já que muitos chegam a perder o interesse no decorrer do curso. Os estudantes têm chegado aos cursos superiores cada vez mais jovens e, às vezes, não param para refletir sobre a escolha do curso, o que ocasiona incerteza com relação ao seu futuro profissional.

Para Bolzan e Powaczuk (2017), a exigência de formação para as várias áreas profissionais é uma questão essencial a ser debatida. As autoras discorrem sobre o processo de formação como uma atividade de alteração do indivíduo rumo ao que ele almeja ser.

Todo ser humano, na maioria das vezes, sente-se impelido ou guiado a comportar-se de certo modo ou a almejar de maneira intensa alguma coisa, a fim de atingir determinados propósitos. Em geral, impomos esses estímulos à motivação, tida como uma espécie de determinação interna que aflora, dispõe e auxilia todas as nossas atividades mais importantes.

Santini e Molina Neto (2005) abordam que, no caso da opção profissional não ter sido racional e lógica com as propensões pessoais, a profissão pode ser praticada sem motivação e, no decorrer da trajetória profissional, poderão ocorrer incidentes que causem desconforto e desapontamentos, podendo anular, abater o profissional e acarretar várias consequências pessoais e sociais.

Sob essa perspectiva, é possível observar que a maioria dos universitários que ingressam no curso de Licenciatura em Educação Física não almejam ser um professor de Educação Física para atuar em escolas. Às vezes, são pessoas que já têm contato com a área esportiva e, diante da decisão sobre a escolha da profissão, optam por uma que já lhes é familiar, nesse caso específico, a Educação Física, diminuindo, assim, as possíveis dúvidas com relação à escolha de um curso superior.

Para Santos, Hallal (2001), o fator motivacional que, regularmente, ocasiona a entrada na Faculdade de Educação Física é a ligação anterior com atividades esportivas. Tal afirmação pode ser evidenciada a partir de respostas como “gostar de esportes” e “ter praticado esportes”.

Esta pesquisa justifica-se importante para esclarecer quais os fatores que influenciam os alunos a optarem pelo curso de Licenciatura em Educação Física. Pretendemos, desse modo, por intermédio dos resultados obtidos pela pesquisa descobrir os motivos e influências da escolha da Educação Física como profissão.

Nessa perspectiva, o trabalho teve como objetivo geral analisar os fatores que influenciaram os alunos a escolher o curso de Licenciatura em Educação Física em uma Faculdade Privada.

Matérias e métodos

Tipo de pesquisa:

A abordagem utilizou-se de uma metodologia qualitativa e quantitativa, descritiva, transversal, um estudo de campo fundamentada nos seguintes autores, Bolzan e Powaczuk (2017), Darido e Souza Junior (2015), Hallal (2001), Martins, Batista (2015), Medina (2017), Santini e Molina Neto (2005), Silva (2016), Veiga (2009), dentre outros, tendo como documentos de referência a Leis de Diretrizes e Bases – LDB (1996).

A pesquisa foi submetida ao comitê de ética da Plataforma Brasil, sobre o número: 76993317.6.0000.8136.

Local:

A pesquisa foi realizada em uma faculdade particular, Faculdade Terra Nordeste – FATENE, localizada no município de Caucaia, Ceará – Brasil.

Público/amostra:

Participaram deste estudo 99 acadêmicos sendo 37 (37,4%) do sexo feminino e 62 (62,6%), do sexo masculino com idades entre dezoito (18) a cinquenta e dois (52) anos, regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Educação Física do 1º ao 8º semestre do turno matutino e do turno noturno.

.

Coleta de dados:

Para a coleta de dados foi utilizado a aplicação de questionário com 8 perguntas, sendo 7 objetivas e 1 discursiva juntamente com observação direta durante o período de duas semanas.

Procedimentos e métodos:

A princípio, foi apresentado a diretora da Faculdade pesquisada e a coordenação do curso de Educação Física o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os objetivos e os procedimentos que seriam realizados. Em seguida determinamos as datas para a realização da pesquisa.

Previamente foi solicitado aos professores de cada sala a data e o horário para aplicação do questionário com os alunos. Na data marcada me apresentei à turma e realizei a leitura do questionário tirando possíveis dúvidas existentes.

Análise de dados:

A análise dos dados foi realizada através dos registros gerados nas observações e nos questionários. Serão analisados e discutidos conforme o contexto em que os acadêmicos estavam inseridos.

A tabulação dos resultados foi feita através do programa SPSS e expostos por meio de tabelas utilizando-se o programa Excel 2010.

RESULTADOS

Identificamos e analisamos os seguintes “fatores motivacionais que influenciaram a escolha da Licenciatura em Educação Física”, pelos acadêmicos da Faculdade Terra Nordeste, numa coleta de 99 entrevistados.

Segundo os resultados da Tabela 1, no que cerne a proximidade com o esporte, 3 (3%) acadêmicos responderam nenhuma influência, 9 (9,1%) responderam pouca influência, 14 (14,1%) responderam boa influência, 16 (16,2%) responderam muito boa influência e 57 (57,6%) responderam influência total.

Tabela 1 - Estatística descritiva com amostra total de 99 indivíduos:
Quanto a aproximação com esporte.

Identificação	Frequência	Porcentagem
Nenhuma influência	03	3%
Pouca Influência	09	9,1%
Boa Influência	14	14,1%
Muito boa Influência	16	16,2%
Influência Total	57	57,6%
Total	99	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Segundo os resultados da Tabela 2, no que concerne a Influência do professor de Educação Física na educação básica, 19 (19,2%) acadêmicos responderam nenhuma influência,

13 (13,1%) responderam pouca influência, 32 (32,3%) responderam boa influência, 14 (14,1%) responderam muito boa influência e 21 (21,2%) responderam influência total.

Tabela 2 - Estatística descritiva com amostra total de 99 indivíduos: Quanto a Influência do professor de Educação Física na educação básica.

Identificação	Frequência	Porcentagem
Nenhuma influência	19	19,2%
Pouca Influência	13	13,1%
Boa Influência	32	32,3%
Muito boa Influência	14	14,1%
Influência Total	21	21,2%
Total	99	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Segundo os resultados da Tabela 3, no que cerne o interesse pelos benefícios que o exercício físico proporciona, 2 (2%) acadêmicos responderam nenhuma influência, 0 (0%) responderam pouca influência, 9 (9,1%) responderam boa influência, 21 (21,2%) responderam muito boa influência e 67 (67,7%) responderam influência total.

Tabela 3 - Estatística descritiva com amostra total de 99 indivíduos: Quanto ao interesse pelos benefícios que o exercício físico proporciona.

Identificação	Frequência	Porcentagem
Nenhuma influência	02	2%
Pouca Influência	0	0
Boa Influência	09	9,1%
Muito boa Influência	21	21,2%
Influência Total	67	67,7%
Total	99	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Segundo os resultados da Tabela 4, no que cerne a possibilidade do destaque mercado de trabalho, 2 (2%) acadêmicos responderam nenhuma influência, 0 (0%) responderam pouca influência, 9 (9,1%) responderam boa influência, 21 (21,2%) responderam muito boa influência e 67 (67,7%) responderam influência total.

Tabela 4 - Estatística descritiva com amostra total de 99 indivíduos quanto a possibilidade do destaque no mercado de trabalho.

Identificação	Frequência	Porcentagem
Nenhuma influência	13	13,1%
Pouca Influência	05	5,1%
Boa Influência	34	34,3%
Muito boa Influência	19	19,2%
Influência Total	28	28,3%
Total	99	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Segundo os resultados da Tabela 5, no que cerne a identificação com a área e/ou curso de Educação Física, 1 (1%) acadêmicos responderam nenhuma influência, 1 (1%) responderam pouca influência, 8 (8,1%) responderam boa influência, 18 (18,2%) responderam muito boa influência e 71 (71,7%) responderam influência total.

Tabela 5 - Estatística descritiva com amostra total de 99 indivíduos quanto a identificação com a área e/ou curso de Educação Física.

Identificação	Frequência	Porcentagem
Nenhuma influência	01	1%
Pouca Influência	01	1%
Boa Influência	08	8,1%
Muito boa Influência	18	18,2%
Influência Total	71	71,7%
Total	99	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Segundo os resultados da Tabela 6, no que cerne ao gosto de ensinar, 2 (2%) acadêmicos responderam nenhuma influência, 3 (3%) responderam pouca influência, 14 (14,1%) responderam boa influência, 19 (19,2%) responderam muito boa influência e 61 (61,6%) responderam influência total.

Tabela 6 - Estatística descritiva com amostra total de 99 indivíduos quanto ao gosto de ensinar.

Identificação	Frequência	Porcentagem
Nenhuma influência	02	2%
Pouca Influência	03	3%
Boa Influência	14	14,1%
Muito boa Influência	19	19,2%
Influência Total	61	61,6%
Total	99	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Segundo os resultados da Tabela 7, no que cerne a escolha do curso por eliminação, 71 (71,7%) acadêmicos responderam nenhuma influência, 5 (5,1%) responderam pouca influência, 10 (10,1%) responderam boa influência, 7 (7,1%) responderam muito boa influência e 6 (6,1%) responderam influência total.

Tabela 7 - Estatística descritiva com amostra total de 99 indivíduos quanto a escolha por eliminação.

Identificação	Frequência	Porcentagem
Nenhuma influência	71	71,7
Pouca Influência	05	5,1
Boa Influência	10	10,1
Muito boa Influência	07	7,1
Influência Total	06	6,1
Total	99	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

DISCUSSÃO

Segundo os resultados apresentados na Tabela 1 quando lhes foi perguntado se a escolha pelo curso de Licenciatura em Educação Física se deu por influência de proximidade ao esporte, 57 acadêmicos, afirmaram que tiveram influência total, Segundo Becker; Ferreira; Krug (1999) citado por Borges e Benelli (2012) o principal motivo que colabora para a escolha da Educação Física como profissão é a proximidade com o esporte.

Na Tabela 2 quando perguntados se o professor de Educação Física os influenciou na educação básica a escolher pelo curso de Licenciatura em Educação Física, 33 acadêmicos, afirmaram que o professor de Educação Física teve influência total em sua escolha. Segundo Almeida e Fensterseifer (2007) citado por Borges e Benelli (2012) um dos motivos que leva a escolher a Educação Física como profissão, tem haver com as relações dessas pessoas com a disciplina de Educação Física ainda na escola.

Quando questionados na Tabela 3 sobre o interesse pelos benefícios que o exercício físico proporciona 67 acadêmicos entrevistados responderam que escolheram o curso de Licenciatura em Educação Física por este aspecto ter influência total em sua escolha, Segundo Mariz de Oliveira apud Becker, Ferreira e Krug (1999) evidências mostram que existem muitos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física que buscam a preparação profissional, mas não tem em vista à atuação na área como professores de escolas. Em consequência disto, formam-se professores sem compromisso com a causa escolar, o que gera uma péssima qualidade no ensino da Educação Física Escolar.

Na Tabela 4 uma parcela de 34 acadêmicos entrevistados respondeu que escolheram o curso de Licenciatura em Educação Física pela possibilidade de destaque no mercado de trabalho, este tipo de motivo deve vir acompanhado pelo gostar de estudar, segundo Feil (1995) apud Krug e Krug (2008) ter afinidade com a área escolhida é um fator de extrema importância para se exercer o trabalho com excelência.

Na Tabela 5 dos 99 acadêmicos entrevistados 71 responderam que o principal fator motivacional por influenciar a escolha do curso de Licenciatura em Educação Física é a identificação com a área e com curso. Segundo Silveira et al. (2008) *apud* Krug e Krug (2008) querer trabalhar com determinado segmento é o que leva uma pessoa a escolher determinado curso.

Quando questionados na Tabela 6 sobre o gosto de ensinar, 61 acadêmicos, responderam que esse motivo exerceu influência total em sua escolha por ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física, Cristino e Krug (2007) citado por Krug e Krug (2008) ressaltam que “ser professor” não se restringe ao ensinar, é algo que ultrapassa o espaço da aula, ser professor abrange todos os espaços educacionais.

Na Tabela 7 os acadêmicos foram questionados se a escolha do curso de Licenciatura em Educação Física foi por eliminação, 71 acadêmicos responderam nenhuma influência sobre sua escolha neste aspecto. Santini; Molina Neto (2005) ressaltam que grande parte dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física durante a escola não tiveram acesso a uma orientação profissional adequada o que prejudicou na decisão sobre a profissão a ser escolhida.

Percebemos através dos resultados obtidos nesta pesquisa, na Faculdade Terra Nordeste, que o principal motivo com 71,7% de influência total na escolha dos acadêmicos no curso de Licenciatura em Educação Física é a “identificação com a área e com o curso de Educação Física”. Quando questionados se sua escolha foi motivada “por eliminação” o resultado da amostra foi de 71,7% para nenhuma influência pela escolha do curso de Licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos, confirmou-se o que destacam Santini; Molina Neto (2005) que a escolha de uma profissão não é uma tarefa fácil, pois essa decisão acarreta diversas emoções.

Observamos que o ponto de vista que intermediou os dados coletados nesta pesquisa foi o grande volume de resposta afirmando que o motivo pela escolha do curso de Licenciatura em Educação Física, foi o interesse pelos benefícios que o exercício físico proporciona com 67,7% influência total, o gosto de ensinar com 61,6% de influência total e proximidade com o esporte com 57,6% influência total, a correlação entre as respostas dos entrevistados se entrelaçam mediante suas próprias experiências com o seguimento de Educação Física. Para a compreensão de tais motivos influenciadores Veloz, Nascimento-Schulze e Camargo (1999) afirmam segundo Borges e Beneli (2012) que o “gostar” se desenvolve a partir de experiências positivas vividas no passado, mas que se adaptam conforme as necessidades do presente.

Bourdieu (1979) citado por Borges e Benelli (2012) enfatiza que exercer determinada profissão requer escolaridade alta e uma boa qualificação, produto final de um longo processo. Quando questionados sobre a possibilidade de ter ingressado no curso de Licenciatura em Educação Física pelo destaque no mercado de trabalho que a profissão pode oferecer 34,3%

responderam que essa questão exerceu boa influência sobre sua escolha pela relação entre a oferta e a procura, Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2005) citado por Borges e Benelli (2012) a facilidade de se conseguir um emprego é bastante considerado, mesmo quando o número de profissionais da área seja maior que o número de emprego disponível, ainda assim não se torne suficiente para causar uma saturação da profissão escolhida no mercado de trabalho.

Quando perguntados se sua escolha foi baseada pela influência do professor de Educação Física na educação básica tivemos o menor índice da pesquisa com 33,3% boa influência, segundo Castello apud Hurtado, (1983) na Educação Básica o professor de Educação Física se torna uma influência para o aluno tanto como pessoa quanto como profissional, por meio do que ensina e do que faz, construindo por muitas vezes um relacionamento de amizade e respeito.

Segundo Almeida e Fensterseifer (2007) citado por Krug e Krug (2008) apesar de muitas vezes na Educação Básica o acadêmico de Educação Física ter vivenciado influências negativas relacionadas ao seu professor de educação física ele é capaz de dar um novo significado as ações da Educação Física na escola, colaborando através da sua própria vivência um novo referencial da prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos resultados obtidos e apresentados na pesquisa e, respondendo ao objetivo da investigação, cuja finalidade era analisar os fatores motivacionais que influenciaram na escolha pela Licenciatura em Educação Física.

Consideramos que mesmo apresentando influência de outros fatores em destaque, tais como o gostar de ensinar; o interesse pelos benefícios proporcionados pelo exercício físico e a proximidade com o esporte, a maioria apontou que o principal fator motivacional que influenciou os acadêmicos da instituição superior pesquisada a escolher pelo curso de Licenciatura em Educação Física foi à identificação com a área e ou com o curso de Educação Física. Portanto, os fatores motivacionais para a escolha do curso de Licenciatura em Educação Física correspondem com as expectativas da instituição superior pesquisada que é formar profissionais qualificados por meio da educação superior.

Sugere-se que ao início do processo seletivo seja realizado um teste de aptidão profissional com o objetivo de evitar desistência precoce e ou formar profissionais sem a devida identificação com a área de atuação.

REFERÊNCIAS

BECKER, A.L.K; FERREIRA, L.M; KRUG, H.N. **O interesse ou desinteresse dos futuros professores pela atuação na Educação Física Escolar.** In: *Jornada Acadêmica Integrada*, XIV, 1999, Santa Maria. Anais. Santa Maria: CEFD/UFSM, 1999.p.1080.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.1, p. 160-173, 2017.

BORGES, Crisler; BENELI, Leandro. **Licenciatura ou Bacharelado: uma discussão acerca dos motivos capazes de influenciar tal escolha em Educação Física.** Buenos Aires: Revista Digital.2012

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar Educação Física:** possibilidades de intervenção na escola. Campina, SP: Papirus, 2015.

KRONBAUER, Carla Prado. **O curso de Licenciatura em Educação Física:** as contribuições dos estágios curriculares supervisionados para a formação de professores reflexivos. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS, Brasil 2013.

KRUG, Rodrigo; KRUG, Hugo. **Os diferentes motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD/UFSM.** Buenos Aires: RevistaDigital.2008

MARTINS, Ida Carneiro; BATISTA, José Carlos de Freitas. **Educação Física, formação e prática profissional.** In DE MARCO, Ademir. (Org) Educação Física: Cultura e sociedade contribuições teóricas e intervenções da Educação Física no cotidiano da sociedade brasileira. Campinas, SP: Papirus, 2015

MEDINA, João Paulo S.(Org) **A Educação Física cuida do corpo... e "mente":** Novas contradições e desafios do século XXI. Campinas, SP: Papirus, 2017.

MELLO, Guiomar. **Formação inicial de professores para a educação básica uma revisão radical:** São Paulo: 2000.

SANTOS, R. M. dos; HALLAL, P. R. C. **Fatores que levam ao ingresso em Faculdade de Educação Física.** In: MARQUES, A. C.; ROMBALDI, A. J. (Orgd.) *XX Simpósio Nacional de Educação Física. Coletânea de textos e Resumos.* Pelotas: Editora Universitária/UFPEL-ESEF, p. 334, 2001.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.3, p.209- 222, jul./set., 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campina, SP: Papirus, 2009.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

TRABALHOS COMPLETOS DO GT- 4

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A VIVÊNCIA EM IMERSÃO COMO INÍCIO DO ITINERÁRIO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS: SABERES E EXPERIÊNCIAS

Thaís de Sousa Florêncio¹¹⁸

RESUMO

O presente artigo parte de reflexões autobiográficas com recortes da autora, o relato de experiência tem o intuito de explicar a minha caminhada nos Movimentos Sociais, a iniciar pelo VER SUS, que se configura em uma Vivência de Estágio na Realidade do Sistema Único de Saúde (SUS) realizada por acadêmicos de vários municípios do Estado do Ceará como Sobral, Crato, Quixadá, Juazeiro do Norte e a capital cearense, e como o mesmo contribuiu para a minha entrada e permanência nos Movimentos Sociais. O VER SUS foi criado no intuito de proporcionar a jovens universitários um contato com a realidade da cidade de Fortaleza relacionando esta às atuais estratégias em saúde. A partir deste itinerário houve a intenção de ampliar criticamente minha visão para desempenhar um papel participativo/transformador nos vários cenários do contexto social que estou e poderei vir a estar. Através da aprendizagem colaborativa de acadêmicos dos cursos de pedagogia, psicologia, medicina, enfermagem, fisioterapia, medicina veterinária, farmácia, odontologia, educação física e biologia o VER SUS tem como intenção construir saberes que contemplam a relação Estado/Sociedade no contexto de participação, ou seja, referenciar as práticas pedagógicas e as lutas sociais como um instrumento de apoio à formação destes jovens universitários inseridos nele. O processo seletivo contemplou 30 estudantes das áreas de saúde e afins. A partir desta troca de experiência valiosa

¹¹⁸Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) thaissousaf@hotmail.com.

entre nós, jovens universitários, fomos apreendendo a concepção de que devemos contribuir com o fortalecimento da participação popular no serviço público do nosso estado. O VER SUS me oportunizou também a compreender como a minha/nossa participação pode ser fundamental para transformar a realidade de uma comunidade que busca vivenciar uma sociedade verdadeiramente democrática. Por fim acredito que essa ciranda formada pelas mãos e vozes de vários atores inseridos no VER SUS me ajudou a perceber que a coletividade nos possibilita tentar mudar uma realidade que se atualmente se instala na área da saúde, da educação, do lazer, do saneamento, da água potável, da alimentação de qualidade, através da nossa formação acadêmica, bem como uma consciência política, participação crítica sobre o meio social que estas pessoas estão inseridas, uma vez que somos constituídos nele e é nele que seremos um só, além de ter me oportunizado estar ainda no Movimento Estudantil, atuante na Pós-Graduação.

Palavras-chaves: Juventudes. Participação. Movimentos sociais.

INTRODUÇÃO

Esta reflexão é parte das muitas descobertas obtidas durante o curso e aproximação dos Movimentos Sociais. A motivação desse trabalho foi o entendimento da relevância da participação do movimento estudantil na formação de sujeitos políticos portanto, tem o intuito de mostrar a minha caminhada nos Movimentos Sociais a iniciar pela experiência no VER SUS, que se configura em uma Vivência de Estágio na Realidade do Sistema Único de Saúde (SUS), experiência significativa para o início do itinerário, realizada por acadêmicos de vários municípios do Estado do Ceará como Sobral, Crato, Quixadá, Juazeiro do Norte e a capital cearense.

Antes de dialogar minhas memórias nos Movimentos Sociais, considero importante destacar a veracidade que, em textos autobiográficos, frequentemente se expressa permeado por lembranças, inundados de aspectos emocionais, que, normalmente, não é tratado em outros tipos de textos. Contudo, faço questão de registrar que, ao aceitar o desafio de socializar minha autobiografia direcionada pela temática já mencionada, para fins acadêmicos e creio eu, políticos, o faço com a mais profunda consciência de que todo relato que trata de minha inserção no Movimento Estudantil se dá numa perspectiva militante e acadêmica que é de troca e

transformação. Nós, militantes falamos a partir de nossas vivências cuja característica básica se expressa pelos pares dialéticos reflexão e ação, teoria e prática, teoria e método e outros.

O interesse por práticas de protagonismo surgiu quando, em imersão por 15 dias, participei das Vivências de Estágio na Realidade do SUS (VER SUS), no ano de 2012 na cidade de Fortaleza. Durante esse período tive o primeiro contato com tais participações e com o Espaço *Ekobé*, ambiente este de saúde que não se restringe somente à estrutura física, pois se espalha em diversos locais com as articulações em rede. Ele foi criado a partir da necessidade de dialogar sobre educação popular em saúde. Possui na comunidade (Serrinha) uma prática em educação popular em saúde, é um espaço de iniciação de profissionais da saúde e atores sociais no estudo e iniciação da energia *Reiki*, Massoterapia e Farmácia Viva, aliando-se na prestação de atendimentos a comunidade universitária da UECE, bem como a comunidade do território.

REFERENCIAL TEÓRICO

VER SUS- VIVÊNCIAS E ESTÁGIO NA REALIDADE DO SUS

Através da aprendizagem colaborativa de acadêmicos dos cursos de pedagogia, psicologia, medicina, enfermagem, fisioterapia, medicina veterinária, farmácia, odontologia, educação física e biologia o VER SUS teve tivemos como intenção construir saberes que contemplam a relação Estado/Sociedade no contexto de participação, ou seja, referenciar as práticas pedagógicas e as lutas sociais. Para isto, realizamos visitas a espaços de saúde, conhecendo as Unidades da Estratégia Saúde da Família, conhecendo também as Práticas Integrativas e Complementares e Vivenciando experiências de educação Popular em saúde.

O governo Lula (2003-2006), que teve início nos primeiros anos da década de 2000, veio com muitas expectativas e desejos de mudança por parte dos atores de áreas sociais. Nessa perspectiva, no campo da Saúde Coletiva, surgiram algumas inovações nas políticas públicas e, dentre elas, destacaram-se as Vivências e Estágios na Realidade do Sistema Único de Saúde/Brasil (VER-SUS/Brasil). Nos documentos oficiais, o VER-SUS foi definido como uma estratégia, do Ministério da Saúde e do Movimento Estudantil da Área da Saúde, que

oportunizava, aos estudantes, conhecerem, vivenciarem e experimentarem, como espaço de aprendizagem, a realidade do Sistema Único de Saúde, seu cotidiano, avanços e desafios.

O VER-SUS acontece em formato de imersão. Os estudantes participam de maneira integral nas atividades, por cerca de 7 a 15 dias, hospedados fora de domicílio habitual, durante o período de férias universitárias. O grupo é sempre composto por alunos de diferentes cursos, podendo mesclar, também, acadêmicos de diferentes instituições, em um ambiente multiprofissional. As ações são dinamizadas por estudantes facilitadores, que contribuem com o processo político-pedagógico do grupo. O VER-SUS possibilita o despertar de uma visão ampliada do conceito de saúde, abordando temáticas sobre Educação Permanente em Saúde, aprendizagem significativa, interdisciplinaridade, Redes de Atenção à Saúde, reforma política, discussão de gêneros, movimentos sociais, questões que estão intrinsecamente relacionadas à saúde, ao SUS.

O VER SUS foi criado no intuito de proporcionar a jovens universitários um contato com a realidade da cidade de Fortaleza relacionando esta às atuais estratégias em saúde. A partir deste itinerário houve a intenção de ampliar criticamente minha visão para desempenhar um papel participativo/transformador nos vários cenários do contexto social que estou e poderei vir a estar.

A vivência no VER SUS me fez pensar na dimensão da alegria e da amorosidade nos processos educativos na saúde. Diz Freire (1999, p.160): “a alegria não está apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Nesse sentido, propus-me, a de volta a minha cidade, deixar meu afeto me potencializar para compreender como as práticas populares do cuidado acontecem, buscando fazer o movimento dialético de desvelar o mundo, com base na ação-reflexão-ação (FREIRE, 1987).

As vivências em imersão que o VER SUS nos proporcionou contribuíram significativamente na nossa formação política e profissional, de forma que tivemos a oportunidade de perceber o SUS através de diversos olhares, desde o usuário aos gestores, observando e sentindo a realidade do sistema municipal de saúde.

O que levamos após o VER SUS às nossas universidades e localidades é sem dúvida um novo olhar mais responsável e crítico sobre o SUS e suas estratégias, sobre as lutas por justiça social, sobre a realização do trabalho em rede, sobre a urgência de aliar teoria e prática não só

na formação, mas na prática profissional, além de adequar a prática em saúde às necessidades locais.

A vivência em imersão na cidade de Fortaleza seria um ponto de partida para que futuramente houvessem possibilidades de voltar, olhar e articular a sua continuidade.

Como extensão e devolutiva da nossa experiência, no dia 26 de junho de 2012, na Escola de Saúde Pública (ESP), houve a reunião de avaliação e planejamento do VER-SUS Ceará. Houve a participação de estudantes egressos do VER-SUS 2012.1 e de alguns apoiadores. No evento, foram discutidas potencialidades do processo, bem como as propostas de mudança diante das suas fragilidades.

Respeitando a premissa do protagonismo estudantil no processo de construção do VER-SUS, foi decidido que a versão 2012.2 irá ocorrer nos municípios de Fortaleza e Sobral. Estive presente na reunião de avaliação e junto com Manuele Matias organizamos o VER SUS na cidade de Sobral, onde pude apenas inicialmente contribuir, já que durante o mesmo período estava “monografando” e iniciando a trajetória nos Movimentos Estudantis, com o Centro Acadêmico Rachel de Queiroz - CAPED.

Durante o mesmo período estive engajada aos Movimentos Estudantis da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, fazendo parte da Gestão do Centro Acadêmico Rachel de Queiroz, do Curso de Pedagogia, a experiência na militância me permitiu perceber a importância do protagonismo juvenil que alcança desde os estudantes de cursos em nível secundário até os que estão em cursos pós-secundários e cursos universitários articulados em torno de agremiações baseadas em cada escola ou universidade e se somando em centrais ou uniões estudantis em nível de estado e país.

METODOLOGIA

ANUNCIAÇÃO: COMO SURGEM AS TRILHAS DA PESQUISA

De acordo com Nóvoa e Finger (2010) a utilização do método (auto) biográfico nas ciências da educação é relativamente recente. Essa perspectiva metodológica surgiu inicialmente na Alemanha no final do século XIX, como uma alternativa sociológica ao positivismo. Aplicada pela primeira vez de forma sistemática em 1920 por sociólogos

americanos da Escola de Chicago, logo despertou polêmicas em torno de sua epistemologia. Desde então, seu uso de forma autônoma tem sido reivindicado por estudiosos do método.

Freitas e Galvão (2007) explicam que as narrativas autobiográficas possibilitam perceber como se dá o processo de construção profissional dos sujeitos pesquisados ou até mesmo dos pesquisadores. Para as autoras, Olhar para o passado pode ajudar-nos a encontrar explicação para significados nas ações que temos hoje como pessoas que foram construindo um percurso pessoal e profissional rico de cruzamentos com os outros e a dar sentido ao nosso posicionamento como professoras e formadoras de professores. As nossas intenções são acadêmicas, mais do que pessoais, embora saibamos que a pessoa e o profissional se interligam e se expressam de um modo completo e integrado [apud] (MOITA, 1995).

O recurso à narrativa autobiográfica inscreve-se na ideia de que, ao narrarmos episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido. (FREITAS E GALVÃO, 2007, p. 2). As narrativas autobiográficas constituem assim uma forma de pesquisa que permite captar os movimentos de profissionalização dos professores. Entretanto, a própria construção da metodologia de investigação de um trabalho, pautado na metodologia de uso de narrativas, já se constitui numa narrativa, pois não se pode dissociar a fase de recolha de dados dos percursos singulares que foram sendo construídos pelo pesquisador, de suas próprias histórias como professor e/ou como pesquisador, pois são histórias que dialogaram entre si durante a construção.

Segundo Bolívar (2002) a pesquisa com o uso de narrativas não se refere apenas a uma metodologia qualitativa, mas a uma perspectiva específica, a qual pressupõe uma mudança no que se entende como conhecimento em ciências sociais. Ao contrário da abordagem positivista que valoriza a objetividade e reforça o distanciamento entre o pesquisador e o sujeito, as narrativas se assumem subjetivas e valorizam a subjetividade: convidam os sujeitos a falarem sobre si mesmos, dá-lhes a palavra.

As narrativas como metodologia de pesquisa valorizam e exploram as dimensões pessoais dos sujeitos, seus afetos, sentimentos e trajetórias de vida, e levam à percepção da complexidade das interpretações que os sujeitos pesquisados fazem de suas experiências e ações, sucessos e fracassos e dos problemas que enfrentam. Por sua vez, a investigação narrativa recorre às explicações dadas pelos indivíduos para entender as causas, intenções e objetivos que

estão por trás das ações humanas. Além disso, quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura. Conforme lembra-nos Bosi (2003), existe um substrato social da memória articulada com a cultura, tomada em toda sua diversidade estética, política, econômica e social.

A história de vida e a história oral tiveram seu reconhecimento epistemológico no âmbito do movimento etnometodológico. Segundo Minayo (2004) a etnometodologia teve como berço a Universidade de Chicago, e como seu principal arquiteto Robert Park que, desde as décadas de 1920 e 1930 defende a importância da experiência direta com os atores sociais para a compreensão de sua realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir desta troca de experiência valiosa entre nós, jovens universitários, fomos apreendendo a concepção de que devemos contribuir com o fortalecimento da participação popular no serviço público do nosso estado. O VER SUS me oportunizou também a compreender como a minha/nossa participação pode ser fundamental para transformar a realidade de uma comunidade que busca vivenciar uma sociedade verdadeiramente democrática.

O início da minha atuação nos Movimentos Estudantis com o VER SUS me fez ter a oportunidade de ter uma visão holística sobre os Movimentos Sociais, e permitiu ainda que houvesse uma continuidade a partir do protagonismo dos egressos da vivência, que consequentemente impulsionou a inquietude de movimentar-se e fazer dos espaços de atuação, espaços construtivos de militância, abandonando o ser espectador (inerte) e abraçando atividades conscientes, ou seja, nos deu a possibilidade de expressar o real da consciência através da experiência da vivência.

Josso (2010a, p. 39) também reconhece o papel do contexto sociocultural na formação do ser político. Esse contexto, na tensão dialética com a dimensão individual, resulta na aprendizagem experiencial, um meio de elaboração e integração do “saber-fazer e dos conhecimentos advindos das experiências”. Para a autora, o processo autobiográfico permite

um reconhecimento, pelos sujeitos que narram, das escolhas feitas a partir daquilo que aprenderam experiencialmente ao longo da vida, nesse tensionamento com os aspectos históricos. Novamente, um encontro com as ideias de Larrosa apresentadas anteriormente.

[...] esse modo de reconsiderar o que foi a experiência oferece a oportunidade de uma tomada de consciência do caráter necessariamente subjetivo e intencional de todo e qualquer ato de conhecimento, e do caráter eminentemente cultural dos conteúdos dessa subjetividade, bem como da própria ideia de subjetividade. (JOSSO, 2010a, p. 41)

A partir da experiência inicial com o VER SUS, novos caminhos foram iniciados, tais como minha atuação no Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, e atualmente ser Delegada estadual da Associação Nacional de Pós-Graduandos, que em seus mais de trinta anos de existência, sempre defendeu a ciência e a pós-graduação no Brasil. Registrada em julho de 1986, é fruto da organização do Movimento Nacional de Pós-Graduandos (MNPG), que criou a entidade dois anos antes (1984). A Associação Nacional de Pós-Graduandos, no decorrer da sua existência, elaborou campanhas e formalizou reivindicações com o objetivo de auxiliar os pós-graduandos e defender os seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências de VER-SUS têm-se apresentado como iniciativas que não pretendem constituir-se como modelo de formação para a área da saúde; mas sim, proporcionar possibilidades de desassossegos, incômodos e curiosidades entre os envolvidos, no que se refere ao sentir-se como parte, o protagonismo. Neste artigo, pretendeu-se apresentar através da autobiografia do meu itinerário nos Movimentos Sociais a partir da vivência em imersão no VER SUS mostrando-a como divisora de águas.

Por fim acredito que essa ciranda formada pelas mãos e vozes de vários atores inseridos no VER SUS me ajudou a perceber que a coletividade nos possibilita tentar mudar uma realidade que se atualmente se instala na área da saúde, da educação, do lazer, do saneamento, da água potável, da alimentação de qualidade, através da nossa formação acadêmica, bem como uma consciência política, participação crítica sobre o meio social que estas pessoas estão inseridas, uma vez que somos constituídos nele e é nele que seremos um só.

Entendendo a importância da participação social para que se assegure a prática do verdadeiro ato político, para que todos nos tornemos de fato cidadãos ativos, percebemos que este sozinho não garantirá a cidadania real tão desejada, pois a participação decorre de uma luta cotidiana, travada contra aqueles que detêm o poder e exercem uma dominação desleal. Fundamental então é participarmos, e através da escola, dos Movimentos Sociais, de profissionais da educação, saúde e áreas afins, auxiliar nossos jovens a serem ativos, críticos e emancipados, para que assim possam desfrutar do que hoje almejamos, a verdadeira democracia.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa. **Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)**, vol. 4 (1). Disponível em: . Acesso em: jun. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, F. de; GALVÃO, C.. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**; Ano 04, vol. 12, 2007. Disponível em: . Acesso em: jun. 2013.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed., São Paulo: Hucitec, 2004.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**O DIREITO DA CRIANÇA TER SEGREDO: O CONCEITO DE INTIMIDADE NA
OBRA DE JOÃO DOS SANTOS PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA
CRIANÇA**

Lucas dos Santos Barbosa¹¹⁹

Milena Assunção Procópio¹²⁰

Patrícia Helena Carvalho Holanda¹²¹

RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento intitulada, “As Ideias Psicopedagógicas de João dos Santos - Um Estudo em Perspectiva Comparada - Brasil e Portugal”, que possui como objetivo compreender a importância da intimidade para o desenvolvimento emocional da criança e a sua forma de ver, sentir e pensar presente na obra de João dos Santos a partir dos programas de rádio “Se não sabes porque é que pergunta? Conversas com Sousa Monteiro”, que consiste na primeira versão do programa, e da segunda

¹¹⁹Graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC -UFC). E-mail: lucas.santos.barbosa1996@gmail.com

¹²⁰Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC -UFC). E-mail: assuncaoPROCOPPIO@gmail.com

¹²¹Professora associada e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará- PPGE/UFC e orientadora da pesquisa. E-mail: prof.patriciapolanda@gmail.com

versão intitulada “A minha mãe o que é?”. Para tanto, lançamos mão das transcrições dos programas que foram transmitidos entre outubro de 1983 a julho de 1984, criado por João dos Santos (1913 - 1987) com a participação de João Sousa Monteiro. A trajetória do psicanalista de Lisboa no campo da educação formal, da educação especial e da saúde mental infantil em Portugal proporcionou profundas reflexões sobre o desenvolvimento infantil, o modo como os educadores compreendem e organizam suas práticas no espaço institucional, o lugar que esses mesmos profissionais passam a integrar na vida das crianças e o papel dos pais e da sociedade como estimuladores da saúde psíquica do infante. A metodologia empregada foi a análise documental, com a finalidade de analisar as contribuições teóricas desse autor presente na sua obra e nas transmissões do seu programa de rádio à luz do referencial psicanalítico. O estudo evidencia o trabalho de João dos Santos voltado para a propagação dos conceitos fundamentais da psicanálise e de questões relacionadas à educação e saúde mental infantil através da radiodifusão, usando uma linguagem acessível e compreensível de forma a ser absorvida facilmente pelos ouvintes. A relevância deste trabalho e do estudo da teoria do referencial Santiano consiste na sua contribuição para a saúde mental, educação e através da articulação da psicanálise com a educação.

Palavras-chave: Educação Formal, Educação Especial, Saúde Mental Infantil.

INTRODUÇÃO

Tem criança que, ao tomar um banho, vestir-se e despir-se sozinha, há nisso tudo, realmente, uma reflexão, um pensamento, uma fantasia... que constitui, digamos, o material do pensar... o material pensável, muito simbólico (SANTOS)

O tema sobre o qual este artigo se debruça engloba todas as faixas etárias por tratar das crianças, assunto muito caro a João dos Santos (1983-1987), que afirmou “a criança é obra de si própria como o Homem é a criação ou a criança de si mesmo” (BRANCO, 2013, p. 255). Inspirados no pensamento de Santos, definimos como objetivo deste trabalho compreender a importância da intimidade para o desenvolvimento emocional da criança e à sua forma de ver, sentir e pensar presente na obra de João dos Santos a partir dos programas de rádio “Se não sabes porque é que pergunta? Conversas com Sousa Monteiro”. A opção por essa temática faz-

se necessário por acentuar o significado que a intimidade possui para o período pueril e a importância que ela tem para a constituição psíquica nos primeiros anos de vida da criança. O exercício que se é proposto, tomando como base as discussões que João dos Santos fomentou, é refletir acerca do cuidado que a sociedade, especialmente pais e educadores, devem ter para com a preservação do segredo, daquilo que é próprio da criança e que assume um papel fundamental na sua saúde psíquica.

A trajetória de vida do intelectual português acompanha a construção e evolução de suas concepções acerca da infância. Nascido em Portugal, refugiou-se em Paris em 1946 durante o período da ditadura Salazarista e esse exílio lhe proporcionou entrar em contato com pensadores e teorias fundamentais para o século XX. Dentre eles, destaca-se a convivência de João dos Santos com Henri Wallon¹²² (1879-1962), desenvolvendo trabalhos no seu laboratório de Biopsicologia da Criança. Participando da segunda geração de psicanalistas ligados a Freud, o intelectual é considerado um dos introdutores do pensamento psicanalítico em Portugal. De acordo com Holanda (2016), partindo da influência de Wallon e da Psicologia Genética de Piaget (1896-1980)¹²³, João dos Santos “elegeu, como sua preocupação central, compreender o funcionamento mental da criança, a origem de suas perturbações, bem como a revelação dos sintomas e seus significados” (p. 24.).

Refletir sobre a infância foi uma ação central em sua obra. Para ele, o que é vivido durante esse período adquire dimensões tais que influencia e demarca o psiquismo do sujeito, fazendo com que o indivíduo se mostre ao mundo de uma forma e não de outra. As investigações partem da prerrogativa de que a infância não é um período a ser ultrapassado, mas a ser ressignificado, principalmente naqueles(as) cujas determinadas situações impossibilitaram o exercício pleno de “ser criança”. Para Branco, essa intimidade que devemos ter com nossa infância nos recorda da “criança que agora o é e da criança que dentro de nós continua a habitar”. (HOLANDA apud BRANCO, 2016)

Destarte, para atingir o objetivo proposto no nosso estudo realizamos uma análise documental, com a finalidade de analisar as contribuições teóricas desse autor presente na sua obra e nas transmissões dos seus programas de rádio à luz do referencial psicanalítico. As emissões foram transmitidas entre outubro de 1983 a julho de 1984, aos domingos, e tinham

¹²² Médico, filósofo e psicólogo francês que se dedicou ao estudo das emoções e da cognição na criança.

¹²³ Biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço que estudou sobre a origem psicológica do pensamento humano.

duração de aproximadamente 30 minutos. Nesse espaço de tempo, o cerne das conversas sempre estava relacionado à infância, seja das percepções sobre o mundo, seja sobre aqueles que integram a família alargada¹²⁴ da criança. João Sousa Monteiro iniciava a conversa relatando algum caso que considerava curioso ou algum assunto que tenha sido abordado em uma emissão anterior e necessitava ser mais tematizado, bem como alguma problemática envolvendo pais ou educadores etc. Os temas eram os mais variados e João dos Santos, sempre de modo muito irreverente, colocava sua experiência e conhecimento para dialogar com as questões que eram trazidas.

Dos diversificados temas abordados nas emissões, observou-se que a constituição do mundo íntimo da criança adquiria uma importância especial, de modo a ser mais detalhadamente discutido e tematizado. A importância que o pensador atribui à intimidade e à constituição do espaço interno no desenvolvimento do psiquismo é o objeto de investigação desse artigo. Utilizar-se-á, como alicerce para essa discussão, duas emissões que discorreram sobre o assunto de forma mais detalhada, são elas: “Importância da intimidade” e “O menino que tinha se apoderado de uma gaveta”¹²⁵.

É importante salientar que o desenvolvimento do assunto proposto para uma dada emissão se entrelaçava, na maioria das vezes, com as questões do meio escolar e familiar, especialmente sobre o papel da mãe. Aliado a isso, João dos Santos se utilizava de sua compreensão da teoria criada por Sigmund Freud para explicar, em uma linguagem voltada à sociedade em geral, conceitos psicanalíticos. Essa forma de educação através das ondas do rádio expandia o público que poderia ter acesso às discussões e instigava a todos os ouvintes, especialmente pais e educadores, a se interessarem e melhor cuidarem da infância, seja a das crianças, seja a deles próprios.

O QUE É INTIMIDADE?

Dos dois programas escolhidos, a emissão “A importância da intimidade” fala de modo mais direto sobre a temática em questão. Por isso, este tópico se debruçará exclusivamente

¹²⁴ A primeira relação que a criança tece é com a mãe, seguida do pai, depois se alarga socialmente com a entrada na escola, em que conhece outras crianças. Seus parentes e amigos também passam a integrar sua vida social.

¹²⁵ Não foi possível identificar a data exata de emissão dos dois programas que serão analisados. Portanto, só se pode informar que eles se situam no período de transmissão já comentado acima.

sobre esse programa de rádio e, portanto, todas as citações são referentes a ele. No início desta emissão, João dos Santos revela sua dificuldade em falar sobre o tema de modo que as pessoas compreendam. Esse seu posicionamento expressa a dificuldade que temos de nos aproximar da infância num movimento de buscar compreender seus conflitos e desafios. Afirma, primeiramente para os adultos, que:

[..]o adulto é intimidade, quer dizer, não há adulto se... se esse indivíduo que é dito adulto, não tem nenhuma intimidade própria, quer dizer, não tem uma vida particular, não tem uma vida secreta, não tem segredos ele próprio, não tem uma forma de pensar que lhe é própria e que ele não comunica e não tem uma forma de comunicar, uma forma particular de comunicar. (SANTOS)

Nesse excerto, é colocada como condição essencial para a fase adulta a preservação da vida secreta. As maneiras que cada ser humano tem de agir e pensar são particulares, pois revelam uma identidade e, portanto, formas únicas de sentir e se comportar. O segredo que cada pessoa adulta guarda constitui aquilo que se refere a si próprio, como condição de se formar uma unidade e de si reconhecer enquanto tal. Referindo-se à psicanálise, o intelectual revela que “há coisas que se dizem para se exprimir o que se sente e há coisas que se dizem para se esconder o que se sente, é evidente que essa parte escondida é que se chama de intimidade”. (SANTOS)

Partindo para explicar a intimidade na criança, Santos usa de sua experiência de vida para narrar um evento que lhe aconteceu. Conta que em certo dia, quando estava indo à praia com a família, presenciou uma cena de nudismo de um grupo numeroso formado por homens, mulheres e crianças. O fato curioso que notou foi que algumas crianças, que deviam ter entre sete a dez anos, não aderiram à proposta do grupo e permaneceram vestidas. Há, nesse momento, um questionamento por parte do psicanalista: “E que o exemplo não era disso, por que então eles resistiram? Primeiramente há neles nessa fase um problema qualquer confidencial”. (SANTOS)

O educador se refere à curiosidade da criança de querer saber o que se passa no quarto dos pais como um ponto de partida para o processo de conhecimento do que diz respeito ao sexo. Logo, o problema confidencial se refere a esse desejo, expresso na forma de brincadeira, mas que também se manifesta no próprio órgão genital.

A criança é capaz de esconder... os seus desejos através da palavra... e de certas atitudes, e gestos, e movimentos de fuga diversos... mas há sempre um desejo que se

pode expressar por alguns órgãos, como por exemplo, pelo sexo em particular, pelo sexo... claro pelos olhos também, pelo olhar... e por outros gestos, mas o sexo realmente... o sexo que se vê... (SANTOS)

Nesse sentido, a criança necessita criar um espaço só dela para guardar seus desejos e percepções sobre o mundo que a rodeia e, de modo primeiro, sobre aquilo que acontece entre seus pais. A fantasia e a imaginação nessa fase são essenciais e constituem, através do brincar, a reflexão sobre o que é da ordem da vida secreta dos pais. Há, nisso tudo, um pensar através do corpo. Estimular esse espaço que é só da criança também proporciona saúde psíquica. Para o pensador, quando ocorre o desrespeito da intimidade da criança, ela sofre consequências no aspecto cognitivo e no da sua própria neurose. Segundo o educador, “a criança nessa altura tem que constituir-se... uma intimidade, um segredo. Sem o qual ela não existirá, nem como ser inteligente, nem como ser... normal, nem como pessoa...”. (SANTOS)

Alguns sintomas são elencados pelo psicanalista quando acontece o excessivo controle, pelos pais e educadores, sobre a intimidade da criança. Para ele, em geral, a tristeza e um comportamento fechado caracterizam as crianças que foram vigiadas em demasia. A elas, não foi permitido tornar-se crianças e tiveram que permanecer sendo bebês, despiando-se e fazendo suas necessidades fisiológicas na frente das pessoas, sem seu consentimento (SANTOS). O fazer xixi na cama, comum até determinada faixa etária, pode prolongar-se e ser motivo de constrangimento para a criança e seus pais. Para Santos, esse descontrole para com a micção é um problema mal compreendido pelos adultos e significa que não se está permitindo à criança ter um espaço para refletir, ter sua intimidade preservada.

Em certa altura do programa e interpelado por João Monteiro, o educador fala sobre a possibilidade das crianças sentirem-se angustiadas e o quão insuportável é, para os adultos, aceitarem esse movimento como autêntico para o infante. De acordo com Santos, “a angústia justamente tem muito de intimidade é... é qualquer coisa que vem muito do íntimo, da profundidade da pessoa”. Seguindo essa mesma linha de pensamento, o intelectual discorre sobre os interrogatórios que alguns pais submetem a seus filhos. Essa forma de adentrar o mundo infantil utilizando a força da autoridade pode ocasionar patologias na criança, alterando o funcionamento psíquico normal. Saber dos desejos da criança a obriga a mentir para si própria, haja vista o medo da repreensão dos pais ou educadores.

Só que essa repressão dessas verdades ou dessas fantasias, é... ela está atrás de si, é... nessa repressão... ela atrás de si para o esquecimento. Muitas coisas que são indispensáveis... ao conhecimento relacional, a inteligência, a cognição. E portanto acontece que as crianças as vezes, as crianças as vezes ficam estúpidas, nem sempre isso acontece porque as vezes... elas são capazes apesar de tudo de constituir... um outro tipo de intimidade de uma outra ordem científica, filosófica, poética, enfim, de uma forma simbólica... arranjar um outro simbolismo para dizer coisas que ninguém entende, senão os poetas e os artistas. (SANTOS)

A simbolização é considerada como elemento capaz de subverter a relação estabelecida entre a criança e a sua falta de intimidade, a fim de manifestar uma compreensão particular dos acontecimentos a partir da poesia, da filosofia etc. Os sonhos pesadélicos também são indícios dessa simbolização. De acordo com o psicanalista, sonhar com monstros, dragões, bruxas etc tem a ver com o interesse da criança sobre a vida sexual dos pais. Primeiramente, essa fusão amorosa é interpretada como algo violento, pavoroso e, portanto, as crianças tendem a negar essa união sexual. Referindo ao costume ocidental dos pais dormirem num quarto separado dos filhos, João dos Santos comenta no seu programa de rádio:

E há o indício... pelo menos da nossa cultura, que é evidente é que os pais... dormem num quarto separado dos filhos, e em regra, fecham-se, e não deixam que as crianças lá entrem, portanto, o que está certo, que... é intuitivo, que é natural, que é necessário... porque ajuda a criança a criar a... sua intimidade e a fantasiar as coisas ... mas que, de qualquer maneira, é um indício de que algo de misterioso ali se passa. (SANTOS)

Possibilitar o exercício da intimidade na criança, portanto, não diz respeito nem à excessiva observação, nem à excessiva tolerância por parte dos pais e educadores. O costume de não permitir que os filhos durmam na cama com seus pais proporciona que a própria criança dê significado, seja pelo fantasiar, no sonho, ou pelo brincar, daquilo que ocorre entre seus pais.

PERMITIR A AUTONOMIA DA CRIANÇA

Neste tópico, todas as citações são referentes à emissão “O menino que tinha se apoderado de uma gaveta”, com exceção da última citação, que é da emissão “A importância da intimidade”. No início do programa “O menino que tinha se apoderado de uma gaveta”, o educador português conta a história que viveu durante uma reunião de professores em que um deles falou que uma criança tinha se apoderado de uma gaveta e lá guardava desenhos, papéis, pedrinhas que achava na rua, dentre outras coisas. Para João dos Santos, esse comportamento

um tanto inusitado da criança foi um movimento simbólico de criação de um espaço interno. E comenta:

isso é a forma que ele tem, que ele arranjou, que ele inventou de se constituir um espaço interno. É uma criança que deve ter tido o espaço externo difícil de constituir e pontos de referências externos de pessoas e de situações difíceis para ele... e que arranjou essa maneira inteligente de... de simbolizar um espaço interno que o ajuda a constituir sua... o espaço interno pessoal, mental. (SANTOS)

A maneira como esta criança se organizou para simbolizar um espaço interior reflete a capacidade de intervenção que o ser humano tem sobre o seu desenvolvimento psíquico, ou seja, não há somente a influência do social. Pela necessidade de se ter algo em que pudesse chamar de seu, para guardar as suas próprias coisas, tanto materiais quanto subjetivas, essa criança construiu um lugar físico, mas que reverberava sobre o significado das suas angústias, seus medos e segredos. Isso foi concebido dentro do ambiente escolar e a partir de um olhar atento do educador, que permitiu à criança se expressar. Nesse momento, a escola reafirmou seu compromisso com o bem-estar e a saúde psíquica dos seus alunos, corroborando com uma prática de compreensão e cuidado. O psicanalista comenta a respeito dos educadores: “o que eu poderia dizer é que a pessoa, para ser um bom educador tem que ser espontâneo... tem que ser autêntico...”. (SANTOS)

A questão social atravessa essa discussão sobre as condições precárias que muitas crianças vivem com relação à moradia. Como é sabido de todos, situações difíceis quanto à alimentação, moradia, dentre outros aspectos, não são favoráveis ao desenvolvimento sadio do infante. De acordo com Santos, em um local que dispõe de espaço, com mais referências de pessoas, que possibilita o brincar, é mais fácil de constituir um espaço interno.

A importância dos pontos de referência também é assunto de discussão nessa emissão. A mãe, ou aquela (e) que assume o papel maternal, deve ser a referência do cuidado. Mesmo em ambientes onde a convivência seja difícil, com muitas pessoas ou em um espaço pequeno, a importância que a mãe tem sobre a proteção e a formação do infante é essencial. O psicanalista português confere àquela que ocupa este lugar uma influência sobre a autonomia que a criança paulatinamente vai tendo sobre as suas ações e pensamentos.

A figura da mãe e as diversas situações vividas são “conservadas” pela criança: “é preciso que ela tenha a mãe lá dentro [...] ultrapassar várias coisas que ele encontra pelo caminho... Que quando voltar é capaz de estar com o caminho e encontrar a mãe. E para isso é

preciso ter a mãe lá dentro”. (SANTOS) E essa internalização dos pontos de referência são ações não conscientes. Logo, não é preciso pensar em internalizar algo, isto se passa em uma esfera implícita.

Assim como explicitado por Freud no caso do “Pequeno Hans” (1909), há um determinado momento em que a criança prefere não mostrar seus órgãos sexuais, nem fazer suas necessidades fisiológicas na frente das pessoas, seja estranhos ou conhecidos. Há aí a manifestação da intimidade de um modo mais evidente. Essa defesa quanto a mostrar algumas partes de corpo e a não falar abertamente sobre alguns assuntos constata a criação de um ambiente particular.

há uma idade... que é de fato a da entrada... desse período da... da vida escolar... da fase de latência, quer dizer... a partir dos seis, sete anos... em que a criança... não admite mais que o adulto entre na sua intimidade, porque... precisa dela. Porque ela que é essencial para poder continuar a fantasiar e a imaginar e a perceber... (SANTOS)

O respeito para com a intimidade e o mundo íntimo construído pela criança, seja material ou não, constituem as premissas necessárias para que essa vida simbólica emergja. A autonomia da criança, não deve ser somente uma busca pessoal do infante, como também uma ação que é estimulada pelos pais e educadores. Os pais e educadores devem compreender a autonomia da criança enquanto um movimento que deve ser estimulado e como condição que a criança busca por si mesma. Então, partindo da concepção de Winnicott a respeito da mãe suficientemente boa, os pais e aqueles que formam a família alargada da criança devem ser bons o suficiente para permitir que a criança perceba o mundo a sua maneira, orientando-a diante das suas pulsões e, deste modo, contribuindo para uma vida psíquica saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito da criança ter segredo foi discutido a partir do conceito de intimidade presente na obra de João dos Santos. Nos dois programas de rádio escolhidos, colocou-se em evidência a necessidade da criança ter um espaço particular para guardar seus desejos e suas angústias. A simbolização está sempre presente nesse processo e a necessidade da psique criar um espaço interno se relaciona com o desejo de se ter objetos e espaços que sejam particulares.

Por tratar da infância, as questões colocadas em evidência neste artigo são de interesse especial para pais e educadores, mas também são de grande utilidade para toda a sociedade. A infância, como defendida por Santos, é um período que não se supera completamente, mas que se ressignifica continuamente.

O papel daquela(e) que ocupa a função materna também foi contemplado. A maneira como a educação da criança se dá acarreta profundas implicações sobre a saúde psíquica e a autonomia do infante. As condições ambientais e relacionais, bem como os referenciais que ela constrói, são relevantes na medida em que possibilitam o exercício do brincar, do fantasiar e, portanto, do simbolizar.

Por fim, este artigo buscou ser um meio de reflexão sobre as práticas educacionais e familiares, no intuito de chamar atenção quanto às necessidades da criança, por estar em pleno processo de desenvolvimento, assim como para o seu gradual movimento de maior autonomia. O respeito para com a intimidade da criança é um fator essencial para o seu desenvolvimento emocional e social.

REFERÊNCIAS

A importância da intimidade. **Se não sabes porque é que pergunta? Conversas com Sousa Monteiro**. Lisboa: Rádio Comercial, 1983/84. Programa de Rádio.

BRANCO, Maria Eugênia Carvalho e. **Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos**. 2ª Edição Revista. Lisboa: Coisas de Ler, 2013.

FREUD, Sigmund (1909). **Análise de uma fobia em um menino de cinco anos**. In: Edição Standard das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1987. v. X.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; MORATO, Pedro Jorge Parrot; organizadores. **Pedagogia Terapêutica: Diálogos e Estudos Luso-Brasileiros sobre João dos Santos**. Fortaleza: Ed. UFC, 2016.

O menino que tinha se apoderado de uma gaveta. **A minha mãe o que é?**. Lisboa: Rádio Comercial, 1983/84. Programa de Rádio.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

TRABALHOS COMPLETOS DO GT- 5

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

“HOJE É DIA DE QUILOMBO!”

Kelly Almeida de Oliveira¹²⁶

Franciele Monique Scopect dos Santos¹²⁷

Irislene Paiva de Araújo¹²⁸

Milena de Jesus¹²⁹

Tercília Maria da Cruz Silva¹³⁰

RESUMO

¹²⁶ Professora Assistente da Universidade Federal do Maranhão/Campus Codó e Coordenadora do Projeto de extensão EJA Mulher: a ressignificação dos saberes femininos. E-mail: ka.oliveira@ufma.br.

¹²⁷ Professora Assistente da Universidade Federal do Maranhão/Campus Codó e Coordenadora Pedagógica do Projeto de extensão EJA Mulher: a ressignificação dos saberes femininos. E-mail: franmonique@gmail.com.

¹²⁸ Acadêmica do 6º período de Pedagogia Universidade Federal do Maranhão/Campus Codó e Bolsista FAPEMA do Projeto. E-mail: irisphotos@hotmail.com.

¹²⁹ Acadêmica do 6º período de Pedagogia Universidade Federal do Maranhão/Campus Codó e voluntária do Projeto. E-mail: mila_pedagogia@outlook.com.

¹³⁰ Acadêmica do 6º período de Pedagogia Universidade Federal do Maranhão/Campus Codó e Bolsista FAPEMA do Projeto. E-mail: tercilia_mayra@hotmail.com.

Este artigo aborda a formação docente de licenciandas em Pedagogia da UFMA/Campus Codó que participam no projeto de extensão EJAÍ Mulher: a ressignificação dos saberes femininos. O projeto encontra-se em desenvolvimento e possui três licenciandas em Pedagogia que participam da execução do projeto na condição de monitoras. As três monitoras selecionadas desenvolvem práticas de alfabetização e letramento, na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, com mulheres afrodescendentes, na comunidade quilombola Laranjeiras, localizada na zona rural do município de Aldeias Altas/MA. O projeto busca refletir sobre a contribuição da história e da vida de mulheres para a formação docente, para saber: como as monitoras veem esse processo? Houve mudanças em suas práticas pedagógicas? Para, por fim, descrever como acontece a construção da identidade de educadores de jovens, adultos e idosos? Por isso, objetivamos com este estudo: analisar a formação docente que acontece por meio do projeto de extensão; compreender os significados produzidos pelas monitoras sobre sua formação e a construção de sua identidade docente além de, identificar as contribuições da alfabetização de mulheres quilombolas para o Curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó. Utilizamos como embasamento teórico para as análises dos depoimentos: Arroyo (2011), Haddad, Ximenes (2010), Soares (2011) e Freire (2001). Os autores priorizados nos ajudaram a compreender como cada monitora, através dos relatos de sua experiência pessoal e profissional, entendem sua formação e a contribuição que elas podem dar à educação de mulheres que vivem em comunidades remanescentes de quilombo através de práticas inovadoras desenvolvidas durante a execução do projeto.

Palavras-chave: Formação docente. EJAÍ. Educação de Mulheres.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAÍ), no Brasil, é fruto da luta de movimentos populares que remontam a década de 1960, e que veio a se constituir como um campo de estudo e pesquisa no último quartel do século XX. Este, sobremaneira, tem nos professores brasileiros contemporâneos seu principal aporte teórico.

A Lei nº 5.692/71, a Constituição Federal de 1988, a LDB 9.394/96, a Lei nº 10.172/01 (Plano Nacional de Educação), a Emenda Constitucional nº 53/06 (Fundeb) e a Resolução CNE/CEB

nº 1/2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos) são as principais normas jurídicas que compõem o referencial legal da EJAI como uma modalidade da Educação Básica. Apesar de um intenso “processo de desqualificação” (HADDAD, XIMENES, 2010), garantir a efetividade do direito à educação dos sujeitos da EJAI, “passa pela qualidade da educação da qual a formação do educador é componente” (SOARES, 2011, p.284).

Atualmente, a formação para atuação com EJAI acontece nos cursos de Pedagogia, como uma área de atuação profissional opcional. No Curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó, a turma que, ingressou em 2015, escolheu a EJAI como aprofundamento de sua formação. Dentre outras ações que visam essa formação, desde dezembro de 2016, encontra-se em desenvolvimento o projeto de extensão “EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos”. Este projeto decorre da preocupação em conhecer as condições educacionais de mulheres afrodescendentes jovens, adultas e idosas que moram na zona rural de um dos municípios que tem um dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos do Estado do Maranhão, para promover ações de transformação social e para oferecer aos discentes de Pedagogia um repertório político-pedagógico que lhes possibilite articular os princípios de transdisciplinaridade e contextualização em sua formação acadêmica, haja vista, os conteúdos relativos à EJAI fazerem parte da grade curricular do Curso.

Por isso, nosso objeto de estudo refere-se à formação docente obtida no projeto. Por meio dele, as discentes de Pedagogia, na condição de monitoras, desenvolvem práticas de alfabetização e letramento, na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, com mulheres afrodescendentes, na comunidade quilombola Laranjeiras, localizada na zona rural do município de Aldeias Altas/MA.

O desenvolvimento das ações do projeto, conduziu-nos à seguinte problemática: como a história de mulheres contribui para a formação docente? Como, as monitoras vêem esse processo? Houve mudança em suas práticas pedagógicas? Como acontece a construção da identidade de educadores de jovens, adultos e idosos?

Para responder tais questionamentos, objetivamos neste estudo: analisar a formação docente que acontece por meio do projeto de extensão; compreender os significados produzidos pelas monitoras sobre sua formação e a construção de sua identidade docente além de,

identificar as contribuições da alfabetização de mulheres quilombolas para o Curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó.

Para o embasamento teórico e análises dos depoimentos foram priorizados Arroyo (2011), Haddad, Ximenes (2010), Soares (2011) e Freire (2001). Assim sendo, cada monitora produziu um relato de sua experiência que descreveremos aqui e analisaremos a partir dos autores priorizados.

Para tanto, o presente estudo expõe uma breve descrição das ações realizadas durante os primeiros meses de desenvolvimento do projeto, bem como relata os desafios iniciais, o conjunto de significados criados pelas monitoras e a importância para a formação e identidade docente das mesmas.

EJAI MULHER EM AÇÃO: COMO O PROJETO ACONTECE?

O Projeto de extensão EJAI Mulher: a resignificação dos saberes femininos é uma ação que envolve o Curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó, a Secretaria de Educação de Aldeias Altas/MA e é financiado pela FAPEMA¹³¹.

Participam do projeto, a professora coordenadora, quatro discentes de Pedagogia: três monitoras - duas bolsistas e uma voluntária, e um motorista, além das dezoito mulheres afrodescendentes que constituem o público-alvo do projeto. O projeto está previsto para durar doze meses.

As aulas têm como referencial metodológico o diálogo e a conscientização e envolvem diversas atividades como: aulas expositivas dialogadas; oficinas; seminários; dramatizações; exposições; músicas, jogos, poesias, trabalhos manuais, produções individuais e coletivas de acordo com o que preceitua Freire (2001).

Dada a especificidade da EJAI, os recursos pedagógicos utilizados nas aulas são confeccionados pelas monitoras e alunas. Os materiais a serem utilizados para confecção dos recursos pedagógicos serão recicláveis ou de baixo custo. Entre os recursos pedagógicos estão: mural didático, alfabetos móveis, cartazes e fichas de preenchimento; cartelas para jogos; quebra-cabeças; cédulas de dinheiro, ábacos e etc.

¹³¹ Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

As aulas acontecem aos sábados, das 8h às 12h, na Escola Digna Gonçalves Dias, na Comunidade Laranjeiras, zona rural do município de Aldeias Altas/MA, a aproximadamente 75 Km de Codó/MA. Inclusive, esta é a principal dificuldade relatada pelas monitoras, como podemos perceber nos depoimentos a seguir:

falando um pouco das dificuldades, menciono o percurso até o Povoado Laranjeiras, pois percorremos mais ou menos 70 quilômetros de estrada de chão e de difícil acesso, saindo da cidade de Codó ainda pela madrugada as 05:00 horas da manhã para realizarmos nosso encontro às 08:00 horas todos os sábados. Mesmo diante dessas dificuldades, quero dizer que vale muito a pena, pois sou eternamente grata pela oportunidade de crescer e ver crescer essas mulheres dentro de sua comunidade e dos seus espaços de vivência. Como costumei dizer em nossos encontros, essa troca de experiência opulenta nossas aprendizagens e reflete em nossos espaços (Turmalina). A princípio, quando constatei a distância da minha cidade, Codó, até Aldeias Altas, fiquei preocupada com a segurança. Sabendo que pela BR - 135 gasta-se 3 horas de viagem, e pela comunidade Santana do Machado, apenas 2 horas. De todo modo o acesso não é simples (Pérola).

Apesar do esforço empreendido no projeto, constatamos um longo caminho a percorrer, pois, a EJAI ainda permanece como um campo de direitos não consolidado em nosso país. Possui uma longa trajetória de lutas, avanços, retrocessos, pausas e recomeços, e que carece de uma visibilidade substantiva entre as pesquisas acadêmicas, as políticas públicas, a legislação educacional, a formação de professores e as práticas pedagógicas (ARROYO, 2011).

OS SIGNIFICADOS, AS EXPERIÊNCIAS E AS APRENDIZAGENS: uma forma de ser EJAI Mulher

Nesta seção, evidenciaremos as vozes das três monitoras participantes do projeto que tratam sobre a construção dos significados, de suas experiências com a história de mulheres afrodescendentes e as aprendizagens que comporão sua formação e identidade docente e suas práticas pedagógicas.

As monitoras selecionadas possuem as seguintes atribuições: planejar, avaliar e ministrar aulas na modalidade EJAI; participar do curso de capacitação do projeto; produzir material didático como suporte para o processo ensino-aprendizagem das alunas; coletar, registrar, sistematizar e analisar dados obtidos durante o projeto organizando-os em forma de relatório e apresentar seminário temático ao final do projeto.

Por motivo éticos, cada monitora escolheu uma pedra preciosa para ser representada neste artigo.¹³²

Apresentamos, inicialmente, trechos de duas monitoras que relataram sobre o que pensaram e sentiram no momento em que receberam o convite para participar do projeto. Pérola relatou o seguinte: “Quando aceitei o desafio de participar do projeto ‘EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos’, não me preocupei com o que poderia abrir mão, em função do papel que iria desempenhar na comunidade quilombola Laranjeira.” Para Ágata, ocorreu da seguinte maneira:

Inicialmente, quando a professora nos apresentou a proposta do projeto, onde ele seria desenvolvido, como, com quem, confesso que fiquei meio apreensiva, pois tinha pouco conhecimento sobre a EJAI, não conhecia o município de Aldeias Altas, e não me imaginava lecionando aula para adultos, alfabetizando adultos. Assim, após todo o processo de conhecer o município, conhecer a comunidade Laranjeiras e conhecer a realidade daquelas mulheres, e ainda, após os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos por meio do GEPHEM – Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre a História e Educação de Mulheres, e por meio dos planejamentos semanais fui ganhando confiança e percebendo a importância desse projeto, não somente para minha formação, mas para a vida daquelas mulheres que demonstravam grande interesse em agarrar essa oportunidade, pois apesar das circunstâncias, elas estavam dispostas a estarem na escola, todos os sábados, mesmo após uma semana pesada de trabalho, ter que cuidar de casa, família...

Ágata recorda a metodologia utilizada no projeto de extensão que está organizada em quatro momentos. São eles: 1) capacitação sobre os fundamentos e metodologia em EJAI ministrado de forma presencial com leituras, discussões em grupo, pesquisas, produções escritas individuais e coletivas; 2) grupo de aprofundamento de estudos e pesquisas sobre a temática do projeto onde serão socializados os conhecimentos obtidos com o desenvolvimento das ações de extensão e pesquisa; 3) regência em sala de aula propriamente dita com a aplicação do Método Paulo Freire¹³³; 4) elaboração da cartilha de alfabetização e relatório das atividades.

Na sequência, Pérola nos lembra da importância histórica desta comunidade, ela pontua que “ao chegar na comunidade quilombola, constatei a importância daquele lugar. E todas as vezes que vou para Laranjeira, penso, estou indo para um lugar histórico. Lugar este, onde nasceu um dos grandes poetas brasileiros: Gonçalves Dias.”

¹³² Na aula do dia 28 de abril de 2018, cada uma das alunas do projeto escolheu uma pedra preciosa para se identificar como parte da metodologia utilizada na alfabetização.

¹³³ O projeto encontra-se nos momentos 2 e 3 atualmente.

O local de nascimento do escritor de “Canção do Exílio”, foi inicialmente atribuído a cidade de Caxias/MA por ter ocorrido em 1823. Contudo, em 1961 o município de Aldeias Altas foi emancipado politicamente e a comunidade Laranjeiras passou a integrar seu território. Local este que abriga um memorial em sua homenagem. Em 2017, foi construída a Escola Digna Gonçalves Dias¹³⁴, realização da política educacional da atual gestão estadual. Sobre a experiência pessoal e de formação docente com o projeto e as implicações para a futura atuação, as monitoras informam que:

Minha experiência como uma das professoras do projeto, tem sido a melhor possível, pois o método Paulo Freire nos dá liberdade de ensinar, aprender e transformar. Sabendo que, essa liberdade vem acompanhada de responsabilidades; planejamento, organização e acima de tudo dedicação. De tudo que aprendi até aqui, vejo que a educação é o caminho. Não canso de observar que todas as aulas são um aprendizado. As boas vindas, o momento da reflexão, as aulas, as conversas, o progresso, a troca de experiência, ouvir o outro. Tudo isso é enriquecedor, vale à pena viajar 75km, saindo de casa às 5:00h da manhã, para almoçar às 14:00. Mesmo assim, meu sentimento é de felicidade e alegria, em poder contribuir para a descoberta e o crescimento de mulheres especiais (Pérola).

O diálogo, as aulas dinâmicas, as atividades realizadas, os depoimentos delas ao final de cada aula, as demonstrações de carinho e de gratidão, me motiva, me encanta, a cada aula temos uma nova descoberta, são muitos conhecimentos adquiridos. Na verdade, acredito que seja uma troca de saberes, nós aprendemos a cada aula com essas mulheres, por meio de suas histórias de vida, a forma de se expressar, os seus valores e costumes. E tentamos, da melhor forma, repassarmos o que sabemos, de forma envolvente e interativa (Ágata).

No relato de Pérola, observamos que ela cita o método Paulo Freire e a metodologia utilizada nas aulas.

Em todas as aulas existe a preocupação em ter o Método Paulo como referencial para a metodologia empregada no projeto. Assim sendo, a primeira fase do método diz respeito à descoberta do universo vocabular do grupo. A título de exemplo, podemos citar a aula ocorrida no dia 10 de março de 2018, em que as monitoras realizaram uma atividade diagnóstica para conhecer as palavras que fazem parte do cotidiano das mulheres. A segunda fase se caracteriza pela escolha das palavras, dentro do universo vocabular. As palavras escolhidas para iniciar a aplicação do método foram “Farinhada” e “Matança do boi”. A terceira fase é a criação de desafios de aprendizagem que visam a conscientização. Estas situações geralmente, acontecem

¹³⁴ Local cedido pela Secretaria de Educação de Aldeias Altas para que as aulas do projeto aconteçam.

no início de cada aula através de debates em que as alunas são desafiadas à tomada de posicionamento crítico. A quarta e quinta fases dizem respeito à elaboração de fichas para as monitoras e com as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras. As fichas foram confeccionadas em EVA e folhas de papel A4. As monitoras levam os moldes que as alunas tem de recortar e colar em seus cadernos formando frases e textos (FREIRE, 2001).

Por outro lado, Ágata demonstra um conjunto de significados e identificações que aconteceram durante sua participação no projeto:

Nesse sentido, me senti sensibilizada com a história dessas mulheres e desafiada a contribuir com um sonho delas de aprender a ler e escrever. Ao entrar nesse universo até então desconhecido, que é a Educação de Jovens, Adultos e Idosos posso dizer que me encontrei, me identifiquei bastante com esse trabalho com adultos, compreendo que não se trata apenas de um projeto de alfabetização, mas de resgate, de ressignificação e de transformação social.

A história de mulheres, aliada ao Método Paulo Freire, tem sido um diferencial na formação oferecida no projeto, pois durante os debates constatamos que além das carências educacionais, precisávamos fazer algo pela valorização e visibilidade dessas mulheres para que elas aprendessem com a história de outras mulheres que elas são capazes, não só de aprender a ler e escrever, mas de fazer algo para mudarem suas vidas e de suas famílias. Desse modo, trabalhamos com as seguintes temáticas: dia da mães, pedras preciosas, conhecendo os sentimentos e emoções, sonhos, mulheres na política e na ciência. Pontos, estes, convergentes apontados por Priori (1997); Perrot (2005); Saffioti (2013) para a Educação de mulheres afrodescendentes.

Além das contribuições para a formação docente no tocante às práticas pedagógicas e aplicação de um método específico de alfabetização de adultos, está sendo possível também proporcionar às monitoras a construção de significados sobre a modalidade educacional em questão. Assim, por exemplo, Ágata apresenta um conceito para a EJAI:

Em suma, a alfabetização de adultos é um desafio, onde encontramos várias histórias de lutas, de sofrimento, de trabalho árduo, pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade certa, que tiveram seus direitos renegados. Mas que agora, estão dispostas a recompensar o tempo perdido.

Isso significa que elas estão aprendendo com a própria prática a ressignificar seus saberes, a transformá-los, reelabora-los em um constante movimento de ação-reflexão-ação que caracteriza a práxis pedagógica que se pretende alcançar nos cursos de formação de professores

na atualidade. Desta feita, podemos concordar com Tardif (2012, p. 36) quando afirma que: “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

AS PEDRAS PRECISOAS DA EJA MULHER

A partir dos dados coletados durante a diagnose, houve a necessidade de formar duas turmas. Uma voltada especificamente para a alfabetização e outra mais avançada que visa preparar para o ENEM.

Os conteúdos e competências priorizados ao longo das aulas são: em relação à linguagem oral - aperfeiçoamento dos recursos expressivos, argumentação e exposição de ideias; em relação à escrita – domínio dos mecanismos de representação e escrita de textos legíveis; em relação à leitura – utilização de estratégias de leitura, compreensão de textos lidos em voz alta, leitura e compreensão de pequenos textos; em relação aos conhecimentos matemáticos – leitura e escrita de números, identificação das principais funções dos números bem como as quatro operações aplicando-as em situações cotidianas, realização de procedimentos de cálculo e utilização de medidas usuais de comprimento, massa e tempo.

Sobre esta forma de trabalho, Turmalina contribui dizendo:

Nos primeiros contatos com as alunas, pude perceber a necessidade de trabalhar com elas a leitura e a escrita rapidamente, pois muitas delas tinham grande dificuldade de desenvolver essas atividades. Em sala de aula procuro sempre ouvir a opinião individual de cada uma sobre os diferentes assuntos que abordamos e isso contribuiu de forma significativa para torná-las bem mais críticas e reflexivas, levando em nossa discussão sempre o método de Paulo Freire que é a palavra geradora, e que tem dado bastante certo. Já com as atividades descritas anteriormente em prática, foi notório o grande avanço das alunas no processo de leitura, interpretação e escrita, e tendo em vista disso, já que tem algumas alunas que já concluíram o Ensino Médio e não participaram de nenhuma etapa do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), resolvi incentivá-las a participar, e nesse momento do projeto estamos trabalhando os conteúdos que são abordados nessa prova tão importante, visando o ingresso das mesmas numa Universidade Pública. No final de cada aula sempre fazemos uma análise dos conteúdos abordados, podendo demonstrar sua satisfação, dúvidas ou insatisfação, no sentido de enriquecer ainda mais o trabalho e o desenvolvimento das alunas, pois posso me auto avaliar diante desse rico trabalho.

Para além da alfabetização, vemos uma outra contribuição do projeto, qual seja, o de incentivar o ingresso de parte das mulheres na Universidade, dando continuidade aos seus estudos. Essa possibilidade representa olhar os coletivos que compõem o público da EJA em seu “protagonismo positivo” (ARROYO, 2011) para que as mulheres jovens, adultas e idosas possam gerar políticas públicas afirmativas de direitos e deveres. É o que podemos perceber nos depoimentos a seguir sobre a aprendizagem das mulheres:

eu acredito na capacidade de cada uma, pois vejo a força de vontade de estarem a cada aula, concentradas, interessadas, mesmo que muitas vezes se retraiam ao falar, e que duvidem da própria capacidade de conseguir, nesse sentido, buscamos trabalhar também com a motivação dessas mulheres, por meio de um planejamento reflexivo, que envolva os aspectos sociais, partindo da realidade da comunidade em que vivem (Ágata).

Falar sobre o Projeto EJA Mulher: a resignificação dos saberes femininos remete-me um momento de muita felicidade, pois contribuir com a educação dessas magníficas mulheres focando em seus valores, costumes, tradições, credences, a partir de suas experiências enaltece não somente seus conhecimentos, mas o meu também enquanto graduando e futura pedagoga (Turmalina).

Percebemos a constante simbiose entre quem aprende e quem ensina. Processo fundamental para o aprofundamento da formação e identidade docente. À medida que as aulas avançam, compreendemos que a “leitura do mundo” precede a “leitura da palavra” no intuito de imprimir um caráter crítico, problematizador criativo a essa modalidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, podemos constatar ao longo deste trabalho como a história de mulheres contribui para a formação docente; como as monitoras veem esse processo e vão criando seus próprios significados; a repercussão positiva em suas práticas pedagógicas; e, como acontece a construção da identidade de educadores de jovens, adultos e idosos, à semelhança do que nos recorda Araújo, Holanda (2011, p. 142) sobre o fato de que *“não podemos nos omitir em procurar outro percurso possível para romper com o que está posto e que assume para alguns um caráter ‘irrevogável’”*, ao nos depararmos com os imensos desafios presentes na EJA.

Conhecer o cotidiano, as histórias de vida, as representações, os saberes, os significados constituem o principal aporte teórico para a formação de professores. É de onde sai o

diagnóstico que norteará a prática pedagógica. Eles constituem, sobremaneira, o pressuposto e a finalidade de todo ato educativo. Não podemos desacreditar de uma formação docente transformadora, transgressora e inovadora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C. HOLANDA, P. H. C. O currículo no ensino médio integrado à educação profissional na EJA: uma discussão inicial. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 6, p. 132–144 jul./dez. 2011.

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In. SOARES, L. GIOVANETTI, M. A. GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

HADDAD, S. XIMENES, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos. In. BRZEZINSKI, I. **qqq reinterpretação sob diversos olhares** (Org.) 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. São Paulo: EDUSC, 2005.

PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Quatro Artes, 2013.

SOARES, L. Do direito à educação à formação do educador. In. SOARES, L. GIOVANETTI, M. A. GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

TRABALHOS COMPLETOS DO GT- 6

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL E A “REFORMA DO ENSINO LIVRE”

Luana Maria da Silva Pereira de Freitas¹³⁵

Francilda Alcantara Mendes¹³⁶

Ana Martiniano Cardoso¹³⁷

¹³⁵Discente do Curso de Direito do Centro Universitário Leão Sampaio; aluna pesquisadora do Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Direito e Sustentabilidade – LIEDS. E-mail: lua-90@hotmail.com.

¹³⁶ Professora Mestra do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio. E-mail: francilda@leaosampaio.edu.br

¹³⁷ Discente do Curso de Direito do Centro Universitário Leão Sampaio; aluna pesquisadora do Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Direito e Sustentabilidade – LIEDS. E-mail: martinianoana01@gmail.com.

RESUMO

A pesquisa tem como tema a Reforma do Ensino Livre que ocorreu nos cursos jurídicos do Brasil no final do II Reinado. O objetivo do trabalho é perceber como esta impactou a formação de bacharéis em Direito no Brasil no contexto da crise do Império, que acabou resultando na proclamação da República em 1889. O trabalho está baseado em uma metodologia qualitativa a partir da revisão de literatura de autores e obras consagrados pela historiografia acerca da história dos cursos jurídicos no Brasil, tais como: Venâncio Filho (2011), Dias (2005), Carvalho (2013), Schwarcz (1993). A pesquisa visa contribuir com o debate historiográfico acerca do processo de gênese e desenvolvimento do ensino jurídico do Brasil, por compreender que apenas a partir do conhecimento das raízes do ensino jurídico nacional é possível propor e prospectar as reformas necessárias ao ensino jurídico atual. Espera-se que a partir da importância de estudos no campo da História do Direito, a formação de bacharéis no Brasil possa ocorrer de maneira mais crítica, reflexiva e desapegada do positivismo jurídico, muitas vezes incapaz de atender as demandas da sociedade multifacetária do Brasil. Neste sentido, a Reforma do Ensino Livre, por ter sido uma proposta de renovação e atualização das formas de estudar e ensinar o Direito no final do século XIX e início do período republicano é um importante objeto de pesquisa para a compreensão das representações que envolveram não apenas as práticas pedagógicas no campo jurídico, mas o próprio ideal de nação que se pretendia estabelecer a partir da nova visão de ensino do Direito inaugurada pela elite acadêmica sob influência do liberalismo. Os resultados indicam que a Reforma do Ensino Livre alterou apenas algumas práticas pedagógicas inerentes aos cursos de Direito sem modificar, no entanto, o caráter elitista dos cursos jurídicos e seu compromisso com a consolidação dos valores que atendiam aos interesses das classes dominantes no Brasil.

Palavras-chave: Ensino Jurídico, Reforma do Ensino Livre, II Reinado.

¹³⁸ Discente do Curso de Direito do Centro Universitário Leão Sampaio; aluno pesquisadora do Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Direito e Sustentabilidade – LIEDS. E-mail: sayron_carmo@hotmail.com

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

INTRODUÇÃO

O ensino jurídico no Brasil nasceu atrelado à necessidade de formação dos sujeitos letrados necessários à operacionalização da máquina estatal do país recém independente. Desta forma, Carvalho (2013) e Schwarcz (1993) concordam que os cursos de Direito criados em 1827 serviram como acesso aos filhos das elites locais aos cargos e funções públicas do Estado, consolidando assim um aparato burocrático, administrativo e jurídico, favorável à manutenção dos interesses dos grupos da elite imperial e mantendo o povo afastado do processo de participação nas decisões acerca do futuro do país, que acabava de se tornar independente, em 1822.

Dias (2005) ressalta que este perfil conservador e elitista do ensino jurídico tem forte influência da pedagogia de Coimbra, visto que, com a ausência de cursos jurídicos no Brasil, os filhos da elite colonial iam estudar em Portugal e lá tinha contato com a Ilustração portuguesa, de perfil bastante conservador e utilitarista, que considerava os bacharéis em Direito, os sujeitos mais preparados para o exercício de funções estatais.

Desta forma, estudar a Reforma do Ensino Livre é oportunizar espaço para perceber se a mudança proposta por meio da reforma para a modernização dos cursos jurídicos foi capaz de superar este perfil de ensino elitista e segregador, e dar início a uma nova forma de ensinar e estudar Direito no Brasil.

O estudo favorece ainda à compreensão das bases do ensino jurídico nacional e seu papel para a consolidação do tipo de Estado que se desejava consolidar no Brasil, já que a independência ocorreu praticamente sem nenhuma participação popular e isto reverberou diretamente no modelo de sociedade e no perfil de bacharéis em Direito que se desejava ao país.

O estudo favorece ainda à compreensão de que o futuro depende da compreensão histórica dos fenômenos sociais, visto que o ensino do Direito, praticado hoje no Brasil, não está dissociado dos movimentos de Reforma e c contrarreforma que vêm atingindo a formação dos bacharéis desde 1827. Assim, pensar a modernização da educação jurídica na contemporaneidade é, também, refletir sobre o passado da mesma e encontrar em seus movimentos de criação e recriação elementos indispensáveis para as reformas e tecnologias que a educação jurídica nacional exige nos dias atuais, em que a sociedade cada vez mais líquida e

multifacetária, vem exigindo profissionais mais aptos a enfrentar a crise de valores da sociedade contemporânea.

METODOLOGIA

Dada a necessidade e importância de conhecer o passado para então entender a função do que se deseja pesquisar, utiliza-se aqui o método histórico, a fim de apurar fatos passados para compreender e identificar as influências que estes fatos trazem para o presente. Esta pesquisa está fundada em uma metodologia qualitativa, a partir da revisão de literatura de autores e obras consagrados pela historiografia, acerca da história dos cursos jurídicos no Brasil, tais como: Venâncio Filho (2011), Fausto (2006), Dias (2005), Carvalho (2013), Schwarcz (1993) e Bezerra (2008). A pesquisa visa contribuir com o debate historiográfico acerca do processo de gênese e desenvolvimento do ensino jurídico do Brasil, por compreender que apenas a partir do conhecimento das raízes do ensino jurídico nacional, é possível propor e prospectar as reformas necessárias ao ensino jurídico atual.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL

O contexto histórico do Segundo Reinado no Brasil, compreendido entre 1840 e 1889, fora marcado por acontecimentos extremamente importantes no âmbito político, econômico, social, cultural e educacional¹³⁹.

A crise religiosa e militar vivida nesse período, a abolição da escravatura, no ano de 1888, as consequências decorrentes da Guerra do Paraguai – quais sejam: o descontentamento militar, gastos com a guerra, foram de grande encorajamento para que a impopularidade de D. Pedro II aumentasse, havendo, por conseguinte, a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, fruto de um processo que teve pouquíssima participação popular, assim como ocorreu com a independência do Brasil em 1822. Neste sentido, a República já nasce desorganizada e como resultado de um movimento cuja iniciativa pertenceu quase que exclusivamente ao exército, como menciona Fausto (2006, p.235):

139 Segundo Bonavides (2000) o Segundo Reinado foi um período longo e marcado por movimentos de ascensão e declínio. Os principais fatos associados ao período são: fim do tráfico negreiro (1850), capital excedente em virtude da produção de café, imigração europeia e a guerra do Paraguai.

[...] Seguiu-se um episódio confuso, para o qual existem versões diversas, não se sabendo ao certo se naquele dia Deodoro proclamou a República ou apenas derrubou o Ministério. Seja como for, no dia seguinte a queda da Monarquia estava consumada. Alguns dias mais tarde, a família real partia para o exílio.

Diante desse cenário histórico é necessária uma análise do ensino jurídico que, inaugurado no Brasil em 1827, com a criação dos cursos de Direito de Olinda e São Paulo, com o propósito de consolidar a independência brasileira, deveria agora atender a uma nova perspectiva, visto que uma nova forma de governo havia sido inaugurada com a proclamação da República, o que necessitaria de uma nova formação de bacharéis para a consolidação das diretrizes republicanas.

Alguns dos requisitos para se matricular no curso jurídico era, dentre outros, ter aprovação na língua francesa, ter quinze anos completos, filosofia racional e moral, etc.¹⁴⁰ No cenário mundial tinha-se a transição do absolutismo para o liberalismo. Como as escolas de Direito brasileiras foram constituídas pelos alunos que vieram de Coimbra, o que aqueles haviam compreendido por lá, viria a influir no ensino brasileiro (BEZERRA, 2008).

O ensino jurídico brasileiro teve início com o estudo do direito natural:

Com esse preparo inicial, os alunos estudariam a Constituição, outorgada pouco antes por Pedro I, o estudo do direito das gentes e da diplomacia. No segundo ano prosseguia o ensino dessas mesmas disciplinas, acrescentando-se o direito público eclesiástico, que regulava as relações entre a Igreja e o Estado [...] No terceiro ano iniciava-se a exposição do direito civil pátrio, que prosseguia no quarto ano [...] continuava o direito pátrio civil, consagrando-se a segunda cadeira ao direito comercial e, por este modo, mantendo-se o ensino do quarto ano por longos anos. [...] O mesmo se deu com o quinto ano, dedicado à economia política e ao processo, ao qual só com a reforma do ensino, em 1854, se acrescentou o direito administrativo. (VENÂNCIO, 2011)

Percebe-se assim, que a estrutura de funcionamento dos cursos era estática e fatigante, e pautada numa metodologia conservadora de ensino. Outro ponto importante a se ressaltar, é de que esses cursos eram públicos, mantidos, dessa maneira, pelo Estado, e boa parte da sua metodologia era baseada segundo os moldes dos cursos jurídicos de Coimbra. Ainda Consoante a esse ensino no jurídico, Eduardo Bittar *apud* Roberta Teles Bezerra (2008, p.64), afirma que:

[...] a Academia, neste sentido, é vista menos como um espaço de saber e mais como um espaço de poder, verdadeiro nicho de reprodução de bacharéis para atender a uma demanda crescente em torno da autonomia dos Estatamentos do Estado e da ideologia

¹⁴⁰ VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p.29.

liberal atuante na constituição do poder. (BEZERRA, 2008, p.64 *apud* BITTAR, 2001, p.13)

Desta maneira, os cursos de Direito inaugurados no Brasil em 1827, tiveram um caráter elitista e eram vistos como ponte de acesso às principais funções e cargos públicos do Estado. É por esta razão que o Estado buscou exercer controle sobre a maior parte das práticas pedagógicas realizadas pelas escolas jurídicas, visto que assim teriam condições para moldar o perfil de bacharel que conduziria as políticas de governo. Assim, conforme Roberta Teles Bezerra:

O controle de ensino era exclusivo do governo central e as academias serviam de base para a comunicação das elites econômicas. Além disto, o jusnaturalismo era doutrina dominante no ensino jurídico do período imperial até o período que durante o qual foram introduzidos no Brasil o evolucionismo e o positivismo. Este aspecto demonstra que mesmo as academias tendo sido criadas sob os auspícios liberais inspiradores da revolução francesa, o ensino jurídico não acompanhava as mudanças ocorridas na hermenêutica jurídica. (BEZERRA, 2008, p.65)

As tensões sociais vivenciadas no final do II reinado, no entanto, pressionaram para alterações no ensino jurídico, visto que as elites pretendiam modernizar as instituições, sem alterar a base política do país que servia aos seus interesses. Assim, segundo Reis Filho 1999, a Reforma do Ensino Livre foi resultado das transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas no Brasil após 1870, que acabaram por provocar a queda do governo monárquico e instaurar a República. Por esta razão, a temática é de extrema importância, não apenas para a compreensão do desenvolvimento do ensino jurídico no Brasil, mas também como instrumento necessário para prospectar o futuro da educação jurídica contemporânea, visto que encontra suas bases em 1827 e nas diversas mudanças que as formas do ensino jurídico passaram a enfrentar desde então.

A REFORMA DO ENSINO LIVRE

O modo como os cursos de Direito estavam sendo desenvolvidos não era capaz de acompanhar o avançar da sociedade do final do II Reinado. Sob a influência do liberalismo trazido pelos acadêmicos de Coimbra, os estudiosos da época passaram a almejar um novo modelo educacional. A este respeito Alberto Venâncio Filho, diz que:

O liberalismo clássico brasileiro, com origem nas fontes filosóficas europeias, ao lado do novo liberalismo cientificista, tem como ponto teórico de partida a crença fundamental na liberdade humana: o homem é senhor de seu destino e por isso responsável por ele. Tais ideias têm sua origem em Kant e, mais do que em Kant, no espiritualismo eclético francês, bem vivo no Brasil, e no krausismo. (VENÂNCIO, 2011, p.76)

Neste sentido, a educação que se tinha era contrária aos ideais da classe cientista, deveria haver, portanto, um “Ensino Livre”. Os dois cursos existentes – em Recife e em São Paulo – deixariam de ter controle exclusivo na educação jurídica no país, abrindo-se caminhos para a criação de novos cursos de Direito no Brasil.

Junto da hegemonia liberal ocorreu a primeira transformação no ensino jurídico brasileiro, e as duas faculdades criadas não preenchiam mais as necessidades dos profissionais de Direito, criando-se, então outras faculdades pelo país, sendo a primeira delas, a Faculdade da Bahia, no ano de 1891.

Roberta Teles Bezerra, a respeito do Ensino Livre menciona que:

Seguiu-se a este período uma série de críticas decorrentes da abertura indiscriminada de cursos de direito que, no fim da República Velha, totalizavam 14 cursos, em todo o Brasil. Esta abertura sem critérios objetivos foi considerada por muitos, à época, como o motivo principal da decadência do ensino do direito no Brasil, pois as instituições particulares podiam funcionar regularmente e, embora sob a supervisão do governo, gozavam de todos os privilégios e garantias das faculdades públicas federais[...].(BEZERRA, 2008, p.68)

A transformação supracitada era no sentido de que o ensino deveria ser livre, o discurso liberal predominava; o princípio da “seleção natural” era termo presente, e este deveria ser o responsável por “fiscalizar” as faculdades.¹⁴¹

Percebe-se que a primeira fase do ensino jurídico no Brasil esteve ligada às bases ideológicas e movimentos sociais da época, e o currículo era voltado para a livre economia, confirmando o modelo liberal, e formando currículos preparados, acarretando um corpo docente baseado no “Ensino Livre” e estando apto para entrar em sala de aula, apenas docentes que fossem mais práticos. No tocante aos exames, expõe Ferreira de Aguiar *apud* Alberto Venâncio Filho (2011, p.85):

Não basta o rigor nos exames; é possível muitas vezes que o estudante faça bom exame sem que seja grande estudante, assim como vice-versa;... portanto bom é ter

¹⁴¹ VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p.76
Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

garantia para poder se ajuizar da capacidade dos estudantes, e esta garantia é a frequência regular às aulas. (VENANCIO, 2001, p.85)

Assim, o essencial para os defensores de um Ensino Livre, não era a frequência e dos alunos; esta era livre e assistia para que os alunos, de forma livre, se comprometessem com o conhecimento e assiduidade, e então, obtivessem um bom resultado nos exames realizados.

Destarte, a academia jurídica teve por base o paradigma positivista, circunscrita de codificações. Isto, unido com a mera transmissão de conhecimento, criou-se uma indústria, onde os discentes eram formados apenas para serem meros operadores, como ocorre em uma fábrica, ou seja, a industrialização.

A Revolução Francesa e a amplificação da ideologia do iluminismo liberal trouxeram consigo o reflexo curricular das primeiras escolas jurídicas no Brasil. O Estado e o modelo científico estavam em modificação; surgia assim o normativismo positivista, podendo citar, como exemplo, a criação do Código Napoleônico, que entrou em vigor em 21 de março de 1804, o qual influenciou fortemente a criação do projeto de Código Civil Brasileiro, feito pelo jurista Clóvis Beviláqua, mais de cinquenta anos depois.

A Reforma do Ensino Livre teria fim somente depois da República Velha, já que em 1931, o ensino superior no Brasil passou por mudanças significativas com a decretação do Estatuto das Universidades:

Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. (ESTATUTO DAS UNIVERSIDADES, 1931)

O Estatuto aduzia as formas como os exames seriam aplicados e mencionava ainda uma docência livre, sendo esta diferente do que se tinha até então os docentes livres seriam, portanto, auxiliares do “professor cathedratico”, que eram aqueles responsáveis por ministrar os cursos normais regularizados pelo Estado, dentre outras previsões.

Pelo exposto, percebe-se que os cursos jurídicos estiveram desde a sua criação a serviço do Estado, cumprindo o papel de estabelecer as bases política e ideológica, sobre as quais se pretendia estabelecer a nação brasileira. Tal fato chama atenção de que mesmo no período de crise do governo imperial, os bacharéis e o ensino jurídico continuaram ocupando papel

primordial na política de Estado brasileira, criando as bases necessárias para a manutenção do poder nas mãos das elites regionais dominantes.

Neste ponto, percebe-se que, embora a Reforma do Ensino Livre tenha pretendido modernizar os cursos jurídicos, não modificou o perfil elitista e conservador, ou seja, tratou-se de uma reforma que pretendeu adequar o ensino jurídico às novas necessidades do liberalismo reinante no período, sem afetar a inacessibilidade do ensino jurídico à maior parte da população do país e o status de “donos do poder” de que gozavam os bacharéis desde a criação dos cursos de Direito, em 1827.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da Reforma do Ensino Livre no Brasil, pode-se perceber que a mesma consistiu de uma tentativa de modernizar o ensino jurídico, no intuito de coaduná-lo à perspectiva do liberalismo, o qual o Brasil vinha tentando adotar desde a sua independência. Neste sentido, devem-se mencionar algumas mudanças pertinentes a esta reforma, quais sejam: a) todo cidadão poderia fundar instituições de ensino sem que fosse necessária uma intervenção estatal; b) a exclusão do regime de frequências, pois o corpo discente deveria contemplar uma forma erudita de se portar na construção do seu pensamento; e, c) a autonomia do estudante era primordial, cabendo ao mesmo submeter-se a um exame previsto em lei.¹⁴² Frisa-se que a forma mais adequada de avaliar os métodos de aprendizagem dos discentes circunscrevia em sua própria autonomia, um processo independente e natural.

Apesar de terem sido alteradas práticas pedagógicas nos cursos jurídicos existentes no Brasil, o perfil ideológico na formação dos bacharéis não foi alterado. A reforma se deu sem que a base elitista, conservadora e segregadora do ensino jurídico fosse alterada, visto que os bacharéis em Direito continuavam gozando do status de serem os mais capacitados para ocuparem cargos públicos importantes do Estado, sem formular uma solução para dar acessibilidade aos cursos jurídicos, haja vista que este poder permanecia nas alçadas das elites brasileiras.

Esta análise é importante na medida em que se cria o aparato necessário para a compreensão das raízes do ensino jurídico no Brasil ou do prosclênio que envolveu a primeira

¹⁴² VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

reforma que se tentou realizar no país. Essa concepção é indispensável para uma visão crítica e reflexiva dos cursos jurídicos atuais, visto que eles não estão dissociados da sua origem histórica.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Roberta Teles. **Ensino Jurídico e direitos fundamentais**. – Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008. p.62.

_____. Roberta Teles. **Ensino Jurídico e direitos fundamentais**. – Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008. p.64.

_____. Roberta Teles. **Ensino Jurídico e direitos fundamentais**. – Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008. p.65.

_____. Roberta Teles. **Ensino Jurídico e direitos fundamentais**. – Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008. p.68.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. **Estatuto das Universidades**. Rio de Janeiro- RJ, 1931. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 de ago.2018.

CARVALHO, José Murilo de, **A construção da ordem: a elite política imperial**. Teatro das sombras: a política imperial. 4. ed. Editora: Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2008.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **A interiorização da Metrópole e outros estudos**. 2 ed. SãoPaulo: Alameda, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil — 1870-1930**. Editora: Companhia das Letras, São Paulo, 1993.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p.28.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p.85.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**A ESCOLA E A GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE COMPETÊNCIAS E
HABILIDADES**

Marília de Araujo Fontenele¹⁴³

¹⁴³ Mestranda do Mestrado Acadêmico em Geografia – MAG, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA/Sobral/CE. E-mail: mariliafontenele2015@gmail.com

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo refletir a escola e a geografia dentro do contexto do ensino médio em uma escola particular da cidade de Tianguá no estado do Ceará, na perspectiva de habilidades e competências no cotidiano da formação dos alunos. Entendemos a necessidade de a disciplina de geografia no ensino médio ser valorizada com métodos significativos para o aprendizado dos que estão se formando e para o fomento da prática docente. Esta pesquisa se ancorou em autores basilares, como Perrenoud (2000a), Garcia, 2012, BRASIL (1999), Melo (2012) dentre outros. A mesma é de abordagem qualitativa e bibliográfica, com técnica investigativa de observação com turmas do ensino médio e de professores geógrafos, para assim compreendermos as competências e habilidades construídas no âmbito formativo desse nível de escolaridade. Contudo, entendendo que muitos educadores não compreenderam ainda o real sentido da proposta de trabalhar com competências e habilidades e que a escola particular não está interessada em tornar isso possível. Percebemos que os professores do ensino médio devem ser orientados para refletir e compreender que muito do que falam e cobram como competências e habilidades se pautam no que sempre fizeram em sala de aula – levar o aluno a desenvolver conhecimentos, a aprendizagem de conceitos e aptidões para solucionar problemas da vida cotidiana. O que mudou foi o enfoque, a urgência desse último tema (a ligação da escola com a realidade do aluno, a maior inter-relação entre os saberes escolares e cotidianos) que desafia a própria finalidade da escola nos dias atuais, diante da série de fontes e de meios de informação disponíveis para os alunos.

Palavras-chave: Ensino Médio. Geografia. Escola.

INTRODUÇÃO

¹⁴⁴ Mestranda do Mestrado Acadêmico em Geografia – MAG, da universidade supracitada. E-mail: msserasmo@gmail.com

A geografia se mostra como disciplina importante para entendimento das mais variadas questões físicas e sociais do planeta, sendo necessário seu estudo e aprendizagem. No entanto, tal disciplina ainda é vista por muitos alunos como um saber desinteressante e menos importante, especialmente no ensino médio.

Para entender essa situação, é preciso avaliar os métodos, recursos e técnicas de ensino de geografia trabalhadas nos três anos do ensino médio, já que nessa última etapa da Educação Básica, as discussões geográficas, muitas vezes, são banalizadas por se tratarem de séries que preparam os alunos para obterem somente resultados nos exames anuais. Despreza-se a formação cidadã do aluno, o qual deixa, em muitas escolas, de “perder tempo” com debates e questões sociais importantes, pois se precisa dar conta dos conteúdos específicos cobrados nos exames, ao final do curso.

Essa realidade é encontrada, sobretudo, nas escolas particulares que visam em última instância, à formação do aluno para o mercado, para passar no ENEM e vestibulares. O sucesso dessas escolas, geralmente é medido pelo número de aprovados nos principais exames regionais e nacionais, levando os seus ex-alunos a terem seus nomes estampados em *outdoors* como garotos-propaganda da escola.

Então, questiona-se: o ensino de Geografia ofertado nessas escolas está, realmente, direcionado para criar as competências e habilidades necessárias à vida em sociedade?

Partindo dessa questão, refletimos sobre a “Pedagogia da Competência” proposta por Perrenoud (2000a) e sua incorporação na Educação brasileira, destacando uma escola particular do município de Tianguá situado no estado do Ceará, onde analisamos a proposta pedagógica, fizemos entrevistas com a direção e o professor de geografia, além de aplicarmos 41 questionários com alunos, onde 38 responderam e serviram de base para elaborarmos algumas propostas e conclusões sobre a problemática levantada.

Os procedimentos adotados nessa pesquisa se pautam na escola apontada e na experiência acumulada ao longo dos últimos cinco anos em que a autora desse trabalho conviveu no ensino médio da rede pública e privada de Tianguá, onde, atualmente, segue como coordenadora de escola particular que necessita dar resultados positivos e cujo trabalho muitas vezes é de obrigar os professores a se adequarem às metas estabelecidas.

Este trabalho está organizado em dois capítulos, sendo o primeiro “O ensino médio em geografia e suas diretrizes para a educação” – reportamo-nos em como se dá o ensino nos

parâmetros da Pedagogia das Competências e das diretrizes no intento de qualificar a disciplina de geografia no cotidiano da escola; o segundo “A escola e a geografia no ensino médio entre competências e habilidades” – projeta-nos a reflexão sobre a busca de novas formas de aprendizagem pautadas a partir da realidade dos próprios alunos. E por fim, as “Considerações Finais” demonstram que a prática educativa muitas vezes se distancia do que de fato seja o uso das competências e habilidades propostas ao ensino.

1 O ENSINO MÉDIO EM GEOGRAFIA E SUAS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO

O ensino atual é trabalhado de forma sistemática (através de disciplinas curriculares) e deve ser contextualizado com os problemas da vida dos alunos. Para tanto, a nova proposta da educação se faz baseada nos conceitos de competências e habilidades que visam um ensino significativo que possibilite ao aluno a construção de saberes e o desenvolvimento de capacidades para a vida em sociedade.

Competências são atos, ações que permitem ao indivíduo mobilizar conhecimentos a fim de enfrentar uma determinada situação, ou seja, implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas e eficazes para problemas que vão surgindo (Perrenoud, 2000b).

A definição de habilidade está sujeita a sofrer variação de autor para autor, mas em geral, esta é considerada algo menos amplo do que competências (Garcia, 2012). Assim, as habilidades são capacidades técnicas para se realizar determinadas tarefas, nas quais os indivíduos associam teoria e prática.

A partir dessas definições, observa-se que as competências são constituídas por várias habilidades, ou seja, que as primeiras seriam a soma de talento com habilidades.

Assim, Competências e habilidades são pares complementares que estão interligados. Uma depende da outra e ambas desencadeiam produtos relacionados. No processo de construção de competências também está intrínseco o desenvolvimento de habilidades.

Partindo desses conceitos, supõe-se que as competências possibilitam novos métodos e inovações de aprendizagem, nos quais os alunos estão em permanente aprendizagem, lidando com um saber a construir, com velhos e novos problemas da vida em sociedade que está em constante transformação.

Do ponto de vista prático, isso significa que é necessário que os alunos descubram os seus próprios caminhos. Quanto mais “pronto” é o conhecimento que lhes chega, menos estarão desenvolvendo a própria capacidade de buscar esses conhecimentos, de aprender a aprender como tanto se preconiza hoje (GARCIA, 2012, p. 8).

As dez competências reconhecidas como prioritárias para a formação humana dos alunos, segundo Perrenoud (2000a, p. 14) seriam as seguintes a serem trabalhadas nas escolas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

Estas competências propostas por Perrenoud têm como foco o envolvimento de todos os envolvidos no processo de Educação e não apenas dos seus principais sujeitos: alunos e professores. Pais e diretores são invocados a participar do crescimento e aprendizagem dos alunos, o que também repercute na revalorização da própria instituição escolar.

É fato que nem toda escola pode se considerar participante de tal proposta, pois a realidade das 10 competências pode ser viável a uma instituição e não a outra.

Porém, no âmbito escolar, a aprendizagem se dá de forma heterogênea em espaço e tempo diferenciados, exigindo, muitas vezes que se foque em algumas dessas competências.

Perrenoud (2000a) discute que para desenvolver competências é preciso, primeiramente que se trabalhe com problemas, projetos e se proponha tarefas complexas e desafiadoras que sejam capazes de motivar o aluno a gerar aprendizado e depois aperfeiçoá-lo. Logo, observa-se que essa nova metodologia consiste em que o educando seja o construtor das opiniões e informações tendo subsídios anteriores como base e em seguida aperfeiçoando o novo conhecimento gerado.

A “Pedagogia das Competências” passou a ser adotada em todo o sistema de ensino do Brasil. Nos três últimos anos da Educação Básica, não foi diferente. O discurso das competências ganhou até mais evidência no país com a criação do Novo Ensino Médio

(BRASIL, 1999). Há décadas, a finalidade do ensino médio é contestada e discutida – deve formar para o mercado ou para a vida? Deve ser profissionalizante ou complementar ao Ensino Fundamental?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9.394/96, estabelece, no seu artigo 35 que a finalidade do ensino médio é desenvolver o aluno, proporcionando-lhe a formação indispensável para aprender a ser autônomo, crítico e ético (BRASIL, 1999). Nesse sentido, o ensino médio é considerado a última fase da Educação Básica, destinada a ampliar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A LDB ainda destaca como finalidades do ensino médio a preparação para o trabalho e para a cidadania, o que reforça a histórica dualidade dessa etapa da Educação Básica – a formação para o mercado ou para a vida (SOUZA; ASSIS, 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) recomendam que seja necessário criar nos alunos quatro eixos essenciais indicados pela UNESCO (Organização para Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas) sendo eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL, 1999).

Por meio desses quatro eixos é possível gerar uma educação que possibilite aos alunos construções psicológicas, cognitivas e vivenciais aos mais diversos ambientes em que aqueles possam estar inseridos.

A estrutura dos PCNEM está pautada na reorganização curricular via interdisciplinaridade, contextualização e competências. Tais propósitos são de fundamental importância nas práticas pedagógicas que compõem a preparação dos educandos durante o Ensino Médio.

Dentro dos PCNEM, a geografia é tida como “a ciência do presente” que contribui para pensar o espaço, enquanto uma totalidade na qual passam todas as relações cotidianas. As habilidades e as competências a serem desenvolvidas na ciência geográfica são a representação e a comunicação, as quais os alunos serão levados a ler, analisar, interpretar, bem como a reconhecer e localizar o espaço onde vivem, considerando não só os aspectos físico-naturais, mas também os socioculturais (BRASIL, 1999, p. 315).

Nas OCNEM (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), propostas sete anos após a divulgação dos PCNEM, mantém-se o discurso das competências como mecanismos capazes de integrar as exigências do novo currículo escolar (BRASIL, 2006).

Contudo, a exigência pela mudança não é de forma rápida e nem atinge todo o sistema de educação. Muitas escolas ainda não têm acesso, na prática, ao que a lei exige e isso se reflete em um aprendizado que é cobrado no nível médio sem estar sendo vivenciado no cotidiano da sala de aula.

Apoiado nos procedimentos de análise, leitura e interpretação do espaço, defendidos nos PCN's, e estabelecendo ligação com a proposta de um ensino mais integrado e articulado às novas metodologias e tecnologias acessíveis como apresentam os PCNEM e os OCNEM, o ensino por competências é ratificado como principal mecanismo para integrar a formação escolar ao mercado, para atender às necessidades da formação de mão de obra qualificada e a inclusão social. Os PCNEM sinalizam tais metas, quando afirmam:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresentam características possíveis de assegurar à educação uma autonomia não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento humano passa a coincidir como o que se espera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo (BRASIL, 1999, p. 23).

As competências nesse contexto devem formar o ser humano dentro dos parâmetros exigidos pela sociedade para que este possa exercer seu papel de cidadão de maneira plena e capacitada a necessidade de trabalho.

Assim, a “Pedagogia das Competências” é vista por vários autores como um dos principais vetores das políticas educacionais neoliberais, adotadas especialmente pelo Banco Mundial. A exemplo de Melo (2012), outros especialistas afirmam que o discurso das competências, na verdade, reproduz um ensino descontextualizado e acrítico, que não possibilita ao aluno a compreensão das contradições do capitalismo globalizado deste início de século XXI.

Embora tais críticas mereçam reflexão, não serão aqui aprofundadas, pois entendemos que, independente do cunho ideológico, competências e habilidades, hoje, são parâmetros adotados em todas as séries e etapas da Educação Básica. Interessa-nos analisar se o ensino hoje ofertado aos alunos do ensino médio particular permite a estes a construção das competências e habilidades condizentes com a solução de problemas na sociedade moderna.

Mais de que leis e parâmetros, acreditamos na autonomia do professor para a construção de um ensino crítico e contextualizado com a realidade do aluno secundarista, seja guiado pelo discurso das competências, ou por razões próprias que sempre o motivaram a ministrar aulas.

O bom professor saberá discernir o que é ideologia do que é necessário para os alunos dominarem conhecimentos e práticas (para nós sinônimos de competências e habilidades) para resolver problemas da vida cotidiana. E o professor de geografia é um dos mais indicados para esta tarefa, por proporcionar aos alunos o estudo da espacialidade do mundo, das inúmeras relações que vivenciam entre a sociedade e a natureza.

2 A ESCOLA E A GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO ENTRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

O desenvolvimento de competências e habilidades deve direcionar os estudos do nível médio, sem que seja necessário modificar a grade curricular ou sobrevalorizar algumas disciplinas escolares – a exemplo do que sempre aconteceu com Português e Matemática e que hoje se torna um problema ainda maior com a educação voltada para os índices, para o quantitativo em detrimento do qualitativo.

O essencial é se buscar novas formas de aprendizagem pautadas em situações-problema criadas a partir da realidade dos alunos e que possam lhes oferecer instrumental teórico-prático (competências e habilidades) para resolvê-las no dia a dia.

A criatividade sempre terá espaço nas aulas de geografia do ensino médio, mas o desafio é incorporá-la diante das metas conteudistas a serviço dos resultados dos exames anuais. Diariamente “cobrados”, os professores, muitas vezes, tornam-se “reféns” do currículo e da escola, ainda que inconformados.

Embora esta possa ser uma situação que prevaleça entre os professores das escolas particulares brasileiras – as quais são, na essência, empresas e que, obviamente, visam lucros, resultados – acreditamos que é possível criar, inovar e promover um ensino crítico, construtivista que também possibilite ao aluno ser aprovado nos vestibulares.

Vale a pena lembrar, que estes vêm mudando, apresentando questões mais trabalhadas, que incorporam a reflexão e estimulam a interdisciplinaridade, a exemplo do (Exame Nacional do Ensino Médio) ENEM. As aulas de geografia do Ensino Médio podem mesclar as ferramentas de descrição, análise, leitura de mapa e a construção deles, aulas com livros, aulas na lousa (que não devem ser descartadas), mas também o uso da informática, aulas de campo. É necessário mesclar a metodologia e os recursos, objetivando nas aulas um maior aprendizado.

Na análise dos dados, percebemos que muitos alunos não gostavam das aulas de geografia e, logo, identificamos que há uma forte relação com a metodologia de ensino adotada que não contribui para dar significância ao conteúdo trabalhado, para fazer a ligação entre os saberes escolares e os saberes cotidianos (CAVALCANTI, 1998), ou seja, para a construção de competências e habilidades.

Diante de um mapa, por exemplo, o aluno estará sujeito a desenvolver a competência de se localizar/orientar a partir da leitura de alguns dos símbolos que codificam o espaço representado. Destrinchar, decodificar o emaranhado de cores, legendas, símbolos e pontilhados entre o objeto bidimensional representado no papel e a realidade tridimensional apresentada aos olhos humanos requer o domínio de conceitos e de raciocínio lógico, tais como da leitura do tema, da legenda, da compreensão de relações de proporção contidas na escala, do sistema de coordenadas que localiza o espaço representado, ou seja, de competências e habilidades que podem ser construídas nas aulas de Geografia e que muito auxiliarão os alunos na vida cotidiana.

A discussão de um tema da Geopolítica (a exemplo do MERCOSUL) pode ser outra boa oportunidade para o professor agregar àquela tradicional aula baseada na leitura do livro, na explicação e solução do questionário, um novo direcionamento que “explore” as competências e habilidades já construídas e contribua para o desenvolvimento de novas.

Os professores podem trabalhar com mapas para localizar os países e estimular nos alunos a pesquisa na internet de diferentes características físicas e humanas dos países do MERCOSUL, as quais podem servir para a construção de jogos como dominó e cruzadas que promovam, ao final, debates sobre os principais problemas do bloco, suas economias e fragilidades no cenário internacional. É possível ainda tornar essa aula mais atrativa se envolvermos o futebol, tradição brasileira e argentina de grande rivalidade entre esses países. Nesse tipo de atividade, dentre outras competências e habilidades, são estimulados o trabalho em equipe, o uso do computador, a competição saudável e a criticidade.

Muitas outras formas de trabalhar as competências e habilidades poderão ocorrer dentro das aulas de geografia por meio de músicas, leituras de imagens, paródias, poemas, teatros entre outros meios que favoreçam a aprendizagem geográfica.

Embora a preocupação das séries do ensino médio seja a revisão e o aprofundamento dos conteúdos do ensino fundamental, o professor quase sempre recai no equívoco de pouco

explorar esses conhecimentos adquiridos nos nove anos iniciais da escola, muitas vezes, porque “nivelam” os alunos com a máxima de que a formação da base está cada vez pior.

Por isso, é preciso recomeçar, rever o que não foi aprendido, muitas vezes, esquecendo-se de que o estágio de desenvolvimento cognitivo, os anseios de vida, a sexualidade e o trabalho, são questões importantíssimas que moldam o comportamento e a “cabeça” dos jovens do ensino médio, necessitando de que estes temas sejam frequentemente contextualizados com os conteúdos trabalhados. Tais questões são ainda mais relevantes quando se tratam de alunos do ensino médio noturno (QUEIRÓS; ASSIS, 2008).

Portanto, a construção de competências e habilidades está na pauta do dia dos professores de Geografia do ensino médio, trazendo à tona vários problemas internos da disciplina (como a superação de um ensino tradicional pelo crítico) e lançando novos desafios como a redução das aulas desta ciência em prol do Português e Matemática, a reformulação dos seus conteúdos visando a atender as exigências do ENEM e não só dos vestibulares, entre outras questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a temática em foco em uma escola particular nos mostrou que para os professores da disciplina de geografia os temas relacionados ao uso de competências e habilidades em sala de aula ainda são pouco discutidos e requerem uma melhor contextualização e transposição com a vasta gama de conteúdos e metodologias dessa disciplina.

Chegamos à conclusão que a prática educativa muitas vezes se distancia das metas de elaboração dos planos e projetos a serem desenvolvidos no cotidiano escolar. Na maioria dos casos a grande cobrança que o sistema educacional impõe com seus índices quantitativos impede que os docentes gastem tempo investindo em novas práticas que viabilizem o desenvolvimento do uso das competências e habilidades propostas ao ensino.

Acreditamos que alguns professores não trabalham porque não sabem como fazer e outros que já trabalham não sabem bem o que melhorar. A partir desse contexto observamos a necessidade de uma formação contínua que intervenha nas velhas práticas do ensino tradicional que para serem rompidas necessitam de uma concepção que somente por meio da formação se pode adquirir de forma segura.

Compreendemos que no ensino médio particular, as tais exigidas novas metas logo são incorporadas, diante de um ensino de geografia que, ao contrário do que é anunciado, cada vez mais reproduz a geografia tradicional e uma concepção acrítica do espaço que só contribui para desvalorizar esta disciplina diante da sociedade.

Desse modo, se apresenta como um grande desafio à permanência dessa disciplina nos currículos escolares, o que logo convida a comunidade geográfica (da universidade, dos conselhos e associações profissionais) a estar em permanente contato e reflexão com a escola e o ensino.

Em suma, a pesquisa aponta a necessidade da discussão mais frequente desses temas nos cursos de formação de professores que são de fundamental importância para sanar as dúvidas dos docentes, levando-os a se aperfeiçoarem em suas práticas bem como prepará-los para os novos desafios educacionais do mundo globalizado e fazendo com que esses se sintam motivados e seguros para investir em novas práticas que assegure um novo ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e tecnológica. **Parâmetros curriculares Nacionais - Ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1999. 364p.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. CALLAI, Helena Copetti. **A geografia no ensino médio**. Revista Terra Livre. n. 14. Julho, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

COSTA, Hugo. H. C. **Políticas de Currículo para o Nível Médio**: uma análise comparativa do currículo por competências em Geografia nos PCNEM e nas OCNEM. Disponível em [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT2/tc2%20\(99\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT2/tc2%20(99).pdf).

GARCIA, Lenise Aparecida Martins. **Competências e Habilidades: Você sabe lidar com isso?** Educação e Ciência On-line, Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: www.educacao.es.gov.br/download/roteiro1_competenciasehabilidades.pdf. Acesso em: 3 junho 2012

MELO, Nildo Aparecido de. **O ensino de geografia diante das transformações estruturais do capitalismo:** globalização/mundialização do capital e neoliberalismo na determinação do processo ensino-aprendizagem no século XXI. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/semanas/geografia/geografiadotrabalhoeconomica/TCGTE09%20-%20%20Nildo%20Aparecido%20de%20Melo.pdf>. Acesso em: 19 junho 2012.

OLIVEIRA, Allain Wilham Silva de. **Desafios e Possibilidades da Geografia no Ensino Médio.** Disponível em: <http://www.coluni.ufv.br/revista/docs/volume01/desafiosPossibilidades.pdf>. Acesso em: 04 maio 2012

PERRENOUD, Philippe. **As 10 Novas competências para Ensinar.** Porto Alegre: artes Médicas Sul, 2000a.

_____. **Construindo Competência.** Entrevista com Phelippe Perrenoud, Universidade de Genebra. Nova Escola (Brasil), Setembro de 2000b.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A geografia:** pesquisa e ensino. In: CARLOS. Ana Fani A. (Org). **Novos caminhos da Geografia.** São Paulo: Contexto, 1999.

QUEIRÓS, Fábila Cristina Lucas Nunes de; ASSIS, Lenilton Francisco de; **Os desafios do ensino médio noturno nas aulas de Geografia.** Technè: revista de ciências, ensino e formação. V. 1, Sobral (CE): Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA), 2008, p. 71-78.

SOUZA, José Arilson Xavier de; ASSIS, Lenilton Francisco de. **A inserção transversal do Turismo no Ensino Médio de Geografia.** Caminhos da Geografia – revista on line. Uberlândia, v. 8, n. 21, p. 9-17, Disponível em: <http://www.caminhosdegeografia.ig.ufu.br>. Acesso em: 13 dez. 2007.

VESENTINI, José William. **O ensino de Geografia no século XXI.** Caderno Prudentino de Geografia (17). Presidente Prudente: AGB, Jul. 1995.

_____. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William. (Org.) **O ensino de Geografia no século XXI.** São Paulo: Papirus, 200

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

ENSINO JURÍDICO E INVENÇÃO DA NAÇÃO NO BRASIL OITOCENTISTA.

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

Francilda Alcantara Mendes¹⁴⁵

Almir Leal Oliveira¹⁴⁶

RESUMO

O presente trabalho discute a importância das Academias de Direito criadas em 1827 para a invenção da nação no Brasil. O objetivo do trabalho é apresentar as contribuições dos bacharéis formados no Brasil para a construção de um Estado que atendesse às prerrogativas da modernidade e pudesse consolidar o Brasil como nação independente. A influência exercida pela Faculdade de Direito de Coimbra na formação dos bacharéis em Direito no Brasil e seus impactos no modelo de Estado por eles adotado constitui o proscênio de toda a discussão, favorecendo o estudo comparado das duas instituições de ensino jurídico em âmbito nacional e internacional. O referencial teórico do trabalho está apoiado na ideia de nação prevista em Hobsbawm (2013), nos conceitos de bacharelismo liberal previstos por Falcão (1978), Faoro (2008) e Wolkmer (2007) e na literatura jurídica acerca da história das Academias de Direito no Brasil previstos em Schwarcz (1993) e Dias (2005). A pesquisa adota uma metodologia que, a partir da análise dos Anais da Assembléia Constituinte de 1823, Assembléia Geral de 1826 e da revisão de literatura das obras dos autores indicados explora as ideias de Estado, Nação e Cidadania, associando estes ideais com a formação jurídica que os bacharéis brasileiros receberam. A pesquisa aponta para o fato de que a influência coimbrã, especialmente a partir dos valores do Iluminismo português, contribuiu para a formação de um Estado bastante marcado pela dicotomia entre os valores da modernidade e do Antigo Regime consolidando uma estrutura jurídica e política conservadora em manifesto privilégio dos interesses das classes dominantes. Espera-se com a pesquisa contribuir com a atualização da historiografia acerca da criação dos cursos jurídicos no Brasil no cenário de sua importância para a invenção da nação.

Palavras-chave: Ensino Jurídico, Educação, Brasil Oitocentista.

¹⁴⁵Centro Universitário Leão Sampaio/ Universidade Federal do Cariri. Email: francilda@leaosampaio.edu.br

¹⁴⁶Universidade Federal do Ceará. E-mail: almirleal@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A ideia de nação é profundamente marcada pela controvérsia de definições que tentam delimitar seu sentido. Hobsbawm (2013) ao tratar do assunto informa, inclusive, que não se trata apenas de um conceito difícil de ser elaborado, posto que as peculiaridades dos movimentos nacionalistas, especialmente a partir do século XIX, foram bastante díspares quando comparados, mas também, em virtude de tratar-se de um conceito bastante recente quando analisado no sentido comumente atribuído a ele na contemporaneidade, qual seja: de representar a união de pessoas ligadas por laços culturais comuns que ocupa território com limites definidos, dotado de autonomia política e cujos membros respeitam instituições (jurídica, política, econômica) próprias.

No caso do Brasil, as proporções continentais de seu território, bem como seu processo de independência anômalo do restante dos países da América Latina, visto que aconteceu praticamente sem participação de movimentos populares, dificulta ainda mais a definição de nação, sabendo-se, no entanto, que sua invenção foi capitaneada especialmente pela elite ilustrada do século XIX representada especialmente pelos bacharéis em Direito formados em Coimbra no período das reformas iluministas ocorridas na faculdade e conduzidas pelo primeiro ministro português, o Marquês de Pombal, um dos principais responsáveis pela difusão do movimento iluminista no território luso.

A importância conferida em Portugal à formação jurídica, como elemento indispensável ao treinamento da elite que ocupou as principais funções do Estado com o intuito de modernizá-lo e igualá-lo aos países mais prósperos da Europa naquele período foi sentida no Brasil, que se utilizando do mesmo modelo conferiu aos bacharéis em Direito o status de “donos do poder”, como afirma Faoro (2008), para designar o papel de construtores da nação atribuído aos bacharéis em Direito no Brasil.

Neste sentido, a inauguração dos cursos jurídicos em 1827 em Olinda e São Paulo deu o impulso necessário para a consolidação deste projeto em que os profissionais da área jurídica deveriam conduzir a construção do aparato burocrático, jurídico e político a partir do qual o Brasil consolidaria seu papel de nação moderna e independente. Por esta razão, este trabalho se debruça em torno das contribuições dos bacharéis brasileiros para a invenção da nação no Brasil visando colaborar com a atualização da historiografia acerca da criação dos cursos jurídicos no

país, bem como com o preenchimento de lacunas em torno do processo de criação destes cursos, o que é indispensável para prospectar os valores e objetivos do ensino jurídico no Brasil.

A NAÇÃO COMO IDEAL DA MODERNIDADE

O conceito moderno de nação pode ser considerado historicamente recente, assim como a própria palavra, já que segundo informa Hobsbawm (2013) “o sentido moderno da palavra não é mais velho que o século XVIII considerando-se ou não o variável período que o precedeu”. O início da tentativa de uma delimitação para o termo foi marcado precipuamente pela tentativa de estabelecimento de critérios objetivos a partir dos quais os agrupamentos humanos existentes, especialmente na Europa, pudessem ser classificados como nação. Por esta razão Hobsbawm (2013) afirma que:

As tentativas de se estabelecerem critérios objetivos sobre a existência da nacionalidade, ou de explicar por que certos grupos se tornaram “nações” e outros não, freqüentemente foram feitas com base em critérios simples como a língua ou a etnia ou em uma combinação de critérios como a língua, o território comum, a história comum, os traços culturais comuns e outros mais. (HOBBSAWM, 1990, p. 15)

Apesar disso, o próprio Hobsbawm (2013, p.17) reconhece a impossibilidade de simplificar a conceituação de nação e por isso considera que “(...) não é possível reduzir nem mesmo a “nacionalidade” a uma dimensão única, seja política, cultural ou qualquer outra (a menos, é certo, que se seja obrigado a isso pela force majeure dos Estados).” É por esta razão que apesar de seus muitos estudos o mencionado autor prefere adotar uma conceituação generalista a respeito da nação utilizando como hipótese inicial de seu trabalho a ideia de que a nação é apenas “(...) qualquer corpo de pessoas suficientemente grande cujos membros consideram-se como membros de uma “nação” (Hobsbawm, 2013, p.18)

Ainda de acordo com o mesmo autor foi a era das revoluções na Europa que propiciou o desenvolvimento dos movimentos nacionalistas, especialmente a partir de 1830. O projeto de construção da nação deu-se, portanto, no contexto da tentativa do estabelecimento de Estados fortes capazes de estabelecer relações de poder e dominação sobre a população por meio de um aparelhamento burocrático e legal capaz de institucionalizar as transformações abruptas do cenário europeu no contexto de saída de uma sociedade agrícola para industrial, o que aproxima a nação ao processo de nascimento e consolidação do capitalismo. Neste sentido, a ideia de

nação contribui para a existência de novos mercados, fortalecimento da classe burguesa e estabelecimento de direitos de caráter individualista, tais como: liberdade e igualdade, indispensáveis para a economia liberalista que teve aparato ideológico assentado na filosofia iluminista que começava a ser propagada na Europa especialmente a partir do século XVIII.

Pelo exposto, aponta-se para o fato de que a invenção da nação na modernidade tem como contexto o projeto de consolidação do capitalismo em sua fase liberalista para o favorecimento da consolidação dos direitos individuais com o intuito de fortalecimento da classe burguesa em oposição aos poderes dos reis e da Igreja. Por esta razão, a construção da nação, não se trata de um movimento neutro ou “natural”, mas sim profundamente imbuído de lutas de poderes e intencionalidades que não podem deixar de ser consideradas na interpretação do processo da invenção da nação no Brasil.

AS ACADEMIAS DE DIREITO E A INVENÇÃO DA NAÇÃO NO BRASIL

A formação em Direito na Universidade de Coimbra especialmente a partir do ano de 1772, ano da Reforma da Universidade empreendida pelo Marquês de Pombal, possibilitou o contato dos estudantes brasileiros com o Iluminismo pragmático português e fez desta geração a principal mentora do processo de independência do Brasil, isto porque em virtude de sua formação jurídica ocuparam importantes cargos como magistrados, políticos e funcionários públicos da coroa, na então colônia, atuando diretamente nas tomadas de decisões que conduziram à cisão do Brasil com a metrópole. Neste sentido, para Dias (2009) a independência do Brasil foi marcadamente complexa e contraditória, já que ao invés de construída sob a égide de um nacionalismo revolucionário foi concebida a partir do prolongamento das estruturas da administração colonial portuguesa. Tal fato está diretamente relacionado à influência dos ilustrados, a maior parte deles bacharéis em Direito egressos da Faculdade de Direito de Coimbra, que fizeram do Iluminismo no Brasil a base para o que a autora chama de “elitismo burocrático”, ou seja, a formação de um Estado capaz de se sobrepor aos interesses localistas e formar uma consciência nacional elitista e utilitária, fruto da fusão dos interesses das elites do período colonial.

Após a independência em 1822, os bacharéis em Direito continuaram tendo papel de destaque para a formação do Estado no Brasil, tanto que uma das preocupações mais urgentes

da elite dirigente no período de 1823 a 1827 foi com a criação de cursos jurídicos no Brasil com o evidente propósito de formar mentalidades capazes de colaborar para a implementação do Estado nacional recém constituído. É por esta razão que Joaquim Falcão afirmou que a criação de cursos de Direito no Brasil está diretamente ligada à formação do Estado nacional no Brasil.

A criação dos Cursos Jurídicos confunde-se com a formação do Estado nacional. Não, evidentemente, do Estado que poderíamos ou deveríamos ter tido, conforme a preferência do leitor, mas com certeza, do Estado nacional que a elite dirigente projetou e procurou forjar (Falcão, 1978, p.67).

Os cursos jurídicos criados em 1827 representam, portanto, um ideal da elite e uma espécie de “nicho” de poder para todos os que tivessem condições de ingressar neles. Porta de entrada para a vida política do Brasil, os cursos de Direito eram estruturas sem as quais o novo país independente não poderia forjar sua própria concepção de Estado e nem as elites poderiam legitimar seu papel de “construtores da nação” ou de “pais” de um povo que não teria condições de pensar por si próprio, mas sim que necessitava das “luzes” que apenas as figuras ilustradas e conhecedoras do funcionamento jurídico e burocrático do Estado teriam condição de realizar a partir de sua formação nos cursos jurídicos. É por esta razão que Mota (2006, p.249) afirma que “com a criação das escolas de direito, os homens de que a administração do novo Estado necessitava passaram a ser formados aqui mesmo no Brasil”. E da mesma forma Dias (2005, p.128) compreende que:

[...] essa minoria de letrados, inspirada nos ideais do despotismo ilustrado do século XVIII, reservava para si a missão paternalista de modernizar e reformar o arcabouço político e administrativo do país, sem comprometer a continuidade social e econômica da sociedade colonial.

Tal fato resta evidente na leitura dos anais da Assembleia Constituinte de 1823 e da Assembleia Geral de 1826, espaços marcantes para a construção da nação no Brasil, visto que a primeira tinha a responsabilidade de elaborar a Carta constitucional do país, estabelecendo a base de todo o aparelho jurídico do Estado brasileiro, enquanto a segunda deveria elaborar todo o conjunto de leis a partir das quais o Brasil passaria a ser efetivamente independente de Portugal, visto que não teria mais necessidade de utilizar as leis lusas para sua organização. Embora a Assembleia de 1823 tenha sido desfeita pelo imperador Pedro I e a Constituição que estavam

elaborando jamais tenha sido promulgada em virtude do desfazimento da Constituinte¹⁴⁷ os discursos dos deputados deixaram em evidência a importância conferida aos cursos jurídicos para a consolidação do Brasil como nação independente. A análise das falas dos constituintes demonstra a profunda influência da Ilustração portuguesa, seja em virtude de acreditarem na ciência como instrumento útil ao progresso da nação, seja pelo fato de rejeitarem veementemente as “doutrinas perniciosas” do Iluminismo francês de caráter muito mais radical e revolucionário do que o português. Ainda na Assembleia Constituinte restou evidente o firme propósito dos constituintes de que os bacharéis em Direito ocupassem os principais cargos e funções públicas do país, razão pela qual a criação dos cursos jurídicos foi um assunto amplamente debatido e que ocupou os trabalhos dos deputados desde as sessões iniciais. Tanto afimco na crença de que os profissionais da área jurídica eram os mais preparados para dirigir o Brasil como nação independente resultou na aprovação de uma Lei visando a criação de dois cursos jurídicos no Brasil em Olinda e em São Paulo.

O desfazimento da Assembleia Constituinte adiou o projeto de criação dos cursos jurídicos, porém a Assembleia Geral de 1826 tão logo iniciou seus trabalhos retomou a discussão da constituinte sobre a criação dos cursos jurídicos e a lei que previa sua criação. Em 1826 os deputados permaneceram confiantes no propósito de que os cursos jurídicos deveriam servir à consolidação da independência do Brasil e reforçaram a missão dos bacharéis como profissionais melhor preparados para a operação do aparato político, administrativo e burocrático do Estado. Os locais em que os cursos jurídicos deveriam funcionar foi um dos assuntos mais discutidos pelos deputados, o que demonstrava a profunda fragmentação em que o Brasil ainda se encontrava, visto que os deputados se viam muito mais identificados com suas províncias de origem, do que como habitantes de um mesmo país, prevalecendo muitas vezes os interesses locais e regionais sobre o geral. Apesar disso, os cursos foram mantidos, conforme a lei criada ainda no cenário da Assembleia Constituinte, em Olinda e São Paulo e em 1827 foram oficialmente criados obedecendo a lógica da formação dos responsáveis pela consolidação da nação no Brasil.

¹⁴⁷ Segundo Carlos Guilherme Mota a dissolução da Assembléia ocorreu em virtude do Imperador não ter concordado com o fato de matérias terem sido previstas na Constituição sem necessidade do veto imperial, o que poderia reduzir seu poder politicamente. O resultado foi o fechamento da Assembléia e uma Constituição outorgada em 1824. (Mota, 2006)

A respeito dos cursos criados em 1827 Schwarcz (1993) e Wolkmer (2007) destacam que os mesmos realizaram um reforço à cultura do bacharelismo, possível herança lusitana deixada para o país recém independente, e afirmam ainda que os primeiros bacharéis em Direito formados no Brasil tiveram uma importante missão: garantir uma imagem de nação para o Brasil o apresentando ao mundo como país independente e livre da imagem de colônia portuguesa. A criação de novas leis e o estabelecimento de novas práticas jurídicas, adequadas à realidade de um país independente foram as medidas urgentes e necessárias que estavam sob a responsabilidade destes novos profissionais do Direito no Brasil.

Neste sentido, Shwarcz (1993, p. 185) defende ainda que “era necessário provar “para fora e para dentro” que o Brasil imperial era de fato independente, faltando para tanto “não apenas novas leis, mas também uma nova consciência”. A criação dos cursos superiores em Direito foi, portanto, possivelmente uma providência tomada pelo governo imperial cinco anos após a independência do Brasil no afã de que seus estudantes afirmassem o país como nação independente separada de Portugal.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma metodologia que, a partir da análise dos Anais da Assembleia Constituinte de 1823, Assembleia Geral de 1826 e da revisão de literatura que contribui com a compreensão da ideia de nação prevista em Hobsbawm (2013), nos conceitos de bacharelismo liberal previstos por Falcão (1978), Faoro (2008) e Wolkmer (2007) e na literatura jurídica acerca da história das Academias de Direito no Brasil previstos em Schwarcz (1993) e Dias (2005) explora as ideias de Estado, Nação e Cidadania, associando estes ideais com a formação jurídica que os bacharéis brasileiros receberam. Trata-se, portanto de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, documental e bibliográfica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos anais da Assembleia Constituinte 1823 e da Assembleia Geral de 1826 aponta para algumas compreensões que merecem destaque:

- O Iluminismo português foi referência constante entre os deputados que participaram da criação acerca da criação dos cursos de Direito no Brasil;

- O fato da maior parte dos deputados serem egressos do curso de Direito da Faculdade de Direito de Coimbra contribuiu para a criação de um curso com perfil conservador e utilitarista afastado das percepções mais radicais do iluminismo francês;
- A criação dos cursos de Direito no Brasil ocorreu com o forte intuito de que os bacharéis em Direito neles formados assumissem as principais funções e cargos do Estado e afirmasse o Brasil como nação independente para o resto do mundo;
- A ideia de nação ainda era muito incipiente no período das discussões da criação dos cursos de Direito no Brasil e os discursos dos deputados revelam que ainda havia muita desintegração entre as províncias na época de criação dos cursos jurídicos.

A partir disso se reconhece que a ideia de nação no Brasil pode ter estado apoiada sob uma visão elitista e segregadora, visto que, os principais responsáveis pela consolidação do processo de independência, foram apenas os bacharéis em Direito, que representavam uma elite letrada mínima quando comparada ao restante da população do país constituída especialmente de escravos e pobres analfabetos.

Outro ponto relevante a ser destacado é a influência coimbrã no processo de criação dos cursos jurídicos no Brasil, isto porque ao mesmo tempo em que os bacharéis buscavam afirmar o Brasil como nação independente acabaram pautando-se em valores e modelos do estrangeiro, buscando reproduzir no Brasil, especialmente os pressupostos do iluminismo luso, conservador e utilitarista bastante viável ao interesse das elites locais do país recém independente, visto que não desejavam abrir mão de seu status de donos do poder e visaram construir uma nação em que pudessem conciliar os valores do liberalismo à presença da escravidão e da concentração de riquezas em suas mãos evitando ao máximo a participação popular no processo de invenção da nação no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de nação é bastante controversa e não pode ser entendida de maneira uníssona em todos os países que passaram pelo fenômeno dos movimentos nacionalistas. Sendo um fenômeno recente, a nação está bastante ligada ao interesse de consolidação dos valores do capitalismo liberalista e da passagem de uma sociedade agrária para industrial.

No caso do Brasil, o processo de invenção da nação passou fortemente pelas mãos dos bacharéis em Direito, considerados os únicos sujeitos aptos a operacionalizar a máquina do Estado para a constituição de um Estado forte, moderno e independente. A forte presença desta cultura bacharelesca ocorre em decorrência da universidade de Coimbra e do Iluminismo Português, propagado especialmente pelo marquês de Pombal a partir de meados dos setecentos em Portugal, isto porque, o processo de criação dos cursos de Direito no Brasil obedeceu a lógica portuguesa, já que foram os estudantes egressos do curso coimbrão reformado os principais responsáveis pela criação dos cursos jurídicos no Brasil.

Pelo exposto, se reconhece que o conceito de nação não pode ser visto como um processo natural, mas sim histórico e repleto de intencionalidades que no caso do Brasil derivaram especialmente dos interesses das elites de manterem seu poder e afastarem o povo das principais questões do Estado. Por esta razão se reconhece que os conceitos de cidadania, nação e independência no Brasil podem carregar uma herança história de segregação e conservadorismo que pouco podem contribuir para uma real independência nacional.

Desta forma, compreender a relevância dos bacharéis em Direito e dos cursos jurídicos criados em 1827 para a invenção da nação no Brasil é de extrema importância não apenas para a melhor compreensão das bases sob as quais foi estabelecida a idéia de nação no Brasil, mas também pela importância que os cursos jurídicos tiveram neste processo, esperando-se assim que a pesquisa possa contribuir com a atualização da historiografia acerca da criação dos cursos jurídicos no Brasil no cenário de sua importância para a invenção da nação, afinal sem esta compreensão histórica é pouco provável que se possa discutir com segurança as perspectivas e o futuro do ensino do Direito no Brasil.

REFERÊNCIAS

Anais do Senado Federal (1826-1835). Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/IP_AnaisImperio.asp. Acesso: 15/08/2018.

DIAS, M. O. L. S. **A Interiorização da metrópole e outros estudos**. (Aspectos da Ilustração no Brasil e Ideologia Liberal e Construção do Estado). São Paulo: Alameda, 2005.

FALCÃO, J. **Os cursos jurídicos e a formação do Estado Nacional**. In: Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Globo, 2008.

HOBBSBAWM, E. J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Traduzido por Maria Celia Paoli e Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MOTA, C. G. (coord.). **Os juristas na formação do Estado-Nação Brasileiro – Século XVI a 1850**– Coleção Juristas Brasileiros. São Paulo: Quartier Latin, 2006.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

WOLKMER, A. C. **História do Direito no Brasil**. 4ª edição Rio de Janeiro: Editora Forense, 2007.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO ARTICULAÇÃO POSSÍVEL ENTRE O
SISTEMA DE ENSINO E A SOCIEDADE.**

Antônio Augusto de Mesquita Júnior¹⁴⁸

RESUMO

As relações entre sociedade, concepções pedagógicas e gestão democrática influenciam diretamente a sociedade. Desta forma, fazer-se necessário pensar uma escola democrática com gestores conscientes do seu papel e articulados com a comunidade do seu entorno. Assim como fomentar discussões que possam subsidiar reflexões futuras para melhor discutir a temática e contribuir com a produção sistemática do conhecimento na área da educação. Objetivou-se sintetizar as diversas concepções pedagógicas que influenciaram as escolas brasileiras, a partir do olhar de Demerval Saviani, entender as definições de gestão democrática, evidenciar a articulação entre sociedade, sistema de ensino e gestão democrática. A pesquisa foi de natureza qualitativa exploratória utilizando livros e artigos científicos. Os dados para o levantamento foram obtidos a partir de consultas bibliográficas contemplando informações sobre a descrição das escolas pedagógicas por Saviani, definições de gestão democrática e a diferenciação entre estas e administração escolar, assim como o papel do diretor escolar dentro do contexto democrático educacional. Constatou-se que a gestão democrática se articula entre sociedade, educação e escola, bem como o papel do diretor escolar frente aos desafios que se coloca ao decidir por fazer uma gestão participativa. Como produto do estudo o destaque foi à multiplicidade de formas de intervir no contexto pedagógico com a ajuda dos colegiados,

¹⁴⁸EEM. Maria Neusa Araújo Moura.

E-mail: mesquitajuni@gmail.com

também se destaca algumas características de gestores que definem seu comportamento frente aos desafios da gestão. Por tanto, a gestão democrática visa aperfeiçoar a formação no nível de pós-graduação, contudo é necessário que haja prática dos conhecimentos adquiridos na academia. Definir metas alcançáveis junto a secretarias de educação deve ser prioridade.

Palavras-chave: Gestão democrática; Sociedade; educação.

INTRODUÇÃO

As relações entre sociedade, concepções pedagógicas e gestão democrática, sabendo-se que as concepções pedagógicas influenciam diretamente a sociedade, além disso, as relações na escola fortalecem as representatividades dos segmentos que vão construir a tessitura social. Desta forma, fazer-se necessário pensar uma escola democrática com gestores conscientes do seu papel e articulados com a sociedade do seu entorno, seus anseios, potencialidades e fragilidades. Assim como fomentar discussões que possam subsidiar reflexões futuras para melhor discutir a temática e contribuir com a produção sistemática do conhecimento na área da educação. É relevante explicitar, a amálgama que o pensamento pedagógico contemporâneo brasileiro, possuindo como caracterização teorias importadas e modificadas de outras escolas de pensamento pedagógicas.

A aproximação teórica de gestores com legislação, quanto no exercício efetivo rotineiro escolar, com uma reflexão do que venha a ser e se desenvolver de uma articulação possível entre comunidade e escola a partir de colegiados. Para tanto, o gestor deve estar seguro de seu protagonismo, saber que ele é o motivador, o sensibilizador para os demais protagonistas se desenvolvam e comecem a fazer do âmbito escolar uma oportunidade de se fazer democracia.

Com base nas teorias educacionais que direcionam a escola para um determinado rumo a reveria de suas visões de mundo, se pretende discutir o sujeito diretor escolar, e seu papel no desenvolvimento da gestão democrática, mostrando que é possível a articulação entre sociedade e escola.

Objetivou-se sintetizar as diversas concepções pedagógicas que influenciaram as escolas brasileiras, a partir do olhar de Demerval Saviani, entender as definições de gestão democrática, evidenciar a articulação entre sociedade, sistema de ensino e gestão democrática.

TÓPICOS DE DESENVOLVIMENTO

Tendo como problema de pesquisa: como a gestão democrática pode contribuir para o fortalecimento da articulação entre sociedade e gestão da escola dentro de um estabelecimento de ensino? O artigo se pauta na reflexão embasada para responder o questionamento acima e para

Para chegar ao núcleo da discussão deste trabalho, ou seja, dialogar sobre a participação democrática da sociedade com a escola, se fez necessário alcançar os seguintes objetivos: sintetizar as diversas concepções pedagógicas que influenciaram as escolas brasileiras, a partir do olhar de Demerval Saviani; Entender as definições de gestão democrática; Evidenciar a articulação entre sociedade, sistema de ensino e gestão democrática.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi de natureza qualitativa (MINAYO, 2013) exploratória utilizando livros e artigos científicos. Os dados para o levantamento foram obtidos a partir de consultas bibliográficas contemplando informações sobre a descrição das escolas pedagógicas por Saviani, definições de gestão democrática e a diferenciação entre estas e administração escolar, assim como o papel do diretor escolar dentro do contexto democrático educacional.

O artigo está dividido em três capítulos sendo que o primeiro o leitor encontrará uma síntese das principais teorias pedagógicas a partir do pensamento de Demerval Saviani, o segundo, trata dos paradigmas da gestão democrática e sua articulação com a administração escolar, pontos de ruptura e pontos em comum, no terceiro capítulo o leitor encontra-la a discussão explicitada no título, quando se afirma a articulação possível entre os sistemas de ensino e a gestão democrática.

Portanto, o núcleo central desta pesquisa pode ser definido como a síntese do pensamento pedagógico e a discussão entorna da articulação entre gestão democrática e sistema

de ensino, sua legislação e seus contributos para uma escola verdadeiramente democrática e democratizante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Constatou-se que a gestão democrática se articula entre sociedade, educação e escola, bem como o papel do diretor escolar frente aos desafios que se coloca ao decidir por fazer uma gestão participativa. Como produto do estudo o destaque foi à multiplicidade de formas de intervir no contexto pedagógico escolar com a ajuda dos colegiados, também se destaca algumas características de gestores que definem seu comportamento frente aos desafios da gestão.

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO: SÍNTESE DAS PRINCIPAIS TEORIAS ELENCADAS POR DEMERVAL SAVIANI

A educação, processo pelo qual os indivíduos se inter-relacionam construindo assim as sociedades humanas se dão pela interdependência do convívio e da necessidade da sobrevivência. Tendo em vista este objetivo primordial, educação também significa transformação, ou seja, ressignificação de sujeitos, conhecimentos, para que estes resinifiquem as suas práticas. Nesse sentido, Educação, processo social que se vinculou a concepção de democracia, pela égide do estado nacional é que surge a noção de direito dos cidadãos terem uma escola ou um processo de escolarização. Para Demerval Saviani,

A constituição dos chamados sistemas de ensino data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. (SAVIANI, 2012, p. 5).

Na perspectiva do autor, a luta de classe determina o surgimento da vinculação da educação com os estados nacionais e com eles a educação como direito. Entretanto, na contemporaneidade, onde a vinculação da educação como direito, se disseminou e se transformou em ponto comum, os processos que regem esta junção são complexos e estão na

tessitura social. Sendo que o processo educacional formal também é uma mercadoria para a nova configuração do capitalismo de mercado.

Sendo não mais encarada como um valor nela mesmo, a educação, é vista como uma necessidade para o exercício profissional. Durante a primeira república (1889 – 1930), o Brasil viu experiências educativas formais tímidas e frágeis, havia um entusiasmo dos intelectuais com o futuro da recém-república, o que contribuiu para o surgimento de duas correntes de pensamento que usufruíram deste clima para fazer valer suas ideologias, a saber, o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, concepções que não eram contrárias, mas que tinham abordagens diferentes para o mesmo problema. Paulo Ghiraldelli Júnior elucida assim estas formas de conceber educação na primeira república:

O entusiasmo pela educação teve um carácter quantitativo, ou seja, em última instância resumiu-se na ideia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo. O otimismo pedagógico insistiu na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Portanto, muitas vezes atuando em separado e até conta o entusiasmo, o otimismo caracterizou-se por sua ênfase nos aspectos qualitativos da problemática educacional. (GHIRALDELLI, 2002, p. 15).

A percepção de que o analfabetismo é um desafio, os intelectuais de estado tentam insuflados pelos ares de mudança melhorar e estruturar um sistema de ensino entre o entusiasmo e o otimismo. Desde a primeira república o pensamento pedagógico brasileiro envereda por diversas concepções, saindo da dualidade coexistência do otimismo e do entusiasmo pedagógico e se instalando em modismos pedagógicos que se relacionam e coexistem gerando herança que se verifica em muitas práticas do fazer pedagógico contemporâneo, estes são: a pedagogia tradicional, a escola nova, pedagogia tecnicista e o que se convencionou chamar de teorias crítico-reprodutivistas.

A pedagogia tradicional pensava a escola como uma instituição centrada no professor, onde se transmitia uma gama de conceitos científicos e morais a reverbria de uma escala lógica. Assim o papel do discente era marginalizado em repetir as lições ou ser simplesmente um receptáculo de informações. Do declínio desta concepção surge outra que vai rivalizar, o movimento da escola novismo, suas primeiras críticas surgem a partir do final do século XIX, sua crença na sociedade equacionada pela escola ganha força no início do século XX, professores são agora vistos como sendo estimuladores de seus alunos e orientadores da aprendizagem dos mesmos, a partir da ruína da escola tradicional onde o importante era

aprender aquilo que se tinha no currículo, passa com a escola nova a se valorizar o aprender a aprender.

A pedagogia tecnicista se articula num período de necessidade de mão de obra, a segunda metade do século XX no Brasil é marcada pela Ditadura Civil Militar que produz em um primeiro momento do ponto de vista econômico, bonanças e necessita de pessoal técnico que supra a crescente economia, na escola, se aproveitando do esgotamento da pedagogia nova, chega aos educadores à pedagogia tecnicista, ao passo que dessa desilusão Saviani mostra que surgem vertentes, como “escola nova popular, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire”. (SAVIANI, 2012, p. 11)

Com as últimas décadas do século XX, vemos a disseminação de diversas teorias pedagógicas que tentam dá conta da realidade educacional, são as teorias do ensino como violência simbólica que tem como expoente o sociólogo francês Pierre Bourdieu, entre outros, onde se pensará a escola como impositora de novas concepções de mundo e que muitas vezes não valoriza ou não se aproxima da concepção de mundo do sujeito educando e por isso acaba havendo o fracasso escolar.

Também observamos a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de estado, nesta concepção de educação, Althusser citado por Saviani, saliente: “que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio saberes práticos envolvidos na ideologia dominante”. (ALTHUSSER citado por SAVIANI, 2012, p. 22) Ou seja, nesta concepção, a escola reproduz a lógica dominante e ensina o que convém para a reprodução da sociedade assim como ela se encontra, esvaziando-se assim a criticidade e as individualidades dos sujeitos, além de limitarem suas potencialidades produtoras de conhecimentos.

As teorias crítico-reprodutivistas se concentram em explicar a escola e suas relações de poder, diferente das primeiras teorias expostas, estas não apresentam uma proposta didática ou mesmo pedagógica, ficam restrita ao entendimento da escola como espaço de dominação e estabelecimento de relações entre a sociedade e a escola.

O diretor escolar, frente a estas concepções pedagógicas é considerado o zelador do processo, sujeito pelo qual se busca para manter a “ética” do sistema de ensino que se pretende desenvolver. É somente com a redemocratização que se pretende discutir gestão escolar as luzes

da gestão pública, é também nesse período que a legislação sobre gestão escolar democrática ganha força no Brasil.

Sinteticamente, o diretor escolar é uma figura respeitada, de decisões monocráticas, um administrador, isso ocorre até a mudança de paradigma legislativo de 1988 na nova Constituição. A partir de então, gestão escolar será sinônimo de democracia.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Entende-se por gestão democrática o coletivo de características que imprimem ao processo administrativo liberdade de ação, sugestão e participação de todos os membros envolvidos nos processos escolares. Em relação à legalidade, a constituição de 1988 apregoa no seu artigo 206 parágrafos VI, a “gestão democrática” como um dos princípios para a educação brasileira e ela é regulamentada por leis complementares como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (LEI: 9.394/1996) e o Plano Nacional da Educação atual, em sua meta 19.

Gestão escolar é complexa e sensível, a escola é um ambiente cheio de contradições e reproduz a sociedade da qual esta inserida. O diretor tem desafios todos os dias que precisam de atenção e sensibilidade. Para tanto, a gestão “deve-se apropriar de elementos científicos da gerência e utilizá-los para a qualificação dos processos pedagógicos e dos resultados para a qualidade da educação”. (CAMPOS, 2014, p.89)

Conceitualmente, gestão escolar é o processo pelo qual um profissional é escolhido para gerir uma instituição escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da educação preconiza que, gestão deve ser a mais participativa possível, entretanto nem mesmo, em muitas cidades, a escolha do gestor é democrática. Nas trincheiras desta profissão se insere as diversas concepções de educação e de gestão, para Cassemiro de Medeiros Campos, “O gestor cumprirá a função de administrar a comunicação entre os sujeitos que compõem a escola, mediando o poder e as relações em busca de definir consensos, desvelando as tramas, encerrando os conflitos e, assim, afirmando a transparência e a democracia”. (CAMPOS, 2014, p.74) É no se fazer ouvir, articular, que para Campos se concentra a verdade da gestão escolar.

A literatura especializada traz muitas definições para gestão escolar. Há distinção entre administração e gestão. Administração pode se definir como sendo o conjunto de normas e

princípios que tem como finalidade manter a conformidade de determinados processos pelos quais se trabalha, levando ao gerenciamento das funções e controle. O autor Vitor Paro, sobre administração define:

“Em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. (...) Os recursos (...) envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum”. (PARO, 1989, p. 18 e 20)

Os recursos são de ordem material e de esforço, teóricos e práticos do fazer do administrador. Mas a legislação educacional brasileira aponta para não uma administração das escolas e sim para uma gestão, e para além, uma gestão democrática.

Gerir não é o mesmo que administrar no que diz respeito à gestão, entende-se como um fenômeno de comportamento que engloba o administrar, interagir, dialogar, liderar, enfim, olhar diferente para os processos educacionais. Sendo estas dimensões associadas ao que chamamos de gestão escolar, no diagrama abaixo nota-se a interligação destas dimensões com a gestão escolar.



Fig. 1: Diagrama ilustrativo das dimensões que compõem a gestão escolar.
Fonte: autoral.

Aprofundar a discussão é preciso, e para isso, é necessário à definição das dimensões consideradas componente da gestão escolar democrática, o interagir se orienta pelo conhecimento que o gestor possui sobre a comunidade, pois se considera de sumária importância o bom relacionamento dele com a comunidade escolar, transparência nas atitudes, propondo sempre o diálogo aberto e ascendente com todos, para então tomar decisões tendo em

vista os objetivos de sua instituição e o bem comum dentro do contexto social e político. Este sim, é que se espera da gestão escolar democrática e atuante. É nessa dimensão que o gestor abre as portas de sua escola para as novas ideias e novas vivências, avançando na democratização.

Dialogar com parceiros, funcionários, professores, alunos e comunidade faz parte do se fazer gestor, abrir o diálogo, demonstrar que se quer cooperação e interdependência positiva. Para Carlos Roberto Jamil Cury, gestão é a “geração de um novo modo de administrar uma realidade e é em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo” (CURY, 2002, p.165). Esta ideia não é de todo correta, pois gestão não é em si democrática, é necessário o desenvolvimento das dimensões que estão expostas acima.

Então, se demonstrou que é possível fazer democracia na escola, devendo-se observar o que diz a legislação, produção científica sobre o assunto e buscar parcerias, estabelecer diálogos e incentivar os colegiados de professores, alunos e comunidade.

A ARTICULAÇÃO POSSÍVEL ENTRE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A SOCIEDADE

O liderar é uma das mais difíceis tarefas da gestão, pois é no cenário escolar que é testado até que ponto a gestão democrática verdadeiramente se pratica. Eloísa Lück define liderança como “[...] liderança corresponde não apenas a um processo de inspiração, pela influencia de um líder, mas expiração, pela atuação motivada de um sujeito que se inspira e atua em acordo com essa inspiração”. (LÜCK, 2014, p 36) Ao se colocar a liderança como desafio para o novo gestor do século XXI, Lück deixa implícito que este deve exercer-la de forma verdadeira, a tal ponto que interfira na prática. Mais diretamente, Lück mostra a necessidade dos dirigentes escolares em exercerem sua inspiração na sua comunidade, quando afirma:

dirigentes de escolas eficaz são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente escolar educacional positivo e no desenvolvimento de seu próprio potencial, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades. (LÜCK, 2000, p.2)

A eficácia para a autora, passa necessariamente pela liderança exercida por um sujeito pensante que interage, dialoga e lidera. Sujeito sensível capaz de intervir nas contradições da escola e produzir resultados satisfatórios para o bem comum de todos.

As teorias pedagógicas discutidas neste trabalho nos ensinam que pensar a escola é pensar a sociedade, ambas se relacionam em maior ou menor grau, saber como se articulam, suas nuances e rupturas é fator primordial do trabalho do gestor escolar. Exercer a condução de uma instituição de ensino é dialogar com os colegiados que nela exerce paralelamente o poder, isso é gestão democrática e participativa, o diretor escolar deve observar que seu papel é de mediador, mediar conflitos e tomar decisões em parceria com todos e compartilhar as responsabilidades.

No entorno da escola se encontra pessoas e instituições, sendo necessária uma relação de parceria e cumplicidade, pessoas nos ensinam muito e instituições oferecem serviços que capitaneados pelo líder responsável pode vir a contribuir com o fortalecimento das ações pedagógicas internas da escola.

Educação não é tarefa unicamente da escola, pelo contrário, é dever da família, do estado e da sociedade como um todo, não se constói uma nação forte sem um pesado investimento em educação e todos os sujeitos são convidados a esta tarefa. Sabendo disso, o gestor escolar deve abrir as portas da escola para as famílias, mais do que isso, convidar a todos a participarem das decisões fortalecendo a gestão transparente e dedicada aos assuntos escolares.

Para fortalecer o processo de democratização na escola, faz-se necessário que a atuação do Grêmio Estudantil, dos pais, docentes e demais setores precionem a gestão. Faz-se necessário também o fortalecimento do Conselho Escolar, para que cumpra a sua principal função que é discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola. É atribuição do Conselho Escolar deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, analisar, empreender e viabilizar o cumprimento das finalidades da escola, além de representar a comunidade escolar e local. Portanto, é necessário que a escola busque a democracia participativa, garantindo também aos alunos espaços de atuação e construção da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tanto, uma discussão com seriedade a temática da gestão democrática, visando aperfeiçoar a formação no nível de pós-graduação e tornar mais rígida as seleções para os cargos de gestor, se torna quase que indispensável para garantir a eficiência no trabalho do profissional. Pois, é necessário colocarmos em prática o que se discute na academia. O novo perfil de gestor é caracterizado pela plasticidade e pela autoridade com a qual coopta os conhecimentos teóricos e os aplica na prática da escola.

Definir metas que sejam alcançáveis e o acompanhamento das gestões escolares pelas secretárias de educação deve ser prioridade para que o trabalho pedagógico se desenvolva e se consiga resultados.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, C. de. M. **Didática: ferramentas para o trabalho docente em sala de aula**. Fortaleza: Editora Caminhar, 2015.

CAMPOS, C. de. M. **Gestão escolar e docência**. 4. ed, São Paulo: Paulinas, 2014.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação**. 2ª ed, São Paulo: Cortez, 2002.

LÜCK, H. **Liderança em Gestão Escolar**. 9. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MINAYO. M. C. de. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: HUCITEC EDITORA. 2013. 407p.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

MUDANÇAS NO ENSINO MÉDIO VÃO INTERFERIR NA AVALIAÇÃO NA REDAÇÃO¹⁴⁹

Jaxciley Freire Lima¹

Raimundo Nonato Neto ²

RESUMO

Trata-se de uma revisão bibliográfica e busca utilizar as informações para auxiliar os educandos a terem melhores resultados em suas avaliações, seguindo esta pesquisa em um modelo de pesquisa qualitativa / quantitativa, optamos por este percurso metodológico para melhor abarcar

¹⁴⁹1. Artigo em forma de recorte da Dissertação apresentada na Universidade San Lorenzo em julho de 2017.

2. Mestre em Ciências da Educação – Universidad San Lorenzo, Graduação em Letras - Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, atualmente é professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Acadêmico de Enfermagem – INTA, jaxfreirelima@gmail.com

3. Doutor em Ciências da Educação – Universidad San Lorenzo, Mestre em Ciências da Educação – Universidad San Lorenzo, Especialista em Ciências da Educação – Faculdade Evolução, Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar – Faculdade Rio Sono, Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio – UVA, Graduado em Letras/Hab. em Inglês, Literaturas e Espanhol – FTB e FGD, Graduado em Pedagogia/Hab. em Fund. Fil. e Hist. da Educação, Ensino Religioso e Psicologia da Educação – UVA, Graduado Ciências Religiosas – ISTEP, Professor de IES, Pesquisador, SME de Coreaú, Professor, prof.raimundinho@bol.com.br

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

a temática investigada com o objetivo de compreender as interferências das mudanças no ensino médio no processo de ensino da redação. Utilizou como pressupostos para a pesquisa os PCN (2000), Perrenoud (2001), BCNN (2016). Foram analisados trabalhos sobre a importância da redação e os impactos que esta sofrera depois das alterações realizadas no ensino médio. As mudanças precisam ser analisadas e quais impactos estas causaram no processo de ensino aprendizagem e avaliação. A motivação foi elencada como base para o estudante desenvolver o processo de aprendizagem tendo como pressuposto a relação família e escola. A pesquisa desenvolveu-se tendo como sujeitos os alunos e professores e está se divide em marcos: marco introdutório buscou-se fazer uma prévia acerca da temática abordada na pesquisa. Uma aprendizagem com foco em objetivos pré-estabelecidos e metas claras no que se refere a redação precisa ser implantada na escola. Este trabalho é importante para as ciências da educação por que traz um material sugestivo com uma proposta de reflexão de fácil compreensão que permite nortear a comunidade escolar, fala de tornar o processo de ensino-aprendizagem da redação permanente na escola e levando para a sociedade. A pesquisa expôs resultados que se referem como é trabalhada a temática redação na escola. Observou-se que os professores trabalham de forma simétrica, e para mudar o contexto não se trata de uma ação individual, mas de uma ação coletiva, apoiada pela gestão escolar e administrativa.

Palavras-Chave: Ensino. Avaliação. Redação.

INTRODUÇÃO

O ensino Médio no ano de 2016 encerrou com a reforma feita via medida provisória (MP) 746/16 pelo presidente da República Michel Temer. Desde quando começou a ser divulgada gerou bastante debates devido à ausência de diálogo de como seria muitas opiniões a favor e contra, mas a polêmica foi certa.

Com a reforma, apenas Português, Matemática e Inglês devem ser obrigatórios para o fim do ciclo (atualmente são 13), enquanto as disciplinas restantes serão escolhidas pelo aluno ou pela escola dentre cinco áreas de ênfase: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Formação Técnica e Profissional, a ampliação da carga horária, na

propaganda realizada pelo governo tem se como meta equiparar o Brasil a outras nações como França, Finlândia, mas lá claro que as reformas instaladas foram discutidas.

A reformulação já entrou em vigor, mas na prática não há efeitos reais, já que ainda será analisada pelo Congresso e seu conteúdo pode ser alterado por meio de votações na Câmara e no Senado. Sendo que esses procedimentos devem ocorrer em 120 dias ou a medida provisória deixa de ter valor legal.

Esta vem comum aos objetivos principais, diminuir a defasagem em língua portuguesa, como já foi dito no decorrer deste trabalho e busca fazer com que o aluno siga o que se supõe um projeto de vida, pois quem o ajudará a traçar este projeto? Envolve vários fatores como maturidade, oportunidade, desejos pessoais, etc.; que permeiam a questão de um projeto de vida.

Ela amplia a carga horária, mas não fala especificamente sobre recursos até porque no decorrer do ano de 2016, o que mais foi debatido foi o corte de gastos. A educação ainda necessita não só de uma organização no currículo, mas também da infraestrutura, melhor qualificação dos profissionais da educação e discutir também o número de alunos na escola.

São constantes as greves lutando por melhorias na educação não só no estado do Ceará que se realizou do ano de 2016, mas também é em outros estados da federação, pois a aprendizagem não depende só do currículo, mas de uma série de fatores, principalmente envolvendo a família.

No entanto as propostas falam de modo geral da disciplina de língua portuguesa e dependendo da organização do currículo a redação é colocada como disciplina ou como contexto da disciplina. Este trabalho tem como objetivo Compreender as interferências das mudanças no ensino médio no ensino da redação.

A redação é parte importante da avaliação do ENEM e por isso a relevância da temática ser abordada e ser compreendida como pressuposto para o futuro acadêmico dos estudantes secundaristas.

O processo de ensino da redação precisa ser compreendido, analisado, aperfeiçoado ou modificado. Por que o aluno é o alvo que o professor almeja e este necessita ter bons resultados na avaliação que poderá modificar toda a vida.

REFERENCIAL TEÓRICO

Costa e Koslinsky (2011) tratam da busca, por parte das famílias que não têm condição de matricular o filho em escola particular, por vaga em Escola Pública. Uma gama significativa de famílias não aceita qualquer escola, por isso procuram pelas instituições que despontam os melhores resultados nas avaliações externas promovidas pelo poder público, na busca de selecionar a melhor opção viável para seus filhos. Ainda podemos citar como critérios para escolhas dos pais, o quadro de professores qualificados, organização pedagógica, disciplina e aspectos estruturais físicos da escola.

No que se refere ao currículo ainda há expectativa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016), que está sendo debatida pela sociedade, mas foi colocada como esboço para discussão social como forma de apresentação.

Nela consta como temas principais a elaboração e interpretação textual em diferentes situações de comunicação, pois a disciplina de português é vista como componente transdisciplinar, ou seja, vai muito além do seu próprio campo, diferentemente das outras disciplinas da grade curricular que necessitam ser compreendidas e sem escrita e leitura, isto se torna mais complexo.

O processo de letramento que envolve leitura e escrita são fatores indispensáveis à sociabilidade do indivíduo. Deixa bem claro que para isto é necessário preparo. Também se coloca a interdisciplinaridade como forma de aprender e produzir textos já que envolve conhecimentos não só de uma área, mas de todo um conjunto, a redação não exige só o domínio da escrita, coesão e coerência, mas é preciso ter um bom conteúdo/assunto desenvolvido com argumentos sólidos.

A base coloca como forma de trabalhar a língua, baseado nos vários objetivos da proposta articulando, leitura, oralidade, produção textual, por meio de recontos, reescrita e escrita utilizando como base um determinado gênero textual.

As mudanças na base não só curriculares, os vestibulares deverão cobrar apenas o que for determinado pela Base Nacional Comum Curricular. "(O processo seletivo) considerará exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular", afirma o texto da medida provisória.

Atualmente, as universidades são livres para definir que conteúdos devem exigir nas provas para selecionar os calouros, levando em consideração o impacto da exigência no ensino médio. Muito se fala das disciplinas que serão excluídas o Ministério da Educação - MEC diz que está em discussão na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e que esta decidirá.

A Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação- CREDE 6 de Sobral em seus dados educacionais para formulação da Base Nacional Curricular Comum - BNCC em 2016 nos apresentou dados relacionados a necessidade de ter uma base curricular bem-feita e discutida baseada nas entrevistas realizadas onde se teve os seguintes resultados:

1. Ausência de habilidades na produção escrita, leitura e comunicação oral (ou oralidade);
2. O jovem não sabe usar textos -orais e escritos –em situações concretas de comunicação;
3. Fica evidente a falta de articulação entre teoria e prática, ou seja, há descompasso entre ensino e uso. Há uma demanda da redação para Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, mas não só isto, a perspectiva social do uso do texto, a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - crede 6 Sobral aponta uma abordagem tendo como necessidade o letramento;
4. Textos contínuos: contrato, relatório, projeto, resumo, resenha, exposição oral, comunicado;
5. Textos multimodais: tabela, gráfico, tirinha, charge, programas de TV, de rádio, textos da internet.
6. E textos que circulam na vida (MEC, 2016).

Na abordagem feita pela Base Nacional Curricular Comum - BNCC em linguagens e códigos se ver o despertar do censo crítico do estudante, e vai de contra a proposta a retirada de disciplinas como filosofia e sociologia disciplinas estas que pertencentes a área de humanas falam diretamente do lado crítico que envolve a sociedade não só de agora, mas de tempos remotos. Como um estudante pode se disponibilizar a fazer uma redação sobre uma temática sem pensar.

Os governos vêm tentando transformar a realidade para que a escola pública se torne agradável, através da criação de escolas integrais e profissionalizantes, onde estas últimas aplicam um método de seleção próprio, buscando melhores professores e dedicação exclusiva.

O governo do estado do Ceará criou um portal na internet chamado aluno on-line, em que o participante utiliza a sua matrícula e cria uma senha de acesso. Lá o aluno é informado sobre frequência, notas, atividades, avisos, etc.

Aluno e professor têm outra forma de estabelecer contato, mas também o educando pode enviar redações para outro professor contratado com o objetivo de corrigir as produções textuais e dar as redações com as devolutivas: correções, apontamentos devidos, etc.; é mais um suporte para professor em sala de aula com tantas atividades a serem realizadas.

O governo estadual também ampliou o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, com o nome de mais PAIC, estendendo até o nono ano do ensino fundamental o que acarretará em alunos melhor preparados para o ensino médio.

Políticas estas que interferem de forma positiva na educação brasileira, já que esta nova forma dos governos do estado ver a educação, exige paciência, pois os resultados vêm em longo prazo e no que se refere ao ensino médio ainda tem muito que se esperar.

Com relação ao Ensino Médio, o Estado está na 10ª posição em relação às demais unidades da Federação. A média de 2013 foi de 3,6, e em 2015, ficou em 3,7, a mesma pontuação do Brasil; dados disponíveis na Assessoria de Comunicação da SEDUC, 2016.

A questão do ensino de língua materna se complica ainda mais, já que muitos profissionais, que devem ensinar a criança a ler, não obtêm muito sucesso, pois muitos dos alunos não leem e não gostam de ler.

Eles devem ensiná-la a escrever, todavia onde estão os textos que produzem? Quem, sem estar convencido de que ler é bom e pode dar prazer, ensina alguém a ler? Quem, sem sequer produzir bilhetes em situações cotidianas, convence a criança de que escrever é uma forma de organizar o pensamento? E como já foi dito o estudante secundarista vem de um resultado em longo prazo que começa na infância no início da vida escolar perpassando pelos vários anos na escola até chegar ao ensino médio.

Na infância os estudantes obtêm resultados visando determinados objetivos. No ensino médio esta visão muda, “O estudante pode considerar estímulo suficiente a satisfação pessoal de aprender coisas novas ou a alegria de agradar aos pais e professores ou ainda o prazer de conseguir respeito, estima e consideração por parte dos outros.” (ESTANQUEIRO, p.16, 2006)

Como os professores conseguem lidar com esta situação de mudança da visão do aluno, que interfere bastante nos resultados que se deseja alcançar, posto que a produção escrita exija um trabalho qualificado de quem vai produzir e de quem vai orientar.

A produção textual deixa muito a desejar, pois o que vemos nas escolas brasileiras é a produção restrita de tipologias textuais, sendo trabalhados mais três tipos textuais: narração,

descrição e dissertação, dando destaque para o último, e mesmo assim a qualidade não é boa. Falta a crítica, informação e o conhecimento prévio.

As outras tipologias são pouco trabalhadas e às vezes nem conhecidas. A maioria dos alunos não sabe produzir os três tipos de textos e nem conhecem os diversos gêneros (carta, propaganda, relatório, crônica, conto, etc.).

A produção textual na escola não está sendo trabalhada partindo da linguagem verbal e sim da gramática, com temas pré-estabelecidos. As atividades independentes que são aquelas que acontecem na comunidade são excluídas da escola, muitas vezes chamadas de conversas paralelas, estes paradigmas dificultam a aplicabilidade da redação no cotidiano do aluno.

A linguagem verbal apresenta a experiência do ser humano na vida social, sendo que essa não é uniforme. A linguagem é constructo e construtora do social e gera a sociabilidade. Os sentidos e significados gerados na interação social produzem uma linguagem que, apesar de utilizar uma mesma língua, varia na produção e na interpretação. (PCN,2000, P.20)

Quando nos referimos à aprendizagem, devemos considerar a justa e necessária relação pautada na tríade composta por aluno, família e escola. Segundo Morais e Neves (2009), é necessário defender uma relação de comunicação entre escola e comunidade, uma vez que se compreende que a aprendizagem dos alunos só será melhorada se a instituição valorizar e consentir a entrada dos conhecimentos e das experiências vivenciadas no cotidiano.

O estudante do Ensino Médio por mais que já tenha estudado gramática, fala informalmente e escreve sem coesão, coerência, não se chega a um objetivo no texto. Para que a escrita e a fala possam chegar a um nível adequado não é necessário estudar a gramática em suas regras, mas estimular o aluno a ler e a fazer análise linguística, produzir textos e trabalhar a gramática em cima de tais atividades.

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual desconsiderar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer / escrever. As paixões escondidas nas palavras, às relações de autoridade, o cenário o qual a língua assume o papel principal. (PCN, 2000, P.21).

A escola com sua escrita formal e desinteressante para o aluno acaba por desestimulá-lo e se torna difícil para a aprendizagem e pode levá-lo a confundir os estilos de comunicação.

A internet auxilia na aprendizagem como fonte de pesquisa, e o professor podem utilizá-la como meio para dinamizar a aprendizagem, ferramenta de apoio para mesclar as aprendizagens significativas, incentivando o aluno a ser um censor buscando para si o que há de mais importante. Motivação não vai faltar principalmente na época de uma geração que não se cansa da “rede”. (MORAN, 1997)

O desenvolvimento tecnológico dispõe o mundo inteiro dentro de nossos lares, quer seja pela mídia, quer seja pela informática (a televisão, o computador e a internet). Até mesmo dentro de nossas casas somos vulneráveis às informações de todo tipo; por outro lado, temos que reconhecer que somos beneficiados pelos avanços incontroláveis das ciências exatas, humanas e sociais (TIBA, 1996).

Sabe-se que a educação é um direito de todos os cidadãos e um compromisso firmado não apenas pelo governo, mas por toda sociedade, a qual tem passado por várias transformações, tornando-se mais competitiva, exigente, tecnológica e informada. Percebe-se que não é fácil se adaptar e corresponder com as expectativas atuais. Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, nos processos de produção no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. (PCN, 2000, P.24).

Para Nunes (2002), tornar realidade esse ensino médio e ao mesmo tempo unificado e diversificado vai exigir muito mais do que traçar grades curriculares que mesclam ou justapõem disciplinas científicas e humanidades com pitadas de tecnologia.

É da exploração dessa possibilidade, muito mais que do cumprimento burocrático dos mandamentos legais, que deverão nascer as diferentes formas de organização do ensino médio, integradas internamente, diversificadas nas suas formas de inserção no meio sociocultural, para atender um segmento jovem adulto cujos itinerários de vida serão cada vez mais imprevisíveis, mas que temos por responsabilidade balizar em marcos de maior justiça, igualdade, fraternidade e felicidade.

Segundo Perrenoud (2001), observa-se que há várias décadas a escola vem transformando as desigualdades sociais e culturais em desigualdades de resultados escolares, devido à sua “indiferença pelas diferenças”.

Atualmente, novas ferramentas estão sendo utilizadas para demonstrar que o fracasso escolar não é uma fatalidade, aí estão: a pedagogia de suporte, a pedagogia diferenciada, a

individualização dos percursos de formação, o ensino por ciclos, os estudos dirigidos e módulos no ensino médio, entre outras.

O autor supracitado relata que, considerar as diferenças é oportunizar aos alunos o acesso e a apropriação de uma cultura básica comum, através de situações eficientes de aprendizagem, sem que o aluno tenha que renunciar à diversificação.

[...], muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção de texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que possa colaborar para a objetivação das competências em questão (PCN, 2000, P.23)

Entender a maneira como a família se articula e produz e reproduz saberes a partir das representações que fazem de si e da escola, deve disponibilizar a identificação e ajuda na análise de informações de grandes significados correlatos à função e expectativas, no tocante ao seu papel e sobre o que é viável construir, junto com a escola, em favor daquele que tem em comum.

Como destaca Oliveira (2002), a temática família – escola não tem recebido a atenção devida. Muitos fatores influenciam na aprendizagem, sendo uma delas a família aqui já citada, bem como aspectos linguísticos de ensino-aprendizagem, leis, entre outros, mas é de suma importância um olhar mais atento para a indisciplina na escola. Esta atrapalha o professor, o próprio aluno indisciplinado e terceiros.

O professor e a escola utilizam de várias estratégias com este aluno que geralmente vêm pré-moldadas, ou em pacto de convivência da sala, regimento escolar, com o Professor Diretor de Turma - PDT da sala que no estado do Ceará também age dando este suporte disciplinador, fazendo a conexão com a família do aluno. Família esta que direciona o aluno para escola, mas que não perde a responsabilidade por este.

Tecnicamente, a família teria a incumbência pela formação do indivíduo e a escola por sua informação. Visto isso, a escola nunca deveria assumir o lugar dos pais na educação, tão pouco esses deveriam delegar ampla responsabilidade de educar para a escola.

Na realidade, isto não se constata: o que se percebe é uma interferência permanente entre ambos, em que cada um culpa e espera do outro a resolução de conflitos, como é o estabelecimento da disciplina e de limites. É recorrente ver professores não saberem mais

trabalhar com alunos que estão agindo em sala de aula com comportamentos e atitudes que perturbam a dinâmica da sala de aula.

Concomitantemente, os pais argumentam com a maior naturalidade que não sabem mais como proceder com o que tange a disciplina de seus filhos. Por outro lado, não se pode deixar de ressaltar aqui também que diante de toda dinâmica que interfere na aprendizagem do educando, nem sempre é o conteúdo, o professor, o aluno, mas um contexto que interfere na aprendizagem e por vezes acaba por contribuir para a indisciplina escolar.

METODOLOGIA

Tipos de Pesquisa

Essa pesquisa é de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa e de coleta de dados realizadas pelo próprio pesquisador, onde foram utilizados os mais variados tipos de fontes como: livros, artigos científicos e outros documentos relativos ao tema proposto, utilizando as pesquisas mais recentes sobre o papel do psicopedagogo na instituição escolar.

Onde foram utilizados vários autores renomados como: Costa e Koslinsky (2011), ESTANQUEIRO (2006), Moraes e Neves (2009), MORAN (1997), TIBA (1996), entre outros. O estudo realizado de forma descritiva propõe-se conhecer o nível de contribuição das leis para escola no processo ensino aprendizagem, como forma de conduzir e facilitar das ações da escola na busca dos melhores resultados para os alunos.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A educação ativa formal é dada pela escola que se embasa em leis, regulações e toda a estrutura organizacional já estabelecida a anos, porém, a educação global é complexa, partindo da: escola, pais e o próprio aluno.

Há muitas escolas no país que não tem o mínimo para desenvolver as atividades primárias, está se fazendo uma reforma sem mesmo ter atingido os objetivos e metas anteriores colocar na lei o que se quer é fácil, mas é necessário todo um planejamento e discussão com a

sociedade que ainda não foi realizado tendo como princípios a própria democracia. Quando há discordâncias e caminhos sem metas não se chega a lugar nenhum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Língua Portuguesa precisa ser bem estudada valorizada, ela está inserida em todas as partes da sociedade, seja nos meios de comunicação. A leitura é algo essencial e de suma importância para todos, falar, escrever e interpretar é cada vez mais essencial na nossa vida. A gramática ainda é considerada complexa, mas para ser conhecida é preciso ser visitante da biblioteca, leitor de jornais e revistas, fazem também com que a produção textual melhore significativamente. A língua sofre influências da internet, de outras línguas e precisa ser transformada, a oralidade é essencial para desenvolvimento educacional.

Os estudantes de Português enfrentam dificuldades devido à falta de base educacional, provém de classes abastadas onde não há preocupação com o falar corretamente e isto perpétua para o ambiente educacional.

A pesquisa abordou que por mais que o Português seja do cotidiano ele está ainda de forma alienada sendo tratado, para melhorar nessa matéria é preciso conhecer e dedicar-se assiduamente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irande Costa. *Lutar com palavras Coesão e Coerência*. Editora Parábola, São Paulo, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília, 2000.

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares em ação*. Alfabetização. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1999.

ESTANQUEIRO, Antônio. *Aprender a estudar: um guia para o sucesso na escola*. São Paulo, Ática, 2006.

MORAN, José Manuel. *Novos caminhos do ensino à distância*. Informe CEAD - Centro de Educação à Distância. SENAI. Rio de Janeiro, Ano 1, n. 5, out/nov/dez 1994, p. 1-3.

NEVES, J. G. *Cultura escrita em contextos indígenas*. 2009. 367 p. Tese(Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

TIBA, I. **Disciplina, Limite na Medida Certa**. 38. ed. São Paulo: Gente 1996.

WEBIBLIOGRAFIA

SEDUC. Disponível em: www.seduc.ce.gov.br/index.php/component/content/article/186-projetos-e-programas/destaques/11244-spaece-ceara-consegue-incluir-todos-os-municipios-nos-padroes-suficiente-e-desejavel-no-2-ano-do-ensino-fundamental. Acesso em 09/12/2016.

SEDUC. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/> Acesso em 12/12/2016.

SEDUC. Disponível em: seducimpres@seduc.ce.gov.br(SEDUC, 2016)
<http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/recanto-saber-451721.shtml>. Acesso em: 25 abr/16.

OBSERVATORIO. Disponível em: <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/acordo-ortografico-dossie/noticias-sobre-o-acordo-ortografico/10-razoes-para-apoiar-o-acordo-ortografico>. Acesso em: 25 abr. 16.

DOSELITERARIA. Disponível em: www.doseliteraria.com.br/.../pesquisas-e-dados-estatisticos-sobre-o.html. Acesso em: 25 abr. 16.

AGROSOFT. Disponível em: <http://www.agrosoft.org.br/agropag/212507.htm>. Acesso em: 25 abr. 16.

FOLHA. Disponível: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1709200913.htm>. Acesso em: 25 abr. 16.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

O NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICA SOCIAL E A EDUCAÇÃO QUE SE DESEJA NO SÉCULO XXI

Antônio Augusto de Mesquita Júnior¹⁵⁰

RESUMO

A educação inovadora e integradora do currículo tornou-se algo muito importante na contemporaneidade, principalmente para redes de ensino e escolas que buscam resultados de aprendizagem com equidade. Assim sendo, esta pesquisa problematiza como o Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais se insere no cenário de inovação tecnológica da rede estadual de ensino público cearense. Em vista disso, apresenta-se discussão a cerca da educação integral e integrada das áreas curriculares na sociedade da informação e do conhecimento buscando compreender que existem juventudes no plural que afirmam o diálogo com as plataformas digitais. Desse modo, foi realizado um estudo bibliográfico de cunho qualitativo. O trabalho está dividido em três partes. A primeira trata da educação integral e a função do Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais como alternativa para a integração curricular e a superação do ensino fragmentado das ciências. Na segunda parte o leitor encontrará uma breve História das teorias e projetos que geraram o NTPPS e a discussão entre as teorias educacionais e o núcleo como preenchedor das lacunas curriculares. Na terceira parte se apresenta as considerações finais que afirma a inovação cearense e aponta para a mudança de paradigma educacional.

¹⁵⁰ EEM. Maria Neusa Araújo Moura. E-mail: mesquitajuni@gmail.com

Palavras-chave: Aprendizagem; Inovação; Currículo.

INTRODUÇÃO

A educação do século XXI exige novo olhar, a revolução tecnológica trouxe outros meios, outras formas de se relacionar com o conhecimento, com o mundo, os sistemas de ensino não podem parrar no tempo ou ignorar essas transformações, pelo contrário, devem apropriar-se destas tecnologias e incorpora-las nas redes de ensino. Maurice Tardif e Clemont Gauthier, afirmam que entre as tendências atuais destas tecnologias, que não são somente máquinas, mas também conceitos, novas concepções de educação, de currículo, e para os autores entre está multiplicidade, “(...) a fusão progressiva da psicologia cognitiva com a neurologia”. (CLEMONT; TARDIF, 2014, p. 427) Serão tendência do pensamento pedagógico atual, sendo dessa forma, o fazer educativo vai a encontro de uma educação humanizadora, integradora entre o cognitivo e socioafetivo. Dito desta forma, educar em instituições escolares, passa a ser um desafio multidisciplinar pautado na coletividade e na sensibilização do outro.

Diante disso é preciso que as instituições repensem suas práticas e favoreçam substancialmente a inovação, esse buscar o outro em todas as suas dimensões, com base nisso, está pesquisa se propõe a responder o questionamento: Como o Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais se insere no cenário de inovação tecnológica da rede estadual de ensino público cearense?

Para responder a questão central esta pesquisa tem como objetivos: entender o núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais como eixo integrador do currículo atual do ensino médio cearense e compreender a trajetória de implantação e os diálogos teóricos com correntes de pensamento pedagógico atuais.

A metodologia empregada na pesquisa foi um estudo bibliográfico de cunho qualitativo que visou o aprofundamento da representação de currículo ideal no século XXI e as adequações escolares e da rede para atender a demanda das novas juventudes.

Este trabalho está dividido em três partes. A primeira trata da educação integral e a função do Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais como alternativa para a integração curricular e a superação do ensino fragmentado das ciências. Na segunda parte o leitor

encontrará uma breve História das teorias e projetos que geraram o NTPPS e a discussão entre as teorias educacionais e o núcleo como preenchedor das lacunas curriculares. Na terceira parte se apresenta as considerações finais que afirma a inovação cearense e aponta para a mudança de paradigma educacional.

1 – A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O NÚCLEO DE TRABALHO PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

O desejo de aprender é inerente aos seres humanos, assim como a curiosidade que pode ser o motivo para a aprendizagem, o sistema de ensino deve estar atento a como o novo estudante que está constantemente nas múltiplas plataformas digitais, como interage e se conecta, como ele filtra as informações e a partir desse mapeamento, deve se implementar uma educação integrada com estes meios e atenta nas novidades, o NTPPS cumpre esta função na medida que sinaliza o entendimento das juventudes canalizando para a formação do conhecimento. Essas canalizações devem sofrer alterações constantes, pois segundo Dutra e Comini (2010)

“Observa - se, também, que a volatilidade do conhecimento e da informação se acentuou na primeira década dos anos 2000, devendo - se acentuar cada vez mais no futuro. As pessoas se sentem desorientadas com esta volatilidade, sem saber como pensar seu desenvolvimento e como filtrar a enorme quantidade de conhecimentos e informações ao seu dispor. (DUTRA; COMINI, 2010, p.102)

Na prática educacional que se pretende o Núcleo, os estudantes, a partir do debate, das discussões e de vivências, são levados a questionarem a todo instante as informações que chegam, o conhecimento que se está adquirindo e vivenciando, para que possam se tornar críticos e articulados com seus conhecimentos.

Há ainda carência no entendimento das discussões sobre a educação integral do estudante nos sistemas de ensino, as informações ainda são aprendidas sem muito nexo com a realidade o que dificulta a compreensão aprofundada do conteúdo, por isso que é quase consenso dizer que o Ensino Médio brasileiro precisa de aperfeiçoamento que atenda as necessidades dos jovens. Muitos ainda são marginalizados e perdem o pleno desenvolvimento de suas habilidades, Viviane Mosé (2015), educadora, sobre o aspecto da marginalidade aponta que esse mal afeta também países, pois, sem uma educação forte, comprometida com o desenvolvimento de novas competências, segrega populações inteiras, classes populares, ou

seja, ceifa as potencialidades de pessoas e nações. Por mais que se deseje uma educação transformadora, não segregacionista e afinada com as novas demandas, o currículo se torna um desafio, sendo imperativa sua discussão.

O currículo é um conflito permanente, a afirmativa é verdadeira, conflito entre a autonomia e a rigidez dos conteúdos, entre o prático e o teórico, entre o implícito e o explícito, sendo assim nos perdemos em meio às perguntas óbvias e importantes que são: o que se deve ensinar? Para que se deve ensinar? São perguntas que estão no cerne dos desafios do Brasil, e encontrar a resposta para estas indagações é dramaticamente difícil. Miguel Arroyo versa sobre a necessidade da autonomia para discussão de propostas e uma melhor distribuição de responsabilidade da produção curricular com os docentes que nos últimos anos têm adquirido alguns direitos, como tempo para estudo, entre outros, claro que ainda não o suficiente, mas um primeiro passo foi dado. Com isso o docente comprometido com o saber poderá promover novas abordagens e outros conteúdos, construir saberes, enfim, discutir as respostas para aquelas nossas duas questões iniciais.

2 – AS TEORIAS EDUCACIONAIS E O NÚCLEO

As teorias educacionais abordam a escola como instituição ainda tradicional da sociedade e apontam caminhos pelos quais a instituição deve seguir, sendo assim, advoga-se que a escola reprodutivista está em declínio e passa a se buscar novos modelos de inovação que atendam aos anseios da demanda, nesse contexto a reorganização do ensino médio a muito entrou na discussão, os resultados de aprendizagem dos egressos do ensino público e a necessidade de uma mão de obra melhor qualificada e alinhada com as exigências do século XXI fizeram com que houvesse pressão sobre os dirigentes e intelectuais a fim de solucionar a problemática, é com esse pano de fundo que se desenvolveu um estudo da UNESCO, publicado em 2011 no Brasil, que tinha como finalidade discutir os currículos de Ensino Médio no país. Na realidade cearense, se desenhou o NTPPS, Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais, essa metodologia funciona como um princípio integrador do currículo, a fim de preencher as lacunas existentes. As experiências de outros projetos serviram como exemplo para a construção do núcleo, projetos como: Com domínio digital, Projeto Professor Diretor de Turma e Jovem de Futuro, as ações diferenciadas e promotoras de uma nova educação serviram como

parâmetro para a ação da Secretária de Educação e do Instituto Aliança. Assim se desenvolveu metodologicamente o NTPPS no Ceará.

Para Arroyo,

“As diversas resoluções que fixam diretrizes curriculares têm avançado na incorporação de princípios, valores e concepções avançadas de educação, de percursos formativos e de aprendizagem, mas têm dificuldade de inovar nas formas de organização dos conhecimentos e da organização dos tempos e do trabalho. É o núcleo duro, resistente”. (ARROYO, 2013, p. 38)

Os princípios e valores que se refere o autor estão em voga no cenário educacional, se convencionou afirmar, que para além dos conteúdos formais é necessário haver o estudo e aperfeiçoamento de outras competências que preencham a lacuna do jovem moderno, indubitavelmente é a busca do Desenvolvimento Pessoal e Social, disciplina da base diversificada que está contida no NTPPS, assim se pretende quebrar esse núcleo duro do qual se refere o autor. É essa a integração curricular que propôs a Secretária da Educação a partir de 2012.

No desenvolvimento da permeabilidade das áreas do conhecimento, surge a pesquisa, o Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais, que se utiliza de pedagogia promotora do protagonismo estudantil, ou seja, possibilita ao estudante de ensino médio construir seu roteiro formativo para dialogar com as demais disciplinas, descobrindo os problemas ambientais, sociais e econômicos que se encontram em sua escola e em seu entorno, mediante o diagnóstico através de pesquisas sobre a orientação dos docentes convidados por eles para orientadores, os jovens são incentivados no segundo ano a também intervirem mediante um plano de ação, tornam-se sujeitos, cidadãos comprometidos com comunidade e com o saber sistematizado do conhecimento científico.

O NTPPS, ao fazer uso dos muitos recursos pedagógicos recebe contributo das teorias mais progressistas no campo educacional, como a pedagogia de projetos, nela “o trabalho (...) requer MUDANÇAS NA CONCEPÇÃO de ensino e aprendizagem e, consequentemente, na postura do professor”. (PRADO, 2005, p.3) Percebe-se que se aliam as intencionalidades entre a tecnologia do núcleo com a pedagogia de projetos, pois se trabalha a interdisciplinaridade mediante a integração por projetos de pesquisa, assim como as aulas do DPS se desenvolverem em torno de eixos que requerem pesquisa e protagonismo, assim o docente se transforma no gerenciador, motivador, um guia deste discente no caminho que deseja percorrer dentro da

temática programada pela disciplina. Do mesmo modo, se exige docentes dentro do perfil que tenham ou que desenvolvam concepção de ensino longe do tradicional, no sentido mais pejorativo do termo, assim como exige da escola mudança de postura, Hernández (1988), citado por Prado (2005), explicita esta necessidade de mudança de postura na escola frente a pedagogia de projetos, quando afirma: “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola” (HERNÁNDEZ apud PRADO, 2013, p. 3) Essa escola que é também tradicional, não via de regra, mas medrosa em fazer inovação, então, trabalhar com o Núcleo é um desafio para todos.

A cognição como meta, pesquisa como integração curricular e temas de discussões contemporâneas como eixos de estudo são as principais contribuições do Núcleo para com a educação. Os anos do Ensino Médio estão divididos em macrocampos, sendo que o primeiro ano foca na relação escola e família, o segundo ano na comunidade e no terceiro ano trabalho e sociedade, esses macrocampos por sua vez se subdividem em campos menores que são organizados em módulos com aglutinação de conteúdos a serem discutidos e distribuídos bimestralmente, assim se trabalha o DPS, Desenvolvimento Pessoal e Social, nome dado ao trabalho com o Núcleo em sala de aula, tendo a carga horária de 4 horas-aula, o DPS, se torna a ferramenta de desenvolvimento do projeto nas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto contemporâneo educacional, os conteúdos estão divididos em áreas, disciplinas com suas fronteiras muito bem demarcadas e lutando entre si para continuarem assim, pois a formação de professores é nesse sentido, então, torna-se permanente a luta pela permeabilidade destas fronteiras, pela autonomia pedagógica de formação e disseminação do saber, este último se dá por meio de experiências inovadoras e exitosas, por isso que se torna imperativo quebrar com o paradigma curricular atual, mas sem leviandade, discutindo com todos os interessados, formação permanente dos profissionais e ampliação da educação para o tempo integral. O NTPPS, experiência cearense contém todos esses elementos que servem com força integradora e fortalecedora do currículo e formação contínua.

REFERÊNCIAS

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes 2013. p

DUTRA, J. S.; COMINI, G. M. Competência como base para a gestão estratégica de pessoas. Et al. EBOLI, M.; FISCHER, A. L.; MORAES, F. C. C.; AMORIM, W. A. C. DE. (Org) **Educação corporativa: fundamentos, evolução e implementação de projetos**. São Paulo: Atlas, 2010. Cap. 5. p. 101 – 121.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Org). **A pedagogia: teoria e práticas da antiguidade aos nossos dias**. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2014.

Instituto Aliança: **Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPs)**. Disponível em:<http://www.institutoalianca.org.br/projeto_ntpps.html>. Acessado em: 04 de agosto de 2018.

MOSÉ, V. (Org). **A escola e os desafios contemporâneos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

PRADO, M. E. B. B.. Cap.1- Tecnologia, currículo e projetos - 1.1 Pedagogia de Projetos: Fundamentos e Implicações. In: Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida; José Manuel Moran. (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância - Ministério de Educação-MEC, 2005, v. , p. 12-17

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

OS MESTRES-ESCOLAS E AS TIRANIAS DO TEMPO

Maria Alveni Barros Vieira¹⁵¹;

Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho¹⁵²

RESUMO

Em fins do século XIX e início do século XX, a escola oferecida pelo governo, assim como os serviços da escola particular, só conseguiram beneficiar crianças dos centros mais populosos do território brasileiro. Nas pequenas vilas, sítios e povoados, afastados desses centros, o processo de escolarização acontecia sob a responsabilidade direta das famílias que lançavam mão de formas variadas de ensino para que seus filhos fossem iniciados no mundo dos letrados. O presente trabalho tem como objeto de estudo uma das formas alternativas de escolarização da criança institucionalizada pelas famílias piauienses no período em estudo, qual seja, as práticas educativas dos mestres-escolas. Busca-se, portanto, compreender as atividades de ensino dos mestres-escolas Belarmino Bola-de-Ouro, Higino Gregório dos Santos e João Alves, refletindo sobre a formação, a didática de ensino e os materiais escolares por eles utilizados na tarefa de desasnar crianças e jovens no sertão do Piauí. A fonte de pesquisa utilizada neste

¹⁵¹ Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí, campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: alvenibarro@uol.com.br

¹⁵² Professora assistente da Universidade Federal do Piauí, campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Doutoranda em Educação na linha de História e Educação Comparada, na Universidade Federal do Ceará. E-mail: jasmine-14_4@hotmail.com

trabalho é o livro de memórias *Velhas Escolas Grandes Mestres* de Antônio Sampaio Pereira (1996). As análises foram construídas tomando como ponto de ancoragem reflexiva a noção de criatividade dispersa delineada por Michel de Certeau (1996) para explicar a variedade de táticas utilizadas por esses mestres em suas atividades cotidianas de ensinar crianças e jovens a ler, escrever e contar, além de outros conhecimentos práticos e necessários à sobrevivência naquele sertão. E, principalmente, a criatividade perseverante para resistir e insistir em desempenhar o ofício em tempo e circunstâncias que já não lhes reconhecia o valor.

Palavras-chave: Mestres-escolas; Sertão do Piauí; Educação utilitária.

1 INTRODUÇÃO

No tempo que o homem situa como fins do século XIX e início do século XX, acontecimentos delineados em décadas anteriores dos oitocentos começam a ter seus contornos definidos. No campo educacional, a escola se firma como locus privilegiado de formação das novas gerações, os discursos, como observa Vidal (2006), passam a expressar, com mais vigor, a necessidade de renovação do ensino, colocam o novo em detrimento do velho e negam o valor de experiências anteriores. Sobre esse aspecto, Freitas (2005, p. 165), observa que,

São inúmeros os registros de falas republicanas que demonstram que, ao lado do novo formato para a escola, a cultura política republicana também trazia como conteúdo implícito de muitas falas uma tendência a apagar os rastros que pudessem conduzir à descoberta de outras realizações educacionais do passado.

O mestre-escola fazia parte desse passado que se queria superar. Remanescentes da fase primária da nossa colonização, os mestres-escolas tiveram uma participação significativa na educação das crianças brasileiras, sendo, por assim dizer Pereira (1996, p. 78), “[...] os obreiros que trabalharam nos fundamentos de nossa estrutura cultural, alicerçando, com a argamassa das primeiras letras, o majestoso edifício da nossa cultura”. Contudo, as ações empreendidas para organizar o trabalho dos educadores de crianças tinham suas atenções centradas na força simbólica das professoras formadas na Escola Normal.

As professoras normalistas, ao contrário dos mestres-escolas, faziam parte das inovações sócioeducacionais presentes no imaginário republicano e das intenções de

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

autoridades daquele período em estabelecer marcos distintivos entre o pretendido e o exercício docente realizado em períodos anteriores. Araújo e Moreira (2006, p. 194), relacionam algumas das mudanças efetivadas no período: “[...] o ensino individual cedeu lugar ao ensino simultâneo, o método intuitivo sucedeu o tradicional e a sala de aula unitária cedeu lugar à escola graduada com várias classes e seus respectivos professores”.

No Piauí, as tentativas de transformação da educação materializam-se através da Resolução nº. 13 de 31 de julho de 1890 que aprova um novo regulamento para o ensino primário e secundário que estabelecia como mudanças principais: a proibição do ensino através do método Lancaster; a adoção de uma didática de ensino que desenvolva as matérias gradualmente, obedecendo uma sequência lógica dos assuntos, iniciando, sempre, do concreto para o abstrato; desaconselha o uso de premiações e proíbe o uso de castigos físicos, salvo os de ordem social. Brito (1996, p.46) observa que, com o advento da República esperava-se uma reestruturação profunda nas formas de ensinar, entretanto não foi o que ocorreu, apesar das reclamações feitas por pessoas consideradas esclarecidas no assunto e que percebiam na qualificação dos professores, dentre outras providências, uma das formas de melhorar a educação no Estado. Quando muito, foram estabelecidas normas ou reformas difíceis de serem executadas “[...] pois não encontravam ressonância no espírito de um professorado leigo e de poucas luzes, sem conhecimento e formação para compreendê-la.”

Sobre a inexecução de algumas normas educacionais aqui no Piauí, é possível considerar que ela tenha outras causas, além de um professorado leigo, incapaz de compreender as reformas. Nesse sentido, concorda-se com Tobias (1986, p. 248), quando ele afirma que esses problemas eram provocados, em parte, pelas autoridades competentes que ao elaborarem as reformas da educação brasileira, privilegiavam as cidades e capitais das regiões consideradas industrializadas, abandonando a população da zona rural do país.

[...] as melhorias educacionais convergem para as cidades e para as capitais, cuja população passa a ser a única que tem vez e que tem educação. A socialização da educação, a renovação educacional do Brasil vai abandonar os brasileiros da zona rural; a gente do campo vai, cada vez mais ficando sem escola e sem educação escolarizada. (...) As reformas educacionais e as teorias de educação quando falam de socialização do educando, só falam do educando e do brasileiro da cidade.

Vale ainda ressaltar que a elaboração de normas e reformas difíceis de serem colocadas em prática tanto nas escolas da capital piauiense como nas escolas do interior, era consequência da proliferação, então existente no Brasil, de ideias importadas de outros países cuja estrutura

educacional era diferente daquela por aqui desenvolvida. Essas ideias chegavam como uma receita pronta para o sucesso escolar e deveriam ser transplantadas para a educação brasileira, sem que fossem feitas maiores reflexões acerca da realidade que gerou tais modelos de educação, como explica Carvalho(1987):

Já ficou registrado que no fim do Império e o início da República foi uma época caracterizada por grande movimentação de ideias, em geral importadas da Europa. Na maioria das vezes, eram ideias mal absorvidas ou absorvidas de modo parcial e seletivo, resultando em grande confusão ideológica. (p.42).

A década de 1920 foi palco de propostas variadas, defendidas por pessoas com inclinações teóricas diferentes que tinham a “escola nova” como inspiradora de suas ações. Mas, como nos lembra Freitas (2005, p.166), a apropriação desses discursos se dava num campo de luta centrado “[...] na renovação das questões metodológicas e pedagógicas com a qual se defendia uma nova escola para que a república pudesse civilizar seus filhos em novas instituições”.

De que maneira esses discursos se fizeram influenciar nas didáticas de ensino dos velhos mestres-escolas? De quais utensílios pedagógicos os mestres-escolas lançaram mão na insistência em permanecerem exercendo a docência num contexto que elegia a mulher, a professora normalista como a educadora, por excelência, das crianças?

2 UMA EDUCAÇÃO UTILITÁRIA: ler, escrever e contar – plantar, capinar e colher

Em fins do século XIX, o mestre-escola que trabalhava em pequenas cidades, sítios, vilas e povoações do Piauí, ainda representava uma figura de respeito. Era um tempo em que os chefes de família, com posses, disputavam seus serviços, principalmente os serviços dos mestres que já tinham seus nomes e suas famas como “desasnador de meninos” espalhadas pelas circunvizinhanças.

Existia no sertão oitocentista, duas maneiras de exercer o ofício de mestre-escola. O mestre de cátedra erradia, mestre ambulante que vagava pelos centros mais populosos do Piauí em busca de sua clientela. O mestre de cátedra cativa que recebia seus alunos, sem ter que se deslocar de sua residência. O mestre Belarmino, fazia parte do grupo de mestres de cátedra erradia. Estando sempre envolvido em incursões pelo interior estabelecendo morada temporária por onde arranjasse alunos. Dado o caráter ambulante de seu trabalho, a primeira ação

pedagógica do mestre era o planejamento. Não aquele que os professores geralmente fazem buscando selecionar conteúdos e técnicas adequadas para ministrarem suas atividades. Planejava o período em que as aulas ocorreriam em função das condições de pagamento acertado entre ele e os pais das crianças. Essa preocupação estava associada às exigências que fazia aos pais como forma de pagamento, em que era incluída um pedaço de roça a ser trabalhada pelos alunos nas tarefas de plantar, capinar e colher. O atendimento, desse tipo de exigência respaldava-se na importância, atribuída naquele período ao mestre-escola:

Naquele tempo, um mestre era um verdadeiro achado e quem tivesse a sorte de ter um à mão, nunca ousava desgostá-lo, nem que fosse por força de um motivo forte. Ao mestre dava-se carta branca e, contrariá-lo com a supressão de tais prerrogativas, seria uma temeridade. (PEREIRA, 1996, P. 21).

A escola de mestre Belarmino, mesmo temporária, funcionava nas modalidades de externato, para os alunos da localidade onde se instalava, e como internato para os 4 (quatro) alunos procedentes de localidades adjacentes. Por módicas mensalidades recebia esses alunos com direito a comida e dormida, muitas vezes os pagamentos era feito com gêneros alimentícios, além de animais de pequeno porte como galinhas, porcos e ovelhas. Aos alunos externos, o mestre assumia o compromisso de ensinar a ler, escrever e contar.

O treino da leitura era feito por meio de um volumoso pacote de cartas velhas. Enquanto material didático, as cartas eram organizadas em dois blocos classificados pelo grau de dificuldade das leituras: manuscritos de letras legíveis, destinadas aos alunos que apresentavam lentidão na aquisição da leitura; manuscritos “garranchentos”, cuja leitura apresentava um desafio a ser posto para os alunos mais adiantados.

Aos alunos internos, além da leitura, escrita e as quatro espécies de contas, o Mestre deveria ensinar-lhes atividades úteis ao trabalho no campo, tais como:

Fazer peias, cabrestes, abanos, cofos, esteiras, jacás, balaies, urupembas, quibanos e uma infinidade de outras pequenas utilidades domésticas, que um homem prático do interior, precisa saber, para usa-las, quando precisa. Além dessas pequenas coisas, ensinava ainda, mais por indústria e proveito próprio do que pelo gosto de transmitir o que sabia aos outros, a execução de muitos trabalhos pesados, inclusive tecer todo tipo de cerca, especialmente cerca de sarrão, na qual passava quinau em muitos mestres cerqueiros. (PEREIRA, 1996, P.22).

Os discípulos mais aplicados eram iniciados, reservadamente, nas “ciências ocultas” da benzedura contra quebranto, mal olhado, erisipela, na arte de atalhar fogo e sangue com reza.

Curar dor de dente e espinha caída. Sabedoria da medicina popular, que naquele período era vista com superstição, como se aqueles que nela fossem iniciados mantivessem vínculos fortes com o sobrenatural. As avaliações realizavam-se na “roda do argumento” e como o costume do período ela era mediada pelos castigos físicos. Mestre Belarmino, considerava formado nas primeiras letras, o aluno que lesse com desembaraço todo o pacote de cartas. Encerrava suas atividades sempre concedendo a um, ou dois alunos, cartas de recomendações para que pudessem exercer o ofício de mestre-escola.

3 UM MESTRE DE CONHECIMENTOS AVANÇADOS

Entre a primeira e a segunda década do século XX, trabalhou mestre Higino Gregório dos Santos. Era considerado, para os padrões do período, um mestre de conhecimentos avançados. Dedicava-se com afincado a ensinar as regras gramaticais, e suas aulas eram desenvolvidas com base nos conteúdos de um velho compêndio de ensinamentos do vernáculo.

Para espanto dos pais dos alunos, os conhecimentos do mestre em matemática, ultrapassavam as quatro operações. Sabia regra de três, juros simples e operava com partidas dobradas e escrituração mercantil. Esse último campo, não era trabalhado, por não ter, naqueles lugares, onde aplicar tal conhecimento. Era um estudioso da “ciência positivista”, o que no período significava ter conhecimento acerca de alguns dos princípios teóricos de Augusto Comte, cujas ideias exprimem a confiança no conhecimento científico, considerado por ele como o único capaz de desvendar as leis do universo. Cambi (1999) ressalva que, em termos didático e pedagógicos o positivismo interferiu na concepção de educação e na organização do trabalho escolar. Os discursos da época já punham em evidência a necessidade de organização da escola com pessoas formadas para o desempenho do ofício, capazes de garantir a eficiência e a eficácia.

Mestre Gregório, a exemplo do que costumava acontecer no período, formou seus parentes dentro dessa visão positivista de educação e transmitiu a seu filho e, posteriormente, ao neto, seu interesse pelo magistério, pelos cálculos e pela gramática. Essa era uma prática comum no período e vinha desde os tempos imperiais. Schuler (2005), ao estudar o processo de transformação de mestres-escolas em professores públicos na Corte imperial, nos lembra que a docência, não raro, era transmitida como ofício dos pais aos filhos. Através dessa prática

abria-se caminho para que um dia pudessem ocupar os cargos públicos de magistério, bem como lecionar em colégios ou dirigir seus próprios estabelecimentos.

Com essa expectativa, Mestre Higinio Gregório preparou os seus para trabalharem como mestres-escolas utilizando o arsenal didático comum aos discursos do período, colocando-se em destaque aos demais mestres ambulantes a fim de fazerem-se notar. Seu neto terminou por abraçar a cátedra pública, integrando o corpo docente assalariado pela municipalidade.

3. 1 Sem prestígio, sem clientela

Se, em períodos anteriores, a clientela dos mestres-escolas poderia ser definida como crianças filhas das famílias de posse do Piauí, em fins da década de 1930, vai rareando esse tipo de aluno, e os mestres vão abandonando os centros da cidade em direção aos subúrbios. Mestre João fazia parte dessa realidade. Já não possuía o prestígio dos seus antecessores, tão pouco a clientela. Não conseguia reunir, a exemplo de mestre Belarmino, os alunos no mesmo espaço e esse detalhe o obrigava a planejar os dias e horários de suas aulas segundo as disponibilidades dos alunos. No cenário em que conseguia seus poucos clientes, as crianças não tinham o privilégio do ócio mas participavam de todas as atividades desempenhadas pelos adultos, fosse conduzindo os animais no transporte de alimentos, lenha e/ou água. Fosse tangendo os bois para o pasto, o certo é que a utilização da mão-de-obra infantil nos trabalhos da lavoura e da pecuária consistia numa prática comum na sociedade de então no seio das famílias de poucos recursos.

Como os alunos trabalhavam ajudando os pais em atividades domésticas e/ou comerciais, as aulas só poderiam acontecer nas suas horas de descanso evitando, assim, o desperdício de tempo da meninada nas tarefas de casa. Nessa rotina escolar havia um rodízio de alunos, como nos conta Dantas (2002), tanto as crianças como os jovens que participavam das aulas, tinham de fazer o revezamento entre as tarefas escolares e as tarefa cotidianas peculiares à rotina de uma comunidade rural:

Nas aulas, além de nós, vinham pessoas de outras famílias amigas. Aqui a maioria do povo não tinha muito interesse pela escola, mas vinham. O professor ficava hospedado na casa do meu pai, dormia e fazia as refeições lá pois as aulas funcionavam de segunda a sexta –feira, nos dois turnos. A rotina das aulas começava cedo. Nos dias de aula a gente tomava um cafezão, a fartura maior era leite e a isca variava: beiju, bolo de goma, cuscuz (...). Bem a gente tomava o café e ia pra aula geralmente entre

sete e oito horas da manhã e ia até as onze horas, quando depois de tomar banho ia almoçar. A tarde tinha outro expediente de uma as quatro horas da tarde. Papai preferiu um expediente mais curto, porque aí dava tempo de ver as coisas, o conserto das cercas, o destocamento e o encoivamento das terras. A gente não ia trabalhar, pegar no pesado, mas ia observar os homens trabalhando. Eu e o outro irmão, que era os mais velhos, tinha aquela responsabilidade. (p.7-8).

O relato de Moura (2002) confirma a existência do revezamento das atividades das aulas particulares ministradas nas residências dos alunos com os afazeres domésticos também entre as pessoas do sexo feminino:

Enquanto meus irmãos iam pra roça, a gente trabalhava em casa. Mamãe estabelecia assim: uma vai buscar água, outro vai arear os copos, outra vai varrer a casa. Depois das refeições uma tomava conta dos pratos, outra das panelas. Naquele tempo não tinha pia, lavava-se as louças de cócoras, próximo a um algar de barro, uma espécie de gamela cheia de água que ficava no chão da cozinha no pé da parede que tinha um pequeno buraco por onde a água escorria. Todos esses serviços a gente aprendia desde pequena quando começa ajudar em casa, com serviços mais leves. Do mesmo jeito acontecia com os meninos, o serviço pesado da roça era dos mais velhos, os pequenos faziam algumas coisinhas. Mesmo no período de aula, sempre na época da seca, a gente se revezava entre as aulas e os trabalhos em casa. O professor era um homem já de idade. Mamãe pagava uma mixaria e ele passou três meses morando com a gente. Eu aprendi a ler não sei nem como, porque lá em casa era assim: enquanto uns ia estudar, outros ia botar água, limpar a casa e arear os copos. Depois os que estavam trabalhando iam fazer a lição com o professor e os outros iam trabalhar. (p.3)

A necessidade de aulas ministradas por mestres-escolas contratados pelas famílias piauienses para trabalharem em suas residências, bem como do revezamento dos jovens e crianças entre as atividades da escola e do trabalho, ainda iria perdurar no Piauí durante um longo período. Borges Leal (1989) no seu livro “Minha Juventude” onde relata suas reminiscências de menino nascido em Três Morrinhos, município de Picos (PI), no final da década de trinta, descreve, com riqueza de detalhes seu primeiro dia de aula como garoto da roça que tinha que conciliar trabalho e escola:

Levanta, menino! Vem tomar o café e vai levar o gado e as ovelhas na roça da beirado-rio. Vem depressa...Hoje é o seu primeiro dia de aula e não deve se atrasar. O dia estava bonito, o sol brilhava com o seu clarão amarelo formando raios de ouro nas serras que formavam paisagens secas do nosso sertão. Meu coração batia forte. Estava mesmo ansioso, pois queria aprender a ler e escrever. Queria ser uma pessoa que conversava com folha de papel. Vesti uma roupa nova, peguei três folhas de papel almaço, uma pena e um tinteiro e me dirigi para o curral, soltei a bicharada e segui em direção a roça, tangendo pelos becos que separavam o curral da porteira do cercado, onde os animais ficariam pastando. Nesta manhã, eu não conduzia o meu estilingue (baladeira), porém, sim, levava uma caixa contendo o material escolar. Foi com aquele armamento que tomei chegada à casa onde a escola iria funcionar. Para mim naquele dia eu era a caça e não o caçador. Ali já estava a figura principal: O professor Soares, recentemente chegado de Teresina, capital do Piauí, homem sério e dedicado. Inibido, desconfiado e com muita dificuldade para falar, assim foi o meu jeitão no momento que acabava de entrar pela porta que dava acesso à sala, onde já se encontravam o

professor e parte dos alunos. Além do professor e alunos, estavam ali, também, os pais dos respectivos alunos, que por suas vezes faziam as recomendações. Era momento de silêncio e muito respeito e para dar mais significado ao evento, foi exibida uma carrancuda palmatória que parecia dormir sobre a mesa do professor. Alguns dos pais presentes aplaudiram a idéia do castigo, porém, o meu pai discordou e concluiu dizendo: Eu pago para educar quando precisar de castigo, eu mesmo o aplico! Não foi um ano letivo, foi somente um mês de aula e, mesmo assim, eu já havia aprendido muitas palavras, pois procurei aproveitar todo ensinamento do nosso dedicado mestre. Chegamos ao nosso último dia de aula e isso foi motivo de despedida. Uma despedida com muita alegria, pois foi feita ao som do hino nacional. (p.16-17).

Embora, esses sejam relatos de outras experiências, de outros mestres, daqueles que se embrenhavam sertão a dentro à cata de alunos assim, também, ilustram as experiências escolares ministradas pelo Mestre João, um mestre de subúrbio das cidades. Mestre de alunos que precisavam trabalhar e que contratavam seus serviços, para o período que melhor conviesse à rotina de trabalhos das famílias. Mestre, que a exemplo da maioria dos mestres-escolas desse “fim de safra”, exercia as atividades do magistério entre os meses de setembro, outubro e novembro, período considerado de seca pelo sertanejo piauiense, momento em que as tarefas do campo ficavam restritas ao preparo da terra para um novo ciclo de plantio da estação de chuvas. Outro problema, agravava a situação de mestre João que não conseguindo sobreviver às expensas do que lhe rendia a cátedra, tentava conciliar suas andanças em vários pontos da cidade onde tinha alunos, com o ofício de vender bananas.

Todos os dias, o Mestre passava nas residências dos alunos para tomar as lições do dia anterior e para vender bananas. Fora as bananas, a palmatória era o único material didático de que dispunha o mestre João para ministrar suas aulas por ele onde alfabetizava os meninos, através do método de soletramento, além de explicar, com esmero, os significados etimológicos das palavras trabalhadas. Ao ensinar a ler e escrever era acrescentado o ensino de rezas e orações. O aluno era levado a aprender as orações de conhecimento comum dos católicos mas, também, aquelas que o Mestre improvisava em toda aula. O encerramento das atividades escolares era marcado por uma cerimônia ritualística, em que o professor colocava-se no centro da sala em que dava aulas aos meninos e de mãos postas aguardava, com fronte erguida e semblante grave, que cada discípulo viesse respeitosamente beijar a palmatória que o mestre sustentava entre as mãos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os governantes provinciais pretendessem uma organização educacional que rompesse com as formas alternativas de ensino, os mestres-escolas continuaram a exercer suas funções de educadores de jovens e crianças durante décadas, ora mantendo suas práticas tradicionais de ensino, ora tentando inovar seus procedimentos didáticos como forma de se aproximarem do modelo de professor ideal divulgado nos discursos oficiais. Discursos esses que pregavam inovações socioeducacionais, que percebiam na diversidade das formas de educação da criança uma ameaça as pretensas homogeneidades religiosas e unidade do Estado, criando mecanismos que negavam a legitimidade da atuação dos mestres-escolas como educadores de meninos.

Os mestres-escolas aqui apresentados através de seus métodos de ensino e recursos didáticos, representam uma geração de professores existentes nas três primeiras décadas do período republicano, quando se mesclavam em suas práticas pedagógicas elementos da pedagogia tradicional, mas também elementos presentes na pedagogia moderna buscando uma identificação com o novo. As experiências de magistério vivenciado por esses mestres-escolas, apontam para os indícios de que, embora alguns trabalhos de alguns pesquisadores abordem essa temática expondo as atividades dos referidos mestres apenas pelo viés das similitudes, existia entre eles muitas diferenças para torná-los díspares entre si no exercício do ofício.

Existiram aqueles que pressionados pelo tempo e pelas circunstâncias procuraram incrementar suas práticas pedagógicas utilizando alguns dos recursos metodológicos da “dita” pedagogia moderna. Nesse sentido, confeccionavam material didático e os distribuía entre os alunos, até aboliam os castigos físicos entendendo que a exasperação e a violência eram características intoleráveis aos mestres do período que se anunciava. Poderíamos afirmar, que nesse sentido esses mestres foram produtores de conhecimentos, de saberes escolares e de metodologias e técnicas pedagógicas, elaboradas e reelaboradas a partir não apenas de suas trajetórias intelectuais (formação, leituras, influências teóricas, etc.), mas também de suas vivências e experiências no cotidiano das práticas pedagógicas, do ensino e da interação com os alunos de suas escolas.

Porém, é preciso concordar, que na sua maioria, os mestres-escolas continuaram, durante toda a sua trajetória, desasnando as crianças do sertão piauiense apegados a sua velha tradição pedagógica, qual seja: muito grito, pouco riso e claro, a velha e boa palmatória. Independente da pedagogia e didática utilizadas, foram eles que bem letraram as gerações

passadas, num verdadeiro esforço de pioneirismo, indo de engenho em engenho, de fazenda à fazenda, de casa em casa, oferecendo os préstimos da grande missão a que se entregavam com o fervor de quem abraça por vocação um verdadeiro sacerdócio (PEREIRA, 1996).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marta Maria de; MOREIRA, Keila Cruz. O Grupo Escholar Modelo – “Augusto Severo” e a educação da criança. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.) **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRITO, Itamar de Sousa. **História da educação no Piauí: enfoque normativo, estrutura organizacional, processo de sistematização**. Teresina: EDIUFPI, 1996.

CAMBI, Francisco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: Rio de Janeiro e a república que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DANTAS, Antônio Leopoldino. **Entrevista** concedida a pesquisadora Maria Alveni Barros Vieira em fevereiro de 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos**. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara Bastos (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. vol. III.

LEAL, Barnabé Borges. **Minha juventude – memórias**. Picos, 1989.

MOURA, Maria Gomes de Matos. **Entrevista** concedida a pesquisadora Maria Alveni Barros Vieira em dezembro de 2001.

PEREIRA, Antônio Sampaio. **Velhas escolas-grandes mestres**. Teresina, COMEPI, 1996.

SCHULER, Alessandra Frota. **De mestres-escolas a professores públicos: história de formação de professores na corte imperial**. In: Educação. Porto Alegre, RS. Ano XXVIII.n.2 (56), mai/agos, 2005.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. São Paulo: IBRASE, 1986.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária no Brasil: os grupos escolares em foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.) **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

POLITICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DITAMES DE UMA EDUCAÇÃO TARDIA

Violeta Cristina Soares Moraes¹⁵³

RESUMO

Este estudo, faz um resgate da historicidade das Políticas Educacionais expressas em momentos especiais no governo federal dentre elas, os trâmites focados no Plano Nacional de Educação com metas para todas as esferas governamentais e para uma reflexão sobre a relação entre o Sistema Nacional de Educação, a participação popular e os desafios para as políticas educacionais e a preocupação constante das mazelas advindas de alguns destes representantes governamentais sobre como deverão ser distribuídos os recursos para a educação e as respostas que irão nos afetar neste momento de crise que devastam os recursos que tornam a educação sem qualidade, pois a historia politica da educação nos ensina que precisamos pesquisar, estudar e debater e que medidas politicas são necessárias para que a obrigatoriedade signifique uma aprendizagem de qualidade. O conjunto das politicas educacionais no Brasil ainda demonstra sua centralidade na hegemonia das ideias liberais sobre a sociedade, como reflexo do forte avanço do capital.

Palavras – chave: História da Educação. Políticas Educacionais. Plano Nacional de Educação.

INTRODUÇÃO

¹⁵³ Mestranda em Educação na Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

Historicamente, as políticas sociais sempre estiveram a serviço de grupos dominantes, fruto de um Brasil que ficou subordinado ao capital financeiro internacional, portanto, aspectos das políticas educacionais não são tarefas simples. O regime federativo brasileiro tem uma arquitetura complexa na qual a União os Estados e Municípios tem papéis destacados na oferta educacional. Nesse contexto algumas questões ganham destaque: Em que medida é possível garantir padrões de unidade e qualidade na oferta educativa a nível nacional, levando em conta as diversidades regionais e locais? Quais são as estratégias de coordenação intergovernamental viáveis considerando os marcos legais existentes? É possível articular autonomia e interdependência na gestão do sistema educativo? Regulamentar um regime de colaboração entre os entes federativos é tarefa política viável? Quais são os ordenamentos institucionais necessários para que a oferta educativa no país não seja desigual?

Para responder às questões, a reflexão que se pretende é formalizada a partir de um resgate histórico.

INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLITICAS EDUCACIONAIS

Inicialmente, no Brasil, com a República, a federação nasce em outra direção, na perspectiva da descentralização. Surge como uma forma de organização capaz de permitir aos entes federados, gozar de maior autonomia do que no Império. Entretanto, à maior descentralização corresponde uma maior desigualdade, a menos que o centro exerça um contrapeso no sentido de implementar ações supletivas. Essa tensão entre centralização e descentralização e a forma de colaboração ou relacionamento entre a União e os demais entes federados é fundamental para compreender-se a política educacional.

O escritor José Carlos Libaneo um dos maiores pensadores brasileiro sobre a educação, faz uma crítica muito forte a partir da sua escrita no artigo referencia para este estudo , “POLITICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: O DESFIGURAMENTO DA ESCOLA E DO CONHECIMENTO ESCOLAR” destacando que, os documentos oficiais e oficiosos, produzidos por essas organizações internacionais nos últimos anos a partir de Conferências, do Banco Mundial, entre outros, associam o funcionamento do sistema educacional a programas

de alívio à pobreza e de redução da exclusão social, entre os quais se inclui o currículo instrumental ou de resultados imediatos.

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre as políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, liderando o planejamento da reconstrução econômica dos países devastados após a segunda Guerra Mundial.

O Brasil adotou isso! Uma política dos países desenvolvidos. Mas, há ainda uma crítica muito grande em torno de tudo isso, pois, o governo tomou essas medidas a partir de decisões de forma isolada. O público de professores, pesquisadores, não é ouvido. Quem toma as decisões, é o MEC, olhando para dentro e não para fora.

Nos tempos em que a educação brasileira atravessa por momentos difíceis, permite-se indagar: quem se julga competente para falar sobre a educação, isto é, sobre a escola sobre forma de socialização? A resposta é óbvia: a burocracia estatal que por intermédio dos ministérios e secretaria de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico.

Há, portanto, um discurso do poder que se pronuncia sobre a educação definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo. Quem portanto será excluído do discurso educacional? Justamente aqueles que poderiam falar da educação enquanto experiência que é sua: os professores e os estudantes. “MARILENA CHAUI (Ideologia e Educação ,março\2016)

A autora critica o Estado como aquele que produz o discurso ideológico da educação, ou seja, que fala sobre a educação exercendo o seu poder de administrador e daquele que pronuncia o discurso competente, retirando daqueles que vivem a experiência educacional, a possibilidade de falar da educação e participar de alguma maneira da produção desse discurso.

No nosso País, as políticas educacionais não têm uma sequência; há uma mudança constante dessas políticas. No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) visto como presidente nordestino das classes populares, mostrou-se uma proposta ousada e muito motivadora para a Educação com slogan: Uma escola do tamanho do Brasil. A base disso tudo é preparar para a cidadania: Educação para formar cidadãos, uma escola que caiba todos os brasileiros. Sendo assim diversas medidas condizem com a perspectiva neoliberal, dentre elas: expandir o sistema educacional, a criação de escolas, etc.

Vários fatores influenciam as políticas educacionais brasileiras. Alguns têm obtido maior destaque nas pesquisas da área, mas outros são ainda pouco estudados. Esse é o impacto do federalismo no funcionamento e nos resultados da educação no país. Nessa linha de raciocínio o governo Lula aproximava o MEC – Ministério da Educação, às universidades, aos pesquisadores, às organizações, às comunidades, sobre as decisões em torno das políticas públicas tentando buscar ideias, opiniões, para depois criar medidas, criar políticas educacionais.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Diante disso, convém registrar O Fórum Nacional de Educação como sendo um espaço para a interlocução entre a sociedade civil e o Estado, formado por 35 entidades educacionais .a sociedade civil , o poder público e tem caráter permanente – criado no âmbito do MEC – para discutir publicamente questões relacionadas a educação que subsidiem as políticas educacionais cujo objetivo formal é propor, avaliar e acompanhar a execução do PNE – Plano Nacional de Educação com a participação do CNE – Conselho Nacional de Educação. O PDE reproduz muitas ações do PNE, mas, não se articula com ele; ficam propostas vagas ou repetitivas.

Ao lançar o PDE – Plano de Desenvolvimento de Educação, o governo criou o Plano de Metas Compromisso de todos pela Educação, conjunto de 28 diretrizes que devem ser seguidas pelos municípios para melhorar a educação no Brasil, inspirando-se nos 200 municípios que apresentam médias superiores a 5,0 no índice de desenvolvimento da Educação Básica.

O Plano teve origem no estudo APROVA BRASIL – O direito de Aprender, desenvolvido pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infancia) que identificou boas práticas adotadas por 33 escolas-modelo de Ensino Fundamental localizadas em comunidades pobres de 14 estados brasileiros.

Ainda indiscutivelmente na relevância social, temas como: Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental, Gênero e Diversidade social, crianças, adolescentes e jovens, formação cidadã e profissional, contribuíram para concretizar o Plano Nacional de Educação -PNE. Este, é um instrumento de planejamento do nosso Estado Democrático de Direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas e traz para o contexto educacional dez diretrizes, entre elas, os mais desafiantes são: A erradicação do

analfabetismo; A melhoria de qualidade na educação; A valorização dos profissionais da educação.

De acordo com o artigo 7º dessa nova lei, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, atuarão em regime de colaboração para atingir as 20 metas e as 154 estratégias previstas no texto.

É importante, antes de tudo, contextualizar historicamente como ocorreram às tentativas e tratativas para a construção de um plano que organizasse a educação brasileira.

Um plano, qualquer que seja ele, surge de um problema. Quando nos defrontamos com um problema, um desafio, precisamos analisá-lo, estudá-lo para só então estabelecermos estratégias de superação. Contudo, é essencial que se tenha um objetivo, uma meta a perseguir. Em linhas gerais precisamos saber de onde partimos para delinear o caminho até onde pretendemos chegar.

A educação brasileira passou a ser alvo de uma organização mais sistemática a partir da década de 1930, pós-revolução que levou Getúlio Vargas ao cargo de presidente da república. O Brasil estava no início do processo de industrialização, a migração do campo para a cidade já era intenso desde a década anterior. Até então a educação não era considerada um problema, pois estava reservada as elites enquanto que a maioria da população, vivendo no campo, não via significado em frequentar a escola. Contudo, as mudanças econômicas e políticas inevitavelmente trouxeram mudanças sociais e a educação foi elevada a condição de necessária. Indispensável tanto para a geração de mão-de-obra que atendesse as demandas do novo modelo econômico como para prevenir os graves problemas que advém do êxodo rural desenfreado.

Nesse contexto, em 1932, um grupo de educadores lança um manifesto denunciando os graves problemas educacionais:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação (MANIFESTO, 1932)

O grupo redigiu um extenso documento em que criticava os moldes da educação brasileira caracterizando-a como excludente, elitista, extremamente rígida e sem propósitos claros. Mas o documento não se limitava a criticar, também propunha mudanças que objetivavam tornar a escola acessível a todos e com base em uma pedagogia renovada que levasse em conta os interesses e aptidões dos alunos e investisse na formação de professores.

Pode-se dizer que este documento foi uma primeira tentativa de elaboração de um plano de educação em nível nacional.

Em 1934 foi instituída uma nova constituição para o país. A nova lei absorveu parte do conteúdo do manifesto dos pioneiros definindo a elaboração do Plano Nacional de Educação que ficaria a cargo do Conselho Nacional de Educação. Porém, apenas três anos depois, em 1937 ocorre o golpe que instaura o Estado Novo e uma nova constituição entra em vigor, frustrando os planos de mudança para a educação.

Em 1961 é formulada uma lei de diretrizes e bases para a educação brasileira - LDBEN 4024/1961. Segundo alguns estudiosos das políticas públicas brasileiras, foi com esta lei que se estabeleceu para o ano seguinte, 1962, o primeiro plano nacional de educação para o país. Este plano estabelecia critérios para o uso dos recursos públicos em educação e formulava um conjunto de metas a serem alcançadas em oito anos. O plano foi formulado pelo MEC, aprovado pelo CFE, porém não se constituiu em lei. É importante lembrar que em 1964 acontece o golpe que institui a ditadura militar no Brasil. Durante mais de 20 anos, todos os segmentos da sociedade passaram por rigoroso controle estatal. Toda produção cultural passa pelo crivo da censura e a educação é rigidamente organizada nos moldes do novo governo, ou seja, o suposto PNE de 1962 não chega a ser colocado em prática.

Só a partir da abertura política e da redemocratização do país, que levou à Constituição Federal de 1988, ficou determinado que os planos de educação se tornassem leis e, portanto, com caráter autônomo em relação ao estabelecido na LDB. A educação passou a ser pauta de debates internacionais com especial atenção aos países latino-americanos, onde os índices de analfabetismo são alarmantes.

Em 1990, várias entidades (UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial) discutiram a necessidade de organizar objetivos e metas de educação para os nove países mais populosos do mundo. Um plano chegou a ser formulado em 1993, mas nunca foi colocado em prática. Em 1996, no Brasil, uma nova lei de diretrizes e bases da educação entra em vigor - LDBEN 9394/1996 - e nela fica estabelecido que a União deve incumbir-se de elaborar um novo plano de educação, tarefa que ficou ao encargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e acabou sendo amplamente discutida por diversos setores da sociedade.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O novo plano só foi aprovado em janeiro de 2001 tornando-se o primeiro PNE do país com força de lei (Lei nº 10.172/2001).

O PNE 2001-2010 trouxe um diagnóstico da realidade educacional brasileira em todos os seus níveis e modalidades, especificou diretrizes e propôs objetivos e metas a serem alcançados em diferentes prazos, de acordo com cada segmento, porém nunca superior a dez anos.

O novo PNE deve garantir as condições básicas da educação, que, como já vimos, é uma luta histórica, iniciada em 1932 com o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, portanto, não é nenhuma novidade. E, o que preconiza a Constituição Federal de 1988, é que é para fazer dele as políticas educacionais de Estado. Desta forma, uma política de Estado, alinhada à articulação entre a sociedade civil e o governo, conforme prevê a CF/1988, far-se-á através da participação da sociedade civil organizada em Conselhos e com participação nas conferências.

A educação pública produzida historicamente tem a marca da ampliação, da gratuidade e obrigatoriedade, da laicidade e de outros aspectos que implicam na concepção de educação de qualidade como direito social. Hoje o Brasil gasta com educação aproximadamente 900 dólares por aluno/ano. Em 2024 deverá chegar a 2.300 dólares. Se comparado com outros países este valor é baixo hoje e será no futuro. O Canadá gasta 7 mil dólares ano/aluno, Cuba 4 mil, ou seja, o Brasil perde para a maioria dos países.

Quanto à formação e valorização docente, estão garantidas quatro metas, as quais sejam: 1-O professor como responsável pela realização do ideário do Século XXI; 2- A formação de 50% dos professores da Educação Básica em nível de Pós-Graduação; 3- Planos de carreira que incluam a previsão de licença para a formação e 4- Valorização do magistério da Educação Básica. Provavelmente que o Plano de carreiras é a meta de maior impacto, pois envolve programas de acompanhamento do professor iniciante, realização de prova nacional de admissão. Porém, a principal crítica é que o PNE não assegura de onde virão os recursos para alcançar essa meta.

O PNE está em vigor e foi aprovada a peça, para a execução ao longo desses 21 anos, pois, já se passaram três, entretanto, constitui apenas o marco inicial de um processo, com o potencial de trazer significativos avanços para a Educação Brasileira. Hoje, por exemplo, estamos vivendo um momento de divisão. Divisão entre aqueles que defendem a classe popular

e aqueles que defendem a classe dominante. Isto caracteriza a mesma defesa do socialismo e capitalismo.

A revista Educação e Sociedade mostra em sua edição vol.37, numero 135/2016 que este é um momento de gravíssima ruptura democrática no país, contra o qual se insurgem diversas entidades do campo educacional que vêm se opondo ao *impeachment* da presidenta Dilma por ele representar um risco sem precedentes aos direitos sociais, educacionais e de cidadania.

Trata-se de barrar a ruptura institucional em andamento e de repor as condições necessárias ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais que enfrentem as desigualdades e universalizem o acesso com qualidade social. Na dinâmica social do Brasil, o governo atual desconstrói todo o empreendimento político-institucional que, ancorado na Constituição Federal de 1988, permitiu-nos avançar em termos de igualdade e de reconhecimento, ainda que lentamente.

Michel Temer, com seu ministério constituído apenas por homens brancos e ricos, vem tomando medidas que comprometem as conquistas civilizatórias presentes na Constituição de 1988, e tudo isso com uma velocidade que só a ruptura democrática possibilita.

O Ministério de Ciência e Tecnologia foi "acoplado" ao Ministério de Comunicações, reduzindo um e outro e, ao mesmo tempo, privando a sociedade da responsabilidade do Estado com a pesquisa e projetos nacionais de inovação, indispensáveis para o desenvolvimento da Nação. Com isso, se alinham as medidas tomadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em relação aos cursos de pós-graduação que visavam reduzir os estudos da área das Ciências Humanas, deixando, assim, exposta a concepção de ciência e de mundo desse governo.

No desmonte anunciado das políticas sociais voltadas aos setores populares, antecipa-se a drástica redução de recursos voltados ao Sistema Único de Saúde (SUS) e à Educação, e a ampliação das desvinculações de receitas para 30%, passando a alcançar estados, municípios e o Distrito Federal, com graves consequências para saúde e a escolarização da população brasileira, excluída do direito democrático de acesso à educação, e prováveis retrocessos para a valorização dos profissionais, em processo de construção.

Diante disso tudo, são alarmantes as perspectivas para o futuro da Educação do País. As BNCC – Base Nacional Comum Curricular foi imposta como uma das principais políticas

de Estado. Com isso, o núcleo dirigente do MEC, ganhou espaço fortalecendo o Movimento pela Base Nacional Comum, que propõe definir o conteúdo da educação básica brasileira em uma base comum, série a série, na forma de padrões para todas as áreas definidas pelo MEC, com o objetivo de promover o processo de avaliação e controle em larga escala. E, ao contrário do que se afirmou na mencionada Audiência Pública, a proposta de BNCC, tal como está construída, propõe definir principalmente *como* o professor deve ensinar, reduzindo seu protagonismo e autonomia em sala de aula, favorecendo, assim, a utilização de sistemas de ensino pré-fabricados, como aconteceu em São Paulo, com o programa "São Paulo faz escola".

No entanto, essa nova gestão pública educacional e sua ofensiva contra a esfera pública, hegemônica nos governos tucano e petistas, não esteve isenta de tensões, disputas e contradições nos períodos Lula e Dilma. Muitas delas se encontram expressas no texto de lei aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidente: o Plano Nacional de Educação (PNE).

Muitas dessas lutas alcançaram conquistas institucionais, como a ampliação do financiamento via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Piso do Magistério, as Conferências e os Fóruns de Educação, o PNE 2014-2024, os Indicadores de Qualidade na Educação, as políticas de cotas sociais e raciais combinadas à expansão do acesso às universidades e instituições públicas de Ensino Superior, a elevação significativa dos investimentos federais em educação e outras mais.

Ao mesmo tempo, o avanço dos setores privatistas, com suas estratégias de privatização da dinâmica escolar, também se materializou na elaboração do PNE e na desconstrução da importância da Conferência Nacional de Educação mediante a valorização das instituições privadas privados, tais como fundações vinculadas a bancos e empresas que influenciam diretamente e "por cima" a política educacional enquanto espaço coletivo de definição da política educacional e nas dificuldades de atuação do FNE.

Tais fatores se expressam claramente na paulatina e constante mudança dos parceiros do MEC na elaboração e operacionalização das políticas, que agora já não são os professores e pesquisadores das universidades públicas ou as suas entidades representativas, sendo seu lugar agora ocupado por representantes de entidades e fundações privadas vinculadas ao setor empresarial lucrativo e aos grandes bancos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os retrocessos recorrentes no campo educacional, centrados na disputa público *versus* privado, só podem ser devidamente apreendidos no processo histórico real, ou seja, no movimento mais amplo e contraditório de implementação da política econômica no âmbito das relações entre os governos Lula e Dilma (o "lulismo") e a coalizão produtivista e rentista ou, como prefere, a grande burguesia interna aliada ao movimento sindical e popular e a grande burguesia integrada e subordinada ao capital estrangeiro.

Ainda na dinâmica social do Brasil, estamos voltando ao Estado com um paradigma religioso em que grupos evangélicos estão tomando a bancada, tomando algumas posições e também uma sociedade que está voltando a ser conservadora. Na reforma educacional uma das mudanças que mais gerou controvérsia foi o fim da obrigação atual de estudar 13 disciplinas por três anos. Elas seriam obrigatórias pelo prazo de um ano e meio e depois, seriam optativas, segundo o interesse do aluno. Assim, um aluno de escola pública deixará de ter a obrigação de fazer cursos de Artes e Educação Física, depois de um ano e meio de curso. Caiu, ainda, a obrigatoriedade do espanhol no currículo assim como a Sociologia e Filosofia deixou de ser obrigatórios da metade do curso para o final.

Depois, disso, os jovens escolhem os conhecimentos específicos de cinco áreas: ciências humanas, ciências da natureza, linguagens, matemática e formação técnica profissional. As mudanças chegaram por meio de uma medida provisória, sem um debate prévio com o Congresso Nacional ou com a sociedade. A justificativa, segundo o ministro da Educação, Mendonça Filho, é a de que o Governo Michel Temer estava com pressa para alterar a situação de “falência do ensino médio” do país.

Isso implica no currículo escolar em uma visão elitista, com a exclusão de algumas disciplinas que fazem a população pensar: Sociologia e Filosofia. A partir daí teremos o reforço da escola dual e reprodutora das desigualdades sociais. Isto aconteceu em um momento histórico, na Ditadura Militar em 1964. A mesma Ditadura que condenou Dilma e que agora está voltando – o Conservadorismo.

Ainda nessa mudança exorbitante a qual atravessa o país, há um processo aligeirado de privatização. Essa privatização irá trazer o Estado Mínimo, que consequentemente irá se

desresponsabilizar das suas funções. Isto implicará em um Projeto de Lei para as Universidades na exigência de que estas sejam pagas. Nesse contexto, as escolas também serão privatizadas e por isso os concursos públicos se tornarão escassos.

Nesse momento de muita turbulência, o PNE – considerado um Plano de estado com participação popular, vestido de um conjunto de exigências, não será cumprido no prazo acordado, pois a reforma trabalhista, precariza o trabalho retirando as conquistas históricas da classe trabalhadora. Tendo como base a revisão da literatura dos ricos e múltiplos olhares dos diversos autores do conjunto de textos que compõem a indicada referencia para esta escrita, estes possibilitam reflexões sobre as políticas educacionais que assolam o nosso país.

Cada um aponta com clareza ser necessária a participação da sociedade brasileira nas discussões relativas a uma educação de qualidade, tanto na esfera pública quanto na privada. Por outro lado, contemporaneamente, pensar a educação brasileira é pensar no seu futuro próximo, traçado pelo PNE 2014-2024, cujos rumos traduzem avanços e/ou retrocessos, de alguma forma justificados no documento que o delineiam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano de ações articuladas** – PAR- 2011-2014. Guia prático de ações para municípios. Brasília:Ministério da Educação. 2011

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Ideologia e educação**. São Paulo: SP. Educação e Pesquisa. V. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

LIBANEO. José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. São Paulo: SP.Cadernos de Pesquisa. Vol. 46, n. 159, p. 38-62, jan/mar, 2016.

Documento Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2018)

LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques, CARDOZO. Maria José Pires. Planos de educação no federalismo brasileiro: os desafios da elaboração e implementação numa perspectiva democrática. IN: CASTRO, Alda Maria Duarte Araujo; LIMA, Francisca das Chagas Silva (orgs). **Políticas Educacionais: gestão e controle social**. São Luís- MA, EDUFMA, 2014, p.53-91.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Nova gestão pública e governos democráticos populares:** contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. Revista Educação e Sociedade – edição vol. 37, numero 135/2016.

SARMENTO, Diva Chaves. Educação: federalismo e qualidade. (In) SARMENTO, Diva Chaves. **Educação e qualidade: Sistemas Educacionais em construção.** Minas Gerais, Juiz de Fora, Editora da UFRJ, 2012. p. 9 – 3.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

PROVA BRASIL: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DO 5º ANO

Raimunda Nonata Paiva Andrade

Brígida Lima Magalhaes

Elenilde Fernandes de Sousa

RESUMO

A presente pesquisa visa tecer reflexões sobre os impactos produzidos pelas avaliações na organização das práticas pedagógicas, desenvolvidas pelas professoras que atuam no 5º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Caxias-MA. Portanto, o objetivo geral é investigar como as práticas educativas das professoras inter-relacionam-se com as avaliações externas. Como objetivos específicos procuramos identificar quais atividades pedagógicas são desenvolvidas pelas professoras em sala de aula em função das avaliações externas, além de caracterizar para quais finalidades essas atividades tem sido desenvolvida e analisar de que maneira as avaliações externas influenciaram nas atividades desenvolvidas. Quanto aos procedimentos e as técnicas para a coleta e produção de dados, utilizou-se como instrumento metodológico a observação não participativa, e em seguida, a aplicação de questionários as professoras alfabetizadoras. O artigo está ancorado em teóricos como: Bourdieu (2014) Freitas (2009), Moraes (2014), Dias Sobrinho (2002), Fernandes (2014), Boas (2017), Lucksi (2003 e 2011), Hoffmann (2002), Barriga (2008) e Lakatos (2003). Todavia, os achados da pesquisa, apontam que as avaliações externas influenciam de maneira acintosa nas práticas pedagógicas no chão da escola, onde seus resultados tornaram-se balizadores para a organização curricular.

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

Assim, o ensino educacional tem sido influenciado pelos resultados da Prova Brasil, fazendo um ponto de convergência para organizar e orientar as práticas pedagógicas. Temos então, as professoras realizando tarefas e atividades em função das avaliações em larga escala, assumindo o centro do processo educativo, sendo perceptível que há uma percepção falseada sobre a finalidade da Prova Brasil, importando-se apenas com o ranqueamento, gerando competitividade entre as instituições escolares, tendo como consequências um engessamento curricular.

Palavras-chave: Avaliações Externas. Meritocracia. Sucateamento escolar.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “Avaliações Externas: Reflexões sobre as Implicações da Prova Brasil na organização das práticas metodológicas no chão da escola” tem como finalidade tecer discussões sobre os impactos gerados pelas avaliações externas na organização das práticas de ensino das professoras regentes do quinto ano. Neste contexto, o objetivo geral é investigar como as práticas pedagógicas das professoras inter-relacionam-se com as avaliações em larga escala. Quanto aos objetivos específicos, temos como propósito: Identificar as atividades pedagógicas que as professoras têm desenvolvidas em sala de aula em função das avaliações externas; Caracterizar com que finalidades essas atividades têm sido desenvolvidas; E analisar de que modo às avaliações externas influenciam nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelas professoras. Levando em consideração o enunciado acima, surge-se a problemática: De que maneira as Práticas Pedagógicas desenvolvidas pelas professoras que atuam no 5º ano do ensino fundamental tem sido realizadas em detrimento das avaliações externas?

O artigo em questão está estruturado da seguinte forma: Na primeira sessão, tem-se a Introdução com a descrição do tema, definição dos objetivos gerais, específicos e objeto de estudo. Na segunda sessão, encontram-se os referenciais teóricos, com definições e conceitos sobre a avaliação da aprendizagem e em larga escala. Na terceira sessão, descrevemos sobre o percurso metodológico da pesquisa, apresentação da análise de dados, findando com as notas conclusivas.

Na metodologia, os sujeitos investigados, foram duas professoras que atuam no 5º ano do ensino fundamental de uma determinada instituição escolar da rede Pública Municipal de

Caxias-MA. A escolha do público-alvo atribuiu-se, devido à percepção de uma quantidade excessiva, de aplicações de simulados na instituição, objetivando assim treinar os alunos para a Prova Brasil. Como amparato teórico, utilizaram-se estudos bibliográficos sobre avaliações em larga escala e artigos científicos sobre a temática proposta.

Neste sentido, como procedimento metodológico para coletar os dados, fez-se uso de questionário, composto por sete questões, visando extrair informações das professoras durante o desenvolvimento da pesquisa. O referido procedimento tem por objetivo identificar e compreender, sobre as implicações, que os resultados das avaliações externas promovem nas práticas metodológicas das professoras regentes do 5º ano.

Observou-se então as avaliações externas interferem na organização das práticas metodológicas das professoras, com uso do treinamento com simulados, tornando assim o ensino fragmentado, onde as mesmas acabam perdendo sua autonomia em preparar suas aulas, sendo meras executoras das determinações da direção da instituição, privilegiando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática resultando na desvalorização das demais disciplinas curriculares, em prol do aprender para a Prova Brasil através de práticas de treinamentos.

Fica, portanto notório que a pesquisa em questão tem relevância social para o âmbito educacional, contribuindo com reflexões de maneira crítica, sobre as práticas pedagógicas, numa perspectiva acerca das avaliações em larga escala.

2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A avaliação das aprendizagens caracteriza-se por ser um recurso que se faz presente no âmbito educacional, sendo inerente ao processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao professor, diagnosticar o rendimento dos educandos para modificar suas práticas pedagógicas. Partindo desta premissa, a avaliação deve estar a serviço das aprendizagens dos alunos, levando em consideração os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Ou seja a mesma tem por finalidade subsidiar a ação pedagógica, permitindo reflexões para a tomada de decisões

Nesta reflexão, Moraes (2014, p. 53), aponta que “O processo histórico pelo qual a avaliação tem sido concebida nos revela que as práticas avaliativas são marcadas por diferentes funções e objetivos que lhe são atribuídas, conforme o paradigma avaliativo que as sustentam”.

Compreendemos que o uso que se faz das avaliações, será definida de acordo com a intencionalidade que se pretende buscá-la dela. O uso da avaliação no âmbito educacional, encontram-se alicerçadas por duas vertentes que as sustentam, sendo de forma consciente ou inconscientemente. Portanto, no paradigma da racionalidade técnica, o professor faz-se uso do exame, assumindo postura controladora, excludente, punitiva e de legitimação, sendo que numa vertente critica o aluno torna-se o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, Barriga (2008, p. 45) ressalta que “O exame, é o instrumento a partir do qual se reconhece administrativamente um conhecimento, mas igualmente reconhece que o exame não indica qual é o saber de um sujeito”. Conforme o autor, neste viés, as práticas docentes exercidas pelas professoras em avaliar seus alunos com o uso do exame, pauta-se num modelo classificatório, seletivo e excludente, apenas distinguindo os educandos em bons ou ruins, gerando menosprezo às diferenças individuais, e tornando um fator de exclusão, promovendo a marginalidade dos sujeitos.

Segundo Bourdieu e Passeron (2014, p. 199) nada é mais adequado que o exame, para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias que eles legitimam. Nota-se, portanto, que o exame é um instrumento que seleciona e classifica, excluindo o sujeito menos capacitado no processo ensino-aprendizagem. Há estudiosos que apontam que as avaliações externas por apresentar-se em forma de teste padrão, sendo igual para as diversas regiões de todo o país, não respeitando as especificidades de cada realidade escolar, privilegiando a meritocracia, torna-se um fator de exclusão.

Historicamente, o surgimento das avaliações em larga escala surgiu em meados de 1990, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Essas avaliações foram implantadas no âmbito educacional brasileiro pelo Governo Federal, Estadual e Municipal ainda na década de 1990, objetivando avaliar a qualidade da educação brasileira. Dentre as avaliações externas presente no contexto educacional brasileiro, encontra-se a Prova Brasil, criada pela Portaria do Ministério nº 931, a partir de 21 de março de 2005, fazendo parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esta avaliação busca verificar como está a qualidade da educação nas escolas públicas. Após sua aplicação nas instituições escolares, seus resultados são disponibilizados para as escolas, sendo aplicado aos alunos do quinto e nono ano (5º e 9º ano) do Ensino Fundamental.

Desta forma, as avaliações em larga escala, promovidas pelo governo tem função apenas de controle e seleção. Consequentemente, os resultados divulgados para as escolas tendem apenas a promover um controle sobre as práticas dos professores que lecionam, não garantindo que irá acontecer a devida prática das avaliações. A mesma tem sido utilizada no contexto escolar de forma excludente, evidenciando sua funcionalidade de segregação, deixando a margem, os alunos que não objetivaram êxito satisfatório.

Diante do exposto, Boas (2008, p.21) afirma que os resultados das avaliações em larga escala, divulgados pelo IDEB “Serão mais úteis se forem associados à avaliação formativa praticada em cada escola”. A autora considera ainda que os resultados teriam significados relevantes, tanto para professoras quanto para os alunos, se houvesse uma ação interventiva sobre os resultados disponibilizados para a escola.

3 PROVA BRASIL: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

A Prova Brasil tem como finalidade no âmbito educacional aferir as habilidades cognitivas dos educandos do 5º ano, nas áreas de língua Portuguesa e Matemática sendo composta por 22 questões, a mesma vem sendo realizada desde meados de 2005, e aplicadas nas escolas pública brasileira a cada dois anos pelo instituto Anísio Teixeira (INEP) em parceria com as secretarias de educação estadual e municipal, sendo aplicada no final do segundo semestre.

Ainda sobre a Prova Brasil, Silva (2010, p. 431) salienta que:

A Prova Brasil (Anresc) – iniciada em 2005 – é censitária e aplicada bianualmente na zona urbana e rural de escolas públicas para alunos matriculados na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. Oferecem dados a cada unidade da Federação, aos municípios e escolas participantes. A Prova Brasil avalia quase todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, exceto escolas com menos de 20 alunos matriculados nas séries avaliadas. De acordo com o MEC, em 2009, as escolas rurais de ensino fundamental com mais de 20 alunos nas séries avaliadas também fizeram a Prova Brasil.

Estudos recentes têm evidenciado acerca das discussões sobre a função social da escola e sobre a avaliação em larga escala, tendo com intenção, redirecionar possíveis soluções para o cenário educacional brasileiro.

A avaliação externa tem como designo traçar metas para a melhoria da qualidade do ensino, sendo um instrumento de fundamental importância no processo educativo, buscando apontar indicadores de melhoria no cenário educacional. No entanto “seriam mais eficazes, se planejadas e conduzidas no nível dos municípios pelos conselhos municipais de educação” (FREITAS, et al, 2009, p.43). Neste contexto, a avaliação tornariam fidedignas se elaborada por cada município, articulada com o projeto escolar de cada instituição.

Freitas et al. (2009) defende que há necessidade destas avaliações serem elaboradas levando em conta a realidade dos alunos, a medida que as mesma consiste apenas em instrumentos padronizados que se configuram por função controladora.

Por conseguinte, os professores organizam suas práticas em detrimento das avaliações em larga escala, subsidiando o currículo escolar, padronizando as práticas pedagógicas, promovendo um treinamento dos educandos para a avaliação. Os gestores acreditam, que quanto maior for a nota divulgada pelos sistemas, melhor se estará sendo a qualidade da instituição escolar, ocasionando uma concepção errônea, destoando sua finalidade. Conforme Fernandes (2014, p. 128):

As políticas de avaliações externas provocam e reforçam o aprisionamento curricular, e como consequência, reduzem as possibilidades de a escola contribuir para a boa formação do aluno. [...] E, quanto mais avaliação padronizada se pratica, mais o currículo escolar parece ser unificado, e o sentido da escola reduzido.

De acordo com Claudia Fernandes (2014) a prática de exames provocam nas práticas pedagógicas a padronização e uniformização, cabendo então salientar que tais práticas sendo guiado pela prova Brasil unificando os conteúdos de uma forma geral não garante a qualidade de um ensino, mais sim praticas metodológicas diferenciadas de acordo com a singularidade e as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Dentro dessa perspectiva, é um equívoco pensar que homogeneizar as práticas garantem a melhoria e a qualidade do ensino.

Fazendo uma análise, observa-se o caráter homogêneo das avaliações externas, não leva em conta a subjetividade e a singularidade, ou seja, essas diferentes aprendizagens, perdendo a sua fidedignidade, a mesma visa controlar as práticas de forma sutil.

Os resultados da Prova Brasil, ao chegarem até as escolas deveriam promover uma reflexão sobre as práticas educativas, sobre quais medidas deveriam adotar para uma melhoria, no entanto, gestores tornam-se reféns dos referidos resultados por acreditarem que, quanto

maior a nota, melhor está sendo a qualidade do ensino. A nota em si, não significa por tanto aprendizagem.

Sobre as avaliações em larga escala, convém ressaltar: “cujo surgimento encontra-se arraigado à racionalidade técnica da prática avaliativa com via de regulação e controle do poder estatal” (MORAIS, 2014, p.54). Nesse sentido, entende-se educação formal e intencional, tem por função a garantia que os sujeitos envolvidos, aproprie-se da cultura elaborada pela humanidade de forma crítica, no entanto percebe-se que o fazer pedagógico está perdendo sua finalidade ao fazer-se uso de práticas do treinamento, contribuindo de forma oculta para a manutenção a ordem social vigente, promovendo a marginalização dos educandos

Tal formação encontra-se de forma sucateada, beneficiando aos reformadores empresariais, transformando a educação em um mercado. Ou seja não está desvelada a real finalidade da Prova Brasil, no contexto educacional, que é a regulação estatal,

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede Pública Municipal de ensino, situada na zona urbana de Caxias-MA. Os sujeitos investigados foram duas professoras que atuam no 5º ano do ensino fundamental menor, objetivando, compreender como as práticas das professoras sofrem implicações sobre os resultados da Prova Brasil.

O critério para a escolha da escola atribuiu-se, por perceber que há na instituição uma quantidade excessiva de aplicação de simulados, visando treinar os alunos para o referido exame. Para a realização da pesquisa, utilizou-se estudos bibliográficos que abordam a avaliação em larga escala e artigos científicos que versam sobre temática. Quanto aos percursos metodológicos, fez-se uso da observação não participativa, que segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 193), “o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mais sem integrar-se a ela: permanece de fora”. Essa técnica permite ao pesquisador extrair dados da realidade pesquisada.

Para a coleta dos dados, utilizou-se o questionário constituído por questões, tencionando coletar informações a partir das falas das professoras no decorrer da pesquisa. Sobre os questionários, Lakatos e Marconi (2003, p. 201-202) argumentam que “é um instrumento de coleta de dados, constituindo por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas

por escrito e sem a presença do entrevistador.” O mesmo é relevante, pois permite obter respostas mais rápidas e precisas, tendo mais segurança pelo fato das pessoas não serem identificadas e havendo mais tempo para responder.

A análise e a organização dos dados a serem coletados durante a pesquisa foram realizadas paralelas ao período da investigação, haja vista, que o processo intrínseco que exige a natureza do estudo, possibilitou discussões progressivas para a pesquisa. Para a coleta de dados, utilizou-se na aplicação de questionário com dois professores da referida instituição, que são os sujeitos da pesquisa.

No que concerne o perfil e características das professoras, vale citar que a Professora “A” possui formação acadêmica em LETRAS/ licenciatura e Português e pós-graduação em Alfabetização e Letramento, atuando há 19 anos na rede pública municipal, sendo a mesma regente no 5º ano a quatro anos. Enquanto a professora “B” possui formação acadêmica em Ciências e Ensino Religioso e pós-graduação Formação de professores, atuando na rede pública municipal há vinte anos e professora regente no 5º a uma um ano.

Ambas possuem formação na área do magistério, tendo características divergentes quanto a graduação acadêmica. Os dados e características dos sujeitos investigados apontaram que as práticas das professoras, apresentam características e experiências parecidas na docência em sala de aula.

Neste contexto, os resultados do estudo foram sistematizados e organizados em formato de três eixos de análise, a saber: O primeiro eixo, aborda sobre a compreensão da avaliação em larga escala; No segundo, revelam as implicações da Prova Brasil nas práticas pedagógicas das professoras; O terceiro eixo retrata as Implicações da Prova Brasil nas praticas pedagógicas no chão da escola. Em seguida, apresentam-se os eixos de análise dos dados e discussões.

EIXO 1: Concepção por avaliação em larga escala

As professoras, ao serem questionadas sobre suas percepções por avaliação externa, afirmaram:

Professora A: É uma forma, que é uma forma de compreender quais são as dificuldades a serem superadas por um indivíduo.

Professora B: compreendo que uma maneira de prepara-los durante o ano para que possam ter um bom desempenho no dia da aplicação dos testes.

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

Nota-se nos discursos das professoras, que ambas tem uma concepção equivocada da avaliação externa. Para a professora A, a avaliação em larga escala é uma forma de perceber quais são as dificuldades dos alunos em relação ao processo de ensino aprendizagem. Para a professora B, verifica-se que a avaliação em larga escala é uma forma de treinar os alunos para o referido teste. Ficando evidente em suas respostas, principalmente para a professora B, que o teste é uma forma de preparar os alunos para a realização da prova. No que se refere ao exame, Barriga (2008) afirma que a partir do uso do teste avaliativo das professoras, suas respostas têm um caráter classificatório e seletivo.

EIXO 2: Implicações da Prova Brasil para a prática Pedagógica das Professoras.

Subeixo 2.1: Currículos/ Conteúdos ensinados.

Questionou-se as professoras quais eram as implicações da Prova Brasil para a prática pedagógica destas. As mesmas revelaram:

Professora A: Trabalhar os descritores de Língua Portuguesa e Matemática.

Professora B: Conteúdos ensinados, pois, nos possibilita a um diagnóstico preciso da aprendizagem dos alunos dentro desse período.

A professora A, cita os descritores de Língua Portuguesa e Matemática, no entanto não cita quais são os mesmos. Já a professora B afirma que os conteúdos ensinados resumem-se em um diagnóstico preciso da aprendizagem para intervir nos conteúdos trabalhados. Neste sentido, percebe-se a preocupação de ambas, em transmitir os conteúdos a serem trabalhados para o referido teste. Unificando desta forma as praticas pedagógicas, tendo como pano de fundo um paradigma tradicional. De acordo com Freitas (2009), a educação é um fenômeno regulado pelo Estado, sendo a escola formal uma entidade com medida pelo aparelho estatal.

Subeixo 2.2: Avaliação da aprendizagem.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, indagou-se para as mesmas qual a sua concepção por avaliação da aprendizagem:

Professora A: Por meio de descritores, onde as alternativas propostas correspondem aos mesmos.

Professora B: Temos forma de intervir de forma mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem, assim cumprir o compromisso de alfabetizar o alunado no que tem mais dificuldade.

Para as professoras, a avaliação da aprendizagem se reduz também há uma preparação para as avaliações externas, percebe-se nos discursos de ambas, que fazem de uso dos descritores para a elaboração dos instrumentos avaliativos. Sendo assim, essas avaliações acabam gerando implicações sob as avaliações da aprendizagem.

De acordo com Moraes (2014), a práxis da avaliação, possuem via de mão dupla, dependendo da intencionalidade que faz dela. Para os sujeitos da pesquisa predominam em suas práticas pedagógicas a racionalidade técnica. Neste viés, o professor faz uso de exame tendo uma postura controladora e punitiva.

Subeixo: 2.3 Metodologias de ensino.

Em relação à metodologia de ensino utilizada pelas professoras, os mesmos afirmaram que:

Professora A: Visando a interpretação de textos e imagens e a capacidade de resoluções de problemas.

Professora B: São inúmeras ferramentas de apoio, dentre elas, jogos educativos, leituras diárias, atividades bem ilustradas, aulas dinâmicas, sem perder a qualidade dos conteúdos.

As professoras, ancoram-se suas práticas em detrimento das avaliações externas, na medida em que ministram suas aulas privilegiando as disciplinas e os conteúdos exigidos no referido teste. É notória uma intencionalidade pedagógica nas práticas das professoras, no que se refere aos conteúdos que devem ser ensinados aos alunos, tendo em vista que os mesmos serão cobrados nos referidos testes. Dias Sobrinho (2002) aponta que a avaliação tem assumindo um caráter de controlar e quantificar as habilidades dos alunos.

Subeixo 2.4: Quais atividades são realizadas em sala em decorrência da Prova Brasil.

Ao serem questionadas sobre quais atividades a serem desenvolvidas em sala de aula em decorrência da Prova Brasil, as professoras afirmaram:

Professora A: Simulados e atividades contemplando os descritores de Português e Matemática.

Professora B: Simulados

A partir das discussões dos referenciais teóricos, notou-se que as práticas dos sujeitos investigados estão imbricadas por um viés tradicional, onde para o aluno, o conteúdo é cobrado com exatidão, havendo uma preocupação evidente nas atividades realizadas em sala de aula, em decorrência da referida prova. E os simulados fazem-se presente nas práticas de ambas as professoras.

Conforme explicita Freitas et al., (2009), estas avaliações promovem uma regulação das práticas em detrimento da Prova Brasil. As referidas práticas pedagógicas se organizam em razão de meros treinamentos de seus alunos e não numa perspectiva de uma aprendizagem significativa, tornando assim o aluno o próprio autor na aquisição do conhecimento.

Tais práticas pedagógicas se efetivam em detrimento de treinar os alunos por meio de simulados padronizados, preparando-os para o dia da aplicação da prova Brasil. A repetição não garante a equidade no âmbito educacional, pois treinar os alunos promove apenas um alto índice no IDEB, não significando uma aprendizagem significativa.

Subeixo 2.5: Como as atividades são desenvolvidas?

Em relação às atividades desenvolvidas, os sujeitos reiteraram que:

Professora A: De forma interdisciplinar.

Professora B: Periodicamente, pesquisando atividades em e-mail e em sala aplicamos como se já fossem a prova enviada pelo sistema.

Nesse interim, a professora A, realiza uma prática de forma interdisciplinar, embora não pontuando de forma explícita como ocorre essa prática. Já a professora B, afirma realiza

pesquisas sobre as provas anteriores na internet para em seguida aplicá-los na sala de aula, de forma fidedigna a uma Prova Brasil.

Percebe-se que na prática exercida pela professora B, há um treino para a realização da Prova Brasil. Corroborando com Fernandes (2014), as políticas das avaliações externas provocam e reforçam o aprisionamento curricular reduzindo as possibilidades da escola em contribuir para a formação do aluno.

3 EIXOS: Implicações da Prova Brasil na pratica pedagógica da escola.

Subeixo 3.1: Os dados são discutidos entre os gestores, coordenadores e professores nesta escola? Como?

Professora A: Sim! De modo que sejam montadas estratégias que visem um melhor resultado dos educandos.**Professora B:** Os professores convocam uma reunião com o corpo docente, para comunicar a que nível se encontram os alunos e no que precisamos aprofundar para um bom desempenho na próxima avaliação.

Neste sentido, a Prova Brasil, está se tornando um instrumento de culpabilização do professor no que se refere ao índice de desempenho da escola. Havendo uma visão equivocada desta prova, pois a mesma vem se tornando para as escolas uma forma de competição na busca de um alto índice quantitativo, que se tornou sinônimo de qualidade. Freitas (2009) entende-se que a divulgação dos resultados divulgados, resultante de aferições pela Prova Brasil, acabam mecanismos de disputas entre as instituições escolares em detrimento de elevações do rankens.

Subeixo 3.2: Como é feito o uso dos resultados que são disponibilizados para as escolas da Prova Brasil?

Professora A: Sim, de modo que sejam montadas estratégias que visem um melhor desempenho do educando.

Professora B: No decorrer do ano, fazemos simulados com o intuito de preparando o alunado para que no dia da aplicação o aluno já tenha uma boa base.

Fica evidente na fala das respectivas professoras, a preparação dos alunos, durante as práticas pedagógicas para o referido teste. A preparação se caracteriza no decorrer do ano letivo, onde toda a escola se mobiliza em prol dos referidos testes. Dentre as atividades desenvolvidas, cabe mencionar: Reuniões de pais e mestres, elaborações e aplicações de simulados mensais e quinzenais com o objetivo de melhorar o IDEB da escola.

Entretanto, é importante destacar que nesse processo não se leva em conta o sujeito do processo que é o aluno, ou seja, uma aprendizagem significativa. Os resultados das avaliações em larga escala, deveriam ser socializados seguidos de intervenções pedagógicas, por outro lado, os mesmos tornam-se apenas para promover a competição, tornando um fim em si mesma. Quanto às informações geradas, após a ampliação das avaliações externas, esta deveria estar atrelada às avaliações da aprendizagem. Para Freitas (2009), tais resultados quando utilizados de forma adequada tornam-se instrumento balizadores, apontando direções, visando assim a melhoria da qualidade escolar.

NOTAS CONCLUSIVAS

O presente artigo, nos possibilitou constatar que as avaliações em larga escala, vem gerando impactos na organização das atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Percebe-se que há uma necessidade dos professores em conhecerem o instrumento avaliativo da Prova Brasil, pois a forma errônea e equivocada que fazem dos resultados tornam os professores das instituições reféns, causando no sistema escolar um impacto nas aprendizagens dos alunos. Verifica-se que a maneira como os resultados são divulgados e a qualificação das escolas, tornaram gestores e educadores reféns das referidas avaliações, exercendo uma preocupação na busca de uma melhor classificação. Embora se acreditem que IDEB elevado significa boa qualidade, classificando as escolas em boas ou ruins, gerando uma competição na comunidade escolar.

Percebe-se que padronização e unificação das práticas pedagógicas dos professores não garantem uma aprendizagem significativa dos alunos. A preocupação com o referido teste é demonstrada com a realização de simulados, como uma forma de preparar os discentes para a prova Brasil.

Neste sentido, é necessário que haja discussões sobre a prova Brasil e suas implicações nas práticas das professoras, permeando desde os gestores, coordenadores pedagógicos e corpo docente. É importante destacar que os resultados gerados pela prova Brasil, sejam utilizados para a criação de políticas públicas, promovendo mudanças significativas no âmbito educacional, garantindo assim uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BARRIGA, A.D. Uma Polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M.T (Org). **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DPSA, 2008, p. 43-66.
- BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, Papirus, 2017.
- _____. **Virando a Escola do Avesso Por Meio da Avaliação**. Campinas, Papirus, 2008.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2014.
- DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.
- ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2013.
- ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs). **Olhares e interfaces: Reflexões Críticas sobre a Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira (Org.). **Avaliação das aprendizagens: Sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREITAS, Luiz Carlos, *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliando redações: da escola ao vestibular**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva. **Do produto ao processo:** contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora. Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SILVA, Isabelle Fiorelli. **O sistema nacional de avaliação:** características, dispositivos legais e resultados. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**TECNOLOGIAS GERENCIAIS E INOVAÇÃO:
A INFLUÊNCIA NO PROCESSO COM EFICIÊNCIA, EFICÁCIA E EFETIVIDADE
NA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Francisco Ricardo Almeida Amorim¹⁵⁴

Raimundo Nonato Neto¹⁵⁵

RESUMO

O presente artigo apresenta o recorte da pesquisa de doutorado apresentada em julho de 2017 sobre o tema tecnologias gerenciais e inovação: a influência no processo com eficiência, eficácia e efetividade. Teve como objetivo analisar as tecnologias gerenciais como instrumento de eficiência, eficácia e efetividade na gestão do ensino superior. A revisão literária constituiu-se em estudos relacionados a tecnologias gerenciais e inovação. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, fundamentada em diferentes autores que discutem tecnologias gerenciais, tais como: Peter Drucker (1990); Cury (2006); Laudon e Laudon (2011); Oliveira (2010); Cotera e Matamoros (2011), dentre outros. A pesquisa revelou que as instituições de ensino superior teriam uma maior eficiência e eficácia, se aplicada às tecnologias gerenciais, devendo adotar critérios de inovação no processo da gestão.

Palavras-chave: Tecnologias Gerenciais. Eficácia e Efetividade. Inovação.

¹⁵⁴Diretor Acadêmico da Faculdade DEXTER, Consultor Educacional, Doutor em Ciências da Educação; Doutor em Administração, Mestre em Ciências da Educação; e-mail prof.ricardoamorim@gmail.com.

¹⁵⁵Professor Municipal na Cidade de Coreaú-CE, Doutor e Mestre em Ciências da Educação; prof.raimundinho@bol.com.br

1 INTRODUÇÃO

Descreve-se nessa pesquisa a tecnologia gerencial como ferramenta de inovação nas atividades administrativas/acadêmicas nas instituições do ensino superior, desta forma uma gestão com eficiência e eficácia. Atualmente utiliza-se gestão, no entanto, levasse pouca consideração sobre a inovação e os seus resultados.

Nesse sentido, faz-se necessário uma reflexão do que a tecnologia gerencial oferece como inovação na gestão das instituições da Educação Superior.

O estudo sobre a tecnologia gerencial como ferramenta de apoio à gestão dos resultados obtidos através de inovação é relevante no meio científico, uma vez que os gestores de ensino superior se utilizam desse meio para tomar decisões sob diversos aspectos e, a partir disso, buscar novos objetivos que venham de encontro as necessidade atuais. Assim, procurar-se-á analisar como a tecnologia gerencial e a inovação poderão ser colocadas em prática, com ênfase específica em seus resultados com eficiência e eficácia nas instituições do ensino superior.

Para o processo na educação avançar em qualidade, é preciso compreender os dados/resultados obtidos, utilizando-os da melhor forma possível, percebendo as necessidades de um ensino com qualidade, propondo ações mais efetivas, possibilitando um exercício reflexivo às reais expectativas da instituição.

Surge, então, o interesse em pesquisar a temática da tecnologia gerencial como apoio às tomadas de decisões obtidas através das inovações, em virtude da experiência como gestor e docente, depois pelos estudos desenvolvidos na pós-graduação *stricto sensu*, além do que as pesquisas realizadas trarão para a sociedade em geral um panorama de como a tecnologia gerencial é percebida em inovar na gestão das instituições de educação superior.

Considerando o cenário descrito acima, estabeleceu-se como problemática central da pesquisa a indagação: o que a tecnologia gerencial e a inovação oferecem na gestão com eficiência e eficácia nas instituições de ensino superior?

A partir da questão acima mencionada, estabeleceu-se para essa pesquisa o seguinte objetivo: analisar a tecnologia gerencial e inovação como instrumento de apoio na gestão institucionais com eficiência e eficácia.

2 TECNOLOGIAS GERENCIAIS

“Não seremos limitados pela informação que temos. Seremos limitados por nossa habilidade de processar esta informação.” (Peter Drucker)

Esta seção consiste na proposta de apresentar as tecnologias gerenciais e inovação, as quais têm por objetivo permitir que a gestão com foco no resultado/qualidade visualize informações em nível gerencial. Desta forma, possibilita que, a tecnologia gerencial administre as informações do conhecimento, auxiliando na tomada de decisão estratégica, a qual pode proporcionar a melhoria da qualidade do serviço, a produtividade e o aumento da satisfação dos interessados.

Para compreender o objetivo do tema, inicialmente foi realizado um estudo sobre Sistemas de Informação – SI, Sistema de Informação Gerencial – SIG e a Inovação. Em seguida, com base neste conhecimento, foram conceituadas as tecnologias gerenciais e a inovação.

2.1 SISTEMA DE INFORMAÇÃO

Conforme Stair e Reynolds (2002) e Dalfovo (2004), Sistemas de Informação – SI são conjuntos de elementos ou componentes inter-relacionados que coletam (entrada), manipulam e armazenam (processo), disseminam (saída) os dados e informações e fornecem um mecanismo de feedback. A entrada é a atividade de captar e reunir novos dados. O processamento envolve a conversão ou transformação dos dados em saídas úteis. A saída envolve a produção de informação útil. O feedback é a saída usada para fazer ajustes ou modificações nas atividades de entrada ou processamento. Já pra Laudon e Laudon (p. 10, 2011), sistema de informação pode ser definido tecnicamente como: “um conjunto de componentes inter-relacionados que coletam (ou recuperam), processam, armazenam e distribuem informações destinadas a apoiar a tomada de decisões, a coordenação e o controle de uma organização.”

Diante dessas definições o sistema de informação é classificado para cada nível da instituição, desta forma, compreendendo-se a relação com a inovação.

Laudon e Laudon (2011) apresentam os cinco tipos mais importantes de Sistema de Informação correspondentes a cada nível organizacional. A organização tem sistemas de informação gerencial (SIGs) e sistemas de apoio à decisão (SADs), no nível gerencial; sistemas de trabalhadores do conhecimento (STCs) e sistemas de automação de escritórios, no nível do conhecimento e sistemas de processamento de transações (SPTs), no nível operacional. Consequentemente, conceituamos os sistemas, conforme os autores:

- a. Sistema de Informação Gerencial – SIG, ferramenta de suporte às funções do nível gerencial, munindo os gerentes de relatórios, ou de acesso on-line aos registros do desempenho corrente e histórico da organização.
- b. Sistema de Apoio à Decisão – SAD, ferramentas de suporte específico ao gestor e são habilitadas para responderem sobre alternativas de investimentos para o contexto em que são aplicados (STAIR ET AL., 2006; LAUDON & LAUDON, 2011).
- c. Sistemas de Trabalhadores do Conhecimento (STCs), consistem em sistemas que recebem dados da base operacional, que os decodifica, criando novos conhecimentos e informações.
- d. Sistemas de Automação de Escritórios no Nível do Conhecimento (SAE), auxiliam no aumento da produtividade, redução de custos e um resultado de maior qualidade. Esses sistemas, conforme Laudon e Laudon (2011), disponibilizam diversas funções, tais como: processadores de textos, agendas eletrônicas, editores de imagens e a possibilidade de gerenciamento de diversos tipos de projetos, entre outros
- e. Sistemas de Processamento de Transações (SPTs), utilizados atualmente na maioria das organizações, monitoram, coletam, armazenam, processam e distribuem os dados das diversas transações realizadas dentro da empresa, servindo como base para os demais sistemas existentes dentro da mesma

Por fim, após a organização das atividades operacionais, surge a necessidade de gerar informações consolidadas, seguras e rápidas, para que os colaboradores possam ter uma maior certeza de que rumo tomar e verificar como a organização se encontra, o que auxilia no processo decisório da instituição.

3 INOVAÇÃO

Criar um ambiente favorável à inovação é o grande desafio das instituições do ensino superior nesse próximo século. Isso certamente não é uma tarefa simples nem fácil, mas que caso alcançado, representa meio caminho andado em direção ao sucesso.

Andreassi (2001) ressalta a dificuldade de se definir “inovação” devido ao grande número de tarefas que engloba. O autor afirma que, de acordo com o Frascati Manual (OECD, 1963), a inovação tecnológica de produtos e processos pode ser agrupada nas seguintes atividades: pesquisa e desenvolvimento (P&D) – trabalho criativo, desenvolvido de forma sistemática, visando aumentar o conhecimento disponível e vislumbrar possíveis novas aplicações para esse conhecimento; serviços técnicos – atividades complementares ao esforço de P&D, de natureza predominantemente não criativa, mas que de alguma forma contribuem para a geração, disseminação e aplicação do conhecimento tecnológico (por exemplo: treinamento, informação tecnológica, etc.); aquisição de tecnologia – pagamento de royalties e serviços de assistência técnica; e engenharia não rotineira – engenharia relacionada a novos produtos ou processos (por exemplo: engenharia industrial e desenho industrial relacionados ao processo de inovação).

Já Ireland et al. (2001) afirmam que, a partir do reconhecimento da importância da inovação na criação de valor para a instituição, os empreendedores precisam reconhecer também que a inovação não surge sozinha e que, portanto, além do desenvolvimento e uso de novas tecnologias e do monitoramento do mercado para a identificação das oportunidades, é necessário ainda promover um forte suporte – através de ações estratégicas – de forma a possibilitar que essas inovações surjam e que sejam efetivamente administradas e implementadas.

Assim, verifica-se que a inovação é um processo que envolve diversas atividades e uma questão gerencial, uma vez que existem escolhas a serem feitas sobre recursos, sua alocação e coordenação; e que a sua gestão inclui a formulação de estratégias e a utilização da estrutura organizacional como forma de agrupar e coordenar os recursos (humanos, físicos e financeiros) com o intuito de se atingirem os objetivos da instituição.

3.1 INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

A inovação no ensino superior é um dos esforços mais importantes a serem empreendidos, estimulando ações, como os investimentos em pesquisa.

Deve-se destacar, as ações que buscam a melhoria no processo de inovação, como, por exemplo, o Programa Ciência sem Fronteiras¹⁵⁶:

Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Ciências sem Fronteiras, (<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>).

Seguindo esse caminho de incentivo à inovação, foi promulgada, em 2 de dezembro de 2004, a Lei n. 10.973, que estabelece, no art. 1º:

Art. 1º. Esta Lei estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do País, nos termos dos arts. 218 e 219 da Constituição. BRASIL (2008, p. 179).

A Lei formaliza vários elementos para incentivo a inovação. Destacando a quantidade de pesquisadores e pessoal de apoio envolvidos., como demonstra o quadro abaixo:

Tabela 1 - Brasil: Pesquisadores e pessoal de apoio envolvidos em pesquisa e desenvolvimento (P&D), em número de pessoas, por setor institucional e categoria, 2000-2010

Ano	Setores				Total
	Governo	Ensino superior ⁽¹⁾	Empresarial	Privado sem fins lucrativos	
2000	8.691	136.658	86.183	544	231.158
2001	8.299	144.487	80.519	746	232.919
2002	7.903	152.777	75.541	943	235.824
2003	9.035	186.358	71.147	1.153	265.951
2004	10.160	218.498	75.598	1.356	303.483
2005	10.471	238.959	80.482	1.279	328.916
2006	10.778	259.364	76.325	1.195	345.253
2007	11.337	283.704	72.944	1.264	366.597

¹⁵⁶ O Programa em 2017 foi reformulado com missão distinta daquela que motivou sua criação, oferece bolsas para pós-graduandos. Esse será o único público atendido pelo governo federal dentro do Programa, os alunos de cursos de graduação não serão mais atendidos pelo Ministério da Educação (MEC).

2008	11.896	308.036	70.204	1.330	388.573
2009	13.043	348.873	67.991	1.403	427.944
2010	14.187	391.222	66.212	1.472	469.257

Fontes: para setor empresarial: Pesquisa de Inovação Tecnológica (Pintec), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, extração especial; para estudantes de doutorado: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC)

No setor ensino de superior⁽¹⁾:

- o número de pesquisadores refere-se ao somatório dos pesquisadores do Diretório dos Grupos de Pesquisa - DGP com os estudantes de doutorado matriculados ao final do ano nos cursos reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC); e
- o pessoal de apoio engloba os estudantes (exclusive os de doutorado, computados como pesquisadores) e o pessoal técnico do DGP/CNPq.
- as informações do DGP/CNPq estão disponíveis somente para os anos pares, a partir de 2000. Os dados para os anos ímpares foram obtidos com base na média aritmética dos anos adjacentes.

3.2 INOVAÇÃO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

A teoria da inovação não é uma teoria formal e estabelecida, mas uma fusão de várias disciplinas: economia, gestão, psicologia organizacional, teoria cognitiva e teoria dos sistemas (Roste, 2004).

Brandão e Bruno-Faria (2013) argumentam que os primeiros estudos sobre inovação procuravam esclarecer a relação entre inovação tecnológica e desenvolvimento econômico, focando no desenvolvimento de produtos e processos aplicados ao setor privado, a exemplo de Schumpeter (1997), um dos pioneiros nessa área.

Novos termos foram inseridos com relação a inovação, surgindo, por exemplo, a “Inovação Aberta”, que pode ser descrita como: o processo de inovação no qual indústrias e organizações promovem ideias, pensamentos, processos e pesquisas abertos, a fim de melhorar o desenvolvimento de seus produtos, prover melhores serviços para seus clientes, aumentar a eficiência e reforçar o valor agregado. Ela é a combinação de ideias internas e externas, como

também, caminhos internos e externos para o mercado, de modo a avançar no desenvolvimento de novas tecnologias em produtos e processos.

A proposta de uso de ideias externas provocou uma nova forma de articular o processo de inovação, que até então era visto como tarefa de uma entidade, da pesquisa inicial ao lançamento e a comercialização de um novo produto ou serviço. Assim, passou a ser percebido como um processo colaborativo, que pode envolver várias entidades, as quais podem contribuir em uma ou mais etapas do processo de inovação, de acordo com competências e interesses.

O novo conceito alinha-se com as demandas atuais, segundo as quais grandes volumes de recursos são investidos em pesquisa e várias ações são implantadas com o objetivo de desenvolver o processo de inovação, que se torna, a cada dia, mais dinâmico e imprescindível para o desenvolvimento da economia. Desta forma destaca-se, [Citar as fontes que embasam a apresentação dos itens a e b.]

a. Inovação por Processo

A gestão por processos consiste num conjunto de atividades que ocorrem dentro de uma organização e que estão envolvidas diretamente com os objetivos da instituição e o cumprimento da sua missão.

Estas atividades envolvem a otimização na aplicação dos recursos humanos, materiais e financeiros da organização, necessários para, por exemplo, melhorar o atendimento ao cidadão e, conseqüentemente, a satisfação percebida na prestação dos serviços.

Assegurar que os processos sejam executados de forma clara e consistente é muito importante para que a organização possa atingir as suas metas e agregar valor aos seus clientes (cidadãos). Entretanto, gerir estes processos é bem mais difícil do que parece, pois muitos deles não acontecem isoladamente, mas sim interagem entre si.

Uma orientação para os processos permite compreender como de fato as coisas são feitas na organização, na medida em que revelam problemas, gargalos e ineficiências que numa instituição tradicional dificilmente seriam identificados.

São várias as vantagens da gestão de processos:

- Redução dos tempos de ciclo;
- Diminuição de custos;
- Melhoria da eficiência interna;

- Melhoria da qualidade;
- Aumento da satisfação dos colaboradores.

Uma vez que a excelência do desempenho e o sucesso na realização da missão da organização requerem que todas as atividades inter-relacionadas sejam compreendidas e geridas segundo uma visão de processos, é fundamental que sejam conhecidos os clientes dos processos, os seus requisitos e o que cada atividade adiciona de valor a esses requisitos.

O desenvolvimento de um sistema de gestão organizacional voltado para a excelência e para a alta performance requer a identificação e a análise de todos os seus processos.

A análise de processos leva a um melhor entendimento do funcionamento da organização e permite a definição adequada de responsabilidades, a utilização eficiente dos recursos, a prevenção e a solução dos problemas, a eliminação de atividades redundantes e a identificação clara dos clientes e fornecedores.

O emprego da abordagem por processos possibilita à organização atuar com mais eficiência no emprego dos recursos disponíveis e ao mesmo tempo ser mais eficaz nos seus resultados, estando orientada à agregação de valor no atendimento das necessidades dos seus clientes finais, os cidadãos.

b. Ferramentas de Gestão da Inovação por Processo

A gestão da inovação no setor público requer uma visão objetiva para colocar em prática. Citaremos um série de ferramentas de gestão que concretizam os conceitos e auxiliam na estruturação a Gestão da Inovação no setor público.

- Canvas¹⁵⁷ da Inovação no Setor Público

O Canvas da Gestão da Inovação no Setor Público auxilia na criação de práticas e ações para as oito dimensões que precisam ser gerenciadas.

- Dimensão Diretrizes Estratégicas – Mapa dos Tipos de Inovação

Essa ferramenta auxilia no diagnóstico e na definição da estratégia de inovação no setor público. Os diferentes tipos de inovação podem ser utilizados para criar um impacto positivo, seja nos serviços prestados, na gestão, nos processos e nas políticas públicas.

¹⁵⁷ Quadro de modelo de negócios, ferramenta de gerenciamento estratégico, que permite desenvolver e esboçar modelos de negócio novos ou existentes.

- Dimensão Processo de Inovação - Canvas da Inovação de Serviços

Essa ferramenta serve para organizar as ideias de potencial inovador em serviços. Ela traz os principais aspectos a serem levados em consideração quando da inovação em serviços. Traz algumas particularidades relativas a serviços.

- Dimensão Gestão da Mudança - Canvas da Gestão da Mudança

A gestão da mudança é um item importante para tornar realidade as ações planejadas. Essa ferramenta é útil na implementação de mudanças organizacionais decorrente de projetos inovadores ou mesmo para mudar a cultura em prol da inovação.

- Dimensão Conexão com Stakeholders¹⁵⁸ - Open Innovation Canvas (OIC) para o Setor Público

Essa canvas serve para planejar as iniciativas de inovação aberta. Criado pela Innoscience, o OIC traz a reflexão necessária para a concepção de uma campanha de inovação aberta. Elementos como objetivos, motivadores, ambiente e outros são apresentados no Canvas.

- Dimensão Processo de Inovação - Mapa da Jornada do Consumidor

Está estruturado para mapear o antes, durante e depois de um consumidor de serviços. Promove uma reflexão sobre as expectativas, experiências e o que traz satisfação para o consumidor de serviço.

- Dimensão Métricas e Ferramentas - Innovation Scorecard para o Setor Público

Essa ferramenta serve para auxiliar na execução e controle da inovação no setor público. Para cada uma das 4 dimensões (resultados, estratégia, processo e contexto) são definidos objetivos, indicadores e métricas.

O processo de inovação serve para controlar a eficiência da execução das diferentes etapas de atividades no setor público. Podem estar relacionados à identificação de *insights*, geração de ideias, colaboração com agentes externos e outros de gestão de projetos.

Nesse sentido, esse processo apresentado remete indiretamente às inovações auxiliares descritas por Walker et al. (2011). Em um estudo anterior, Damanpour, Walker e Avellaneda (2009) destacaram a importância da adoção de diferentes tipos de inovação, afirmando que a capacidade de uma organização de serviço introduzir e integrar diferentes tipos de inovação ao

¹⁵⁸ Todas as partes interessadas no projeto.

longo do tempo é rara e proporciona competências distintivas, cria valor e incrementa a performance.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho ora apresentado é um artigo teórico resultado de uma pesquisa de base bibliográfica, que, segundo Oliveira (2010, p. 69), tem como finalidade precípua:

[...] levar o pesquisador a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. O mais importante para quem faz opção por uma pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico.

Assim, a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos que apresenta como vantagem fundamental a possibilidade de contato direto com fontes científicas, constituindo-se, portanto, um método apropriado para a aproximação e o conhecimento das variáveis e para a autenticidade da pesquisa. Nesse sentido, são importantes, para a eficiência da pesquisa, os meios e os critérios estabelecidos.

O meio adotado foi a designação de uma bibliografia temática que se relacionasse não só ao tema como principalmente ao objetivo do estudo e às questões levantadas. A partir do referencial teórico, o percurso foi a análise crítica, basicamente, da tese, livros e artigos, já que nem todas as obras analisadas contribuem da mesma forma, abordando o tema com igual interesse.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi estruturado tendo como base a discussão necessária sobre a tecnologia gerencial como instrumento de eficácia e eficiência nas instituições do ensino superior, tendo como foco o processo de inovação, por sua importância na qualidade. Toda concepção de tecnologia gerencial nesse estudo é referente a uma concepção de contribuir na qualidade de gestão institucional.

A intenção é de que as instituições de ensino superior tomem conhecimento das questões aqui analisadas e façam suas próprias reflexões, ensejando um clima de responsabilização e melhoria na qualidade do ensino superior.

Esses dilemas impõem constantes desafios para as instituições universitárias, pois compreende-se que a concepção de inovação perpassa não somente pelo gestor, mas também pelos múltiplos elementos que produzem as relações culturais, e o perfil da instituição.

Concluindo, o presente artigo pretendeu evidenciar que é necessária uma maior conscientização de que todo processo de tecnologia gerenciais nas instituições deve ser implantada, os quais deverão conduzir a inovação, desta forma levando os resultados obtidos com eficácia e eficiência.

Considera-se que, através da valorização dos conhecimentos relativos a tecnologia gerencial, os colaboradores terão novas posturas frente à elaboração e ao desenvolvimento de estratégias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição de República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 41. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRANDAO, Soraya Monteiro and BRUNO-FARIA, Maria de Fátima. **Inovação no setor público**: ... Rev. Adm. Pública [online]. 2013, vol.47

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria Geral da Administração** - 7ª Ed. São Paulo: Manole, 2014.

COTERA, Aurora Trujillo; MATAMOROS, Ariana Acón. **Propuesta para implementar la Metaevaluación en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal**. Revista Calidad en la Educación Superior, Costa Rica, v. 2, n. 1, p. 247-265, nov. 2011.

DALFOVO, Oscar. **Sistemas de Informação: estudos e casos: o uso da informação pelos administradores e executivos que obtém vantagem competitiva**. Blumenau: Acadêmica, 2004.

DRUCKER, Peter Ferdnand. **Managing the Nonprofit Organization Paperback: Harpercollins Publishers**, New Work, 1990. 256p.

FRONTEIRAS, **Programa Ciências** sem. (<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>), acessado em 12/03/2017.

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

IRELAND, Duane; HITT, Michael; CAMP, Michael; SEXTON, Donald. **Integrating entrepreneurship and strategic management actions to create firm wealth**. Academy of Management Executive. 2001, Vol.15, No 1.

LAUDON, K. e LAUDON, J. **Sistemas de Informação Gerenciais**. 9a. ed. São Paulo: Editora Pearson Brasil, 2011.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

ROSTE, R. **Studies of innovation in the public sector, a literature review**. PU- BLIN Project on Innovation in the Public Sector, report n. D8, v. 2, Oslo: Nifu Step, 2004.

SCHUMPETER, Joseph. **Empresários, Inovação, Ciclos de Ensaios**. 1 ed. Celta Editora. 1997.

OCDE (1963), “**Proposed Standard Practice for Surveys of Research and Development: The Measurement of Scientific and Technical Activities**”, Directorate for Scientific Affairs,DAS/PD/62.47, Paris.

STAIR, Ralph M.; REYNOLDS, George M. **Princípios de sistemas de informação**. 6.ed. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

WALKER, R., Avellaneda, C. & Berry, F. **Exploring the diffusion of innovation among high and low innovative localities: a test of Berry and Berry Model**. *Public Management Review*, 13(1), 95-125. 2011.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

TRABALHO INFANTIL, ESCOLA E DESIGUALDADE SOCIAL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES DE ESTUDO COMPARADO SOBRE O SEMIÁRIDO PIAUIENSE E A ÁFRICA SUBSAARIANA

Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho¹⁵⁹

RESUMO

O presente trabalho representa as primeiras aproximações da pesquisa doutoral, com base no projeto apresentado à seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Esta produção anuncia o primeiro contato com as discussões teóricas e intenções epistemológicas evidenciadas no projeto em referência. Esta pesquisa objetiva objetiva, amplamente, investigar evidências históricas do trabalho infantil e implicações nos processos educativos de crianças e adolescentes do semiárido piauiense e da África subsaariana e, especificamente, identificar evidências históricas do trabalho infantil que causem prejuízos aos processos educacionais de crianças e adolescentes em idade escolar, no semiárido piauiense; descrever setores e situações de trabalho, jornadas diárias e condições educacionais das crianças em ocupação na região do semiárido piauiense; conhecer aspectos gerais, locais, históricos e sociais da realidade do trabalho infantil na África subsaariana, *in loco*; e comparar os dados e perspectivas históricas evidenciadas no semiárido piauiense e na África subsaariana. A problemática deste trabalho configura-se a partir da inquietação: Quais as evidências históricas do trabalho infantil e suas implicações nos processos educativos de crianças e

¹⁵⁹ Professora assistente da Universidade Federal do Piauí, vinculada à Coordenação do curso de Pedagogia/CSHNB. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: jasmine-14_4@hotmail.com

adolescentes do semiárido piauiense e da África subsaariana? O presente trabalho conta com fontes de pesquisa bibliográficas, documentais e demográficas. Quanto ao desenvolvimento posterior da investigação, serão utilizadas técnicas de pesquisa qualitativa, como viagem de estudo, observação e entrevistas; fontes imagéticas e jornalísticas.

Palavras-chave: Trabalho infantil; Processos educativos; semiárido piauiense.

1 INTRODUÇÃO

Esta produção representa as primeiras aproximações da pesquisa a ser empreendida no curso de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa História da Educação Comparada, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. O presente trabalho anuncia discussões empreendidas no projeto de doutorado apresentado no processo de seleção.

Esta proposta de estudos e pesquisa doutoral surge a partir de inquietações que entremeiam a discussão histórica do trabalho na infância e os processos educativos de crianças trabalhadoras no semiárido piauiense e na África subsaariana. A preferência por esse intercâmbio espacial se justifica pelos dados da Organização Internacional do Trabalho, que colocam o estado do Piauí em primeiro lugar no Ranking Nacional do Trabalho Infantil no Brasil e a África subsaariana como o local com maior percentagem em números absolutos do trabalho infantil no mundo, perdendo apenas para a Ásia, que possui a maior quantidade devido à grande extensão populacional.

O projeto em questão explicita a convergência entre os estudos realizados no mestrado, no que toca à infância, com interesses epistemológicos posteriores relacionados à pesquisa histórica, mais precisamente no semiárido piauiense. Denota, assim, identidade pessoal e profissional, mas, sobretudo, relevância científica e social para o estado que menos consegue avançar no combate ao trabalho infantil no Brasil.

A região do semiárido, ao longo da história, foi também denominada como Sertão ou Nordeste das Secas, caracterizada pela insuficiência e irregularidade de chuvas, com altas temperaturas. No Piauí, atualmente, corresponde a 185 municípios, selecionados a partir dos critérios: risco de seca, índice de aridez e a curva pluviométrica, analisados pelo Grupo de

Trabalho do Semiárido. A taxa de analfabetos chega a 38,6%; o IDH menor é 0,512 e o maior é 0,670; e a taxa de urbanização é 45,1%, segundo Silva; Lima (2010). Trata-se, portanto, da região piauiense com praticamente a totalidade da concentração de trabalho infantil no estado.

Por exemplo, só no município de Picos, a taxa de ocupação de crianças e adolescentes de 14 e 15 anos é de 12,4% e o número total de crianças e adolescentes ocupados entre 10 e 15 anos é de 679 (IBGE, 2016). Em toda a região do semiárido piauiense, são milhares de famílias com crianças e adolescentes em condições de ocupação na agricultura, serviços e trabalho doméstico. Torna-se interessante, pois, valorar as narrativas que compreendem o cotidiano desses indivíduos em situação de vulnerabilidade e exploração, o contexto em que vivem, como e por que trabalham e, em que medida a ocupação altera o rumo da educação.

Esta pesquisa ressalta a perspectiva da comparação entre dados da realidade piauiense – piores números em contexto brasileiro – e evidências históricas do trabalho infantil na África subsaariana. Pretendemos confirmar a hipótese de que há estreitas relações e justificativas históricas entre essa anomalia social no Brasil e em alguns países da África, com semelhante passado colonial e alguns traços culturais herdados do período da escravidão.

A África subsaariana, também chamada África Negra, compreende a parte do continente africano situada ao sul do Deserto do Saara. A maior parte dos países dessa região ainda sofrem as consequências do neocolonialismo e imperialismo europeus da segunda metade do século XIX. Enfrentando graves problemas sociais e econômicos, possuem o maior número, em termos absolutos, de crianças em situação de trabalho, no mundo, com ¼ de crianças ocupadas.

É nesse contexto que se situa a questão social: Quais as evidências históricas do trabalho infantil e suas implicações nos processos educativos de crianças e adolescentes do semiárido piauiense e da África subsaariana?

Essa proposta de pesquisa doutoral objetiva, amplamente, investigar evidências históricas do trabalho infantil e implicações nos processos educativos de crianças e adolescentes do semiárido piauiense e da África subsaariana e, especificamente, identificar evidências históricas do trabalho infantil que causem prejuízos aos processos educacionais de crianças e adolescentes em idade escolar, no semiárido piauiense; descrever setores e situações de trabalho, jornadas diárias e condições educacionais das crianças em ocupação na região do semiárido piauiense; conhecer aspectos gerais, locais, históricos e sociais da realidade do

trabalho infantil na África subsaariana, *in loco*; e comparar os dados e perspectivas históricas evidenciadas no semiárido piauiense e na África subsaariana.

A relevância científica e social dessa pesquisa também se encontra no ineditismo da proposta, diante da ausência de situações que provoquem a reflexão sobre o trabalho infantil na região do semiárido piauiense, a inexistência de produção acadêmica sobre o tema no estado do Piauí e a necessidade de evidências históricas do trabalho infantil e suas implicações na educação de crianças e adolescentes em idade escolar.

2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS...

As origens e evolução do trabalho infanto-juvenil estão relacionadas à história e evolução do próprio conceito de infância. Na Idade Média, por exemplo, a infância era desconhecida ou não representada. Entre os séculos XV e XVI viam-se iconografias religiosas da infância. Nesse período, a figura da criança se tornou uma das personagens mais frequentes das pinturas anedóticas: a criança com suas famílias ou com adultos, no colo da mãe ou na multidão. A mortalidade infantil mantinha um nível elevado até meados do século XVII, quando, então, desenvolveu-se uma nova sensibilidade. Esse período marca o primeiro sentimento de infância, percebido na representação de seres frágeis e ameaçados, que até então não possuíam particularidades e importância personalizada (ARIÈS, 1981).

O trabalho infantil antecede até mesmo o período das jornadas de trabalho ampliadas e precarização do trabalho, decorrentes da Revolução Industrial. Na Antiguidade, por exemplo, durante a menoridade, as crianças não eram consideradas sujeitos de direito, mas servos da autoridade paterna. Na Grécia Antiga, especificamente em Esparta, a criança era objeto do Estado, com uma educação voltada para a formação de guerreiros. A partir dos sete anos de idade, já recebiam instrução física, para serem aproveitados como futuros soldados. Após os nascimentos, havia uma seleção, aqueles que possuíam algum defeito físico eram jogados nos penhascos (AZAMBUJA, 2004).

Na Roma Antiga, para os filhos dos patrícios, houve uma educação voltada à guerra. Nesse período, os filhos dos escravos eram propriedades dos senhores. Assim, exceto os filhos dos escravos e os de famílias nobres, nas civilizações primitivas, o trabalho do menor era

voltado para um sistema de produção familiar, passando os ensinamentos artesanais de pai para filho.

No período medieval, o trabalho artesanal se ampliou com o surgimento das Corporações de Ofício. Os adolescentes trabalhavam em troca de comida e moradia. Na sociedade feudal, os servos e os seus filhos estavam presos à terra, sendo, portanto, obrigados a trabalhar para pagarem impostos pelo uso do solo.

Contudo, foi no século XVIII, na Inglaterra, com a Revolução Industrial e a estruturação do capitalismo, que se deu o ápice não só do trabalho infantil, mas do trabalho em todas as classes, gêneros e raças. A partir da modificação no processo de produção, com a extinção das Corporações de Ofício e com a origem da industrialização, organizou-se o cenário “perfeito” para o início de uma nova forma de exploração de homens, mulheres e crianças.

A filosofia política e doutrina econômica do período era o Liberalismo Clássico, que tinha como principais características o combate à intervenção estatal e a defesa da autorregulação da economia de mercado, a liberdade contratual, a iniciativa privada e a propriedade. Nesse contexto, o abuso dos patrões era justificado pelos próprios ditames axiológicos enraizados na sociedade europeia.

A falta de regulamentação e a busca enlouquecida pelo lucro provocaram prejuízos físicos e psicológicos às crianças da época. Os trabalhos eram realizados em ambientes insalubres, perigosos, ocasionando acidentes de trabalhos e doenças relacionadas com a atividade exercida. Por exemplo, em dezesseis distritos da Inglaterra, no ano de 1861, de cem mil crianças, faleciam nove mil por ano, em decorrência do trabalho (SILVA, 2009).

Crianças e adolescentes poderiam ter jornadas de trabalho de até catorze horas diárias e, segundo a autora supracitada, no ano de 1844, 52% dos trabalhadores da Inglaterra eram mulheres e crianças. Percebe-se um contexto de opressão, brutalidade, omissão estatal e ausência de regulamentação jurídica. Contudo, o berço da Revolução Industrial e foco da exploração infanto-juvenil foi o primeiro país a redigir normas de proteção ao trabalho dos menores.

O início do século XIX foi marcado pela promulgação de várias leis que reduziam a jornada de trabalho, exigiam a melhoria da higienização do local de trabalho, vedação do trabalho noturno e proibia o labor subterrâneo às crianças. No entanto, somente com a criação

da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a preocupação com o trabalho teve maior notabilidade.

A Organização Internacional do Trabalho foi criada após o término da Primeira Guerra Mundial, em 1919, em Paris, na Conferência da Paz. Nessa ocasião, criou-se uma “Carta do Trabalho”, com nove princípios orientadores da política internacional para as relações trabalhistas, dentre elas estava a abolição do trabalho infantil. Todas as orientações elaboradas serviram de base para o Tratado de Versalhes, o qual, através de argumentos humanitários, políticos e econômicos, deu existência a OIT.

Desde 1946, a OIT é uma das agências especializadas da Organização das Nações Unidas (ONU). Implantada no Brasil em 1992, a OIT inaugurou o Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC), que, após dez anos de funcionamento, retirou do trabalho cerca de oitocentas mil crianças brasileiras.

Vale ressaltar a definição de trabalho infantil, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2018):

Nem todo trabalho feito por crianças deve ser classificado como trabalho infantil que deve ser alvo de eliminação. A participação de crianças ou adolescentes em trabalho que não afeta sua saúde e desenvolvimento pessoal ou interfere em sua escolaridade é geralmente considerada algo positivo. Isso inclui atividades como ajudar os pais em casa, ajudar em uma empresa familiar ou ganhar dinheiro fora do horário escolar e durante as férias escolares. Esses tipos de atividades contribuem para o desenvolvimento das crianças e para o bem-estar de suas famílias; eles fornecem habilidades e experiências, e ajudam a prepará-los para serem membros produtivos da sociedade durante sua vida adulta. O termo “trabalho infantil” é frequentemente definido como um trabalho que priva as crianças de sua infância, seu potencial e sua dignidade, e que é prejudicial ao desenvolvimento físico e mental.

Ao longo da sua história, a OIT adotou 188 Convenções Internacionais de Trabalho e 200 Recomendações sobre diversos temas (emprego, proteção social, recursos humanos, saúde e segurança no trabalho, trabalho marítimo etc). As convenções da OIT são instrumentos de cumprimento obrigatório, orientando, inclusive, os preceitos das Constituições Federais Brasileiras. De 1919 a 1965, a OIT definiu convenções sobre a idade mínima para o trabalho nos diversos setores da economia, quais sejam: indústria, trabalho marítimo, agricultura, estivadores e foguistas, emprego não industrial, pescadores e trabalho subterrâneo.

No Brasil, antes da Lei Áurea, não existia qualquer norma protetora ao trabalho do menor. As crianças negras como seus pais, não passavam de um objeto, propriedade de seu

dono. Sendo assim, trabalhavam como se adultos fossem. Somente com o Decreto n. 1.331-A, de 1854, foi instituído o ensino obrigatório; contudo, em seu art. 69, havia a determinação de que “não serão admitidos, nem poderão frequentar a escola: os meninos que padecerem de moléstias contagiosas; os que não tiverem sido vacinados, e os escravos” (NASCIMENTO, 2003, p.55). Observa-se que, desde o início, as crianças que não tinham acesso à saúde, oriundas de famílias pobres, eram também marginalizadas do sistema educacional, restando o trabalho como única alternativa à busca pelas condições objetivas de sobrevivência.

Mesmo após a abolição da escravatura, o descumprimento da legislação era rotineiro, tendo em vista que as indústrias e a agricultura continuavam a utilizar mão de obra infantil. Somado a esse infortúnio, o fato da maioria das crianças pobres e filhos de imigrantes – os quais substituíram o trabalho escravo – não possuírem certidão de nascimento, contribuía ainda mais, para o trabalho de menores de doze anos nas fábricas. De acordo com Silva (2009), a exploração do trabalho infanto-juvenil, na época, escancarada, ocorrendo nos moldes da Revolução Industrial.

As Constituições Federais anteriores a de 1988, tratavam o trabalho infantil e a proteção social do trabalhador em razão dos interesses econômicos ou, no máximo, na tentativa ineficaz de articular interesses econômicos e sociais. Somente a partir da Constituição Federal de 1988, a criança passa a receber título de proteção, exclusivamente, social. A partir de então, priorizou-se a educação em face do trabalho e o reconhecimento da criança e do adolescente como cidadãos, titulares de direitos fundamentais.

Em seguida, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança e, em 1990, promulgou a Lei 8.069/1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para regulamentar e estabelecer medidas concretas de garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

Apesar de haver extensa e organizada regulamentação jurídica em torno da proteção social e combate ao trabalho infantil no Brasil e no mundo, os dados recentes mostram elevada concentração de crianças em situação de ocupação¹⁶⁰. Na última pesquisa realizada pela OIT (2017) acerca do trabalho infantil no mundo, com dados do período de 2012-2016, mostra a existência de 152 milhões de crianças trabalhando, das quais 70,9% desenvolvem atividades no

¹⁶⁰ O Censo 2010 considerou como ocupada a pessoa que exerceu algum trabalho durante, pelo menos, uma hora completa na semana; ou a pessoa que tinha trabalho remunerado do qual estava temporariamente afastada.

setor da agricultura, 11,9% na indústria e 17,2% no setor de serviços. Nas estatísticas globais, 47% das crianças estão em condição de trabalho arriscado. A África possui, em números absolutos, 48% das crianças em situação de trabalho e exploração do mundo. A América compreende 7% da totalidade.

Segundo esses dados, de 2000 a 2016, houve um decréscimo considerável em relação às estatísticas do fim da década de 90. Segundo pesquisa da OIT (2018), atualmente, o Brasil possui 2.526.083 crianças economicamente ativas, das quais 977.571 em situação de vulnerabilidade e risco de vida. O Piauí encontra-se em primeiro lugar no Ranking Nacional e o Distrito Federal em último.

O Piauí ficou relegado a um esquecimento de quase dois séculos após o descobrimento do Brasil e só foi ocupado na segunda metade do Século XVII, quando bandeirantes baianos, paulistas e pernambucanos chegaram ao imenso espaço habitado por inúmeras nações indígenas. A expansão do território, deu-se do interior para o litoral, principalmente em função das grandes fazendas de gado, que deram origem às primeiras povoações, muitas delas, posteriormente, chegando à condição de vilas e cidades (Silva; Lima, 2010).

A exemplo do que ocorreu no Brasil, o Piauí herdou do período colonial um legado de exclusão social, no qual o extermínio da população nativa e a escravidão são as raízes mais fortes. Com o agravante, a base econômica de constituição da sociedade – a pecuária extensiva – coloca o latifúndio como condição imprescindível ao funcionamento do sistema que, sem ampliar os níveis de produção e de produtividade, condena o Estado a altos níveis de pobreza relativa e absoluta.

De acordo com Sousa; Lima (2010, p.115), o Semiárido brasileiro é uma região promissora, de um povo trabalhador, mas que, pela desigualdade construída no processo de desenvolvimento predatório implantado no Brasil, tem servido para figurar com os piores indicadores de desenvolvimento humano do país, igualando-se, em alguns casos, com os países mais pobres da África.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho conta com fontes de pesquisa bibliográficas, documentais (relatórios e estatísticas do banco de dados da Organização Internacional do Trabalho) e demográficas

(IBGE). Quanto ao desenvolvimento posterior da investigação, serão utilizadas técnicas de pesquisa qualitativa, como viagem de estudo, observação e entrevistas; fontes imagéticas (filmes, documentários, fotografias) e jornalísticas.

Esta pesquisa configura-se como exploratória e descritiva, o que se revela um tipo de estudo que busca observar, descrever e documentar aspectos de uma situação que naturalmente ocorre, trazendo uma abordagem qualitativa que tem como fundamento que o conhecimento sobre os indivíduos só é possível com base na descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e definida pelos seus próprios atores (MINAYO, 2004).

4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A educação, enquanto direito subjetivo, definido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), é direito básico e fundamental na vida dos cidadãos. Na dimensão espacial do semiárido piauiense, o trabalho infantil representa um empecilho secular para o pleno desenvolvimento das capacidades intelectuais, afetivas e sociais das crianças e adolescentes trabalhadores. Para tanto, consideramos o contexto do Semiárido piauiense um lugar real, concreto, cultural, social e político, que precisamos questionar e analisar do ponto de vista histórico e político, considerando suas particularidades e comparando com as narrativas de crianças africanas em situação similar.

É imperioso destacar, ainda, que o trabalho infantil não enaltece a dignidade da criança. E, para erradicar essa anomalia social é preciso muito mais do que um desenvolvimento econômico distributivo ou um programa assistencialista. Esta pesquisa indica a necessária transformação nas instituições sociais e o resgate das histórias de vida e metanarrativas que ressignificam diariamente a luta da/pela sobrevivência de crianças famintas, desabrigadas e postas à exploração, o que representa um problema não só educacional, mas político, econômico e social.

REFERÊNCIAS

ÀRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. **Violência sexual intrafamiliar: é possível proteger a criança?** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional. **Nova Delimitação do Semi-Árido Brasileiro.** Brasília, 2017.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. **Mapa de indicadores do trabalho da criança e do adolescente.** 3 ed. Brasília: TEM, SIT, 2005.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1990.

ILO – International Labour Organization. **Child labour statistics.** Geneva, 2017. Disponível em:
<http://www.ilo.org/ipecc/ChildlabourstatisticsSIMPOC/ICLSandchildlabour/lang--en/index.htm>. Acesso em 10/04/2018.

ILO – International Labour Organization. **Measuring child labour in Brazil.** Geneva, 2017. Disponível em: <http://www.ilo.org/ipeccinfo/product/viewProduct.do?productId=7751>. Acesso em 10/04/2018.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: EPU, 1980.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. **Combatendo o trabalho infantil: guia para educadores.** Brasília: IPEC, 2001.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. **Diagnósticos Intersetoriais Municipais de Trabalho Infantil.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.ilo.org/brasil/lang--pt/index.htm> Acesso em 10/04/2018.

NASCIMENTO, Nilson de Oliveira. **Manual do Trabalho do Menor.** São Paulo: LTr, 2003.

SILVA, Conceição de Maria de Sousa e; LIMA, Elmo de Souza (Orgs.). **Semiárido piauiense: educação e contexto.** Campina Grande: Triunfal, 2010.

SILVA, Sofia Vilela de Moraes e. Trabalho Infantil: aspectos sociais, históricos e legais. **Revista Eletrônica Multidisciplinar.** Vol. 1. N. 1. 2009.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

TRABALHOS COMPLETOS DO GT-7

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ****Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro****Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229****A FORMAÇÃO DA FAMÍLIA NOS DISCURSOS DA IGREJA CATÓLICA
DURANTE A IDADE MÉDIA**Cícero Edinaldo dos Santos¹⁶¹Patrícia Helena Carvalho Holanda¹⁶²**RESUMO**

A partir de uma revisão bibliográfica, este artigo pretende compreender a formação da família nos discursos da Igreja Católica durante a Idade Média. Demonstra que, durante a Idade média, a Igreja Católica buscou se tornar a única a legislar sobre a união dos seus fiéis. Transformou o casamento num dos principais sacramentos reguladores dos modos de existência. Utilizou de estratégias de controle, tais como o exame de consciência, a confissão e a penitência, a fim de descobrir e moldar a “Verdade da Família”. Verdade esta que deveria pautar-se num casamento, monogâmico, para a reprodução sexual. Considera que, na formação da família, o amor conjugal não deveria antecipar o casamento, pois não era visto como o elo entre um homem e uma mulher, mas um dos efeitos da união. A junção entre o amor conjugal e os prazeres da carne era inadmissível, pois resultaria em distintos pecados. O amor conjugal referia-se a amizade, companheirismo cotidiano, para a salvação de um e de ambos. Era compassivo, benevolente e uma das manifestações pelas quais poderia se chegar a vontade de Deus, ou seja, multiplicar a quantidade de seus adoradores no mundo.

¹⁶¹ Doutorando em Educação. Universidade Federal do Ceará. Bolsista Capes. E-mail: ciceroedinaldo@live.com

¹⁶² Doutora em Educação. Universidade Federal do Ceará. E-mail: profa.patriciaholanda@gmail.com

Palavras-chave: Família. Amor conjugal. Igreja Católica.

1. OS DISCURSOS SOBRE A FAMÍLIA: APONTAMENTOS REFLEXIVOS

Compartilhamos o pressuposto de que os discursos sobre a família são constituídos e constituintes dos nossos modos de existência. Eles instigam a submissão aos padrões e normas impostas, separam as coisas do mundo, denominam o que é certo e errado, aceito e repudiado (FOUCAULT 1999, 1988). Muitas vezes, os discursos precedem as práticas cotidianas dos indivíduos e captam, criam, nomeiam e orientam atos e comportamentos para que sejam reiterados e/ou subvertidos na família.

Os discursos não descrevem apenas o que somos, eles produzem o que somos e pensamos ser (VEYNE, 2011). Eles não apenas descrevem o que a família é, mas regem a sua própria produção. Assim como outros, os discursos sobre a família não correspondem a um reflexo das lutas entre dominantes e dominados, tampouco representam um reflexo neutro em si mesmo. Eles não são uma mera cópia de um sistema representacional pré-existente (FOUCAULT, 1988).

Longe de serem ideologias fáceis de subversão, os discursos assinalam o que os indivíduos realmente fazem e pensam, sem ter consciência absoluta disso. Eis algumas provocações reflexivas: o que seria a família se não estivesse revestida de discursos? Como se daria a sua formação sem os discursos? Quais seriam os deveres da família se não houvessem discursos que os sedimentam? “É impossível para nós extrair (‘desencalhar’) os fatos da ganga de seus discursos. Não se trata aí de relativismo ou de historicismo, mas de perspectivismo” (VEYNE, 2011, p. 83).

Os discursos disseminam-se pelo tecido social, infiltram-se nas fábricas, nas escolas, nos lares, nos programas televisivos, nas conversas cotidianas, nas universidades, nas academias de ginástica, nos hospícios, nas prisões, nos jogos de videogame, nas marcas e nas campanhas publicitárias, nas páginas dos jornais, sem limitar-se a nenhuma dessas maquinarias (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p. 210).

No entanto, não se deve acreditar apenas que a sociedade constrói discursos, mas também que a própria sociedade é construída por eles. Com suas inserções temporais e territoriais, a sociedade tende a ser o receptáculo dos discursos e seu difusor (VEYNE, 2011). Mesmo com sua potencialidade perante a construção dos modos de existência, isto é, as

maneiras pelas quais os indivíduos percebem a vida e a morte (DELEUZE, 2005), os discursos sobre a família não correspondem ou solucionam todas as inquietações, sonhos e desejos, dentro ou fora da família.

Por isso, tendem a mudar e realinhar-se, diante das conjunturas históricas, (des) travando ou disseminando postulações antes rejeitadas, desde que as novas estejam regradas e sejam pertinentes para determinada finalidade. Os discursos se movimentam, se anulam, se completam.

Alguns discursos sobre a família podem resistir por longos séculos, mas em menos uma década também podem sucumbir. Eles emergem e se intensificam como uma vontade de verdade e essa vontade se reduz a um *dizer verdadeiro* reconhecido como superior a outras ideias numa temporalidade demarcada (CANDIOTTO, 2010; VEYNE, 2011). Esse dizer verdadeiro tem consonâncias e refutações com posições requeridas anteriormente, uma vez que o mundo não é estático, tampouco as suas coisas, seus significados e significantes.

Os discursos sobre a família, assim como quaisquer outros, não possuem uma representatividade única. Eles são múltiplos e podem ser entendidos como um eco linguístico da articulação entre o saber e o poder (REVEL, 2005). Os discursos não são a representação de um saber inocente, “mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1999, p. 10).

Durante a Idade Média, a Igreja Católica reforçou discursos afirmando que existiam dois tipos antagônicos de amor. O primeiro era o amor profano, sempre insatisfeito, distraído e desviando os indivíduos do caminho da salvação. Relacionado aos desejos da carne. O segundo era o amor divino, único a dar contentamento satisfatório aos indivíduos, sendo superior ao outro (CHAUI, 1991).

Sendo a formação da família recorrente para aqueles que não quisessem usufruir da virgindade e da castidade, caberia almejar o amor divino nas suas relações cotidianas e diminuir cada vez mais a intensidade do amor profano. Essa disparidade entre o amor profano e o amor divino, resistiu até a segunda metade do século XX, quando o Concílio Vaticano II (1962-1965) reformulou alguns posicionamentos da Igreja Católica valorizando o amor conjugal para a formação da família (FLANDRIN, 1988).

O artigo apresentado a seguir faz parte de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Teve o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e está inserido na Linha de História e Educação Comparada (LHEC). A partir de uma revisão bibliográfica, pretende compreender a formação da família nos discursos da Igreja Católica durante a Idade Média. Visa contribuir para reflexões acerca da família e a desnaturalização de premissas difundidas atualmente.

2. “SEM AMOR, EU NADA SERIA?”: A FORMAÇÃO DA FAMÍLIA NA IDADE MÉDIA

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine. E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria. E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria (I Coríntios 13: 1-3)

Durante parte da Idade Média, o casamento não era considerado um ato universal e indissolúvel. Diante da alta taxa de mortalidade, incentivava-se uma determinada quantidade de moças e rapazes solteiros, em reserva de espera para um futuro casamento. Com a descoberta de esterilidade e/ou guerras entre os aliados político-econômicos, os casamentos poderiam ser anulados. Com a morte de um dos cônjuges, poderia ser novamente realizado (CHAUI, 1991). Temia-se a existência de muitos herdeiros para o patrimônio dos genitores e as prostitutas serviam a satisfação masculina. Logo, casar não era visto como uma vantagem para os homens afortunados, uma vez que traria consigo uma nova forma de agir no mundo, com deveres. Acreditava-se que nem todos precisavam ou deviam se casar, mesmo que não almejassem a virgindade ou a castidade (CHAUI, 1991; FLANDRIN, 1988).

Para aqueles que estavam dispostos ao casamento, aconselhava-se a união entre duas pessoas do mesmo nível socioeconômico para a manutenção dos bens, riquezas e títulos de uma família. No século IX e X, a união entre primos e parentes distantes era frequente, onde pretendia-se não ter muitos filhos, uma vez que a quantidade destes representava o tamanho da dissipação dos privilégios de uma família. O *status* deveria ser mantido para poucos (LINS, 2007).

As jovens se casavam precocemente, sem a opção de escolha. Na maioria das vezes, o pai escolhia o pretendente e a filha obedecia a sua decisão. Quando não queriam o casamento,

as jovens comunicavam a decisão da virgindade em nome dos princípios religiosos da Igreja Católica. Mas nem sempre essa decisão era respeitada, pois o corpo da filha pertencia ao pai e posteriormente ao marido (CHAUI, 1991). Os jovens também tinham o futuro decidido *a priori*. Nas famílias mais afortunadas apenas o primogênito tinha direito à herança, enquanto os outros seriam impulsionados a vida religiosa, com o celibato, ou a cavalaria (CASEY, 1992).

O casamento representava um ritual realizado *a partir* ou *com o interesse de* privilégios políticos e/ ou econômicos (ARIÈS, 2006). Além da desigualdade dos sexos, também reforçava a diferença de *status*. Logo, não era uma escolha, livre dos cônjuges, tampouco alicerçada nos sentimentos compartilhados entre ambos.

A recusa aos afetos para um casamento passou de geração a geração, tendo motivos específicos. Possíveis ligações de amor entre os descendentes, de posições socioeconômicas distintas, por exemplo, poderiam ruir as alianças entre as famílias, bem como acabar com possíveis heranças, arriscando *status* social de uma descendência inteira.

Entre os séculos XI e XII, no sul da França, alguns escritos de literatura difundiram canções e poemas que ressaltavam a impossibilidade de vínculos entre os “amantes”, a elevação da mulher sobre aquele que suplicava seu carinho. Entre eles estavam a história de Lancelot, um dos Cavaleiros da Tavola Redonda na lenda do Rei Arthur, e Tristão e Isolda, a história de um cavaleiro que se apaixona por uma princesa (LINS, 2012).

Valorizavam a conquista da mulher, idealizando um relacionamento afetivo sem embasar nas obrigações impostas para ambos. Tratava-se de um amor cortês, isto é, de cortesia, de reverência ao outro. Os vínculos entre os “amantes” tinham características peculiares. O amor cortês era voltado para as relações não-conjugais. Às vezes, implicava uma diferença entre a dama de alta linhagem e o amante menos afortunado (LINS, 2012, 2007).

Tais manifestações artísticas representavam um artifício de saber que visava burlar os contornos restritos dos ordenamentos sobre os pecados da carne, mesmo que apenas na imaginação. Talvez fosse “uma maneira de aliviar as carências sexuais e passionais de um tempo pouco propício às folias do corpo e aos arroubos do coração, tal qual os pintavam os romances ou as canções” (LE GOFF; TRUONG, 2006, p. 96).

As poesias eram uma fuga da realidade, pois muitos casavam-se sem querer e permaneciam no casamento por obrigação e interesses. De certa forma, tratava-se de um investimento contrário as imposições da Igreja Católica e era centrado numa pequena parcela

socioeconômica, mas repudiado para todos. O amor, de cortesia ou de qualquer envergadura, entre um homem e uma mulher, era profano e inferior ao amor divino, isto é, aquele que Deus tinha por suas criaturas (CHAUI, 1991).

Enquanto a literatura exaltava o amor cortês, os líderes da Igreja Católica, interpretando a Sagrada Escritura, caracterizava-o como mais um dos pecados da carne, resultante dos desejos proibidos e a busca desenfreada por prazer e subversão da moral. Aquele que o sentia ou defendia poderia nunca obter a salvação, uma vez que o amor era um sentimento perigoso e imoral, capaz de resultar em atrocidades. O amor não era considerado um elo indispensável para a união entre o homem e a mulher no casamento (LINS, 2012).

A partir do século XII, a Igreja Católica centrou cada vez mais atenção no casamento, transformando-o em um dos principais sacramentos (KÜNG, 2002). Enquanto os fiéis cristãos acreditavam que os sacramentos era um caminho para a salvação, isto é, a vida eterna, pós-morte, assim como a Igreja Católica aferia, a própria Igreja Católica aumentava os seus investimentos diretivos na vida dos seus fiéis, alicerçando ainda mais a dependência aos seus pareceres.

Impôs o modelo de casamento indissolúvel e monogâmico, passando a celebrá-lo dentro dos santuários. Proibiu casamentos entre parentes próximos, o que dificultou a manutenção dos privilégios de uma descendência única. Valorizou o consentimento dos futuros cônjuges, vendo-o como prioritário para o casamento (LINS, 2007).

A idade de escolha para que um homem ou uma mulher desse o consentimento, sem o qual não haveria a união oficial, era de aproximadamente 7 anos. Os padres e bispos próximos às famílias instruíam os noivos a aceitarem ou negarem o casamento sugerido. A eles cabiam guiar ou banir a criação de possíveis famílias. Com tais atitudes, a Igreja Católica favoreceu e aumentou sua influência entre a nobreza e a realeza, pois permitia a implantação de casamentos duráveis e estáveis, ou proibia-os conforme seus interesses (LINS, 2007).

A Igreja Católica tinha forte influência também junto aos indivíduos de posições socioeconômicas menos elevadas. Estes aceitaram as novas ordens matrimoniais, crendo nos benefícios do mesmo e sendo ameaçados com o “fogo do inferno”, assim como o restante da sociedade, caso descumprissem o sacramento imposto (CHAUI, 1991). A Igreja Católica contrariava as práticas sexuais fora do casamento e a bigamia. Não aconselhava o fim de um

casamento para a realização de outro, tampouco as fugas pré-matrimoniais. Via a monogamia como “uma regra divina”, punindo os desviantes com a excomunhão (VAINFAS, 1992).

Para argumentar em favor do casamento, enquanto sacramento indissolúvel, a Igreja Católica valia-se principalmente de algumas passagens da Sagrada Escritura, com ênfase especial nos discursos do apóstolo Paulo, onde este argumenta que “se não podem guardar a continência, casem-se. É melhor casar do que abrasar-se” (I CORÍNTIOS 7: 9). Em uma de suas cartas, escrita durante o primeiro século do Cristianismo, Paulo já assinalava:

(...) Penso que seria bom ao homem não tocar mulher alguma. Todavia, considerando o perigo da incontinência, cada um tenha sua mulher, e cada mulher tenha seu marido. O marido cumpra o seu dever para com sua esposa e da mesma forma a esposa o cumpra com o seu marido. A mulher não pode dispor de seu corpo: ele pertence ao seu marido. E da mesma forma o marido não pode dispor do seu corpo: ele pertence à sua esposa. Não vos recuseis um ao outro, a não ser de comum acordo, por algum tempo, para vos aplicardes à oração; e depois retornai novamente um para o outro, para que não vos tente Satanás por vossa incontinência (I CORÍNTIOS 7: 1-5).

Segundo a Igreja Católica, em vida, o próprio Jesus Cristo teria dito “Todo o que abandonar sua mulher e casar com outra, comete adultério; e quem se casar com a mulher rejeitada, comete adultério também” (LUCAS 16: 18). Fundamentando-se nesses “discursos fundadores do casamento indissolúvel”, as mulheres eram incentivadas a obedecerem às ordens dos pais e, posteriormente, dos esposos, além de educarem seus filhos conforme os princípios cristãos. Submissas, as mulheres deveriam aceitar as imposições externas aos seus próprios corpos. Se recusassem o sexo, após o casamento, seriam culpadas pela infidelidade dos maridos. Logo, era um dever ceder ao ato sexual, mesmo sem vontade. Assim, contribuiria para evitar que o marido cometesse uma série de pecados da carne (traição, bigamia, fornicção, etc). Aos homens caberia cuidar das mulheres, contendo-as quando fosse necessário (LINS, 2007).

A partir do casamento o primeiro dever da família seria a multiplicação dos “filhos de Deus”. Casava-se para reproduzir a quantidade de cristãos no mundo. O afeto, carinho e cuidado, eram sentimentos que poderiam surgir entre os dois. Sentimentos este que não se articulava necessariamente ao prazer carnal, mas a amizade, ao companheirismo entre um e outro, em prol da salvação das almas. Assim, havia uma desvinculação entre amor conjugal e sexo, e até mesmo um repúdio a ambos quando ligados.

Casando por amor, os noivos poderiam ruir laços familiares precedentes, heranças e até mesmo preceitos religiosos. Casando em busca de prazer, os noivos estariam cometendo

um grave pecado da carne, desestabilizando a moral. Logo, o correto seria casar-se para a reprodução dos “filhos de Deus”. Depois de velhos, a união entre ambos continuaria resistente, pois era possível viver sem os prazeres da carne, tal qual o casal que formou a Sagrada Família: Maria e José. O amor conjugal entre ambos era puro, casto, pautado na companhia (ARIÉS, 2006).

Nessas circunstâncias, inculcava-se a premissa, forjada historicamente, de que:

Não importa o que façam os cônjuges, mesmo que um deles fique louco ou sífilítico, ou bêbado costumaz, ou viva ostensivamente com outrem, a união dos dois continua sagrada e, mesmo que em certas circunstâncias uma separação seja concedida, nunca pode ser dado o direito de tornar a casar. Naturalmente, em muitos casos, isso provoca tremendo sofrimento, mas como este sofrimento é a vontade de Deus, tem que ser suportado (RUSSELL, 1955, p. 43).

Buscando gerir a formação da família, bem como a vida total de seus fiéis, a Igreja Católica difundiu o hábito de visitas domiciliares, bem como a assiduidade de distintas gerações nos santuários e ritos católicos. Na Idade Média, era comum homens e mulheres frequentarem as missas dominicais, onde o “exame de consciência” precedia a confissão e a comunhão. O “exame de consciência” não tinha a função de assegurar o controle de si, pelo contrário, pretendia assegurar a dependência em relação aos preceitos religiosos. Muitas vezes, um determinado padre ou bispo sabia os pecados mais sombrios de distintas gerações de uma família.

O “Exame de Consciência” era realizado para fazer confessar o que o indivíduo fez, e sentia, as tentações que foi submetido e os pensamentos maus que havia em si, ou seja, o exame de consciência era feito “para melhor marcar, para ancorar melhor ainda a relação de dependência ao outro” (FOUCAULT, 2008, p. 241). Onde este outro era o representante da Igreja Católica, com seu arsenal de direcionamentos para a formação de uma família íntegra e sã, temente a Deus.

Desde o Concílio de Latrão IV, em 1215, a Igreja Católica buscou impor a confissão anual para seus fiéis (BELLITO, 2010). Além de produzir regras para “um bom exame de consciência” que deveria ser feito antes da confissão. O “exame de consciência” se manifestava como o primeiro ato do penitente, uma condição para a “boa confissão”, funcionando assim como uma técnica dupla de condução humana, pois permitia que alguém produzisse uma

suposta verdade sobre si, enquanto o outro, padre ou bispo, conseguia extrair essa verdade produzida (CANDIOTTO, 2010).

O exame de consciência era realizado para trazer à tona e expor os deleites, os sonhos e as imaginações voluptuosas relativas ao ato sexual, mesmo que não fossem colocadas em prática. Não se tratava somente de dizer o que era feito entre os cônjuges e como, “mas de reconstituir no ato sexual e ao seu redor, os pensamentos e as obsessões que o acompanhavam, as imagens, os desejos, as modulações e a qualidade do prazer que o continham” (FOUCAULT, 1988, p. 72).

Na confissão, os pecados da carne continuavam a ser mencionados com prudência, todavia seus aspectos, suas correlações e efeitos careciam de ser seguidos até as mais singulares ramificações. “Colocava-se um imperativo: não somente confessar os atos contrários à lei, mas procurar fazer de seu desejo, de todo o seu desejo, um discurso” (FOUCAULT, 1988, p. 26-270. Tudo o que se relacionava as relações familiares deveria passar pelo “crivo interminável da palavra” (FOUCAULT, 1988, p. 27). Dizer o que sentia “no fundo da alma”, dentro e fora da família, tornar esse sentimento conhecível e não (apenas) silenciado.

No ato sexual, a Igreja Católica proibia que a mulher ficasse por cima do marido, pois não aconselhava que este visse a sua nudez. Na Europa medieval, “as mulheres perderam praticamente todos os direitos que haviam adquirido com os romanos; elas eram vistas como vassalas do macho, aos quais eram completamente subordinadas” (BRANDEN, 2003, p. 35).

O sexo oral e anal também era proibido. Aos confessores, casados, recomendava-se a abstenção sexual aos sábados, em honra a Virgem Maria; aos domingos, em homenagem a ressurreição; às segundas-feiras em comemoração aos mortos; as quintas-feiras, em memória da prisão de Jesus Cristo; nas sextas-feiras em memória de sua morte (TANNAHILL, 1983; LINS, 2007). Argumentava que “os monstros, os estropiados, todas as crianças doentes, sabe-se muito bem, foram concebidos na noite de domingo” (DUBY, 1989, p. 18). Quem não respeitasse os ordenamentos pastorais seriam punidos nas gerações vindouras.

Curioso notar que, desde séculos atrás, a confissão trouxe em si um misto de obrigação de revelar e de silenciar, pois quem escutava sobre as relações afetivas e sexuais dos cônjuges (padres e/ou bispos) não podia revelar o conteúdo que foi expresso. Ouvir o que os cônjuges sentiam, apresentava-se como algo requisitado, imposto arbitrariamente, “rompendo, através de alguma pressão imperiosa, os lacres da reminiscência ou do esquecimento”

(FOUCAULT, 1988, p. 71). Nos jogos de verdade, realizado entre aquele que escutava e aquele que falava, a dominação estava inclinada para o primeiro, pois era este que pressionava, interrogava e podia até mesmo ignorar o relato proferido. A confissão tornou-se um ritual desenvolvido numa relação de poder e saber, entre quem falava e quem escutava, pois:

(...) não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação (FOUCAULT, 1988, p. 70-71).

Durante muito tempo, a confissão permaneceu relacionada à prática da penitência. Após a confissão dos desvios poderiam reabilitá-las e trazê-las de volta para o convívio com as outras. A penitência tinha por interesse o remorso individual e a premissa de que a “ovelha desgarrada voltaria para o rebanho”. O perdão não se dava num dia. A penitência individual poderia durar semanas ou até mesmo anos. A princípio, não era realizada no âmbito privado, mas no espaço público. Aferia-se que “a sinceridade de esforços do penitente correspondesse a solicitude fraterna de seus correligionários, coadjuvando-o pelas suas orações e animando-o com seu exemplo a levantá-lo do charco aonde o desvio da vontade o tinha lançado” (BRITO, 2004, p. 194-195).

A excomunhão era um sistema de reprovação que acompanhava o indivíduo por onde fosse, como uma marca que não podia ser apagada. Provocava o isolamento, pois os outros o abandonavam e “repeliam para não incorrerem na mesma condenação” (BRITO, 2004, p. 196). O abandono servia como pista para que o indivíduo percebesse que não seria salvo e se quisesse a salvação deveria se arrepender e voltar a obedecer aos ordenamentos impostos.

Aos poucos, as penitências mais severas foram substituídas por jejuns, orações, peregrinações e esmolas. Em alguns casos, quando as penitências duravam anos, era possível diminuir a quantidade do tempo pagando determinada quantia para a Igreja Católica. Ao permitir essa manobra, a Igreja Católica deixava aberta a possibilidade de contestações pastorais, pois nem todos os casais pobres podiam pagar, embora, assim como os demais, fossem vistos como pecadores. A eles caberia, portanto, abster-se dos prazeres da carne e dos pecados resultantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando adotamos uma perspectiva histórica de investigação da formação da família compreendemos como valores e atitudes do passado continuam presentes em nossas vidas, em detrimento dos esforços que fazemos em busca da felicidade para os nossos relacionamentos, com os outros e com nós mesmos.

Atualmente, uma das afirmações corriqueiras é a ideia de que a formação da família é realizada a partir do casamento e este último deve ser realizado quando o amor é compartilhado entre os dois noivos/pretendentes, estando em consonância com os desejos sexuais. Se levarmos em consideração as reflexões desse artigo perceberemos que a formação da família nem sempre agrupou tais elementos descritos anteriormente.

Durante a Idade Média, a Igreja Católica buscou se tornar a única instituição capaz de legislar sobre a união dos seus fiéis. Transformou o casamento num dos principais sacramentos reguladores dos modos de existência. Utilizou de estratégias de controle, tais como o exame de consciência, a confissão e a penitência, a fim de descobrir e moldar a “Verdade da Família”. Verdade esta que deveria pautar-se num casamento, monogâmico, para a reprodução sexual.

Na formação da família, o amor conjugal não deveria antecipar o casamento, pois não era visto como o elo entre um homem e uma mulher, mas um dos efeitos da união. A junção entre o amor conjugal e os prazeres da carne era inadmissível, pois resultaria em distintos pecados. O amor conjugal referia-se a amizade, companheirismo cotidiano, para a salvação de um e de ambos. Era compassivo, benevolente e uma das manifestações pelas quais poderia se chegar a vontade de Deus, ou seja, multiplicar a quantidade de seus adoradores no mundo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2006.

BELLITO, Christopher M. **História dos 21 Concílios da Igreja – De Nicéia ao Vaticano II**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. São Paulo: Editora Ave Maria, 2007.

BRANDEN, Nathaniel. **A Psicologia do Amor**: O que é o amor, por que ele nasce, cresce e às vezes morre. 2ª edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2002.

BRITO, Joaquim Maria Rodrigues de. **Filosofia da História do Cristianismo**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2004.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a Crítica da Verdade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Curitiba: Champagnat, 2010.

CASEY, James. **A História da Família**. São Paulo: Ática, 1992.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão Sexual**: Essa nossa (des)conhecida. São Paulo. Editora Brasiliense, 1991.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DUBY, Georges. **Idade Média, idade dos homens**: do amor e outros ensaios. São Paulo; Companhia das Letras, 1989.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A Análise Foucaultiana do Discurso como ferramenta metodológica de Pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n.1, p. 207-226. jan./mar. 2013.

FLANDRIN, Jean-Louis. **O Sexo e o Ocidente**. Editora Brasiliense, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Segurança, Território, População**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KÜNG, Hans. **A Igreja Católica**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

LINS, Regina Navarro. **A Cama na Varanda**: arejando nossas ideias a respeito de amor e sexo – novas tendências. Rio de Janeiro: Best Seller, 2007.

_____. **O Livro do Amor**. vol 1: Da Pré-História à Renascença. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

LE GOFF, Jacques; TRUONG, Nicolas. **Uma História do corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RUSSELL, Bertrand. **O casamento e a moral**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1955.

TANNAHILL, Reay. **O Sexo na História**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1983.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro: 2011.

VAINFAS, Ronaldo. **Casamento, amor e desejo no Ocidente cristão**. São Paulo: Ática, 1992.

_____. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro: 2011.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ****Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro****Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229****A MULHER NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO:
COMPREENSÕES BASEADAS EM BOURDIEU****Raquel Lopes Correia Santos¹⁶³****RESUMO**

Este artigo propõe-se a investigar a atuação da Mulher como gestora, no interior da Política Pública de Educação. Utiliza uma abordagem histórica, oriunda do levantamento de documentos e da bibliografia já produzida sobre o assunto, com destaque para as compreensões do sociólogo Pierre Bourdieu. A primeira parte volta-se à análise dos aspectos conceituais da Educação segundo Bourdieu, explicitando os conceitos de Capital Cultural, Social e Habitus. Em seguida, focaliza o entendimento sobre a Mulher/Gênero e sua correlação de poder no bojo da sociedade que ora vivenciamos. Considera que apesar das mudanças culturais, da escolaridade feminina ter progredido e da participação feminina no mercado de trabalho aumentado, a equiparação nos postos de comando entre homens e mulheres são bem mais lentas e por isso os números referentes a essa igualdade ainda não são uma realidade na gestão educacional.

Palavras-chave: Educação. Mulher/Gênero. Gestão Escolar.**INTRODUÇÃO**

¹⁶³ Mestranda em Planejamento em Avaliação e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará; contato: raquelles@gmail.com

A mulher contemporânea exerce papéis sociais cada vez mais diversificados. A inserção delas no mundo do trabalho e no interior da gestão das políticas públicas é um exemplo desta situação. Por isso, o presente trabalho propõe-se a investigar a atuação da Mulher como gestora, no interior da Política Pública de Educação. Segundo a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, realizada pelo IBGE/2013, apesar das mulheres representarem a maioria da população e do eleitorado, não é a maioria da população economicamente ativa¹⁶⁴ e permanecem como minoria nos cargos de poder na iniciativa pública ou privada.

No que concerne a Educação, a pesquisa “Trajetória da Mulher na Educação Brasileira 1996 a 2003”, apresenta que “elas são maioria em quase todos os níveis de ensino, especialmente nas universidades; têm um tempo médio de estudos superior ao dos homens, tornando-se cada dia mais alfabetizadas” (p. 49). Mas nem sempre foi assim, ao longo da história, não é difícil perceber a pouca preocupação de uma política de Estado formadora e de viés transformador, em especial as Mulheres.

Frente a tais dados, nos questiona-se: como ocorreu a inserção da Mulher na Educação – tanto como estudante como enquanto trabalhadora? Para isso nos valem os estudos de Bourdieu sobre Educação e Poder, além de focar essa inserção mediante análise das autoras feministas da segunda metade do século XX correlacionando os conceitos de Gênero e Poder.

1.A EDUCAÇÃO EM BOURDIEU

Durante muito tempo, em especial do início do séc. XX até meados dos anos 1960, a ideia predominante nas ciências sociais no que concerne a Educação era funcionalista e acreditava na educação pública como forma de superação das desigualdades sociais que alicerçavam as relações de poder neste período. Bourdieu (1988a) rompe com as ideias advindas da escola libertadora para defender que a estrutura social que vivenciamos é, na verdade, um sistema que acomoda relações de poder e privilégio, hierarquizando grupos sociais distintos – por meio da renda dos indivíduos ou grupos – poder econômico – mas que não se limita a isso. Já que perpassa também relações culturais, de maneira direta correlacionada com a escolarização e, por fim, as relações simbólicas de poder e mando que levam em conta os *status* das pessoas no

¹⁶⁴ Dados provenientes do Censo Demográfico/IBGE 2013.

interior da sociedade em que vivem. O autor defende que a posição de privilégio ou não-privilégio dos sujeitos e seus pares são fundamentalmente expressos pela soma dos Capitais incorporados ou adquiridos no decorrer de suas trajetórias sociais. Sendo assim, a escola, nesse contexto, seria, antes de tudo, um forte mecanismo de reprodução das desigualdades sociais e não um meio para emancipação humana.

É salutar ao tratarmos conceito de Educação, tendo como base a instituição escolar, tendo como base Bourdieu (1998), observar que para o autor o espaço social é um campo de lutas no qual os atores tanto individuais quanto grupos socialmente organizados elaboram estratégias que permitem manter ou melhorar sua posição social. Estas estratégias estão relacionadas com os diferentes tipos de capital. É nesse sentido que o descreve alguns conceitos de fundamental importância para tal análise, como os de capital cultural e social.

Para Capital Cultural temos a série de relações que o indivíduo faz ao longo da vida especialmente por meio da família e da escola e se deixa apreender entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. (Bourdieu, 1998a. p. 42). Já em relação a Capital Social temos:

é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de reconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos) mas que são unidos por ligações permanentes e úteis. (Bourdieu, 1998a. p. 67.)

Dito de outra forma, o Capital Cultural se apresenta por meio de toda a experiência vivenciada pelo sujeito, seja em seu meio familiar, seja por interações comunitárias. Já o Capital Social, pode ser de maneira geral, compreendido como as interrelações existentes alguém e seus pares de modo a alcançar consequências positivas para ambos os lados, sendo também relações permanentes e úteis. Nesse contexto, é fácil constatar que o universo de estudantes que adentram a escola pública, e porque não dizer também os profissionais que lá atuam, não poderia ser cobrado a desempenhar os mesmos rendimentos e efetivas compreensões já que trazem consigo toda uma bagagem, não somente cultural, mas social diferente.

Por isso, o autor também salienta que o sucesso no âmbito escolar não depende somente do Capital Financeiro investido naquele espaço, mas chama a atenção para outros fatores estruturantes da formação do estudante. Isto é, explica que o tempo disponibilizado para a

cultura escolar – não somente dentro dos muros institucionais, mas ao longo da vida dos indivíduos, desde suas primeiras socializações afetivo-familiares – é fundamental para alicerçar a construção de competências educacionais que permitirão maior sucesso ao aluno em questão. Assim sendo, a escola não deveria ser vista como uma ferramenta isenta na reprodução e manutenção das relações sociais, ou ainda, peça chave para superação, ou não, nas condições de desigualdades postas pela ordem societária que ora vivenciamos. Ao contrário, devido à adoção consciente dos métodos aplicados nos sistemas de ensino, os colégios acabam por muitas vezes representar um instrumento que reforça as desigualdades, pois há o acesso desigual à cultura segundo a origem de classe.

Neste momento é possível lançar mão de outro conceito muito recorrente nas ciências sociais e também presente na obra de Bourdieu: *Habitus*.

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983, p. 65)

As pessoas trazem consigo históricos de socializações distintos e internalizações também de ordens diferentes, e que essas são assimilações de ordem social e cultural que culminam por constituir um sistema individual, mas que foi socialmente gerado a partir de experiências e práticas concretas e servem para balizar a ação do indivíduo em seu cotidiano. A educação, no contexto do *Habitus*, estaria organizada de maneira que produzisse um efeito profundo e duradouro naqueles que a frequentam.

Diante das análises expostas previamente e entendendo que se para a aquisição do saber a realidade vivenciada pelo sujeito deve ser levada em conta, é possível fazer alguns questionamentos, tais como: se a bagagem cultural interfere tão diretamente no ambiente escolar, a escola, que ora se oportuniza, pode alterar o paradigma socialmente vivenciado? Ou atuar para ser realmente uma educação libertadora e emancipatória?

Bourdieu (1998c) atenta que não podemos desconsiderar a sociedade na qual a escola está inserida, pois muitas vezes a violência simbólica se exerce pela escola e seus agentes, explicando que não raro o ideário presente na sociedade também se mostra dentro dos espaços escolares onde a dominação de uma camada social por outra se manifesta por meio da adoção de determinadas práticas e o impedimento de outras. O que, consecutivamente, culmina por

glorificar um tipo específico de cultura, e por deslegitimar outras manifestações culturais e seus praticantes, por fim, desembocando numa reprodução da ordem societária estabelecida. Tudo isso deve ser levando em conta quando analisamos os resultados, por exemplo, do sucesso escolar ou a obtenção de um título acadêmico.

Por fim, gostaríamos de somar mais um elemento ao debate já posto: a questão do poder simbólico nas relações escolares. Dito de melhor forma, a partir de agora pretendemos analisar mais aprofundadamente acerca da interrelação entre o papel social desempenhado pelas mulheres e sua atuação no interior da política pública de Educação.

2.A MULHER NA EDUCAÇÃO

A inserção da mulher no âmbito educacional é um fenômeno bastante recente, principalmente quando pensamos a mulher desempenhando papéis gerenciais. Ainda no Brasil colônia – por volta do século XVI – na própria metrópole não havia escolas voltadas para o público feminino. A Educação delas era efetuada em casa e praticamente não havia a preocupação com o ensino das letras, assim, as portuguesas eram, na sua maioria, analfabetas. Por que então oferecer educação para mulheres ‘selvagens’, em uma colônia tão distante e que só existia para o lucro português? (Ribeiro, 2000, p.81).

A grande inserção do público feminino nas escolas do Brasil só ocorre após por volta do século XIX que a participação feminina iniciou-se, dentro da Educação formal. No que concerne a inserção da mulher no mercado de trabalho, até o início do século XX, não era possível ao gênero feminino trabalhar sem a autorização expressa de pais ou maridos, além de não poder exercer cargos dentro da esfera pública. Segundo Del Priore (1997) esse cenário só se altera por volta da 1ª e 2ª década do século XX. Após pressão decorrente das greves de operárias têxteis, que buscavam a regularização do trabalho feminino de modo geral, as mulheres passam legalmente a ingressar no serviço público.

Já Ristoff (2006) afirma que trajetória da mulher brasileira nos últimos séculos é, extraordinária: de uma educação no lar e para o lar, no período colonial, para uma participação tímida nas escolas públicas mistas do século 19; depois, uma presença significativa na docência do ensino primário, seguida de uma presença hoje majoritária em todos os níveis de escolaridade.

Para dar um chão documental a tal fala valemo-nos dos dados disponibilizados pela Secretaria de educação do Estado do Ceará - SEDUC. A rede estadual conta, atualmente, com 13.863 professores concursados em efetivo exercício, dos quais 7.423 são do sexo feminino. Além disso, 75% dos funcionários com cargos comissionados da Seduc/sede, das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor) são mulheres. No entanto, quando analisamos a participação delas nas esferas superiores da Gestão Educacional essa participação despenca consideravelmente. A saber. Ao longo de toda a história da SEDUC somente quatro Mulheres foram empossadas Secretárias. São elas: Maria Antonieta Cals de Oliveira, em 1966; em 1991, assume Maria Luiza Chaves, em 2003 toma a frente da Secretaria Sofia Lerche Vieira e, por fim em 2007, Maria Izolda Cela de Arruda Coelho assume a pasta.¹⁶⁵

Neste momento cabe mais uma reflexão, se as mulheres são maioria nos cargos executivos, porque ao longo dos anos também não são nos maiores cargos de comando? Para pensar em uma possível resposta mais uma vez voltamos nossos olhos para os textos de Bourdieu.

3.GÊNERO E O PODER SIMBÓLICO

Perrot (2017) explica que as mulheres sempre trabalharam, no entanto por seu trabalho ser de ordem doméstica não era valorizado, nem remunerado. Nenhuma sociedade poderia ter sobrevivido sem o trabalho delas. É salutar ainda que para as mulheres o processo não somente de trabalho no meio público ocorreu muito após o masculino. O processo de educação também só se institucionalizou com alguns séculos de diferença. Se pensarmos as mulheres em cargos de comando dentro da educação, essa inserção avança ainda no tempo.

Diante dessa diferença de tratamento entre homens e mulheres não é possível continuar esse estudo sem se valer dos escritos das precursoras do feminismo acerca da construção da temática Gênero e como ela se implementa socialmente.

Rubin (1993) apresenta em seus escritos o questionamento acerca da construção do feminino/masculino para além da dicotomia, vislumbrando a desnaturalização dos discursos

¹⁶⁵ <http://ceara.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/15899-mulheres-conquistam-espaco-na-educacao-e-destacam-se-na-luta-pela-qualidade-do-ensino>

que se apresentam historicamente como neutros e naturais, na busca por desnaturalizar a opressão imposta às mulheres. Isto porque acredita que em se tratando de Homens e Mulheres as diferenças biológicas são significadas e se mostram cotidianamente por meio das performances sociais e até mesmo das subversões nas relações pessoais. Nas suas palavras, “o sistema sexo/gênero é um conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e na qual estas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas (RUBIN, p.2, 1993).”

Neste sentido é possível entender que a interrelação entre os conceitos de gênero e sexo não é de nenhuma maneira inata, antes disso, é uma construção de ordem social que entre outras coisas culmina por originar papéis sociais que desembocam por ratificar a opressão vivenciada pelas mulheres.

Uma segunda autora que necessitamos explorar na construção da categoria gênero é Scott (1995). Essa historiadora pretendeu esquematizar uma nova maneira de se pensar a categoria Gênero, alicerçando sua análise mediante a crítica de concepções que não levassem em conta a historicidade das categorias gênero e corpo. Assim, a autora salienta a utilidade analítica do conceito de gênero, e ressalta a necessidade de se pensar o gênero presente em outras dimensões sociais como na linguagem, nos símbolos, nas instituições. Dessa maneira, instiga a sair do pensamento dualista que recai diretamente no binômio homem/mulher, masculino/feminino. Para Scott, tanto a sociedade constrói o gênero quanto as relações de gênero fundam a sociedade. Essa relação culmina por gerar vivências hierarquizadas e assimétricas para homens e mulheres, como no caso da inserção tardia das mulheres na Educação Formal e no interior dos espaços públicos do mercado de trabalho.

Já Bourdieu (2005), analisa uma série de mecanismos pelos quais a dominação masculina se exerce – leia-se a dominação do feminino pelo masculino – principalmente se valendo de seus escritos predecessores sobre o Habitus e a Violência Simbólica, sendo esta última o poder que impõe significados, impondo-os como verdadeiros, de modo a maquiar as relações de força/poder que sustentam a própria força.

Nesse sentido, a ordem social e seu sistema de estruturas seriam reproduzidas – não somente de maneira subjetivas, mas também de maneira objetiva e racional – por a instituições que alicerçam a sociedade, por exemplo a família, a Igreja, o Estado, a Escola. Assim vivenciariamos não somente a realidade socialmente posta, mas também teríamos tanto as

percepções dos indivíduos “de si e do outro” balizadas pela forma de ver o mundo que expõe as diferenças biológicas entre homens e mulheres como um fundamento natural. Isso incorporado por meio de sistemas de percepção que influenciaram não somente dominantes, mas também dominados. Entretanto não podemos deixar de fazer algumas críticas em relação a escrita do autor. E uma delas é que o autor quando escreve “A dominação masculina” não desenvolve a teoria de gênero e incorpora muito pouco dos estudos feministas de sua época.

CONCLUSÃO

Para compreendermos um objeto de estudo é antes de tudo necessário que lancemos mão de sua historicidade e da observação das possíveis relações de poder que ele encerra em si mesmo. Ao tratarmos de mulheres no interior da Política Pública de educação não podemos esquecer o lugar social destinado a elas e como estar em cargos de comando representa uma grande quebra de paradigma.

É salutar, entretanto, que apesar das mulheres serem hoje a maioria das estudantes e professoras, quando falamos de gestoras o número recai muito. Por isso lançamos mão de todos os autores acima citados para finalizar este texto com a compreensão de que apesar da escolaridade feminina ter progredido, assim como sua participação no mercado de trabalho e as mudanças culturais – quando pensamos em uma equiparação nos postos de comando entre homens e mulheres – são bem mais lentas e por isso os números referentes a essa igualdade ainda não são uma realidade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Pierre Bourdieu; trad. Maria Helena Kühner - 4º - Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. **O capital social – notas provisórias**. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação. 5ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.

_____. **Os Três estados do Capital Cultural**. In: NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A. (orgs.). Escritos da Educação. Petrópolis: Vozes: 71-79, 1998c.

-
- O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
-
- (1983) **Sociologia.** (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática.
- BUTLER, Judith. (2003), **Problemas de gênero.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- DEL PRIORE, Mary (org.) & BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997, 678 p.
- NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** Educação e Sociedade. V. 23 n. 78 SP, Campinas, 2002. Também disponível em www.scielo.br Acesso em 27/08/2017.
- PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres.** São Paulo; Ed. Contexto, 2017.
- RIBEIRO, A. I. M. **Mulheres Educadas na Colônia.** In: LOPES; FARIA FILHO; VEIGA (orgs.) 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 79-94.
- RISTOFF, Dilvo. **A trajetória da mulher na educação brasileira. Diversidade e inclusão.** Folha de S. Paulo, 08 de Março de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/5710-sp-1216879868>
- RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres. Notas sobre a 'Economia Política' do sexo.** Tradução de Christine Rufino Dabat. Recife: SOS Corpo, 1993.
- SCAVONE, (2008). Lucila. **Estudos de gênero: uma sociologia feminista?** Estudos Feministas, vol.16, n.1, p.173-186.
- SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.** Educação e Realidade, V.20(2), 1995.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A POLÍTICA PARA JUVENTUDES NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ: RECORTES SOBRE PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

Raquel Lopes Correia Santos¹⁶⁶

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar ações voltadas para as juventudes cearenses através da Secretaria de Educação do Estado do Ceará que visem minimizar os problemas vivenciados pela(s) juventude(s). Para isso, debate acerca da categoria juventude(s) e suas sucessivas compreensões pela academia ao longo das últimas décadas. Utiliza referenciais teóricos e uma pesquisa bibliográfica-documental, além de entrevista semi-estruturada, junto ao setor de protagonismo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, onde ações voltadas para as juventudes que estão atualmente inseridas ou egressas do sistema público de ensino da rede estadual tornam-se presentes. Considera que as políticas públicas se tornam cada vez mais imprescindíveis em tempos atuais. Aos jovens cearenses, inseridos ou egressos da política pública de educação no Estado do Ceará, as ações instituídas pela Pasta buscam a garantia de uma educação de qualidade a seus estudantes, a qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, promovendo a inclusão dos jovens via bolsas. Ações essas que visam a melhoria na qualidade de vidas dessas camadas populacionais mediante atuação direta da política pública de Educação, de modo a tornar tais sujeitos profissionalmente aptos a assumir um posto no mercado de trabalho.

¹⁶⁶ Mestranda em Planejamento em Avaliação e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará; contato: raquellcs@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Juventudes. Educação. Ceará.

INTRODUÇÃO

O debate acerca das juventudes nunca foi tão atual. Cada vez mais essa parcela populacional entra na agenda das políticas públicas estatais haja vista a necessidade de manter o tecido social. Dentre alguns dos problemas mais comuns enfrentados pelas juventudes na contemporaneidade está a violência exacerbada, os problemas na educação, as esparsas proteções sociais – especialmente sobre a sociedade salarial, além da dificuldade na inserção e manutenção dos jovens no mercado de trabalho.

Para pensar as juventudes é necessário levar em conta: diferenças sociais, perspectivas socioculturais, experiências de vida, além do acesso ou não a moratória social. A Juventude enquanto categoria, não é de modo algum um termo unissex, antes disso, se apresenta de maneira diferente para cada gênero. Isso devido, entre outros fatores, a maternidade precoce e o tempo de trabalho produtivo e reprodutivo que são vivenciados e impostos socialmente de maneira bastante distintas. Especialmente após o fenômeno da dilatação juvenil. Ou seja, do desejo social a partir do consumo de estender a condição de jovem.

Isto posto, explicamos que o objetivo deste artigo é analisar ações voltadas para as juventudes cearenses através da Secretaria de Educação do Estado do Ceará que visem minimizar os problemas vivenciados por esta camada populacional. Para tanto, utiliza-se referenciais teóricos, uma pesquisa bibliográfica-documental, além de entrevista semi-estruturada.

1.BREVE HISTÓRICO SOBRE A COMPREENSÃO DAS JUVENTUDES

A compreensão acerca da categoria juventude é permeada por vários debates. Em uma sociedade complexa como a contemporânea, se faz antes de tudo, necessário a problematização da própria sociedade e a desnaturalização de modos e comportamentos postos como normais. Ariés (1981) ao abordar a história da infância e da família, explica que a categoria juventude –

tanto quanto a ideia de crianças são invenções modernas, pois até meados da idade média não havia o sentido (nem sentimento) correlacionado a infância, muito menos com a juventude.

Para Bourdieu (1983) a Juventude seria entendida apenas como valor – não mais que uma palavra. Sendo a divisão por faixas etárias é arbitrária, pois a vivência da juventude depende do tempo histórico e classe social, pois acredita que a idade é um dado manipulado e manipulável. Um exemplo disso é a compreensão das políticas públicas no Brasil sobre a população juvenil, que antes do estatuto da juventude era considerado jovem quem possuía até 24 anos e após a aprovação do documento, a idade expandiu até os 29 anos.

Uma compreensão mais ou menos comum para os pesquisadores é que o entendimento que a juventude é uma fase de transição, como um não lugar. Isto é, o indivíduo não é porque ainda vai ser. No entanto, há alguns marcadores que balizam a compreensão acerca do momento em que as pessoas passam da vida juvenil para a adulta, um em especial nos é caro neste momento. A saber: a conclusão da escolarização e o acesso ao mercado de trabalho.

Bourdieu (1983) chama a atenção para o fato que em uma sociedade desigual os marcadores não funcionam universalmente já que existem classes econômicas distintas que seus representantes irão prolongar essa estada no mundo educacional, sem prejuízos para o sustento familiar. O que não ocorre com a juventude proletária que necessariamente para subsistir precisa vender sua força de trabalho cada vez mais cedo.

Já Margulis e Urresti (2008) apresentam um novo contraponto, debatendo acerca da indeterminação do espaço da juventude, afirmam que a juventude é mais do que uma palavra. Isto é, que a idade é um dos eixos norteadores da atividade social em todas as sociedades, mas que também existe uma imprecisão das categorias etárias de classificação, que remetem, em parte, a debilidade de velhos rituais de passagem. Dito de outra forma, para pensar sobre o que é ser jovem no mundo contemporâneo se faz necessário antes de tudo, pensar as múltiplas maneiras de ser jovem. Estas experiências também podem ser consideradas um valor que na sociedade capitalista, o mercado manipula e não raro, transforma em produto comercializável. Desse modo compreendem que a juventude não é somente uma palavra, um signo. Antes disso, se faz necessária a compreensão de todos os elementos que fundam a categoria para, dessa maneira, ter meios de entender as juventudes.

Para compreendermos o conceito de juventudes é fundamental analisarmos uma segunda categoria, a de moratória social. Aqui nós temos uma construção baseada na crença

que existe determinada idade na vida onde é compreensível a irresponsabilidade. Entretanto, devido a rede de construções sociais desiguais que vivenciamos nem todos os jovens tem “direito” a essa irresponsabilidade. Leia-se irresponsabilidade como, comportamentos juvenis. Pois a condição histórico-cultural, não oferece as mesmas condições de vida, de se expressar e de lugar social para todos. Tendo como questão fundante a desigualdade social. Em relação a juventude pobre, preta e periférica, esse quadro de negação da moratória social se agudiza, chegando ao ponto de perder o direito a moratória vital. Esta última entendida como, a crença de que a morte não acaba com a juventude, mas somente com a velhice.

Tudo isso posto, concluímos que o paradigma mais aceito na atualidade é o que contempla a diversidade de juventudes e não uma somente. Ou seja, que existem várias juventudes e que a experiência juvenil depende de muitos fatores, sendo que a definição do termo juventude é proveniente da experiência de vida que não é de nem um modo linear para todos os grupos sociais. Pois, a literatura sociológica recente incorpora diferenciações sociais e culturais não se prendendo necessariamente as faixas etárias. Trabalhando compreensões como a geracional e a classista.

2.A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO NO CEARÁ E SUA ATUAÇÃO JUNTO AS JUVENTUDES

Pais (1990) interliga diretamente a criação das Políticas Públicas para as juventudes com a problemática da escassez de empregos. Correlacionando esta lógica para deslocar a ideia da juventude como problema. Imagem fabricada muito comumente pelos meios de comunicação em massa e reproduzido pelo senso comum de modo a entender a juventude como questão sociológica e não como problema. Enfatizando também que a Juventude não deve ser encarada apenas como fase de transição, mas como espaço de intervenção imediata e que o trabalho deve ser encarado como espaço inerente de onde estes jovens adquirirão a autonomia para com suas famílias. Lembrando que essa correlação entre juventudes e mercado de trabalho, também permeia diversas ações empíricas.

Guimarães & Almeida (2013) explicam a correlação direta entre agravamento da situação social em que jovens estão imersos e problemas educacionais.

A situação dos jovens no país é agravada pela baixa escolaridade média e pela precária qualidade da educação, deficiências que se tornam mais sérias em face as exigências do paradigma produtivista pós-fordista. Outra especificidade brasileira é a idade precoce de entrada dos jovens no mercado de trabalho, estabelecendo um perverso ciclo vicioso. Os jovens, sobretudo de famílias mais pobres, ingressam muito cedo no mercado de trabalho, impulsionados pela necessidade de obter renda e frustrados com a má qualidade da educação oferecida (GUIMARÃES & ALMEIDA, 2013, p. 09).

As políticas públicas aparecem como recursos para combater tais problemas. Exemplo disso é que a secretaria de Educação do Estado do Ceará, no ano de 2016, desenvolveu uma série de ações voltadas para o público jovem, matriculado na rede de ensino estadual, muitas voltadas para a profissionalização.

Para a escrita deste artigo, realizamos pesquisa de campo *in loco* junto a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, mais especificamente, na célula do Protagonismo Estudantil. Para obtenção de maiores informações sobre os projetos desenvolvidos por esta secretaria entrevistamos o Sr. Marlon Coutinho, psicólogo do local, utilizando a técnica da entrevista semi-estruturada. Para Manzini (1990/1991, p. 154), “a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”.

Durante a entrevista nos foi apresentado uma série de ações que direta ou indiretamente impactam nas juventudes cearenses, segundo Sr. Marlon, com maior número de estudantes referenciados, e que se encontram dentro do corte etário compreendido por jovem. Ao ser questionado acerca das ações que impactam junto as juventudes cearenses a primeira ação destacada foi o Ejovem¹⁶⁷ que possui como principal intuito garantir qualificação profissional aos alunos que não estão matriculados nas escolas profissionalizantes.

A ideia central do projeto é que todos os alunos da rede regular de ensino possam participar de cursos que envolvem tanto Empreendedorismo social e quanto Tecnologias da informação e comunicação. O propósito é aliar as duas vertentes em uma única metodologia dialógica, assim os estudantes poderiam desenvolver habilidades e competências que somente o ensino regular não conseguiria dar conta em sala de aula (Marlon Coutinho – Psicólogo).

Para que os objetivos sejam alcançados os cursos são ofertados baseados em diferentes módulos, cada vez de maneira mais especializada. Ao final a capacitação tem 400 horas, com

¹⁶⁷ Fonte: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/106-educacao-profissional/educacao-profissional3/4880-projeto-e-jovem> acesso em 15 de Janeiro de 2017 as 15:48

seis meses de duração. Neste período desenvolve também ações de formação e supervisão tanto de aplicadores do curso, quanto para com estudantes e estagiários que trabalharão diretamente na aplicação da metodologia. Atualmente 63 turmas estão ativas no estado do Ceará.

Uma outra ação que foi destacada durante a entrevista foi a promoção da ação política e protagonista por parte dos estudantes. Dentro das escolas há o fomento para a criação dos grêmios estudantis. À Secretaria de Educação, caberia desenvolver atividades que estimulem o protagonismo juvenil, diálogo dentro da escola, autonomia e a participação cidadã dentro dos espaços escolares e com isso a implementação dos próprios grêmios, na medida em que para se criar um grêmio estudantil, é necessário todo um passo a passo legal. A CODEA participa dando treinamentos e esclarecimentos sobre a instituição dos grêmios estudantis.

Em consonância com o cenário nacional, o Estado do Ceará também implementa o Aprendiz na escola¹⁶⁸ – que visa garantir aos alunos, matriculados e com frequência regular, que possam se inserir no mercado de trabalho como aprendizes – com direitos resguardados em carteira de trabalho. Inicialmente, esses estudantes passam um ano participando de curso de capacitação na área de atuação, depois são inseridos em empresas que tenham mais de sete funcionários contratados por carteira assinada. A SEDUC cabe ofertar o curso além de fazer a ponte com as empresas contratantes de modo a garantir uma melhor qualificação profissional do estudante.

Além das ações listadas existe ainda o AVANCE, que consiste em uma:

Bolsa Universitário, que tem o objetivo de melhorar as condições de acesso à universidade dos estudantes egressos da rede pública cearense, por meio de auxílio financeiro. Neste ano, serão beneficiados 1.000 universitários com a bolsa de R\$ 937,00. (...) Das bolsas disponibilizadas, 20% serão destinadas a estudantes negros, índios, quilombolas e com deficiência. A bolsa terá valor mensal de R\$ 937,00 ser concedida durante seis meses ou R\$ 468,50 no período de um ano, a depender da opção do estudante selecionado. (SEDUC, 2017)

¹⁶⁸ A lei nº.10.097/2000, regulamentada pelo Decreto nº. 5.598/2005, conhecida como “Lei do Aprendiz”, estabelece cotas para a contratação de adolescentes, jovens e pessoas com deficiência pelas empresas públicas e privadas, de médio e grande porte. Sendo os principais objetivos da lei:

- Oportunizar a experiência no mercado de trabalho a jovens das escolas públicas do Estado do Ceará;
- Dar formação profissional aos jovens;
- Inserir os jovens beneficiários no mercado de trabalho;
- Contribuir com a diminuição do trabalho informal e do trabalho infantil, tirando da informalidade e da marginalidade os jovens beneficiários que já estavam em situação de trabalho informal. FONTE: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/sistemas/212-desenvolvimento-da-escola/codea/programa-aprendiz-na-escola/12017-programa-aprendiz-na-escola>. Acesso em 15 de Janeiro de 2018 as 14:33.

Nesta ação a secretaria atende não mais seus alunos regularmente matriculados, mas sim, egressos do sistema público educacional cearense sob algumas condicionalidades, entre elas: estar matriculado no primeiro ano de um curso de graduação credenciada pelo Ministério da Educação; ter cursado todo o ensino médio em escola pública da rede estadual do Ceará, ser membro de família beneficiária do Programa Bolsa Família do Governo Federal. No ano de 2017 foram disponibilizadas 1000 vagas para inserção no programa.

3.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante a visita a célula do protagonismo estudantil da SEDUC – CE questionamos ao Sr. Marlon seu entendimento acerca de juventude, que prontamente nos respondeu:

Acredito que seja um espaço onde o sujeito assume funções sociais desafiadoras, pois adolescentes e jovens não são crianças o bastante para que sejam tuteladas mas não são adultos o suficiente para decidir por si só o que pode fazer da própria vida, por isso deve ser entendida como lugar de muitos conflitos, e por isso a importância da compreensão que a educação deve apoiar seus jovens nessa fase da vida (Marlon Coutinho – Psicólogo)

Em consonância com tal compreensão relatou que todas as ações ali desenvolvidas buscam fomentar o protagonismo juvenil seja no âmbito escolar ou não. De modo a estimular o empoderamento político, além da garantia de autonomia por parte das próprias juventudes. E ainda, mostrar que esses jovens são capazes de serem responsáveis por seu desenvolvimento não somente no espaço escolar, mas também visando uma futura profissionalização, integrado ao seu espaço social. Por fim, apresentar as juventudes inseridas ou não na política pública de educação ações que possam lhes dar suporte. Seja financeiro, seja educacional, seja político.

CONCLUSÃO

Cada vez mais a problemática que envolve as juventudes se agudiza. O encolhimento do mercado de trabalho formal, a perda sucessiva do poder de compra dos salários, o crescimento do desemprego, a queda da renda familiar, a cobrança de crescente qualificação profissional apesar das condições concretas de existência serem de abandono do ensino formal para a inserção no mercado informal de trabalho. Diante de tal quadro, as políticas públicas se

tornam cada vez mais imprescindíveis para a garantia da reprodução social, especialmente das camadas trabalhadoras.

Aos jovens cearenses, inseridos ou egressos da política pública de educação no estado do Ceará, as ações instituídas pela Pasta buscam para além da garantia de uma educação de qualidade a seus estudantes, também qualificação profissional e seu desenvolvimento humano. Isto, por exemplo, a partir da promoção da inclusão dos jovens via bolsas como as dos programas AVANCE e eJOVEM. Ações essas que visam a melhoria na qualidade de vidas dessas camadas populacionais, mediante atuação direta da política pública de Educação, de modo a tornar tais sujeitos profissionalmente aptos a assumir um posto no mercado de trabalho.

REFERENCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOURDIEU, Pierre. **A juventude é apenas uma palavra** (entrevista). In: BOURDIEU, P. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983 (p.112-121). Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/a-juventude-e-apanasuma-palavra-bourdieu.pdf>

GUIMARÃES, Alexandre Queiroz & ALMEIDA, Mariana Eugênio. Os Jovens e o Mercado de Trabalho: evolução e desafios da política de empregos no Brasil. **Revista Temas de Administração Pública**. vol 8, n.2, UNESP – Araraquara, 2013

PAIS, J. M. **A construção sociológica da juventude – alguns contributos**. Análise Social, Vol. 25, No. 105-106, pp. 139-165. 1990.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v.26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra**. In: MARGULIS, Mario (Org.). La juventude es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventude. Buenos Aires: Biblos, 2008.

LINKS

SEDUC. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/images/editalavance.pdf>

SEDUC. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/106-educacao-profissional/educacao-profissional3/4880-projeto-e-jovem>

SEDUC. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/listaramais/87-pagina-inicialservicos/desenvolvimento-da-escola/95-gremios-escolares>

SEDUC. Disponível em: http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/sistemas/212-desenvolvimento-daescola/codea/programa_aprendiz-na-escola/12017-programa-aprendiz-na-escola.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ****Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro**

Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

ADOLESCÊNCIA: REFLEXÕES E DESAFIOS

Maíra Maia de Moura

Patrícia Helena de Carvalho Holanda ²**RESUMO**

A adolescência é um dos momentos mais conturbados na vida do ser humano. Knobel (1989) afirma que as características da adolescência não devem ser vistas como sintomas, ou algo patológico, mas como características fundamentais de uma crise em uma fase decisiva do desenvolvimento humano. Este momento tumultuado acaba sendo visto como normal, no sentido de sua regularidade, no tipo de organização social da chamada civilização ocidental. Este estudo envolve uma metodologia de estudo bibliográfica. Estudar a Adolescência exige de nós, como pesquisadores e estudiosos, que olhemos o adolescente com um ser em desenvolvimento, mas já marcado por significativa experiência de vida, que lhe deixou marcas, desde a infância. O adolescente como objeto de estudo, precisa ser compreendido como uma pessoa que está trilhando um caminho sujeito a obstáculos, medos, encantamentos e incertezas. João dos Santos (1981) percebe que a adolescência atualmente mudou, tem muitas conotações, diversas aquarelas de matizes, enquanto possibilidades de ser e vir a ser. Percebe que o jovem está cada vez mais autônomo e estão ligados como “classes”. Tendo então uma nova classe para os sociólogos chamada *juventude*. Estamos numa sociedade cada vez mais informatizada, interconectada, informacional, vivendo conectados na internet. Estando no centro de uma rede cuja extensão marca os atos da vida cotidiana e os modos de subjetivação. Precisamos olhar a adolescência com outros olhos e, na interdisciplinaridade das ciências sociais, agir com afeto e

sensibilidade. Daí a função redentora das artes no processo educativo da criança e do adolescente, as artes alcançam sensibilidades, arquétipos, símbolos e transcendências libertárias, que, muitas vezes, a ciência não alcança.

Palavras-chave: Adolescência; João dos Santos; Sociedade interconectada .

INTRODUÇÃO

A adolescência é um dos momentos mais conturbados na vida do ser humano. Knobel (1989) afirma que as características da adolescência não devem ser vistas como sintomas, ou algo patológico, mas como características fundamentais de uma crise em uma fase decisiva do desenvolvimento humano. Este momento tumultuado acaba sendo visto como normal, no sentido de sua regularidade, no tipo de organização social da chamada civilização ocidental. Estudar a Adolescência exige de nós, como pesquisadores e estudiosos, que olhemos o adolescente com um ser em desenvolvimento, mas já marcado por significativa experiência de vida, que lhe deixou marcas, desde a infância. O adolescente como objeto de estudo, precisa ser compreendido como uma pessoa que está trilhando um caminho sujeito a obstáculos, medos, encantamentos e incertezas.

Sartre (1905-1980) faz uma diferença entre coisa e objeto, coisa não tem o valor do afeto, o objeto tem. Santos (1981) nos aponta o objeto como depositário afeto projetado sobre a coisa. Coisas se transformam em objetos, na medida em que se criam objetos de ligação entre os homens. O objeto é essa ligação. O objeto nesse sentido tem sempre o valor de um objeto de afeto. Não é um afeto apenas de emoções primitivas, mas a representação mental que intencionalmente deixa marcas que significa emoção, intensamente vivida, através do conhecimento.

Aqui tratamos de um estudo de natureza bibliográfica, fazendo um recorte do tema adolescência, na tentativa de diálogo com os diversos campos de saberes, na tentativa de uma compreensão melhor do objeto em questão. Transitamos pela compreensão da adolescência em seus aspectos gerais, até analisarmos a concepção de adolescência para João dos Santos. Nesse exercício, refletimos sobre delinquência juvenil, chegando a educação através da arte, como um caminho possível de diálogo com o jovem.

1)COMPREENENDO A ADOLESCÊNCIA

A adolescência é uma fase da vida de imensa importância para estudos e pesquisas nas diversas áreas do saber humano, dentre elas Psicanálise, Psicologia, Educação, Enfermagem, Medicina, História, Antropologia, Sociologia dentre outras. Podemos, portanto, ter um olhar transdisciplinar sobre adolescência. O adolescente passa por diversas mudanças nessa fase da vida, dentre elas vemos a *puberdade* que é a fase inicial da adolescência, caracterizada pelas transformações físicas e biológicas no corpo dos jovens. Trata-se de uma fase marcada por diversas transformações de comportamento, corporais e hormonais, com consequências importantes no desenvolvimento e no futuro da pessoa.

É comum nessa fase a busca da liberdade de expressão e de sentimentos eles buscam grupos de amigos que tenham os mesmos interesses, almejando uma identificação menos conflitiva do que a relação com os pais. Nessa etapa é comum tentar se afastar da família, pois essa já não lhes satisfaz em relação aos interesses sociais. O desenvolvimento do adolescente sofre influências de sua cultura e sub-cultura, da família e dos companheiros, sendo fator de mais força para determinar seu comportamento, a pressão dos grupos de pares.

Adolescência é palavra oriunda do latim *adolescência*; ad: para, em direção a, e *olescere*: forma incoativa de *olere*, crescer. A adolescência é o período do crescimento humano usualmente situado entre o início da puberdade e o estabelecimento da maturidade adulta. Em termos de desenvolvimento, o período caracteriza-se pela transição do estágio infantil para o estágio adulto de inúmeras funções incluindo as sexuais, após um interregno mais ou menos prolongado a que se dá o nome de período de latência. A adolescência inclui não só mudanças pubertais no corpo, mas também o desenvolvimento das capacidades intelectuais, interesses, atitudes e ajustamentos. Os limites convencionais para adolescência são as idades de 12-21 anos para as meninas e 13-22 para os rapazes.

Nesta fase da vida, transformações se dão em todos os níveis, o que exigirá do adolescente um grande esforço de organização e de reorganização, reestruturação e adaptação, tratando-se de um momento crucial em sua vida. Para MACEDO (2009) temas como rupturas, transformações, reivindicações, solidão, desafios, projetos, sonhos, angústias, alegrias, descobertas e ressignificações se fazem presentes nessa fase.

Temos uma corrente que estuda a adolescência ligado ao contexto histórico, sócio-econômico. Faz-se necessário pensar a adolescência relacionada com o contexto sócio-econômico e cultura, haja vista que se trata de uma história social. De acordo com SAVAGE (2009) a adolescência, tal como a conhecemos hoje, é uma invenção pós-Segunda Guerra Mundial. Para o autor as primeiras tentativas significativas de pensar e definir a juventude datam do século XIX. SAVAGE (2009) faz uma análise da reverberação da Revolução Industrial, das duas Grandes Guerras e da Grande Depressão sobre os jovens da Grã-Bretanha, Alemanha, Estados Unidos e França. Esses jovens começaram a se fazer ouvir no século XIX, através da arte, da mudança de comportamento e da quebra de paradigmas, chegando a uma explosão da juventude ao longo do século XX. Segundo esse autor o jovem tinha a combinação psíquica perfeita para a época: vivia no agora, buscava prazer, era faminto por produtos e representava a nova sociedade global (globalizada), onde a inclusão social seria fornecida pelo poder de compra. BAUMAN (2013) discute qual o papel da educação num mundo em que não há mais visão clara de futuro, numa modernidade líquida, globalizada, num mundo aonde os valores de consumo clamam tão alto, refletindo assim sobre o papel do jovem no novo paradigma social.

Desse modo, percebemos que a adolescência é hoje compreendida como categoria construída historicamente, tendo, portanto, múltiplas emergências, abordagens e críticas. A adolescência, como é entendida na contemporaneidade, é uma realidade histórica relativamente recente e representa o resultado do prolongamento entre a maturidade biológica e a imposição ao jovem para assumir papéis sociais como adulto.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é visto como um marco histórico importante no Brasil, criada após a promulgação da Constituição da República de 1988, consolidando as mudanças pela qual o Estado se relaciona com a família, a criança e o adolescente. Trata-se de um conjunto de normas que têm como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Segundo essa regulação, o adolescente é considerado um cidadão entre 12 e 17 anos e 11 meses, sendo por isto não incluído como autor de ato criminal, mas sim na categoria de autoria de ato infracional. Dessa forma as crianças e os adolescentes estão inimputáveis, no que se refere as aplicações do código penal aplicados ao cidadão. Essa perspectiva se deve à reflexão de que a criança e o adolescente estão em desenvolvimento biológico, psíquico e social,

não tendo ainda a maturidade para responder penalmente por um crime, em todas suas consequências. Dessa forma, as crianças e adolescentes estão submetidos a outras medidas restritivas e socioeducativas da Legislação Especial Estatuto da Criança e do Adolescente.

Existe uma outra corrente de pensamento, a matriz biologicista, adotada na área da Saúde, que analisa outros aspectos também importantes na abordagem da infância e da adolescência. Na atualidade a adolescência\juventude é tomada como objeto da Saúde Pública. Essa matriz é denominada como paradigma biomédico ou médico/biológico. Segundo essa corrente de pensamento, essa fase do desenvolvimento humano, marcada por transformações biológicas, ligadas à puberdade, vai além das esferas psicológica e social em direção à maturidade biológica, psíquica e social (PERES E ROSEMBU, 1998).

Também ARIÉS (1978) considera que o aumento da escolaridade é o fator mais significativo na determinação da adolescência como etapa de desenvolvimento. Para CALLIGARIS (2000) a adolescência torna-se mítica quando compreendida como um dado natural, designando normas de funcionamento e regras de expressão.

1.2) Juventude por João dos Santos

João dos Santos (1981) percebe que a adolescência atualmente mudou, tem muitas conotações, diversas aquarelas de matizes, enquanto possibilidades de ser e vir a ser. Percebe que o jovem está cada vez mais autônomo (o que aumenta muito, em intensidade, a possibilidade da experiência de desarrumar-se, de se perturbar, de desviar da conduta “normal do ponto de vista do adulto) e estão ligados como “classes”. Tendo então uma nova classe para os sociólogos chamada *juventude*.

Santos (1981) nos aponta para a realidade de que os pais da atualidade não tem tempo para seus filhos, estão sempre acelerados, e os jovens vão compensando isso no “bando de jovens” o jovem é vulnerável mas juntos são extremamente fortes.

Assim como o adolescente renega sua infância, o adulto renega sua adolescência, aponta-nos o autor que os jovens de hoje estão mais abertos aos serviços de psicoterapia e psiquiatria, porém nem todos profissionais tem essa capacidade de empatia² com o adolescente, portanto capacidade de compreender o adolescente.

Na obra *Neurose da Angústia* (1984) o autor mostra que compreende a adolescência como uma fase intensa, passando pela puberdade e a masturbação, estando a escola como mecanismo de repressão, auxiliando na repressão desse conteúdo, gerando profunda angústia, tensão e sofrimento e que se mantém apesar das tentativas de organização e deslocamento por projeção. Estamos falando aqui da organização da angústia da castração. Dessa feita, o adolescente feliz, sem conflitos e perturbações, é aquele que se submete e se adapta ao *status quo*, tornando-se geralmente um adulto estagnado e sem progresso pessoal. Adolescente conflituoso, convivendo com seus paradoxos e angústias, seria o adolescente infeliz, aquele que toma consciência da sua pessoa, do seu valor, angustiado mas em crescimento, afinal não há processo de ampliação da consciência sem a dor.

João dos Santos é revolucionário ao falar da importância da literatura maldita, ou seja, obras literárias ditas como literatura proibida. Ao falar da importância desse encontro para os jovens, Santos mostra uma capacidade de afeto e aproximação para com a juventude. Nessa leitura que contém seus conflitos, dramas, desejos, o jovem descobre qualquer coisa que fale de si mesmo, agressividade, expressão de sexualidade, expressão de erotismo e toma mais consciência de si mesmo. Para falar dessa literatura ele exemplifica com Eça de Queiroz.

1.3) Sexualidade na Adolescência

Sabemos que a Adolescência é uma etapa da vida que se dá numa erupção de mudanças corporais. A Puberdade é a força de impulso da adolescência, assim a chegada das pulsões sexuais associadas a idade não significa início da sexualidade, dada que esta se manifesta durante a infância, só que na adolescência não é mais a mesma sexualidade.

A dinâmica da puberdade age também na orientação sexual, na maioria dos casos as fantasias sexuais irão para o sexo oposto, mas há casos de que as mesmas acontecem de dirigir-se para o mesmo sexo. Na sociedade moderna o jovem tem o direito inalienável de dispor de seu próprio corpo, há de se ter o respeito de seu livre arbítrio em matéria de sexualidade. Os adolescentes tem que viver com níveis diferentes de maturidade sexual. (Clautier e Draeau, 2012)

A adolescência e sua sexualidade é vista de uma perspectiva histórica, sofre modificações ao longo da história. Percebe-se que ao longo da história antiga a sexualidade do adolescente

foi amplamente admitida. As primeiras doutrinas cristã permitiam uma certa permissividade a essa sexualidade, só na Europa do séc XIV que o cristianismo estabeleceu regras e controle sobre a sexualidade adolescente. Percebe-se nos estudos dos escritos sobre a sexualidade adolescente uma constante qual seja, o tratamento desigual dos adolescentes em função de seu sexo e classe social. Existem países onde ainda hoje a prostituição de menores é amplamente difundida (Clautier e Draeau, 2012).

Os estudos apontam que a sexualidade do adolescente também é social e cultural, e não somente física. Há uma mudança na modernidade a respeito dos discursos e atitudes quanto a sexualidade adolescente, senão vejamos:

“Existem quatro fenômenos sociais que contribuíram mais do que tudo para modificar as atitudes e discursos a respeito do comportamento sexual dos adolescentes: 1) O surgimento do mercado de métodos anticoncepcionais seguros, que permitiu separar a atividade sexual e a função reprodutora; 2) O fim da convicção de que a virgindade seria um valor simbólico central para a qualidade do casamento; 3) a proliferação de união livres; 4) A fragilização considerável da instituição família por causa das rupturas conjugais.” (Clautier e Draeu, 2012: pg 144)

Sabemos ser a masturbação o comportamento mais difundido e frequente na adolescência. Há diversos mitos que permeia essa sexualidade adolescente, desde a de que é uma fase marcada por profundos tumultos na vida pessoal, até o mito de que a sexualidade de hoje em dia é precoce. Existem diversos fatores que influenciam a sexualidade do jovem, um bom diálogo pais\jovem podem exercer muita influência, os amigos\grupos de pares, a televisão, hoje em dia a internet, de modo que o acesso a internet possibilitou o acesso rápido e fácil a conteúdos de sexual explícito.

1.4) Problemática da tecnologia da informação, comunicação, cultura midiática e audiovisual na era hipermoderna

Iniciamos nossas reflexões aqui trazendo o fato de que, no decurso de metade do século XX, abriu-se um novo capítulo da história da comunicação, das imagens, do ecrã (da tela) e, portanto, do cinema e, em meados do século XX, a TV, até chegar nos computadores portáteis. Lipovetsky e Serroy (2007) nos auxiliam nas reflexões sobre os ecrãs globais, compreendendo que a época hipermoderna é contemporânea de uma verdadeira inflação de ecrãs, que sufoca a sociedade de símbolos, de informações, de sons, de narrativas e de ideologias, sobretudo com

o conformismo do consumo. Eles afirmam que a televisão é o primeiro grande vetor dessa transformação. A televisão trata-se de um bem doméstico e um fenômeno social de massas, essa democratização seguiu com novos e variados equipamentos; senão, vejamos: computadores pessoais lap top, Smartphones - celulares de múltiplas funções, ibooks, tlabetts, jogos interativos e etc.

O ecrã televisivo (a recepção de imagens se faz em domicílio, a televisão dá lugar a comentários, a atenção do espectador é distraída e flutuante) opera uma profunda ruptura com o cinema (a recepção de imagens se dá em lugares coletivos\públicos, o cinema suscita silêncio, o cinema monopoliza toda a atenção do público). Nesse contexto, a televisão aparece cada vez mais como vetor para criação de estrelas e VIP'S, uma máquina de projetar ídolos, que todos os segmentos da sociedade, quem vestir-se igual, se igual física e mentalmente, viver os mesmos dramas, numa verdadeira espetacularização da vida. Se por um lado o pequeno ecrã acaba com a magia do grande ecrã cinema, por outro recupera sonhos e mitos através de um desfile permanente de famosos, estrelas de TV e ídolos. Crianças e adolescentes, jovens e adultos de hoje permanecem ligados, através dos seus equipamentos eletrônicos, dos seus celulares telemóveis, seu computadores (internet), seus tablets, que oferecem um conjunto de ecrãs, com imensa oferta de imagens, de sons, de símbolos, de narrativas e de entretenimentos.

Estamos numa sociedade cada vez mais informatizada, interconectada, informacional, vivendo conectados na internet. Estando no centro de uma rede cuja extensão marca os atos da vida cotidiana e os modos de subjetivação. Uma rede sob controle das grandes corporações financeiras e da “indústria de consciência”. Nunca o homem dispôs de tantos ecrãs para ver o mundo e viver sua própria vida, num ciclo de realidades esquizofrenicas e de virtualidades alienadas. E sabe-se que as proezas da tecnologia *high-tech* tendem a expandir-se e acelerar cada vez mais, aumentando por sua vez o controle sobre a liberdade do homem e a sua livre expressão, embora, de forma contraditória, essa novas tecnologia ofereçam também o fascínio do individualismo narcísico e da afirmação egoíca nas redes sociais. Vivemos uma era em que um número cada vez maior de indivíduos ter acesso aos meios de comunicação de forma hiperindividualista, segundo os seus gostos, seus humores, seus tempos próprios. Claro que a lógica do espetáculo prossegue e até se amplifica o grau de alienação.

Vale salientar que individualização não é reclusão. Sobre isso, Lipovetsky e Serroy (2007) nos apontam duas visões diametralmente opostas do ciber-mundo: a primeira se exprime

pelo entusiasmo dos que zelam pelo imediatismo, da velocidade, e da interatividade tornadas possíveis pela comunicação hipertecnológica; e outra visão em que se afirma que o culto da internet representa uma ameaça para o vínculo social, na medida em que com o ciberespaço, os indivíduos se comunicam entre si, mas nunca se encontram. Na sociedade das redes informatizadas, os adolescentes passam os seus tempos diante dos ecrãs, em vez de se encontrarem e viverem experiências sociais de proximidade física e espacial. O mundo da virtualidade termina substituindo, de alguma forma, o mundo real. Pensando o mundo contemporâneo, refletindo sobre os ecrãs globais espalhados por toda parte, problematizamos os seguintes temas que afetam as pessoas de todas as idades hoje, mas, em especial, os adolescentes: o capitalismo e sua economia do supérfluo e da beleza; da alegria e do belo; da aventura e do narcisismo, termina através do consumo desenfreado em um processo de audiovisualização. Vivemos sob um sistema capitalista que não produz o necessário, o que tenha utilidade, mas adquirindo o formato, segundo Lipovetsky, de capitalismo estético e globalizado.

Refletimos ainda sobre qual o lugar da educação e da escola. Qual seria mesmo o lugar dessas mudanças da tecnologia nos processos de socialização e escolarização do adolescente? Como se dá os novos processos de subjetivação em meio a essa tecnologia. É possível pensar uma educação escolar e familiar que venha ao encontro do que o aluno de hoje necessita, diante de todos esses desafios, o que exige compreender a complexidade do campo da educação em geral, de maneira a que possamos, ao captar a dinâmica contemporânea, vislumbrar horizontes mais criativos e propositivos de investigação a atuação como psicólogos e educadores.

1.5) Educação pela arte

Nos aponta SAVAGE (2009) que no século XX a *juventude* passou a ser ouvida. Fenômeno esse, segundo o autor, que se tornou possível através das artes e da mudança de paradigmas. Chegando até uma explosão no século XX e encontrando novas formas no séc. XXI.

Pensamos aqui na arte como um caminho saudável para o desenvolvimento do Jovem, sendo a educação através da arte capaz de alcançar patamares mais profundos da experiência,

vivência, contemplação, conhecimento, por tocar conteúdos da ordem do inconsciente, ampliando nossa consciência formando uma personalidade mais integrada.

O conceito de Educação pela Arte foi amplificado/desenvolvido por **Herbert Read**, um crítico de literatura britânico e de arte e poeta anarquista, na segunda metade do século XX, na sua obra *A Educação pela Arte*. Para Hebert Read a educação deve equivaler a base da educação. Assim percebemos que a educação pelo caminho da sensibilidade estética é muito importante.

Para João dos Santos, em sua Obra *Ensaaios sobre Educação: A criança quem é?* (1981), a arte aparece como essencialmente contestativa e criativa, ao passo que a escola tende à regulamentação e à estagnação, impondo o já feito, já construído, o já normalizado. Nesse olhar, a escola seria uma imposição do já dito e a arte seria contestação da cultura dominante. Percebe-se que Freud analisou a importância da repressão para a formação da personalidade do indivíduo considerando-a formativa para a criança, no adolescente, porém, existem aspectos que a sociedade reprime de forma muito dura o que gera inquietudes e revoltas. João dos Santos aponta que a escola, como a conhecemos hoje, é um sistema fechado por programas curriculares, por imposição de ideias (em muito ultrapassadas), sendo então essa escola tradicional focada no desenvolvimento intelectual e não no desenvolvimento integral do ser humano, passando pelo campo da criatividade e do afeto. A educação através da arte permite estabelecer diálogos possíveis, abre novos horizontes, novas perspectivas existenciais, novas formas de saberes e percepções sensíveis. A forma do aprender racional tem de estar em consonância com a evolução psicológica e com a sensibilidade em que se encontra o sujeito cognoscente em questão.

Santos (1981) aponta a escola *Nova/moderna* inspiradas em *Celestin Freinet (1896-1966)*, - importante pedagogo e pedagogista anarquista francês, referência da pedagogia de sua época, que tem entre seus princípios pedagógicos a expressão livre – através de artes plásticas, dança, teatro, música, fotografia, moda; as exposições organizadas pelos alunos, aulas de campo/passeio e etc. Dessa forma a livre experiência é de imenso valor dada a sua importância na atividade simbólica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chamada adolescência é uma fase marcada por diversas transformações de comportamento, corporais e hormonais, que, muitas vezes, acontece no bojo de uma intensa crise social e existencial. O adolescente passa por diversas mudanças nessa fase da vida, dentre elas vemos a *puberdade*, que é a fase inicial da adolescência, caracterizada pelas transformações físicas e biológicas no corpo dos jovens. Sendo também de grande relevância os conflitos gerados pela não aceitação dos modelos comportamentais e sociais impostos pela sociedade dominante.

Ao tratarmos o tema juventude, estamos a tratar de um tema que mexe com muitos sujeitos, com angustias e crises profundas, gerando os mais diversos pensamentos e emoções quando em contato com o nosso objeto de estudo – o ser humano particular – representado por um adolescente real, ainda imaturo, mas já chamado a enfrentar os desafios da vida e a integrar uma vida adulta, em um mundo que não construíram e que, muitas vezes, não compreendem. Santos (1981) afirma que muitos dos profissionais da área da educação e saúde não estão preparados para trabalhar com a fase em questão e nos diz que existem mesmo aqueles que odeiam a juventude pela sua turbulência. Segundo autor, essas pessoas são aquelas que não souberam proteger e amar, quando necessário, ou ainda aqueles que não aceitam a juventude em si mesmo.

É a adolescência uma fase de extrema importância na constituição da pessoa adulta. Segundo Amaral Dias (1979), os problemas levantados à adolescência, por uma cultura em crise, encontram na delinquência um revelador de dificuldades, no que tange ao jogo de identidades.

Dessa forma, percebemos a valia de se pensar a adolescência e da educação através da arte como uma via de formação de uma personalidade mais integrada do jovem na atualidade, numa modernidade líquida, globalizada, num mundo onde os valores de consumo clamam tão alto e as novas formas de alienação se impõem, refletindo assim sobre o papel do jovem e da educação no novo paradigma social e na sociedade possível nas ruínas de uma civilização capitalista que fracassa em várias frentes.

Precisamos olhar a adolescência com outros olhos e, na interdisciplinaridade das ciências sociais, agir com afeto e sensibilidade. Daí a função redentora das artes no processo educativo da criança e do adolescente, as artes alcançam sensibilidades, arquétipos, símbolos e transcendências libertárias, que, muitas vezes, a ciência não alcança.

REFERÊNCIAS

- AMARAL DIAS C. **O que se mexe a parar:** estudos sobre droga. Porto: Afrontamento, 1979
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família.** Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.
- BAUMAN, Zygmunt . **Sobre Educação e Juventude.** Rio de Janeiro: ZAHAR: , 2013.
- CLOUTIER, Richard. **Psicologia da Adolescência.**VOZES: Rio de Janeiro, 2012.
- CALLIGARIS, Condarto. **A Adolescência.**São Paulo: Folha Explica, 2000.
- GIDDENS, Antony. **Sociologia.** Lisboa: FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. 2001
- LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. **O Ecrã Global: Cultura Mediática e Cinema na Era Hipermoderna.** Lisboa\Portugal: Arte e Educação, 2010
- LUZES, Cristiano Araújo. **Um Olhar sobre a Delinquência.** O Portal dos Psicólogos, 2010. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0520.pdf>. Acessado em 08\10\2016.
- KNOBEL, M. A Síndrome da adolescência normal em A. Aberastury & M. Knobel **Adolescência Normal.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- MACEDO, Monica e KOTHER,, Medeiros. **Adolescência e Psicanálise.** Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2010.
- NEGREIROS, Jorge. **Intervenção na Delinquência Juvenil.** CRV , 2015.
- PERES, Fumika e ROSENBU, Cornélio P. **Desvelando a Concepção de Adolescência/Adolescente Presente no Discurso da Saúde Pública.** Saúde e Sociedade 7(1): 53-86, 1998.
- SANTOS, J. **Ensaio sobre Educação – I. A Criança quem é?** Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1981.
- SANTOS, J. **A Neurose da Angústia.** Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1984.
- SAVAGE, Jon. **A Criação da Juventude.** São Paulo: ROCCO, 2009.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ****Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro****Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229****APROXIMAÇÕES ENTRE CIÊNCIA E GÊNERO NA CONSTITUIÇÃO DE
REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NA MODERNIDADE**Polliana de Luna Nunes Barreto¹⁶⁹Patrícia Helena Carvalho Holanda¹⁷⁰**RESUMO**

Elaborar reflexões acerca da construção do feminino, sua apropriação, representação e práticas sociais se faz necessária aos estudos em Educação. Partimos das análises de estudiosos da temática de Gênero, da História de Mulheres e da Família para apresentar um quadro do debate acerca das representações do feminino na sociedade numa perspectiva histórica, considerando o advento da Modernidade. A discussão se ancora nos debates propostos no campo da História Cultural e da Psicanálise, para tanto nos valem de aporte bibliográfico com fins de aprofundar o debate de gênero. A concepção de mundo patriarcal que pauta o comportamento de mulheres e homens reserva ao feminino o papel mais “edificante”, que é o da reprodução, da boa mãe, da esposa dedicada, da mulher sensível, da educadora comprometida. Essa construção cultural colocou a mulher ou próxima da figura devotada e de santidade similar à Virgem Maria, ou em seu extremo oposto, da mulher inconsequente e rebelde como a Eva, caracterizada pela tradição judaico-cristã.

Palavras-chave: Ciência e Gênero, Representações do Feminino, Educação.

¹⁶⁹Universidade Federal do Cariri; polliana.luna@ufca.edu.br

¹⁷⁰Universidade Federal do Ceará; profa.patriciaholanda@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Elaborar reflexões acerca da construção do feminino, sua apropriação, representação e práticas sociais se faz necessária aos estudos em Educação. Partimos das análises de estudiosos da temática de Gênero, da História de Mulheres e da Família para apresentar um quadro do debate acerca das representações do feminino na sociedade numa perspectiva histórica. A discussão se ancora nos debates propostos no campo da História Cultural e da Psicanálise, para tanto nos valem de aporte bibliográfico com fins de aprofundar o debate de gênero.

Durante o século XVIII, se configura um cenário de mudanças no âmbito político, econômico e social que viabiliza uma crescente discussão dos paradigmas em voga até então. É notório que movimentos que eclodiram naquele momento tiveram eco nos séculos posteriores impactando na crise da razão, ou poderíamos chamar também de uma crise do sujeito clássico pautado no paradigma racional.

A revolução francesa, tem assim seu lugar de importância como evento marco das transformações políticas no Ocidente, elevando ao patamar de princípios gerais da política, a partir de então, a Liberdade, a Igualdade e a Fraternidade. Apesar das significações que esses conceitos abarcam, é fato que tais valores carecem de ressignificação diante da realidade de um sistema econômico que longe de buscar a igualdade entre os homens, conduz a uma densa teia de relações que cerceiam a amplitude desses valores. O sistema capitalista ao se consolidar no século XIX se faz no berço do Iluminismo gestado, e seus princípios são (re)alinhados numa perspectiva filosófica, de modo a atender às necessidades das classes que se reformulam.

Ao chamar atenção para as bases de surgimento do Capitalismo e do regime democrático, queremos enfatizar o fato de que tais processos historicamente localizados oferecem elementos para compreensão da crise do sujeito. *Deus* deixou de ditar as regras morais, a sociedade ganha a partir do Iluminismo a responsabilidade de ordenação da vida social, e os sujeitos continuam a encarar os valores de uma sociedade fortemente patriarcal, contudo, respirando ares de liberdade e igualdade, que são debates que não coadunam com o regime patriarcal.

A CIÊNCIA E O GÊNERO: CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES EM NOVOS CONTEXTOS SOCIAIS

A alteração política paulatinamente sentida na Europa com o advento das repúblicas, a descentralização política consolidada com o fim do absolutismo, consolidação dos parlamentos e, o aprofundamento do debate acerca da democracia, aprofunda a fragilidade do poder representado pela soberania do monarca. Tanto é clara essa nova conjuntura, que Neri (2005) afirma que no final do século XVIII a ordem monárquica quase inquestionada e todos os seus privilégios é substituído por um campo móvel e múltiplo de forças. Stearns (2015) dá conta igualmente de uma mudança nos padrões ocidentais ao longo do tempo quanto o assunto é o gênero, ao falar dos contatos entre europeus e não europeus entre os séculos XVI e XIX.

No início dos contatos(...) eram fortemente marcados pelo cristianismo, sendo o catolicismo particularmente importante. As ideias cristãs sobre sexualidade adequada e domínio masculino no casamento eram bastante ressaltadas. Por volta dos séculos XVIII e XIX, no entanto, a mensagem europeia ficou mais complicada. Os europeus (sobretudo, mas não exclusivamente, protestante) descortinaram uma definição sem precedentes de ideias de masculino e feminino. Nessa equação, os homens eram em primeiro lugar trabalhadores e figuras públicas. As responsabilidades das mulheres eram prioritariamente domésticas – um velho tema, é claro, agora adornado com novas crenças sobre a fragilidade e bondade moral do ‘sexo mais fraco’ (p.105)

A partir do cenário traçado por Stearns (2015) observamos que a equação apresentada por ele se forma a partir de uma gama de múltiplos espaços e debates políticos e intelectuais que dão corpo às mudanças sociais que se descortinarão. Rachel Soihet (2013) ao tratar da conquista do espaço público pela mulher no Brasil afirma que “As aspirações das mulheres brasileiras mudaram significativamente a partir de fins do século XIX, com o advento da República” (p.218)

As mudanças políticas e sociais a partir do século XVIII fortalece a necessidade de novas explicações da realidade, espaço a ser preenchido pela Ciência.

No afã de conceber um conhecimento científico que conduzisse à igualdade de direitos entre os cidadãos, a autoridade do masculino passa a ser questionada. A superioridade do homem enquanto ser que guarda a masculinidade defendida classicamente pelos gregos, a exemplo de Aristóteles, se fragiliza na medida em que a discussão metafísica se esvai em oposição ao fortalecimento do debate científico.

Na busca de compreender o mundo a partir da razão e elaborar saberes que abarcassem

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada

Universidade Federal do Ceará

o conhecimento do todo, a Ciência faz surgir o segundo sexo, o feminino que até então era tida como uma anomalia do masculino passa a ter existência própria. Esse fato é preponderante para ampliar múltiplas discussões sobre o papel do masculino e do feminino na sociedade do século XIX, com repercussões no século XX. Nesse sentido, afirma Neri (2005) que “A modernidade instaura uma crise da hegemonia do masculino, até então plenamente assegurada.” (p.62).

No século XX, vê-se consolidar novos espaços de atuação científica e o debate acerca da sexualidade e do gênero se congrega no âmbito das ciências médicas e biológicas, tanto que a psicanálise surge na interface desses campos do conhecimento científico. Estando diante de uma lacuna a ser preenchida, pergunta-se qual o papel do masculino? Quem poderá defini-lo senão a Ciência, dona e senhora do conhecimento?

O modelo essencialista amparado na Biologia apregoa a existência de dois sexos que determinam o gênero e impactam nas características psicológicas e emocionais do indivíduo. Assim, conforme esse modo de encarar a sexualidade, a mulher guardaria relação com características e valores próximos à paixão e à maternidade, destinando-a ao espaço privado e ao homem de forma oposta a razão que o levaria a atuar no espaço público. Ainda segundo Neri (2005), essa era uma tentativa de restauração do lugar tradicional do masculino, diante dos embates acerca da função do indivíduo na sociedade. O modelo essencialista era suficiente para justificação do patriarcado, “trata-se de uma estratégia de preservação do pai como aquele que encarna a ordem na civilização e da afirmação do papel determinante do homem na cultura” (p.62).

Ao longo do século XX, o debate sobre os papéis sociais dos indivíduos alicerçados nas questões atinentes ao gênero e suas representações se ampliou juntamente com a consolidação dos campos científicos. No âmbito da psicanálise, destacamos a obra de Freud (2016), para quem civilização e cultura se confundem e exercem dois papéis básicos a saber: conter os instintos e adequar o indivíduo à vida em sociedade. Assim, se modelam normativas de condutas em acordo com as ideias de indivíduo, que são elencados cientificamente para que se promova a civilização da modernidade.

Para Freud (1972) “As mulheres representam os interesses da família e da vida sexual.” (p.25). Assim sendo, cada sujeito desempenharia um papel bem definido na sociedade, e assim deveria ser tendo em vista a inviabilidade de sobrevivência da espécie humana frente à ausência da civilização, enquanto elemento que impõem regras de conduta necessárias a existência da

sociedade.

A sexualidade e os papéis a serem desempenhados se naturalizam socialmente e segundo Foucault (2014) são confiscados pela família conjugal e o debate fica restrito ao espaço privado. Nesse sentido concordam Foucault (2014) e Freud (2016), o sexo e trabalho não são conceitos que se complementam no capitalismo, assim é que o homem, na visão de Freud (2016), abre mão de uso de toda sua energia psíquica na atividade sexual para empregar em finalidades culturais, podemos depreender disso o trabalho e a produção de bens. Ao mesmo tempo Foucault (2014) explica que numa época em que sistematicamente a força de trabalho não se poderia desperdiçar, não poderia haver energia dissipada nos prazeres, salvo aqueles que de alguma forma trouxessem resultados favoráveis à organização social ou como diria Freud (2016) à civilização.

A Psicanálise inaugurada com Sigmund Freud (1856-1839), enquanto novo campo do saber, apresenta-se como um espaço privilegiado de debate das questões de gênero, e sua gênese está vinculada ao lugar de fala do feminino. O feminino se apresenta inicialmente como objeto dessa nova ciência, e o masculino aquele que visa o decifrar. Deve-se considerar a ordem do discurso na modernidade, o feminino torna-se objeto num espaço de tensão com o masculino, tanto que a crise do paradigma do masculino permanece e se aprofunda e amplia academicamente o debate em face da tendência à restauração do papel no masculino, ameaçado na medida em que feminino ganha voz e aponta para a existência da diferença, advogando pelo reconhecimento e valoração da diferença na via da equidade.

Diante do regramento dessa sociedade alicerçada em um modelo de desenvolvimento e produtivíssimo, e ao mesmo tempo imersa numa crise de valores quanto aos papéis a serem desempenhados pelos indivíduos, uma variada gama de orientações são elaboradas com fins de consagrar o masculino e o feminino aos seus lugares devidos na organização social. Exemplo de tais estratégias são os manuais de comportamento cientificamente elaborados que caíram no gosto dos leitores do século XX, foi comum a edição de periódicos diversos e livros com fins de instruir o homem e a mulher modernos sobre seus papéis na vida em sociedade, e para tanto pautaram-se em conhecimentos produzidos por variadas áreas do conhecimento. A título de exemplo, podemos citar a Biologia à serviço da higienização da família, a Educação, enquanto campo do conhecimento responsável por definir os limites e meandros do processo pedagógico para formação do homem moderno, e ainda a Medicina pautando a construção de um saber

direcionado à cura do sujeito que vive e produz em família.

Novos saberes tratam de reordenar os papéis de cada indivíduos em sociedade, apesar dos dogmas temporais coexistirem e até em certa medida influenciarem os novos conhecimentos produzidos, o feminino entra num novo campo colaboração para a formação da sociedade para além do papel de mãe e esposa, mas com ele colaborando Matos e Borelli (2013) observa que o advento da República no Brasil, por exemplo, foi marcada pela influência do positivismo que apregoava a transformação da sociedade através da Educação, o feminino teria aí um papel alargado, além da educação da prole a mulher poderia contribuir para a educação da nação, as características ditas como naturais do feminino como a docilidade e compromisso eram tidas como bem-vindas em atividades para as quais a mulher era considerada mais “apta” como Magistério, Enfermagem, Farmácia e Odontologia.

No final do século XIX e no início do século XX, vemos um esforço para realocar o lugar da mulher na sociedade, considerando aí a feminização de variadas ocupações profissionais.

O estudo do feminino, na via das questões de gênero, é um debate relevante para a discussão das configurações dos processos educacionais na contemporaneidade. Deve-se levar em consideração uma densa teia de relações na perspectiva do social, econômico e cultural, que influencia diretamente os modelos educacionais à luz dos referenciais históricos em cada espaço e tempo na história da humanidade.

Assim é que o Gênero enquanto categoria de análise ganha o campo da História Cultural e é possível elaborar um panorama da produção historiográfica sobre o feminino.

A HISTORIOGRAFIA DO FEMININO

O interesse pelo feminino enquanto objeto de estudo é relativamente recente, conforme pudemos perceber ao ter trazido a crise da racionalidade e a emersão dos estudos sobre os papéis de gênero. Em meio a espaços constituídos e reconstituídos, uma história dedicada ao feminino com campo específico consolidado surge na década de 60, do século passado, com a alcunha de História de Mulheres e chega ao século XXI como envolta na questão de Gênero. Informa Perrot (1995):

Até o século XIX, faz-se pouca questão das mulheres no relato histórico, o qual, na verdade, ainda está pouco constituído. As que aparecem no relato dos cronistas são quase sempre excepcionais por sua beleza, virtude, heroísmo ou, pelo contrário, por suas intervenções tenebrosas e nocivas, suas vidas escandalosas. A noção de excepcionalidade indica que o estatuto vigente das mulheres é o do silêncio que consente com a ordem (p.13).

Nesse sentido e ainda anterior à constituição do campo historiográfico relativo à História de Mulheres, podemos destacar o trabalho do historiador e filósofo Jules Michelet (1798-1874), que se dedicou a tratar da relação homem-mulher e seus impactos na vida social, ainda que de forma indireta, em uma de suas obras. Tendo, por óbvio, o autor escrito sua obra em acordo com os valores de seu tempo. Em seu livro *A Feiticeira* (1862), deixa transparecer os papéis do masculino e do feminino, identificando-os respectivamente com esfera pública e a esfera privada. O autor mostra as consequências negativas para a sociedade quando ocorre confusão entre esses papéis.

Deve-se considerar as fragilidades da obra, quando tenta apresentar uma explicação da realidade, usando para isso a História. Apesar da preocupação do autor com a cientificidade de sua escrita, os elementos presentes na referida obra transitam entre História e Literatura (TEIXEIRA, 2013). Conforme aponta Perrot (1995), e podemos afirmar isso da obra Michelet, a mulher é colocada em situação dicotômica entre a virtude e o vício. Apesar das interpretações e críticas, Michelet fala de mulheres num momento anterior a constituição de um campo historiográfico específico para um estudo da história desses sujeitos. Sobre Michelet afirma Perrot (1995):

Segundo ele, a natureza feminina tem dois pólos, um branco e um negro: de um lado, a maternidade, o doméstico; de outro, a superstição, a crueldade, o sangue, a loucura, a histeria. Que as mulheres se ajustem ao primeiro pólo, tudo bem. São, dessa maneira, a pura encarnação do Povo generoso. Inclinando-se elas na direção do segundo, a história perde suas leis e as catástrofes se sucedem. Exemplos: Catarina de Médicis; ou mesmo as "tricoteiras" da Revolução francesa, terminando no Terror (p.14).

De toda forma, não se deve ousar tornar invisível a contribuição de Michelet, a própria Perrot (1995) afirma que sua grande contribuição foi levar a sério a relação entre os sexos, algo impensável pela escola Positivista.

A constituição de uma história que focalize a multiplicidade de sujeitos e suas realidades se apresenta como desafiadora tanto quanto necessária e instigante. Mulheres ricas e pobres, brancas e negras, burguesas e proletárias carecem de serem lembradas, a fim de

compreendermos as relações sociais e políticas que permearam suas existências e que nos dão algumas clarezas na tentativa de compreender a realidade.

A ampliação dos movimentos sociais criou um cenário favorável para que a Ciências Sociais e as Humanidades dessem especial atenção a grupos humanos marginalizados. A História, por exemplo, passou a interessar-se cada vez mais por construir conhecimentos acerca do passado de outros sujeitos, além daqueles que ocuparam o espaço da História Política mais tradicional, como é o caso do Negro, da Criança, das Mulheres, dos Transexuais, do Operário, do Idoso, entre outras categorias. O surgimento do feminismo na década de 60, o surgimento de grupos revisionistas marxistas e ainda o fortalecimento da História das Mentalidades e da História Cultural foram decisivos para o avanço na abordagem do feminino.

Segundo Soihet (2011), a pressão ocorrida inicialmente nos Estados Unidos, diante da onda feminista, viabilizou o surgimento de cursos, colóquios, grupos de reflexão na universidades tendo como objetivo desenvolver estudos dedicados às mulheres. As pesquisas se multiplicaram e o novo campo começava a se institucionalizar. Durante a década de 70 esses trabalhos se disseminaram pela Europa e pelo mundo, em pouco tempo a questão do feminino ganhou um lugar na história. Ressaltamos o papel da História Cultural que se consolida na segunda metade do século XX, e se dedica a micro campos variados. Conforme aponta Soihet (2011) em sua contribuição na obra de Cardoso e Vainfas (2011):

Fundamental, neste particular, é o vulto assumido pela história cultural, preocupada com as identidades coletivas de uma ampla variedade de grupos sociais: os operários, camponeses, escravos, as pessoas comuns. Pluralizam-se os objetos da investigação histórica, e, nesse bojo, as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da história (p.263).

A produção historiográfica sobre mulheres no Brasil tem ponto alto na década de 80, a exemplo da historiadora brasilianista June E. Hahner (1981), que desenvolve um estudo sobre as lutas empreendidas pela mulher brasileira, destacando o surgimento do feminino no Brasil, a criação da imprensa e focalizando o papel das mulheres da elite nesse cenário. Outros estudos relevantes se seguem a este destacando a mulher no campo da História Social, como os de Maria Odila Leite da Silva Dias (1984), *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*, livro que apresenta a força da resistência das mulheres pobres no século XIX. Margareth Rago publica, em 1985, *Do cabaré ao lar* e *A utopia da cidade disciplinar*, que tratam das formas de resistência informal de operárias e anarquistas no começo do século XX.

Destacamos outras obras, como as de Magali Engel (1988) sobre a prostituição e o discurso médico, Martha de Abreu Esteves (1989), que trata dos casos de sedução de meninas no Rio de Janeiro da Belle Époque, e o de Raquel Soihet (1989), que dedica-se ao tema da violência contra a mulher na República.

Aproximando-se da história das mentalidades, Laura de Mello e Souza (1986) apresenta as feitiças em *O diabo e a Terra de Santa Cruz*. Mary del Priore (1990), em sua tese de doutorado, se dedica ao cotidiano, ao sentido da feminilidade e aos discursos morais da Igreja Católica na Colônia. O feminino se engloba aos temas família e sexualidade. Eni de Mesquita Samara (1988) estuda a rede de relações familiares e os sistemas de dote no século XIX. As mulheres consagradas à igreja também são sujeitos dessa historiografia, Mezan (1992) investiga as formas da sociabilidade feminina nos espaços dos conventos e dos recolhimentos da Colônia.

Durante a década de 80, se produz uma historiografia preocupada em conferir destaque particular a atuação da mulher como sujeito histórico, e portanto, à sua capacidade de luta e de participação na transformação das condições sociais de vida, olha-se para as mulheres de outras classes sociais, volta-se para a História Social e para a mentalidades em profusão com a História Cultural. A História das Mulheres no Brasil nasce no âmbito da historiografia do trabalho, contudo, se dinamiza na medida em que o trabalho deixa de ser o elemento uno que explica a vida em sociedade, Thompson (1981) já advertia, do interior do marxismo, aos historiadores acerca dos perigos da tipificação, da noção de classe como uma identidade pronta e acabada.

Foucault, por sua vez, vem reforçar a crítica à história social, quando esta trabalha com identidades definidas. Apesar da tipicidade criada, essa dicotomia foi até certo ponto importante, pois favoreceu uma mobilização política. Ao largo de uma identidade típica para a mulher, se disseminou ainda o predomínio de uma imagem de vítima ou ainda de rebelde, conforme aponta Soihet (2011), se delineava um incômodo teórico no campo da História de Mulheres. Era preciso atentar para um detalhe que redefiniria os rumos da historiografia, o sujeito da história não é uma figura universal, assim como não é a mulher.

Desde a década de 70, o gênero tem sido o termo utilizado para conceituar o que está relacionado à questão da diferença sexual, é um vocábulo que vem fazer frente ao determinismo biológico e trazer à tona as questões sociais que interferem na constituição da subjetividade. Nesse sentido, ao invés de colocar o feminino e o masculino em lugares opostos eles vem para o campo do relacional. Ao mesmo tempo a categoria classe e raça se retroalimentam com a

primeira. Portanto, do ponto de vista metodológico, o historiador passaria a articular esses três eixos gênero, classe e raça com fins de melhor abarcar as evidências e realizar as perguntas de pesquisa mais adequadas.

Em meio a constante reformulação de conceitos, ser mulher comporta inúmeras possibilidades e não diz muito sobre sua identidade. Novos estudos se alargam, são lançados novos elementos de discussão para pensar a mulher, e o feminino se apresenta como uma categoria a ser mais explorada, enquanto o gênero em toda sua complexidade toma o lugar do debate. Nessa esteira, avançam estudos sobre a vida privada, no âmbito da vida privada estão a família, a sexualidade, as relações entre outros aspectos. O feminino e o masculino carecem de ser explorados, se se quer compreender as relações humanas em sua esfera privada. Nesse sentido, é de grande contribuição o papel da Antropologia com seus objetos e desejo de compreensão da formação da casa, parentesco, relação pais e filhos. Logo uma história da família foi bem-vinda, sendo os historiadores muito influenciados por estudiosos de outras áreas. Lévi-Strauss, Philippe Ariès, Georges Duby e Michel Foucault são alguns dos nomes de relevo nessas temáticas. Como antropólogos, historiadores e sociólogos, contribuíram para o entendimento dos elementos que bailam entre a esfera privada e pública e que definem os papéis de gênero. Foucault já em 1976 lança o seu *La volonté de savoir*, o primeiro livro da trilogia de sua *História da Sexualidade*.

A História Cultural ao se consolidar como espaço teórico alarga o debate e lança novos elementos de discussão para pensar a mulher. O feminino se apresenta como uma categoria a ser mais explorada, e o gênero em toda sua complexidade toma o lugar do debate. Joan Scott (1988) tece uma crítica incisiva ao tendência de criar similitudes entre os papéis de homens e mulheres ou ainda a de ao tratar as diferenças criar uma cultura essencialista, utilizando a categoria mulher como elemento fixo. Em 1991, Michelle Perrot e George Duby pretenderam realizar uma história de gênero através da obra *A história das mulheres no Ocidente*, em cinco volumes, a pesquisa que os autores desenvolveram busca dar conta da relação entre os sexos, muito mais do que apenas focalizar o sujeito mulher na constituição historiográfica.

Falci (2007), ao abordar as mulheres do sertão nordestino, relata as dificuldades para encontrar registros das vidas de mulheres que não tem seus bens registrados em inventários, caso das proprietárias de terras e escravos ou das que tem seus próprios corpos definidos como propriedade, assim realiza um estudo na via relacional, conforme se apreende dos estudos de

gênero em confronto com outros eixos como classe e etnia. Outras categorias de mulheres podem ser trazidas à tona, entre elas aquelas institucionalmente livres e pobres, aquelas que pouco aparecem nos documentos oficiais, e que precisam ser reconhecidas a partir da construção de uma história pautada na memória, na oralidade, devidamente problematizadas em seus contextos de vida. Para a autora, no Nordeste foi gestada uma sociedade fundamentada no patriarcalismo, estratificada não apenas entre pobres e ricos, livres e escravos, mas entre homens e mulheres.

No século XIX, a mesma autora dá conta da existência de 11.699 mulheres escravas nos sertões nordestinos (FALCI, 2007), uma das figuras abordadas nesse estudo situa-se nesse número. Luzi, viveu na segunda metade do século XX, livre e pobre, morreu presa ao machismo que alicerçava a sociedade da época, em analogia à fala de D’Incao (2007), ela compõe um capital simbólico para o homem da época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em acordo com a literatura sobre o Feminino, podemos afirmar que a desigualdade dos sexos não é um dado biológico nem um mandato divino, mas uma construção cultural, portanto, um assunto apropriado de estudo no campo da Educação.

A concepção de mundo que pauta o comportamento de mulheres e homens reserva ao feminino o papel mais “edificante”, que é o da reprodução, da boa mãe, da esposa dedicada, da mulher sensível, da educadora comprometida. Essa construção cultural colocou a mulher ou próxima da figura devotada e de santidade similar à Virgem Maria, ou em seu extremo oposto, da mulher inconsequente e rebelde como a Eva, caracterizada pela tradição judaico-cristã.

A história tradicional se referia ao estudo de um passado distante, e que muitas vezes não estava em consonância com a realidade daqueles que sobre essa história se debruçavam. Contudo, a História Cultural abre possibilidade de um debate transdisciplinar que privilegia aspectos sociais antes não considerados, como é o caso da História de Mulheres ou do Gênero sem a dicotomia de análises, mas, considerando a Cultura de forma ampla, totalmente associada, numa retroalimentação profunda com tudo que compõem o estar em sociedade.

Este debate traz reflexões sobre a constituição do gênero feminino historicamente localizado, em face das mudanças sociais relacionadas com o advento da Ciência e da Modernidade. Estudos vários conduzem essa discussão, o complementam e são

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

complementados por ele, cumprimos assim o papel fundamental do debate teórico: apresentar uma análise sobre um dado fenômeno de modo a contribuir para a construção de entendimentos de mundo.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960a.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. Rio de Janeiro: Edições Best Bolso, 2014.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. São Paulo: Difel, 1990.

D'INCAO, Maria Ângela. **Mulher e família burguesa**. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007.

ENGEL, Magali. **Meretrizes e doutores. O saber médico e prostituição no Rio de Janeiro**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ESTEVES, Martha de Abreu. **Meninas perdidas: Os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro de Belle Époque**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FALCI, Miridan Knox. *Mulheres do sertão nordestino*. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007.

FLAX, Jane. “**Pós-modernismo e relações de gênero**”. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (org.). *Pós-Modernidade e Política*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1991 (pp. 217-250).

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 2014.

Freud, S.(1930) **O Mal-Estar na Civilização**. Obras psicológicas completas. Ed Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago Editora.

FREUD, Sigmund. (1915d). **Repressão**. *SE*, 14: 141-158.

FREUD, Sigmund.. (1920g). **Além do Princípio do Prazer**. *SE*, 18: 1-64.

FREUD, Sigmund.. (1923b). **O Ego e o ID**. *SE*, 19: 1-66.

FREUD, Sigmund.. (1950c [1895]). **Projeto para uma Psicologia Científica**. *SE*, 1: 281-387

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. **Espaço feminino no mercado produtivo**. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2012, p. 126-147.

MELO e SOUZA, Laura. de. **O diabo e a Terra de Santa Cruz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

MEZAN, Leila. **Honradas e devotas; Mulheres da colônia: estudos sobre a condição feminina através dos conventos e recolhimentos do Sudeste**. Tese de Doutorado - Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

NERI, Regina. **Crise do Masculino-paradigma do sujeito universal metafísico**. In: *A A psicanálise e o feminino: um horizonte de modernidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

PERROT, Michelle. DOSSIÊ: "**História das Mulheres no Ocidente**". *Escrever uma História das Mulheres*. Cadernos Pagu (4) 1995: pp. 9-28.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar — a utopia da cidade disciplinar, Brasil 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RAGO, Margareth. **O efeito Foucault na historiografia brasileira**. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, São Paulo, 7 (1-2): 67-82. Outubro de 1995.

SAMARA, E. de M. **As mulheres, o poder e a família. São Paulo - século XIX**. São Paulo: Marco Zero/Secretaria Estadual de Cultura de São Paulo, 1988

SOIHET, Raquel. **Condição feminina formas de violência. Mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

TEIXEIRA, Maria Juliana Gambogi. **O pecado do historiador: para uma leitura d'A Feiticeira, de Jules Michelet**. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 27, p. 438-452, jul./dez. 2013.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EDUCAÇÃO ANTIRACISTA EM TERRITÓRIO DE MAIORIA AFRODESCEDENTE

Emanuela Ferreira Matias¹⁷¹

Henrique Cunha Junior¹⁷²

INTRODUÇÃO

Entendemos como território de maioria afrodescendente, comunidades, bairros da periferia das cidades, que possui em sua maioria pessoas que se classificam como pardos e negros. De acordo com alguns autores como, Juliana Sousa Mavoungou - Yade (MAVOUNGOU - YADE, 2010), Maria Cecília Felix Calaça (CALAÇA, 2013), Henrique Cunha Junior (CUNHA JUNIOR, 2011), define que os territórios geográficos cuja população é de maioria negra e produziu transformações que representam inscrições negras. Afroinscrições como conceito trata-se do reconhecimento do que foi escrito pelas transformações realizadas nos bairros, cidades e territórios de maioria africana e afrodescendentes. O que permanece escrito na história material e imaterial de produção de africanos e afrodescendentes. As transformações implicam em conhecimentos, técnicas e tecnologias cujas inscrições são testemunhos da importância cultural de um povo. O fazer da inteligência humana criam inscrições históricas.

¹⁷¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC), na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. E-mail: manumatias26@yahoo.com.br

¹⁷² Professor Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: henriquecunha@yahoo.com.br

Sendo assim a educação, é importante para a tomada de consciência e identidade afrodescendente nos territórios de maioria negra, é na escola que podemos construir outras perspectivas de educação pautada numa educação antirracista, buscando a valorização da cultura e contribuição dos negros e negras, índios e índias na história do seu bairro, do seu municípios, estado e do Brasil.

Por isso a educação, junto com outras políticas públicas são instrumentos necessários na luta contra o racismo. Em 2003 foi promulgada a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da cultura afro brasileiro e africano na educação básica, em 2008 foi alterada para a lei 11.645/08 que vesa sobre também à influência Indígena na construção do Brasil. É um mecanismo de combate ao racismo e a discriminação racial. É fruto das lutas e resistência do movimento Negro no Brasil.

Mesmo sendo a população negra a maior do país cerca de 54 %%, dados do IBGE de 2010, nossa história ainda não é valorizada como se deve, nossa herança cultural africana é apenas lembrada em datas como o 20 de novembro apenas alguns eventos na escola em alusão ao dia da Consciência Negra e tem como referência, Zumbi dos Palmares, marco na luta contra o escravismo através dos quilombos.

A construção da nossa escola é pensada em modelos e padrões eurocêntricos. Que de maneira consciente e inconsciente, reproduz situações de discriminação a culturas que não estejam ligadas ao ocidente. A África não é considerada como berço da humanidade e nem do conhecimento. Grandes teóricos como e outros comprovam que a África é o berço da humanidade. DIOP (1950). CUNHA, Junior (2007) e (2010) mostra a importância do conhecimento africano, no Brasil no período Colonial. Esses conhecimentos desenvolveram a pecuária e a lavoura e do Açúcar no Brasil e no mundo.

O abismo social entre negros e brancos ainda persiste e precisamos combater, oportunizando uma educação em que crianças negras se sintam valorizadas e fortalecida pela visibilidade do que lhes representam de maneira positiva e significativa. Diante disso, a Lei 10.639/ 03, visa combater o racismo e construir uma educação antirracista com respeito às diferenças e enaltecendo a cultura negra, que foi e ainda é muito discriminada.

Um povo que não sabe a sua história não tem identidade, portanto ela precisa ser conhecida e reforçada, mostrada de maneira positiva. Dando visibilidade às lutas e a importância dos negros africanos na cultura, na língua, na economia e no desenvolvimento do

Brasil e no mundo. Esse resgate da história não deve ser de interesse somente de alunos negros, mas de alunos brancos e de outras descendências. Como aponta MUNANGA no livro, **Superando o Racismo na Escola**.

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

A escola deve ser o espaço de construção de cidadãos e prepará-los para a sociedade. É na escola que acontecem as primeiras socializações e é também um espaço de conteúdo sistemático e constante e obrigatório para todo cidadão como manda a constituição, por isso que a escola tem um papel fundamental na construção de uma educação antirracista. E é nesse espaço que devemos atuar de forma que nosso conteúdo respeite as diferenças étnicas, é que sejam livres de preconceitos. E possibilitem nossos alunos a construir uma nova mentalidade quanto às diferenças entre cor, religião e gênero e demais.

A construção da identidade negra se faz necessária, no entanto precisamos ter e criar referenciais em que as crianças negras se reconheçam tanto na sala de aula como também em seu cotidiano. A representação é importante para a construção de uma identidade positiva. SODRÉ (2015, p. 39) aponta que “A identidade de alguém, de um “si mesmo”, é sempre dada pelo o reconhecimento do “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente”. Crianças negras que sempre ouvem que seus cabelos são feios, sua cor e sempre escutam apelidos pejorativos dos colegas, essas crianças nunca vão se achar bonitas, ter autoestima. Já as crianças brancas sempre são as referências no padrão de beleza e isso leva as crianças negras a imitá-las, alisando cabelo negando a cor e sua origem negra.

A escola tem limites e falta compreensão sobre a lei. O professor cumpre um papel importante, para tanto sozinho não conseguirá quebrar ciclo vicioso do racismo, visto que a formação dos professores é limitada. Ao analisar o artigo de Sales Augustos dos Santos, intitulado: A lei 10.639/03 como fruto da Luta antirracista do Movimento Negro, publicado em 2005.¹⁷³ Aponta que a Lei é bem genérica e joga a responsabilidade do ensino para os

¹⁷³ - Artigo publicado no livro Educação Antirracista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03.

professores, ou seja, vai depender da vontade e do esforço de um professor, coordenador ou diretor que a lei aconteça e o conteúdo sobre a cultura afro brasileira, africana e indígena seja ministrado em sala de aula. Não foi instituído um órgão responsável pela fiscalização da lei. Os conselhos de educação não dão a devida importância para isso.

A partir do método observador participante no tópico subsequente vamos trazer algumas experiências vivenciadas em pesquisas de campo, pelas autoras desse artigo. Impressões observadas em sala de aula e na relação com os sujeitos.

NARRATIVAS DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS VIVÊNCIADAS EM CAMPO.

Em pesquisas anteriores podemos constatar um abismo que existe entre a lei 10.639/03 e a prática. A experiência sempre parte de um ou dois professores, dificilmente do coletivo dos professores ou do plano da escola. Só algumas escolas têm fundamento no plano pedagógico anual.

Em uma das escolas que tivemos contato percebemos que a prática vinha da experiência por parte de um professor. Seu plano de aula sempre vinha pautado de forma transversal a importância da cultura Afrobrasileira, africana e indígena. Essa experiência foi analisada em 2015, a escola João Germano da Ponte Neto¹⁷⁴. O projeto nasceu no início do ano de 2015, quando o professor começa a perceber que muitas crianças usam termos ligados às religiões de matrizes Africanas para agredir outras crianças. E a partir também de uma aula de matemática sobre um quadro estatístico sobre o quantitativo de seguidores de religiões. Nisso, muitas perguntas ocorreram sobre as religiões de Matrizes Africanas, pejorativamente chamada de *Macumba*. O Projeto teve como objetivo disseminar junto aos/as alunos/as uma cultura de tolerância, respeito e paz para com as religiões de matrizes africanas (Umbanda e Candomblé), bem como para seus seguidores/as. Abaixo relato de uma das alunas que integraram o projeto do professor em 2015. Religiões de Matrizes Africanas: desconstruindo preconceitos, construindo novos conceitos.

Alika ¹⁷⁵(9 anos): Eu via como errado e chamava todo mundo de macumbeiro. Eu aprendi que devemos respeitar uns aos outros que seja de qualquer religião, temos que respeitar e não chamar de pessoas de apelido não devemos magoar as plantas, no terreiro eu aprendi que algumas plantas servem para limpar o corpo, outras servem para

¹⁷⁴ Escola situada no Conjunto Palmeiras, região sul de Fortaleza. Periferia da cidade.

¹⁷⁵ Nome fictício de origem africana

dor, e os Deuses quando eles da abença ele se deitava no chão e mãe de santo fica ou todo lugar ao mesmo tempo e qualquer coisa que acontece eles celebram cantando música e fazendo a festa. (grifos dos Alunos).

O que percebemos nessa experiência a ação do professor em uma única sala houve repercussão por toda a escola, as crianças da sala do professor Eduardo, levaram a mensagem por toda escola e todas as crianças vinham observar as aulas do professor não somente as crianças mais também a direção e outros professores. Infelizmente esse professor não leciona mais na escola João Germano, e também não tenho notícia de projetos como o professor realizou na escola.

Outra experiência que observamos foi participando de uma atividade na comunidade do Conjunto Palmeiras, bairro da periferia da cidade de Fortaleza-Ce, o café com Preto. A experiência do Café com preto é realizado por uma liderança de terreiro o Ogã ou Tambozeiro¹⁷⁶, Rafael Oliveira, essa atividade que tem como objetivo reunir o povo de terreiro, todas as casas de umbanda que ficam próximas para se confraternizar e conversarem entre si sobre os preconceitos que a religião sofre. E o dia que o terreiro vai pra frente da casa para mostrar toda a cultura e as divindades que uma casa de umbanda tem. O que há é muito tambor e muita fartura com as comidas de Santo preparada para os participantes e quem quiser chegar e conhecer é o dia que o terreiro vem pra rua.

E em uma dessas atividades o pai de uma das crianças relatou que seu filho sofria racismo na escola pelo fato de ser preto e de freqüentar a umbanda no bairro. O pai da criança precisou ir à escola para chamar atenção da escola, para que a discriminação com seu filho parassem, pois a criança já não queria mais ir à escola para não ser discriminado. A escola prometeu tomar providencias sobre o caso, mas ainda sim a situação parte de forma individual chamando atenção de algumas crianças. A escola em questão não buscou tratar o caso de racismo de forma coletiva.

As periferias estão à margem das cidades, são territórios de grandes resistências e força do povo negro deste país. Assim como no Conjunto Palmeiras há várias comunidades resistindo. A cultura impulsiona como força mobilizadora para reunir e definir estratégias de sobrevivência no lugar, dando outras possibilidades a homens, mulheres criança negras, através da arte, música, teatro, capoeira. Os grupos a força dos movimentos populares também ajudam

¹⁷⁶ Pessoa que tem como função no terreiro tocar o tambor para as divindade e encantados.

impulsionar o comunitarismo, uma ação que acontece, que tem completamente raízes em África. A seguir iremos tratar os dados e o impacto na vida das crianças e de jovens.

IMPACTOS DA FALTA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRACISTA NA VIDA DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTE E JOVENS

Várias pesquisas vêm demonstrando o quanto que a discriminação e o racismo são capazes de fortalecer o fracasso escolar de crianças negras e pobres das periferias. Uma vez que a temática racial ainda é vista de maneira inferiorizada na escola. O racismo imprime marcas na subjetividade que marcam a vida toda. A escola tem uma importância fundamental nesse processo. Como orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira-DCN's.

“A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (DCNS, P. 15)”.

Quando pensamos em situação de preconceito e discriminação racial na escola buscamos sempre tratar dentro do senso comum com exemplo com termos: *somos todos iguais! Não ele não é macumbeiro! Não ele não é neguinho feio!* A intervenção do professor primeiro parte do princípio de negar o problema existente do racismo apelando para o Bullying colocando todos na mesma balança. Perdendo a chance de construir novos conceitos e de reafirmar: *sim ele negro, não ele não é macumbeiro ela da umbanda ou do candomblé.* (CAVALEIRO 2015 p.32) “O silêncio dos professores perante situação de discriminação imposta pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Este ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescente negros.

As expressões utilizadas pejorativamente parte do princípio da origem e da cor, é necessário fazer a criança em idade escolar refletir sobre esses termos e mostrar as diferenças e que devemos respeitá-las. Somos herdeiros e influenciados por diversas culturas que historicamente foi negado a influência dos africanos que contribuíram para a formação do

Estado brasileiro. Este despreparo por parte dos professores causa prejuízos enormes, pois o preconceito o racismo permeia a relação professor- aluno-professor. Esses problemas refletem na construção da identidade e do respeito às diferenças na escola e a construção da boa convivência.

Isto impacta diretamente na continuidade dos estudos de crianças, adolescente e jovem negros, que, por baixa autoestima e situações vexatórias, acabam desistindo da sala de aula e se envolvendo muito cedo na marginalidade perdendo toda a vontade de estudar. Nesse sentido, o currículo deve estar atento, pois, a construção da identidade individual de crianças negras, também contribui para uma construção coletiva. As autoras indicam que, SILVA, RIBEIRO, (2015),

“Um fator que poderia contribuir para a melhoria da imagem da pessoa negra, socialmente, seria o desenvolvimento de uma identidade negra coletiva, pois esse acontecimento lhe proporciona uma idéia mais coesa do que seria, de fato, a cultura afro-brasileira e o que ela realmente representa. Essa identidade conjunta proporciona aos indivíduos, que são vítimas de racismo, um maior poder de defesa contra esse ato inaceitável. Porém, o fortalecimento dos elementos relacionados à etnia negra se torna cada vez mais longe de acontecer de fato, pois não responde aos interesses dominantes. (SILVA, RIBEIRO, 2015. p. 219)

Dados mostram a situação do negro no Brasil atual, as mudanças na estrutura de poder e nas políticas públicas ainda não impactam na vida real do negro. Percebemos ao analisar alguns dados divulgados pelo último censo do IBGE de 2010. Na Educação os negros representam menos acesso. O analfabetismo entre brancos representa 5% enquanto entre negros uma taxa de 16,1%. No acesso ao mercado de Trabalho e renda os trabalhadores negros representam um número maior em relação à desigualdade de renda e acesso ao mercado de trabalho 14,3% enquanto os trabalhadores brancos são de 5,1%. Nas periferias os negros têm sete vezes mais chances de morrer enquanto que brancos apenas três vezes menos chances de morrer na periferia.

O que percebemos que o racismo permeia todas as etapas da vida do negro. De forma muito efetiva o racismo estrutura todas as relações de poder, desde a vida escolar, a vida social e a vida no mercado de trabalho. Funciona como uma ferramenta para frear os negros em avanços coletivos, apenas uma pequena parcela de negros e negros consegue furar esse bloqueio que de maneira consciente e inconsciente é pactuado por Estados, empresários, políticos e pessoas comuns. De acordo com Silvio de Almeida (2018, p. 36) “As instituições são apenas a

materialização de uma estrutura social ou de modo de socialização que tem o racismo como um dos seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto as *“instituições são racista porque a sociedade é racista.”*

A população Jovem do Brasil corresponde a 26,9%. De acordo com a taxa de homicídio os jovens são os que mais morrem a expectativa de vida não chega aos 20 anos. Há um crescente na mortalidade de jovens, principalmente nas periferias. 30.000 mil jovens são vítimas de homicídios por ano no Brasil. E destes 77% são negros.

Falta muito para que os grupos étnicos como negros e índios sejam de fato integrados na sociedade, e fazerem disputas de igual para igual com os brancos. A dívida histórica que o Brasil tem com essa população são de proporção incalculável, pois após abolição, não lhes garantiram direitos como: escola, moradia e trabalho. Apenas abriram as portas das senzalas e os negros relegado a sua própria sorte, aglomerando-se em favelas e morros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentamos os relatos de experiência vivenciadas em campo em territórios de maioria afrodescendente, demonstramos que falta muito para que as escolas possam avançar na efetivação da lei 10.639/03. Como sempre, o problema do racismo é tratado como uma questão secundária. Precisamos de uma educação antirracista, afro referenciado numa perspectiva que enaltecem a ancestralidade africana a partir das suas vivências práticas, no cotidiano das crianças em suas comunidades.

É inaceitável viver num país que ainda se ver negros como subalternado, sem direito ou pertencimento da sua própria história. Os negros são os que estão em situação de maior vulnerabilidade. É os que mais abandonam a escola, o que mais cedo vão para o trabalho precarizado. É também as maiores vítimas do tráfico e morte nas periferias de todo o Brasil.

“A criança negra, por está em formação, precisa de uma referência cultural que orienta a construção de sua identidade e de sua personalidade”. Ou seja, escola não pode contribuir de maneira nenhuma para que o racismo se perpetue que essa criança apague quem ela é. E não deseje se referenciar em padrões brancos.

Passados 15 anos da lei percebemos avanços mais ainda falta muito para avançar. A lei é mal compreendida nas escolas. O exemplo exitoso do professor Eduardo Duarte Ferreira

citado acima só demonstra o quanto é exitoso o trabalho de conscientização da “consciência negra” quebra de paradigmas. Precisamos acabar com o racismo tão diluído nas relações pessoais e institucionais que de forma sutil em alguns momentos e agressivo em outros mudam completamente a trajetória de crianças e jovens nesse país.

Esse pensamento de raça superior e inferior ainda permanece introjectado na consciência e sendo passado de geração em geração na população brasileira. Por isso esses debates devem acontecer no âmbito de toda a sociedade. Bem como não podemos pensar que essas reflexões são dispensáveis do espaço da educação. Temos o dever de aprofundar e levarmos adiante as discussões e a luta étnico-racial dentro e fora da escola nos territórios de maioria afrodescendentes. Compreendemos que essa tarefa é árdua, para os docentes, discente e gestores, mas necessária e indispensável para o fortalecimento das identidades da população negras existentes nos bairros de periferia na lua contra o apartheid brasileiro.

REFERÊNCIAS

CALAÇA, Maria Cecília Felix. **Movimento Artístico e Educacional de Fundamento Negro da Praça da República**: São Paulo 1960 a 1980. Fortaleza – doutoramento em educação. UFC. 2013.

CAVALLEIRO, ELIANE DOS SANTOS. **Do silêncio do lar ao silêncio da escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6ª Ed 2ª reimpressão São Paulo: Contexto. 2015.

CUNHA, JR.HENRIQUE. **Metodologia Afrodescendente**. Revista Brasil, UNESP, 2016-1

_____. **Tecnologia Africana na formação histórica do Brasil**: Curso História e Cultura Afro-Brasileiro. Curitiba, 2007. IPDA- Instituto de Pesquisa de Afrodescendencia.

_____. **Engenharia, Tecnologia e população negra**: responsabilidade social, direitos coletivos e democracia. Seminário São Paulo, 2010.

DUARTE, Ferreira Eduardo. **Entrevista concedida a Emanuela Matias**, 2015.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO BRASILIERA E AFRICANA. CNE/ CP 3/ 2004, aprovado 10/3/2204.

EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: CAMINHOS ABERTOS PELA LEI FEDERAL Nº 10.639/03. Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

SANTOS, SALES AUGUSTO. **A lei 10.639/03 como fruto da luta antiracista do Movimento Negro**, Pag. 21. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. 2005.

GOMES, NILMA LINO. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: Uma breve discussão. Pag. 39. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabelege (org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Pag. 15.

MAVOUNGOU YADE, Juliana de Souza. **Memórias E Histórias Negras Da Cidade De Carapicuíba-SP: UMA ABORGAGEM PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR**,. Fortaleza – Mestrado em Educação. UFC. 2010.

SILVA, SAMIA PAULA DOS SANTOS, RIBEIRO, ROSA MARIA BARROS. **Ética, Educação e a Problemática do Racismo**. Fortaleza: EdUECE. 2015.

([HTTP://EXAME.ABRIL.COM.BR/BRASIL/8-DADOS-QUE-MOSTRAM-O-ABISMO-SOCIAL-ENTRE-NEGROS-E-BRANCOS/](http://EXAME.ABRIL.COM.BR/BRASIL/8-DADOS-QUE-MOSTRAM-O-ABISMO-SOCIAL-ENTRE-NEGROS-E-BRANCOS/))

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é Racismo Estrutural ?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

ENFOQUE INTEGRADO DE EDUCAÇÃO: ABORDAGEM SANTIANA

Maíra Maia de Moura¹⁷⁷

Patrícia Helena de Carvalho Holanda²

RESUMO

A pesquisa a ser desenvolvida busca entender o enfoque integrado de educação proposto por João dos Santos. Tem por aporte a abordagem da Pedagogia Terapêutica de João dos Santos e interage com alguns teóricos que contribuem para as discussões: Carvalho e Branco (2010), João dos Santos (1983), Holanda (2014; 2016; 1998). João dos Santos trata a infância como um período de grande importância para o desenvolvimento psíquico, devido à dimensão afetiva dos indivíduos nele envolvida, no campo da saúde mental e da educação. Defende que a educação é tarefa de várias instituições, não se restringindo à família nuclear e à escola, porque depende de experiências obtidas junto à família alargada e outros laços sociais. Envolve uma metodologia de base qualitativa bibliográfica, onde o conhecimento aprofundado do teórico acima mencionado será o ponto de partida para abordar a temática enfocada e dela apontar reflexões que lide com os dilemas da educação, nas dimensões cognitiva, afetiva e social.

Palavras-Chave: Educação. Abordagem Santiana. João dos Santos

¹⁷⁷Doutoranda em Educação pela linha História e Educação Comparada UFC - LHEC – mairamaiamoura@hotmail.com

² Patrícia Helena de Carvalho Holanda – Coordenadora da Linha História e Educação Comparada – LHEC – UFC - profa.patriciaholanda@gmail.com

I - INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca entender o enfoque integrado de educação proposto por João dos Santos. Tem por aporte inicial na abordagem de João dos Santos, com base em estudo sobre a sua vida e obra de Maria Eugenia Carvalho e Branco (2010) e Patrícia Holanda (; 1998; 2014; 2016), que mostra como ele trata a infância, como um período de grande importância para o desenvolvimento psíquico, devido à dimensão afetiva dos indivíduos, no campo da saúde mental e da educação.

A sua problemática se refere à busca de conhecimento aprofundado do autor acima citado, de forma a propiciar reflexões tão necessárias numa época em que crescem as dificuldades de aprendizagem em crianças e adolescentes que se encontram em fase escolar.

O Autor acima referido tem ligação com os estudos psicanalíticos e proximidade com Freud, Wallon e Winnicott. Ele defende que a educação é tarefa de várias instituições, não se restringindo à família nuclear e à escola, porque depende de experiências obtidas junto à família alargada e outros laços sociais; considera que: 1) “as crianças têm necessidade de se modelar nos espelhos das águas tranquilas da natureza e da natureza dos homens”; 2) elas precisam, antes de tudo, se sentir amadas e protegidas; 3) da rememoração da infância é que entendemos quem somos, pois nela estão as raízes do nosso ser e fonte dinâmica que ajuda não a repetir o passado, mas evoluir a partir do que dele trazemos de vivências. Envolve uma metodologia de base bibliográfica, onde o conhecimento aprofundado do teórico acima mencionado será o fundamento maior para abordar a temática.

Como sabemos, o mundo atual está em ebulição, vivendo grandes mudanças de valores e estilos de vida, que afetam a psicologia das crianças e adolescentes, dos adultos e idosos. A tecnologia da informação e comunicação é um vetor importante para pensarmos alguns problemas de relacionamento hoje entre gerações, que envolvem quebra de valores, como respeito à autoridade de pais e professores; dificuldade de aceitar o ritmo tradicional da educação ofertada pela escola e a família, que foi definido em épocas anteriores à nossa.

1)Apresentando a abordagem Santiana

.

João dos Santos (1913 – 1987) médico e psicanalista português, afirma que para se trabalhar com crianças, na educação, na saúde mental a de se primeiro rememorar a própria infância, fazer as pazes com a criança interior que nos habita, somente dessa forma, cuidando da sua criança interior é possível se ter filhos e cuidar das crianças dos outros, é realmente um exercício autobiográfico. (Carvalho e Branco, 2010). Joao dos Santos chamava a necessidade de dar atenção aos afetos das crianças e adultos.

Santos entende a educação em ligação com os estudos psicanalíticos, em face da sua proximidade com Freud, Winnicott e Wallon. Ele defende que a educação é tarefa de várias instituições, não se restringindo à família nuclear e à escola, porque depende de experiências obtidas junto à família alargada e outros laços sociais; é de extrema importância abordar a temática proposta pelo autor e dela tirar indicações de ordem prática para uma proposta psicopedagógica que lide com os dilemas da aprendizagem, nas dimensões cognitiva, afetiva e social das crianças.

Santos afirma que, quando nós nos descobrimos solitários na vida, entendemos o sentido do grande segredo ou tesouro que cada um de nós guarda dentro de si; ou seja: ele afirma que “o segredo do homem é a sua própria infância!” Por isso, ele apela para que as crianças sejam bem tratadas e compreendidas no aqui e no agora de suas vidas, o que fazemos quando as estimulamos a enriquecer o seu mundo interior, com vivências tais, que tornem menos árdua e solitária a hora da morte, o que ele trata na obra *Ensaio sobre Educação II*, de 1983, citado por Carvalho e Branco (2010, p. 88).

Para Holanda (2014), é possível perceber a influência de pedagogos modernos no pensamento santeano, que modificaram radicalmente a relação professor aluno, no sentido de aceitar uma maior liberdade e compreendendo a criança, como ser original, portador de necessidades próprias, ao levar em conta seus interesses e organização mental.

Sendo assim, João dos Santos confere valor de aprendizagem humana e científica o processo de rememoração da infância. Ele nos diz que se o que somos se enraíza no que aconteceu nos primeiros anos de vida, então recordar o que ficou para trás é um exercício dinâmico que ajuda a não repetir e agir o passado, antes evoluir a partir do que ele nos legou de experiências negativas e positivas. (Carvalho e Branco, 2010)

Em verdade, João dos Santos está correto, quando diz que a criança tem necessidade de se olhar e modelar nos espelhos das águas tranquilas, das obras da natureza e da natureza dos

homens, e também quando fala que a educação da criança não é tarefa só do núcleo familiar e escola, mas se também na “família alargada”, que a eles chama, estando aí, primos, primas, tios, avós, professores, amigos da família, pessoas com quem a criança convive. Por isso, entendo que eu me formei assim e percebo influências dessas pessoas em minha vida, em minha formação de personalidade. Afinal, como nos diz João dos Santos, são pessoas que nos permitem o deslocamento dos afetos mais diretos que atuamos; primeiro com os pais, depois para com os outros personagens, como: avós, tios, amigos da família.

Sendo assim, João dos Santos confere valor de aprendizagem humana e científica a rememoração da infância. Ele nos diz que, se o que somos se enraíza no que aconteceu nos primeiros anos de vida, então, recordar o que ficou para trás é um exercício dinâmico que ajuda a não repetir e agir o passado; esse exercício nos leva, antes de tudo, a evoluir, a partir do que esse passado nos legou de experiências negativas e positivas. (Carvalho e Branco, 2010)

1.2) João dos Santos: enfoque integrado de educação

João dos Santos tem razão, quando afirma que as famílias precisam da escola (instituição educadora do Estado), a escola precisa das famílias; estas, por diversas razões, por estar trabalhando para garantir a sobrevivência dos seus integrantes; por não entenderem a dinâmica psicológica do desenvolvimento cognitivo e emocional de suas crianças, quantas vezes as instituições educativas acabam por ignorar ou até piorar situações de dificuldade que elas apresentem em seus percursos de socialização.

Na visão de João dos Santos, é possível perceber a influência de pedagogos modernos, que modificaram radicalmente a relação professor-aluno, no sentido de uma maior liberdade. Ele compreende a criança como ser original, portador de necessidades próprias, levando em conta seus interesses e organização mental. (Holanda, 2014, p. 452)

Não há espaço aqui para apresentar o conjunto da sua contribuição, senão de forma mais sintética, conforme fiz na justificativa. Considero ainda que me encontro em fase exploratória de sua obra, que remete a estudos de psicanálise, que influenciam a sua formulação, sobretudo Sigmund Freud, Donald Winnicott e Henri Wallon, recomendando pois um estudo aprofundado de suas bases. Resumo o modelo teórico psicanalítico de João dos Santos, através de um recorte de texto dele, citado por Carvalho e Branco: “o divã do psicanalista, como a mesa

da escola, remete para um lugar circunscrito, que, pelo mistério que encerra, torna-se o lugar privilegiado que, tal como o altar litúrgico e pragmático possibilita o encontro com a interioridade e com o sagrado.” (Santos, *A Criança e o Espaço*, s/e/, s/d - Apud Carvalho e Branco, 2010, p.69)

Santos está também ligado ao Movimento da Escola Moderna – associação portuguesa de autoformação cooperada de professores de todos os graus de ensino, operante em todo o território português desde meados da década de 1970 - temos Sérgio Niza, como expoente, por ser ele fundador e diretor do Centro de Formação de Professores e da revista *Escola Moderna*, ambos ligados ao referido Movimento, como perspectivas de investigação sobre a reforma da educação e adequação dela ao tempo em que se insere. Para a estudiosa da obra de Santos (Carvalho e Branco, 2010), ele defende, com segurança, que não se pode separar a criança da escola. Por isso, ela entende que o seu saber e a prática de psicanálise, é, por consequência, um modelo teórico de fundo que aborda esta inseparável relação.

1.3) Contribuições da Pedagogia Terapêutica

Ao falarmos em pedagogia terapêutica, estamos a tratar de um tipo de relação entre pedagogo (adulto) - criança, relação esta que é investida, posta em prática a partir de teorias e técnicas apropriadas, mas, que este pedagogo precisa estar consciente dos seus próprios conflitos infantis. Só com essa consciência de si mesmo pode o profissional, melhor conhecer e dominar os seus impulsos inconscientes, estando mais seguro e apto a colocar-se a serviço da criança. Para João dos Santos, a arte de curar e a arte de educar teriam bases idênticas. (João dos Santos, 1976).

Vejamos os princípios da pedagogia terapêutica: 1 – É uma atitude face às crianças com problemas escolares; 2 – Não é ciência mas uma orientação; 3 – É não diretiva na observação mas diretiva na intervenção; 4 – Intervenção a curto prazo (máximo 1 ano escolar); 5 – Averigua onde está o ponto de fratura que impediu o processo de aprendizagem; 6 – Atua de forma mais direta do que a classe regular portanto eventualmente sem “instrumentos intermediários” como a escola regular; 7 – Implica a penetração Pedagogia-Psicologia; 8 – Pode ser encarada como psicoterapia em sentido lato, mas é preferível que seja concebida como pedagogia; 9 – Utiliza métodos de pedagogia corretiva utilizados com todos os deficientes motores, sensoriais e intelectuais; 10 – É uma orientação para a investigação. (João dos Santos. 1976: p 9-10.)

Para João dos Santos, os melhores educadores e os melhores terapeutas são os que respeitam a autonomia, o segredo e a intimidade da criança. Solidão – capacidade de estar só, silêncio, autonomia, autenticidade, sagrado, imaginação, criatividade, segredo, mistério, intimidade, espiritualidade, escola, aprendizagem e cultura são temas importantes na teoria do médico e psicanalista português. Para que as crianças, adolescentes e adultos, caminhem de forma equilibrada, e saibam viver consigo mesmo e com os outros, é preciso que tenham tido uma infância saudável e nesse período tivessem desenvolvido a capacidade de estarem a sós, mesmo na presença da mãe - uma presença amorosa de grande significado. (Carvalho e Branco, 2000).

Autonomia é a capacidade de viver na solidão inevitável; a que o homem é guiado pelo seu segredo, pelos seus medos, seus fantasmas, sua intimidade secreta, amores confessos e inconfessos, pelo próprio mundo que criou. João dos Santos nos aponta que é fundamental para a nossa existência e coexistência termos um segredo, termos uma vida interior. “A vivência de cada pessoa é única e autônoma, portanto, ser autônomo é ter uma vida interior, é a solidão da infância mais remota. É de extrema importância aprender a estarmos sós, porque a solidão nos permite dialogar e criar”. (Santos. Ensaio Sobre Educação II, 1983. 313.).

Vemos claramente exposto na teoria santiana a importância da criança nascer e crescer numa família amorosa, preocupada, já que toda criança precisa se sentir amada e aprovada. Santos afirma que, quando nós nos descobrimos solitários na vida, entendemos o sentido do grande segredo ou tesouro que cada um de nós guarda dentro de si; ou seja: ele afirma que “o segredo do homem é a sua própria infância”. Por isso, ele apela para que as crianças sejam bem tratadas e compreendidas *no aqui e no agora* de suas vidas, o que fazemos quando as estimulamos a enriquecer o seu mundo interior com vivências que tornem menos dura, portanto, o encontro com a hora da morte, com a absoluta solidão.

Sobre esse tema ele trata na obra Ensaio sobre *Educação II*, de 1983, citado por Carvalho e Branco (2010, p. 88). É necessário que um adulto equilibrado, uma família capaz de ajudar a criança a estruturar sua personalidade, no amor, na aprovação, na confiança, no carinho, no respeito, encontrando assim um ambiente de alegria e descobertas para o viver e o criar e descobrir o mundo, a si mesma e aos outros. Dessa forma, a criança passa a viver em relação a própria intimidade, interioridade, espiritualidade, uma vida secreta (segredo), e a desenvolver um pensamento que seja de diálogo e reflexão interior.

João dos Santos afirma que para se trabalhar com crianças, na educação, na saúde mental é preciso, primeiramente, rememorar a própria infância, fazer as pazes com a criança interior que nos habita, somente dessa forma, cuidando da sua criança interior é possível se ter filhos e cuidar das crianças dos outros. Isso implica numa autoanálise e em um exercício autobiográfico. (Carvalho e Branco, 2010).

Para Holanda (2014), é possível perceber a influência de pedagogos modernos que modificaram radicalmente a relação professor aluno, no sentido de uma maior liberdade, compreendendo a criança como sendo um ser original, portador de necessidades próprias, levando em conta seus interesses e organização mental. A atualidade do pensamento de João dos Santos consiste justamente em defender o uso do mais rico e sofisticado conhecimento da saúde mental, da psicologia e da psicanálise, para colocá-lo a serviço da educação e da promoção da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, constatamos na realidade cotidiana das famílias e escolas, que, muitas vezes, os professores têm a função de educador afetivo, chamando o aluno para conversar, explicando as coisas, e que a postura da escola não é a mera exclusão dos alunos usuários, quando o aluno é transferido depois de tentativas de solucionar o problema. É comum a verificação de que as famílias pouco participam na educação de seus filhos, se trata de uma realidade brasileira.

Nas periferias das cidades, onde são mais graves os índices de violência grandes são os abismos sociais, a educação pública se configura como confrontos diretos entre professor-aluno e a violência é uma ameaça que paira sobre todos. Um modelo que teria que ser repensado pelo estado e pela sociedade, mas que implica também em profundas transformações econômicas, sociais e políticas.

O profissional de educação, devidamente preparado pela pedagogia, psicologia e psicanálise, tendo ampliados os seus conhecimentos técnicos e saberes humanistas, poderá melhor cuidar da criança que se fragiliza diante da crise pela qual passa a família nuclear (a mutação dos valores em velocidade socialmente desestruturantes) e mesmo das escolas, creches e reformatórios preparados para cuidar dessas crianças com métodos massificantes e voltados para os interesses do mercado, ou quando não, de forma mais trágica, essa criança encontra-se em situação de abandono e de rua. Para o psicanalista português João dos Santos, educar crianças é uma tarefa de todas as instituições que configuram a sociedade onde elas vivem. O

fracasso com a educação das crianças pode se configurar, na contemporaneidade, como sendo o fracasso do nosso próprio modelo civilizacional .

As contribuições da teoria santiana são de grande importância para pensarmos a educação nos dias de hoje, sobretudo no Brasil, no que diz respeito não apenas a educação da elite ou da classe média, mas, sobretudo, de uma educação popular transformadora.

REFERÊNCIAS

CARVALHO E BRANCO, Maria Eugênia. **João dos Santos: Saúde Mental e Educação**. Lisboa. Coisa de Ler, 2010.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvaho. **Laços Familiares e Relação Professor-aluno à luz da teoria de João dos Santos: Paradigma da conectividade e Reconciliação da Infância**. In :CAVALCANTE, Maria |Juraci Maia et al (ORG). **Afeto, Razão e Fé: Caminhos e mundos da História da Educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvaho. **Alfabetização: Uma Visão Construtivista e Psicanalítica**. Juí-RS., Ed. Unijuí, 1998.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvaho e MORATO, Pedro Jorge Parrot. **Pedagogia Terapêutica: Diálogos e estudos luso-brasileiros sobre João dos Santos**. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: ABDR, 1992.

MOURA, Máira Maia de. **Drogas, Juventude e Escola - Estudo de caso sobre o curso de Prevenção ao uso de Drogas do Programa "Crack é Possível Vencer" para Educadores da escola de ensino Profissionalizante Joaquim Antônio Albano**. Fortaleza, Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade /UECE, 2013. Orientador: Horácio da Silva Frota.

Os Adolescentes Portugueses tem problemas com a escola e tem piorado. O Público. Disponível em : <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/os-adolescentes-portugueses-tem-um-problema-com-a-escola-e-tem-piorado-1726154> acessado em 01\09\2016.

Pedagogia Terapêutica: 1-10. Comunicação apresentada em um Encontro de Psicólogos promovido pelo Instituto de Ação Social Escolar, sob patrocínio da Secretária de Estado e Juventude e Desporto, Centro de Saúde Escolar de Lisboa. (Não publicado). Disponível em: http://www.casadapraia.org.pt/pedagogia/pedagogia_therapeutica.pdf. Acessado em: 21\02\2016

SANTOS, J. *Ensaio sobre Educação – I. A Criança quem é?* Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1981.

SANTOS, J. *Ensaio sobre Educação – II. O Falar das Letras.* Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1983.



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

ENSINO DE FILOSOFIA E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DO ALUNO SURDO¹⁷⁸

Alexsandra dos Santos Barbosa¹⁷⁹

Jarles Lopes de Medeiros¹⁸⁰

Rosa Maria Barros Ribeiro¹⁸¹

RESUMO

Este trabalho discute a importância da efetivação de uma abordagem inclusiva no ensino de Filosofia para as pessoas surdas. O objetivo é suscitar reflexões teórico-metodológicas acerca dos desafios imbricados na prática educativa do professor de Filosofia que lida com esses alunos. Uma compreensão histórica sobre a educação de surdos nos remete à história da Educação Especial e Inclusiva no Brasil e no mundo, o que possibilita uma reflexão de como tais sujeitos foram tratados e educados ao longo dos tempos em diferentes períodos históricos. Essa trajetória é marcada por violência, assassinatos, segregação e preconceito, aspectos esses que refletem na atualidade. A partir do panorâmico histórico e social, podemos compreender atitudes contemporâneas dos profissionais da educação, os quais, muitas vezes, acabam por reforçarem preconceitos e estereótipos que guiam suas práticas educativas. Exemplo desse quadro é a concepção que subestima a capacidade cognitiva dessas pessoas, ou o isolamento das mesmas em diversos espaços, dentre eles a escola. Os resultados apontam que existem

¹⁷⁸Uma versão parcial deste estudo foi aceita para publicação posterior na Revista IdOnline de Psicologia. Disponível em: < <https://idonline.emnuvens.com.br/id/index>>. Acesso em: julho/2018.

¹⁷⁹Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: alexsandrabarbosademoraes@gmail.com

¹⁸⁰Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: jarlles@hotmail.com.

¹⁸¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: rosabriereiro@yahoo.com.br

poucos estudos sobre o ensino de Filosofia para surdos, o que acaba deixando lacunas na educação dos mesmos, uma vez que os profissionais que *traduzem* os conhecimentos abordados na disciplina em questão, no caso os Intérpretes, não possuem uma formação específica, tampouco há sinais em LIBRAS suficientes para comportar a complexidade dos estudos filosóficos, o que repercute diretamente na qualidade da educação dos alunos. Como metodologia, utilizamos o estudo teórico-bibliográfico, de abordagem qualitativa, o que nos permitiu articular diferentes concepções de autores no que diz respeito à educação do surdo no ensino de Filosofia.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, Prática Educativa. Alunos Surdos.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as pessoas que sofrem com algum tipo de deficiência vêm conquistando espaço em forma de direitos na legislação brasileira. Existem leis que asseguram o direito de ir e vir a tais pessoas, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei nº 10.098¹⁸² que discorre sobre a promoção da acessibilidade. Mas no dia a dia, no cotidiano desses indivíduos, a realidade é outra. Encontram dificuldades em todos os lugares, o seu direito de ir e vir, de possuir uma educação de qualidade, de exercer os seus direitos, de fato não existe na prática.

Este artigo tem como objetivo suscitar reflexões acerca do ensino de filosofia para adolescentes surdos. É interesse nosso contribuir para as discussões na área da educação inclusiva, realizando o debate transdisciplinar, onde, de acordo com Dosse (2003), só se efetiva a partir da união de diferentes áreas do saber objetivando a criação de novos conhecimentos. O intuito é apresentar uma discussão teórica acerca da inclusão do aluno surdo nas aulas de Filosofia, destacando a necessidade de se criar sinais específicos para a apresentação dos conteúdos aos discentes.

Trata-se de um grande desafio, uma vez que o trânsito em todos os espaços escolares do aluno surdo depende, além dos fatores e atitudes sedimentados na inclusão, de um Intérprete de LIBRAS, o qual assegura o diálogo do sujeito com a comunidade escolar e o acesso ao

¹⁸² Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: Julho/2018.

conhecimento teórico. Destacamos o desafio por que tais profissionais, muitas vezes, não possui uma formação de nível superior ou, quando a tem, não se vincula a área específica da disciplina a qual traduz. Essa lacuna formativa pode prejudicar a compreensão do aluno diante de temas da Filosofia, uma vez que nem sempre há um sinal para transmitir um conceito da área, como, por exemplo, a autonomia em Kant (1985), que significa propor leis a si mesmo, o que implica numa maioria que consiste em se governar e/ou tomar decisões sem o auxílio de outras pessoas.

O estudo possui uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica. Deslandes (2011) destaca que o caráter qualitativo proporciona aos pesquisadores uma óptica subjetiva no trato com o objeto de estudo. Ao trabalhar com seres humanos, no caso os surdos, tal perspectiva se tornou fundamental ao nos debruçarmos sobre as particularidades de tais sujeitos, levando em consideração o ensino de filosofia. A abordagem metodológica teórico-bibliográfica permitiu articular as ideias de diferentes autores na área da surdez e educação inclusiva (JANUZZI, 2004; MACHADO, 2016; MOZZOTTA, 1996; PERLIN, 2006; dentre outros) e na área filosófica (DELEUZE e GUATTARI, 2012; GALO, 2003).

BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Hoje vivemos em um mundo globalizado, capitalizado e, de certa forma, em desenvolvimento. Mediante esse contexto, parece responsabilidade do ser humano tratar o outro de forma igualitária, o que proporciona grande aprendizado. Se nos debruçarmos um pouco na história veremos como já fomos cruéis e desumanos com o dito *diferente*.

Ribeiro, Bezerra e Holanda (2015) destacam que graças à visão deturpada e limitada de deficiência que muitos povos possuíam, as pessoas com deficiência eram ligadas ao misticismo e ao ocultismo, logo marginalizadas, tratadas como *lixo*, descartadas da sociedade e escondidas dos *olhos do povo*. Há relatos que dizem que na Grécia, berço da filosofia e de muitas ciências, crianças recém-nascidas eram sacrificadas ou escondidas e, até mesmo, abandonadas. Já em Roma, era permitido que os próprios pais eliminassem os seus filhos, afogando-os.

Nos séculos IV e V, continuam as autoras, vamos encontrar nos ensinamentos de Santo Agostinho, a concepção que atribuía à deficiência mental toda a culpa, punição e expiação de pecados dos antepassados. Seis séculos mais tarde, São Tomás de Aquino tinha uma percepção

mais amena quando entendia que as pessoas com deficiência sofriam de uma espécie de demência natural, não considerando seus males um pecado, propriamente dito.

A Idade Média foi marcada pela forte presença da Igreja no Estado e, conseqüentemente, isso repercute por outros âmbitos da vida cotidiana, para as pessoas com deficiência talvez tenha sido o primeiro olhar que lhes foi lançado. Todos eram considerados filhos de Deus, inclusive as crianças. Sendo assim, elas não poderiam ser assassinadas como acontecia na Roma, por exemplo. Por outro lado, recebiam punições com a finalidade de se curar da deficiência e se livrar do mal que lhes foi lançado. Imediatamente, nosso pensamento de hoje é rejeitar tal concepção contraditória, mas foi nesse momento histórico que começaram a surgir ações caritativas para proteger e cuidar desses sujeitos.

Alguns séculos a frente, a própria Igreja *jogava na fogueira* as pessoas com deficiência mental, os endemoniados e as bruxas. Por um longo período de tempo, as deficiências mentais foram associadas a causas malignas. Somente com o Renascimento, o fortalecimento das ciências e a valorização da racionalidade que começaram a surgir alguma mudança. A verdade sobre a causa da deficiência passa a ser buscada na ciência e não na religião, com os conhecidos e renomados Paracelso e Cardano (RIBEIRO, BEZERRA e HOLANDA, 2015).

Na Idade Moderna, a segregação continuou, embora tenha iniciado o atendimento educacional para os *deficientes*. A partir do século XX, o movimento da educação integrada, o paradigma da inclusão ganha cada vez mais força, o que reflete na legislação e no social. No contexto brasileiro, as primeiras iniciativas para a organização de serviços de atendimento especial começaram no século XIX, inspirados em experiências ocorridas na Europa e nos Estados Unidos. Nesse primeiro momento, foram atendidos surdos, cegos, deficientes mentais e deficientes físicos.

Mozzotta (1996) destaca que em dezembro de 1883 ocorreu o Primeiro Congresso de Instrução Pública, no Brasil, convocado pelo então Imperador. Um dos temas que foi sugerido foi *Currículo e Formação de Professores para cegos e surdos*. Ainda no Período Imperial, existiram ações voltadas para o atendimento médico-pedagógico em Salvador. Na primeira metade do século XX havia mais de quarenta estabelecimentos de ensino regular especial mantidos pelo próprio governo, além dos muitos estabelecimentos particulares.

[...] o primeiro atendimento escolar especial teve seu início através de um decreto do Imperador Dom Pedro II em 1854 no Rio de Janeiro. Foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos graças à influência de um médico da família imperial. Em 1891 a escola passou a se chamar Instituto Benjamin Constant. Ainda no governo de Dom Pedro II foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que desde o seu início se

caracterizou como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e o ensino profissionalizantes de meninos entre 7 e 10 anos de idade. Em ambos os institutos, foram criadas oficinas, como, por exemplo, de encadernação e de tricô (MOZZOTTA, 1996, p.29).

O autor segue a análise apontando que a partir da segunda metade do século XX o Governo Federal assume campanhas nacionais específicas para o atendimento de pessoas com necessidades especiais, sendo a primeira pela educação de surdos. Em 1958 é criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão vinculada ao Instituto Benjamin Constant. Já na década de 1960 surge uma nova Campanha, a de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, CAMEDE, que seria conduzida pelo ministro da educação.

Em 1971 é aprovada uma lei que prevê “tratamento especial aos excepcionais” e coloca a questão no ensino regular. No ano seguinte, é criado um Grupo-Tarefa de Educação Especial. Dentre as tarefas do grupo, a vinda do especialista em educação especial norte-americano James Gallagher. O especialista apresentou um relatório de planejamento para o referido grupo contendo propostas para a estruturação da educação especial. O relatório contribuiu para a criação de um órgão central responsável pelo atendimento dos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (MOZZOTTA, 1996).

Com a criação do CENESP, foram extintas as campanhas e a verba da mesma revertida para o centro. Depois de quinze anos e de algumas gestões, o Centro de Educação foi transformado em Secretaria de Educação Especial- SESPE. Foram mantidas basicamente as mesmas atribuições do Centro, porém a sede passou do Rio de Janeiro para Brasília e como Secretário de Educação Especial foi nomeado um ex. Deputado, advogado, que nunca tinha atuado com Educação Especial. Em 1990, a SESPE foi extinta, suas atribuições passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica- SENEb. Em 1992, com a queda do Governo Collor de Melo, houve mais uma reorganização e reapareceu a Secretaria de Educação Especial.

Já em 1999, destaca Januzzi (2004), no Governo Fernando Henrique Cardoso, foi criado o CONADE, Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência, que deve acompanhar o desempenho dos programas e projetos da administração pública responsável pela Política Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência. O CONADE é paritariamente constituído por pessoas da sociedade civil e governo, embora o ministro da justiça disponha sobre os critérios de escolha dos representantes. O Conselho existe até os dias atuais. Em 2002

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, bem como a inclusão da disciplina de Libras no currículo dos cursos de formação de professores (LEI nº 10.436)¹⁸³.

No ano de 2003 é implementado pelo MEC o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e de educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito a todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia de acessibilidade (MATOS, 2011).

Dessa forma, através da compreensão histórica acerca da Educação Especial e Inclusiva no Brasil é possível compreender as dificuldades que circundam a efetivação do processo de educação inclusiva dos sujeitos, sobretudo dos surdos. Apesar dos avanços, os alunos com essa condição são vistos como incapazes, tendo suas potencialidades negligenciadas e/ou subestimadas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS PARA O SURDO NO BRASIL

Para compreensão da atual situação das pessoas surdas no sistema educacional brasileiro é necessário suscitar reflexões acerca da história da educação inclusiva no mundo com um enfoque particular na história da educação inclusiva no Brasil. Ao longo da história da humanidade, seres humanos nascem com necessidades especiais. Para muitas deficiências, ainda se buscam a causa, uma suposta cura, como também formas de *conviver* com as possíveis limitações que os sujeitos apresentem. Sabe-se que algumas têm sua origem em causas externas e/ou ambientais, outras são genéticas, dentre outros fatores.

Independente da causa, hoje há a compreensão de que pessoas deficientes têm muitas potencialidades, assim como as ditas normais, e que um dos caminhos para o desenvolvimento de todo e qualquer tipo de potencialidade é a educação. Em alguns contextos históricos é possível perceber como pessoas deficientes sofreram, e ainda sofrem, preconceitos ou foram excluídas da vida em sociedade, sendo até mesmo mortas em virtude de suas deficiências. Tal

¹⁸³ Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: Julho/2018.

exclusão também se reflete no processo educacional oferecido pela escola, fazendo com que não se efetive o direito a educação assegurando pela Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Poderemos perceber, também, que alguns núcleos da sociedade se reuniram para receber, ou mesmo amparar, essas pessoas, alguns de forma precária e em contraponto a práticas de extermínio e de discursos patológicos e agressivos. Alguns desses esforços de inclusão são materializados em legislações, mesmo que de forma primária, como podemos observar na Constituição Federal (BRASIL, 1988), O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira – LDB (BRASIL, 1996).

O conceito de inclusão é algo relativamente novo e nos remonta a meados do século XX, momento em que políticas sociais e educacionais começaram a ser criadas para pessoas deficientes. Mesmo assim, os seus direitos são negados, muitas vezes por falta de informação e/ou entendimento, tendo como base ópticas preconceituosas. Nesse sentido, Freire (2008), destaca que:

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (p.5).

Dentro de uma perspectiva positiva, é possível apontar um grande avanço quando se diz respeito à garantia do direito da pessoa deficiente e a políticas educacionais voltadas para a inclusão social e escolar. Algo que reforça esse dado é o número crescente de profissionais que se voltam para área da educação inclusiva e o fortalecimento de comunidades e grupos sociais, como a Comunidade Surda, por exemplo.

De acordo com o Ministério da Educação – MEC, os dados do Censo Escolar indicam um crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na escola regular¹⁸⁴. Em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas

¹⁸⁴ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/21439-numero-de-matriculas-de-pessoas-com-deficiencia-cresce-no-brasil>>. Acesso em: Abril/2018.

13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matriculadas e 79% delas em turmas comuns. Houve um crescimento de 400% nos últimos 15 anos.

Sobre a matrícula de alunos surdos, Quiles (2015) informa que estes representam apenas 10% do número de alunos matriculados com Necessidades Educacionais Especiais – NEE. A autora aponta para o aumento do número de matrícula de surdos, porém, ainda é um percentual tímido. Os surdos não são considerados deficientes.

Assim, a legislação brasileira avança rumo ao progresso da inclusão, teoricamente. Mas a moral e os costumes permanecem estáticos, muitas vezes com o mesmo pensamento do século passado, onde o deficiente não tem vez, ao mesmo tempo em que a inclusão significa simplesmente *aceitar e tolerar*, sem dar maiores importâncias. Nesse sentido, a inclusão é compreendida como uma espécie de *favor* que oferecemos aos surdos. O pré-conceito contra as pessoas com deficiência é uma herança histórica que perdura até os dias de hoje. Houve muitos avanços, mas muita coisa ainda precisa ser melhorada.

CULTURA SURDA

Para refletirmos acerca das fundamentações da educação de surdos atual, não há nada melhor do que fazer um breve percurso pelas raízes da história de surdos. A história da educação de surdos não é uma história difícil de ser analisada e compreendida, ela evolui continuamente apesar de vários impactos/entraves marcantes. No entanto, vivemos momentos históricos caracterizados por mudanças, turbulências e crises, mas também de surgimento de oportunidades. O interessante é que essas decisões sobre a educação de surdos sempre foram determinadas por sujeitos ouvintes que se autoconferem o poder para a tomada dessa decisão.

Antes de surgirem discussões sobre a educação, os sujeitos surdos eram rejeitados pela sociedade e, posteriormente, foram isolados nos asilos para que pudessem ser protegidos, pois não se acreditava que pudessem ter uma educação em função da sua *anormalidade*. Essa conduta, marcada pela intolerância obscura, na visão negativa sobre os surdos, concebiam-nos como anormais ou doentes.

Com o *caminhar* do tempo, os sujeitos surdos passam a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma visão assistencialista excluída. Naquela época, não tinham escolas para os mesmos. Com a preocupação educacional dos

surdos, fizeram surgir cursos de formação para professores que desenvolveram seus trabalhos com os surdos e de diferentes métodos de ensino.

A maioria dos pesquisadores discretamente se limitaram nos registros nos quais os sujeitos surdos eram vistos como seres deficientes, conforme a definição de “ouvintismo”, assim como pronuncia a pesquisadora surda Perlin (2006): “As narrativas surdas constantes à luz do dia estão cheias de exclusão, de opressão, de estereótipos” (p.80).

Nós não podemos deixar de reconhecer que a história do povo surdo mostra que por muitos séculos de existência, a Pedagogia, as políticas e muitos outros aspectos próprios do povo surdo têm sido organizados, geralmente, no ponto de vista dos sujeitos ouvintes e não dos sujeitos surdos que, quase sempre, são negligenciados como profissionais que poderiam contribuir com suas competências essenciais e de sua diferença. “O Ser Surdo é olhar a identidade surda dentro dos componentes que constituem as identidades essenciais com as quais se agenciam as dinâmicas de poder. É uma experiência na convivência do ser na diferença”. (PERLIN E MIRANDA, 2003, p.217).

Os surdos, a partir da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), formam um conjunto de meios comunicativos que garantem uma interação sociocultural. Dessa forma, como todos, por sermos diferentes, possuem uma cultura e nela se constroem arranjos que vão se adaptando de acordo com a realidade.

A palavra *cultura* abrange várias formas artísticas, mas define tudo aquilo que é produzido a partir da inteligência humana. Ela está presente desde os povos primitivos em seus costumes, sistemas, leis, religião, em suas artes, ciências, crenças, mitos, valores morais e em tudo aquilo que compromete o sentir, o pensar e o agir das pessoas. Assim, a LIBRAS constitui uma parte da Cultura Surda, já que é uma produção concebida a partir da inteligência humana. Essa pode ser encontrada com suas diferentes variações e descrita nas mais diversas nacionalidades.

O reconhecimento da importância da LIBRAS, bem como da possibilidade de dar a todos a garantia de expressão de seus sentimentos e ideais é reconhecer que surdez não é uma deficiência, mas sim uma cultura, e é dessa forma que a comunidade surda gosta de ser identificada. O respeito é fundamental para uma convivência adequada. Os surdos não são inferiores aos ouvintes, são seres com capacidade intelectual e cognitiva como qualquer outro. Sua limitação não atrapalhará o seu desenvolvimento se todos nós agirmos de uma maneira

natural, compreendendo as dificuldades e possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades.

ENSINO DE FILOSOFIA E A COMUNIDADE SURDA

A filosofia passou a ser disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio em 2009 com a Lei nº 11.684¹⁸⁵, de 2008, depois de ter sido retirada no período da ditadura militar em prol de dar espaço a disciplinas como Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Depois de seu retorno, muito se tem pensando sobre a metodologia de ensino que deve ser adotada para as turmas regulares. Algumas discussões entre filósofos e educadores debatem a questão, porém, são poucos os trabalhos sobre o ensino de filosofia para surdos, concebendo a disciplina como obrigatória no Ensino Médio.

No entanto, a partir do ano de 2017, o que se observa é uma desvalorização desse ensino, a exemplo da não obrigatoriedade da Filosofia no currículo do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 2017¹⁸⁶). Situação parecida ocorreu na década de 1960, no período histórico compreendido como Ditadura Militar, quando houve o intuito de reforçar uma educação tecnicista, focada no mercado de trabalho que preza pela mão de obra barata de um trabalhador passivo diante da complexidade social.

O ensino de filosofia, como dito, passou a ser disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio há poucos anos, sendo retirada a sua obrigatoriedade há pouco mais de um ano. Mesmo com isso, muito se tem pensado acerca de como deve ser esse ensino, que metodologia deve ser adotada e que tipo de formação o professor da área deve possuir. Nesse sentido, Gallo (2007) compreende que ensinar filosofia é ensinar a criar conceitos filosóficos. O teórico em questão se embasa no pensamento de Deleuze e Guatarri (2012) para justificar sua teoria acerca do ensino de filosofia no Ensino Médio.

Mesmo com muitos autores brasileiros se debruçando sobre a questão do ensino de filosofia nessa modalidade de ensino, pouco se tem pesquisado sobre o ensino de filosofia para

¹⁸⁵ Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm>. Acesso em: julho/2018.

¹⁸⁶ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: julho/2018.

adolescentes surdos. Durante uma rápida busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹⁸⁷ em busca de trabalhos realizados sobre a temática “Ensino de Filosofia e Surdez” não foi encontrado nenhuma referência.

Em algumas pesquisas, encontramos trabalhos sobre ensino de matemática para surdos (OLIVEIRA, 2014), ensino de química (MACHADO, 2016) e até mesmo softwares de computadores (LOPES, 2006) criados para contribuir para a escolarização do grupo em questão. Porém, não foram encontradas pesquisas sobre o ensino de filosofia para surdos. A grande preocupação é a falta de existência de sinais para conceitos filosóficos. Sem sinais, o surdo não pode criar tais conceitos sem se recorrer ao alfabeto manual, a datilologia. É fundamental que os adolescentes surdos e ouvintes possam criar conceitos filosófico e, assim, apropriarem-se dos conceitos filosóficos.

A Comunidade Surda, como muita persistência, mas também resistência, vem ganhando espaço e paulatinamente conquistando direitos. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL 2002) e o Decreto Federal 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) são exemplos dessas conquistas, porém a muito a se fazer.

Hoje o método adotado por algumas instituições de ensino para a escolarização do surdo é o bilinguismo. Este recurso metodológico consiste em trabalhar com duas línguas no contexto escolar, a saber, LIBRAS, como língua oficial do aluno surdo, e o Português como língua escrita secundária. É importante mencionar que a criança ou adolescente deve ter contato com a LIBRAS desde a Educação Infantil, tendo português apenas como a segunda língua.

Existem pesquisas sobre o bilinguismo surdo e sobre a escolarização do surdo no Brasil. Em uma delas, Queiroz (2013) esclarece que, para a efetivação do bilinguismo, é fundamental as mudanças e diferentes concepções que circundam o sujeito surdo. Isso envolve, também, as políticas educacionais, tais como as regulamentações citadas anteriormente. Torna-se essencial um processo educativo que tenha como escopo a inclusão e metodologias que propiciem práticas pedagógicas que valorizem a Cultura Surda.

Diante do exposto, o professor de filosofia encontra inúmeros desafios em suas aulas ao ministrar os conteúdos. Existem muitos conceitos filosóficos que não possuem sinais na

¹⁸⁷ Este site reúne as dissertações e teses de mais de 490 mil pesquisas realizadas em universidades brasileiras. Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: Abril/2018.

LIBRAS, o que dificulta a tradução que o intérprete oferece ao aluno. Existe aí também uma questão epistemológica, onde o intérprete não possui formação que lhe assegure uma explicação do conteúdo abordado em sala de aula. O resultado disso é que o aluno surdo cria lacunas teóricas, acabando alheio a certos conceitos filosóficos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os surdos são excluídos diariamente em nossa sociedade. Em um primeiro instante, as pessoas se interessam em aprender algumas palavras em LIBRAS, mas logo perdem o interesse, pois julgam ser muito difícil aprender. Desrespeitam os surdos ao falar do lado deles o que querem, com a justificativa que eles não irão compreender.

O termo inclusão vem sendo discutido há muito tempo, mas pouco tem se efetivado nas vidas das pessoas surdas. Inclusão vem se confundindo ao longo do tempo com *tolerância*. Inclui-se, mas não há respeito, não há sensibilidade, não se dedica importância para os sujeitos que sofrem com algum tipo de deficiência, seja ela física, mental, visual, etc. Tais pessoas se tornam invisíveis em nossa sociedade.

Permitimos a sua entrada, mas dificultamos o seu trânsito. Não trabalhamos em equipe com elas, pois julgamos que são inferiores, que não podem. De uma forma geral, subestimamos a pessoa com deficiência, não lhe oferecemos oportunidades. Aliás, o termo *deficiência* já é pejorativo por si só, e reflete o nosso preconceito.

A principal limitação que a pessoa surda encontra ainda é a limitação social. Existem inúmeras barreiras que lhe dificulta o acesso ao conhecimento, bem como o acesso ao lazer e à comunicação. E, muitas vezes, o preconceito e as barreiras se iniciam em casa, com a própria família. Esta, em alguns casos, possui até dificuldades em aceitar ou diagnosticar a surdez.

Nesse panorama, onde o egoísmo toma o espaço, cada vez mais restrito, da empatia e da compaixão, trava-se uma guerra silenciosa, velada, onde só há um vencedor: o pré-conceito. E isso é o que mais dificulta a inclusão das pessoas surdas. Existe uma barreira social bastante cultuada em nossa sociedade, à qual impede algumas pessoas de exercerem o pleno desenvolvimento, o seu papel de cidadãos de direitos.

REFERÊNCIAS

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

_____. **Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

_____. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: Abril/2018.

_____. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: Abril/2018.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**. Rio de Janeiro: 34, 2012.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DOSSE, François. Uma transdisciplinaridade. In: _____. **O império do sentido: a humanização das Ciências Humanas**. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
FERNANDES, Luana Paula Tiné Costa. **Crianças e jovens: vítimas e/ou agentes de violência**. Monografia (Graduação). 45f. Rio de Janeiro, 2012.

FREIRE, Sofia. **Um olhar sobre a inclusão**. Revista da Educação. V. XVI, nº 1, p. 5-20, 2008.
GALLO, Sílvia. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 2003.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

LOPES, Ligiane de Castro. **A produção textual de alunos surdos sob a mediação de softwares educativos**. Dissertação (Mestrado). 153f. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-graduação em Educação. Fortaleza, 2006.

MACHADO, Raquel Brusco. **Ensino de Química: a inclusão de discentes surdos**. Dissertação (Mestrado). 84f. Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Programa de Pós-graduação em Ciências Biológicas. Porto Alegre, 2016.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de. **A Educação Especial e a Formação de Professores proposta pelo Programa "Educação Inclusiva: Direito à Diversidade"**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2011.

MOZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Educação de surdos e deficientes auditivos: uma análise dos indicadores sociais**. Revista Educação Especial, v. 28, nº 51, p. 53-66, 2015.

OLIVEIRA, Miguel Luiz Veiga de. **Ensino de Matemática para surdos e ou cegos**. Dissertação (Mestrado). 62f. Universidade Federal de Juiz de Fora. Instituto de Ciências Exatas. Juiz de Fora, 2014.

PERLIN, G. T. Surdos: cultura e pedagogia. In. THOMA, A. S., LOPES, M. C. (org). A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2006.

PERLIN Gladis e MIRANDA WILSON. Surdos: o Narrar e a Política. In: **Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos nº 5**, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003.

QUEIROZ, Esmeralda Ferreira. **Contribuições da Sociolinguística Educacional à formação do professor alfabetizador/letrador de alunos surdos**. Tese (Doutorado). 243f. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Departamento de Métodos e Técnicas. Programa de Pós-graduação em Educação. Brasília, 2013.

RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa; HOLANDA, Telma Regina Pessoa. História e política da educação especial: da exclusão à inclusão. In: SANTOS, Geandra Cláudia Silva; RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa; SAMPAIO, Rosa Maria Goes; PINTO, Soraya Eli Lyra (org). **Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

ENTRE O DOGMA E A RAZÃO: ENLACES DISCURSIVOS SOBRE SEXUALIDADE¹⁸⁸

Jarles Lopes de Medeiros¹⁸⁹

Gisafran Nazareno Mota Jucá¹⁹⁰

RESUMO

O trabalho discute as relações entre sexualidade, religião e ciência a partir do enfoque discursivo sugerido pela abordagem foucaultiana. Um dos objetivos do estudo é apresentar um panorama histórico acerca da sexualidade e como suas manifestações ao longo do tempo foram se ampliando no campo social, deixando de pertencer unicamente aos limites do domínio religioso, expandindo-se a partir de movimentos no campo científico. Essa compreensão só é possível a partir da concepção da sexualidade como um dispositivo histórico, portanto, apresentando-se com diferentes nuances e formas, sendo atravessa por costumes, normas, relações de poder e desejo de saber, tendo em vista um maior controle sobre o sujeito sexual. No período medieval, falava-se apenas em sexo matrimonial, portanto, sob a tutela da Igreja e com fins à reprodução. A partir da modernidade, buscou-se compreender, nas diversas áreas do conhecimento, a clandestinidade por trás de uma prática sexual silenciada por preceitos religiosos. Assim, sujeitos antes que viviam à margem do matrimonialismo vieram à tona em busca de se confessar, não mais em espaços místicos, mas no território da razão. Esse movimento fez emergir múltiplas formas de vivenciar a sexualidade humana. O importante

¹⁸⁸ Artigo publicado no Livro Educação e Filosofia: perspectivas e desafios. Organização: Eduardo Ferreira Chagas, Danielle Rodrigues de Oliveira, Munique de Souza Freitas e Natália Ayres. Curitiba, Editora CRV, 2018.

¹⁸⁹ Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: jarlles@hotmail.com

¹⁹⁰ Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: gisafranjuca@gmail.com

nesta pesquisa não é traçar uma linha histórica acerca do tema, mas refletir como esse saber-poder que permeia, desde a modernidade, a sexualidade das pessoas, conseguiu instalar dispositivos de controle envolta do sexo, numa busca incessante de categorização e conceitualização que foi capaz de colocar o sexo, outrora reprimido demonizado, no cerne da sociedade ocidental. Os resultados apontam que essa óptica nos permite pensar nas questões atuais de violência e intolerância contra grupos sociais marginalizados por apresentarem um comportamento sexual que foge ao padrão heterossexual com fins reprodutivos. Como metodologia, utilizamos a abordagem foucaultiana, buscando um caminho genealógico, não com fins a uma compreensão linear, mas com realização de idas e vindas sobre o mesmo objeto: a sexualidade.

Palavras-chave: Dogma, Razão, Sexualidade.

I. APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE A DIMENSÃO HISTÓRICA DA SEXUALIDADE

Quanto mais o homem penetra, pelo seu conhecimento, nesses mistérios, maior é a sua admiração pelo poder e pela sabedoria do Criador. Mas, seja por orgulho ou por fraqueza, sua própria inteligência faz com que ele se iluda. Acumula muito conhecimento, mas, a cada dia que passa, verifica quantos erros tomou por verdades e quantas verdades rejeitou como erros. Assim, a cada dia, acrescenta mais decepções ao seu orgulho. Kardec (2013, p.82-83)

Este ensaio apresenta uma discussão em torno da relação entre sexualidade e os discursos religiosos medievais e os científicos modernos. O objetivo é suscitar reflexões acerca do surgimento do conceito de sexualidade em perspectiva mais ampla, para além das dimensões corporais e/ou sexuais. Como ponto de partida, e para a compreensão do referido conceito, recorreremos aos estudos foucaultianos sobre a emergência da sexualidade como um dispositivo histórico (FOUCAULT, 2011).

Não seria possível constituir uma narrativa em perspectiva cronológica em torno da sexualidade humana com o intuito de buscar a sua gênese, abrangendo desde a sua origem até as suas complexas e incompreendidas manifestações contemporâneas. Não obstante, compactuamos com Foucault (2014) quando o mesmo, titubeante, confere a tais narrativas de aberturas históricas, presente em diversas sociedades, discursos cristalizados no imaginário coletivo que despertam um sentimento comum de reconhecimento e compreensão. Esses

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada

Universidade Federal do Ceará

discursos são fundantes de outros, uma vez que nos remontam a um suposto marco inicial, que somos levados a crer, por meio da repetição, que está na origem de nossa identidade. Como exemplo, temos a justificativa de alguns sobre a origem da sexualidade humana, com argumentos de cunho religioso, apontando a passagem bíblica de Adão e Eva como marco inicial.

Quando tratamos de temas relacionamos ao ser humano, não existem verdades absolutas. A sexualidade possui diferentes cronologias permeadas de implicações morais, religiosas, científicas e/ou sociológicas. Dependendo do lugar de fala ou análise, o tema pode ser abordado com diferentes propósitos, uma que vez que se trata de sexualidades distintas, com propósitos que variam desde questões relacionadas ao poder, como, também, ao prazer e ao controle. Dessa forma, neste trabalho, a sexualidade é concebida como um *dispositivo histórico* (FOUCAULT, 2011).

Revel (2011) contribui para a compreensão do conceito de dispositivo ao destacar que a concepção foucaultiana se debruça sobre os mecanismos de dominação, e não nas ideologias que o acompanham. Os dispositivos “[...] são de natureza heterogênea: trata-se tanto de discursos quanto de práticas, tanto de instituições quanto de táticas instáveis [...]” (p. 43).

Para Foucault (2014), não existe um discurso unificado da sexualidade, mas um conjunto de discursos que procurou ao longo do tempo regulá-la nos diferentes campos do conhecimento, os quais são marcados por diferentes nuances de interdições, em que essas “[...] não têm a mesma forma e não interferem do mesmo modo no discurso literário e no da medicina, no da psiquiatria e no da direção de consciência” (p. 63).

A sexualidade humana possui uma dimensão social e política, e, assim como as demais relações que envolvem interações humanas, é histórica. A conduta sexual de um povo reflete suas crenças, seu modo de viver, sua cultura, reflete as relações de poder existentes em tal sociedade. Numa sociedade machista e homofóbica, tais marcas acabam sendo impressas na *sexualidade oficial*, partindo do ponto de vista heterossexual, com as relações impregnadas de sexismos e estereótipos.

Ao mesmo tempo em que se fala em igualdade e liberdade sexual, há o entrave, a permissão e a interdição, o lícito e o ilícito. Como observa Chauí (1984, p. 205) “[...] nessa sociedade falante e tagarela, *não é todo mundo que tem direito à fala*. Mulheres e homossexuais masculinos, por exemplo, estão destinados ao silêncio. Outros falam por eles”. A base dessa afirmação

apresentada pela autora se encontra nos estudos foucaultianos, onde o filósofo apresenta que nem todas as pessoas estão autorizadas a falar.

Diante do exposto, torna-se necessário realizar uma discussão acerca da sexualidade para além do corpo e dos aspectos reprodutivos a fim de compreender suas múltiplas variações e manifestações, não sendo possível fechar tais conceitos. A compreensão em torno dos diversos arranjos familiares que encontramos atualmente e que são silenciados pelo discurso oficial do governo, da legislação e no cotidiano escolar, perpassa essa dimensão histórica.

Para este ensaio, foi fundamental assumirmos uma postura crítica diante da polarização entre o dogma e razão. O intuito foi compreender determinado fenômeno histórico, no caso a sexualidade, através de teorias. Optamos por uma abordagem teórico-bibliográfica de cunho qualitativo, partindo dos discursos religiosos e científicos, ancorado nos estudos foucaultianos, os quais apontam que a confissão religiosa, dentro da Igreja, cedeu lugar à confissão científica nos consultórios médicos, destacando a transição religiosa para a científica. O desenvolvimento das ciências a partir da modernidade repercutiu significativamente para a elucidação da problemática em torno do tema, não sendo possível ignorá-lo neste estudo.

Assim, iniciamos com a análise foucaultiana (FOUCAULT, 2011 e 2014) sobre os discursos religiosos e científicos acerca da sexualidade. Em seguida, abordamos brevemente uma das principais correntes das ciências modernas, o Positivismo (COMTE, 1983), destacando os seus princípios norteadores, ao mesmo tempo em que levantamos uma reflexão sobre a ideia de desenvolvimento gerada na modernidade.

II.DO CONFESSIONÁRIO RELIGIOSO AO DIVÃ CIENTÍFICO

Existe uma *teia* de relações envolta da sexualidade, sendo impossível compreendê-la separada das relações humanas e de toda a sua diversidade. Historicamente, a constituição da sexualidade e os seus desdobramentos na forma de ser, considerando a mesma para além do ato sexual, reconfigurando condutas e refletindo na concepção de corpo e identidade contemporânea, é algo relativamente recente na história da humanidade.

A discussão sobre a sexualidade aqui apresentada teve na confissão do sujeito o seu ponto de partida. Tal confissão está na gênese da formação discursiva em torno da sexualidade com o intuito de controlar a conduta sexual das pessoas, tendo, com isso, interesses políticos, sociais

e econômicos. Foucault (2014) destaca que essa relação de controle e exclusão que permeia os discursos da sexualidade ao longo da história evidencia uma preocupação e vigilância constantes a fim de assegurar o poder, tendo nos processos de exclusão, dentre eles a interdição de alguns grupos e práticas, uma de suas marcas mais explícitas. “Por mais que o discurso seja bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (p. 10).

Foucault (2011) discute a história da sexualidade e suas origens a partir da análise dos discursos, em primeira instância formados pelas falas das pessoas, mas não se limitando a elas. Dessa forma, a história da sexualidade esteve estritamente relacionada à confissão dos sujeitos, as suas falas e depoimentos. Destaca que vivemos numa sociedade confessional. A confissão, como construção de uma verdade sobre o sexo, permitindo que as pessoas falassem de sua sexualidade, contribuindo, com isso, para a produção dos discursos acerca do tema, esteve presente em dois momentos na história da sexualidade humana: um religioso, no período medieval, e outro científico, na modernidade.

Foi a partir das ciências modernas, sobretudo com o surgimento da Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise, que foi possível compreender a sexualidade como algo intrínseco à vida do sujeito, presente em todo o seu desenvolvimento, do nascimento à morte. No período medieval, não existia tal conceito, havia apenas o ato sexual, onde a Igreja exercia uma fiscalização constante para que o mesmo não fosse praticado para outros fins que não estivessem ligados à reprodução e ao matrimônio. Através da confissão eclesiástica, conhecia-se a conduta sexual das pessoas a fim de vigiá-las e garantir a norma, onde aqueles que praticavam desvios sexuais eram repreendidos e purificados por meio das penitências.

No período medieval não havia uma compreensão da sexualidade para além da cópula. As pessoas viviam numa sociedade matrimonialista, em que a única função do casamento era a procriação. A Igreja exercia, prioritariamente, uma fiscalização constante da conduta sexual do povo através da confissão dos pecados. Aqueles que se distanciavam do padrão matrimonialista eram considerados desviantes. Os preceitos religiosos relativos às condutas sexuais provocavam forte influência sobre a moral da época.

As pessoas, com medo dos castigos eternos, confessavam seus pecados sexuais ao padre dentro da Igreja. A instituição religiosa compreendia a conduta sexual das pessoas com o intuito de exercer maior controle sobre os corpos e os comportamentos, sob o enfoque moral. Essas

sociedades viveram o *Dispositivo da Aliança*, aponta o filósofo, tendo no ato sexual a única função de procriar, só podendo ocorrer esse encontro a partir do casamento, disseminado pela cultura cristã da época.

Com o advento da modernidade e o deslocamento nas mentalidades da fé para a razão, o dogma foi cedendo o seu lugar ao questionável e ao empírico. Por meio de um lento e complexo processo cultural, começou-se uma “[...] longa luta entre a ciência e o dogma, na qual os tradicionalistas se empenharam numa batalha perdida contra o novo conhecimento” (RUSSELL, 1969, p. 6). No entanto, os processos sociais não podem ser vistos de forma simplista. Conceber a modernidade em oposição ao período medieval acarreta inúmeros prejuízos à compreensão dos respectivos períodos históricos. Muitas vezes, o termo *Idade Média* é utilizado de forma pejorativa para designar atraso nas mentalidades.

Vale destacar que foi o racionalismo moderno que difundiu a ideia da Idade Média como *idade das trevas*. Mas foi esse período, considerado obscuro e turbulento pela historiografia tradicional, que continha os elementos necessários para o período seguinte. Neste trabalho, o recorte cronológico moderno não foi feito aleatoriamente. Diz respeito ao impacto das ciências na concepção da sexualidade humana. Contudo, não foi intenção propor uma linha histórica uniforme, tampouco um *ponto final* na historicização da temática. O objetivo foi formar uma *linha de horizonte* ao se discutir a sexualidade humana.

Foucault (2011) informa que a partir da modernidade, por meio de relatos e análises, pôde-se ir além do ato sexual, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma *tecnologia sexual* (exame de DNA, meios contraceptivos, inseminação artificial, pílulas estimulantes da libido, etc.) que influenciou a forma como nos relacionamos uns com os outros. Enquanto que no período anterior se buscava conhecer a conduta sexual das pessoas a fim de vigiá-la e controlá-la, sob a óptica de uma moralidade desejável e única, a partir do século XVI se buscou compreendê-la com o objetivo de exercer um maior controle sobre os corpos que necessitavam de uma assepsia, garantindo longevidade e resistência na sociedade industrial que se consolidava. A Psicanálise propôs uma compreensão do sujeito para além da razão, fazendo surgir o corpo psíquico (NERI, 2005), em que a influência dos fenômenos mentais poderia repercutir no corpo inteiro.

Com o desenvolvimento das ciências modernas, os estudos filosóficos, sociológicos e antropológicos possibilitaram a ampliação da nossa compreensão sobre o mundo, permitindo-

nos ir além do que está posto e nos reconhecer como seres ativos na realidade em que vivemos. Com esse avanço tecnológico, mas também gnosiológico, foi possível refletir sobre o nosso passado e compreender a dialética da vida contemporânea. Foucault (2011) segue na discussão apontando as implicações desse processo na compreensão da sexualidade humana e contesta a hipótese de que vivemos numa sociedade que vem se reprimindo ao longo dos séculos nas questões relativas ao comportamento sexual, já que cada vez mais o tema é debatido. Sexualidade é um conceito moderno, conquistado paulatinamente ao desenvolvimento científico a partir do século XVI.

A modernidade foi marcada pela vontade de saber, tendo como característica uma ciência do olhar (FOUCAULT, 2014). Houve um empenho entre os diversos campos do conhecimento numa busca constante, mas sempre incompleta, em direção à compreensão dos fenômenos humanos e sociais. As ciências se debruçaram sobre a conduta sexual das pessoas. Sujeitos que antes eram considerados desvios, sendo silenciados e banidos das rodas sociais, emergiram como categorias, com conceitos específicos, surgindo o que o filósofo chamou de *vegetação de sexualidades*.

Procurou-se compreender os homossexuais, os sádicos, as histéricas, os pedófilos, dentre outras categorias. Aos poucos, os aspectos relacionados à prática sexual foram se ampliando e a visão matrimonialista não comportava mais tal complexidade. A partir de então, não existia apenas a heterossexualidade e, para se compreender esta, era preciso considerar toda a complexidade da sexualidade humana. Esse movimento de ampliação moderno caracteriza o *Dispositivo da Sexualidade* (FOUCAULT, 2011).

Todo esse desenvolvimento científico contribuiu para ampliarmos nossa concepção acerca da sexualidade. As diversidades sexuais ganharam espaço nos discursos e foram desassociadas das patologias. As questões relativas às diferenças entre os gêneros atualmente se limitam às questões culturais, não sendo mais consideradas diferenças de inferioridade biológica entre homens e mulheres. A *tecnologia sexual* conquistada a partir da modernidade repercutiu em diversos setores sociais. As mulheres tiveram assegurado o direito ao prazer, tendo na pílula anticoncepcional o *ponto final* na questão do sexo como único fim a reprodução.

As técnicas de fertilização assistida *colocaram em xeque* o matrimônio clássico, no qual a união entre os sexos opostos era condição *sine qua non* para a reprodução e constituição da família. As pílulas para o tratamento da disfunção sexual masculina, conhecidas como *pílulas*

azuis, garantiram uma longevidade à prática sexual masculina, contribuindo para a paternidade tardia, após a terceira idade, o mesmo ocorrendo com as mulheres com o tratamento hormonal. Os reflexos dessa tecnologia foram significativos na constituição da família contemporânea, onde a configuração clássica, formada por pai, mãe e filhos, não seria mais a única vigente.

Dessa forma, é importante destacarmos que foi a partir da fala do sujeito, manifestando a sua confissão, que a sua sexualidade foi compreendida e ampliada. Na Idade Média a Igreja ouvia os pecados dos penitentes e compreendia a conduta sexual dos mesmos, criando mecanismos de controle e punições. Na modernidade, a confissão ocorreu nos consultórios médicos, mais uma vez a partir dos depoimentos dos sujeitos. Buscou-se compreender suas condutas sexuais a fim de assegurar-lhes longevidade e assepsia, quesitos essenciais para a sociedade industrial que se consolidava. Assim, observa-se que a ciência assegurou a consolidação de um processo de controle sobre a sexualidade.

III. CIÊNCIA E A IDEIA DE DESENVOLVIMENTO

A modernidade imprimiu os seus ritos e reforço às normas com o subsídio das enciclopédias, constituindo as bases do pensamento científico, onde, *a priori*, o império do simbolismo místico e religioso cederia lugar à supremacia da razão. A força maior que controlava o homem no período medieval era externa, estava em outro ser, onisciente, capaz de ver e julgar todas as ações, ao mesmo tempo em que era o caminho para a redenção. A partir das *luzes*, o homem começa a tomar o posto o qual lhe pertence, acreditando dominar todos os setores da natureza, controlando a sociedade de acordo com os seus interesses econômicos e sociais.

Tem-se uma recusa à religião. O pensamento religioso é considerado primitivo, apresentando-se como um retrocesso, não sendo mais concebível explicar o mundo a partir da religião. A razão passa a ser a controladora do mundo, o caminho para explicação dos fenômenos. No entanto, as religiões resistiram e se expandiram pelos continentes. A modernidade não acabou com a religião.

Por isso, a escola surge com a pretensão de ser laica, tendo na enciclopédia que orienta o currículo um guia de compreensão da realidade, aspecto esse, de acordo com Cavalcante (2015), que sugere um paralelo com a Bíblia. A modernidade *traduziu* a ideia da Bíblia por

meio da enciclopédia. Deixa-se de acreditar em Deus (Bíblia) para se acreditar no homem (Estado).

A socióloga destaca que um dos principais guias da modernidade foi o Positivismo, o qual surge alicerçado no princípio de ordenar a nova sociedade pós-revolução francesa, corrente essa que repercutiu na maneira de conceber a sociedade e na forma de perceber como se dá a construção e sistematização do conhecimento científico.

Considerado um dos precursores da sistematização sociológica, Comte (1983) considera que as ciências sociais necessitavam de um método que fosse capaz de sistematizar o social, a fim de reproduzir mecanismos que assegurassem a ordem. Portanto, o filósofo propunha construir a ordem a partir da ciência e não da política. Trata-se de uma ordem social advinda da ciência positivista. A sociedade pós-revolução francesa precisava de um ordenamento.

O escopo dos estudos comteanos é a evolução do pensamento, como o mesmo se constrói ao longo da história. Trata-se da teoria da evolução do conhecimento (mito – divino – ciência). Nesse sentido, a ciência se consolida como o ideal do conhecimento humano. Propõe-se uma sistematização e identificação do ordenamento das ideias. Cavalcante (2015) salienta que o autor abre o caminho para que Darwin (2010) pense a evolução, derrubando, com isso, o pensamento divino. O método sociológico deveria ser o mesmo das ciências da natureza.

Para explicar convenientemente a verdadeira natureza e o caráter próprio da filosofia positiva, é indispensável ter, de início, uma visão geral sobre a marcha progressiva do espírito humano, considerando em seu conjunto, pois uma concepção qualquer só pode ser bem conhecida por sua história (COMTE, 1983, p. 3)

A ciência é concebida como algo positivo que traz progresso e ordem para a humanidade. O desenvolvimento das forças produtivas cria as condições para o desenvolvimento da riqueza e satisfação da liberdade de pensamento, desenvolvendo cidades e criando intercâmbios entre elas. O filósofo funda a sociedade positivista, onde ciência e técnica aparecem como ferramentas fundamentais para o progresso, riqueza, longevidade, espírito, razão e cultura. O Positivismo se configura como uma ciência social, a partir da qual seria possível conceber os métodos sociais por meio da ciência, dominando os fatos sociais, trazendo progresso e ordem para a sociedade.

No entanto, o século XX apontou que as ciências modernas não resolveram os anseios da humanidade. Se a razão trouxe benefícios, acarretou, também, em inúmeros problemas.

Evidências (fome, miséria, guerras, etc.) demonstram que o aparato tecnológico que surgiu a partir desse período não propiciou um bem-estar universalizado.

Com o desenvolvimento industrial, houve uma produção em larga escala que, além de não ter sanado a problemática da fome em diversas regiões do mundo, provocou a escravização do homem pelo homem. As duas Grandes Guerras, *encabeçadas* pelas grandes nações, causaram enormes prejuízos à livre socialização do humano. Os estigmas desses eventos são perceptíveis ao longo dos séculos XX e XXI, onde as nações globalizadas montaram um poderoso arsenal bélico capaz da autodestruição mútua e total.

Esse é o *preço que pagamos* por todo o desenvolvimento científico e cultural o qual conquistamos? No nosso mais estimado ego, alimentamos, durante aproximadamente quatro séculos, um sentimento de superioridade absoluta frente aos fenômenos naturais e psicossociais. Porém, fomos incapazes de nos compreendermos e respeitarmos o outro, conquistamos um desconforto constante. Sobre a problemática, Morin (2002) destaca que:

Concebido unicamente de modo técnico-econômico, o desenvolvimento chega a um ponto insustentável, inclusive o desenvolvimento sustentável. Torna-se necessária uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva e moral. Nesse sentido, o século XX não saiu da idade de ferro planetária, mergulhou nela (pp. 69 -70).

A vida em coletividade, em que a contenção dos prazeres individuais se tornou condição para se conviver em harmonia no campo social, fez surgir o que Freud (1974) denominou de *sentimento de culpa*, caracterizado pela ausência constante da felicidade, esse apontado como um dos maiores problemas no desenvolvimento da civilização. O progresso das ciências e a consequente *dominação*, sempre limitada, do campo natural, ambição essa milenar, não trouxe a felicidade para as pessoas.

Grande parte do desenvolvimento científico tem se erigido sobre a pretensão de superar a morte física e psíquica do sujeito, tanto que um dos elementos que compõem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) é a expectativa de vida. A ciência se debruçou, também, numa busca para a conquista da juventude eterna. Criou-se a indústria do cosmético que se renova a cada instante. O nosso corpo traz em si as marcas do tempo, cicatrizes que deixaram de ser consideradas experiências e ganham um tom pejorativo. Vivemos tempos em que a idade não deve ser quantificada.

Ao mesmo tempo em que existe todo um aparato enciclopédico em torno das questões referentes à sexualidade, com diferentes conceitos, na prática o que se observa é um constante e crescente quadro de intolerância e incompreensão. Todo esse desenvolvimento científico não foi suficiente para resolver a problemática da violência sofrida pelas pessoas consideradas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros (LGBTT). Há discursos de ódio fundamentados tanto em preceitos religiosos como científicos contra essa comunidade. É preciso nos questionarmos acerca da ideia de desenvolvimento que temos cultivados desde a modernidade. Desenvolvimento em prol de quê?

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é interessante ressaltar que séculos antes, no período compreendido como Idade Média, a religião era concebida como via de acesso à redenção. O discurso religioso era determinante na compreensão do sujeito, o qual perdurou durante mais de 15 séculos. A soberania do discurso científico é relativamente recente, considerando o caminhar histórico, possuindo aproximadamente quatro séculos. Entretanto, a imponência da razão possui uma interface com a religião, essa mostrando o seu poder, principalmente nos espaços em que aquela não alcança, como no *mundo* espiritual, por exemplo.

Atualmente, é preciso que a mente, para as ciências, e o espírito, para as religiões, permaneçam sãos, acompanhados de uma higidez física. Ciências como a Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise surgiram e se consolidaram numa tentativa constante de tornar a existência menos sofrida, remediando as perturbações que venham a comprometer o convívio social, apesar das contradições da sociedade capitalista, a qual é alicerçada na exploração do homem pelo homem, acarretando em existências perturbadas e deformadas.

Principalmente no que diz respeito a esse ponto, as religiões ou manifestações espirituais oferecem um suporte a tais ciências, podendo ocorrer, no entanto, divergências irreconciliáveis. A Psicologia pode abordar as enfermidades psíquicas a partir do conhecimento enciclopédico adquirido ao longo do tempo por meio da experiência imediata. A religião pode considerar que tal enfermidade tenha sua cura no campo espiritual. Ambas podem ter sucesso em suas proposições de recobro. Sem dúvidas, a modernidade não sucumbiu com o pensamento místico e religioso.

É preciso despertar a crítica em torno das concepções que apontam para a divisão entre ciência e religião, onde a modernidade teria se sobreposto ao período medieval. Essa ideia é, no mínimo, uma cisma preconceituosa que acarreta em prejuízos na compreensão do percurso histórico.

O século XXI é marcado pela herança do Positivismo, onde ainda cultivamos a crença de que o conhecimento científico é o caminho para explicação de todos os fenômenos que nos circundam, sendo o único meio para a salvação no mundo físico.

Apesar dos discursos religiosos e científicos almejarem explicar a realidade a partir de princípios distintos, ainda assistimos ao império da incompreensão em torno da problemática da sexualidade. Essas duas correntes ainda não encontram um consenso acerca de algumas questões referentes ao tema, como o respeito às pessoas LGBTTs e o direito ao aborto.

Corriqueiramente, alguns grupos são excluídos e violentados na atual sociedade por não se enquadrarem em um padrão dito como normal: cristão, branco e heterossexual. Engana-se quem pensa que os discursos de ódio são fundamentados apenas em princípios religiosos. Recentemente no Brasil, no ano de 2017, um juiz do Distrito Federal autorizou um grupo de psicólogos a realizar tratamentos de *reversão sexual*¹⁹¹, procedimento este conhecido como *cura gay*. O Conselho Federal de Psicologia se posicionou contra essa prática, alegando infração aos Direitos Humanos, já que em 1990, devido ao desenvolvimento conquistado pela ciência, a homossexualidade deixou de ser considerada uma patologia pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Ao observar casos como esse, podemos questionar a noção de desenvolvimento científico, uma vez que tal desenvolvimento não assegura a integridade e o livre arbítrio dos sujeitos. A discussão em torno dos meandros que ligam sexualidade, ciência e religião é de suma importância para compreender o atual cenário de violência, intolerância e incompreensão que circunda o debate.

O objetivo desta discussão foi suscitar reflexões acerca da sexualidade como um dispositivo histórico, uma construção social, que está em constante movimento e em consonância com seus espaços sociais e temporais. Apesar desse enfoque a partir dos discursos

¹⁹¹ Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/juiz-concede-liminar-que-permite-aplicacao-de-cura-gay-por-psicologos/>. Acesso em: Dez/2017.

científicos e religiosos, não podemos simplificar a discussão e atribuir unicamente à ciência ou à religião o caminho para transcender a problemática da sexualidade.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **Seminário de Educação Brasileira**. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Disciplina ministrada aos alunos do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira no semestre 2015.2. Fortaleza: UFC, 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual**: essa nossa (des) conhecida. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COMTE, Auguste. Curso de Filosofia Positiva. In: _____. **Curso de Filosofia positiva; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. Tradução de Eduardo Fonseca. HEMUS. São Paulo, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 21º ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREUD, Sigmund. _____. O mal-estar na civilização. In: _____. **O futuro de uma ilusão, O mal-estar da civilização e outros trabalhos (1927-1931)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

KARDEC, Allan. **Livro dos espíritos**. Porto Alegre: BesouroBox, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2010.

NERI, Regina. **A psicanálise e o feminino**: um horizonte da modernidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2005.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RUSSELL, Bertrand. **História da Filosofia Ocidental**. Livro terceiro. Tradução de Breno Silveira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

FAMÍLIA: NOVA IDENTIDADE

Jaxciley Freire Lima¹⁹²¹

Raimundo Nonato Neto^{193 2}

RESUMO

A família identifica-se pelo compartilhamento da vida, do amor e do afeto no repartir do pão na igualdade, liberdade, solidariedade e responsabilidade recíproca. A presente pesquisa tem por objetivo determinar o papel da família no processo ensino-aprendizagem partindo da investigação e da conscientização sobre a importância da relação família e escola no processo educacional. Assim, considerando-se o conceito de família e sua amplitude, faz-se necessário apresentarmos de forma breve os novos arranjos familiares, buscando embasamento em diversos autores e estudiosos. A metodologia empregada foi de cunho quali-quantitativo. É relevante para este trabalho as leituras de BALANCHO(2004), GOMES (1994) DINIZ (2008),MAGALHÃES (2003) ,GALLEAZI (2001) e JABLONSKI(1999).Os resultados apontaram fatores que foram efetivos para essas mudanças do óptica familiar , como o processo

¹⁹² Mestre em Ciências da Educação pela Instituto UNIBAM em parceria com a UNISAL-Universidade de San Lorenzo-Paraguai. Graduação em Letras - Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009). Atualmente é professor - secretaria de EDUCAÇÃO do Estado do Ceará, enfermeiro (nível superior) na UNINTA. Sobral-CE. Tem experiência na área de Matemática, História e trabalhei 5 anos na área de enfermagem e tenho experiência de mais 10 anos na educação,E-mail:freirelima112@gmail.com

¹⁹³ Doutor em Ciências da Educação – Universidad San Lorenzo, Mestre em Ciências da Educação – Universidad San Lorenzo, Especialista em Ciências da Educação – Faculdade Evolução, Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar – Faculdade Rio Sono, Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio – UVA, Graduado em Letras/Hab. em Inglês, Literaturas e Espanhol – FTB e FGD, Graduado em Pedagogia/Hab. em Fund. Fil. e Hist. da Educação, Ensino Religioso e Psicologia da Educação – UVA, Graduado Ciências Religiosas – ISTEP, Professor de IES, Pesquisador, SME de Coreaú, Professor, prof.raimundinho@bol.com.br

de urbanização e industrialização, o avanço tecnológico, o incremento das demandas de cada fase do ciclo vital, uma maior participação da mulher no mercado de trabalho, o aumento no número de separações de divórcios, a administração das famílias numerosas, o empobrecimento acelerado, a diminuição das taxas de mortalidade, a elevação do nível de vida da população, as transformações nos modos de vida e nos comportamentos das pessoas, as novas concepções em relação ao casamento, as alterações na dinâmica dos papéis parentais e de gênero. Diante dos resultados apontados as mais variadas transformações ocorridas no eixo da família contemporânea, fica evidente que essas mudanças influenciam nos diversos aspectos formativos das novas gerações. Para entender a dinâmica de uma família é necessário conhecer suas gerações antecessoras, porque em todas elas, há transporte de valores, crenças, mitos ao mesmo tempo que ela é algo coletivo, também é individual.

Palavras-chaves: família, mulher, vida

Palavras-chave: Família, Processo ensino-aprendizagem, Processo Educacional.

INTRODUÇÃO

Apresentar uma abordagem mais apurada a respeito dos papéis materno e paterno no contexto familiar mediante as transformações sociais. A prática da paternidade passa por modificações na sociedade ocidental, que perpassam desde o modelo patriarcal até os modelos mais diversificados de exercício paterno. Dessa maneira, à proporção que as transformações acontecem na sociedade, o pai modifica seu papel (SOUSA, BENETTI, 2009).

Reportamos ao padrão tradicional de ordem burguesa, casamento é de natureza indissociável, monogâmico e para fins de procriação. Nesses termos, há uma clara evidência da divisão de papéis de gênero que vale para encarar, por meio do campo social, as divisões rígidas nos papéis parentais, ou seja, na vida familiar, segundo os autores ROUDINESCO, 2003; NEGREIROS, 2004.

Surge uma nova postura do homem, tanto com relação à mulher como em relação ao desenvolvimento de seus papéis, até o momento caracterizado como ordem radical, individualista, provedor da família. Jablonski (1999) ressalta que, na pós-modernidade, a relação de poder e de papéis se equiparam entre homens e mulheres. Assim, refletir sobre o

caráter histórico do sujeito é indispensável e salutar para que seja viável entender, no seio de uma sociedade, ou múltiplas estruturas envolvidas. Pensar em lugares, tempos e espaços femininos e masculinos da cultura atual não está intrinsecamente ligado ao papel de mulher e homem. Na família contemporânea há uma maior possibilidade de mobilização de papéis (KEHL, 2001). Não estamos defendendo a supremacia nem de uma e nem de outra, ressaltamos a importância de ambos, no que diz respeito aos seus papéis na construção de uma sociedade.

REFERENCIAL TEÓRICO

1 O pai contemporâneo

Para entender a dinâmica de uma família é necessário conhecer suas gerações antecessoras, porque em todas elas, há transporte de valores, crenças, mitos. Todo indivíduo tem uma história preexistente e, inexoravelmente, uma porção de sua identidade estará ligada à sua família (FALCKE; WAGNER, 2005). Ramires (1997) lembra-nos que realizar o exercício da paternidade requer que o homem resgate as vivências com seu pai.

Com base na pesquisa de Sutter e Bucher – Maluschke (2008), o envolvimento paterno encontra base em experiências antecessoras, pois os participantes de sua pesquisa trazem a paternidade como algo desejado, que é construído anterior a vinda do filho. Podemos citar que em um dos resultados do estudo de Balancho (2004), o pai atual caracteriza a pai do passado, em uma gama significativa de ordem de 83,3% dos casos, como um pai que impõe a autoridade, mesmo ausente na vida do filho. Dando essência a essa ideia e características, aparecem outras duas, a distância emocional e a ação disciplinadora.

Lewis e Dessen (1999) têm crença na importância de entender e estudar a forma como o casal conversa sobre a realização de tarefas dentro de casa e a maneira como eles mediam os cuidados com as crianças, ou seja, com a interação marital. O envolvimento do pai na vida do filho está ligado ao seu lugar no âmbito do sistema familiar e com a cultura na qual a família está introduzida.

Segundo Jablonski (1999), as ágeis transformações sociais e de mentalidade, como o casamento tardio, o aumento no número de divórcios, a urbanização, forçam a sociedade atual a ter um pai que esteja mais presente na vida dos filhos, no entanto, o envolvimento efetivo, na

prática, pouco se realiza. O autor lembra-nos que essas mudanças ainda são bastante principiantes.

É perceptível que nas últimas décadas vêm ocorrendo transformações significativas nos papéis desempenhados pelos pais (BALANCHO, 2004). Remetendo-nos aos estudos de Silva e Piccinini (2007), segundo os autores, os pais demonstram estarem satisfeitos com a paternidade e afirmam ter desempenhado bem seu papel. No entanto, é notório o conflito entre paternidade ideal e a real. Neste tocante, apresentam críticas quanto a sua participação no dia a dia da criança, que pode estar acontecendo através da transição cultural sobre o próprio papel da paternidade, que não está pronto como antigamente.

Assim, a reflexão a respeito do próprio pai e os modelos preexistentes de pai concedem ao pai contemporâneo fazer a edificação da paternidade de modo mais efetivo e íntimo com seu filho e com sua família, o que não quer dizer ocupar o lugar da mãe, mas sim, reencontrar como homem adulto a sua feminilidade através da sua teia familiar (GOMES; RESENDE, 2004).

2 A família em evolução

De acordo com Leone (et al, 2010), para compreender os novos arranjos familiares faz-se necessário observar a família do ponto de vista sócio demográfico, social e cultural. Há redução dos índices de fecundidade e envelhecimento da população, devido à redução da mortalidade e aumento da expectativa de vida. De acordo Leone (et al,2010), em 1960 o nível de fecundidade no Brasil era de 5,8 filhos por mulher, hoje há uma redução significativa, que é de 1,72 filho por mulher.

Outra mudança evidente é a redução das famílias, que passou de 4,3 para 3,3 pessoas entre 1981 e 2010, segundo estatísticas apresentada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,2010).Segundo Diniz (2008, p.368), em se tratando da configuração das diversas modalidades de família (arranjos familiares), que vêm se descortinando, podemos entender que convivem simultaneamente e estão presentes na sociedade moderna, a família casamentaria, a família formada por união estável, a família concubinária, a família monoparental, a família homossexual e a família formada nos estados intersexuais, que embora representem um campo fértil de discussões na sociedade brasileira, em especial abordada pelo direito brasileiro, no plano internacional, ficam cada vez mais garantidas.

Cabe-nos mencionar a evolução constitucional que alcançou em cheio a sociedade e a família. Diga-se de passagem, que estou me reportando ao Brasil. A constitucionalidade encaminhou o país do Estado Liberal para o Social e esta realidade emergiu com a presença da Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, o sistema jurídico criou regramentos de acordo com a realidade social e esta alcançou diretamente o núcleo familiar, regulamentando as novas concepções de família, vislumbrada no decorrer das lutas históricas, instaurando a igualdade entre homens e mulheres, ampliando o conceito de família e protegendo todos os seus integrantes.

3 Família tradicional

As formas de família apresentadas atualmente na sociedade passaram por uma série de transformações ao longo da história da humanidade, como já mencionadas anteriormente. Partindo de um modelo de família matrimonizada (patriarcal), para chegarmos ao conceito moderno de modelo de família eudemonista, presente na Carta Magna de 1988, se faz necessário um breve comentário a respeito desta evolução.

A família matrimonizada no início do século passado era tutelada pelo pai que era o chefe da família, a esposa e os filhos possuem posições inferiores às do marido. O casamento nesta época era indissolúvel. Desta maneira como se percebe, a vontade da família se traduzia na vontade do homem que se transformava na vontade da entidade familiar.

A família contemporânea se pluralizou, não se deteve mais, somente ao modelo de famílias nucleares (pai, mãe e filhos) atualmente, existem famílias recompostas, monoparentais, homoafetivas e mais uma gama de outras formas. Nas palavras de MATOS (2000.p.72):

Do ponto de vista legislativo, o advento da constituição de 1988 inaugurou uma diferença da análise jurídica das famílias brasileiras. Uma outra concepção de família tomou corpo no ordenamento. O casamento não é mais a base única desta entidade, questionando-se a ideia de família restritamente matrimonial. Isto se constata por não mais dever a formalidade ser o foco predominante, mas sim o afeto recíproco entre os membros que compõem redimensionando-se a valorização jurídica das famílias extramatrimoniais.

Mediante este posicionamento Lobo (1989, p.33) “a família atual está matrizada em paradigmas que explica sua função atual: a afetividade. Assim, enquanto houver afeto haverá

família, unida por laços de liberdade e responsabilidade, desde que consolidada na simetria, na colaboração, na comunhão de vida. ”

4 A união estável

Santos (2015) ressalta que, a união estável e o casamento são entidades familiares e são consubstanciadas no amor, no carinho, no respeito, na coabitação, na felicidade, na assistência mútua, no companheirismo, no afeto, na convivência, na paz familiar, e for fim, na construção da família eudemonista à imagem e semelhança do casamento.

Na busca de fortalecer a afirmação da união estável ou casamento, Gomes (1994, p.31) atesta que:

A união estável é uma família, inundada pelos mesmos propósitos do casamento, porque os conviventes, ou são solteiros, separados judicialmente, divorciados, viúvos, ou, ainda, separados de afeto, possuem relação jurídica com outra sociedade conjugal. O que importa na união estável é o reflexo do casamento, com comunhão plena de vida entre os conviventes, pois as uniões estáveis devem ser constituídas “a imagem e semelhança do casamento” (...) e “ importa menos o ato solene de constituição da família no que a vontade contínua de manter os vínculos afetivos que sustentam a conservação do grupo familiar.

5 A união homoafetiva

Segundo Azevedo (2000), muitos países já admitem o casamento entre pessoas do mesmo sexo, como a Dinamarca, Noruega, Islândia, Suécia, entre outros. Desta 1991, a Anistia Internacional considera violação dos direitos humanos a proibição da homossexualidade. No Brasil, o Supremo Tribunal Federal (STF) em 2011, decidiu por unanimidade, reconhecendo a união estável entre casais homossexuais, a qual representou um marco histórico no direito brasileiro. O estudo de Magalhães (2003) aborda essa discussão como outra realidade social que é a paternidade gay, que vem sendo amplamente divulgada pela mídia devido às disputas judiciais e alterações na legislação vigente como citamos acima.

Essa estrutura familiar foi denominada por Magalhães (2003) como homoafetiva em sua dissertação sobre filhos e filhas de pais homossexuais, intitulada “ De Filhos e Filhas de Pais Homossexuais no Processo Educacional”. MAGALHÃES, 2003 analisa a problemática da paternidade gay na formação das crianças, na família e na escola, levando em conta a sociedade

atual cujos valores morais e sociais estão intrinsicamente ligados à heterossexualidade. Os resultados apontam que uma vez observada a (re) organização da estrutura da família, faz-se indispensável analisar a função e as prováveis mudanças em sua estruturação.

6 A família nuclear, pós-nuclear, unilinear, monoparental, eudemonista ou sociológica

Gama (2000) afirma que a família unilinear é aquela em que a criança descende desde a origem semente de uma linha, tanto biológica quanto afetiva, por decisão de seu genitor, normalmente da mãe, como por exemplo, a adoção realizada por apenas uma pessoa de no caso de reprodução assistida de mulher solteira.

O surgimento de uma nova forma de pensar a respeito da família “surgiu um novo nome para essa nova tendência de identificar a família pelo seu envolvimento afetivo: A família eudemonista que busca a felicidade individual vivendo o processo de emancipação de seus membros” e ainda afirma que o “eudemonismo” é a doutrina que enfatiza o sentido de busca pelo sujeito de sua felicidade. A absorção do princípio eudemonista pelo ordenamento altera o sentido da proteção jurídica da família, deslocando-a da instituição para o sujeito, como se interfere da primeira parte do §8º do artigo 226 da CF: o Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos componentes que a integram. ”

Portanto, resta a comunidade formada pelo pai e/ou mãe e um filho biológico ou sociológico para que haja uma família, pois não se exige que os pais sejam casados ou conviventes, isto é, a família não será originária necessariamente do casamento, da união estável ou de laços sanguíneos, mas também do afeto entre pai e ou/ mãe e filho (WELTER, 2003).

7 O papel da mulher

Na história, a mulher sempre teve seu papel preponderante na escala de importância para a construção da família. Temos conhecimento que as mulheres não se consolidam como um grupo homogêneo. Apresentam diversidade em relação à classe, raça, gerações, idades. Pondo em destaque a classe social, a realidade das mulheres pobres é diferente daquelas que possuem uma melhor condição financeira, esta condição está intimamente ligada ao modelo de

família a qual ela pertence. Cabe-nos destacar, enquanto aquelas, em sua grande maioria, trabalham para sobreviverem, estas são colocadas como emancipadoras pelo que sua própria condição de obter grandes postos de trabalho, boa remuneração, e em setores sociais importantes.

As mulheres das camadas sociais mais pobres, além de possuírem um baixo nível educacional e qualificação, estão inseridas em grande parte no mercado informal, em péssimas condições de trabalho e salário. Já as mulheres provenientes das camadas médias e altas, são geralmente melhor instruídas e qualificadas para enfrentar as novas exigências do mercado. Elas colocam-se em bons postos de trabalho, recebem melhores salários, e o ingresso se dá mais por uma questão de independência, autonomia ou poder de consumo, do que por questões de pobreza e sobrevivência. (REMY, 2002, p. 2)

A condição das mulheres no que se refere à pobreza reflete uma dimensão global da diferença entre ricos e pobres, condições impostas por uma sociedade capitalista em que se nota um grande contingente de pobreza. Embora saibamos que é crescente o número de famílias sob a responsabilidade das mulheres, não significa que ocorreu uma sonhada emancipação da mulher. É necessário ressaltar que o termo “chefia” deve ser analisado cautelosamente em aspectos diversificados. Chefia aglutina várias realidades: ausência da figura masculina, autonomia da figura feminina e, também, manutenção financeira da família (MENDES, 2002).

Embora com o advento da entrada da mulher no mercado de trabalho, a pobreza atinge, de forma mais significativa, as mulheres. Isso não quer dizer que homens não sejam também vítimas da pobreza. As mulheres estão mais expostas ao risco de desemprego do que os homens, e demandam mais tempo à procura de emprego. Além disso, possuem menos oportunidades, menores salários, cabem a elas ocupações de mais baixo status (Galleazzi, 2001). Além da baixa renda das famílias, tais elementos modificam a estrutura da família e contribuem para a presença de novas configurações familiares que, exemplificam-se com as famílias monoparentais compostas por mulheres.

A responsabilidade em relação à família tem ficado sobre os ombros da mulher. O número de mulheres chefes de família tem crescido vertiginosamente nos últimos tempos, o que pode acarretar graves problemas. Sua posição de principais ou únicas provedoras do núcleo familiar pode contribuir para o empobrecimento e exclusão social (Galleazi, 2001).

Houve um crescimento expressivo das famílias com responsáveis do sexo feminino, inclusive daquelas que contavam com a presença de cônjuge. Os motivos para este aumento podem ser creditados a uma mudança de valores culturais relativos ao papel

da mulher na sociedade brasileira. O ingresso maciço no mercado de trabalho, o aumento da escolaridade, em nível superior combinados com a redução da fecundidade, são fatores que podem explicitar este reconhecimento da mulher como responsável pela família (IBGE, 2012).

As mudanças estruturais ocorridas na configuração familiar atingem toda a sociedade, independente da classe social, raça, cor, etc. e quando realizamos de forma proposital sem recorte de classe, percebemos que as mulheres de baixa renda são as mais atingidas pelas transformações sociais (não estou negando que as das camadas mais elevadas não sofreram transformações) e apresentam maiores empecilhos para superar determinados limites. Entretanto, em se tratando de organização familiar, as mulheres, independente da classe social, foram mais propícias às mudanças em relação à família, herdando como consequência alterações em relação ao homem e aos papéis de masculinidade. Gildens (2005) atribui às mulheres o protagonismo das mudanças sociais e materiais que cedem construções de relações amorosas e afetivas mais democráticas, em função das lutas pela igualdade social entre homens e mulheres e a presença de uma família mais humana e justa.

METODOLOGIA

Tipos de pesquisa

Essa pesquisa é de natureza bibliográfica, onde foram utilizados os mais variados tipos de fontes como: livros, artigos científicos e outros documentos relativos ao tema proposto, utilizando as pesquisas mais recentes sobre o papel da família na instituição escolar.

Onde foram utilizados vários autores renomados como: BALANCHO (2004), GOMES (1994) DINIZ (2008), MAGALHÃES (2003), GALLEAZI (2001) e JABLONSKI (1999), entre outros. O estudo realizado de forma descritiva propõe-se conhecer o nível de contribuição das leis para escola no processo ensino aprendizagem, como forma de conduzir e facilitar das ações da escola na busca dos melhores resultados para os alunos.

Resultados e discussão

Ao se abordar o assunto família, é necessário ter em mente que a mesma é constituída por seres humanos, com suas mais diversas necessidades, angústias, busca incessante da felicidade, e conquistas de regras e ajustes sociais que apoiem no atingimento de todas as variáveis que abordem essa instituição e a sua efetividade.

A forma legal de se constituir uma família através do casamento válido, há tempos já não atende mais as constantes mudanças e evolução sofrida pela sociedade, e não é mais a única forma de família aceita na sociedade e no ordenamento jurídico. Assim, considerando-se o conceito de família e sua amplitude, faz-se necessário apresentarmos de forma breve os novos arranjos familiares, buscando embasamento em diversos autores e estudiosos.

Reconfigurando ainda o nosso assunto, reiteramos que abordamos alguns modelos de família, que se apresentam em evolução e fixam-se como ato de conquista histórica e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato a existência de novas estruturas familiares, o que certifica a mudança da concepção em relação à instituição familiar e às relações conjugais.

A luz da verdade é que a possibilidade de buscar formas de realização pessoal e gratificação pessoal é a forma que as pessoas acharam de viver, convertendo-se em seres socialmente úteis, pois ninguém mais almeja e tão pouco pode ficar recluso a mesma teia familiar. A família identifica-se pelo compartilhamento da vida, do amor e do afeto no repartir do pão na igualdade, na liberdade, na solidariedade e na responsabilidade recíproca.

A entidade familiar além de se constituir em “Célula Mater” da sociedade, ainda, percorre o tempo trazendo evolução para esta, levando, assim, as regras sociais, culturais e jurídicas a se adequarem às necessidades humanas em constante evolução, dos mais diversos, em especial os que tratam dos arranjos familiares.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Álvaro Villaça. **União entre pessoas do mesmo sexo**. In: PEREIRA, Rodrigo da Cunha (Coord.). Anais do II congresso brasileiro de direito de família: A família no terceiro milênio. Belo Horizonte: Del Rey, 2000. p.141-160.

BALANCHO, L. **Ser pai: Transformações intergeracionais na paternidade.** Análise Psicológica. Lisboa, v.22, n.2, p.377-386, 2004.

DINIZ, M. H. **Curso de Direito Civil brasileiro: Direito de Família.** 23. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. v. 5. p. 368.

GAMA, Guilherme Calmon Nogueira da. **Filiação e reprodução assistida: introdução ao tema sob a perspectiva civil-constitucional.** In: TEPEDINO, Gustavo (Coord.). Problemas de direito civil-constitucional. Rio de Janeiro: Renova, 2000, p. 515-546.

GILDENS, Anthony. **Sociologia.** Porto Alegre, Artmed, 2005.

GOMES, A. J. S.; RESENDE, V. R. **O Pai Presente: O Desvelar da Paternidade em Uma Família Contemporânea.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.20, n.2, p.119-125, maio/ago. 2004.

GALLEAZI, I. M. S. **Mulheres trabalhadoras: a chefia da família e os condicionantes de gênero.** In: Mulher e Trabalho. v.1, 2001. Disponível em: 179 Revista Magistro - ISSN: 2178-7956 www.unigranrio.br Vol. 8 Num.2 2013 Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/mulheretrabalho/article/view/2669/2991>> Acesso em 01Julho 2015

IBGE. **Censo demográfico de 2010.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2012.

FALCKE, D.; WAGNER, A. **A dinâmica familiar e o fenômeno da transgeracionalidade: definição de conceitos.** In: WAGNER, A. (Coord.). Como se perpetua a FAMÍLIA? A transmissão dos modelos familiares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p.25-46.

JABLONSKI, B. **Paternidade Hoje: Uma Meta-análise (O que dizem as últimas pesquisas).** In: SILVEIRA, P. (Org.). Exercício da Paternidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 21-129.

KEHL, M. R. **LUGARES DO FEMININO E DO MASCULINO NA FAMÍLIA.** In: COMPARATO, M. C. M; MONTEIRO, D. S. (Orgs.). A Criança na Contemporaneidade e a Psicanálise: Família e Sociedade: Diálogos Interdisciplinares. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001, p.29-38.

LEONE, E.T. et al. **Mudança na composição das famílias e impactos sobre a redução da pobreza no Brasil.** Economia e Sociedade. Campinas, SP. V19, n.1 (38), p. 59—77, abr.2010. Disponível em: <<http://www.SciELO.br/pdf/ecos/v19n1/a03v19n1.pdf>> acesso em 05 de agosto de 2013.

LEWIS, C.; DESSEN, M. A. **O Pai no Contexto Familiar.** Psicologia Teoria e Pesquisa. Brasília, v.15, n. 1, p.9-16, jan. /abr. 1999.

LÔBO, Paulo Luiz Neto. **A Repersonalização das Relações de Família**. In: BITTAR, Carlos Alberto. O Direito de Família e a Constituição de 1988. São Paulo: Saraiva, 1989.

MATOS, Ana Carla Harmatiuk. **As famílias não fundadas no casamento e a condição feminina**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

MAGALHÃES, Rui Ribeiro de. **Direito de Família no Novo Código Civil Brasileiro**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2003.

MENDES, Mary Alves. **Mulheres chefes de família: a complexidade e a ambiguidade da questão**. In: XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/GT_Gen_St38_Mendes_texto.pdf. Acesso em setembro de 2015.

NEGREIROS, T. C. G. M.; FERES-CARNEIRO, T. **Masculino e Feminino na família contemporânea. Estudos e Pesquisa em Psicologia**. Rio de Janeiro, v.4, n.1, p.34-47, jun. 2004.

ROUDINESCO, E. **A Família em Desordem**. Traduzido por André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RAMIRES, V. R. **O exercício da Paternidade Hoje**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

REMY, Maria Alice Pestana de Aguiar. In: **XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, ABEP, Águas de Lindóia, 2012. Disponível em: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/ST30\[441\]ABEP2012.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/ST30[441]ABEP2012.pdf). Acesso em setembro de 2015

SANTOS, M. S. da C.; SANTOS, J. B. **Família monoparental brasileira**. Revista Jurídica, Brasília, v. 10, n. 92, p.01-30, out./2008 a jan./2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/revistajuridica/Artigos/PDF/JonabioBarbosa_R ev92.pdf>. Acesso em de 10 de agosto de 15.

SILVEIRA, L. M. O. B; WAGNER, A. **Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores**. Revista semestral da Associação Brasileira de psicologia escolar e educacional. Itatiba, SP, (ABRAPEE). V. 13, n,2,p. 283-291, jul-dez-2009. Disponível em: <<http://www.SciELO.br/pdf/pee/v13n2a11.pdf>> acesso em: agosto de 2013.

SUTTER, C.; BUCHER-MALUSCHKE, J. S. N. F. **Pais que cuidam dos filhos: a vivência masculina na paternidade participativa**. PSICO. Porto Alegre, v.39, n.1. p.74-82. jan./mar. 2008.

SILVA, M. R.; PICCININI, C. A. **Sentimentos sobre a paternidade e o envolvimento paterno: um estudo qualitativo**. Estudos de Psicologia. Campinas, v.24, n.4, p.561-573, out./dez., 2007

SOUZA, C. L. C.; BENETTI, S. P. C. **Paternidade contemporânea: levantamento da produção acadêmica no período de 2000 a 2007**. Paidéia. Ribeirão Preto, v.19, n.42, p.97-106, jan./abr. 2009.

WELTER, Belmiro Pedro. **Igualdade entre as filiações biológica e socioafetiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS LGBTQI+: UMA ANÁLISE SOBRE A DISCUSSÃO DAS POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO/IDENTIDADE

Gilmar Pereira Costa¹⁹⁴

RESUMO

A esfera da política se assume como dinâmica, revestida de intencionalidades e impulsionadora de processos decisórios. No tocante às políticas de reconhecimento/identidade, importa considerar que a ideia de reconhecimento se pauta na premissa de que um indivíduo ou grupo social reivindica o direito de ter sua identidade reconhecida, quer seja diretamente ou através da mediação de instituições. Desta forma, no presente trabalho, procuro discutir a conceituação de políticas de reconhecimento/identidade, apoiadas na ênfase nas manifestações culturais desenvolvidas por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transgêneros, Queer, Intersexuais e demais constituições de gênero (LGBTQI+), as quais têm sido amplamente discutidas e atacadas por setores conservadores da sociedade contemporânea. A intenção de tal discussão faz jus a preocupações sociológicas, adotando a relativização como pressuposto básico. O trabalho é delineado como pesquisa bibliográfica e tem como referencial teórico as contribuições de Albuquerque (2017), Fraser (2008) e Simis (2007), sob a égide da pesquisa qualitativa. Em linhas gerais, consideramos que as manifestações culturais oriundas do público LGBTQI+ são pautadas no reconhecimento às identidades e não buscam “privilégios”. Estudadas à luz da política cultural, temos que tais manifestações estão inseridas no campo de

¹⁹⁴Mestrando em Planejamento e Políticas Públicas, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: gpc_pedcult@hotmail.com

forças político e, como tal, condicionam e são condicionadas pelas ações governamentais, bem como pelas advindas dos setores populares e movimentos sociais. Como é característico do contexto atual que as modificações paradigmáticas que o perpassam ganham o contorno de demandas culturais, temos que a categoria do reconhecimento deve estar ancorada em uma política cultural de diferença aliada a uma política de igualdade. Em tempos nos quais o conservadorismo é crescente no país e no mundo, as discussões sobre as tidas minorias carecem de profundidade e consistência.

Palavras-chave: Manifestações Culturais LGBTQI, Reconhecimento/Identidade, Política Cultural.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade tem se revelado um contexto de forte avanço no mundo das ideias e contraditoriamente um cenário preocupante no que se refere a uma exacerbação do conservadorismo, característica que tem sido verificada nos meios de comunicação de massa e, conseqüentemente, afetado o espaço escolar e a esfera social. Sabemos que as demandas culturais têm se mostrado presentes nas pautas públicas e que interferem socialmente, chegando, inclusive, a se constituir como agenda das políticas públicas.

O presente trabalho tem como objetivo discutir a conceituação de políticas de reconhecimento/identidade, apoiadas na ênfase nas manifestações culturais desenvolvidas por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transgêneros, Queer, Intersexuais e demais constituições de gênero (LGBTQI+). Para tanto, o texto está organizado em duas partes: a primeira consiste na conceituação de política pública, conferindo ênfase à política cultural; e a segunda parte versa sobre as políticas de reconhecimento/identidade, discussão amparada pelo contributo de Nancy Fraser, através de leitura efetivada em textos de sua autoria e elaborados por comentadores de sua obra.

O estudo é delineado a partir dos pressupostos da pesquisa bibliográfica e foi elaborado como requisito parcial para a obtenção de aprovação na disciplina Política Cultural, cursada no Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Vale ressaltar que o referencial teórico que embasa o trabalho conta com as

contribuições de Albuquerque (2017), Fraser (2008) e Simis (2007), sob a égide da pesquisa qualitativa.

CONCEITUAÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA CULTURAL

Partindo do pressuposto básico de que a política consiste em processo por meio do qual um grupo de pessoas se conduz a decisões coletivas, temos que ela é dinâmica, revestida de intencionalidades e apresenta como foco justamente o caráter decisório que lhe é inerente. Temos, assim, que em seu interior, a política (*politics*) é convertida em uma determinada política (*policy*), o que implica dizer que nesta são tomadas decisões que interferem diretamente no e para um campo social, conforme assevera Albuquerque (2017, p. 91).

Simis (2007, p. 1) asserta que, conceitualmente, a política cultural consiste em parte das políticas públicas e se relaciona à teia de relações sociais. Em se tratando da esfera da política cultural, há que se atentar para a premissa de que, na expressão, já coexistem duas dimensões essenciais à vida social do indivíduo: política e cultura. Assim,

[...] é preciso ter em conta que a cultura é um direito e, nesse sentido, é muito mais que uma atividade econômica [...] Os direitos sociais são aqueles que dizem respeito a um mínimo de bem-estar econômico, de participação, de ser e viver na plenitude a civilização, direitos cuja conquista se deu a partir do século XX e que se preocupam mais com a igualdade do que com a liberdade. Mas, para concretizá-los é preciso admitir um grau maior de intervenção do Estado na vida dos cidadãos por meio dos mais variados mecanismos e instituições que assegurem sua implantação e observância. É o caso da educação, da saúde e da moradia hoje direitos a que todo cidadão deve ter acesso, direitos garantidos pela Constituição da maioria dos países modernos. [...] Ora, nesse aprimoramento democrático, onde ocorre essa luta contra privilégios e em busca de uma socialização estão, não apenas bens materiais, mas também o acesso à cultura, e neste sentido o Estado é responsável pela promoção da política cultural [...] (SIMIS, 2007, p. 2-3).

Recorrendo a Arendt (2017), temos que, o espaço político, em sua acepção, diz respeito às realizações humanas e, como tal, assume-se como um mundo das aparências. Ao forjar este espaço, uma pluralidade de “eus” constitui a pluralidade humana. Considerando que a política acontece na diferença, é necessário admitir que a ação se ampara e se efetiva em tal diferença, sendo a raiz para o dissenso, almejado pela autora. Tal afirmação implica dizer que Arendt (2017) não prima pelo consenso, mas vê no dissenso a possibilidade da genuína política.

De acordo com o pensamento da autora, podemos perceber, ainda, que o espaço da política só se torna efetivo na liberdade. É nela que a pluralidade humana é garantida e ocorre

a convivência livre entre os diferentes. Para a autora, a política é vinculada à liberdade por corresponder à participação ativa dos indivíduos em um mundo que por si só é plural e comum a todos. Nesse sentido, a liberdade política consiste no próprio sentido da política.

Como Arendt (2017) estuda a política amparada nos mais distintos contextos históricos, é de tal sistemática que advém a prerrogativa de que é na antiguidade clássica que a ideia de liberdade se configura como a *raison d'être* da política. Como aos gregos a liberdade era um fato da vida cotidiana, o princípio da pólis, bem como a liberdade e a vida cotidiana eram concebidas como idênticas.

Desta forma, a noção de políticas públicas é polissêmica, possui variadas conotações, porém os autores concordam que genericamente ela trata da “escolha de diretrizes gerais, que tem uma ação, e estão direcionadas para o futuro” (SIMIS, 2007, p. 1). Discorrendo sobre tal definição, a autora sinaliza que a responsabilidade por elas, via de regra, ocorre por parte dos órgãos governamentais, os quais agem tendo em vista alcançar o interesse público através dos meios de difusão e acesso à cultura pelo cidadão em geral.

Importa considerar, portanto, que nesse processo, não se pode perder de vista que: no tocante à *politics*, temos a centralidade da dimensão coletiva, sendo ela o espaço onde a cultura política em si é efetivada e onde a figura do político atua decisivamente. Sabendo que o poder é relacional e que a agenda pública é desenvolvida pela ação humana consciente e concreta, podemos afirmar, inclusive, que a *politics* anima a *policy* e, como tal, a impulsiona.

Discorrendo sobre a política cultural como política pública, Simis (2007) afirma por repetidas vezes que o Estado é responsável pela promoção da política cultural e, como tal, tem como incumbência a formulação de políticas públicas que tornem a cultura acessível, bem como possibilitem meios para a sua produção pelo indivíduo. No entanto, nem sempre a configuração do real se mostra como a estamos definindo no teor deste parágrafo e de algumas assertivas anteriores. Verificamos que, principalmente se nos ativermos às tensões entre mercado e estado, apoiada em contradições, em oposições, chegaremos à conclusão, como também o fez Simis (2007, p. 7), de que “[...] o Estado é a negação da democracia, da diversidade, da liberdade”.

Verificamos em nosso percurso histórico como nação que por longo período nos deparamos com uma política cultural claramente voltada às elites; para depois, especificamente com Mário de Andrade, experimentarmos a formulação de uma política cultural no sentido público; vivenciamos uma prática de tutela à cultura; passamos por experiências conservadoras

que, por vezes, omitiam o papel do Estado na formulação e implementação de políticas culturais; para, a partir da gestão do ministro Gilberto Gil, no governo Lula, ter contato com uma política cultural que, conforme pontua Simis (2007), acentuou o binômio entre diversidade e desigualdade, assumindo a diversidade como premissa para a elaboração de uma política cultural diferenciada, distinta de tudo o que até então havia sido concebido e implementado.

Em linhas gerais, foi na gestão de Gil que a hibridização da cultura foi considerada e o intercâmbio tido como elemento fundante das ações, programas e projetos culturais, “[...] considerando características identitárias por *gênero, orientação sexual, grupos etários, étnicos e das culturas populares*” (grifos da autora). Temos, então, que com o governo Lula, o país assiste a uma mudança substancial na política cultural, a qual primava pelas distintas formas de expressão cultural que outrora eram silenciadas, negadas, sufocadas, desassistidas.

É em tal cenário que o país vivencia uma “[...] política cultural cujo projeto acentua o binômio entre diversidade e desigualdade, desfazendo-se daquela exclusivamente sobre a identidade nacional” (SIMIS, 2007, p. 8). No contexto, inclusive, é conferido aparato institucional à abordagem das questões ligadas à diversidade, com a criação de pasta responsável pela identidade e diversidade cultural, com ações, programas e projetos que o respaldem. Justamente nesse contexto, as manifestações culturais oriundas do público LGBTQI+ ganham visibilidade nos mais distintos recantos do país.

POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO/IDENTIDADE E AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS LGBTQI+

É no cerne desse entendimento que entram em cheque as políticas de reconhecimento/identidade. Sabemos que tal política e o conceito de reconhecimento desde o contexto sobre o qual discorremos acima tem se convertido em pauta dominante, inclusive no discurso subjacente à teoria política contemporânea. Em linhas gerais, o reconhecimento se pauta no fato de que um indivíduo ou grupo social reivindica o direito de ter sua identidade reconhecida, quer seja diretamente ou através da mediação de instituições. Nesse sentido, nomes como o de Nancy Fraser, que discute sobre reconhecimento e redistribuição, discutem tais questões, sob o amparo de distintos campos do saber e considerando variáveis como as injustiças sociais e as injustiças econômicas. Infelizmente neste texto, dada a sua finalidade

acadêmica específica, não discorreremos mais exaustivamente sobre a autora e outros que dialogam sobre o assunto, porém procederemos a uma tentativa de elucidar as principais ideias defendidas pela autora em sua trajetória intelectual.

Sabemos que o discurso do reconhecimento, algumas vezes permeado pelo senso comum, ganhou espaço, quer seja nos debates públicos ou mesmo na academia, fazendo parte das agendas políticas de países desenvolvidos ou em desenvolvimento. Fugindo aos discursos amparados em achismos, no citado senso comum, Fraser se propõe a construir uma teoria crítica do reconhecimento, ganhando notoriedade e respaldo acadêmico e científico pela profundidade com que sua produção é delineada.

Ao iniciar sua discussão, é importante atentar que a autora denuncia a transição da fase fordista à fase pós-fordista que estamos vivenciando na contemporaneidade, como sinalizam Lucas e Oberto (2010, p. 32), onde verificamos uma passagem de uma sociedade fundada na industrialização a uma sociedade em que as tecnologias da informação e do conhecimento imperam, constituindo-se como a sociedade do conhecimento.

No cerne das demandas concernentes a tal modelo de sociedade, temos a emergência e centralidade que as demandas culturais adquirem. Dentre estas demandas, o reconhecimento está situado como problemática que inquieta aos envolvidos diretamente com os saberes e fazeres culturais, bem como aos que não possuem noção alguma da gravidade que a ignorância ao reconhecimento pode causar a indivíduos e grupos sociais e, mais que isso, dos danos que a violação de direitos básicos pode acarretar.

As demandas relacionadas à justiça social, concernentes a um estado democrático, nesse sentido, ganham duas roupagens, como asseveram Lucas e Oberto:

[...] de um lado as demandas redistributivas, que buscam uma distribuição mais justa de recursos e bens; de outro, a chamada política do reconhecimento, como, por exemplo, as demandas por reconhecimento das perspectivas diferenciadoras de minorias étnicas, raciais e sexuais, bem como da diferença de gênero (LUCAS; OBERTO, 2010, p. 32).

Fraser afirma que a justiça envolve tanto redistribuição quanto reconhecimento, salientando que nenhuma das duas “[...] é suficiente por si só” (apud LUCAS; OBERTO, 2010, p. 33). A autora sinaliza, portanto, que há que ser desenvolvida uma concepção bidimensional de justiça. Como aqui estamos abordando demandas culturais, é de conhecimento geral que elas se misturam às econômicas e pertencentes a outras esferas.

Nesse sentido, é preciso atentar para o fato de que:

A política do reconhecimento, por sua vez, aponta injustiças culturais, as quais estão enraizadas nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação; o remédio para a injustiça é a transformação cultural ou simbólica; as vítimas da injustiça são definidas pelas relações de reconhecimento: elas são distinguidas pela menor estima, honra ou prestígio que desfrutam em face de outros grupos na sociedade (FRASER apud LUCAS; OBERTO, 2010, p. 33).

Lucas e Oberto (2010, p. 34) afirmam que a categoria gênero se pauta na política econômica e na cultura, o que implica dizer que, no tocante às injustiças ocorridas e atreladas a gênero, é imprescindível considerar a necessidade de redistribuição e de reconhecimento.

Para discorrer sobre as políticas de reconhecimento/identidade, tomando como recorte as manifestações culturais LGBTQI+, recorreremos à matéria “Bancada evangélica ataca de novo e pede fim de apoio cultural a LGBTIs”, publicada no portal eletrônico Metrópoles, em 01 de outubro de 2017. Em síntese, Prisco (2017) noticia que a bancada evangélica do Distrito Federal se manifestou contrária a uma portaria criada e instituída no cenário citado, que cria política de fomento a manifestações culturais desenvolvidas por gays, lésbicas, bissexuais e transexuais. Sob o “argumento” (grifo meu) de que a medida “fere o direito das famílias brasileiras”, a bancada solicitou a revogação imediata da portaria, alegando ainda que as políticas públicas devem atender a princípios públicos e não segmentados.

Qualquer indivíduo com o mínimo de conhecimento conceitual sobre política sabe que tal esfera compreende as dimensões da ação e da decisão e, no real, configura-se como um jogo de interesses, que podem traduzir o público ou o privado. Quando um parlamentar, que é um servidor que opera no serviço público, como profissional “político”, se atém a defender propostas pautadas em suas concepções religiosas pessoais, percebemos aí uma primeira contradição: a desconsideração ao estado laico, que não pode impor que uma concepção religiosa, qualquer que seja, oriente nossas ações públicas e tampouco nossa organização social.

É importante atentar, ainda, para o fato de que, ao enfatizar a ideia de “família tradicional”, a bancada esquece que, na contemporaneidade, a ideia de família mudou e, como tal, não se concebe mais somente a existência do modelo nuclear, tido como ideal, mas a coexistência deste modelo com outros que já são uma realidade.

Uma terceira consideração ainda é necessária e urgente de ser elucidada: em um contexto onde as noções de identidade, diversidade e reconhecimento são latentes, não faz o menor sentido afirmar que as políticas públicas não devem atender a anseios de segmentos, de

grupos sociais tidos como esquecidos, marginalizados, mas de ampliar as ações, que ainda são tímidas e incipientes, voltadas a esses grupos.

É evidente que, ao demonstrar estas posturas, de maneira ferrenha, hostil e incisiva, a bancada evangélica está muito mais preocupada em continuar o seu projeto homogeneizador e, por vezes, estático de sociedade, que com a preservação da família tradicional; mais direcionada à manutenção do seu poderio que à descentralização dos processos decisórios; mais familiarizada com a padronização que aberta ao novo, ao diferente.

É demanda atual e urgente que nossos representantes entendam que as tidas como “minorias” não querem privilégios e tampouco são ingênuas a ponto de acreditar que as consideradas “dívidas sociais” serão pagas, mas o que se quer são políticas públicas que criem espaços que garantam visibilidade e projeção às suas ações da mesma forma que ocorre com grupos privilegiados historicamente e que se enquadram em um perfil desejável pela equivocada sociedade brasileira contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As manifestações culturais desenvolvidas por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transgêneros, Queer, Intersexuais e demais constituições de gênero (LGBTQI+) tem chamado a atenção dos setores conservadores, que alegam que manifestações de natureza cultural não devem traduzir temáticas de segmentos específicos, mas versar sobre o geral ou, como deixam claro alguns expoentes de tais movimentos, referir-se à maioria.

Os discursos de ódio alimentados por um grande número de pessoas, quer sejam através das mídias digitais ou mesmo de ações de violência física, tem crescido e com eles a preocupação dos estudiosos em direitos humanos e causas sociais com a problemática do reconhecimento. Não se pode entender tal fenômeno amparado em simplismos como o de considerar que não há preconceito ou que ele é fruto de vitimismo dos sujeitos que o denunciam.

Em Lucas e Oberto (2008, p. 38) vemos que, para Fraser, mais necessária que a luta por reconhecimento é a validade da premissa de que as diferenças carecem de ser respeitadas e a centralidade de uma cultura em detrimento de outra, que é um equívoco, precisa ceder lugar à multiculturalidade.

O presente trabalho permitiu chegar à conclusão, em consonância com Fraser (2008), de que é necessário “[...] desenvolver uma concepção “bidimensional” de justiça [...]” (LUCAS; OBERTO, 2010, p. 38), o que pressupõe participação paritária entre os membros de uma sociedade, envolvendo arranjos sociais que favoreçam a interação dos indivíduos como pares.

É importante atentar ainda para a ideia de reconhecimento da identidade atrelada à noção de redistribuição. No que se refere à luta travada pelos LGBTQI+, entendemos que não se trata simplesmente de enaltecer a diversidade sexual, mas de garantir a efetividade da atuação social de pessoas que se sentem prejudicadas e privadas de direitos e condições pragmáticas de garantia de existência com qualidade. Lucas e Oberto fazem referências inclusive a Bauman (apud LUCAS; OBERTO, 2010, p. 32), para conferir sustentação às suas ideias.

As manifestações culturais desenvolvidas por LGBTQI+ precisam ser fomentadas de modo a garantir visibilidade e traduzir a necessidade de repensar espaços de discussão e atuação das pessoas que assumem a causa da diversidade sexual para si. É nesse âmbito que ganha peso a noção de “lugar de fala”, sobre a qual ainda pouco se desenvolveu teoricamente, mas que diz respeito à ruptura de padrões e da evocação de uma multiplicidade de vozes em detrimento de uma voz única, padronizada e meramente ligadas às normas vigentes. É ainda nesse âmbito que emerge a urgência em se travar diálogos com o diferente pautados na alteridade, a qual avança o sentido de empatia e se propõe a se experimentar com o Outro.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Luísa Arroz. **Política cultural: conceitos e tipologias**. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/403/1/Par4_art6.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

AMADEO, Javier. Identidade, Reconhecimento e Redistribuição: uma análise crítica do pensamento de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 16, n. 35, p. 242-270, jan./abr. 2017.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FRASER, Nancy. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada da justiça. In: PIOVESAN, Flávia; SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela (Coord.). **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2008.

LUCAS, Doglas Cesar; OBERTO, Leonice Cadore. Redistribuição versus reconhecimento: apontamentos sobre o debate entre Nancy Fraser e Axel Honneth. **Revista de Estudos**

Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito, Ijuí/RS, v. 2, n. 1, p. 31-39, jan./jun. 2010.

PRISCO, Luiz. **Bancada evangélica ataca de novo e pede fim de apoio cultural a LGBTIs**. Disponível em: < <https://www.metropoles.com/entretenimento/politica-cultural/bancada-evangelica-ataca-de-novo-e-pede-fim-de-apoio-cultural-a-lgbts>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SIMIS, Anita. A política cultural como política pública. In: RUBIM, Antônio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre Almeida (Orgs.). **Políticas culturais no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007 (mimeo).



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

MÃOS QUE TRANÇAM UM CAMINHO DE LUZ PARA BORDAR UMA HISTÓRIA DE FÉ

Maria Deuselena Dias de Souza¹⁹⁵

RESUMO

O presente estudo busca investigar os caminhos percorridos pelo bordado e pelo crochê na região semiárida cearense. As reflexões desse trabalho incidem em compreender a importância da prática do trabalho artesanal para emancipação das mulheres da cidade de Nova Russas, Ceará. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que fez uso de uma proposta metodológica etnográfica a fim de mostrar a dinâmica da produção artesanal do bordado e do crochê e seus desdobramentos após sua entrada no cenário comercial. Para alcance do objetivo proposto, a investigação põe como guia de orientação destes estudos o seguinte problema: Quais as contribuições da prática artesanal do bordado e do crochê para a construção do processo

¹⁹⁵ Professora da rede Estadual de Ensino com exercício na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Olegário Abreu Memória – Nova Russas/CE. E-mail: deusadias@yahoo.com.br

emancipatório das mulheres do município de Nova Russas, CE. Embasam as ideias deste trabalho os seguintes autores: FREIRE (1997); GONÇALVES (1996); FRAGOSO (2005); SANTOS (2008); SEVERINO (2007), dentre outros autores e documentos que tratam da história de edificação do crochê e do bordado em nossa região. Para confrontar as leituras, foram realizadas visitas às comunidades onde o crochê e o bordado são a base da economia, entrevistas com as integrantes da Associação das Crocheteiras, bem como com seus atuais dirigentes e com as lideranças do Sindicato dos Trabalhadores/as Rurais, que atuam na organização e exposição dos produtos em feiras locais e nas regiões vizinhas. No decorrer das observações, verificou-se que o bordado e o crochê caracterizam-se como atividade geradora de renda, movimentando fortemente o setor informal da economia local. Além de fonte de renda, a prática das Crocheteiras e das bordadeiras vem ressignificando a tradição artesanal, transformando o bordado e o crochê em um dos símbolos identitários do município ao projetá-los para outros mercados, conferindo à cidade o nobre título de “Capital do Crochê”.

Palavras-chave: Bordado. Crochê. Emancipação de Mulheres.

INTRODUÇÃO

*“Viver é entrelaçar linhas
Quanto maior a ousadia,
Mais colorido o tecido da vida.”
Libéria Neves*

As mãos tecem histórias que fogem à ligeireza dos acontecimentos, sedimentando, assim, as tramas de um tempo sem marcações históricas e cronológicas, construindo a sociedade com os retalhos dos fatos que vão surgindo de jeito específico em cada lugar. Tecer é algo que está na base da vida contemporânea (FONSECA, 1974), ainda que o processo de industrialização e expansão da produção mecânica propalada pela globalização tenha gradativamente solapado este ato, que transforma linha em imagens inimagináveis, em ornamento de vestir ou de tornar bonito um ambiente, ele tem resistido e tem sido a base para a emancipação de mulheres residentes no Sertão dos Inhamuns.

Tecer é muito mais que colocar a linha e a agulha num trançado infinito de um ofício, é um ato que envolve a vida, *enevolando* conversas de onde vai se desfiando histórias de tempos

distantes ou de agora, conforme a ordem da necessidade do momento. São essas histórias que levam cada participante da produção desse trabalho a buscar o significado de suas existências. Nessa busca incessante as falas se cruzam, trançam caminhos de luz, as mãos se perdem e se acham num rebuliço, que é quase poético, dando passagem para o nascimento de uma vida de esperanças, emoções, aprendizados e beleza.

A feitura do bordado e do crochê constitui-se como um momento em que as mulheres assumem-se como donas de seu tempo, podendo transitar de forma leve e comprometida entre as tarefas e responsabilidades femininas com a família e a casa. Trabalhar com a linha e a agulha significa, na essência, um tempo para si ou para estar com as companheiras de trabalho. Se o trançado da linha, bordando ou *crochetando*, é na essência ter um tempo para si e para se expressar entre iguais, a forma como isso é alcançado se dá através da desconstrução do próprio trabalho, configurando-se como a capacidade de cimentar socialmente a reflexão da vida e do sentido de pertencimento a uma coletividade.

O momento de estar junto, dividindo trabalho, ideias e histórias, é mais importante do que é de fato produzido. Essa atividade passa a ser um elogio à práxis, ao cotidiano e à história como elemento da formação humana.

A oportunidade de estar junto implica no conhecimento do outro e com o outro, construindo, assim, um saber habitado por múltiplos saberes, um saber como espaço em que cabem os mais diversos e complexos saberes elaborado a partir da vida de cada um, conforme nos aponta SANTOS (2008, p.33):

O lugar de enunciação de saberes são todos os lugares onde o saber é convocado a converter-se em experiência transformadora (...) É o terreno onde se planejam ações práticas, se calculam as oportunidades, e se medem os riscos, se pesam os pros e os contras de construção da caminhada da vida.

A fusão de múltiplos saberes compõe o olhar com cenas mais revolucionárias no sentido de transformar a paisagem que mora por dentro da visão, para então, consolidar uma participação ativa na vida em sociedade.

No Sertão cearense, o trabalho com o crochê e com o bordado desempenha o papel de formar um tecido libertador à medida que cria as possibilidades de luta contra outras formas cansativas de trabalho frente aos sistemas produtivos, evitando dessa forma, o trabalho precarizado. De acordo com GONÇALVES (1996, p. 142)

A possibilidade de se ocuparem com atividades mais leves, mais criativas e circunscritas à esfera do lar. Significou a possibilidade de deixar o trabalho no “cabo da enxada” ou como empregada doméstica, galgando, assim, um status que, anteriormente não possuíam.

A possibilidade de abrir espaços para o trabalho e preparar o espírito para o diálogo poético no exercício do trabalho do bordado ou do crochê pode suscitar uma discussão sobre a produção desta materialidade como alternativa econômica e emancipatória, já que nessa atividade a separação entre capital e trabalho não acontece, ou aparece de forma menor.

O empoderamento econômico e discursivo das mulheres através do crochê e do bordado pode permitir a diminuição das diferenças de gênero, de raça ou de classe, pois faculta a quem produz as peças diferentes formas de socialização, onde o valor econômico obtido assenta em um processo de sociabilidade cujo benefício social estaria a frente do benefício individual.

O crochê e o bordado caracterizam-se como uma luta contra a invisibilidade social, uma vez que os fios tecem as imagens - no pano ou organização minuciosa dos passos da linha - tecem também a afirmação de mulheres que escrevem, com seus saberes e fazeres, a história de suas vidas e de suas comunidades.

1. Conhecendo um pouco da história do bordado e do crochê

O bordado, tal qual conhecemos hoje, nasceu sob os mesmos cuidados que outros produtos ou denominações que compõem nossa identidade, como fruto da vontade de homens e mulheres e das condições do território que os viu nascer.

Não há precisão de data e local exatos de seu nascimento, nem há registros dos primeiros bordados produzidos na região semiárida do Ceará, da qual faço parte. O que se presume é que, sendo esta uma terra carregada de mistério e cercada de valentia, a começar pela resistência de sua gente e dos bichos que compõe o lugar, deu abrigo ao algodão e fez dele a fonte principal de renda. Além do algodão e de outros produtos agrícolas praticava-se também a curtição do couro, fato que fez conviver aqui artesãos, agricultores, vaqueiros e outras profissões que foram edificando cada espaço deste lugar. Descende desse fato, a larga produção de tecido e linhas, o que veio a favorecer a prática do bordado e do crochê.

Podemos afirmar que o bordado de nossa região é, antes de qualquer coisa, um produto marcado pela força do sertão, resistindo aos descuidos de uma época que o olhava com desconfiança para despertar vontades e certezas em grupos de mulheres que desejavam transformar as suas vidas.

O crochê tem nascimento e evolução muito semelhante com o bordado, expressa em cada ponto a face de um chão coberto de folhas secas, rebentando beleza nas árvores de galhos retorcidos, que não se acanha com a estiagem, que descansa seco para ressurgir verde aos primeiros anúncios de chuva. Há no trabalho solitário da linha e da agulha, a conjugação de uma força que veste de coragem as mulheres sertanejas nos momentos de feitura do crochê.

Segundo historiadores, os trabalhos em crochê têm origem na Pré-história. A arte do crochê, tal como a conhecemos atualmente, foi desenvolvida no século XVI (PALUDAR, 1995 apud GONÇALVES 1996). De acordo com estudos do escritor dinamarquês GAZEL (2012, p.12)

O crochê originou-se na Arábia, tendo chegado à Espanha pelas rotas comerciais do Mediterrâneo, até desembarcar no Brasil. Guarda semelhança com as rendas usadas pela nobreza europeia e possui um jeito muito particular de se comunicar com seus produtores/as.

Passando por diferentes países, feito com diversos materiais, o crochê chega em nossa região sendo produzido inicialmente com linha (grossa e fina) com auxílio de uma agulha de metal, cuja ponta enrolada confere-lhe uma identidade semelhante a paisagem do lugar, já que apresenta dureza no formato enrolado da base, mas que transforma a linha na passagem ligeira dos pontos, o sertão também tem características rudes, árvores de galhos retorcidos, mas que faz deste chão o lugar de infinitas possibilidades de existência.

Nas primeiras décadas do século XX, era-lhe atribuída pouca importância comercial, visto que era uma atividade de entretenimento das mulheres. Já na década de 60, passou a ser um produto de enriquecimento de um grupo de comerciantes que comprava as peças por um preço muito baixo e as revendiam lá fora pelo triplo de que era comprado.

O ritmo de produção envolvia as mulheres em conversas e relações que aos poucos foram lhes dando uma compreensão diferenciada daquilo que produziam, pois muitas já se davam conta da exploração a que eram submetidas.

1.2 O papel das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) na construção de uma consciência libertadora das mulheres no Sertão dos Inhamuns

A busca pela compreensão do processo libertador das mulheres que produziam bordados e crochê no Sertão dos Inhamuns, espaço onde moro e desenvolvo esta pesquisa, passa necessariamente pelo estudo da história de Criação da Diocese de Crateús, tendo em vista que a “educação da fé”² foi a base para que o sertanejo dessa região pudesse construir as forças necessárias para contrapor-se às adversidades criadas, mais pelas estruturas econômicas do que pela irregularidade do clima e da natureza.

Assim, começo estes estudos colocando em relevo a localização do município de Crateús, sede da Diocese. Crateús é um município situado no famoso polígono das secas, mais precisamente no alto sertão do Ceará, já bem próximo do Piauí. Além do município, a Diocese de Crateús é formada por doze municípios, são eles: Nova Russas, Ipueiras, Poranga, Ipaporanga, Ararendá, Tauá, Parambu, Quiterianópolis, Tamboril, Monsenhor Tabosa, Independência, Novo Oriente, nos quais se acham organizadas treze paróquias.

Data do mês de agosto do ano de 1964, a instalação do bispado da Igreja Católica de Crateús, sendo o primeiro bispo Dom Antônio Batista Fragoso, o qual permaneceu nesta função até o ano de 1998.

A caminhada da Igreja de Crateús, desde seus primeiros passos, sempre esteve à frente de seu tempo, haja vista seus protagonistas assumirem o compromisso de se empenharem no âmbito da comunidade diocesana a concretizar as deliberações resultantes do Concílio Vaticano II³.

Ao final deste encontro, depois da celebração da Eucaristia, nas Catacumbas de Domitila, em Roma, no dia 16 de novembro de 1965 (PEREIRA, 2008), 40 bispos assumiram o compromisso de construção de uma nova igreja, voltada para a elevação de seus fiéis no campo da fé, do trabalho, da educação e da consciência política. Desse modo, os bispos ali reunidos assinaram um documento constituído de treze itens, em que são elencadas as ações para reforma do modelo de igreja até então existente, para a construção de um jeito novo de ser

² Expressão usada pelas CEBs para justificar que a mudança social começa prioritariamente na força espiritual que se dedica a ela. A crença faz a vontade e a vontade faz a mudança.

³ O Concílio Vaticano II [iniciado em 11 de outubro de 1961 e com término a 8 de dezembro de 1965] era a reunião, em Roma, dos bispos de todo o mundo, convocado pelo Papa João XXIII, em 1958, continuado por Paulo VI (segundo Pe. José Helênio Oliveira Pereira, citado por Santos, 1989). Dom Fragoso participou dos 4 anos de Concílio.

igreja. Dentre esses itens, dar-se-á destaque ao item X pela dimensão das atitudes ali definidas, como coloca Meireles (2008, p. 80):

X – Poremos tudo em obra para que os responsáveis pelo nosso governo e pelos nossos serviços públicos decidam e ponham em prática as leis, as estruturas e as instituições sociais necessárias a justiça, a igualdade e ao desenvolvimento harmônico e total do homem todo em todos os homens, e, por aí, ao advento de uma outra ordem social, nova, digna dos filhos do homem e dos filhos de Deus.

Esse posicionamento assumido por aqueles que chegavam à Diocese de Crateús deu a Igreja novas aberturas para discussão do papel que cada sujeito pode e deve assumir para participar da construção de sua história, da história de sua comunidade, de seu país e do mundo. Esse jeito novo de ser partícipe da história fez nascer novas teorias que explicariam a fé pela participação, como instrumento de um fazer livre das amarras da opressão, constituindo o que viria a ser chamado “Teologia da Libertação”, que fortaleceu, assim, as organizações das bases, erigindo, sob a égide de uma consciência política, as Comunidades Eclesiais de Base, como define França (2011, p. 327-328):

Essa diretriz propiciou que a Igreja, até então genuinamente reacionária, passasse a abrigar novas orientações. Na América Latina, especialmente, foram marcantes para a intensificação dessas novas posturas a II e III Conferência Geral do Episcopado Latino Americano – CGELA, em Medellín (Colômbia, 1968) e Puebla (México, 1979), respectivamente, em que se buscou desenhar uma tradução do Concílio Vaticano II para a realidade do nosso continente. Encontra abrigo, a partir de então, como norte do trabalho episcopal, conceitos e abordagens influenciadas pelas teorias de organização social modernas, como a “Teologia da Libertação”. Daí, evoluíram novas práticas eclesiais, como a organização da base para o topo da pirâmide hierárquica, articulando, em todos os lugarejos, as “células” de evangelização, que mais tarde ficariam conhecidas como Comunidades Eclesiais de Base – CEBs.

Poucas dioceses tiveram, como a de Crateús, a oportunidade de serem erguidas em bases concretas das proposições do Concílio Vaticano II, a qual vivencia uma atmosfera de renovação eclesial. Não se pode omitir o fato de que a experiência de vida e de atividade social do bispo de Crateús muito contribuiu para a concretização das ações de renovação pastoral e litúrgica desta região (PEREIRA, 2008).

A sua dedicação, o seu entusiasmo e seu compromisso com a evangelização o fizeram conhecido em nível nacional e internacional. A sua escolha para o bispado ocorreu num contexto social difícil. As grandes potências mediam forças e investiam fortunas em

equipamentos bélicos. O espectro do comunismo aterrorizava o mundo ocidental, fato que se agravava pelos conflitos resultantes da Guerra do Vietnã, do processo de descolonização dos países africanos e pela revolução cubana. No que se refere ao plano eclesial, a igreja vivia uma experiência diferente e de grande repercussão internacional, restituindo a esperança num mundo cada vez melhor.

À medida que ia sendo preparado o terreno para a ação pastoral diocesana, iam-se também gestando as Comunidades Eclesiais de Base, experiências que aconteciam de forma simultânea em outras áreas pastorais do Brasil. Com efeito, pode-se dizer que as CEBs não nasceram a partir de um decreto, mas de um amplo processo de gestação, construído à luz da animação da Palavra de Deus. De acordo com Fragoso (2005, p. 271):

Pequenos grupos de leigos e leigas, religiosas inseridas no meio popular, padres, todos encorajados e acompanhados pelo bispo, que, interpelados pelos desafios do cotidiano, passam a se reunir semanalmente ou quinzenalmente, seja nas casas dos participantes, nas pequenas capelas rurais ou em sedes de associações, ou sob as árvores, para refletirem juntos sobre diferentes problemas por ele enfrentados.

A dinâmica dos encontros das CEBs inspirava-se no método “VER, JULGAR, AGIR” (FRAGOSO, 2005). A lógica de entendimento entre as pessoas que compunham as organizações partia da unificação de diferentes olhares sobre uma dada realidade para que lhes fossem permitidos os instrumentos para análise, isto é, para julgar e depois agir sobre um dado problema, que, embora pertencesse a uma família, carregava as características coletivas de um povo que ia aprendendo a ser coletivo nas ideias e nas atitudes.

Na configuração de uma CEB, uma das questões centrais se dá no respeito ao protagonismo de todos os membros, de seus afazeres cotidianos, dos problemas enfrentados pelas respectivas comunidades ou temas nacionais ou internacionais. Sobre isso, Carvalho (2006, p. 90) elucida que

destaca-se também a atuação da Igreja Católica nas Comunidades Eclesiais de Base. Esta, amparada na Teologia da Libertação, anunciava que o “Reino de Deus se inicia na Terra” com igualdade e justiça entre os “irmãos”. Depois da III Conferência do Episcopado Latino-Americano de Puebla (México, 1979), que decidiu sobre a opção preferencial pelos pobres, ampliaram-se, significativamente, os trabalhos nas CEBs, tanto nos perímetros urbanos como rurais.

As CEBs de Crateús apresentam marcas comuns e singulares: pelo caráter comunitário nas relações de vizinhança, tendo como referência um dado espaço geográfico marcado pela exploração dos donos da terra sobre o trabalho escravo dos camponeses, e pela resistência física e política de uma gente que aspira levantar-se dessa condição para coletivamente fazer nascer um mundo novo. A título de explicação das CEBs pelo significado que seu nome encerra, Dom Fragoso (2005, p.24) esclarece que

Comunidades, isto é: pequenos grupos de famílias, num espaço de vizinhança geográfica, vivendo num relacionamento horizontal a experiência de muitas formas de solidariedade; Eclesiais, [pois] nascem convocadas pela Palavra de Deus que as reúne, que é lida, estudada, rezada, celebrada, que suscita uma diversidade de ministérios e que a conduz para a reconciliação plena e a Eucaristia; de Base, porque se compõem predominantemente dos que estão na base da pirâmide social e porque as células da base do tecido eclesial.

No que tange ao processo ao processo de formação da consciência das bordadeiras e Crocheteiras para reconhecimento do valor de seu trabalho, a Diocese teve relevante papel na medida em que foi desconstruindo a fragmentação em que se dava a prática dessa atividade, para a construção de associações que ganhava forças para o fim da dependência com os atravessadores desse produto.

As CEBs davam todo o suporte para as discussões que iam gestando uma nova consciência nas comunidades. De acordo com Fátima da ASCRON (Associação das Crocheteiras de Nova Russas):

Em cada localidade que visitávamos, percebíamos que todas as mulheres da casa ocupavam-se com o crochê, desde as crianças até as idosas, e que dali tiravam o sustento. No entanto, viviam com o mínimo, pois entregavam seus produtos aos intermediários comerciais, enriquecendo-os, e construindo uma vida de miséria com seu suor. Percebíamos que era preciso fazer algo, e esse algo veio com a tomada de consciência promovida pelos debates gestados nos encontros das CEBs.

A partir de 1983 deu-se início aos primeiros passos para a edificação da Associação de Crocheteiras de Nova Russas, que se consolidou em 1985. A partir desse momento, começa a se pensar em formas de produção com mais requinte, medições perfeitas, para se ter condição de competir no mercado.

Esse posicionamento assumido por aqueles que participavam das CEBs deu às comunidades novos espaços para participar da construção de sua história, da história de sua comunidade, de seu país e do mundo. Esse jeito novo de ser partícipe da história fez nascer novas teorias que explicariam a fé pela participação como instrumento de um fazer livre das amarras da opressão, constituindo o que viria a ser chamado de “Teologia da Libertação”, que fortaleceu, assim, as organizações das bases, erigindo, sob a égide de uma consciência política, as Comunidades Eclesiais de Base, semente importante para os movimentos que o crochê veio a promover nas famílias de nossa região.

As Associações de Crochê e todo processo realizado pelo ato de bordar e crocheter são resultados de um trabalho que começou a se organizar na década de 60, mediado pelas experiências das CEBs e pelos grupos religiosos e leigos/as que viam nas habilidades do povo do lugar a oportunidade para alavancar o desenvolvimento do campo e da cidade.

Nesta perspectiva, toma-se como ponto de partida para o desenvolvimento destes estudos a busca pelo entendimento da contribuição das mãos de trabalhadoras para a construção de um caminho de luz, bordando com ele histórias de fé, esperança e dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa ainda está em andamento, mas já se pode relacionar alguns resultados preliminares, pois as observações apontam para algumas constatações acerca do surgimento e desenvolvimento do processo emancipatório das mulheres de Nova Russas.

A associação unificou o trabalho em forma de cooperativa. Desta forma, o grupo existe com base nos princípios do associativismo, na igualdade entre seus membros, bem como na divisão dos encargos e ganhos.

Não obstante, no contexto dessa forma de organização da produção e do trabalho, observam-se dificuldades a serem enfrentadas pelos mesmos. Entretanto, o grupo guiado pelo seu objetivo maior que é a necessidade do trabalho e renda, como elementos fundamentais para legitimar a força da mulher dentro e fora das paredes de suas casas.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Sandra Maria G. de. **Educação do Campo: PRONERA**, uma política pública em construção. 2006. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ceará, 2006.

FRAGOSO, Dom Antonio Batista; SANTOS, Pe. Eliésio dos; GONÇALVES, Luis; CALADO, Alder J.B.; FRAGOSO, João da C.. Igreja de Crateús (1964-1998). Uma experiência Popular e Libertadora. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

FRANÇA, Antonio Elias de. A Igreja de Popular de Dom Fragoso: 1964 a 1998. In: **100 Anos Crateús**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GAZEL, Claudia. Crochê em casa: Tendência em Paris. Disponível em <<http://casavouge/globo.com/design/noticia.2012>> Acesso em 21 de julho de 2018.

GONÇALVES, Regina Célia (1996). Vidas no Labirinto: Mulheres e Trabalho Artesanal, Um estudo sobre as Astesãs da Chã dos Pereiros, Ingá / Paraíba. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

MEIRELES, Pe. Dr. R. Gomes. **Os bispos e o pacto das catacumbas**. São Luís, MA, 2008.

PEREIRA, Pe José Helenio O. **Rastros de uma caminhada**. Fortaleza: Premium, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. Revista Crítica de Ciências Sociais. Nº 80. 2008.

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

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

MEMÓRIAS DA ESCOLA NORMAL EM CAXIAS DE 1950 A 1960

Elenilde Fernandes de Sousa¹⁹⁷

Brígida Lima Magalhães¹⁹⁸

Raimunda Nonata Paiva Andrade¹⁹⁹

RESUMO

O presente trabalho situado no campo da História da educação tem por objetivo analisar as produções e difusões das representações de um ideal feminino no cotidiano das Normalistas em Caxias MA, nas décadas de 1950 a 1960. Destacando o contexto histórico do padrão de feminilidade difundido na época em estudo, o processo de “feminização do magistério” a implantação e funcionamento assim como o cotidiano escolar no interior destes estabelecimentos e as representações para a sociedade Caxiense, haja vista que a profissão de professor era considerada como verdadeiro sacerdócio, pois lhes foram atribuídas qualidades dosséis. No que diz respeito a metodologia utilizada optou-se por fontes bibliográficas, iconográficas, hemerográficas e a história oral. Recorreu-se a teóricos como Demerval Saviani, Íngride Stein, Darcy Ribeiro e Alcebiades Costa Filho. Contribuindo para compreender o papel das Normalistas e sua relevância para a educação Caxiense, lembrando que as mesmas eram preparadas para serem futuras professoras de educação infantil, e esta preparação serviria para

¹⁹⁷ Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: elenildefdesousa@hotmail.com.

¹⁹⁸ Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: brigidaolga@gmail.com

¹⁹⁹ Graduada em Pedagogia Licenciatura Pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: raimundacxamorgmail.com.

elas enquanto “moças de família”, um treino, já que neste período era exigido que as mulheres fossem mães e donas de casas exemplares. A pesquisa foi de suma importância para ajudar na construção do conhecimento do objeto pesquisado, contribuindo dessa forma, para análise do contexto histórico em que o mesmo está inserido, permitindo o entendimento da história da educação a nível nacional, especialmente em Caxias-MA, no que se refere ao processo de feminização nas décadas de 1950 a 1960. O estudo acerca das memórias da escola normal no município de Caxias-MA, permitiu perceber essas transformações ocorridas nas relações de gênero, como as mudanças de valores, novos hábitos e costumes. O processo de feminização no magistério serviu como forma das mulheres galgarem novos lugares dentro da sociedade Caxiense, permitindo assim sua emancipação social, ou seja, há uma mudança de paradigma no que se refere aos padrões da época, a mulher passa a ocupar espaços sociais, dando-lhes uma posição de status, havendo portanto sua inserção nas instituições de ensino, modificando assim a forma de pensar e agir das pessoas.

Palavras-chaves: História da Educação, Escola Normal e Caxias.

INTRODUÇÃO

No Brasil as mulheres passaram a frequentar instituições de ensino por volta de 1827, no período Imperial, quando os legisladores determinam que se estabeleça “escolas de primeiras letras” (LOURO, 2004, P.443), embora em condições precárias e com agravante de os conteúdos serem determinados de acordo com o sexo. Mesmo aquelas com certo grau de instrução, ficaram limitadas ao espaço privado, pois a elas não era permitido a esfera pública do mundo econômico, político, social e cultural. A mulher não era considerada uma cidadã.

A partir do século XX, quando a educação vai sendo vinculada a modernização da sociedade, é que alguns discursos passam a frisar a importância da educação feminina e indo ao encontro de ideias políticas como o socialismo e anarquismo, alguns trabalhadores apresentam e concretizam propostas para a educação de jovens. Período este marcado por diversas denúncias e reclamações sobre a falta de mestres e em resposta as solicitações é que começaram a criar as primeiras escolas Normais para a formação de docentes, com o objetivo de formar moças e rapazes; mas os homens passaram a abandonar as salas de aulas e as escolas

passaram a formar muito mais mulheres que homens, fenômeno este ligado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens, contribui bastante no processo “feminização do magistério” embora provocando polemicas e discursões na sociedade.

Este trabalho visa estudar as memórias da Escola Normal, caracterizando o cotidiano escolar das normalistas em Caxias no final da primeira metade do século XX nas perspectivas de descrever fundamentos sócio-culturais da feminização do magistério no Brasil, relatado a implantação da Escola Normal em Caxias, descrevendo aspectos do cotidiano das Normalistas e sua importância no cenário Caxiense da época.

Em Caxias, como em todo Brasil, vivia-se em processo de transformações e mudanças nas relações de gênero, pois a Escola Normal era destinada a uma minoria de alto prestígio social, e sua clientela foi exclusivamente “feminina”. Logo esta se constituiu durante anos em um local de status, visto pelas as mulheres como a única saída para a sua valorização na sociedade.

No que diz respeito aos aspectos curriculares na pesquisa sobre a Escola Normal foram utilizadas fontes bibliográficas, hemerográficas e metodologia da história oral. A pesquisa bibliográfica foi de suma importância para ajudar na construção do conhecimento do objeto pesquisado, contribuindo assim, para análise do contexto histórico em que o objeto estudado está inserido, permitindo ainda o entendimento da história da educação a nível nacional, e especialmente em Caxias. As fontes hemerográficas foram os jornais *Cruzeiros* e *Folha de Caxias*, dos quais se fez uma análise das colunas sociais e matérias de cunho educativo, nas quais se ressaltavam o papel da mulher.

Como nem toda história está documentada, principalmente em se tratando de cotidiano escolar, fez-se necessário recorrer às fontes orais para a construção mais sistemática do conhecimento. E no caso desta pesquisa as informações coletadas originaram-se com pessoas que estudaram, e trabalharam na Escola Normal, nas décadas de 50 e 60 na cidade de Caxias. Foram entrevistadas 04 (quatro) pessoas que participaram dessas instituições de ensino, proporcionando assim um cruzamento das informações já obtidas com a pesquisa bibliográfica, com as informações adquiridas nas entrevistas e que deram significados importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

O PADRÃO DE FEMINILIDADE DIFUNDIDO NA ÉPOCA

No Brasil, nas décadas de 50 a 60 ocorreram significativas mudanças na vida social, pois, se vivia um processo de industrialização e urbanização que segundo Ribeiro (2004), [...] são processos complementares que costumam andar associado um a outro. Uma onda de migrações internas e urbanização, devido à industrialização em ritmos cada vez maiores, ampliando as atividades de comércio, e [...] a maior circulação de jornais e revistas, especialmente ligados as transformações urbanas (LOURO, 2004, p. 448). Tais condições de vida nas cidades foram decisivas nas distancias entre homens e mulheres, “práticas sociais do namoro à intimidade familiar também sofreram modificações”. (BASSANEZI, 2004, p. 608).

Para Bassanezi (2004), os papéis femininos e masculinos, continuaram distintos, amoral sexual era fator determinante, pois mesmo o trabalho feminino ficando cada vez mais frequente, o mesmo era rodeado de preconceito e visto como inferior em relação ao trabalho masculino, haja vista que o homem era denominado como “chefe da casa”.

Para ter uma família modelo, nesta época, necessariamente o homem precisava ser responsável pelo sustento da esposa e dos filhos e é claro autoridade máxima sobre as mulheres. A mulher por outro lado para ser definida como ideal, obrigatoriamente tinha que se ocupar dos serviços domésticos e cuidar dos filhos e do marido, sem falar nas características próprias de mulheres que iam desde o instinto materno, pureza, resignação e doçura.

Em Caxias, nos jornais da época várias páginas que tratavam de assuntos relacionados à mulher, levam-no a presenciar ideias da diferença sexual predominantes nessa sociedade. Nos jornais *Cruzeiros* e *Folha de Caxias* há seções exaltando curso de culinária, a missão da mulher – como mãe como responsável pela boa educação familiar. Imagens estas em que predominam valores de classe, raça, predominantes dessa época.

Da completa formação moral e física das meninas e moças depende em grande parte a educação das futuras mães, que são bases seguras da constituição de uma nação forte, sadia e vencedora em todos os setores do progresso. Perguntaram a Napoleão I, o notável Imperador da França, em que tempo deveria começar a educação de uma criança. “Respondeu Vinte anos antes de a criança nascer pela educação da mãe”. Todos nós somos o que nos fez nossa mãe... [...] (CRUZEIROS, 01 de Julho de 1944).

Ser mãe e esposa dona de casa, era o destino natural das mulheres, maternidade, casamento e dedicação ao lar eram essenciais para a conduta feminina. Essas características demonstravam marca de feminilidade, enquanto que a força, espírito aventureiro, trabalho fora de casa eram definidas como características masculinas

Contudo, aquela que não seguia seu caminho ia contra a natureza, logo não poderia ser ou fazer outras pessoas felizes. Nesta perspectiva Bassanezi (2004), coloca que as meninas deveriam ser educadas desde crianças, para serem boas mães e donas de casa exemplar, no currículo das moças deveriam constar prendas domésticas, e o casamento era visto como a única porta de entrada para a felicidade, e que o mesmo era tido como objetivo de vida das jovens solteiras.

A exigência da moral sexual para moças de “boa família” era forte, eram evitados até mesmo contatos com pessoas que não tinham um comportamento considerado adequado à sociedade, pois essas moças além de não serem respeitadas pelos rapazes teriam poucas chances de conseguir um bom casamento, já que era o homem quem as escolhia.

Tal condição estava alicerçada no Código Civil da época, pois o mesmo previa que se o noivo, no momento recém-casado visse que noiva não fosse virgem, ele poderia solicitar anulação do casamento, e se provar ter sido enganado o Código Penal garantia-lhe punições legais.

Várias reportagens veiculadas nos diversos meios de comunicação da época ensinavam como deve se comportar uma dama, papel de mãe e de uma “mulher de família”, às formaturas de futuras professoras dentre outras, sempre vinculadas a modelos angelicais. O modelo idealizado de mulher era muito mais forte quanto se tratava do retrato moral. Todo este texto na maioria escrito por mulheres, tinha um fim: lembrar modelos de conduta e condenar aquilo que na perspectiva da sociedade era “errado”.

A classificação e descrição dos comportamentos femininos eram baseadas em critérios religiosos e morais. É o que a professora Valquíria afirma quando recorda que a disciplina “religião era a primeira aula de todos os dias”, e que nela “estudavam o catecismo e também a história sagrada”, confirmando assim este caráter religioso associado a conduta feminina.

Contudo, para muitos como “tempos modernos”, ainda preservavam valores e práticas ainda passadas, pois em matéria exposta pelo jornal Folha de Caxias, escrita por Dora Maria, a mesma coloca: “[...] hoje com o perigo da vida moderna, toda moça bem orientada, deve

apresentar aos pais sem namorado [...] A este, cabe aceitar com naturalidade a vigilância dos futuros parentes e evitar na insistência continua ao lado da moça [...]” (FOLHA DE CAXIAS – 24-06-64).

Após o casamento, as qualidades esperadas da mulher eram companheirismos, cuidados das roupas do marido, amamentar o filho e sempre ser agradável, amorosa, digna, e sempre “saber do seu papel”, papel este que consistia no recato e pudor somado a uma busca constante de uma perfeita moral que é considerado item primordial para uma boa harmonia familiar.

Este período é marcado, por uma forte doutrina Cristã, impunha-se às mulheres a imagens da virgem Maria, desqualificando o papel feminino, no contexto geral da política, do trabalho e da intelectualidade, como reitera Almeida (2004, p. 68):

O modelo normativo de mulher, criado desde os meados do século XIX, inspirado nos arquétipos do Cristianismo, espalhava a cultura vigente instituindo formas de comportamento em que se exaltavam virtudes femininas como castidade e abnegação, forjando uma representação simbólica da mulher por meio de uma ideologia imposta pela religião e pela sociedade, na qual o perigo era principalmente representado pelo a sexualidade. Essa ideologia vai desqualificar a mulher do ponto de vista profissional, político e intelectual.

PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Segundo Valderin (2004) o contexto interno brasileiro era propício a criação de escolas de formação de professores, sendo a primeira criada em 1835 em Niterói, com curta duração, seguida de enorme proliferação da mesma iniciativa, mas com péssimos resultados. O que se viu foram aberturas, fechamentos reinstalações e pequenos números de professores formados, firmando-se como instituição sólida e duradoura somente no fim do Império e início da República, período este que foi criado o Ministério da Educação e saúde, mais precisamente no ano de 1930.

A educação no Brasil sempre foi considerada um problema recorrente; a princípio a falta de escolas, depois mesmo com a construção de prédios escolares, outro dilema passa a surgir: o número superior de meninos em relação às meninas, embora essa diferença fosse considerada natural para sociedade da época.

A princípio no Brasil Império a mulher foi mantida distante de qualquer forma de escolarização, e quando as mesmas passaram no meio escolar surgiu outro grande dilema, quem iria educar essas moças? Pois era preciso professores para as turmas de meninos e professoras

para as turmas de meninas, sem falar que as primeiras escolas foram mantidas por leigos professores, onde lhes eram exigidos uma moral inatacável, e que as mesmas morassem em ambientes saudáveis e decentes, pois só assim a sociedade podia confia-lhe seus filhos

As atividades dos mestres não eram exatamente as mesmas. Saber ler, contar, escrever, dominar as quatro operações fundamentais e a doutrina cristã, eram ensinamentos para ambos os sexos, depois para os meninos noções de geometria, para as meninas, bordado e costura. Embora a primeira lei de instrução pública determinasse salários iguais, a estrutura curricular acabava determinando diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria para meninos, significava nível mais elevado de remuneração, usufruído pelos professores.

Ainda no que se refere à educação no Império:

Após a alfabetização, a separação entre meninos e meninas era outra diferença social com a qual as mais jovens entravam em contato. Em geral, só aos meninos era permitida a continuidade de estudo. As meninas aprendiam a ler e escrever, além das prendas doméstica, e já estavam aptas para o papel de esposa e mãe. Esses conjuntos de conhecimento habilitavam-nas a ensinar as primeiras letras e doutrinas cristãs a seus filhos no âmbito doméstico. Mulheres com essas características, em geral eram encontradas somente entre grupos sociais de maior destaque (COSTA FILHO, 2006, p. 72).

Somente a partir do século XX, quando grupos de trabalhadores baseado em ideais políticos como o socialismo ou anarquismo, apresentaram e criaram escolas para melhor educar os filhos, é que a situação educacional passou apresentar pequenas mais significativas mudanças, pois estas iniciativas ainda davam “atenção às questões relativas à educação feminina” (LOURO, 2004, p. 447).

Nessa perspectiva, Louro (2004, p. 447), acrescenta:

[...] sob diferentes concepções um discurso ganhava a hegemonia e parecia aplicar-se de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução [...].

Esse discurso deixava claro que a educação feminina precisaria ser concebida com a formação cristã, haja vista que esta era a chave para qualquer projeto educativo, e que as mulheres, precisava preocupar-se mais e tão somente com a moral.

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como os grandes bens moldam sua conduta aos sentimentos dela.

Segundo Louro (2004), ao criarem as Escolas Normais o objetivo era formar professores e professoras, mas aos poucos foi se constatando que recebiam e formavam mais mulheres que homens, algo que preocupava os diretores dessas instituições, pois homens começaram a abandonar as salas de aula, algo observado também em outros países. Fato este associado ao processo de urbanização e industrialização ampliou as oportunidades de trabalho aos homens.

O aumento de imigrantes e o crescimento nos setores sociais, provocando expectativas com relação à educação contribuindo assim ao processo de “feminização do magistério.” Provocando discussões, polêmicas, disputas e resistência, para alguns que criticaram o processo porque para a sociedade, as mulheres eram despreparadas e portadoras de cérebros “pouco desenvolvidas”.

Diversas foram às vozes e argumentações, as mulheres passaram a defender a docência como um destino primordial, já que as mesmas tinham o dom da maternidade, porque os alunos seriam vistos como filhos e assim era melhor confiar-lhes a educação infantil, logo o magistério foi sendo representado como atividade feita com amor entrega e devoção.

Com o processo de “feminização do magistério” lhes foram criadas imagens de professoras doces, delicadas e “pouco reivindicadoras”, [...] o que servirá futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligada ao salário, carreira, condições de trabalho etc. [...] (LOURO, 2004, p. 450).

De acordo com Almeida (1998), as jovens se viam bastante atraídas pelo magistério, pois viam na docência uma forma de ir além dos tradicionais espaços sociais e intelectuais, mas seriam cercadas por restrições, cuidados, para que não houvesse choque entre profissionalização e feminilidade. Ademais da ideia de que o magistério era uma ocupação transitória a qual seria abandonado, após o casamento, sendo aceito só jovens solteiras ou para mulheres que ficassem sós, as solteiras e as viúvas.

A feminização do magistério, não se deu sem resistência, pela parte masculina, vários foram os debates, dentre eles impulsionados principalmente pela Igreja Católica, que se posicionavam contrários ao ensino igual para ambos os sexos. Almeida (1998), coloca que paulatinamente, as professoras galgaram os degraus do ensino elementar, alcançando o nível secundário e chegando às universidades.

Aos poucos as Escolas Normais, passam a ser escolas de mulheres com seus currículos, normas, prédio e corredores, quadros, as mestras, tudo tão solene, muito bem organizado, com

“Capela ou crucifixo”, as bandeiras ou os retratos de autoridades, os quadros de formatura ou bustos das personalidades ilustres uma bela arquitetura, impondo seus valores.

Diversa foi a clientela destas instituições de ensino, pois existiam as Escolas Normais públicas, Colégios Normais religiosos, alguns internatos particulares, recursos localizados em diversas cidades do país, tornando assim difícil caracterizar a origem das estudantes, mas em vários momentos e em algumas comunidades na Escola Normal tornaram-se prestigiosas instituições de ensino, aceitando exclusivamente uma clientela socialmente privilegiada.

Os regulamentos da escola iam desde as vestimentas onde as alunas tinham que usar “uniformes sombrios, avessos à moda, escondiam os corpos das jovens, tornando-as praticamente assexuadas” (LOURO, 2004, p. 461), o mesmo servia para professoras. Pois estes seriam modelos para estudantes, trajando-se discretamente e com maneiras recatadas, às alunas eram ensinados modos de se portar e comportar, de falar, de escrever, de argumentar, gestos, olhares modestos e decentes, as formas apropriadas de caminhar e sentar em fim criava-se todo um “jeito de professora”. As estudantes ao ingressarem na Escola Normal, apresentavam um atestado de boa conduta, dado pela igreja, havia os livros que poderiam ser lidos e os censurados.

A responsabilidade foi intensa para aquelas que desejaram seguir o magistério, tiveram que abrir mãos dos seus desejos, suas falas, gestos, atitudes, sem falar na comunidade fiscalizando e censurando as ações daquelas que precisavam ser modelo de mestras.

A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA NORMAL EM CAXIAS

Caxias, uma cidade no interior do Maranhão, [...] viveu momentos de opulência cultural com o surgimento, nas décadas de 30 e 40, de escolas empenhadas na preparação de professoras regentes e Normalistas [...] (CARVALHO, 2007, p. 17), mas somente nos anos 50, foi criada a primeira Escola Normal para meninas e moças da sociedade caxiense.

Em 1931, já no período Republicano, época em que o padre Astolfo Serra era inventor do Maranhão e João Guilherme de Abreu, Prefeitura Municipal de Caxias, este lançou em março daquele ano a ideia de fundação da Escola Normal. O Prefeito Municipal apoiado por todas as classes sociais e famílias da cidade, concretizou a ideia em realidade efetivando-se a fundação da Escola Normal de Caxias, que foi instalada em prédio próprio, com material escolar completo para seu funcionamento.

Em 1934 foram diplomados 34 professores, a primeira turma da Escola Normal, em brilhante solenidade cívica religiosa que empolgou a sociedade caxiense e contou com os fundadores da escola normal em Caxias. Mas segundo Medeiros (1991), *“Caxias enfrentou descrentes incapazes que não deram importância e crédito a educação e que infelizmente a primeira Escola Normal de Caxias veio a ser extinta por razões políticas”*.

Em outubro de 1935, Caxias pode registrar a fundação do Ginásio Caxiense, que contou com o apoio das famílias de Caxias e também de outros municípios da região, obtendo assim um grande número de matrículas no início do seu primeiro ano letivo.

Funcionando no colégio São José, fundada a partir de 14 de fevereiro de 1937, mantida a partir de 5 de agosto de 1948, pelo mesmo colégio a Escola Normal Regional de Caxias, funcionado até 1953. Na mesma data era criado o Ginásio São José e pelo Decreto Lei nº 1.123 de 1º de novembro de 1955 outorgava autorização ao Ginásio para ministrar o curso Normal de Grau Colegial ficando a partir daí instituída a Escola Normal São José integrada ao sistema estadual de educação e reconhecida pelo conselho estadual de educação, pela Portaria nº 08, de 3 de dezembro de 1965” (LIMA, 1997, p. 38).

Para a conclusão de estudos mais elevados, as famílias levaram seus filhos a outras cidades, a exemplo disso é o caso da normalista Maria do Carmo Paiva que concluiu seus estudos em Teresina-PI a mesma foi parabenizada pelo jornal Cruzeiro, mostrando assim a importância da educação feminina, algo reivindicado pela sociedade caxiense, e exaltação a Escola Normal:

Em dedicado emblema que nos ofereceu como singelas reminiscências do dia feliz da sua colação de grau de professora normalista saibam que a gentil Srta. Maria do Carmo Paiva ex-aluna do ginásio caxiense acaba de concluir o curso pedagógico na Escola Normal Oficial em Teresina- Piauí, conquistando assim lugar de destaque na nobre missão de educadora. Apresentando nossos parabéns à professora M^a do Carmo Paiva, extensivos a todos de sua digna família (CRUZEIRO, 26 de janeiro de 1949, a. XIII, n. 537).

Nas décadas de 50 e 60 Caxias contou com os estabelecimentos de Ensino Normal a Escola Normal anexa ao ginásio caxiense e a Escola Normal São José, ambas particulares, embora se perceba esse caráter elitista, algumas famílias carentes trabalhavam pesado para pagar as mensalidades do colégio, como é colocado pelo professor Manuel de Páscoa (Passinho) em entrevista realizada dia 27/05/07: “[...]Lembro-me muito bem que tinha mãe

lavadeira e pai que curtia couro que pagava as mensalidades do colégio São José, igualmente os Barões [...] fazia todo serviço para poder manter o status[...]"

Embora algumas famílias humildes tenham conseguido matricular suas filhas na Escola Normal, pois no que se refere ao Colégio Caxiense segundo as recordações do professor Passinho “era uma escola que tinha um padrão mais barato e lá os pais notavam suas filhas, pois moças estudavam pela manhã e os rapazes à tarde”.

O cotidiano escolar

O cotidiano escolar dessas jovens era planejado e totalmente controlado. Todos os seus movimentos e ações eram distribuídos em espaços e tempos regulares “não havia horários vagos. A disciplina do colégio era bem rígida” nos recorda a professora Valquíria em entrevista realizada no dia 08/06/07.

Neste sentido, na recordação da professora Maria da Graça Pinho Bezerra, ela afirma que: [...] Da organização e da disciplina da escola vivia-se o lema da bandeira nacional “Sem ordem não a progresso”. [...] (Entrevista realizada no dia 02/09/07).

Ainda no que se refere ao magistério como uma posição estatal, o professor Manoel de Páscoa (Passinho) acrescenta: “[...] todo mundo naquela época tinha que ter uma filha professora, um filho médico e sacerdote. Aí dava a família completa para o nível intelectual da época [...]” (Entrevista realizada no dia 27/05/2007).

Irmã Gemma, recorda que nos anos 50 Caxias era uma cidade ainda com estradas carroçadas e mal conservadas o que dificultavam a locomoção para Teresina ou São Luís. E a mesma coloca que procurava envolver as normalistas em movimentos culturais, artísticos e esportivos da cidade. E pertinente salientar que as normalistas, mesmo com acirrado controle da escola e da família participavam de praticamente todos os movimentos cívicos e religiosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a história das instituições escolares é fazer narrativas com interpretações, releituras, é trabalhar com representações, nas três dimensões, na “perspectiva de representação coletiva, naquela que relaciona ritos e símbolos, e que a entende capaz de tornar o que está

ausente” (LOMBARDE; MOURA, 2004, p.15).

Para Saviane (2004), desde o século XIX, foi criado este modelo normativo de mulher, resultado do cristianismo e espelhado na cultura vigente, onde se instituía formas de comportamentos, e exaltavam-se as virtudes femininas como castidade e abnegação da mulher através de uma ideologia imposta pela religião e pela a sociedade. Logo o perigo estava representado pela sexualidade, este pensamento vai desqualificar a mulher do ponto de vista profissional e intelectual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: A paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação. Editora USP, 1998.

_____. 2004. Mulheres na Educação: Miss Vocação e destino? A feminização do Magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval (Org.). **O legado do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados.

ANDRADE, Beatriz Martins de. **O discurso Educacional do Maranhão na Primeira República**. São Luís: UFMA. Secretaria de Educação, 1984.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1945. (Coleção Primeiros Passos: 203)

CAMINHA, Adolfo. **A Normalista**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S.A., 1893.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História: Ensino e Metodologias**. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

CASTANHO, Sergio. E. M.. “A educação Escolar Publica e a formação de Professores no Império. In: LOMBARDI; NASCIMENTO (Org.). **Fontes, História e Historiografia de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CARVALHO, Irmã Gema. **Faculdade de Educação de Caxias, uma trajetória de muitas lutas e grandes Vitorias**. Caxias: Nova Expansão. Gráfica e Editora. 2007.

COUTINHO, Mílson Coutinho. **Caxias das Aldeias Altas: subsídios para a sua História**. 2. ed. São Paulo: 2005.

COSTA FILHO, Alcebíades. **A escola do Sertão: ensino e sociedade no Piauí. 1850-1889**. Teresina, Fundação – Cultural – Monsenhor-Chaves, 2006.

- DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres**. (Org.). 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- LIMA, Alberto. **História do Colégio São José**. Ed. Timon. Editora Grafisit, 1997.
- LOMBARDE, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, história e Historiografia da educação**. Campinas. SP, 2004.
- LOURO, Guaciara Lopes. “Mulheres na sala de aula”. In: DEL PRIORE (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- MEDEIROS, Francisco Caldas. **Aconteceu em Caxias**. 2. ed. (relatos históricos). Caxias: Selo. Academia Caxiense de Letras, 2005.
- MEDEIROS, Jacques Inandy. **A história da educação de Caxias**: Gráfica, Editora. Folha de Caxias. 1991.
- _____. **Arca de memórias**. Caxias-MA: Academia Caxiense de Letras, 2006.
- MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil**: contos e descontos. Ceilândia-DF: Idea Editora, 1997.
- MONTEIRO Marli Piva. **Feminilidade**: o perigo do prazer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- MONTENEGRO, Antônio Torres. **História Oral e Memória**: a cultura popular revisitada. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- PEREIRA, Rita de Cassia Lima. **Escola Normal**: do fato ao fenômeno. Teresina: EDUFPI, 1996.
- PESAVENTO, Sandra, Jatahy. **História e história cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e pratica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- SAVIANI, Demerval Saviani. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas-São Paulo: Autores Associadas, 2004.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SMITH, Bonnei. **Gênio e História**: homens e mulheres e a prática histórica. EDUSC, Bauru, SP, 2003.

STEIN, Ingrid. **Figuras Femininas em Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

VALDEMARIN, Vera Teresa. “Os sentidos da Experiência”: professores, alunos e métodos de ensino”. In. SAVIANI, Demerval. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas- SP: Autores Associados, 2004.

ZEQUERA, Luz Helena Toro. **História da Educação em Debate**: as tendências. Teórico: Metodologia na América Latina: Campinas Alínea, 2002.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

O FEMININO NO ESPAÇO PÚBLICO: PROTAGONISMO E TRANSCEDÊNCIA

Suzany de Freitas Domingos²⁰⁰

Polliana de Luna Nunes Barreto²⁰¹

Patrícia Helena Carvalho Holanda²⁰²

RESUMO

No presente trabalho temos como objetivo explorar a temática do protagonismo feminino na política local da cidade de Icó-CE, na segunda metade do século XX, período compreendido entre 1946 e 2000, tendo como foco as mulheres que tiveram candidaturas inscritas para o legislativo municipal nesse período. Nesse sentido, partimos para algumas questões: Quantas foram efetivadas eleitas para o cargo legislativo? Como e de que forma exerceram mandato promovendo que tipo de impacto na sociedade icoense? Usaremos os dados dos sites TSE e TRE e fontes orais para explorar essas problemáticas e para pensar política local. Partimos do pressuposto que não há uma estratégia para inclusão no feminino na esfera pública, e que há resistências quanto ao acesso das mulheres no espaço público em particular na vida política, iremos discorrer acerca dessa realidade tendo como pano de fundo a figura de Creuza Dias, vereadora icoense entre 1992 e 1996.

²⁰⁰Universidade Federal do Cariri; suzany.sf@gmail.com.

²⁰¹Universidade Federal do Cariri; polliana.luna@ufca.edu.br.

²⁰²Universidade Federal do Ceará; profa.patriciaholanda@gmail.com

Palavras-chave: Protagonismo Feminino, Vida Política, Biografia.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho abordaremos aspectos do protagonismo feminino na política local da cidade de ICÓ-CE. Elencamos uma série de questões tomando Icó, cidade no interior do Ceará, em seu aspecto político e cultural. O município é atualmente considerado em aspectos formais um patrimônio histórico nacional e tinha suas terras habitadas por tribos indígenas de diversas etnias tapuias, possui um sítio arquitetônico datado do século XVIII e é atualmente dividido em seis distritos: Icó, Cruzeirinho, Icozinho, Lima Campos, Pedrinhas e São Vicente. Icó tem cerca de 67.345 habitantes no censo demográfico 2016, com estimativa de 31.881 homens e 33.575 mulheres em 2010 segundo dados do IBGE²⁰³.

Ao nos lançar ao estudo da historiografia brasileira observamos a existência das lutas das minorias pelos seus direitos, seja pelo direito à vida, seja para reconhecer seus espaços na sociedade. Tais embates nem sempre se dão de forma pacífica, e o conflito em torno da garantia de direito existiram e ainda persistem. (RAGO, 1995) essas resistências podem ser entendidas como forma de uma ação política que precisa ser problematizada, pois não se limita apenas ao estudo tradicional dos partidos e cargos oficiais, mas tendo consciência de que a dimensão do político se faz presente na vida pública e privada.

Nesse sentido, voltamo-nos para um análise de como as mulheres que se propunham a participar do legislativo representavam a população e de que meios elas usaram para conseguir espaço no mundo político designado e caracterizado por homens, já que o direito de votar e ser votado por muito tempo se configura elemento típico de uma cultura patriarcal e ainda se reverbera nos dias atuais.

Ancoradas nas narrativas de memorialistas do local e seus vários acontecimentos na cidade de Icó, reconstruímos parte desse contexto das mulheres em suas ações políticas e as possibilidades de mudanças ocorridas ao longo desse processo. Para tanto realizamos um levantamento do histórico de participação feminina nos cargos legislativos do município de Icó no século XX e criamos fontes orais acerca da história de vida de Creuza Dias, mulher de participação política notória em Icó- CE. Apresentamos narrativas acerca da participação

²⁰³ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/ico/panorama>

feminina na política local a partir das fontes orais e identificamos os espaços de atuação institucional do feminino no que tange ao contexto político local no período em tela, conforme o leitor terá oportunidade de observar ao longo do texto.

Chegamos a tais resultados através de uma metodologia qualitativa no campo histórico utilizando entrevistas semiestruturadas. Um estudo dessa natureza se justifica pelo fato de oferecer possibilidade de ressignificação e registro aos espaços negados às mulheres nos quais se fizeram presentes, numa época não favorável à participação feminina no espaço público considerando as práticas sociais pautadas por conceitos sexistas.

Observamos na pesquisa quase nenhum registro existente acerca da participação feminina no legislativo icoense no século XX. Registramos a atuação de apenas uma vereadora, o que demonstra uma desigualdade de gênero na esfera política, fruto de um contexto socialmente desigual. Apesar disso, o feminino protagoniza a luta por visibilidade e reconhecimento como sujeito histórico.

Nesse processo de buscas e encontros nos deparamos com a história de vida de Creuza Dias a partir de sua inserção no cenário político local entre (1992 e 1996), as narrativas em torno dessa personagem se apresentam como fio condutor de uma análise da função social do feminino na política icoense e como percurso para atingir o objetivo a que nos propomos, qual seja apresentar aspectos do protagonismo feminino na política do município de Icó-Ce entre os anos de 1992 e 2000.

HISTÓRIA E POLÍTICA

Mesmo que haja limitações no mundo partidário, para as mulheres, a tomada do poder envolve uma luta de representações entre os papéis construídos historicamente. A preocupação está exatamente na possibilidade de desconstrução, e a renovação da história política compreende essa perspectiva. Como Rémond (2009) aponta em sua obra:

De fato, a renovação da história política foi grandemente estimulada pelo contato com outras ciências sociais e pelas trocas com outras disciplinas. É uma verdade geral a utilidade, para todo ramo do saber, de abrir-se a outros e acolher contribuições externas, mas o objeto da história política, sendo por sua natureza interdisciplinar, torna isso uma necessidade mais imperativa que em outros casos. É impossível para a história política praticar o isolamento: ciência-encruzilhada, a pluridisciplinaridade é para ela como o ar de que ela precisa __ para respirar. (RÉMOND, 2009, p.29)

Essa renovação que abrange novas possibilidades compreende e se interessa por vários espaços populares. Ressaltamos que a mulher não terá esse poder de transformação apenas acessando cargos eletivos. No caso analisado por nós acerca da participação feminina na política em Icó no século XX, percebemos um afastamento da participação formal em face do caráter burocrático que esses cargos possuem e ainda devido ao modo como a política local se estrutura. Observamos isso quando nos voltamos para os dados referentes a 1996. Esse lugar de ação, qual seja, a participação político-partidária, não supre as necessidades de interferência na vida social, o que leva o feminino a outros meios de fazer política.

René (2009) destaca que há sempre uma história da história, pronta para ser explorada, renovada, assim como a história religiosa, cultural, econômica que bebem da fonte dos fatos revelados pela história política, tem seus impactos e entusiasmos. A História política tem seu declínio, suas oscilações e os historiadores não tem dado a ela tanta importância, isso tem relação com a necessária e bem-vinda ampliação dos pontos de vistas no campo da pesquisa histórica. O século XX foi fértil ao ser palco de numerosos ensaios com fins de trazer à cena novos temas, novos sujeitos e novas perspectivas para o debate historiográfico. Nesse sentido é possível abarcar os aspectos políticos considerando não apenas a formalidade desse cenário, mas sobretudo aquilo que efetivamente constituem as representações e práticas sociais (CHARTIER,) relativas à política local.

Assim se fortalece o interesse pelo estudo da políticas a partir de outros motes, as eleições e os fatos eleitorais tornaram sua contribuição ainda maior, seus fatos e continuidades marcam naturalmente os calendários e criam sua importância pelo caráter de poder, chamando a atenção dos historiadores, não pelo simples fato de seus acontecimentos, mas, por suas consequências, percebe-se que as eleições revelam os sentimentos do público em alguma medida, seus gritos e silêncios, e a partir dessa percepção pode-se observar os elementos históricos de uma dada comunidade que contribuem para uma compreensão do presente.

Os historiadores tradicionais geralmente se prendem a uma história política global, mas essa nova geração (Rémond, 2009) vai ao encontro de estruturas sociais ignoradas, menos exploradas, assim como municípios e eleições locais. Estudar as eleições pode ser revelador da opinião do público e de seus movimentos.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para dar conta dessa proposta, as principais fontes aqui analisadas foram as os bancos de dados disponíveis no site do TSE (Tribunal Superior Eleitoral) e TRE (Tribunal Eleitoral Regional do Ceará), nos arquivos da Câmara Municipal de Icó e através de fontes orais. Pelas dificuldades de encontrar fontes escritas acerca da história do feminino no Icó procuramos por memorialistas da cidade e pessoas que pudessem relatar a figura feminina nas participações políticas em Icó durante o século XX.

Na Câmara Municipal, encontramos poucos documentos do período analisado. Segundo relatos, grande parte dos documentos foram perdidos em um incêndio acontecido em meados do século XIX, década 1980. Os demais estão no arquivo morto, aos quais não tive acesso.

Tendo isso em vista, os sites TSE e TRE disponíveis na internet foram os mais usados para observar, de acordo com o ano, a quantidade de mulheres inclusas na participação do eleitorado para o cargo de vereador, e quais foram legitimadas nos resultados de cada eleição. Poderemos comparar as estatísticas estimadas para pensar a respeito do engajamento das mesmas, e se houve um crescente. Prosseguindo com as fontes orais, elaboramos perguntas que pudessem contribuir e esclarecer a problemática posta, nos valem do recurso da gravação e diário de campo para registro da entrevista.

Considerando as alterações nos rumos da historiografia quanto aos seus objetos e métodos, a História Oral vem contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento desta pesquisa, outrora criticada a História oral para muitos estudiosos não foi digna de atenção, no entanto é necessário que o pesquisador entenda as fontes orais como ambíguas e tenha a sensibilidade para mudar as interpretações já construídas por ele ao longo da pesquisa, segundo Bourdier (2006) a história oral é o "atestado visível da identidade de seu portador".

Para obter relatos da vivência feminina a fonte oral foi uma das mais importantes ferramentas para o estudo. Uma figura em particular ganhou notoriedade na pesquisa por ter sido a mulher com o maior tempo no cargo legislativo. A ex-vereadora Creuza Dias prossegue nos anos de 1992 a 1996 na câmara dos vereadores, torna-se a principal mulher a ter o cargo de vereadora por mais tempo do que qualquer outra contemporânea. Com fins de alcançar os objetivos propostos, as ações de pesquisa compreendem a produção de fontes orais acerca do protagonismo feminino na política de Icó-Ce a partir da história de vida de Creuza Dias e análise das fontes escritas disponibilizadas pelo TSE, TRE e Câmara de Vereadores de Icó. A entrevista

semiestruturada foi a técnica utilizada e a análise das fontes se fez a luz do aporte teórico da História Cultural.

FEMININO, POLÍTICA LOCAL E O DIVINO

O ano de 1947 é o nosso marco temporal, aí se iniciam as disputas para o legislativo municipal no estado do Ceará, faço uma pesquisa minuciosa pelas fontes do site TRE-CE, onde se encontra registros zipados e organizados por ano de cada eleição e por cargos, atentando para investigar se há entre essas datas a presença feminina entre os cargos políticos no município de Icó, mas dando uma atenção maior para o legislativo municipal, da data citada até 1970 nada consta. Prosseguindo para os seguintes documentos, deparo-me na seção de estatísticas de 1972 uma lista de mulheres eleitas no estado do ceara em cada município, 10 prefeitas, 06 vice-prefeitas e 81 vereadoras, a cidade de Icó não está inserida nesse registro.

As fontes não usam o termo “vereadora eleita” e isso nos chamou atenção, o discurso aponta para uma característica do sujeito que diz respeito a seu gênero, aquilo que parece ser inerente a sua natureza a luz das ideologias do patriarcado (SAFFIOTTI, 2012), a nomenclatura vereadora não é mencionada, o espaço público ocupado pelas vereadoras já se apresenta distante em relação ao gênero já na ausência de seu registro como “vereadoras eleitas”, tendo sido escolhido o termo “mulheres eleitas” para figurar no documento. O TRE publica em 2003, livro que visa registrar a participação das mulheres na política, ressaltando inclusive sua ausência na política partidária ao longo d tempos e os preconceitos sofridos pelo feminino.

A partir de 1972 observamos uma maior presença feminina nos registros eleitorais, conforme a eleição municipal de 15 de novembro de 1982 aumenta o interesse feminino na candidatura em Icó, (01) é candidata ainda no ano citado: Irene Nunes (PDS) é candidata a vereadora, com (03) candidatas suplentes. Em 1988 elas começam a pleitear esse e outros cargos, (02) como vice-presidente, não obtendo sucesso na eleição e (09) suplentes para o cargo de vereador (total 11 mulheres na eleição de 1988) encontramos poucas figuras femininas exercendo o mandato de fato, mas é importante frisar um número considerável de mulheres candidatando-se para o exercício político. De certa forma, consideramos que os movimentos sociais foram importantes no final do século XX para em alguma medida chamar atenção para

a necessidade de ampliação do direitos das populações e, de modo particular a participação feminina na política com o advento da redemocratização.

De acordo com as estatísticas, segundo a Ata geral de apuração de 1992, aproximadamente (15) quinze mulheres são candidatas, sendo eleitas duas: Creuza Dias (PSDB) e Maria da Conceição Gonçalves Brasil (PFL). Em 1996 cai para apenas (08) candidatas suplentes, mas Creuza continua reeleita tendo dois mandatos em seguida. 2000 seguem com total de (14) mulheres, e 2004 cai para (12) mulheres. Analisando a participação feminina, a *posteriori* o que chamou atenção, foi a figura de Creuza Dias Da Silva, que conseguiu se efetivar como vereadora eleita por oito anos, em 1992 e 1996.

Essa estatística deve-se a muitos fatores históricos e sociais, pensemos, por exemplo, na década de 30 quando finalmente as mulheres conquistam seu direito ao voto, elas ainda carregam uma sombra pesada de uma sociedade conservadora, no Brasil e principalmente no interior do Ceará. Vamos encontrar um processo mais lento de direito ao voto de forma efetiva, não apenas no tocante a permissão normativa, mas a efetivação desse direito, a luta segue por vários anos, por isso vemos as estatísticas de 1947 até começo de 1970 não há uma representação feminina na política no município de Icó.

O ano de 1964 interfere na caminhada de todos, o golpe de estado e a implantação de uma ditadura militar barram as esperanças e ao mesmo tempo viabilizam a luta política, contudo freia a participação formal do feminino na política. Percebemos nos anos 70 uma oportunidade maior, com a onda mais moderna que surgia na época, as transformações culturais impulsionaram um largo passo, como observa:

1970 foi um momento para historiadoras, sociólogas, antropólogas procurarem os rastros dessas mulheres no cotidiano, nas inserções no mercado de trabalho, a grande valorização do tema como trabalhadoras acusam várias formas de violência, como salários inferiores, péssimas condições de trabalho, nas academias em 1980 elas reinventam o cotidiano, e suas formas de sobrevivência à dominação masculina. (Margareth Rago, 1995)

As mulheres nesse contexto ao incluírem-se nesse espaço masculinizado recebem um lugar especial, a margem deles, isso nos faz pensar nas divisões de papeis, como (Perrot, 1998, p. 251) cita: “tarefa profissional” (menor) e “domestica (primordial)” as tarefas de casa sempre foram relacionadas aos deveres das mulheres às quais devessem maior atenção, apesar das conquistas, o mercado de trabalho ainda é estreito, isso naturaliza uma história que afirma o homem como ser universal.

Localizando a figura de Creuza Dias nesse contexto, para além da formalidade da legislatura adentramos em outros aspectos de sua realidade, professora, mãe de três filhos, passou aproximadamente vinte anos lecionando no distrito Cruzeirinho, onde morava. Após o DNOCS desapropriar a área, a família veio para a cidade de Icó, e continuou no trabalho docente por mais cinco anos, ao completar vinte e cinco anos de magistério aposentou-se. Contudo, o que parecia ser uma experiência materna e docente, avançou para outros aspectos do cuidado.

Por volta dos três anos antes de afastar-se da docência, Creuza passou a desenvolver o dom da cura, conforme aponta sua neta, Nívia Cristina. Atendendo as pessoas em geral, dona Creuza foi pouco a pouco se integrando a esfera pública a partir da sua relação com o sagrado, sem vínculos com grupos ou sindicatos, Creuza abrigava pessoas que vinham dos sítios e que não tinha condições, o sagrado e a mulher desde o começo sempre teve relações fortes, , como diz Sandra Souza (2008), religião é sistema simbólico, e, portanto, sistema cultural. Discutir religião é discutir sistemas de sentido, é discutir cultura, transformações sociais, relações de poder, de classe, de raça/etnia; é adentrar num complexo sistema de representações, de trocas simbólicas...” o que cabe bem nas transformações que causou na comunidade em que olhou e ajudou, bem conhecida por seu dom de cura, Creuza se candidata a vereadora, não porque houvesse um contexto favorável para entrar no mundo legislativo, mas sim através dos valores que representavam o feminino naquela comunidade: a responsabilidade em cuidar, a aproximação com o divino.

Interessante observar a comunidade na qual ela estava inserida, um local com ausência de políticas públicas de saúde, sua candidatura e elegibilidade foram resultados da ausência do Estado. Nívia Cristina sua neta, revela na entrevista com empolgação a rotina de sua vó no dia-a-dia, de suas ações após sua candidatura, dos santos de devoção: Senhor do Bonfim e Nossa Senhora da Expectação. Em um dos momentos perguntei acerca das ações ao longo da candidatura, “começou no Cruzeirinho com a iniciação da implementação dos postos de saúde, e ela também fazia doações, na semana santa, no Natal, e no Icó ela fazia mais ainda.” Mesmo atuando como vereadora, segundo Nívia, várias ações não puderam ser realizadas: “saneamentos ou postos de saúde, ficavam sempre em segundo plano, era difícil, mas mesmo assim ela conseguiu iniciar, dar continuidade.” enfatiza Nívia.

Dona Creuza se tornou bastante conhecida na cidade Icó sendo reeleita várias vezes, antes de terminar o segundo mandato, ela começou a apresentar uma doença degenerativa conhecida como Alzheimer, a terceira candidatura não foi mais possível pois passou a apresentar perda de memória.

A formalização da participação política de Creuza Dias em alguma medida fortaleceu as possibilidades de uma maior representação política de setores sociais menos favorecidos, ao mesmo tempo chama a atenção para a relação existente entre o sagrado e o feminino que viabilizou no caso em estudo a ascensão do feminino à esfera pública marcadamente de participação masculina.

A intensidade dos vínculos entre as mulheres e religião confere uma particular ressonância aos acontecimentos religiosos, laços complexos de disciplina e de dever, de sociabilidade e de direito, de práticas e de linguagem, as religiões pesaram como uma chapa de chumbo sobre os ombros das mulheres, mas elas também lhes trouxeram consolo e auxílio. Também a feminização das religiões no século 19, pode ser lida em dois sentidos: como uma arregimentação, e como uma tomada de influência. Não de poder: 'este continuava masculino, assim como o político. (Michelle Perrot, p. 309)

Em relação ao místico, devoções e crenças as mulheres carregam em si o domínio do divino, um pensamento que se compõe natural, é fruto dela cuidar, juntando sua personalidade dócil, sempre longe dos cargos políticos. A pesquisa segue e entende a necessidade de usar o Gênero baseado na obra de Joan Scott (1995), pra ela qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, estes estudos ajudam a compreender as mulheres de um modo geral, sem isolamentos, pois se vivemos nesse mundo masculino, fazemos parte dele e precisamos problematiza-los sem divisões, passando o termo a indicar essas construções culturais “esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpétua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo”. (Scott p.75) isso nos ajuda a construir uma História nova, longe das imparcialidades que esteve presente na historiografia.

Ao nos aprofundarmos acerca das estruturas e práticas sociais, considerando hábitos, e representações nos lançamos rumo à possibilidade de construção de novos paradigmas acerca do gênero que tenha a dignidade e a igualdade como premissa, de modo a identificar e fazer frente à violência simbólica que permeia os espaços sociais para o gênero de forma ampla. Bourdieu (2014) apresenta a violência simbólica como esse elemento que aprisiona homens e

mulheres “(...) se as mulheres, submetidas a um trabalho de socialização que tende a diminuí-las, a negá-las, fazem a aprendizagem das virtudes negativas da abnegação, da resignação e do silêncio, os homens também estão aprisionados e, sem se aperceberem, vítimas, da representação dominante.” (Bourdieu 2002)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lançar um olhar sobre as mulheres no legislativo Icoense chegamos a ex-vereadora Creuza Dias, que é uma figura presente na memória do Icó e que serviu como fio condutor desta pesquisa.

A política se faz pelo ato da representação, de manifestar seu direito, pela busca de melhorias e é isso que este estudo quer provocar. Ao abordar a questão do protagonismo feminino na história local de Icó, esperamos chamar atenção para as contradições inerentes ao viver em sociedade de modo particular o que concerne ao debate de gênero.

Dona Creuza e sua relação com o divino trouxe um levantamento ainda mais problematizado. Como síntese temporária temos que há os obstáculos à participação feminina na política o que pôde ser percebidos através das fontes abordadas, os documentos se calam ou discursivamente relegam o feminino a um plano inferior, este enquanto sujeito histórico tem sua existência negada formalmente nos registros oficiais em face da quase inexistência de registros a seu respeito, se observa um silenciamento nos registros e nos espaços, contudo esse mesmo feminino se apropria do espaço público através de outras frentes, no caso em estudo através do divino.

Ficam provocações para próximas investidas nesse campo temático que é o Gênero situado historicamente, vemos a necessidade de aprofundar esta pesquisa em face da fragilidade das fontes e possibilidade de consolidação de novas perguntas, e ainda o aprofundamento da relação entre o espaço público ocupado pelo feminino em retroalimentação com os fenômenos religiosos.

Os atores incluídos na pesquisa são em sua maioria Historiadores/as feministas, com os quais, escolhi caminhar ao longo desta investigação.

REFERÊNCIAS

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

AMADO, J. FERREIRA, M. M. **Usos e abusos da História oral**. 8. Ed. Rio de Janeiro: editora FGV, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. Rio de Janeiro: Edições Best Bolso, 2014.

PERROT, Michelle, **As mulheres ou os silêncios da História**, São Paulo: editora EDUSC, 2005.

PIERRE, Bourdieu. **A dominação masculina**. Tradução; Maria Helena Kuhner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 160p.

RAGO, Margareth, **As Mulheres na Historiografia Brasileira**. 1995.

RÉMOND, René. **Por uma História política**. 2. Ed. Rio de Janeiro: editora FGV, 2003.

SCOTT, Joan Wallach. **“Gênero: uma categoria útil de análise histórica”**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, no 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SOUZA, D. Sandra. A relação entre religião e gênero como um desafio para a sociologia da religião, **Caminhos**, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 13-32, jan./jun. 2008, p. 15-16.

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO CEARÁ. Disponível em: <<http://www.tre-ce.jus.br/eleicao/resultados>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE EM SE INTEGRAR A FAMÍLIA E A ESCOLA NO ENSINO PÚBLICO

Liane de Almeida Martins²⁰⁴

RESUMO

A investigação busca apresentar os desafios da instituição pública em se integrar à família e à escola, analisando os aspectos históricos da concepção familiar e das dificuldades de integração entre as duas instituições. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, que se baseou na análise histórica da relação e constatou-se que a união entre as duas entidades é imprescindível, pois uma ligação estreita e contínua entre a família e os professores permite que ambas busquem caminhos a fim de facilitar o sucesso educacional da criança perante as limitações encontradas no decorrer do processo. Este estudo foi fundamentado nas teorias de Libâneo (2000), Nogueira (2002) Piaget (2007), Paro (2007), entre outros, procurando enfatizar a importância do bom convívio entre pais e professores, bem como a necessidade do educando na contemporaneidade. O presente artigo tem como objetivo analisar os desafios da contemporaneidade em se integrar a família e a escola no ensino público, observando as ações escolares para a redução do problema. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir.

Palavras-chave: Família. Escola. Contemporaneidade.

²⁰⁴Universidade Interamericana- byliane@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa analisar os desafios da contemporaneidade em se integrar à família e à escola no ensino público. Neste contexto, é preciso apresentar e discutir o processo de construção das representações familiares e elencar as mudanças ocorridas no que se refere às atribuições da instituição familiar na formação do cidadão.

Trata-se de uma investigação qualitativa com o objetivo de averiguar os desafios da escola na contemporaneidade, por meio da articulação entre referencial teórico e análise de dados produzidos por uma professora da rede pública de educação. A investigação envolve percepções sobre o tema através das experiências na rede pública de educação, que atua em uma instituição de ensino, pertencente à rede municipal, no município de Fortaleza-CE.

Entendemos a gestão participativa nos processos de ensino e aprendizagem como parte geradora da parceria entre as instituições, pois em sua totalidade a escola deve promover em seu entorno projetos que visem à união entre as comunidades.

1 OS ASPECTOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA.

Considerando que a família é o locus onde suas referências serão contempladas, um dos grandes desafios é integrar as instituições para o detrimento de soluções de melhoria para o educando.

A relação família e escola é uma questão antiga, a atual sociedade e suas novas configurações familiares têm modificado o comportamento dos educandos, desde o início dos tempos e fazendo com que surjam novas necessidades no âmbito sócio educacional.

Logo após a industrialização, que ocorreu no século XVIII, o homem passou a trabalhar fora, nas indústrias. Depois a mulher também deixou o seio familiar, e as crianças que até então eram educadas pela família passaram a ser cuidadas pelas primeiras creches. Estas creches tinham por função apenas o cuidar, faltando o trabalho pedagógico que seria implementado apenas nas décadas seguintes.

Libaneo (2000 pág. 9), afirma que:

Não dizemos mais que a escola é a mola das transformações sociais. Não é, sozinha. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas. Mas a escola tem um

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

papel insubstituível quando se trata de preparação das novas para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial, como dizem outros. Por sua vez, o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, dependem de ampliar, cada vez mais, o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses. A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categorias de compreensão e apropriação crítica da realidade.

Conforme o autor destaca, as instituições escolares possuem papel fundamental na formação do cidadão. Marchesi (2004) nos diz que a educação não é uma tarefa que a escola possa realizar sozinha sem a cooperação de outras instituições e, a nosso ver, a família é a instituição que mais perto se encontra da escola. Neste caso, se levarmos em consideração que as duas instituições buscam atingir os mesmos objetivos, é essencial a junção das duas já que possuem os mesmos ideais.

Entretanto, as dificuldades diárias acabam por não colaborar para a prática de ações entre as instituições, a família, cada vez mais se distancia da função de educar. Segundo Oliveira (2009), podemos observar que ocorreram mudanças radicais na composição familiar e nas relações entre seus membros, mudanças estas que ocasionaram um grande impacto na maneira como cada indivíduo constrói sua identidade e como ele se relaciona socialmente. Esta nova família, organizada de diferentes formas, propõe arranjos diferenciados, os quais podem variar em sua composição e nas relações que se estabelecem entre seus membros. Essa nova composição pode variar em união de parceiros separados ou divorciados, pessoas do mesmo sexo, com filhos de outros casamentos, avós com netos e uma infinidade de arranjos, todos diferentes do modelo nuclear tradicional. No entanto, para a autora, “apesar de fazer parte do cotidiano das pessoas, não podemos afirmar que são socialmente aceitas” (OLIVEIRA, 2009 p.70).

Além disso, o processo histórico sobre os direitos e deveres da família elencam as características da mudança dos papéis. A definição dos papéis das duas instituições devem ser definidos, afinal a escola nunca deve ocupar o papel dos pais na vida do aluno, suas funções devem ser claras no processo de formação do educando.

2 AS DIFICULDADES DE INTEGRAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA.

A escola e a família, assim como outras instituições, vêm passando por profundas transformações ao longo da história. Estas mudanças acabam por interferir na estrutura familiar e na dinâmica escolar de forma que a família, em vista das circunstâncias, entre elas o fato de as mães, pais e/ou responsáveis terem de trabalhar para ajudar no sustento da casa, e acabam por transferir para a escola algumas atribuições que deveriam ser de sua responsabilidade.

A escola surgiu para responder a necessidades sociais de preparo do indivíduo para a vida pública. A família ficou apenas com a formação moral de seus filhos. Hoje, a escola ocupa grande parte da vida de seus alunos. Ensina técnicas, valores e ideais, ou seja, vem cada vez mais substituindo as famílias na orientação para a vida sexual, profissional, enfim, para a vida como um todo. A escola está preparada para essa tarefa? Os professores dispõem de métodos e técnicas adequadas para cumprir tal função (BOCK. 1999, p. 267).

Nos dias atuais, separar a função de cuidar e educar para o professor de difícil feito, uma vez que os mesmos apontam que, cada vez mais as atribuições familiares lhes são passadas. A educação infantil é o início da vida escolar e formação do educando, entretanto, é recorrente a falta de cuidado, zelo e higiene para com os próprios filhos. Há também a falta de acompanhamento familiar nas atividades domiciliares, sendo por vezes até alimentar. Na maioria dos casos a criança quando não recebe apoio familiar, seu desempenho é menor do que aqueles que recebem.

De acordo com Silva (2008), no final do século XIX, o ensino primário era ineficiente. As autoridades competentes não estavam compromissadas com o analfabetismo, fato que era comum entre a população. O Estado mostrava-se ineficaz na elaboração de políticas que garantissem a implementação de uma educação básica de qualidade. Visava apenas o cuidar, e o ensino era voltado para trabalhar nas fábricas.

E foi através da revolução industrial que as primeiras mudanças, no que se refere à família ocorreram. A família sofreu inúmeras transformações, estas transformações ocasionaram grandes ganhos para a mulher, que passou a trabalhar fora e ser mais valorizada, mas também gerou o aumento do consumismo, distanciamento dos deveres familiares, valores, etc.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 4º discorre que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à

alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Entretanto, as leis não garantem o cumprimento de suas atribuições, é cada vez mais difícil o comprometimento da família para com as suas funções sociais e afetivas. Nestes acontecimentos, a família é convidada a visitar a escola para um acompanhamento dos fatos ocorridos, o que ocorre é que, dificilmente é possível o comparecimento dos responsáveis, e assim a passagem pela educação infantil, bem como as funções de cuidar e educar ficam a cargo dos educadores. Cada vez mais, a escola toma para si as funções que seriam de responsabilidade familiar, e os educadores, frustram-se com tantas atribuições.

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIM, 2003, p. 99)

Esta transferência de funções para a escola cria várias discussões, a família passou a apenas colaborar com a educação dos filhos. A colaboração das duas instituições é o que acarreta na formação do cidadão.

A Família é vista como a base da sociedade, entretanto as mudanças econômicas, políticas e, sobretudo as sociais, acarretou na mudança de estruturação familiar, antes o modelo padrão familiar, constituído de pai, mãe e filhos e outros membros, cujo comando centrava-se no patriarca e/ou matriarca, deixa de existir e em seu lugar surgem as novas composições familiares. Estas novas composições também possuem características culturais e sociais diversas, as diferenças das variações familiares são desde as formadas apenas por pais e filhos, outras formadas por casais oriundos de outros relacionamentos, até famílias composta por homossexuais e famílias apenas composta por avós e netos, o que não significa que estas novas formações não possam ser consideradas famílias.

Outra dificuldade de integração é a falta de tempo e convivência dos pais para com os filhos, percebe-se que em detrimento das mudanças contemporâneas, muitas vezes a família é chefiada pela mãe. Esta concepção familiar faz com que a mãe não tenha como garantir sua função de acompanhamento na educação dos filhos. No entanto, é necessário que a instituição esteja em parceria com a família e que esta se mantenha acordada com os métodos exercidos na escola.

Entretanto o papel do professor muitas vezes se iguala ao da família, o que não deve ocorrer, a grande dificuldade é que os pais têm deixado a sua obrigação para com a educação dos seus filhos e acarretado esta sobrecarga para as escolas, e as escolas por sua vez acabam sobrecarregadas com este excesso de atribuições. Diante das observações apresentadas, JARDIM, afirma que:

A responsabilidade de educar não pode ser só atribuída à família ou a escola, pois se a família atua de forma profunda e durante mais tempo, a escola oferece condições especiais para influir sobre o educando, pela formação especializada de seus elementos. A família e a escola são parceiras [...] tornando-se assim o bom relacionamento entre ambas, contribuindo cada uma com a sua experiência e respeitando as exigências de cada uma para que possa evitar que o educando sofra consequências. (JARDIM, 2006, p. 43).

Esta relação entre família e escola vem sendo muito discutida nos últimos tempos. A grande dificuldade é saber os limites entre os deveres da família e os da escola. O papel dos pais, portanto, é o de dar continuidade ao trabalho da escola, criando condições para que seus filhos tenham sucesso tanto na sala de aula como para a formação pessoal. Tal relação deve ser respeitada, uma em detrimento da outra, uma vez que cada uma possui seu papel no processo de ensino e aprendizagem, e a união de ambas influencia no êxito da formação humana. A escola é a responsável pelo desenvolvimento dos conhecimentos, métodos e técnicas de ensino, deve ter a iniciativa de aproximar família e escola, envolvendo-as em atividades realizadas na escola como comemorações, palestras, confraternizações com toda comunidade e orientando-as sobre a importância de um trabalho de parceria.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi o de apresentar os desafios da contemporaneidade em se integrar a família e a escola no ensino público. Diante da pesquisa aqui apresentada foi possível constatar que as dificuldades aqui apresentadas são de possíveis resoluções.

Dessa forma, mostra-se mais uma vez a relevância da presente pesquisa, que buscou interagir com uma análise histórica da instituição familiar. Diante das transformações da sociedade, que a cada dia se torna cada vez mais complexa, maiores são as relações sociais que se estabelecem.

A comunicação entre a família e a escola são uma das formas antigas de colaboração mútua, no entanto há certa dificuldade, sobretudo por parte dos pais. O que é relevante neste estudo é ressignificar e estimular novos debates acerca do assunto. Sobretudo, destacou-se a importância do diálogo e da parceria entre as instituições em benefício da criança e da sociedade.

É importante destacar os benefícios da parceria entre ambas, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da criança. Também para os pais é difícil ouvir os pontos negativos dos seus filhos, o que ocasiona em receio em comparecerem quando solicitados pelos professores para apresentarem as dificuldades enfrentadas. O ideal é que família e escola tracem metas de forma conjunta, propiciando ao aluno uma segurança na aprendizagem.

Elenco as formas de melhoria das dificuldades de integração entre as duas instituições:

- trabalhar a proposta pedagógica apresentando para os pais, sendo coerente e atendendo as demandas da comunidade, assim como os projetos em parceria com o bairro;
- Propiciar ao aluno formas de manifestar suas indagações e participar da elaboração do seu processo educativo;
- Receber os pais cordialmente, realizar reuniões periódicas, ressaltando o desempenho do aluno e das possíveis intervenções que possam mediar às dificuldades nas instituições;
- Ampliar os acessos à escola para os pais, realizando atividades culturais, esportivas, entre outras que a escola oferecer, aproximando o contato entre família-escola;
- Facilitar o acesso aos canais tecnológicos, para que os pais possam acompanhar as notícias, sobretudo pelos aplicativos, levando-se em consideração que muitos trabalham.

Podemos ressaltar que a interação entre pais e professores, sendo esta de forma contínua, buscam resolver os problemas imediatos e recorrentes do ensino, considerando as causas dos conflitos e dificuldades enfrentadas. Destacar as soluções que favoreça a união entre família, os educadores, a instituição escolar e, principalmente, os alunos, desenvolvendo formas de melhoria para com o ensino é, sobretudo, a razão parceria.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90**. Brasília. MEC 2004.

BOCK, Ana Mercedes Bahia et all. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.p. 23-50.

MARCHESI, ÁLVARO; Gil H. Carlos. **Fracasso Escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

OLIVEIRA,C.B., MARINHO ARAUJO,C.M. **A relação família escola**: intersecções e desafios. Estudos de Psicologia - Campinas. Jan /março 2010.

PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza, 2003.

SILVA, P. **Escola-família, uma relação armadilhada**: interculturalidade e relações de poder. Porto: Afrontamento, 2003.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

OS IMPACTOS DAS RELAÇÕES DE PODER SOBRE AS MULHERES NAS FAMÍLIAS

Maria Helena Rodrigues Campelo²⁰⁵

Gisafran Nazareno Mota Jucá²⁰⁶

RESUMO

O tema deste estudo corresponde: os impactos das relações de poder sobre as mulheres nas famílias. O objetivo geral compreende: identificar os impactos das relações de poder sobre as mulheres nas famílias. Delineamos como objetivos específicos: compreender as expressões das relações de poder nas famílias; observar as implicações das relações de poder para as mulheres; analisar a conexão entre relações de poder e a educação para as mulheres nas famílias. Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, com a utilização da História Oral como opção metodológica, na qual valorizamos as narrativas das histórias de vida e do cotidiano das mulheres. Consideramos como base metodológica o âmbito da História Cultural, como possibilidade de análise e compreensão da História das Mulheres e a História das Famílias. Considerando o âmbito da Linha de Pesquisa na qual estamos situados, utilizamos a História Comparada como indicativo para análise de compreensão da realidade das mulheres participantes da pesquisa. Como fundamentação teórica delimitamos a referência ao

²⁰⁵ Assistente Social; Psicóloga; Mestranda da Linha História e Educação Comparada, da Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará – UFC; lenacampelo@gmail.com

²⁰⁶ Pós-Doutor em História Urbana pela UFRS; Doutor em História Social pela USP; Mestre em História pela UFPE; Graduado em História pela UECE; Professor, orientador, da Linha História e Educação Comparada, da Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará – UFC; gisafranjuca@gmail.com

pensamento de Foucault (1988) para compreender as expressões das relações de poder sobre as mulheres nas famílias. Nossa pesquisa encontra-se em fase exploratória, na qual realizamos um estudo de caso de uma família, com diálogos e narrativas das mulheres sobre suas histórias de vida. Apontamos como indicativos de resultados: as relações de poder presentes nas famílias, impactando as mulheres quanto aos aspectos observados: educação, cultura, trabalho, casamento, maternidade, direitos, dentre outros. Observamos como considerações preliminares que há transformações demográficas, sociais, culturais e econômicas nas configurações familiares que exigem novas demandas e papéis para as mulheres nas famílias.

Palavras-chave: Mulheres. Famílias. Relações de Poder.

INTRODUÇÃO

O tema deste estudo corresponde: os impactos das relações de poder sobre as mulheres nas famílias, emergiu como possibilidade para compreender as implicações da educação sexista sobre a vida das mulheres e as dinâmicas familiares. A motivação inicial neste campo teve origem na minha própria história de vida, no interesse pessoal, na formação acadêmica, nas experiências profissionais, no diálogo com outras mulheres que inspiraram o desejo de contar a história de silêncios nas famílias. Esta pesquisa, ora apresentada nesse trabalho tem por objetivo geral: identificar os impactos das relações de poder sobre as mulheres nas famílias. Como objetivos específicos apontamos: compreender as expressões das relações de poder nas famílias; observar as implicações das relações de poder para as mulheres e analisar a conexão entre relações de poder e a educação sexista.

Compreendemos que as mulheres são impactadas nas suas famílias em decorrência das relações de poder, isso pode ser identificado considerando-se os papéis, funções e representações sociais das mulheres no âmbito doméstico e no mundo do trabalho, na expressão do sexismo, nos padrões machistas de discriminação, exploração e opressão das mulheres. Procuramos analisar a história de vida e a realidade das mulheres nas famílias, identificando as desigualdades, contradições e complexidades que interferem na identidade, nos papéis e representações sociais das mulheres. Questionamos: quando e como, nós mulheres, poderemos nos considerar livres das relações de poder que permeiam a história das mulheres nas famílias?

Precisamos começar rompendo padrões, reconhecendo quem somos, o que fazemos, como atuamos, observando os discursos, os saberes construídos e legitimados, mas principalmente, compartilhando conhecimentos, viabilizando o acesso à educação, à cultura e a outras formas de relações, sem opressões e explorações, pautadas na igualdade entre homens e mulheres.

O fio condutor desta pesquisa são as referências da História Cultural, aproximando para a realidade local, utilizamos a História Comparada como recurso para compreensão e análise do conteúdo. Como linha condutora, recorremos a Foucault (1988) para compreensão da temática mulheres e famílias e sua interface com as relações de poder. Visamos contar histórias de mulheres que vivenciam em suas famílias um silêncio de narrativas. Dialogamos com autoras que relatam a história das mulheres para evidenciar narrativas femininas sobre o cotidiano de suas famílias. Destacamos as memórias, a transmissão da cultura pela oralidade, os saberes práticos e subjetivos construídos nas relações, como elementos que demarcam e reafirmam histórias de vida.

RELAÇÕES DE PODER NA HISTÓRIA DAS MULHERES E DAS FAMÍLIAS

Dialogamos com Simone de Beauvoir (2009) para contextualizar questões sobre as mulheres, tais como: “O que é uma mulher?” (p. 16). Sobre este questionamento, a autora pontua que “Todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar desta realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade” (p. 16). Afirmar que a humanidade é masculina, no sentido de que as premissas para os seres humanos foram criadas em relação aos homens e à masculinidade, sobre o qual, complementa: “A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem, e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro” (p. 18). Compreendemos a autora observando a análise dos discursos: as mulheres foram apresentadas como “O outro” e não como o ponto de partida. Também parte dela a assertiva sobre “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, indicando a influência da cultura para a delimitação do que se define como feminino e como mulheres na sociedade.

Nesta perspectiva, questionamos: de onde parte tal compreensão e por que o discurso das relações de poder se sustenta? Por que simplesmente não invertemos a ótica e colocamos as mulheres em primeiro plano? Beauvoir (2009) também se questiona sobre: “Por que as

mulheres não contestam a soberania do macho?” (p. 19); “De onde vem esta submissão na mulher?” (p. 20). A autora sugere explicações: partindo de uma premissa básica compreende que as mulheres não se identificam autenticamente com um sujeito coletivo, “as mulheres não dizem nós!” (BEAUVOIR, 2009, p.20); e complementa que as mulheres: “Vivem dispersas entre os homens, ligadas pelo habitat, pelo trabalho, pelos interesses econômicos, pela condição social a certos homens – pai ou marido – mais estreitamente do que a outras mulheres” (BEAUVOIR, 2009, p.21). Neste cenário, as mulheres manteriam um vínculo com os seus opressores, de forma que a divisão sexual dos sexos contribuiu para a manutenção deste status e separação, pois não haveria igualdade nestas condições. Segundo a autora, “isso é o que caracteriza fundamentalmente a mulher: ela é o Outro dentro de uma totalidade cujos dois termos são necessários um ao outro” (IDEM). Diante deste contexto, perguntamos: estando as mulheres inseridas numa condição de desigualdade em relação aos homens, não conseguem perceber esta opressão? Beauvoir (2009) também se questiona sobre este aspecto e pontua que quando o homem considera a mulher como Outro encontra nela uma cumplicidade. “Assim, a mulher não se reivindica como sujeito porque não possui os meios concretos para tanto, porque sente o laço necessário que a prende ao homem sem reclamar a reciprocidade dele, e porque, muitas vezes, se compraz no seu papel de Outro.” (p. 22). Nessa linha de compreensão, refletimos: como se originou esta estrutura? Beauvoir (2009) também pergunta: “como tudo isso começou?” Para a autora, a dualidade entre os sexos surgiu como um conflito, no qual, em suas origens, os homens conseguiram impor sua superioridade às mulheres. O que nos move, portanto, a partir destas reflexões, é compreender as origens do fenômeno que se expressa em relações de poder nas famílias e como isso impacta as mulheres. Visamos localizar os discursos que emergiram e sustentam saberes que legitimam a condição de desigualdade das mulheres.

Os acontecimentos históricos, sociais e culturais evocados sobre a condição das mulheres são indissociáveis da constituição das famílias, pois muitos elementos que aparentemente possuem uma característica do âmbito privado, doméstico, familiar, compõem uma rede de conexões e vínculos com esferas mais amplas da sociedade. Dessa forma, identificamos como em todos os estágios da história da humanidade, as mulheres são mais afetadas quanto às exigências de adequações as normas sociais. Questionamos sobre as estratégias de resistências das mulheres diante das formas de opressão e exploração que se evidenciam, no cenário de discursos que se baseiam em relações de poder e correlações de

forças. Entre o surgimento da família como instituição e a forma de constituição das famílias na contemporaneidade, decorrem muitas transformações, como podemos observar a seguir.

Observamos nos últimos trinta anos transformações nas famílias brasileiras decorrentes de mudanças, articuladas, em vários âmbitos da sociedade, no direito, no trabalho, na cultura, na educação, na economia, dentre outros. Ana Scott (2017) apresenta diversas configurações e dinâmicas das famílias no presente contexto, a partir dos anos 1980, situando que nesta década o casamento ainda era compreendido como uma “fundação” entre homens e mulheres, consistia no modelo tradicional “[...] baseado no ideal de um casamento heterossexual, monogâmico e indissolúvel” (p.91), cujo objetivo era garantir a reprodução dos indivíduos e das famílias, estando os papéis naturalmente definidos para os pais provedores e as mães donas de casa. Para a autora, este modelo começa a sofrer impactos com a Lei do Divórcio no Brasil (1977), pois o aumento de divórcios permitiu novas configurações familiares.

De acordo com Scott (2017), outra mudança correspondente à composição das famílias: casal e filhos, que diminuiu para quase a metade. Em paralelo, aumentou a participação das mulheres como responsáveis nos domicílios. Outra alteração refere-se à estrutura da população brasileira, a expectativa de vida das famílias, pois aumentou a proporção da idade de sessenta e dois para setenta e cinco anos de idade. Outro aspecto observado diz respeito à redução na taxa de fecundidade, diminuindo, paralelamente, a quantidade de filhos nas famílias. Outro elemento se refere ao adiamento da maternidade e do casamento, e o aumento das famílias que decidem não ter filhos, com o crescimento dos casais conhecidos como DINC – duplo ingresso, nenhuma criança, casais também com maior escolaridade e maior renda familiar. Todavia, cresceu o número de casamentos, de recasamentos ou uniões sucessivas, identificando que as pessoas ainda escolhem e procuram manter relações familiares estáveis; mas diminuiu o número de casamentos no civil e no religioso, aumentando, em contrapartida, o número de uniões consensuais, da realização de casamentos coletivos também.

Segundo Scott (2017), uma das transformações mais significativas está relacionada às mudanças nos papéis das mulheres na sociedade, no mundo do trabalho, na educação, na cultura, nas famílias e nos domicílios, mesmo que ainda persista a desigualdade de gênero. Na educação aumentou o nível de escolaridade e da participação das mulheres nas escolas e universidades. No mercado de trabalho aumentou a participação feminina nos postos e nos cargos de liderança, bem como a renda familiar e o nível de consumo e de vida das famílias,

identificando-se o processo definido como “feminização do mercado de trabalho”. Contudo, mesmo com mais oferta, se observa a desigualdade de gênero quanto às disparidades nos salários entre homens e mulheres, elas ganham menos. Além disso, mesmo com mais mulheres sendo responsáveis pela manutenção da casa, dos filhos, da família, como pessoas de referência (em substituição a chefes de família), ainda se identifica os homens como principais provedores. Quanto às mudanças nos papéis das mulheres, Scott (2017) comenta que houve separação das mulheres reconhecidas apenas pelas funções conservadoras de “donas de casa, rainha do lar, mãe integral”, havendo distinção para a sexualidade feminina, quanto à procriação e ao sexo por prazer, ao uso de métodos contraceptivos, e principalmente, à liberdade, reconhecimento e visibilidade quanto aos direitos sexuais e reprodutivos, a escolha dos parceiros, a decisão sobre a maternidade, o tempo e a quantidade de filhos. Conforme a autora, o grande triunfo é a liberdade de escolha das relações “[...] baseada nos sentimentos, no amor, nas afinidades, no afeto” (SCOTT, 2017, p. 98). Destarte, ocorre disparidade quanto aos novos papéis para mulheres, com a maior participação no mundo do trabalho, no sustento e provisão de casa e nas responsabilidades domésticas, implicando aumento na jornada de trabalho, ao trabalhar fora e dentro de casa.

Para Scott (2017) a variável cultural contribui para este cenário, pois relega às mulheres um papel secundário na hierarquia interna da família, indicando que a equidade de gênero no Brasil, segundo ela, é uma revolução inacabada. A autora destaca que as principais transformações nas famílias afetam as mulheres, pois “elas têm que lidar com o desejo de ter uma vida profissional plena, com a pressão do relógio biológico para ter filhos e o desafio de equacionar o tempo disponível a ser dividido entre trabalho e prole” (SCOTT, 2017, p. 99). Outro fator a ser considerado no contexto de transformações familiares, de acordo com Scott (2017), tem relação com o crescimento das uniões homoafetivas, da homoparentalidade, do poliamorismo, das famílias simultâneas, de uniões poliafetivas. Também se identifica elementos nos laços de parentesco e de afetividade, pois houve queda no número de consanguíneos, repercutindo na possibilidade de famílias sem parentes de sangue. Quanto às novas formas de famílias, a composição varia do tipo família pé de feijão, “compridas, finas”, verticalizadas, com geração ascendente, aumento da avosidade, e paralelamente, com redução horizontal, colateral, de lateralidade dos parentes (tios, primos). Também ocorre uma ênfase na

construção de vínculos e afetos nas famílias, como presentes nas famílias eudemonistas, que se constituem pela afetividade na busca da felicidade.

Para compreender essas transformações, recorremos a Michel Foucault (1988) para compreender a História das Mulheres, buscando pontos para compreensão e identificação das relações de poder, dos discursos e práticas presentes na interface do saber e do poder relativos às famílias. Foucault (1999) visa como método buscar as instâncias de produção discursivas, de produção de poder, das produções de saber [...]. (FOUCAULT, 1999, p. 17). Partindo destes aspectos, refletimos: como são produzidos os saberes sobre as mulheres? Quando se construíram as relações de poder nas famílias? Questionamos: em que momento se tornou um discurso a história das mulheres nas famílias? Por que observar os discursos sobre as relações de poder em relação às mulheres? De que forma emergiram os mecanismos e dispositivos que regulam as relações de poder nas famílias?

Foucault (1999) contextualiza a construção dos discursos, mecanismos e dispositivos do saber, do poder e do prazer. Consideramos em sua análise, o surgimento da sociedade burguesa, da família e dos discursos sobre a sexualidade humana e a compreensão sobre o conceito de sexo. Foucault (1999) explica que a família do século XIX se constituiu numa “célula monogâmica e conjugal”, mas também, numa “rede de prazeres-poderes”, articulados segundo múltiplos pontos e com relações transformáveis. Em suas palavras “[...] uma rede complexa, saturada de sexualidades múltiplas, fragmentárias e móveis.” (FOUCAULT, 1999, p. 46). Desta forma, a história das mulheres nas famílias pode ser compreendida evidenciando-se as relações históricas estabelecidas entre as relações de poder e saber, os discursos sobre as mulheres. Outrossim, o autor enfatiza que o dispositivo familiar pode e foi usado como mecanismo de poder, servindo de suporte as grandes manobras pelo controle malthusiano da natalidade, pelas incitações populacionistas, pela medicalização do sexo e a psiquiatrização de suas formas não genitais (FOUCAULT, 1999, p. 95).

Para Foucault (1999, p.89) poder é nome dado para uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada, o que nos leva a considerar que não corresponde a uma instituição ou estrutura, mas uma força onipresente, porque se produz constantemente em toda relação, encontra-se em todos os lugares. Compreendemos que pensar a história das mulheres nas famílias implica reconhecer as relações de poder, considerando correlações de força, as desigualdades e contradições localizadas, instáveis, dinâmicas, onipresentes e produzidas nas

relações. Desta forma, compreende-se que “[...] as relações de poder são os efeitos imediatos das partilhas, desigualdade e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações” (FOUCAULT, 1999, p. 89). As correlações de força são intencionais, percebidas nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições. Este aspecto sobre o poder nos permite refletir sobre a história das mulheres nas famílias, identificando como as mulheres constroem resistências e ao mesmo tempo reforçam tal estrutura de poder, como correlações, como elementos indissociáveis. Identificamos como nós fomos e continuamos sendo questionadas ou tensionadas quanto à sexualidade feminina, principalmente nas famílias, pois os sistemas de regulação, repressão, opressão se direcionam ao feminino. É preciso evidenciar os discursos, as correlações de forças que sustentam, mantêm e ampliam o saber sobre o corpo das mulheres e a sexualidade feminina, como objeto de controle.

Sob este parâmetro, Foucault (1999), considera que a família, valorizada no século XVIII, permitiu que nos eixos principais, marido – mulher e pais–filhos, fossem desenvolvidos os principais elementos do dispositivo da sexualidade. O autor complementa que “a família é o permutador da sexualidade com a aliança, transporta a lei e a dimensão do jurídico para o dispositivo da sexualidade, e a economia do prazer e a intensidade das sensações para o regime de aliança” (FOUCAULT, 1999, p. 103). Podemos compreender a família como o lugar de expressão destas relações de poder. O autor comenta “que a família tenha se tornado, a partir do século XVIII, lugar obrigatório de afetos, de sentimentos, de amor; que a sexualidade tenha, como ponto privilegiado de eclosão, a família; que por esta razão, ela nasça incestuosa.” (IDEM). Foucault (1999) apresenta a constituição da família, que se estende aos dias atuais, na qual o dispositivo da sexualidade se vincula, se estreita e se intensifica cada vez mais a sua estrutura. O autor constata que a família constitui para o dispositivo da sexualidade um fator central de sexualização, quando as mulheres são alvo desta investida. Ele pontua que “A família é o cristal no dispositivo da sexualidade: parece difundir uma sexualidade que de fato reflete e difrata.” (FOUCAULT, 1999, p. 105).

Diante da análise sobre mulheres e famílias, consideramos que o conceito de relações de poder corresponde a uma construção social, política e cultural das relações entre homens e mulheres. Os impactos sobre a constituição da identidade subjetiva, dos comportamentos considerados feminino e masculino, reproduzidos na sociedade. As relações de poder ocorrem

no âmbito material, mas principalmente no simbólico, atuando no nível dos padrões, normas e instituições. Este conceito questiona a naturalidade das diferenças sexuais que revelam as desigualdades na sociedade patriarcal, com hierarquias e privilégios masculinos, pois os papéis assumidos pelas mulheres foram representados por desvalorização, discriminação, opressão, subalternidade, submissão e exploração em diversos espaços, no âmbito familiar, no trabalho, nas religiões. O mecanismo da desigualdade das relações de poder se expressa na apropriação das condições objetiva e subjetiva das mulheres no cotidiano, pois interfere nas dinâmicas familiares, repercute no acúmulo de funções na esfera pública e privada, decorrente da divisão sexual do trabalho, aos papéis e funções assumidos pelas mulheres nas responsabilidades domésticas e familiares. As contribuições teóricas apresentadas possibilitam compreender que existem relações de poder marcadas por desigualdades entre homens e mulheres, resultam de construções históricas, sociais, políticas, culturais e impactam as famílias.

METODOLOGIA

Para realização do presente estudo consideramos como percurso metodológico a pesquisa qualitativa, na qual optamos pela pesquisa bibliográfica e de campo. A proposição do tipo e da natureza da pesquisa demanda a escolha das categorias, a definição das técnicas de coleta, amostras, registros dos dados, permite a revisão de literatura e as reflexões sobre o tema e os resultados, a partir da sistematização e construção das análises. A pesquisa qualitativa parte de questionamentos que aprofundam o conhecimento sobre a realidade e os fatores que determinam os fenômenos, apoiados em teorias e hipóteses que oferecem novas reflexões.

A preferência pela História Cultural nos desloca do aspecto linear dos acontecimentos e fatos históricos, permitindo-nos compreender os elementos intrínsecos e conectados que garantem a base e a sustentação das redes e conexões. O seu embasamento teórico-metodológico permite compreendermos a relação entre as narrativas, a sensibilidade e a memória. Sandra Pesavento (2008) nos explica que precisamos falar dos indivíduos, de subjetividades, das trajetórias pessoais e histórias de vida, complementando que silêncios e vazios são formas de enfrentar o cotidiano para aquele que busca entender as razões e os sentimentos que guiavam a vida dos homens no passado.

No âmbito da História Comparada, compreendemos que para definir o perfil das mulheres nas famílias precisamos relacionar variáveis, destacando quais fatores podem

interferir no contexto em que estão inseridas. Tomando por base a perspectiva da comparação, observamos que a realidade das histórias das mulheres possui elementos que se conectam a uma estrutura na qual somos identificadas como sujeitos, com singularidades expressas em cenários diferentes. As categorias que podem ser utilizadas sob o olhar comparativo sobre as mulheres correspondem: idade, classe, raça e etnia, orientação sexual, renda, escolaridade. Compreendemos com base em Schriewer (2009) a necessidade em delimitar e comparar perspectivas de análise, por meio de reconstruções conceitualmente informadas, soluções de problemas historicamente realizados como realizações particulares daquilo que em diferentes cenários socioculturais é estruturalmente possível. No estudo de caso delimitado nas entrevistas exploratórias, compreendemos a necessidade de demarcar as falas de mulheres com perfil diferente, assim como, perceber a diversidade e as semelhanças quanto aos ciclos de gerações na mesma família.

Propomos a utilização da História Oral, pela contribuição aos estudos sob um olhar interdisciplinar, a atenção para a sensibilidade e afetividade do público participante, para identificar as narrativas das mulheres, com relatos sobre as histórias femininas de vida e do cotidiano. A História Oral possibilita articular a memória individual e a memória coletiva, nas narrativas percebemos os discursos e as relações de poder que perpassam as mulheres nas famílias. Amado e Moraes (1998) apresentam a relevância da História Oral como metodologia, que remete a uma dimensão técnica e outra teórica, estabelece e organiza procedimentos de trabalho, funcionando como conexão entre teoria e prática. “A história oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar, questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas.” (AMADO e MORAES, 1988, p. 16).

Após a delimitação da base conceitual deste estudo, realizamos o recorte temporal para a pesquisa: o período compreendido entre 2017 e 2019. O local, fonte da coleta de dados, compreende: Instituto Beatriz e Lauro Fiuza – IBLF, Organização da Sociedade Civil – OCS, da cidade de Fortaleza. A definição deste lugar emergiu da minha experiência profissional e do contato com as mulheres no cotidiano institucional e comunitário, pois a instituição se localiza em três diferentes regiões da cidade de Fortaleza, apresentando características diversas quanto aos territórios. O público participante do estudo foi delimitado como: mulheres adultas, faixa etária de 18 a 59 anos; vinculadas a instituição específica, são educandas, irmãs, filhas, mães, tias, primas, avós, atendidas pelo instituto e residentes na cidade de Fortaleza. O recorte espacial

emergiu da minha experiência profissional e da observação no cotidiano sobre a demanda de escuta e fala destas mulheres em relação a suas famílias. Na escolha das participantes consideramos os aspectos: geração, raça e etnia, classe, renda, escolaridade, ocupação; situação no mercado de trabalho, orientação sexual, relações afetivas. No desenvolver da pesquisa, consideramos a possibilidade de focar a análise em estudo de caso de famílias que possuem mais de uma participante vinculada à instituição, pois nos interessa observar as dinâmicas familiares e não apenas os impactos individuais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a primeira etapa exploratória da pesquisa, identificamos a necessidade de realizar um estudo de caso de uma família, na qual foram entrevistadas mulheres do mesmo grupo familiar, com perfis diferentes, todas vinculadas com a instituição demarcada no recorte espacial: o Instituto Beatriz e Lauro Fiuza – IBLF. A partir das entrevistas iniciais, como percepção do tema, observamos que as mulheres entrevistadas compõem o seguinte perfil: adultas (19 a 40 anos), residentes na periferia de Fortaleza, em território considerado com baixo índice de desenvolvimento humano – IDH e alto índice de vulnerabilidade e risco social, sendo que o bairro Passaré apresenta altos índices de violência urbana.

Elaboramos um roteiro com questões sobre o objetivo da pesquisa, buscando identificar três pontos centrais: definição como mulher; história de vida pessoal e das mulheres da família; identificação das relações de poder na família. Como todas apresentaram um interesse em expressar algo mais, pedimos que elas fizessem comentários, críticas, sugestões ou deixasse uma mensagem para outras mulheres. As entrevistas foram realizadas no mesmo dia e no mesmo espaço. Pedimos autorização à coordenadora do espaço para realização da pesquisa e contamos com todo o apoio da mesma para indicação de famílias com o perfil apresentado, sendo que esta sugeriu algumas opções de famílias, e após contatos prévios, conseguimos entrevistar as participantes.

Identificamos nas falas iniciais destas mulheres que as relações de poder se expressam nas famílias, mas fortemente reforçada pela educação, pela cultura, pelo trabalho. Isso foi citado como exemplo pelas participantes sobre a Educação quando: os meninos e as meninas são ensinados a brincarem com objetos e brinquedos diferentes. A participante Cristina relatou:

“meu sobrinho tem apenas três anos e ele simplesmente não consegue brincar com uma boneca, porque é coisa de menina”. Ressalta: “são muitos exemplos em que a gente percebe esta diferença entre homens e mulheres”. Quanto ao Trabalho a participante Mônica relatou um exemplo de desigualdade: “quando a gente procura um emprego é sempre mais fácil para os homens conseguirem”, e acrescenta: “isso é injusto, porque tem coisas que os homens fazem e que as mulheres podem e sabem fazer também, mas é mais difícil pra gente trabalhar”. No que se refere à Cultura: a participante Cristina contou como exemplo de desigualdade: “quando uma mulher na família engravida, já começam os julgamentos, mas com os homens não, mesmo se tiverem a mesma idade, a família pergunta por que ela deixou isso acontecer e como vai ser, mas ninguém pergunta por que isso ocorreu com ele.”

As mulheres da família estudada descrevem a dinâmica familiar como uma rede, na qual as histórias se cruzam, se conectam e ao mesmo tempo os ciclos se repetem nas gerações. Elas consideram que a família possui mulheres que são mais atuantes e representativas do que os homens. Elas definem que “as mulheres desta família são fortes, corajosas e guerreiras, que lutam e correm atrás dos objetivos e que este sentimento foi aprendido e é ensinado para as demais”. Outras questões observadas entre as participantes podem ser citadas: medo em expor suas questões, dificuldades e problemas com outras pessoas; desconfiança em relação à aceitação ou compreensão de suas falas; desproteção quanto ao convívio masculino doméstico ou nas ruas, como se precisassem estar atentas e cuidadosas, vigilantes quanto a si e as demais. Também apresentaram de forma evidente os sentimentos de cumplicidade, cuidado e sororidade com as mulheres da família, pois quando elas se encontram em dificuldades ou sendo vítimas de discriminação e preconceito, elas se ajudam e ensinam as demais a se unirem, a serem diferentes e buscarem novos caminhos. Essa questão permite refletir sobre como a sociedade regida por uma cultura patriarcal e machista incita a todo momento a concorrência, a disputa e a briga entre as mulheres, seja em relação ao trabalho, aos relacionamentos afetivos, à aparência física ou à vida acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escolher o tema sobre os impactos das relações de poder que afetam as mulheres nas famílias, buscamos compreender se existem desigualdades entre homens e mulheres, se este

fato atinge as mulheres em suas realidades e como estas contradições são reforçadas por uma cultura sexista, nas relações sociais e culturais. Desta forma, desde a escolha das categorias, dos referenciais teóricos, da metodologia, da coleta e análise de dados, nossa hipótese permeou o meu corpo de pesquisadora, pois a minha identidade e a de tantas mulheres se evidenciou nestas letras e linhas do texto acadêmico. Destacamos que as questões enfatizadas na pesquisa foram percebidas no cotidiano, na interação e diálogo com mulheres no dia a dia, escutando suas preocupações fomos percebendo como os relatos se conectavam, como seria possível identificar e refletir sobre as interações percebidas. Assim, delimitamos objeto, objetivos, metodologias e análises, observando, interagindo, compreendendo e identificando como a questão central deste estudo ganhava vida.

Como proposições preliminares apontamos algumas reflexões como expostas a seguir: Identificamos relações de poder em todas as esferas sociais, culturais, econômicas, mas nas famílias estas relações são construídas, fortalecidas, produzidas e reproduzidas. As relações de poder ocasionam relações desiguais entre homens e mulheres, neste cenário as mulheres são mais impactadas na vida familiar. As famílias estão passando por transformações sociais, culturais, econômicas e demográficas, algumas destas mudanças estão relacionadas aos papéis e funções desempenhados pelas mulheres na sociedade. No contexto de transformações as mulheres são mais afetadas por demandas e exigências relacionadas à vida familiar e doméstica, à educação, à cultura e ao trabalho; havendo acúmulo, sobrecarga e excesso de responsabilidades. Estas transformações afetam a vida prática das mulheres, mas também impactam no simbólico, na identidade feminina e nos papéis assumidos diante dos lugares que foram delimitados a sua condição feminina.

Almejamos que este estudo contribua para inspirar e mobilizar mais pesquisas sobre as contradições e desigualdades que afetam as mulheres, não como constatação, mas pela possibilidade de transformação. Constatamos que são muitas questões abertas e possibilidade para reflexões posteriores, em vista da própria estrutura da nossa pesquisa, seria impossível responder a tantos questionamentos, mas consideramos parte do processo possibilitar aberturas e pontos de conexão para outros estudos.

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína; MORAES, Marieta Ferreira de. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: I – A vontade de saber**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

SCOTT, Ana Silvia. Famílias. *In*: PINSKY, Jaime *et al* (org.). **O Brasil no contexto: 1987-2017**. São Paulo: Contexto, 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História Cultural: caminhos de um desafio contemporâneo. *In*: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Mirian de Sousa. (org.). **Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural**. Porto Alegre: Asterisco, 2008.

SCHRIEWER, Jorgen. Aceitando os desafios da complexidade: metodologia da educação comparada em transição. *In*: SOUZA, Donaldo B.; MARTINEZ, Silvia A. (Org). **Educação Comparada: rotas de além-mar**. São Paulo, Xamã, 2009. (Texto 6 — Ler: pp: 62).

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

PAIS ANALFABETOS DO BOQUEIRÃO: INFLUÊNCIA DO ANALFABETISMO DOS PAIS NA VIDA ESTUDANTIL DOS FILHOS

Thaís de Sousa Florêncio²⁰⁷

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa sobre a influência do analfabetismo dos pais na vida estudantil dos filhos, realizada de março a outubro de 2012 no Boqueirão distrito de Sobral (CE), com a finalidade de compreender a postura dos pais analfabetos em relação à formação estudantil dos filhos, alunos na escola municipal Renato Parente no Distrito do Boqueirão-Ce; identificar como o analfabetismo dos pais interfere na escolarização dos seus filhos, analisando se o fato dos mesmos (maioria) não terem estudado, influencia positivamente ou negativamente a formação destes. A investigação em questão é de cunho qualitativo e para a realização de tais objetivos utilizou-se como instrumento, entrevistas semi-estruturadas realizadas com pais e professores. Autores como Parolin (2007), Acosta e Vitale (2010), Paro (1992), Szymanski (2001), Bartholo (2003), Perrenoud (2001), entre outros, contribuíram de forma significativa para a compreensão do tema estudado. Com a realização da pesquisa constatou-se que a família realmente desempenha grande influência na aprendizagem de seus filhos, e que apesar das dificuldades os pais demonstraram interesse na participação da vida escolar dos filhos e interferem de forma positiva na sua vida estudantil.

Palavras-chave: Analfabetismo, família, participação e aprendizagem.

²⁰⁷ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE thaissousaf@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Esta reflexão é parte das muitas descobertas obtidas na pesquisa realizada junto aos pais e professores do Boqueirão (distrito de Sobral- Ceará) no período de março a outubro de 2012, sobre o a influência da baixa escolaridade e analfabetismo dos pais na vida estudantil dos filhos.

Segundo os autores Lam e Schoeni (1993) crianças com pais mais escolarizados têm um nível médio de escolaridade bem superior ao dos trabalhadores com pais pouco educados ou sem acesso algum a educação formal, indicando uma limitada ascensão educacional, afirmam ainda que apresentam evidências de que o nível de educação dos pais tem influência direta sobre os rendimentos dos filhos no mercado de trabalho, mesmo controlando para uma série de características sociodemográficas desses últimos.

O tema aqui em discussão trata da influência do analfabetismo dos pais na vida estudantil de seus filhos, focando no contexto da realidade da escola investigada para elaboração deste artigo. O projeto elaborado para ser executado na Escola Municipal Renato Parente localizada no distrito de Boqueirão, município de Sobral (CE), teve como objetivo investigar a participação dos pais de baixa escolaridade na vida escolar dos filhos.

Durante uma pesquisa inicial de levantamento do perfil do nível de escolaridade dos pais constatou-se que, entre os pais disponíveis a participação, todos eram analfabetos, razão fundamental que me levou a escolher este tema de estudo, a vivência enquanto educadora levou a questionar-me: a) Que dificuldades são constatadas na aprendizagem dos alunos cujos pais são analfabetos? b) Como a escola lida com essa realidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Essas questões nortearam a pesquisa de campo, tomando por referência as contribuições de alguns teóricos tais como: Parolin (2007), Acosta e Vitale (2010), Paro (1992), Szymanski (2001), Bartholo (2003), Perrenoud (2001), dentre outros.

Deste modo, pretendeu-se compreender de que forma o analfabetismo dos pais e a sua participação influencia na formação estudantil dos seus filhos (alunos), desmembrado nos seguintes objetivos específicos: a) Identificar de que forma o analfabetismo dos pais, afeta a formação de seus filhos; b) Conhecer as percepções dos pais acerca da importância da educação na vida dos filhos; c) Refletir sobre o papel socioeducativo da escola frente à realidade de seus alunos que têm pais analfabetos.

Desse modo, a investigação ocorreu por meio de observações diretas no cotidiano da escola e de entrevistas semiestruturadas com uma representação de pais de alunos, considerados analfabetos, tomando por base as questões já mencionadas em parágrafos anteriores, e quatro professoras do ensino fundamental dessa mesma escola, identificando suas percepções acerca das dificuldades evidenciadas no decorrer do processo educativo dos alunos cujos pais são analfabetos e que alternativas são adotadas para superação dessas dificuldades.

Sendo assim, este artigo encontra-se estruturado em duas partes, porém articuladas entre si. A primeira parte trata da fundamentação teórica que embasa as discussões sobre o tema de estudo e a segunda parte faz uma reflexão analítica sobre os dados obtidos na pesquisa de campo.

2. CONCEITUANDO ESCOLA, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO

2.1 FAMÍLIA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO DE PROXIMIDADE NA FORMAÇÃO DO ALUNO

A participação da família no processo educacional tem sido intensamente explorada por estudiosos nas últimas décadas. Muitos desses estudos tinham por principal finalidade apontar os benefícios da integração família e escola e esclarecer como pode ocorrer a participação dos pais. O envolvimento dos pais pode ocorrer de várias maneiras, acompanhamento das tarefas e dos trabalhos escolares; estabelecimento de horários de estudo; acompanhamento do rendimento do aluno na escola; encorajamento ao desenvolvimento por meio do reforço aos esforços da própria criança; participação na programação da escola, como atividades esportivas e extracurriculares.

Um ponto que faz a maior diferença nos resultados da educação nas escolas é a proximidade dos pais no esforço diário dos professores. Infelizmente, são poucas as escolas que podem se orgulhar de ter uma aproximação maior com os pais, ou de realizarem algumas ações neste sentido. Entretanto, estas ações concretas, visando atrair os pais para a escola, podem ser uma ótima saída para formar melhor os alunos dentro dos padrões de estudos esperados e no sentido da cidadania.

Atualmente, os pais devem estar cada vez mais atentos aos filhos, ao que eles falam o que eles fazem as suas atitudes e comportamentos. E, apesar de ser difícil, a escola também

precisa estar atenta ao desenvolvimento de seus alunos em suas diversas dimensões. Isto se pode dar de várias formas: através de sua ausência, de sua rebeldia, seu afastamento, recolhimento, choro, silêncio, outras vezes, nas manifestações de grito, zanga por pouca coisa, fugas, notas baixas na escola, mudanças na maneira de se vestir, nos gestos e atitudes, a fim de discutir com e encontrar junto com eles, as melhores maneiras de orientá-los à superar estes problemas. Quanto aos pais, estes devem perceber acompanhar o desenvolvimento dos filhos, observando diariamente suas atitudes, comportamentos que, muitas vezes, estão querendo dizer alguma coisa aos pais. E estes, na correria do dia-a-dia, nem prestam atenção àqueles pequenos detalhes.

Paro (1992) afirma que a instituição de ensino deve usar todos os métodos de aproximação direta com a família, pois dessa forma podem compartilhar informações significativas em relação aos seus objetivos, recursos, problemas, além de questões pedagógicas. Somente dessa maneira, os pais poderão participar efetivamente do aumento do nível educacional, bem como do desenvolvimento de seu filho.

Para Cordeiro (2009, p. 133), há, na parceria Família- Escola, mais do que um lamento, há um sentimento de desconfiança, uma sonoridade que causa incômodo, gera um distanciamento entre professores e alunos, enfim, criticadas pelo que não fazem e deveriam fazer numa realidade de intensas transformações. Por mais que sejam vistas escola e família desestruturadas, ambas são instituições valorizadas. Entretanto, não há critérios para julgar o modelo de família das geração anterior nada mais tem haver com a realidade atual. A família tradicional já não é mais a mesma; nem melhor, nem pior, apenas diferente. Mas se pensamos em parceria entre estas duas instituições, temos de compreender suas diferenças. É uma parceria entre instituições distintas que, se eficazes, tendem a ser reconhecidas por suas características e descobrir as pontes possíveis existentes.

Enquanto Ferreira (2009, p.123), afirma que os “chamados ajustes estruturais e a adoção de políticas ‘liberais’ que aprofundaram as desigualdades e a degradação da população dos países subdesenvolvidos”, têm influenciado inúmeros problemas sociais, afetando o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Portanto, acrescente-se ainda o fato de que a problemática das drogas no meio adolescente não pode ser analisada somente pela relação escola- família, mas também na ótica das políticas sociais destinadas a atendê-los e na inserção dessa problemática histórico- social

conformada pelas relações sociais capitalistas vigentes em nosso Estado, como bem afirma Ruiz (2009, p.73):

O problema fundamental não está em se identificar o que é mais importante, se a mudança de consciência dos indivíduos ou se antes temos de mudar a realidade imediata. Na verdade, os dois processos caminham juntos. Marx sempre afirmou que embora o homem seja produto do jogo, ele é um agente ativo deste mesmo jogo e, por consequência, sempre participa mais ou menos conscientemente das regras que o determinam ou, muitas vezes, pensando que finalmente elucidou e/ou que pode controlá-las.

Dessa forma, a escola e a família numa ação conjunta podem desencadear processos transformadores, instrumentalizando os alunos para a construção de uma nova cultura, novas relações humanas e sociais. Ao agir, atuamos sobre indivíduos que com suas ações também atuam sobre nós (RUIZ, 2009).

Entendemos com isso, que a construção do trabalho conjunto entre professores e pais possa gerar soluções viáveis para a superação de dificuldades apresentadas pelas crianças em seus processos de formação, em vez dessas instituições socioeducativas manterem atitudes defensivas e/ou acusativas frente ao processo ensino-aprendizagem.

A escola está sobrecarregada e há atribuições educativas que são da exclusiva alçada dos pais. Por isso, é preciso envolver e compreender os pais para se conscientizem de importância dos papéis que lhes cabem na vida escolar dos filhos. Mesmo pais analfabetos ou de pequena escolaridade podem contribuir com a escolaridade de seus filhos através de atitudes e comportamentos adequados, cuja importância pode vir a ser aprendida.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Utilizou-se a pesquisa com abordagem qualitativa, visto que esta oferece maior apoio metodológico e que possibilita ao pesquisador compreender e analisar de forma consistente, os sujeitos nas relações estabelecidas dentro do contexto social, teve como fonte de coleta de dados o ambiente natural, não utilizando os métodos ou técnicas estatísticas.

Matos e Vieira (2001 *apud* BEZERRA, 2009, p. 10) ressaltam que a pesquisa qualitativa é expressa por caracterizar investigações em que, além da análise bibliográfica e por

vezes documental, os pesquisadores coletam dados com pessoas, fazendo uso de diversas técnicas.

A pesquisa utilizada foi a descritiva uma vez que, segundo Gil (1991), este tipo de investigação é adequado para se descrever as características de determinada população ou fenômeno e o estabelecimento de relações entre variáveis.

Como instrumento de coletas de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e observação direta. Os informantes foram pais (moradores do Boqueirão) e professores.

A pesquisa foi realizada de duas maneiras: por meio de observações que possibilitou perceber as atitudes e reações diante das questões abordadas e entrevistas dirigidas através de um roteiro composto de questões semiabertas junto aos pais de alunos e professores da escola pesquisada. A oportunidade de diálogo com as pessoas, assim como a observação, possibilitaram a que esta pesquisadora refletisse sobre as diferentes visões de participação, acompanhamento, cooperação e envolvimento da família na educação escolar.

A pesquisa em questão é ainda caracterizada como um estudo de campo, pois a investigação empírica permite o acesso ao universo dos povos pesquisados e o resgate do ponto de vista dos sujeitos sociais pesquisados. Segundo Franco (1985), a pesquisa de campo procede a observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta de dados referentes aos mesmos e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado.

A instituição está localizada em meio a casas e terrenos baldios que proporciona uma maior movimentação dos alunos. Trata-se de uma instituição de pequeno porte, com estrutura física nova, porém mal distribuída deixando um espaço restrito para a recreação das crianças. A mesma é bastante iluminada e bem ventilada, possui oito salas de aula, secretaria, biblioteca, sala de coordenação, laboratório de informática, banheiros, cantina e um pequeno pátio onde os alunos se movimentam durante do recreio. Nela são atendidos alunos carentes do distrito em que a escola está localizada. A instituição sendo um anexo é vinculada à Sede localizada em Sobral no bairro COHAB III.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

4.1 COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA

Ao entrevistar os professores, foi perguntado sobre a relação escola e família. Ainda segundo os mesmos essa relação existente é fragilizada, pois a escola promove encontros bimestrais, pedindo o comparecimento dos mesmos, mas eles vêm de modo espontâneo e correspondem a um número muito pequeno da população dos pais. Os que sempre comparecem são os familiares que moram mais próximos da escola, ou daquelas crianças que não apresentam nenhum problema, mostrando assim que relações fortes entre famílias promove o bom desenvolvimento da criança.

A relação não é tão grande, pois os pais são convidados e não comparecem e quando comparecem são daquelas crianças com menos dificuldades. (Professora 1)

De modo geral muitos pais apenas deixam as crianças na escola e pouco procuram saber como anda o desenvolvimento de seus filhos. Pois, acabam se confiando muito nos professores, eles acreditam que os filhos estão muito seguros na escola e se não são chamados com frequência, entendem que os mesmos não estão com dificuldades ou coisas parecidas. Infelizmente, existem até as crianças que só estão na escola para que a família não perca o auxílio alimentação, conhecido como Bolsa Família, mecanismo de transferência de renda do Governo Federal que repassa recursos para famílias em situação de pobreza, e como estão localizadas no distrito, a situação lá não é muito boa, chegam até a ficar dias sem água.

São feitas reuniões com os pais bimestralmente, porém muitos não comparecem. Às vezes só vem para pegar fardamento. (Professora 2)

Às vezes nenhuma relação. “Tem uma mãe que mora aqui pertinho, ela nunca veio aqui na escola, só manda sua filha, para ela ficar livre. Até quando a criança falta, ela manda justificar por alguém. Confia que a criança tem um bom desenvolvimento, ela não sabe ler, então deixa a criança a vontade, nem se quer vem na escola, nem em reuniões”. (Professora 4)

A aproximação da escola com a família influencia no desenvolvimento da criança, pois é através da família que a escola pode detectar alguns problemas e realizar um trabalho voltado para superá-los. Quando uma criança é acompanhada pelos pais, ela se sente mais importante, motivada, reconhecida, vê que é depositado nela confiança, e mostra um nível de aprendizagem e de comportamento melhor. Se existe uma aproximação positiva entre a escola e a família, a criança se sente importante para ambas, ficando, assim, mais estimulada.

Os professores, ainda até compreendem essa ausência de alguns pais na escola, muitas crianças moram distante da escola, pois pegam o ônibus que vem de Sobral, parando em cada casa, e esse mesmo ônibus só passa no horário do início da aula e depois no fim, aí muitos pais não podem deixar seus afazeres para pegar o ônibus nesse horário, e acabam faltando a essas reuniões.

4.2 ENTENDIMENTO DOS PAIS

Ao entrevistar os pais ou responsáveis, foi perguntado se sabiam ler e escrever, e somente três dos entrevistados responderam que sim, outro disse que um pouco, mas não muito bem, e o restante disseram que não, até mesmo quem nunca foi a uma escola.

Não sei, não, nunca fui numa escola. (Pai 1)

Não sei ler não, mas consigo escrever o meu nome, se copiarem. (Pai 2)

Estudei a te a 4ª série, mas não aprendi nada, não sei nem fazer meu nome. (Mãe 4)

De acordo com as respostas, é possível observar que somente alguns pais sabem ler, a minoria, já a maioria não sabe, e sofrem por isso, e não querem jamais que seus filhos passem por situações de constrangimentos que os mesmos passaram ou até mesmo passam.

Perguntou-se aos pais também se eles chegaram a frequentar alguma escola, qual a escolaridade, se não pretendiam dar continuidade aos estudos, e o que impediu de aprenderem a ler e escrever. E as respostas novamente foram quase as mesmas.

Já fui, sim, aprendi meu nome, fiz até a 2ª série, e parei porque não tive mais vontade mesmo de ir, pois dormia na cadeira. (Mãe 1)

Sim, na minha época não tinha escola era em casa mesmo, inclusive aqui na minha mesmo, onde vinha outras pessoas, mas era difícil demais, nesse tempo era preciso o professor vir das 'bandas' da Palestina, e durou somente uns dois anos. Aprendi numas Cartilhas do ABC, e fiz até o 2º ano. (Pai 3)

Não, quis estudar de novo, não tenho com quem deixar meus meninos. (Mãe 4)

Então se observou que alguns até tentaram voltar a estudar, pois na Escola Renato Parente nesse distrito oferece o EJA (Escola de Jovens e Adultos) para eles, mas não conseguiram concluir, alguns por falta mesmo de incentivo, preguiça, inventado pretexto, dizendo que tava com dor de cabeça, aí também vinha problemas na vista, por causa da idade.

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada

Universidade Federal do Ceará

Um pai disse que já é muito velho para continuar, tem vergonha de estar na sala com outros mais jovens e nem ter para que aprender, pois trabalham no roçado mesmo. Teve algumas mães que desistiram por terem engravidado, outras por não terem com quem deixar seus filhos menores, até mesmo um “Especial” que tem deficiência e dificuldade na aprendizagem.

Dentre essas respostas foi dada continuidade perguntando de que esse fato de não saberem ler e escrever, já não lhe trouxeram algum problema no seu dia-a-dia, e se houve, de que tipo foi esse problema.

Sim, de arranjar um bom emprego. Me convidaram para trabalhar em um lugar para ganhar mais do que já ganho, mas quando fui, não fiquei por não saber ler nem escrever. (Pai 1)

Não, nunca tive problema, por que só trabalho na roça. (Mãe 4)

Não, nunca tive, graças à Deus. Às vezes a gente não tem muita “inteligência”, mas tem sabedoria da vida. Tem um amigo meu, que estudou assim como eu, e sabe mexer em tudo. Com matemática, Computador, e outras coisas. (Pai 2)

Portanto observamos, que eles entendem que é muito importante saber ler escrever, para se viver melhor, pois alguns estão desempregados, e vivem com ajuda dos filhos que também ainda ganham pouco por não terem terminado os estudos. Sabe também que é muito importante, pois tiveram oportunidades melhores de empregos, podendo sair do trabalho pesado e de certa forma escravizada, pois trabalham muito, sol a sol, e não ganham o suficiente para viverem bem, não conseguiram essa vaga. Outros tiveram a sorte de arranjar algo por fora que ganhassem melhor, por amizades, e até quem não tem estudo, não arranjou nenhum problema por simplesmente trabalhar no roçado, e achar que não consegue mais que isso.

Dando continuidade a entrevista, perguntou-se o que os pais fazem para participar da vida estudantil de seus filhos, se eles os acompanham nas atividades da escola, para um incentivo maior aos seus filhos, e o que responderam;

Assim que chegam da escola vão logo fazer as tarefas, quando estão com fome, comem e depois vão fazer, e como não sei muito, fico incentivando para que não sintam preguiça e não deixem de fazer. (Mãe 4)

Quando têm reuniões na escola eu participo, pergunto sempre sobre as tarefas. (Mãe 5)

Às vezes vou na escola para saber como eles estão. (Mãe 6)

Todos responderam que ajudam do jeito que podem, se sabe ler auxilia nas tarefas, e se não, pergunta se tem, para que não deixe de fazer, se tem alguma dificuldade em determinado assunto que não sabem, vão na escola e tentam descobrir e pedem a ajudar das professoras, quando não podem ir até a escola ligam para a mesma, mas não deixam de acompanhar da maneira que sabem. Sempre conversam, sobre não deixar de estudar, pois é muito bom quando se sabe algo. Tem até um dos entrevistados que começou a estudar com 25 anos de idade, hoje tem 75, e alguns anos depois que aprendeu a ler e a escrever, foi convidado para dar aula na comunidade, e lecionou por dois anos, mas faltavam recursos e desistiu, mas hoje em dia conhece muitos conteúdos, e tem orgulho de ter podido ajudar as outras pessoas que ali vivem. Hoje em dia trabalha na roça por conta da idade e por falta de oportunidade.

Finalizando as perguntas, perguntou-se se eles acreditam e apoiam que seus filhos estudando terão um futuro financeiro e social melhor, e as repostas foram bem positivas, ninguém quer o mal para seus filhos, somente a melhora de vida.

Sim, apoio que ele estude e arrume um emprego pelo menos na Grendene, né? Eu não quero um futuro como o meu, eu já perdi um emprego por que não sabia assinar, e sempre digo: “Negrada estude para vocês conseguir coisa melhor e para comprar um transporte. (Pai 1)

Acredito sim, hoje mesmo minha filha disse que queria ser médica. (Mãe 5)

Diante de todas essas repostas, percebi que uma coisa muito interessante, que muitos filhos veem que seus pais não tiveram estudos e mesmo assim não ficam desmotivando a continuar estudando, acreditam que podem fazer melhor por eles e seus familiares. Os pais também não tem como não querer, não apoiar, não acreditar que seus filhos estudando possam ter futuros financeiro e social melhor, sabem que tudo hoje em dia é estudo, ninguém é nada sem estudo, e nem consegue nada de bom. Délia Lerner,

Evidencia a função da escola em propiciar ao aluno o acesso ao saber universal, quando afirma que a mesma cabe “comunicar as novas gerações os saberes socialmente produzidos, aqueles que são considerados, em um determinado momento histórico, válidos e relevantes”. (LERNER, 2002, p.95),

Tem os que acreditam que terminando podem ir trabalhar em uma das maiores empresas de Sobral-Ce a Grendene, onde é um bom salário, e dar para se manterem, outras acreditam que estudando podem conseguir algo melhor que a Grendene, então nenhum dos mesmos

analfabetos não deixam de incentivar seus filhos a estudarem e serem melhores na vida, eles influenciam positivamente na vida de seus filhos.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa qualitativa desenvolvida permitiu uma análise sobre a influência do analfabetismo dos pais na vida estudantil de seus filhos na Escola Renato Parente no distrito de Sobral, conhecido como Boqueirão-Ce. Além disso, procurou entender quais os incentivos que os pais das crianças daquela localidade ofereciam para eles, e o que eles tem feito para ajudá-los.

Observou-se que o conhecimento e o aprendizado que os pais têm não são adquiridos somente na escola, mas também são construídos pela experiência de vida, uma educação popular, mas que jamais substitui a educação formal. Esses mesmos pais participam da vida estudantil de seus filhos da maneira que podem, pois a maioria é analfabeta, ou estudou muito pouco que não tem tanto conhecimento das atividades escolares, pois os conteúdos já não são mais os mesmos. Mas nem por isso deixam de motiva-los a terem uma vida melhor que a deles futuramente, com os estudos terminados, um bom emprego, para se garantirem financeiramente caso queira construir uma família, e se não, mas que continuem ajudando os próprios pais, pois muitos deles já são idosos, e não vão conseguir trabalhar pegando pesado, como pegam, por muito tempo.

Analisando todas as respostas, percebeu-se que é minoria ao que não incentiva seus filhos a estudarem, pois a maioria não quer que seus filhos continuem passando as dificuldades que passam hoje em dia pela falta de estudo dos mesmos. Acreditam que é sim de extrema importância que estudem, e sabemos que sim. Quando terminarem lá no distrito irão se locomover para a cidade de Sobral onde tem as maiores séries, pois no Renato Parente, é somente até o 5º ano do fundamental.

Pelo motivo de terem que ir estudar em outro local que não seja tão próximo, principalmente uma cidade, que é bem maior do que onde vivem, alguns dos pais ainda temem um pouco, por ser mais distante, acreditam que diminuirá mais o acompanhamento, pelo fato da carência de transportes, pois somente tem o ônibus escolar, os que não tem ao menos uma bicicleta, as vezes pegam carona no próprio ônibus, assim temem que seus filhos acabem

desistindo de estudar por alguma má influência que sempre aparece, que é diferente da realidade deles, por ser zona rural. Mas não deixam transparecer para eles, e sempre que podem conversam sobre isso, e nunca deixam de incentivá-los, e sabem também que na escola onde estudam também existe esse incentivo por parte das professoras, transmitindo confiança para eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão identificou que os pais têm consciência que uma relação harmoniosa com a escola poderá gerar maior interesse e aprendizado do aluno, bem como um melhor entendimento dos pais com relação ao seu papel na educação e no desenvolvimento dos filhos, infelizmente pela falta de conhecimento (estudo) dos mesmos, ainda existem pais que acreditam que auxiliar na educação dos filhos seria apenas incentivá-lo a frequentar a escola, assim eles transferem toda a responsabilidade na educação apenas para a escola.

Sendo assim, resultados positivos, vendo que a grande maioria dos pais e familiares influenciam positivamente seus filhos a estudarem, seria muito importante nunca deixarem de apoiar e nem incentivá-los, mesmo apesar das dificuldades que ainda enfrentam, conversando sempre que puderem, para um convívio melhor, incentivando-os a não faltar aulas, acompanhando sempre na escola, nas atividades escolares, mesmo que não saibam como responder, mas perguntando se houve tarefa, se já fizeram, para que os filhos saibam que tem sempre alguém olhando por eles lhes desejando um futuro melhor. E para que haja uma maior interação entre o ambiente familiar e escolar, a escola deveria criar e oferecer projetos pedagógicos que valorizem essa interação a fim de haver um desenvolvimento educacional da criança, pois percebendo essa parceria ela se sentirá mais motivada o que consequentemente ocasionará em um maior aprendizado.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller.(orgs.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. -3.ed.- São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais - PUC/SP, 2010. aprendizagem. Curitiba: Positivo, 2007.

BARTHOLO, Maria.H. **O ausente presente dentro da instituição escolar**. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002>>. Acesso em Agosto, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 25-31,1985.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
LAM, D.; SCHOENI, R. F. Effects of family fackground on earnings and returns to schooling: evidence from Brazil. *Journal of Political Economy*, v. 101, n. 4, p. 710-740, Aug. 1993.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARO, V. H. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 73, n. 174, p. 255-290, 1992.

PAROLIN, I. C. H. **Família e Escola: Instituições Parceiras. Temas em Educação II**. Jornadas 2003. São Paulo: Futuro Congresso e Eventos Ltda, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995. Tradução de Julia Ferreira. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SANTOS, Raquel B. **A comunicação entre pais e educadores: uma proximidade distante?** Belo Horizonte: PPG/FaE/UFGM, 2001.Dissertação de Mestrado.

SARMENTO, M. Jacinto. “**Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**”. *Educação & Sociedade*, nº 78, p. 265-283, abril, 2002.

SILVA, Gisele F. **A relação família-escola na legislação educacional brasileira (19882005)**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFGM, 2006. Monografia de Graduação.

SZYMANSKI, H. (2001). **A relação Família Escola: Desafios e Perspectivas**. Brasília: Editora Plano.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

PARA ALÉM DAS NORMAS: O ENSINO SUPERIOR COMO SOCIABILIZAÇÃO E RESISTÊNCIA DA IDENTIDADE TRAVESTI

Jessyca Barbosa Duarte²⁰⁸

Gisafran Nazareno Mota Jucá²⁰⁹

RESUMO

O resumo busca trazer as discussões iniciais da pesquisa que tratam sobre o processo de (in)visibilidade, de estigmatização e de resistência da identidade das travestis que adentram o ensino superior. É sabido que a trajetória de travestis na educação formal é, muitas vezes, interrompida, pois a escola se mostra como um ambiente de disciplinamento dos corpos e, em boa parte dos casos, como um espaço de reforço a práticas sexistas e LGBTfóbicas. Destarte, diante de preconceitos e violências, travestis abandonam as escolas, recusando os disciplinamentos aos seus corpos, ou assumem-nos inteira ou parcialmente. Nosso estudo é baseado em dados encontrados durante a pesquisa de campo da dissertação da autora, onde se observou que as entrevistadas para compor o trabalho dissertativo, bem como aquelas que se recusaram a participar do estudo, se identificavam como mulheres transexuais, negando a identidade travesti e reforçando estereótipos a ela relacionados. Notamos ainda que grande parte das pessoas que se identificam como travestis possuem algum nível de instrução acadêmica e/ou militante. Assim, objetivamos analisar como a educação/ensino superior pode contribuir para a construção e resistência da identidade travesti. Especificamente, intentamos pesquisar o

²⁰⁸Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: jessycabarbosa75@hotmail.com

²⁰⁹Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: gisafranjuca@gmail.com

perfil cultural e socioeconômico das travestis que adentram os cursos de graduação da UFC; compreender como se dá o acesso e a permanência das travestis nos cursos de graduação na universidade; e refletir como as travestis se percebem mediante a construção de estigmas e estereótipos da sua imagem, especialmente, dentro da universidade. Decerto, observamos que tal identidade se perfaz dentro de processos discriminatórios e estigmatizantes, que contribuem para que esta identidade seja constantemente negada e marginalizada. Nosso trabalho compreende as travestis como uma variação do gênero que, em sua maioria, buscam recursos estéticos para terem aparência feminina. A ingestão de hormônios, a depilação definitiva, a cirurgia plástica, a aplicação de silicone industrial e a busca de recursos estéticos, como apliques de cabelo, maquiagem, adornos, roupas e acessórios do vestuário feminino fazem parte das vivências das travestis e contribuem para a sua construção enquanto sujeitos femininos, não apenas para si, mas também para a sociedade. Conhecer a experiência social das travestis, a forma como se identificam quanto ao seu gênero e os relatos sobre violências e marginalizações são questões fundamentais para se entender o objeto de estudo deste trabalho, que só pode ser apreendido a partir da pesquisa qualitativa. Nossa pesquisa pretende ser bibliográfica e de campo. Dentre os/as principais autores/as, que se destacam para o estudo da temática estão, Butler (2003), Kulick (2008), Foucault (2015), Pelúcio (2009), Louro (2013), Pelúcio e Miskolci (2007). O estudo converge para o entendimento de que é fundamental reforçar o processo de resistência e desconstrução de paradigmas e de opressões, os quais estigmatizam e discriminam segmentos sociais e contribuem para a continuidade de uma desigualdade que não é apenas social e econômica, mas também de gênero. Daí sua relevância acadêmica, cultural, política e social.

Palavras-chave: Ensino Superior, Identidade Travesti, Sociabilização e Resistência.

INTRODUÇÃO

As travestis, mediante as poucas oportunidades sociais e as condições de vida perpassadas por violências, inserem-se, em grande parte, no mercado do sexo, tendo, principalmente, a prostituição como atividade. Dela retiram não apenas o seu sustento, como também a possibilidade de ascenderem socialmente e de transformarem os seus corpos. A

migração para o exercício da prostituição, realizada comumente para regiões do Sudeste/Sul do Brasil ou para países da Europa, aparece para este segmento como um objetivo a ser alcançado. Neste sentido, frente às diversas formas de violência, os preconceitos e os processos marginalizantes a que estão constantemente submetidas torna-se relevante questionar como desempenham suas experiências sociais e como demarcam a sua identidade de gênero, tendo como principal centro de mediação a educação.

É importante observar, então, que mediante uma conjuntura brasileira e mundial de retrocessos e conservadorismos, onde a vida dos seres humanos é reduzida à esfera mercantil, as formas de sociabilidade, de identidade e de subjetividade da população estejam sendo fortemente atingidas. Destarte, os corpos abjetos são relegados à invisibilidade e à exclusão e, para a sociedade normativa, eles não deveriam sequer existir. Deste modo, a vida de travestis é considerada um desvio, uma anormalidade.

De tal modo, consideramos essencial dar continuidade aos estudos sobre esta população, compreendendo que este segmento tem sido negado por grande parte da sociedade, sendo relegado à marginalidade. Assim, cabe questionarmos: como as travestis constituem os processos de resistência da sua identidade de gênero? De acordo com a pesquisa realizada durante a dissertação de mestrado, observamos que grande parte do público procurado para as entrevistas identificava-se como “mulher transexual”. Nesse sentido, notamos que é possível relacionar a resistência dessa identidade a dois fatores, o geracional, uma vez que as entrevistadas tinham menos de trinta anos, e ao nível de instrução, pois o público que se reconhece como travesti possui alguma formação e/ou está à frente da militância. Estas análises serão mais bem desenvolvidas ao longo da tese, por hora, pretendemos fomentar a discussão sobre a temática, a fim de aprofundar o estudo proposto.

1 ABJEÇÃO E RESISTÊNCIA DAS TRAVESTIS

A reflexão sobre o acesso à educação superior das travestis resvala em um processo de estigmatização destas pessoas. Normalmente associadas à prostituição, a doenças sexualmente transmissíveis (especificamente à AIDS), ao uso de drogas e a crimes, este segmento está envolto em um processo de marginalização social.

Trazer as travestis para o centro das discussões é também questionar uma realidade permeada por violência, preconceitos e, em muitos casos, prostituição. As especificidades deste segmento e a sua estigmatização provocaram o interesse da presente pesquisa em colocar em evidência as transformações (não apenas corporais), como também sociais no universo destes sujeitos. As travestis representam uma fuga à norma da heteronormatividade e à naturalização do feminino.

As aproximações com a temática sobre o referido público ocorreram durante o mestrado acadêmico em serviço social, trabalho e questão social. Nele, nos propusemos a refletir o tráfico de pessoas para fins de exploração sexual e a identidade de gênero de transexuais e de travestis, uma vez que este segmento está, em boa parte, inserido no mercado do sexo.

Observa-se, assim, a necessidade e relevância em dar continuidade à pesquisa sobre este público, analisando outro aspecto da vida das travestis, que não a prostituição. A educação seria uma forma de resistência e luta às normatividades que assujeitam esta população a um “destino” marcado por estereótipos e estigmatizações. Cabe ressaltar que a educação e, especificamente o ensino superior, são campos perpassados por contradições, pois ao mesmo tempo em que disciplinam corpos e comportamentos também representam resistências às marginalizações sociais. Nosso projeto de tese pretende refletir sobre a trajetória das travestis para acessar o ensino superior, buscando analisar uma realidade diferente do que já fora estudado, anteriormente, a sociabilização das travestis por meio da educação.

O público que desejamos pesquisar não são as travestis ainda na sua “fase de descoberta”, isto é, jovens travestis no ensino básico e fundamental. O que se intenta aqui é o estudo com travestis adultas que, mediante todas as dificuldades no processo de autorreconhecimento de sua identidade de gênero, conseguiram dar continuidade aos seus estudos e acessar o ensino superior.

Com isso não queremos dizer que aquelas que evadiram das escolas ou que não acessaram alguma faculdade não possuam formas de resistência. Porém, é preciso apresentar e compreender uma sociabilização que não recaia no “destino” traçado para esse segmento, a prostituição.

Frente às reflexões a que pretendemos analisar, neste trabalho, é importante apresentar o conceito de travesti; a etnografia realizada por Kulick (2008), em 1996, na cidade

de Salvador, abordou o universo das travestis, trazendo uma das definições mais conhecidas e utilizadas no Brasil sobre este público. Assim,

O termo travesti deriva do verbo ‘transvestir’, que pode ter o sentido de vestir roupas do sexo oposto (ou *cross-dress*, em inglês). Porém, as travestis não se caracterizam apenas por usar roupas de mulher. A principal característica das travestis de Salvador, e de todo o Brasil, é que elas adotam nomes femininos, roupas femininas, penteados e maquiagem femininos, pronomes de tratamento femininos, além de consumirem grande quantidade de hormônios femininos e pagarem para que outras travestis injetem até vinte litros de silicone industrial em seus corpos, com o objetivo de adquirir aparência física feminina, com seios, quadris largos, coxas grossas e, o mais importante, bundas grandes. **A despeito de todas essas transformações, muitas das quais irreversíveis, as travestis não se definem como mulheres. Isto é, apesar de viverem o tempo todo vestidas como mulher, referindo-se umas às outras por nomes femininos, e sofrendo dores atrozes para adquirir formas femininas, as travestis não desejam extrair o pênis e não pensam em ‘ser’ mulher. Elas não são transexuais.** Ao contrário, afirmam elas, são homossexuais – homens que desejam outros homens ardentemente e que se modelam e se completam como objeto de desejo desses homens (KULICK, 2008, p. 21-22, grifos nossos).

A nossa pesquisa compreende as travestis como uma variação do feminino que, em sua maioria, buscam recursos estéticos para terem aparência feminina. A ingestão de hormônios feminilizantes, a depilação definitiva, a cirurgia plástica, a aplicação de silicone industrial e a busca de recursos estéticos, como apliques de cabelo, maquiagem, adornos, roupas e acessórios do vestuário feminino fazem parte das vivências das travestis. Assim, compreendemos que “Muitas lideranças travestis, ao longo de anos de luta no Brasil, afirmaram que *ser travesti não é fantasiar-se de mulher* em eventos, tampouco durante uma parte do tempo. A travesti *vive e se apresenta como tal* nos mais diferentes espaços sociais” (CFESS, 2016, p. 12).

Diante do que foi exposto, cabe apresentar as indagações motivadoras primeiras desta pesquisa. Como a educação/ensino superior pode contribuir para o processo de resistência da identidade travesti? Qual o perfil cultural e socioeconômico que das travestis que acessam os cursos de graduação? Como se dá o processo de acesso e permanência das travestis nos cursos de graduação das universidades? Como as travestis se percebem mediante a construção de estigmas e estereótipos da sua imagem, especialmente, dentro da Universidade? Estas perguntas conduzem e instigam as análises deste projeto de pesquisa, compreendendo que a riqueza deste objeto jamais será captada em sua totalidade e que os meandros e as especificidades dos sujeitos estudados só podem ser delineados, com riqueza de detalhes, por aqueles/as que vivenciam esta realidade.

2 A (IN)VISIBILIDADE DA IDENTIDADE TRAVESTI

As travestis estão dentro de um contexto social de vulnerabilidades e violências. Os estigmas carregados por este segmento vão ao encontro das normas de gênero construídas socialmente. Elas, ao mesmo tempo, representam uma repetição e reiteração das normas de gênero e heteronormativas, como também uma fuga aos binarismos que limitam gênero e identidade a homem/mulher. De acordo com Butler (2003), as normas reguladoras do sexo são reiterações de práticas já existentes, já reguladas, que antecedem os sujeitos. Por isso, são performativas. Não são uma escolha, e sim uma reprodução da normatividade historicamente estabelecida. Ressalta-se aqui que a experiência vivida na construção histórico-social de gênero não omite ou exclui outros aspectos de classe, raça, etnia. Ao contrário, as construções não são isoladas, ocorrem de forma conjunta, imbricadas.

Com isso não se quer dizer que a *performatividade* (BUTLER, 2003) representa uma “teatralização” desses sujeitos. Na verdade, este conceito define uma repetição de “acordos” sociais baseadas em preceitos morais e heteronormativos que são reproduzidos pelas travestis (nem sempre de forma consciente). Seguindo o pensamento da filósofa Judith Butler (2003), os sujeitos são “coibidos” pelas normas sociais a agir conforme as convenções; na verdade, constroem a si mesmos através das normas e convenções, transformando-se em pessoas culturalmente inteligíveis. Contudo, estes preceitos e regras sociais também estão sujeitas a modificações e possíveis processos de instabilidades e rupturas. Deste modo:

[...] no processo citacional e de produção de sujeitos inteligíveis há sempre instabilidades com a produção de seres “incoerentes”, os abjetos, seres não-humanos. Como destaca Derrida em seu conceito *différance*, a escritura nunca copia exatamente a fala, há sempre um suplemento, algo que escapa, e deste modo o signo nunca se fixa a um determinado significado. Visto a partir destes questionamentos a materialização do “sexo” nunca é totalmente completa e a reiteração das normas de gênero e sexualidade é constantemente necessária, de forma que a diferença em relação aos abjetos seja constantemente demarcada. Esta reiteração forçosa das normas de gênero e sexualidade aponta que os corpos nunca se conformam completamente às normas, sempre há possibilidades de deslocamentos abertos pelo processo citacional, rupturas. (BARBOSA, 2003, p. 3)

Entende-se que as travestis apresentam uma “nova” feminilidade que não está associada (exclusivamente) à natureza do ser, mas a uma construção social, cultural, histórica, normativa e que sofre também influências econômicas. Cabe ressaltar que a “nova” feminilidade não é trazida como uma forma de subversão, pois as travestis estão inseridas no

contexto socioeconômico alienador de produção e reprodução das marcas e normas sociais e de gênero²¹⁰. Para Miskolci e Pelúcio (2007, p. 257) “Esse processo de desnaturalização é o que denominamos de conflito com a ordem vigente de gênero, mas que não pode ser tomado como um enfrentamento engajado.” Entretanto, a existência deste grupo traz questionamentos relacionados ao binarismo entre natureza e cultura, sexo e gênero, como se fosse, conceitos fixos, não sujeitos a modificações e influências. Assim:

Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, escritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de lei, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2003, p. 26)

As travestis representam um grupo marginalizado socialmente. A sua condição feminina e as suas visíveis mudanças corporais tornam este segmento um complexo no qual se expressam realidades de violência, preconceito, prostituição, invisibilidade política e pobreza. Com isso, não se objetiva analisar estes sujeitos sob uma perspectiva vitimizadora. Ao contrário, as travestis são seres sociais autodeterminados, que se estruturam em reproduções sociais, muitas vezes, alienantes. Suas condições de sociabilização, no entanto, acontecem em meio a vulnerabilidades que ultrapassam as fronteiras econômicas. A construção de sua imagem estereotipada influencia a forma como são vistas socialmente e, até mesmo, a maneira como se veem.

É nesse sentido que a educação representa um processo de resistência das travestis. Chegar ao ensino superior é ir de encontro às práticas cotidianas repercutidas na linguagem, nos materiais didáticos, nas avaliações e na forma como professores e professoras lidam com as diferentes expressões de gênero. Além disso, a busca pelo conhecimento e pela formação profissional e política dentro das universidades pode se transfigurar como uma luta no processo de desconstrução das opressões de gênero.

O ensino superior e, especificamente, as Universidades são espaços de pesquisa, de produção de conhecimento, de observação da realidade social e de fomento das discussões.

²¹⁰ Ressalva-se aqui a existência de travestis que participam da militância de movimentos próprios ou da luta em busca de afirmação de direitos do movimento LGBT ou mesmo aquelas que questionam a existência de estereótipos e hierarquias de gênero dentro de sua própria realidade de privações.

Entretanto, também perfazem relações de poder perpassadas por sexismos, machismos e preconceitos por orientação sexual e identidade de gênero. Deste modo, cabe entender não só a trajetória, mas também a permanência de travestis nas Universidades como atos de oposição à norma e ao “destino” comum deste segmento que resvala, comumente, na prostituição.

Percebemos que as travestis deslocam a compreensão de gênero para fronteiras que ultrapassam o corpo biológico. Elas constroem a sua feminilidade e o seu corpo baseadas nas normas de gênero do que é “ser mulher” e do que é “ser homem” (tendo estes “seres” como referenciais dos papéis sexuais e sociais), isto é, o que se pode chamar por *performatividade* de gênero (BUTLER, 2003). Travestis não estão pairando em uma sociedade paralela; elas também vivem as normas e reiteram as mesmas. Da descoberta da identidade de gênero à transformação do corpo, para se adequar as exigências normalizadoras binárias, esta população transita entre embaralhar o que convencionalmente se compreende por “homem” e “mulher” e repetir nos comportamentos e nas modificações corporais os papéis sexuais. O processo é contraditório, mas demonstra que tanto a feminilidade quanto a masculinidade representam modelos e padrões sociais. De tal modo, “ser mulher”, “ser homem”, “ser travesti” (dentre outras manifestações de identidades) é uma construção histórica, cultural, social e **política** repleta de significações que denotam uma identidade que extrapola os limites do natural, portanto, do imutável.

3 A METODOLOGIA DE PESQUISA

Os estigmas carregados pelas travestis vão ao encontro das normas de gênero construídas socialmente. Elas, ao mesmo tempo, representam uma repetição e reiteração das normas de gênero e heteronormativas, como também uma fuga aos binarismos que limitam gênero e identidade a homem/mulher. De acordo com Butler (2003), as normas reguladoras do sexo são reiterações de práticas já existentes, já reguladas, que antecedem os sujeitos. Por isso, são performativas. Não são uma escolha, e sim uma reprodução da normatividade historicamente estabelecida. Ressaltamos aqui que a experiência vivida na construção histórico-social de gênero não omite ou exclui outros aspectos de classe, raça, etnia. Ao contrário, as construções não são isoladas, ocorrem de forma conjunta, imbricadas.

Apreender os valores e as normas sociais que regem a vida dos sujeitos pressupõe ir além de uma mera apreciação da oralidade, significa desconstruir pré-noções e compreender

conceitos a partir das vivências relatadas pelas pessoas estudadas, analisar a relação entre a subjetividade e a objetividade. Isto é, os fatores sociais, políticos, econômicos, culturais que se entrelaçam na vida das interlocutoras desta pesquisa e as constroem. De acordo com Martinelli (1999, p.19):

É preciso enfatizar que há alguns pressupostos muito importantes que fundamentam o uso de metodologias qualitativas de pesquisa. Um primeiro pressuposto é o do reconhecimento da singularidade do sujeito. Cada pesquisa é única, pois se o sujeito é singular, conhecê-lo, permitir-lhe que se revele. [...]. Assim, se a pesquisa pretende ser qualitativa e pretende conhecer o sujeito, precisa ir exatamente ao sujeito, ao contexto em que vive sua vida. Como decorrência disso, o segundo pressuposto é que essas pesquisas partem do reconhecimento da importância de se conhecer a experiência social do sujeito e não apenas as suas circunstâncias de vida. [...]. Isso nos remete ao terceiro pressuposto, que se expressa no reconhecimento de que conhecer o modo de vida do sujeito pressupõe o conhecimento de sua experiência social.

Conhecer a experiência social das travestis, a forma como se identificam quanto ao seu gênero e os relatos sobre violências e marginalizações são questões fundamentais para se entender o objeto de estudo deste trabalho, que só poderia ser apreendido a partir da pesquisa qualitativa, e da aproximação com os sujeitos. Além disso, pretendemos realizar pesquisa bibliográfica e de campo.

A sua condição feminina e as suas visíveis mudanças corporais tornam este segmento um complexo no qual se expressam realidades de violência, preconceito, prostituição, invisibilidade política e pobreza. Com isso, não se objetiva analisar estes sujeitos sob uma perspectiva vitimizadora. Ao contrário, as travestis são seres sociais autodeterminados, que se estruturam em reproduções sociais, muitas vezes, alienantes. As suas condições de sociabilização, no entanto, acontecem em meio a vulnerabilidades que ultrapassam as fronteiras econômicas. A construção de sua imagem estereotipada influencia a forma como são vistas socialmente e, até mesmo, a maneira como se veem.

É nesse sentido que a educação representa um processo de resistência das travestis. Chegar ao ensino superior é ir de encontro às práticas cotidianas repercutidas na linguagem, nos materiais didáticos, nas avaliações e na forma como professores e professoras lidam com as diferentes expressões de gênero. Além disso, a busca pelo conhecimento e pela formação profissional e política dentro das universidades pode se transfigurar como uma luta no processo de desconstrução das opressões de gênero.

O ensino superior e, especificamente, as Universidades são espaços de pesquisa, de produção de conhecimento, de observação da realidade social e de fomento das discussões. Entretanto, também perfazem relações de poder perpassadas por sexismos, machismos e preconceitos por orientação sexual e identidade de gênero. Deste modo, cabe entender não só a trajetória, mas também a permanência de travestis nas Universidades como atos de oposição à norma e ao “destino” comum deste segmento que resvala, comumente, na prostituição.

Percebemos que as travestis deslocam a compreensão de gênero para fronteiras que ultrapassam o corpo biológico. Elas constroem a sua feminilidade e o seu corpo baseadas nas normas de gênero do que é “ser mulher” e do que é “ser homem” (tendo estes “seres” como referenciais dos papéis sexuais e sociais), isto é, o que se pode chamar por *performatividade* de gênero (BUTLER, 2003). Travestis não estão pairando em uma sociedade paralela; elas também vivem as normas e reiteram as mesmas. Da descoberta da identidade de gênero à transformação do corpo, para se adequar as exigências normalizadoras binárias, esta população transita entre embaralhar o que convencionalmente se compreende por “homem” e “mulher” e repetir nos comportamentos e nas modificações corporais os papéis sexuais. O processo é contraditório, mas demonstra que tanto a feminilidade quanto a masculinidade representam modelos e padrões sociais. De tal modo, “ser mulher”, “ser homem”, “ser travesti” (dentre outras manifestações de identidades) é uma construção histórica, cultural, social e **política** repleta de significações que denotam uma identidade que extrapola os limites do natural, portanto, do imutável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica contemporânea, na qual recrudescer o ranço conservador, reatualiza formas de exploração e transforma os seres humanos em mercadorias. Mediante a debilidade das redes de sociabilidade e a subordinação das mesmas ao modo de produção capitalista, é convidativa a ideia de aprofundar os estudos sobre as mais diferentes formas de resistência dos sujeitos.

Numa sociedade onde prevalecem as exclusões e desigualdades sociais que penalizam, especialmente, aqueles que advêm das camadas mais pobres da sociedade, as relações de gênero aparecem consubstancialmente imbricadas aos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, reafirmando a subsistência do patriarcado, das relações sexistas e da desigualdade material entre homens e mulheres.

Quando os olhares se voltam para as travestis, percebemos que elas estão expostas não apenas às opressões advindas do machismo, mas também aos estigmas e às violências causadas pela transfobia. Notamos que este público frequentemente encontra-se marginalizado das vagas de emprego no mercado de trabalho formal, das escolas, da saúde, dos espaços de lazer e, quando conseguem se inserir, normalmente, fazem-no de forma precária. As travestis sofrem um processo discriminatório pelo simples fato de existirem. O preconceito existe e demarca um espaço de abjeção para estas pessoas.

A partir do exposto destacamos que para compreender a complexidade das relações sociais, é fundamental compreender e identificar as particularidades de segmentos como o das travestis, pois o preconceito, as condições econômico-sociais, culturais, religiosas, políticas e históricas reproduzidas pela sociedade as atingem de maneiras diferentes.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, B. C. Nômades da norma: corpo, gênero e sexualidade em travestis de diferentes gerações. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 8., 2008, Florianópolis: [s.n.], 2008. p. 1-6.
- BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CFESS. **Série Assistente Social no combate ao preconceito: transfobia**. Brasília: Serra Dourada, 2016.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KULICK, Don. **Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.
- MARTINELLI, M. L. O Uso de Abordagens Qualitativas na Pesquisa em Serviço Social. In: _____. (Org.). **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
- MISKOLCI, R.; PELÚCIO, L. Fora do sujeito e fora do lugar: reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis. **Gênero**, Niterói, v. 7, n. 2, p. 255-267, 2007.

OSTERNE, M. do S. F. **Família, pobreza e gênero:** o lugar de dominação masculina. Fortaleza: EDUECE, 2001.

PELÚCIO, L.. **Abjeção e desejo:** uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

PECADOS DA CARNE E PROMESSA DE SALVAÇÃO: DISCURSOS SOBRE A FAMÍLIA NOS PRIMÓRDIOS DA IGREJA CATÓLICA (Século I ao V)

Cícero Edinaldo dos Santos²¹¹

Patrícia Helena Carvalho Holanda²¹²

RESUMO

Este artigo pretende compreender os discursos sobre a família nos primórdios da Igreja Católica, durante o período que compreende o século I ao século V. A partir de uma revisão bibliográfica e documental, descreve alguns discursos da Sagrada Escritura e de ilustres religiosos sobre as relações *dentro* e *para a* família, visando entender seus (des) enlases na temporalidade mencionada. Considera que, nos primeiros séculos da Igreja Católica, houve um giro discursivo, onde a família deixou de ser identificada apenas como “um resultado dos pecados da carne” para “onde se evitaria a difusão de tais pecados”. Enquanto se organizava, pastoral e hierarquicamente, a Igreja Católica viu na família a possibilidade de condução humana, no âmbito individual e coletivo. Nos discursos produzidos, foram elaborados os deveres dos esposos entre si, onde a mulher era submissa e culpada do pecado original, e entre os pais e filhos. Os discursos reforçam a ideia de uma suposta “proteção do homem”, sobre os demais integrantes da família: Os filhos, necessitados de uma boa educação moral e a mulher, detentora do sexo fraco, frágil e arisco, necessitada de cuidados. Em tais discursos da Igreja Católica, a família era incentivada a ser monogâmica, formada a partir do casamento, voltada para a reprodução sexual e a manutenção dos princípios cristãos nas futuras gerações.

²¹¹ Doutorando em Educação. Universidade Federal do Ceará. Bolsista Capes. E-mail: ciceroedinaldo@live.com

²¹² Doutora em Educação. Universidade Federal do Ceará. E-mail: profa.patriciaholanda@gmail.com

Palavras-Chave: Família. Pecados da Carne. Discursos

1. APRESENTAÇÃO

O artigo apresentado a seguir faz parte de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Teve o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e está inserido na Linha de História e Educação Comparada (LHEC).

Parte do pressuposto de que os discursos sobre a família não possuem um sentido ou representatividade única. Eles são múltiplos e podem ser entendidos como significações coativas e constringentes que atravessam as relações sociais, em distintas temporalidades (FISCHER, 2003). Os discursos não são resultado de um saber inocente, “mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1999, p. 10).

Com a investigação histórica, os discursos sobre a família tendem a ser desnaturalizados, pois aprendemos “o exercício da dúvida permanente em relação a nossas crenças, às nomeações que vimos fazendo por vezes há longo tempo, de tal forma que já as transformamos em afirmações e objetos plenamente naturalizados” (FISCHER, 2003, p. 375).

Partindo do exposto, a partir de uma revisão bibliográfica e documental, este artigo pretende compreender os discursos sobre a família nos primórdios da Igreja Católica, durante o período que compreende o século I (após a morte de Jesus Cristo) até o século V (com o alvorecer da Idade Média). Para isso descreve alguns discursos da Sagrada Escritura e de ilustres religiosos sobre as relações *dentro e para a* família, visando entender seus (des) enlases na temporalidade mencionada.

2. OS PRIMÓRDIOS DA IGREJA CATÓLICA

As raízes do Cristianismo remontam a época do Império Romano, sendo influenciadas diretamente pelo Judaísmo. Estão registradas na Sagrada Escritura e contidas em quatro livros do Novo Testamento, denominados de Evangelhos. Os escritos intitulados pelos nomes de Mateus, Marcos e Lucas se relacionam. O escrito intitulado com o nome de João

segue o mesmo padrão de acontecimentos da vida de Jesus Cristo, porém baseia-se em influências distintas. Segundo esses quatro livros, Jesus Cristo nasceu em Belém, um lugarejo próximo a Jerusalém que, na época, pertencia ao Império Romano, sob o governo de Otávio Augusto. Sua vida e ensinamentos foram presenciados e registrados por seus seguidores – apóstolos e discípulos (TILLICH, 2000).

Os Evangelhos do Novo Testamento demonstram que Jesus Cristo pregava a favor do “Reino de Deus”, fazendo isso por meio de parábolas ou atos em prol do respeito ao próximo. Aos 30 anos, Jesus Cristo começou a percorrer algumas aldeias e cidades, pregando a igualdade entre os povos. Conseguiu grande número de seguidores entre os judeus pobres e os gentios, isto é, aqueles que não acreditavam numa divindade única (BOWKER, 2002). Jesus Cristo reiterava a crença num Deus único que falava e agia por meio das suas palavras, pelo perdão dos pecados e pelas curas realizadas por ele. Elegeu 12 discípulos para estarem com ele durante sua vida, instigando-os a difundir por toda a parte a crença no Deus único, bom e misericordioso, criador de tudo e de todos (BLAINEY, 2012).

Acusado de contrariar as investidas governamentais das autoridades romanas, Jesus Cristo foi condenado a morte na cruz. Após o terceiro dia da sua morte, foi difundida a crença de que ele tinha ressuscitado e aquele que nele crer também poderá renascer para uma nova vida. Pouco tempo depois do desaparecimento do corpo de Jesus Cristo, já era crível a associação entre ele e o Deus único, de modo que a adoração a um também se direcionava a outro (KÜNG, 2002). A ressurreição era vista como “o selo da salvação” (FAMERÉE, 2009, p. 30). Com ela se libertava do pior inimigo da existência humana: a morte. A salvação passava, assim, a ser vista como uma via para a vida em outro mundo. Uma vida eterna.

Jesus Cristo não produziu uma doutrina teológica propriamente dita, mas os seus seguidores passaram a construí-la. Denominados de cristãos, eles começaram a difundir novos modos de conviver com os demais. A princípio a difusão das ideias embasadas nos ensinamentos do “Bom Pastor”, restringia-se as posições sociais e financeiras mais baixas das comunidades, em sinagogas judaicas, assentamentos de artesãos e cortiços. Os seus seguidores diziam que aqueles que escutassem com fé os ensinamentos deixados pelo “Bom Pastor” entrariam para o seu “rebanho”, alcançariam o “Reino de Deus” e a salvação (BLAINEY, 2012).

A partir de missões evangelizadoras, os ensinamentos de Jesus Cristo adentraram o Ocidente. Entre os principais evangelizadores estavam Pedro e João (os discípulos de Jesus Cristo) e Paulo (o apóstolo). No primeiro momento, acreditava-se que os cristãos deveriam ser circuncidados e batizados. Depois, abandonou-se a prática da circuncisão, expandindo os preceitos para um maior número de “ovelhas”. Poderia se converter todos aqueles que cressem em Jesus Cristo e praticassem os seus ensinamentos. Com isso, os gentios foram cada vez mais acolhidos (TILLICH, 2000).

No século I e II, distintas seitas faziam uso dos escritos referentes a vida e obra de Jesus Cristo, privilegiando determinadas registros em relação a outros. Buscando uma homogeneidade foi gestado e organizado um cânon. Este cânon era composto, inicialmente, pelos quatro Evangelhos (João, Lucas, Mateus e Marcos), as Epístolas de Paulo e o livro de Atos dos Apóstolos, aceitos com mais empatia nas distintas comunidades cristãs espalhadas pelo Império Romano. As demais partes do Novo Testamento demoraram mais tempo para serem aceitas nas comunidades cristãs, localizadas em partes do Oriente e Ocidente (GONZÁLEZ, 2004).

As comunidades cristãs estavam localizadas em distintas regiões e possuíam sedes específicas, incluindo uma no Ocidente, em Roma. A falta de uma liderança para todas as comunidades provocava críticas, enquanto estas legitimavam sua presença na sociedade, por intermédio dos Bispos: homens que diziam ser os substitutos dos primeiros seguidores de Jesus Cristo. Ilustres religiosos também prestavam auxílio a tais Bispos e visavam a unidade dos cristãos. Eles pregavam em favor da salvação, baseando seus discursos na Sagrada Escritura e/ou nas suas próprias interpretações (GONZÁLEZ, 1995).

A partir do século II, as missões e pregações cristãs, se deslocaram cada vez mais para o Ocidente, com especial ênfase a Roma. Inspirados e/ou direcionados pelos ensinamentos dos discípulos e apóstolos, os cristãos começaram a se reunir em pequenas capelas, aos sábados ou domingos, em reuniões chamadas *ekklesia*, termo grego que deriva a palavra igreja (ibidem.).

Nas celebrações eram pronunciadas, em voz alta, partes da Sagrada Escritura, bem como orações e sermões que visavam reforçar aspectos morais e combater desvios doutrinários daqueles que conheciam os ensinamentos de Jesus Cristo. No século II, algumas comunidades cristãs passaram a se identificar como integrantes da Igreja Católica: uma Igreja Universal, que

pregava o evangelho “segundo o todo”, ou seja, que pregava os quatro evangelhos de forma ampla e não parcialmente conforme seitas dissidentes da época. Uma das pretensões era juntar as “ovelhas de Jesus Cristo” para que elas pudessem trilhar o mesmo caminho, rumo a vida eterna (TILLICH, 2000).

3. A FORMAÇÃO DA FAMÍLIA: ENTRE OS PECADOS DA CARNE E A PROMESSA DE SALVAÇÃO

Nos primórdios da Igreja Católica, havia um rechaço as concupiscências da carne²¹³, isto é, a promessa de ter algo ou alguém, apreciando os prazeres corporais. Acreditava-se que a carne correspondia a parte fraca da humanidade, sujeita as tentações do demônio. No entanto, com a maturidade espiritual, os pecados poderiam ser enfrentados e vencidos.

Na Primeira Epístola de João, um dos 12 discípulos de Jesus Cristo, afirma-se que a concupiscência da carne, juntamente com a concupiscência dos olhos e a soberba da vida, não procede de Deus, mas do mundo. Os cristãos não deveriam negar a existência do pecado, pois “(...) se dizemos que não temos pecado, enganamo-nos a nós mesmos, e a verdade não está em nós. Se reconhecemos os nossos pecados, (Deus aí está) fiel e justo para nos perdoar os pecados e para nos purificar de toda iniquidade” (I JOÃO 1: 8-9). Valendo-se do mandamento de amar uns aos outros, o cristão deveria agir como um filho de Deus, arrepender-se dos pecados diários e fugir das ameaças de desvio, pois “o mundo passa com suas concupiscências, mas quem cumpre a vontade de Deus permanece eternamente” (I JOÃO 2: 17).

Na Primeira Epístola de Pedro, discípulo de Jesus Cristo, são colocados alguns direcionamentos para a vida cristã, pós-batismo. Para os cristãos que sofriam intempéries na fé, sendo perseguidos, é reforçada a premissa de que eles abstenham dos pecados da carne, oriundos da concupiscência, comportando-se retamente perante os pagãos e servindo de modelo para estes.

(...) Baste-vos que no tempo passado tendes vivido segundo os caprichos dos pagãos, em luxúrias, concupiscências, embriaguez, orgias, bebedeiras e criminosas idolatrias. Estranham eles agora que já não nos lanceis com eles mesmos desregramentos de libertinagem, e por isso vos cobrem calúnias. Eles darão conta àqueles que está pronto para julgar os vivos e os mortos (I PEDRO 4: 1-5).

²¹³ A palavra "carne" é usado nas Sagradas Escrituras com sentidos diferentes. Não se relaciona apenas com o pecado, mas também com a vida e suas complexas relações.

Pedro assinala alguns deveres mútuos entre os cônjuges, destacando a submissão das mulheres ao mando do marido, desde que visassem a obediência a Deus e buscassem a salvação. Trata de assinalar um modo específico das mulheres se comportarem e se apresentarem no mundo, bem como as ações dos maridos perante elas. Segundo ele:

(...) ó mulheres, sede submissas aos vossos maridos. Se alguns não obedecem à palavra, serão conquistados, mesmo sem a palavra da Pregação, pelo simples procedimento de suas mulheres, ao observarem vossa vida casta e reservada. Não seja o vosso adorno o que aparecer externamente: cabelos traçados, ornamentos de ouro, vestidos elegantes; mas tende aquele ornato interior e oculto do coração, a pureza incorruptível de um espírito suave e pacífico, o que é tão precioso aos olhos de Deus. Era assim que outrora se ornavam as santas mulheres que esperavam Deus; eram submissas a seus maridos, como Sara que obedecia Abraão, chamando-a de Senhor. Dela vos tornais filhas pela prática do bem sem temor de perturbação alguma. Do mesmo modo vós, ó maridos, comportai-vos sabiamente no vosso convívio com as vossas mulheres, pois são um sexo mais fraco. Porquanto elas são herdeiras, com o mesmo direito de vós outros, da graça que dá a vida. Tratai-as com todo respeito para que nada se oponha às vossas orações (I PEDRO 3: 1-7).

Paulo, um dos mais influentes apóstolos de Jesus Cristo, escreveu algumas Epístolas que também destacam a relação entre os pecados da carne e a promessa de salvação. Na Epístola aos Gálatas, ele afirma que a reconciliação com Deus se dava exclusivamente pela fé. Em busca dessa reconciliação, cada um era convidado a ser conduzido pelo Espírito Santo – aquele que inspira e move os seres humanos – e não satisfazer os “apetites da carne” (GÁLATAS 5: 16)

Embora chamados a liberdade, os cristãos não deveriam usá-la como pretexto para os prazeres carnis. Os “desejos do Espírito” eram opostos aos “desejos da carne”. Enquanto os primeiros correspondiam a caridade, alegria, paz, paciência, afabilidade, bondade e fidelidade, brandura e temperança, os outros se expandiam no mundo. Estavam presentes nas orgias, impureza, fornicação, libertinagem. “Os que são de Jesus Cristo crucificaram a carne, com suas paixões e concupiscências. Se vivemos pelo Espírito andemos também com o Espírito” (GÁLATAS 5: 24-25).

Na Epístola aos Romanos, Paulo diz que Deus é bom e liberta dos pecados aqueles que n’Ele crer. Recomenda a submissão as autoridades e a tolerância com os outros. Exorta em favor da vigilância e da pureza da carne, dizendo que o advento de Jesus Cristo estaria próximo e a promessa de salvação seria cumprida. Elenca alguns comportamentos adequados, dizendo:

“(…) nada de orgias, nada de bebedeira; nada de desonestidades nem dissoluções; nada de contendas, nada de ciúmes. Ao contrário, revesti-vos do Senhor Jesus Cristo e não façais caso da carne nem lhe satisfaçais aos apetites” (ROMANOS 13: 13-14).

Na Primeira Epístola aos Coríntios, Paulo diz querer poupar os cristãos das “atribulações da carne”, tornando-os livres de todas as preocupações emergentes após o casamento. Segundo ele há uma diferenciação nas práticas cotidianas, uma vez que:

O solteiro cuida das coisas que são do Senhor. O casado preocupa-se com as coisas do mundo, procurando agradar à sua esposa. A mesma diferença existe com a mulher solteira ou a virgem. Aquela que não é casada cuida das coisas do Senhor, para ser santa no corpo e no espírito; mas a casada cuida das coisas do mundo, procurando agradar ao marido (I CORÍNTIOS 7: 32-34).

Paulo diz que caberia aos cristãos se afastarem dos “desejos da carne” e oferecerem sua vida, por inteiro, a serviço de Deus. No entanto, afere acerca do casamento.

(…) Penso que seria bom ao homem não tocar mulher alguma. Todavia, considerando o perigo da incontinência, cada um tenha sua mulher, e cada mulher tenha seu marido. O marido cumpra o seu dever para com a sua esposa e da mesma forma também a esposa o cumpra para com o marido. A mulher não pode dispor de seu corpo: ele pertence ao seu marido. E da mesma forma o marido não pode dispor do seu corpo: ele pertence à sua esposa. Não vos recuseis um ao outro, a não ser de comum acordo, por algum tempo, para vos aplicardes à oração; e depois retornai novamente um para o outro, para que não vos tente Satanás por vossa incontinência. Isso digo como concessão, não como ordem. Pois quereria que todos fossem como eu; mas cada um tem de Deus um dom particular: uns este, outros aquele. Aos solteiros e às viúvas, digo que lhes é bom se permanecerem assim, como eu. Mas, se não podem guardar a continência, casem-se. É melhor casar do que abrasar-se (I CORÍNTIOS 7: 1-8).

Paulo propõe alguns conselhos diretivos aos casados, tais como a proibição do divórcio. “Aos casados mando (não eu, mas o Senhor) que a mulher não se separe do marido. E, se ela estiver separada, que fiques sem casar, ou que se reconcilie com seu marido. Igualmente o seu marido não repudie a sua mulher” (I CORÍNTIOS 1: 10-11). Ele também se refere a posição dos pais perante a possibilidade de casamento das filhas.

Se alguém julga que é inconveniente para a sua filha ultrapassar a idade de casar-se e que é seu dever casá-la, faça-o como quiser: não há falta alguma em fazê-la casar-se. Mas aquele que, sem nenhum constrangimento e com perfeita liberdade de escolha, tiver tomado no seu coração a decisão de guardar a sua filha virgem, procede bem. Em suma, aquele que casa a sua filha faz bem; e aquele que não a casa, faz ainda melhor (I CORÍNTIOS 7: 36-38).

Na Primeira Epístola a Timóteo, Paulo argumenta em favor do cuidado com os anciãos e as viúvas, dizendo: “Quem se descuida dos seus, e principalmente dos de sua própria família, é um renegado, pior que um infiel” (I TIMÓTEO 5: 8). Nas Epístolas aos Colossenses e aos Efésios, ele diz alguns conselhos morais para a vida em família, destacando a relação entre os cônjuges e entre estes e os filhos.

Mulheres, sede submissas a vossos maridos, porque assim convém, no Senhor. Maridos, amai as vossas mulheres e não as trateis com aspereza. Filhos, obedecéis em tudo a vossos pais, porque isto agrada ao Senhor. Pais, deixai de irritar vossos filhos, para que não se tornem desanimados (COLOSSENSES 3: 18-21).

Em outra parte, reforça os deveres dos filhos e dos pais.

Filhos, obedecéis, a vossos pais segundo o Senhor; porque isto é justo. O primeiro mandamento acompanhado de uma promessa é: Honra teu pai e tua mãe, para que sejas feliz e tenhas longa vida sobre a terra. Pais, não exaspereis vossos filhos. Pelo Contrário, criai-os na educação doutrina do Senhor (EFÉSIOS 6: 1-4).

Tais discursos contidos na Sagrada Escritura, demonstram como a família foi colocada entre os pecados da carne e a promessa de salvação, no primeiro século do Cristianismo. Embasada nos escritos de João, Pedro e, principalmente, Paulo, essa posição da família foi aprofundada nos séculos seguintes por alguns ilustres religiosos. Nos discursos desses, é possível perceber a continuação do repúdio as coisas do mundo, com destaque para as concupiscências e os pecados da carne resultantes, bem como a pureza dos corpos antes da tentação.

Acreditava-se que a pureza corporal deixava a tentação fraca, sem impulso para o êxito. Essa pureza poderia ser conseguida a partir da fuga. Fugir dos primeiros sinais de tentação era uma opção válida para evitar os pecados da carne. Estes pecados infiltravam-se inicialmente nos pensamentos, instigando a concretização dos prazeres corporais. Fugir desses pensamentos era viável para que o corpo não perecesse. Era necessário, portanto, duelar contra a própria consciência toda vez que a possibilidade de usufruir dos prazeres corporais se apresentasse nos pensamentos (FOUCAULT, 1988).

A tentativa de purificação dos corpos levava a acontecimentos, no mínimo, curiosos. Um deles diz respeito ao sepultamento. Por algum tempo, um édito de uma das comunidades cristãs ordenou que um cadáver do sexo masculino não devia ser sepultado ao

lado de um cadáver do sexo feminino, até que este estivesse completamente decomposto (LINS, 2012). Era aconselhável afastar todo tipo de contato carnal, mesmo após a morte.

Almejando a purificação de seus corpos, muitas mulheres preferiram morrer ao invés de submeterem aos atos e até mesmo abusos sexuais. Tornaram-se mártires e outras repudiaram o casamento. Algumas sofreram diante da roda da tortura e tantas outras foram queimadas com o ferro em brasa. Acreditavam que o corpo casto era aquele que sofria, mas reconhecia a possibilidade de salvação eterna. A purificação começava *nesse mundo*. (GONZÁLEZ, 1995).

Entre os principais fatores que contribuíam para os pecados da carne estava a mulher. Embasado na interpretação da Sagrada Escritura, alguns ilustres religiosos passaram a reiterar que as mulheres eram culpadas pela “expulsão do paraíso” e representantes de Eva na Terra. Para eles, as mulheres eram “seres traiçoeiros que atiçavam a luxúria e o ciúme, lançando os homens uns contra os outros” (NUNES, 2000, p. 22).

No século II, um ilustre cristão chamado Tertuliano afirmava que as mulheres deveriam ser submissas aos esposos e pais. Dizia que “melhor fariam se usassem roupas de luto, já que eram descendentes de Eva, a causa de toda a miséria humana” (LINS, 2007, p. 50). Aqueles que não resistiam aos pecados da carne, afirmavam que os atos indecentes eram oriundos das investidas do demônio, utilizando-se de uma mulher. O demônio também era culpabilizado pelos casais que destoavam das práticas sexuais ditas “normais, certas e naturais” (LINS, 2007).

Para outras religiões não-cristãs, o pecado original trata-se de uma vontade de conhecimento e não um erro carnal ou relacionado aos prazeres sexuais. Todavia, a interpretação cristã, aceita pelos primeiros religiosos, fez do pecado original uma representação simbólica contra o corpo. Eva foi a culpada por promover o pecado de Adão. O corpo de um propiciou o pecado do outro. Ambos foram punidos com a falta de eternidade, a necessidade de trabalhar, as dores e a vergonha de sua existência. Reforçando essa crença, as mulheres foram proibidas de executar oblações, batizados ou bênçãos na Igreja Católica nascente. Aos homens, coube o privilégio de expandir a “Palavra de Deus” e suas obras (LINS, 2007).

A interpretação sexualizada do primeiro pecado da humanidade, resultou numa série de tribulações para a formação da família. O homem foi visto como um ser fragilizado perante as tentações externas, isto é, provocada pela mulher e esta concebida com contornos

malignos (VAINFAS, 1992). Em meio a isso, a virgindade foi destacada cada vez mais nos discursos dos religiosos, enquanto o casamento visto como uma segunda opção. A virgindade dos homens e das mulheres era uma rota mais límpida para a salvação.

Jerônimo de Estridão, um ilustre teólogo cristão, repudiava o concubinato, presente no Império Romano, e valorizava a virgindade. Para ele, Maria se casou virgem e perpetuou a virgindade, do nascimento até a morte. Jesus Cristo nunca se casou e teve uma vida sem práticas sexuais. Logo, a virgindade apresentava-se como caminho de fecundidade no mundo, expressão máxima de purificação do corpo. Em uma de suas cartas, escrita em 384, ele comenta algumas desvantagens do casamento, tais como gravidez, choro de criança, tormentos ocasionados por mulheres rivais e tarefas domésticas. Assegurava também que era necessário vigiar os próprios pensamentos, pois ao pensar malícias da carne, a jovem poderia perder a virgindade a partir do próprio pensamento (HUNT, 1963).

No século V, Agostinho de Hipona, Bispo e propagador da moral cristã, escrevia textos que teorizavam acerca da recusa ao prazer sexual. Valia-se da Sagrada Escritura para argumentar contra os pecados da carne e todas as outras concupiscências. Para ele, Adão e Eva, o primeiro homem e a primeira mulher, ao serem criados por Deus, foram concebidos tendo controle sobre seus corpos. Caso tivessem realizado algum ato sexual no Jardim do Éden, não haveria reação indecorosa ou erotismo, uma vez que o ato sexual representava apenas a utilização do “equipamento mecânico destinado pelo Criador a cumprir, com deliberação e uma espécie de grave apreciação, as exigências do processo reprodutivo” (TANNAHILL, 1983, p. 151).

Para Agostinho de Hipona, “Filhas de Eva”, as mulheres eram mais aptas a cair em tentação e atrair os homens para os pecados da carne. Estes, por sua vez, deveriam se afastar delas, sempre que necessário, pois as mulheres ataçavam a luxúria. Alguns dos ilustres cristãos, contemporâneos de Agostinho de Hipona, compartilhavam dessas ideias e temiam as tentações provocadas pelas mulheres, caracterizando-as de dissimuladas, mentirosas, vingativas, vaidosas, invejosas, difamadoras, de vontade e memória fracas, de pouca inteligência, inconstantes, insaciáveis, prestando-se a todas as torpezas sexuais (VAINFAS, 1992).

É válido ressaltar que, nos primeiros séculos da Igreja Católica, existia uma dubiedade a respeito das mulheres, dentro das próprias crenças religiosas. Acreditava-se que a possibilidade de salvação foi enviada por meio de uma mulher (Maria, mãe de Jesus) e a

destruição também (Eva) (TANNAHILL, 1983). Interessante notar que o culto a Maria não diminuiu a ojeriza dada as mulheres. Elas continuaram sendo vistas como “filhas de Eva”. Maria se tornou um exemplo de esposa e mãe, sofredora, passiva, obediente e aquém do próprio Filho e ao esposo, José. Ela se tornou um referencial de obediência integral, um referencial de mulher (BADINTER, 1986).

O restante das mulheres – exceto as santas, mártires e virgens – eram vistas como tentadoras. “As mulheres respeitáveis eram cercadas de restrições, e as pecadoras eram tratadas com desrespeito e insultos” (LINS, 2007, p. 55). Em ambos casos, não tinham direitos garantidos, tais como a herança da família e propriedade privada (LINS, 2012). A família era formada a partir de investimentos repressivos sobre a conduta da mulher.

No século II, Justino de Nablus, um teólogo romano, mencionava que o casamento deveria ser realizado para produzir filhos. Caso o indivíduo não escolhesse o casamento, deveria se manter continente (FLANDRIN, 1988). Até então, havia uma dissociação entre sexo e amor entre os futuros cônjuges. Inocêncio I, no começo do século V, afirmava que a união entre homem e mulher, após o casamento, deveria expressar a graça conjugal, ao mesmo tempo em que simbolizava uma mistura de ternura e amizade entre os cônjuges. Nada mais do que isso. O casamento era realizado com a finalidade máxima de reprodução sexual e os filhos não trariam apenas alegrias para a família, mas também dores, preocupações e sofrimentos (LINS, 2012).

No âmbito das relações sexuais, as posições do sexo eram alvo de recomendações. Na posição correta, dita natural, o homem estaria sobre a mulher. Ela, por sua vez, não sentiria prazer, gozo e, caso, sentisse, estaria pecando. As posições sexuais deveriam representar a suposta hierarquia entre ambos. Além disso, tudo o que pudesse prevenir a concepção era desvalorizado. A contracepção era vista como um dos maiores pecados da carne (TANNAHILL, 1983).

Entre os cônjuges, dizia-se que poderia brotar atração carnal e outros sentimentos, mas se isso acontecesse seria uma ameaça contra a salvação, pois quem não resistia aos pecados da carne corria o risco de danação no inferno. O casamento era desprezível se pretendia buscar o prazer carnal. No entanto, se destinado à reprodução sexual, constituía-se num bem para a humanidade, embora com consequências para os envolvidos (TANNAHILL, 1983). Com tais dizeres, ilustres religiosos da Igreja Católica, iam transformando a monogamia num padrão

sexual de relacionamento entre homens e mulheres, priorizando a reprodução sexual como cerne do casamento (FLANDRIN, 1988).

No século V, a reprodução sexual já era alvo de constante vigilância e recomendações, antes e após o casamento. Procurava-se conhecer as intimidades dos casais. Empenhava-se em conduzir os modos de existência dos fiéis, repudiando a atividade sexual fora do casamento e as relações que não permitiam a inseminação, tais como a sodomia e o coito interrompido (LINS, 2007).

No entanto, as práticas se distanciavam dos discursos em prol da salvação. Enquanto as mulheres temiam relações sexuais antes do casamento, os homens tinham a possibilidade de experimentar os prazeres carnavais com prostitutas, antes e após o casamento. A prostituição era tolerada, pois supostamente saciaria as vontades íntimas dos homens. Em determinadas situações, representava até mesmo uma prática iniciática da construção e reivindicação do prazer masculino. O único prazer relevante (LINS, 2007).

No século V, o aborto, o infanticídio e o abandono dos filhos, viúvas ou idosos, era visto como um pecado grave contra Deus. Enquanto o divórcio e a promiscuidade expandiam-se no Império Romano, a Igreja Católica, preocupava-se com a permanência do casamento e, em outros casos, defendia a virgindade para as mulheres. Atentava-se cada vez mais em proteger a formação da família, dando um sentido para a sua existência (FLANDRIN, 1988).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos primórdios da Igreja Católica, os discursos sobre a família emergiram diante dos (des) enlases entre a Sagrada Escritura, mais especificamente os escritos dos discípulos e apóstolos de Jesus Cristo, e os escritos de alguns ilustres religiosos. Em tais discursos é possível perceber que a família foi colocada entre os pecados da carne a promessa de salvação, isto é uma vida pós-morte.

Enquanto se organizava, pastoral e hierarquicamente, a Igreja Católica viu na família a possibilidade de condução humana, no âmbito individual e coletivo. Nos primeiros séculos da Igreja Católica, houve um giro discursivo, onde a família deixou de ser identificada apenas como “um resultado dos pecados da carne” para “onde se evitaria a difusão de tais pecados”.

Nos discursos produzidos, foram elaborados os deveres dos esposos entre si, onde a mulher era submissa e culpada do pecado original, e entre os pais e filhos. O amor conjugal não era valorizado. Reforçava-se a ideia de uma suposta “proteção do homem”, sobre os demais integrantes da família: Os filhos, necessitados de uma boa educação moral e a mulher, detentora do sexo fraco, frágil e arisco, necessitada de cuidados. Em tais discursos da Igreja Católica, a família era incentivada a ser monogâmica, formada a partir do casamento, voltada para a reprodução sexual e a manutenção dos princípios cristãos nas futuras gerações. Deveria repudiar os pecados da carne e reiterar a promessa de salvação.

REFERÊNCIAS

BADINTER, Elizabeth. **Um é o outro**. Nova Fronteira, 1986.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. São Paulo: Editora Ave Maria, 2007.

BLAINEY, Geoffrey. **Uma breve História do Cristianismo**. Curitiba: Editora Fundamento, 2012.

BOWKER, John. **Deus: uma breve história**. São Paulo: Globo, 2002.

FAMERÉE, Joseph. O corpo, caminho de Deus. A problemática. In. GESCHÉ, Adolph. SCOLAS, Paul (orgs.) **O Corpo, Caminho de Deus**. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 13-33.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault Revoluciona a pesquisa em Educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n.02, p.371-389, jul/dez.2003.

FLANDRIN, Jean-Louis. **O Sexo e o Ocidente**. Editora Brasiliense, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GONZÁLEZ, Justo L. **Uma História do Pensamento Cristão**. Vol. 1: Do início até o Concílio da Calcedônia. São Paulo: Cultura Cristã, 2004.

_____. **A Era dos Mártires: uma história ilustrada do Cristianismo**. vol. 1. São Paulo: Vida Nova, 1995.

HUNT, Morton M., **História Natural do Amor**. São Paulo: Ibrasa, 1963.

KÜNG, Hans. **A Igreja Católica**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

LINS, Regina Navarro. **A Cama na Varanda**: arejando nossas ideias a respeito de amor e sexo – novas tendências. Rio de Janeiro: Best Seller, 2007.

_____. **O Livro do Amor**. vol 1: Da Pré-História à Renascença. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

NUNES, Silvia Alexim. **O corpo do diabo entre a cruz e a caldeirinha**: um estudo sobre a mulher, o masoquismo e a feminilidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

TANNAHILL, Reay. **O Sexo na História**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1983.

TILLICH, Paul. **História do Pensamento Cristão**. São Paulo: ASTE, 2000.

VAINFAS, Ronaldo. **Casamento, amor e desejo no Ocidente cristão**. São Paulo: Ática, 1992.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ****Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro**

Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA COMO UMA PERSPECTIVA DE MELHORIA NA
APRENDIZAGEM**Françoerbe Barbosa Furtado²¹⁴Jarles Lopes de Medeiros²¹⁵**RESUMO**

A presente pesquisa tem como objetivo compreender a relação família-escola e as implicações da mesma na melhoria do processo ensino e aprendizagem. Atualmente, existe um conflito entre as duas instituições, uma acusação mútua a partir da qual a família acusa a escola de não cumprir suas funções educativas, ao mesmo tempo em que os professores reclamam a ausência dos pais. Percebeu-se neste trabalho, que sem a colaboração da família com a escola, há um retrocesso na aprendizagem tendo em vista que a mesma depende, dentre outros fatores internos e externos à instituição educativa, do apoio e acompanhamento familiar. O estudo mostra com evidência, a partir de dados coletados em campo durante as entrevistas, o desinteresse, aliado à falta de tempo, que os pais manifestaram para com a formação escolar de seus filhos. Dessa forma, os resultados apontam que, independente dos fatores negativos, como ausência e/ou negligência da família, a escola, como instituição que preconiza a educação como forma de humanização, deve promover ações que viabilizem uma harmoniosa relação com a família, promulgando estratégias para atrair os pais dos alunos a cooperarem no processo educativo. De uma forma geral, é pretensão deste artigo contribuir para que as instituições família e escola caminhem associadas. Por esta vertente, buscou-se suscitar reflexões acerca da escola que temos e a escola

²¹⁴Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: francoerbe03@gmail.com

²¹⁵Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: jarlles@hotmail.com

que queremos, a partir da sua relação com a família, com foco na aprendizagem significativa. O estudo possui natureza qualitativa, com uma abordagem teórica articulada a dados coletados com entrevistas semiestruturadas direcionadas aos professores e gestores, bem como 25 pais de alunos de uma escola estadual de Ensino Médio localizada na cidade de Trairi-Ceará.

Palavras-chave: FAMÍLIA, ESCOLA, APRENDIZAGEM.

INTRODUÇÃO

De quem é a responsabilidade de educar? Da escola ou da família? O artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) menciona que a educação é um direito de todos, assegurado pelas instituições do Estado, mas também pela família. O intuito é o pleno desenvolvimento da pessoa exercer sua cidadania. Então, vemos, a partir da legislação maior, que a educação é um processo formal que se desenvolve no seio da família e na escola, sendo assim, ambas devem caminhar para um mesmo objetivo.

Desse modo, a escola contemporânea, que está diante das transformações da sociedade, vê-se obrigada a buscar novos posicionamentos, os quais se referem a uma mudança de paradigma nas concepções de escola e de ensino-aprendizagem (TRAVI, MANEGOTTO, SANTOS, 2009). Por esse motivo, a instituição escolar enfrenta grandes dificuldades para levar a família em seus espaços, tendo como objetivo que os sujeitos sejam atuantes e venham a cooperar com o desenvolvimento do educando.

Existem inúmeras discussões que buscam compreender os fenômenos que ocorrem no campo educacional, seja dentro ou fora da escola, razões essas que levam estudiosos a buscarem novas informações sobre o comportamento humano, em especial dentro da escola. Nesse contexto, a instituição escolar se depara com inúmeras tarefas a cumprir: garantir o acesso dos alunos ao conhecimento enciclopédico histórico e cultural, ao mesmo tempo em que lida com uma educação moral, perpassada de valores sociais.

Para fortalecer o acompanhamento dos alunos, em 2008 foi adotado no Brasil o projeto Professor Diretor de Turma. De acordo com Lima (2014), o projeto foi criado em Portugal e, de uma forma geral, objetiva realizar um elo entre a família e a escola. Antecedendo a sua implantação em todo estado, o projeto foi desenvolvido em três escolas-piloto em 2008 e houve

ampliação para cem escolas em 2010. Projeto Professor Diretor de Turma que tem por objetivo: aproximar família e escola e reduzir o número de alunos evadidos e/ou reprovados, principalmente nas turmas de primeiros anos, tendo em vista que é nesta série que se dar o maior índice de evasão (SEDUC, 2010). O projeto comprova que:

[...] a família passou a ser mais participativa na escola, favorecendo uma melhor articulação com os professores, possibilitando, a estes, reconhecer melhor os jovens, os limites impostos pela escola e pela própria família. Este cenário tornou propício à ampliação do Projeto, em 2011, para as demais turmas do Ensino Médio, totalizando, 530 escolas, 4.821 turmas e 4.241 professores diretores de turma (SEDUC, 2010).

Embora não esteja diretamente ligada à escola, a família tem uma maneira de educar os seus filhos, através de costumes, crenças e moral. Percebemos que através desses estímulos os pais têm controle sobre a vida formativa de seus da sua prole antes que os mesmos cheguem à escola para receber a educação formal. Foucault (2011) aponta para os riscos em afirmar que o espaço familiar seria o mesmo ou um simples reflexo da sociedade, onde “[...] o pai não é o ‘representante’, do soberano, ou do Estado; e os dois últimos não são, absolutamente, projeções do pai em outra escala. A família não reproduz a sociedade; e esta, em troca, não imita aquela” (p.110).

Por essa perspectiva, é de fundamental importância (re)conhecer o papel da escola e da família e quais as contribuições que tal parceria poderia proporcionar em benefício do educando. Se cada uma dessas instituições “cumprissem com suas obrigações” na formação dos sujeitos teríamos melhores resultados na formação e educação dos alunos? Seria, no mínimo, ingenuidade atribuir a tal relação o sucesso escolar e de cidadania dos sujeitos. A escola e a família, assim como as demais instituições sociais são complexas e além de reproduzirem práticas sociais mais amplas, também as produz, como afirma Bourdieu (2009).

Por esta razão, buscamos neste trabalho evidenciar respostas que complementem a seguinte pergunta: como se dá a relação família-escola e a contribuição dos mesmos na melhoria do processo ensino-aprendizagem?

A pesquisa visa contribuir para uma perspectiva que aponta caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem, tendo em vista que esse processo necessita de acompanhamento por parte da escola, mais não somente desta, bem como do suporte e acompanhamento da família. O objetivo principal é compreender a relação família-escola e a contribuição das duas instituições na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem como característica a pesquisa bibliográfica articulada a dados coletados em campo. Possui uma abordagem qualitativa, uma vez que fatos relacionados a seres humanos, institucionalmente localizados, nas palavras de Minayo (1994), são mais complexos do que qualquer teoria ou dado coletado, o que justifica o caráter qualitativo em questão.

A pesquisa foi desenvolvida em três momentos: o primeiro diz respeito ao referencial teórico, a partir do qual podemos articular as ideias de autores que discutem a relação família e escola, dentre eles: Belucci (2009), Castro e Regattiere (2010) e Sayão (2011). No segundo momento, realizamos uma visita numa Escola Estadual do Ceará vinculada a Secretaria da Educação (SEDUC), localizada no Município de Trairi (CE), a 127 km de Fortaleza. Neste momento, foram realizadas entrevistas com os sujeitos de pesquisa: 25 pais de alunos de uma turma de 1º ano onde há o Projeto Professor Diretor de Turma; cinco professores Diretores de Turma; o coordenador pedagógico e o diretor da escola. A última etapa da pesquisa foi análise dos dados coletados nas entrevistas.

Os dados foram coletados durante os meses de agosto a setembro do ano de 2015. Para a realização das entrevistas com os pais e profissionais, foram aplicados questionários com perguntas semiestruturadas ao mesmo tempo que ocorreu uma roda de conversa. Com os pais, foi aproveitado o ensejo de uma reunião pedagógica com os mesmos, realizada na primeira semana do mês de agosto do ano de 2015. No caso dos professores e do Núcleo Gestor, os dados foram coletados da mesma forma, porém em momento posterior, durante reuniões de planejamento do Projeto Professor Diretor de Turma.

Utilizamos para análise, principalmente, os dados oriundos do questionário escrito. Porém, as rodas de conversas foram gravadas e transcritas no intuito de assegurar a complementação à escrita e obter relatos concernentes às repercussões no desempenho escolar dos alunos a partir da relação com a família e das tentativas e possibilidades utilizadas pela instituição de ensino para aproximar os pais da trajetória estudantil de seus filhos. A análise dos dados foi fundamentada na análise de conteúdo temática de Bardin (2005) e o critério de categorização utilizado foi o lógico-semântico (categorias temáticas), incluindo as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e síntese das ideias.

Iniciamos a análise dos dados com uma leitura mais geral das entrevistas e, posteriormente, uma leitura mais minuciosa e analítica, buscando encontrar categorias de análise. Em seguida, partiu-se para a exploração do material, com identificação das unidades de contexto e unidades de registro para determinação das categorias temáticas. Após essa categorização, foi realizada a descrição analítica que culminou na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, permitindo a condensação e síntese das ideias e coesão com os objetivos do estudo.

A pesquisa seguiu as normas da resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012, que trata dos aspectos éticos relacionados à pesquisa com seres humanos (CNS, 2012). Objetivando preservar a identidade dos sujeitos e da instituição, optamos pela não identificação dos mesmos.

FAMÍLIA E ESCOLA COMO PARCEIRAS?

Durante uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²¹⁶ é possível encontrar o considerável número de estudos voltados para a investigação da relação entre família e escola, tendo em vista que essa parceria pode gerar resultados positivos no desenvolvimento educacional do indivíduo. O site aglomera pesquisas desenvolvidas para Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado de Universidades de Todo o Brasil. Alguns exemplos de tais pesquisas são: Assis (2014), Belmonte (2011), Borsato (2008), Dal'Igna (2011) e Nascimento (2017).

Muitos autores defendem que a escola tem a principal parcela de contribuição nesta formação. Porém, é na família que tudo isso começa. Segundo Sousa (2008), a família funciona como o primeiro e mais importante agente socializador. É o primeiro contexto no qual se desenvolvem padrões de socialização em que a criança constrói o seu modelo de aprendiz e se relaciona com todo o conhecimento adquirido durante sua experiência de vida e que vai se refletir na vida escolar.

Muitos são os motivos pelo quais as famílias se ausentam da escola, a saber: a falta de autoridade dos pais sobre os filhos pode ocasionar certa insegurança nos mesmos, causando o receio em ter que enfrentar a escola para responder pelos filhos, quando solicitados; outro motivo é a falta de tempo que, segundo Tiba (1996), a ausência dos pais na vida dos filhos

²¹⁶ Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: Abril/2016.

pode levá-los a se tornarem mais permissivos, o que gera uma falta de controle dos pais e culmina na indisciplina em sala de aula.

Outros problemas que permeiam a educação em decorrência da não parceria entre família e escola são a evasão e a repetência escolar. Segundo Polonia e Dessen (2007), a estrutura familiar tem um forte impacto na permanência do aluno na escola, podendo evitar ou intensificar a evasão e a repetência escolar. Dentre os aspectos que contribuem para esse quadro estão as características individuais, a ausência de hábitos de estudo, a falta às aulas e os problemas de comportamento.

Sousa (2008) afirma que a tarefa de ensinar não compete apenas ao professor. O aluno não aprende apenas na escola. Ele aprende também com a família, amigos, pessoas consideradas significativas e com os meios de comunicação. Por isso, é preciso que professores, família e comunidade tenham claro que a escola precisa contar com o envolvimento de todos.

Nesse sentido, Sayão (2011) destaca que existe um conflito entre família e escola: de um lado a família acusa a escola de não educar seus filhos; do outro, está a escola, que reclama a ausência da família. Os professores argumentam que não possuem formação específica para cuidar de filhos e sim de instruir alunos, auxiliando-os na construção do conhecimento.

Porém, quando se expõe a ideia da desejável integração escola-família e convoca-se a participação dos pais na instituição educativa, levando em consideração como estratégias de promoção do sucesso escolar, deixamos de considerar, conforme Carvalho (2004), as relações de poder entre essas instituições e seus componentes, a diversificação dos arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais da maioria das famílias, assim como as relações de gênero que estruturam a bifurcação de trabalho em casa e na escola. Dessa forma:

[...] a política educacional, o currículo e a prática pedagógica articulam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família, segundo um modelo de família e papel parental ideal, com base nas divisões de sexo e gênero, subordinando a família à escola e sobrecarregando as mães, sobretudo as trabalhadoras e chefes de família, o que perpetua a iniquidade de gênero (CARVALHO, 2004, p. 40).

Assim, compreendemos que o aluno que está com uma família estruturada e presente, ele consegue se sobressair em seus estudos, pois terá uma boa educação e isso contribuirá para aquisição de conhecimento formal que a escola pode ofertar. Quando falamos em família estruturada, não estamos destacando a sua composição, os seus membros, mas sim a sua atuação, a efetivação da sua função educativa e de tutela.

A família deve mostrar interesse pelas atividades que os filhos desenvolvem dentro e fora da escola, demonstrando seu interesse pela atuação da instituição e de seu apoio a ela. Segundo Reis (2010), a escola atual tem desejado manter a família mais próxima de seus espaços para enfrentar as dificuldades, as intencionalidades e os desafios da educação. Em consonância com a autora, Sousa (2008) comenta que a escola assume uma postura mais complexa, sendo que:

[...] além de fornecer modelos comportamentais, fontes de conhecimento e de ajuda para o alcance da independência emocional da família, a escola também passa a ser o local para a formação do ser social e para o desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação do conhecimento que pode ser utilizado pelo aluno em seu meio de sociabilidade como instrumento de sua prática (p.2).

Desse modo, Belucci (2009) ressalta que atualmente se consegue ver a falta de interação entre família e escola e isso se agrava devido ao estilo de vida de cada um: de um lado a falta de preparação do professor e da escola como um todo; de outro, o descaso que as famílias têm para com seus filhos.

Castro e Regattiere (2010) comentam que a colaboração entre família e escola pode influenciar nos indicadores educacionais, tendo como consequências imediatas a redução nas taxas de abandono e repetência dos alunos, diminuição nos episódios de indisciplina e uma melhor conscientização dos familiares da importância de seu envolvimento para o sucesso escolar do aluno.

Mesmo com o auge da gestão democrática, ou seja, uma gestão que busca, em meio a sociedade civil, pais que assumam posição dentre as decisões da escola, as mesmas ainda permanecem sem esse apoio. Dessa forma, estudar sobre a relação destas duas instituições, torna-se eminente, principalmente quando podemos identificar suas contribuições na evolução da aprendizagem.

O Brasil ocupa o 53º lugar em educação, entre 65 países avaliados (PISA). Mesmo com o programa social que incentivou a matrícula de 98% de crianças entre 6 e 12 anos, 731 mil crianças ainda estão fora da escola (IBGE). 34% dos alunos que chegam ao 5º ano de escolarização ainda não conseguem ler; 20% dos jovens que concluem o ensino fundamental, e que moram nas grandes cidades, não dominam o uso da leitura e da escrita. (BRUINI, 2010, p. 1).

Assim, ressaltamos a importância da família no contexto escolar. Essa relação é, também, publicamente reconhecida na legislação brasileira, como na Constituição Federal

(BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os questionamentos realizados junto aos professores e Núcleo Gestor trouxeram em sua essência a compreensão sobre a importância da família como parceira da escola, tendo em vista que atualmente aquela instituição tem se eximido da responsabilidade de cuidar da formação de seus próprios filhos.

Tabela 1: Descrição das categorias temáticas referentes às ações apontadas pelos docentes e Núcleo Gestor para incentivo à participação da família na gestão escolar e processo ensino-aprendizado.

CATEGORIAS TEMÁTICAS	UNIDADES DE REGISTRO
Reuniões	8
Atualização do PPP junto aos pais	6
Convite à participação no conselho escolar	6
Semana pedagógica	5

Fonte: Criação dos autores

Para os docentes e gestores, a escola se destaca na promoção de reuniões bimestrais, ocasião em que são alinhadas ações de integração da família com a escola. Os mesmos reconhecem que a participação da família é muito importante e decisiva nas ações pedagógicas da instituição. Ficou evidente que a família é primordial na construção do projeto político pedagógico, tendo em vista que a mesma precisa compreender como funciona o trabalho da escola e não apenas deixar a critério da mesma a responsabilidade exclusiva nas acerca das decisões sobre a aprendizagem de seus filhos.

No entanto, é preciso que a instituição escolar promova, com frequência, encontros coletivos buscando estratégias de aproximação e acolhimento da família. Segundo Paro (2001),

tais coletivos têm como propósito prioritário “[...] fazer da participação dos pais um objeto de preocupação e um fim da própria escola, de modo a aproximar a família das questões pedagógicas e a tornar a unidade escolar integrada ao seu meio [...]” (p. 113).

A escola promove anualmente uma jornada pedagógica – outrora semana pedagógica – que viabiliza a discussão das ações que devem ser desenvolvidas durante o ano letivo. Dessa forma, entra em pauta aquelas ações que deverão permanecer durante o período, outras que devem ser modificadas, como também a inserção de novas estratégias de acordo com as necessidades percebidas na escola. Fazem parte desse encontro pedagógico o Núcleo Gestor como mediador, os professores, funcionários em geral da escola, alunos e pais.

Tabela 2: Fatores que dificultam ou facilitam a participação da família na gestão escolar e processo ensino-aprendizagem na visão dos docentes e núcleo gestor.

CATEGORIAS TEMÁTICAS	UNIDADES DE CONTEXTO	DE	UNIDADES DE REGISTRO
DIFICULTADORES	Rotina Diária		6
	Falta de interesse		6
	Deslocamento de casa para a escola		5
	Escolarização(Inabilidade)		5
FACILITADORES	Acolhimento		8
	Espaço físico		6
	Gestão participativa		5

Fonte: Criação dos autores.

Para os docentes e gestores, a maior interferência entre escola e família é a rotina diária, seguido da falta de instrução que os mesmos não possuem em virtude da pouca escolarização. No entanto, outro aspecto relevante é a falta de interesse dos pais em relação à aprendizagem dos filhos, tendo em vista que os mesmos relataram que procuram a escola apenas quando são solicitados para uma reunião de pais e mestres ou quando precisam realizar a matrícula.

Na fala de alguns pais ficou evidenciado que a sua falta de assiduidade na escola é um fator decorrente da distância geográfica que os segregam da instituição pela qual os filhos

estudam. Utilizam-se esses aspectos como uma desculpa para não participarem mais ativamente da vida escolar e do acompanhamento pedagógico dos filhos. Nesse sentido, Casarim e Ramos (2007) afirmam que os pais demonstram um distanciamento da vida dos filhos no que diz respeito à escola. Para muitos, não participar é mais interessante, uma vez que têm outras atividades que não podem deixar de assumir.

Os dados apontam que, dos 25 pais (homens e mulheres) entrevistados, apenas seis pais (homens) acompanhavam seus filhos na escola, enquanto que quatorze alunos eram acompanhados pelas mães e cinco eram acompanhados por outros parentes.

No que concerne à escolaridade dos responsáveis, percebeu-se que quatro pais (homens e mulheres) eram analfabetos, 13 possuíam o Ensino Fundamental incompleto, dois com o Ensino Fundamental completo, dois tendo o Ensino Médio incompleto e três com Ensino Médio completo e apenas um com nível superior. Percebemos que a baixa instrução dos pais é um fator que pode contribuir para o acompanhamento dos filhos na escola.

Tabela 3: Descrição dos fatores que facilitam ou dificultam a participação da família na gestão escolar e processo ensino-aprendizagem relatados pelos responsáveis.

CATEGORIAS TEMÁTICAS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
FACILITADORES	Bom relacionamento entre os profissionais e a família	25
	A abertura para participação nas decisões da escola	12
DIFICULTADORES	Deslocamento de casa à escola	19
	Deslocamento de casa à escola Rotina diária	18

Fonte: Criação dos autores

Para o grupo de pais pesquisados, o que mais atrai sua presença na escola é a atenção que os mesmos recebem dos profissionais, bem como a possibilidade de participar nas decisões da instituição. A principal dificuldade são os afazeres diários e a distância do deslocamento de casa à escola. Observa-se que as dificuldades relatadas pelos pais condizem com as dificuldades visualizadas pelos professores.

No entanto, para Antunes (2013), o motivo para que os pais se ausentem da escola não pode ser a falta de tempo, pois essa colaboração demanda apenas algumas horas mensais. Não obstante, esses pais reservam tempo para outras ocupações de lazer ou profissionais, tais como futebol e ainda alegam que confiam no trabalho docente. Nessa perspectiva, Castro e Regattieri (2010) comentam que:

[...] a aproximação das famílias tem como ponto inicial o conhecimento sobre as condições de vida dos alunos e sobre como elas podem interferir nos processos de aprendizagem. Para estabelecer o diálogo, a escola tanto recebe as famílias quanto vai até elas por meio de visitas domiciliares, entrevistas com familiares, enquetes, troca de informações com outros agentes sociais que interagem com as famílias, como os agentes de saúde do Programa Saúde da Família, etc. (p.37).

A partir da observação das autoras, confrontando com as observações dos dados da pesquisa, percebe-se que quando a escola conhece a realidade de seus alunos, torna-se mais fácil planejar as ações pedagógicas. Nesse sentido, confirmam que as escolas devem conhecer as famílias dos alunos para identificarem aquelas que podem cumprir seu papel legal; quantas e quais famílias têm condições de acompanhar sistematicamente a vida escolar dos filhos.

Tabela 4: Ações desenvolvidas pelos pais/responsáveis para auxílio no processo ensino-aprendizagem.

CATEGORIAS TEMÁTICAS	UNIDADES DE REGISTRO
Apoio nas atividades que a escola proporciona (financeira ou não)	15
Assiduidade na escola para informações pedagógicas	10
Orientações pessoais	3
Ajuda nas atividades escolares	1

Fonte: Criação dos autores

Os relatos dos pais apontam que há pouco sentimento de responsabilidade em ajudar os filhos nas atividades escolares e isso pode ser interpretado como negativo diante dos desafios que são impostos no processo de ensino e aprendizagem. É preocupante o acompanhamento dos mesmos, tendo em vista que as pequenas ações e as mais simples deixam a desejar. Ações de acompanhamento pedagógico por parte da família podem contribuir bastante na aprendizagem.

Os pais necessitam fazer perguntas aos filhos sobre as aulas, os trabalhos extraclasse, o uso do livro didático e, sobretudo, se o aluno compreende a aula, se pode explicá-la aos pais. Pais que, por exemplo, “fingem” se transformar em alunos para aprenderem com os filhos, podem sentir um pouco sua aprendizagem e entusiasmo com que esperam pela ação de seus professores [...]. (ANTUNES, 2013).

De uma forma geral, os dados apontam que os pais poderiam ser mais ativos na vida escolar dos filhos, tendo em vista que a colaboração da instituição familiar com a escola pode gerar bons resultados na aprendizagem dos alunos. Os pais foram apontados pelos professores como pouco assíduos, fato comprovado a partir dos relatos das famílias. Quando chegam à escola, é apenas para saber sobre o comportamento do filho e, muitas vezes, não para refletir sobre tal comportamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou observar que a integração entre família e escola no processo de ensino e aprendizagem deve ser considerada como um artifício bastante significativo. Tendo em vista que a aprendizagem funciona em qualquer ambiente e se desenvolve a partir do contato do educando com qualquer forma de conhecimento. Foi identificado que as duas instituições ainda caminham dissociadas. No entanto, ações estão sendo implantadas para que ambas saibam seu papel na formação do educando.

Percebe-se que medidas de integração entre as mesmas objetivam o crescimento da aprendizagem dentro do contexto social em que ambas vivem, mesmo com os dilemas do cotidiano. Algo muito pertinente que foi discutido neste trabalho foi o envolvimento da família com as ações pedagógicas da escola. Por meio da literatura e das entrevistas, observa-se que os pais manifestam pouco interesse em participar da construção do plano pedagógico da escola. A

família participa da vida escolar dos filhos, mas não em sua completude. Tal fato pode contribuir para a evasão, repetência escolar, entre outros resultados negativos.

O que percebemos é que são inúmeros os fatores que estão intrinsecamente ligados ao conceito de participação e por isso devem ser interpretados e refletidos por professores, gestores e pais. Enfatizamos a importância que a escola deve ter em conhecer todo o contexto social das famílias de seus alunos. Dentro da perspectiva de participação, destaca-se a escola, enquanto entidade educadora, no sentido de promover encontros que favoreçam o diálogo entre docente, gestores e pais, com o objetivo de manter o elo desta parceria, visando à formação plena do aluno com foco na aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **O cotidiano escolar através de casos**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora vozes, 2013.

ASSIS, Cristina Ferreira. **A relação família-escola em um território de alta vulnerabilidade social**: um estudo de caso em Mariana-MG. Dissertação (Mestrado). 122f. Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BELMONTE, Iracema Morando. **Família nos discursos escolares**. Dissertação (Mestrado). 90f. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BELUCCI, L. **Interação da família com a escola**: desafios atuais. 86 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Oeste Paulista – UNOESTE. Presidente prudente, São Paulo. 2009.

BORSATO, Cláudia Roberta. **Relação escola e família**: uma abordagem psicodramática. Tese (Doutorado). 187f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

BRUINI, Eliane Da Costa. "Educação no Brasil"; Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm>>. Acesso em: Outubro/2015.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Modos de educação, gênero e relações escola família**. Cadernos de pesquisa, Paraíba, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>>. Acesso em: Setembro/2015.

CASARIN, F. E. Nelson; RAMOS, J. Beatriz. **Família e aprendizagem escolar**. Revista de Psicopedagogia Ed.74 São Paulo: ano 2007.

CASTRO, Jane Margareth. REGATTIERI, Marilza. **Interação escola família: subsídios para práticas escolares**. 104p. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. Tese (Doutorado). 182f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 21º ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

LIMA, Vagna Brito de. **Professor Diretor de Turma: uma experiência educacional brasileira inspirada na educação portuguesa**. Espaço do Currículo, Paraíba, v. 7, n. 2, pp. 326-335, 2014.
MYNAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Paulo Henrique Albuquerque do. **"A escola é a segunda família e a família é a segunda escola": uma arqueogenealogia da parceria entre família e escola**. Dissertação (Mestrado). 156f. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso?** In: BASTOS, João Baptista (Org.). Gestão democrática. 2. ed. p. 57-72. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, 17(36), 21-32. 2007.

REIS, Liliane Pereira Costa dos. **A participação da Família no Contexto Escolar**. Monografia. 61f. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Salvador, 2010. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/MONOGRAFIA-LILIANI-PEREIRA-COSTA-DOS-REIS.pdf>>. Acesso em: Setembro/2015.

RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: julho/2017.

SAYÃO, Rosely. Filhos...melhor não tê-los? *In*: SAYÃO, Rosely; RIZZO, Sérgio; LA TAYLLE, Yves de; GROPPA, Júlio Aquino. **Família e educação: quatro olhares**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SEDUC-CE, **Projeto Professor Diretor De Turma**, 2010. Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma>. Acesso em: junho de 2017.

SOUSA, Ana Paula de. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. Ver. Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653 n.º 44/7 – 10 de janeiro de 2008.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. 1ª ed. São Paulo: Editora Gente, 1996.

TRAVI, Marilene Gonzaga Gomes; MENEGOTTO, Liziane Machado de Oliveira; SANTOS, Geraldine Alves dos. **A escola contemporânea diante do fracasso escolar**. Revista Psicopedagogia. Vol. 26 n.81. São Paulo, 2009.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE: DIALOGANDO SOBRE SEXUALIDADE E SAÚDE REPRODUTIVA JUNTO AS JUVENTUDES ESCOLARES ATRAVÉS DE UMA WEB RÁDIO

Leidy Dayane Paiva de Abreu²¹⁷

Raimundo Augusto Martins Torres²¹⁸

Karlila da Conceição Bezerra Brito Veras²¹⁹

Aretha Feitosa de Araújo²²⁰

Gislanny Rodrigues Oliveira²²¹

RESUMO

A sexualidade e saúde reprodutiva são temas cada vez mais presentes no universo vocabular das juventudes, seja nas escolas, nos serviços de saúde, nos meios de comunicação social, nas famílias, nos grupos de amigos (as) e em diferentes grupos da sociedade. Assim tendo em vista a importância das Tecnologias Digitais de informação e Comunicação para dialogar junto aos jovens sobre a temática. A pesquisa tem como objetivo descrever as ações do projeto de extensão “Programa Em Sintonia com a Saúde”, por meio do diálogo junto aos jovens escolares sobre a sexualidade e saúde reprodutiva, transmitido através do canal de comunicação digital *Web Rádio AJIR*. Trata-se de uma pesquisa interventiva, que descreve as ações de intervenção

²¹⁷Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: dayannepaiva@hotmail.com

²¹⁸Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: augustomtorres70@gmail.com

²¹⁹Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: karlla_veras@hotmail.com

²²⁰Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: aretha.feitosa@gmail.com

²²¹Escola Estadual de Educação Profissional Governador Waldemar Alcântara. E-mail: aryam_ribeiro@hotmail.com

de uma enfermeira junto a 35 jovens escolares de uma escola pública do município de São Benedito/CE. Os jovens puderam aprofundar seus conhecimentos sobre a temática sexualidade e saúde reprodutiva, com suporte da convidada, uma enfermeira que falou para os estudantes sobre o assunto de forma *on-line*. Percebeu-se que os jovens veem na *Web Rádio* um meio para esclarecer dúvidas que muitas vezes passam despercebidas no dia-a-dia. Os principais questionamentos dos estudantes foram sobre masturbação, pedofilia, estupro, fecundação, relação sexual, inflamações ginecológicas e por fim, políticas públicas voltadas à educação sexual. A forma dialógica com que se utiliza a *Web Rádio* permitiu aos jovens construir conhecimentos e interagir entre eles. Dessa forma conclui-se que o Programa em Sintonia com a Saúde transmitido através da tecnologia da *Web Rádio* AJIR foi relevante, pois tornou-se uma ação educativa inovadora, melhorando o aprendizado dos jovens sobre promoção de saúde em relação à sexualidade e saúde reprodutiva.

Palavras-chave: Tecnologias da Educação, Sexualidade e Saúde, Juventudes Escolares.

INTRODUÇÃO

A sociedade passa por momentos de transformações. Estas mudanças ocorrem devido às novas tecnologias de informação e comunicação, que aos poucos, vão se interligando a atividade educativa.

Atualmente o mundo tem a seu dispor muitas inovações tecnológicas para se usar em sala de aula, o que condiz com uma sociedade pautada na informação e no conhecimento, pois através desses meios temos a possibilidade virtual de ter acesso a todo tipo de informação independente do local em que nos encontramos e do momento. Dessa forma, as mudanças com o aparecimento das tecnologias foram grandes e positivas para a sociedade (JESUS; GROSSI, 2016).

Assim no meio educacional, a tecnologia pode auxiliar os estudantes a adquirir competências necessárias para se tornarem tomadores de decisões e solucionadores de problemas, comunicadores e colaboradores criativos de ferramentas de produtividade, pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação e que ofereçam contribuições à sociedade (UNESCO, 2009).

Nessa perspectiva, a escola é um ambiente privilegiado de interação social, mas este deve interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação, concedendo fazer as pontes entre conhecimentos e se tornando um novo elemento de cooperação e transformação.

A utilização desses recursos tecnológicos de comunicação e informação vem se tornando mais frequentes devido à atratividade e facilidade de comunicação e acesso, e, por conseguinte, modificando a maneira como as pessoas se relacionam, aprendem e se comunicam, especialmente entre a população jovem (SANTOS; SANTOS, 2014).

Nesse sentido foi aliado o uso destas tecnologias à educação e saúde, surgindo assim a *Web Radio AJIR*, que é uma estratégia que visa difundir informação e conhecimento através do meio digital, atuando na comunicação e educação em saúde através da transmissão de uma programação diversificada com temas de saúde. O Programa em Sintonia com a Saúde permite o debate com jovens escolares de diversos municípios através do envio de dúvidas desse público.

O Programa Em Sintonia com a Saúde (S@S) apresenta como público principal os jovens escolares de escolas públicas do Ceará, que semanalmente, dialogam temáticas voltadas para a educação em saúde com os jovens acadêmicos de vários cursos de graduação na UECE. Neste, são promovidos diálogos sobre as temáticas direitos humanos, tabagismos, alcoolismo, HIV/AIDS, cultura de paz, diabetes, hipertensão, hanseníase, tuberculose, saúde bucal, ambiente e saúde, gravidez não planejada, racismos, violências, infecções sexualmente transmissíveis, sexualidade e saúde reprodutiva, entre outros.

Desse modo, sexo, sexualidade e saúde reprodutiva são temas cada vez mais presentes nas escolas, nos serviços de saúde, nos meios de comunicação social, nas famílias, nos grupos de amigos (as) e em diferentes grupos da sociedade.

Assim tendo em vista a importância das TDIC para informar os jovens sobre as temáticas sexualidade e saúde reprodutiva, o estudo apresentou as seguintes questões problematizadoras: como são os saberes e dizeres dos jovens de escolas públicas sobre sexualidade e saúde reprodutiva? Quais são seus entendimentos sobre este tema? Existem dúvidas pelos estudantes sobre essa temática?

Deste modo, o presente estudo tem como objetivo descrever as ações do projeto de extensão Programa Em Sintonia com a Saúde, por meio do diálogo junto aos jovens escolares

sobre a sexualidade e saúde reprodutiva, transmitido através do canal de comunicação digital *Web Rádio AJIR*.

REFERENCIAL TEÓRICO

A partir do século XVIII, a sexualidade das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas.

A proliferação dos discursos da sexualidade nas instituições como a Igreja, escolas, família, consultório médico continua a acontecer e permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso (Foucault, 2015).

A articulação entre juventude e sexualidade e a saúde sexual e reprodutiva também têm despertado bastante interesse de acadêmicos e gestores públicos nos últimos anos. A relação comumente estabelecida entre juventude e sexualidade passa, com cada vez mais vigor, por questões como gravidez na adolescência e prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST, as quais parecem se amparar, ainda que implicitamente, num enlace entre “juventude” e “risco”, que se expressa no pressuposto de que a população jovem se encontraria mais propensa às práticas de um sexo inseguro. Como pano de fundo a associação entre juventude e experimentação da sexualidade, saberes psi têm reiterado a iniciação sexual como rito de passagem para a adultez. Dessa forma, a configuração da sexualidade juvenil é atravessada por campos enunciativos diversificados (CALAZANS, 2008).

A inserção da educação sexual nas escolas brasileiras se deu por meio de um deslocamento no campo discursivo sobre o assunto: nos anos 1920 e 1930, a discussão sobre educação sexual emergiu na escola em meio à epidemia de sífilis, sendo que, naquele período, os problemas de “desvios sexuais” passaram a não mais ser percebidos como crime, e sim como doença. Por isso, a escola passou a constar entre os espaços de ação preventiva de uma medicina de caráter higienista, devendo cuidar da sexualidade de crianças e jovens com vistas à produção de comportamentos tidos como “normais” (ROSISTOLATO, 2016).

Com os inúmeros avanços tecnológicos, a comunicação e informação em rede virtual têm influenciado na rapidez e contribuído com estas novas formas de cuidado em saúde para a população jovem escolar. O uso de recursos baseados no computador e na Internet, assim como os sistemas de informação, têm se configurado num processo de constantes mudanças e influenciado para prática de muitas profissões, logo a utilização de dispositivos como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC nos discursos das juventudes sobre

a sexualidade. Por meio das TDIC, ferramentas digitais que trazem uma nova prática discursiva no cotidiano.

A presença das TDIC no cotidiano da enfermagem, principalmente no ambiente de trabalho por meio do cuidado junto às juventudes escolares, é indispensável, e o seu desenvolvimento é inevitável, necessário e importante para o desenvolvimento da profissão e do cuidado humano. Essas tecnologias, quando adequada e inteligentemente utilizadas e administradas, poderão beneficiar a prática do cuidado ao ser humano em múltiplas esferas (BRASIL, 2010).

A saúde é considerada um dos setores mais dinâmicos em termos de absorção de novas tecnologias digitais. Na área da Enfermagem, as funções da informática podem ser utilizadas na assistência, assim como em atividades de promoção da saúde, com ênfase nas atividades de educação em saúde, reabilitação, prevenção e cura, assim como na pesquisa e no ensino (BRASIL, 1986).

Somando-se a popularidade das TDIC, estas se configuram como espaço privilegiado de relacionamento entre os jovens. Associar o uso destas tecnologias à saúde e educação tem instigado para atenção e promoção voltadas às juventudes, estimulando na escola a apropriação e disseminação de novos saberes e práticas em saúde no seu cotidiano entre pares.

Identifica-se a necessidade de ampliar o olhar para a atuação do enfermeiro/a, quando se trata de questões de intervenção educativa com as culturas juvenis, pensando que outros territórios e linguagens são criados a partir do diálogo, da subjetividade e das dúvidas, por meio das TDIC, que tem o papel de agregar a relação de vinculação com os espaços virtuais na Internet, creio que é necessário fazer esta diferenciação.

A comunicação produzida com jovens das escolas através das vivências e reflexões elencadas, narradas e consolidadas com as intervenções nos territórios, onde os/as jovens residem, sugere dobras com a formulação dos planos de cuidados que se funde à interação entre as demandas e discursos elaborados pelos (as) jovens e os saberes dos (as) enfermeiros (as). As dobras são os espaços do meio, onde a equipe da *Web Rádio AJIR* transita. Com a visão das dobras, não concebemos o ambiente virtual em oposição ao espaço físico da escola, mas entendendo, que a relação tempo-espaço é diferenciada.

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma pesquisa interventiva, que descreve as ações de intervenção de uma enfermeira junto a jovens escolares de uma escola pública do município de São Benedito/CE, por meio do projeto de extensão Em Sintonia com a Saúde veiculado pela *Web Rádio AJIR*. O projeto tem como objetivo trabalhar com a transferência de tecnologia do cuidado em saúde com os jovens nas escolas do estado do Ceará por meio da interação no referido canal de comunicação.

A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que buscam investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico. Esse tipo de pesquisa apresenta passos metodológicos próprios que iniciam com o diagnóstico, plano de intervenção e execução e avaliação (ROCHA; AGUIAR, 2003).

Para esse estudo, discutiremos sobre as temáticas Sexualidade e Saúde Reprodutiva, que ocorreu no dia 25 de outubro de 2017, veiculado pelo programa Em Sintonia com Saúde – S@S, através da *Web Rádio AJIR*. Assim, a *Web Rádio* é um canal de comunicação digital articulada entre a Associação dos Jovens de Irajá – AJIR com o Laboratório de Práticas Coletivas em Saúde – LAPRACS/CCS da Universidade Estadual do Ceará- UECE, com apoio da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX com registro no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade. O Programa em Sintonia com a Saúde é transmitido todas as quartas-feiras no período da tarde entre o horário de 16 às 17h ao vivo, direto da capital do estado, Fortaleza.

Os sujeitos do estudo constituíram-se de um total de 35 estudantes de uma escola pública do município de São Benedito-CE. A coleta dos dados deste trabalho envolveu a observação participante de uma enfermeira, com visitas de campo, pesquisas em ambientes virtuais, arquivos de áudio e vídeo da *web rádio AJIR*.

E para o anonimato dos estudantes, foram utilizados os codinomes *Estudante 1*, *Estudante 2*, *Estudante 3*, até *Estudante 13*. Para análise dos dados, utilizou-se a categorização das falas de Minayo (2007), com a seguinte categoria: *Dialogando sobre sexualidade e saúde reprodutiva na juventude: utilização de uma Web Rádio como ferramenta de promoção em saúde*.

Os dados objetivos foram submetidos à avaliação estatística descritiva e apresentados em tabelas e/ou gráficos. Já os dados subjetivos são descritos e submetidos à análise de discurso,

fundamentada na obra de Michel Foucault (2005), *A Arqueologia do saber*, com a qual trabalhamos o conceito de enunciado.

Foucault (2005) revela uma linha de pensamento que mostra existir diferença entre o possível e o virtual, de um lado e, do outro lado, o real, bem como o não - dito, o “discurso escondido”, porém “vazado” pelas expressões do desejo dos sujeitos.

Também, como abordagem metodológica, as experimentações de uso do canal têm ancoragem na perspectiva da educação problematizadora proposta por Paulo Freire. Como procedimentos éticos a pesquisa adotou a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), que garante proteção aos seres humanos participantes de pesquisas científicas respeitando sua dignidade.

Assim a vivência faz parte de uma pesquisa maior “uso da *Web Rádio* na formação e no cuidado em saúde: experimentando estratégias de comunicação e educação em saúde com as juventudes” submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da UECE. Parecer nº: 1. 761. 115 (BRASIL, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a transmissão do Programa em Sintonia com a Saúde através da *Web Rádio Ajir*, os jovens puderam aprofundar seus conhecimentos sobre a temática sexualidade e saúde reprodutiva, com suporte da convidada, uma enfermeira que falou para os estudantes sobre o assunto de forma *on-line*.

Neste cenário, o uso de novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na educação em saúde surge como um forte instrumento dos profissionais de enfermagem que vem atuando com o público juvenil escolar em atividades de educação para promoção da saúde. Logo, o debate sobre a sexualidade junto as juventudes por meio de ferramentas digitais como a *Web Rádio*, necessitam serem incentivadas e implantadas para esse público específico, pois permitem que ele participe ativamente da construção do próprio conhecimento e agregue dinamismo, reflexão, flexibilidade e atratividade às estratégias de cuidado em saúde.

As mídias digitais, como no caso da *Web Rádio AJIR*, foi uma ferramenta utilizada neste estudo, e mediou o processo de educação em saúde, favorecendo a aproximação dos serviços de saúde aos jovens e as escolas com temas problemas da atualidade na saúde no Brasil.

Nesse sentido, a vantagem de está inserido junto aos jovens escolares e a oportunidade de conhecer e dialogar com uma variedade de pessoas com problemas ou objetivos semelhantes, em que o fato de poder compartilhar preocupações comuns fez com que houvesse uma variedade de *feedback* que não seria possível individualmente.

Desse modo, o processo interativo entre os jovens escolares e o convidado-debatedor ocorreu de forma online através do acesso ao site da *Web Rádio*, por meio do link: www.uece.ajir.com. Os jovens participantes foram estimulados a enviarem perguntas/comentários por meio de um *software* de comunicação.

As atividades iniciaram com uma pergunta chamada de âncora, na qual foi realizada pelo facilitador do programa e está relacionada ao tema, onde o jovem que responder corretamente é premiado. A pergunta âncora lançada nesse programa, foi: Nos órgãos reprodutores femininos, onde ocorre o encontro do óvulo com o espermatozoide?

Devido ter apenas um computador transmitindo o programa, os estudantes responderam a pergunta âncora em um papel distribuído pela mediadora do programa, e em seguida as respostas foram digitadas e enviadas junto com os nomes dos estudantes, via página do Facebook da *Web Rádio Ajir*, para o facilitador do programa.

Após a pergunta âncora, teve início o debate que é conduzido por especialistas sobre a temática e nesta fase é abordado uma breve explanação com alguns pontos chaves sobre o assunto. Em seguida os alunos listam suas dúvidas aos quais as mesmas são recolhidas pela mediadora do projeto e enviadas por um *software* de comunicação usando as redes sociais para os palestrantes do dia da *web rádio* que respondem os principais questionamentos ao vivo.

Desta maneira, pode-se afirmar que a utilização da tecnologia e comunicação nessa pesquisa foi potencializadora por meio de uma abordagem inovadora no processo de estratégias para educação em saúde junto às juventudes no âmbito escolar, onde permitiu incentivar a participação dos/das jovens de forma dinâmica e interativa nas sessões dialógicas, desse modo, foi lançado questionamentos importantes e espontâneos dos participantes sobre o tema abordado, que interagiram de forma positiva, participando e dialogando sobre a temática.

Assim percebeu-se que os jovens estudantes receberam de forma positiva esse momento da transmissão do programa. Onde a *Web Rádio* favoreceu o incentivo ao aprendizado e estímulo à expressão, por meio da linguagem da comunicação e informação digital

caracterizada por perguntas realizadas de forma on-line e com respostas ao vivo para todos os estudantes participantes do programa.

Durante a transmissão foi explanado pelo convidado do programa alguns assuntos pertinentes sobre saúde reprodutiva e sexualidade, tais como: importância de estudar a saúde reprodutiva; o que é o planejamento reprodutivo; o que é puberdade e como ocorre nos meninos e nas meninas; quais as marcas da puberdade nos meninos e meninas; importância das meninas realizarem o exame de prevenção ginecológica; cuidados antes de realizar a prevenção ginecológica; informações sobre as infecções que o exame Papanicolau pode diagnosticar; orientações de como os meninos podem planejar sua reprodução e cuidados com os órgãos reprodutivos; informação de como a escola pode trabalhar com os jovens para que os mesmos conheçam melhor sobre a temática; e por fim foram repassadas orientações de como os jovens escolares podem conseguir mais informações sobre o tema.

Nessa perspectiva, o canal do programa apresentou um poder de mobilização, ocorrendo à provocação de discussões, questionamentos e a problematização de temas relevantes. Assim no início do programa muitos jovens tinham muitas perguntas a fazer para o convidado-debatedor, já que o assunto gerava interesse aos estudantes, e muitos apresentavam dúvidas relacionadas a esse tema específico, que ocorre devido à falta de informação qualificada para esses jovens.

A tecnologia renova e amplia a compreensão das práticas de saúde, ao tempo em que, reestrutura os modelos assistenciais e de prevenção que podem reforçar e otimizar os potenciais benefícios da promoção de saúde (TENÓRIO *et al*, 2014).

Tal proposta consegue despertar a atenção dos alunos para as discussões semanais, pois foge da metodologia tradicional das salas de aula com a exposição verbal por parte do professor e a preparação do aluno. Como descreve Lévy (2004), novas maneiras de pensar e conviver são elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática, e o que vai agregar maior peso a essas tecnologias é a interação e a colaboração de cada uma delas.

Outro ponto forte do canal da *Web Rádio* é a proximidade junto à comunidade escolar, onde o contato dos mediadores do programa, no caso as enfermeiras junto aos jovens é grande, onde foi construído uma relação de segurança e respeito entre esses.

Dessa forma as perguntas pelos jovens foram realizadas através da página do *Facebook*: *Web Rádio AJIR* e 14 estudantes tiveram a oportunidade de listar suas principais dúvidas

envolvendo o assunto. Segue abaixo na tabela 01, os principais questionamentos dos jovens foram sobre a temática.

Quadro 01: Perguntas dos estudantes sobre a temática Sexualidade e Saúde Reprodutiva.

Temática: Sexualidade e Saúde Reprodutiva
Perguntas – Discurso dos Estudantes: Estudante 01: <i>“Existem pessoas viciadas em sexo?”.</i> Estudante 02: <i>“A pedofilia é uma pessoa que é viciada em sexo?”.</i> Estudante 03: <i>“O estupro pode causar problemas psicológicos e sexuais na vida da vítima?”.</i> Estudante 04: <i>“Se masturbar em excesso traz algum mal a saúde?”.</i> Estudante 05: <i>“Como ocorre a fecundação?”.</i> Estudante 06: <i>“Quanto tempo o espermatozoide leva para fecundar o óvulo?”.</i> Estudante 07: <i>“O que acontece quando o espermatozoide entra no útero da mulher?”.</i> Estudante 08: <i>“Existem tratamentos para homens que são estéreis?”.</i> Estudante 09: <i>“Qual a importância do prepúcio?”.</i> Estudante 10: <i>“Como as meninas podem evitar inflamações na região genital?”.</i> Estudante 11: <i>“O método coito interrompido é seguro?”.</i> Estudante 12: <i>“Ter relação sexual no período menstrual, pode trazer alguma problema para a mulher?”.</i> Estudante 13: <i>“Após o parto, quanto tempo tenho que aguardar para ter novamente relação sexual?”.</i> Estudante 14: <i>“Como se aplica as políticas públicas voltadas à educação sexual dos jovens no Brasil?”.</i>

Fonte: Arquivos do Messenger da página do Facebook: Web Rádio Ajir, 2017.

A análise das perguntas demonstra que os jovens veem na *Web Rádio* um meio para esclarecer dúvidas que muitas vezes passam despercebidas no dia-a-dia e na sua convivência familiar. Há também a formação de um novo olhar sobre um tema que muitas vezes é tratado como polêmico.

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

Nesse sentido, a partir das perguntas enviadas pelos participantes, foi possível perceber que existiam muitas dúvidas dos jovens sobre a temática abordada no programa, em especificamente sobre masturbação, pedofilia, estupro, fecundação, relação sexual, inflamações ginecológicas e por fim políticas públicas voltadas à educação sexual.

Os estudantes apresentaram insegurança e receio nos comentários e perguntas durante o programa, principalmente em relação às perguntas sobre sexualidade, mostrando-se inseguros sobre a temática.

Durante o diálogo alguns adolescentes apresentaram-se em alguns momentos eufóricos com as perguntas dos outros colegas que era realizado ao facilitador do programa, gerando instabilidades comportamentais e emocionais. Porém a construção do vínculo entre os participantes e a mediadora do programa na escola, possibilitou a participação ativa desses sujeitos no diálogo sobre sexualidade e saúde reprodutiva, tendo o controle da situação.

Durante a transmissão do programa, alguns jovens em seus discursos mencionaram que na escola é um lugar interessante, de paixões, desejos e descobertas, mas na maioria das vezes não tem um diálogo aberto com os professores sobre dúvidas, medos, angústias, mudanças corporais, desejos e identidade sexual. Dessa forma, percebe-se que os professores ficam fechados em seus mundos de conteúdos superficiais da realidade do cotidiano escolar, e devido essas atitudes os jovens silenciam suas falas.

Desse modo oportunando essa disseminação de conhecimento de modo moderno sobre os assuntos abordados e o esclarecimento das principais dúvidas dos aprendizes, resultou em uma melhor compreensão sobre a temática sexualidade e saúde reprodutiva pelos jovens.

Assim, sendo as relações sociais centrais para a aprendizagem dos estudantes, segundo os níveis de desenvolvimento de Vygotsky, é possível perceber que essa metodologia utilizada, carregada de interação social entre os estudantes, encaixa-se nesta teoria, que traz a potencialidade do aprendizado como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Com essa interação, há uma exposição contínua de pessoas diferentes, com diversos níveis de desenvolvimento cognitivo. “Para ele, a interação mediada por sujeitos cognitivamente diferentes estimula a zona de desenvolvimento proximal do aprendente” (LIMA, 2008).

A pedagogia da sexualidade exercida na escola seja pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços públicos ou nos cantos escondidos e privados. Essa pedagogia acaba legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras⁸.

Também foram visto nas falas dos jovens, que os profissionais de saúde vão pouco ao ambiente escolar e a categoria que mais está presente nesse cenário é o enfermeiro veiculado pela *web* rádio. Nesse cenário, o enfermeiro, tem uma atuação com relevância social e humanística, logo, as tecnologias digitais vêm se inserindo em sua prática clínica e no seu processo de cuidar, uma vez que o profissional enfermeiro (a) deve lançar mão de recursos que busquem o envolvimento do público jovem nos diversos espaços.

Os jovens, durante as sessões da *web* rádio, mencionaram também a necessidade de espaços para o compartilhamento dessas informações e escuta, além da criação de estratégias para difusão da informação acerca da sexualidade, atividades estas, específicas para as juventudes, em que eles possam ser protagonistas das ações, estabelecendo vínculo com os profissionais de saúde e professores, proporcionando a educação e saúde na escola.

Desse modo a cada dia, são disponibilizadas mais ferramentas tecnológicas que podem auxiliar no processo pedagógico, estimulando um ensino mais colaborativo, participativo e de construção coletiva. Lévy (2004) traz essa concepção das tecnologias sempre em metamorfose, quando diz que “não há informática em geral, nem essência congelada do computador, mas sim um campo de novas tecnologias intelectuais, aberto, conflituoso e parcialmente indeterminado”.

Assim a discussão com os jovens por meio da *web* rádio é importante, quebrando barreiras, favorecendo a comunicação acerca da temática sexualidade e saúde reprodutiva, onde aos jovens apresentam um diálogo mais livre, menos carregado de vergonha em debater o tema ou dificuldade para expressão da fala.

Quanto às dificuldades observadas durante a transmissão do Programa em Sintonia com a Saúde, ocorreram devido a problemas técnicos com a conexão da sua rede, travamento do áudio e do vídeo e a dificuldade de acompanhar o vídeo e o áudio, simultaneamente.

Após a transmissão do programa, os estudantes mencionaram para a mediadora/enfermeira que existe a dificuldade de conversarem com seus pais, sobre namoro e sexo, mencionando em seus discursos como algo proibido por não ser o momento, mesmo convivendo com amigos que já são pais ou colegas que estão grávidas.

Deste modo a partir dos relatos expressados pelos escolares, foi possível compreender a relevância desta tecnologia, como uma ferramenta que contagia e desperta o interesse para o conhecimento, abrindo espaço para o diálogo e contribuindo para a reflexão crítica acerca da temática sexualidade e saúde reprodutiva.

Portanto, a forma dialógica com que se utiliza a *Web* Rádio, permitiu aos jovens construírem conhecimentos e interagirem entre eles (pares), uma vez que, estes têm utilizado a internet como um mecanismo de diálogos para estabelecerem relações e construírem saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse percurso culminou com a reflexão quanto à utilização do dispositivo de comunicação a *Web* Rádio como uma rede interdiscursiva que proporciona a partir das interações dialógicas com as juventudes quanto à sua sexualidade, utilizando como espaço de poder para que estes possam desenvolver o cuidado de si.

Desse modo foi primordial a utilização da ferramenta tecnológica no desenvolvimento do processo educativo proposto, visto que tentou superar o modelo tradicional para o foco da co-produção de saberes e autonomia dos jovens, priorizando a autonomia do indivíduo para que sejam autores de seus atos e funcionem como agentes transformadores no meio em que vivem.

Assim, o Programa em Sintonia com a Saúde transmitido através da tecnologia da *Web* Rádio AJIR foi relevante, pois tornou-se uma ação educativa inovadora, onde abordou problemas relacionados à sexualidade e saúde reprodutiva, melhorando o aprendizado dos jovens sobre promoção de saúde em relação à temática, atendendo às demandas de conhecimento e formação de opinião sobre o tema de jovens escolares.

Deste modo, o estudo contribui aos novos olhares sobre a sexualidade e os dispositivos virtuais, tendo em vista serem instrumentos poucos abordados nas escolas. Como também chamamos a atenção dos profissionais de enfermagem quanto à importância da aproximação com os adolescentes e jovens para criação de vínculo e confiança necessários para a expressão de seus sentimentos e modos de verdades sobre o sexo, a sexualidades e suas relações cotidianas de produção de si.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. **Resolução 466, de 12 de Dezembro de 2012.** 2012b. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Lei No 7.498, de 25 de junho de 1986. **Dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 26 Jun 1986. Seção 1. [citado em junho de 2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17498.htm

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares saúde e prevenção nas escolas**. Ministério da Saúde. 1ª edição Série Manuais nº 69, 2010. [citado em junho de 2018]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002218/221897por.pdf>

CALAZANS, G. J. **Os jovens falam sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para a reflexão**. In: Abramo HW, Branco PPM. (Org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2008. p. 215-243.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal; 2015.

JESUS, P. M.; GROSSI, M. G. R. O uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação de pessoas com deficiência. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 91-109, jul./dez. 2016.

LÉVY, P. **As Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 13.ed. São Paulo: Editora 34; 2004.

LIMA, T. C. B. de. **Ações Educativas e Tecnologias Digitais**. [Tese - doutorado em educação] Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-Ceará, 2008. [Internet] Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3292/1/2008_tese_TCBLima.pdf. Acesso em: 17/01/2018.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007, 406p.

ROCHA, M. L; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. Cienc.** v.23 n.4 Brasília, 2003.

ROSISTOLATO, R. **Sexualidade e escola: uma análise de implantação de políticas públicas de orientação sexual. [dissertação]**. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPSA): Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2016 [citado em junho de 2018] Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1831/1/tese.pdf>

SANTOS, V. L. C.; SANTOS, J. E. As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas. **HOLOS**, v. 6, p. 1-22, 2014.

TENÓRIO, L. C. *et al.* 2014. Educação em Saúde através das novas tecnologias da informação e comunicação: uma análise da (re) orientação dos nativos digitais no ciberespaço. **Revista Científica Interdisciplinar**. v.1. n.10, 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Padrões de competência em TIC para professores: diretrizes de implementação**. Versão 1.0 [online]. Paris: UNESCO; c2009 [capturado 2010 Ago 18]. 17 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209POR.Pdf>.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

TRABALHOS COMPLETOS DO GT-8

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

ANÁLISE DOCUMENTAL: REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DO DOCUMENTO EM PESQUISAS SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Maycom Cleber Araújo Sousa ²²²

Kaé Stoll Colvero ²²³

RESUMO

A análise documental em pesquisas de história da educação perpassa a interpretação dos dados contidos nos documentos analisados. É fundamental levar em consideração os elementos e/ou fenômenos que contribuíram para a elaboração dos mesmos. Falando de uma outra forma, para que ocorra uma aproximação com a realidade vivida em um tempo histórico ao qual o pesquisador em história da educação se propõe a estudar, torna-se necessário que o mesmo trilhe caminhos diversos, ou seja, além da análise do próprio documento, é importante considerar quem o produziu, para quem o fez, qual o contexto em que foi redigido, qual a matriz filosófica/teórica/econômica/religiosa era seguida pelo produtor e receptor do mesmo? Considerar tais elementos que contextualizam a elaboração e transmissão/recepção dos dados em análise, possibilitam uma aproximação com uma das verdades vivenciadas do período em estudo. Neste artigo, discutimos o papel dos documentos na abordagem metodológica supracitada a partir de autores como Le Goff (1992), Hunt (2001), França (1997), que tecem reflexões sobre a mesma temática. Assim sendo, temos como intuito demonstrar que os

²²² Mestrando no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades (UNILAB/CE). E-mail: maycom.cleber@gmail.com

²²³ Professora Adjunta da UNILAB-CE. E-mail: kaecolvero@unilab.edu.br

documentos, por si só, não são capazes de descrever a forma do homem de ver e pensar o mundo em determinado tempo, já que apenas fornecem possibilidades de diagnóstico acerca do momento histórico a ser historiado. Dividimos este artigo em dois momentos, sendo o primeiro uma contextualização a respeito da pesquisa que foi realizada por nós, onde apresentamos a companhia de Jesus, principalmente no tocante ao seu aspecto educacional, além do Auto de São Lourenço, que foi uma peça teatral escrita por José de Anchieta. E, em um segundo momento, discutimos acerca da análise documental em pesquisas de história da educação, problematizando a utilização simples dos dados apresentados nos documentos, enfatizando a insuficiência destes para representar o estilo de vida do tempo histórico em estudo.

Palavras-chave: documentos; análise documental; história da educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa de mestrado em sua fase inicial. Pretendemos aqui discutir aspectos relativos à análise documental, metodologia escolhida para a realização da mesma. Para isso, discorreremos acerca da relevância da análise documental em pesquisas da história da educação a partir do objeto que pretendemos estudar, isto é, o teatro anchietano e o problema da alteridade jesuítica no decorrer das missões na América portuguesa quinhentista, em função da presença de um personagem específico em seu texto: o demônio.

Na Idade Média, difundiram-se as ideias do cristianismo das mais diversas formas. O teatro se apresenta como uma destas maneiras de propagação dos ideais cristãos entre as sociedades medievais. De acordo com Lima (2016), o teatro medieval trouxe aos palcos a presença do diabo e do inferno, fazendo com que o mal alcançasse a cabeça das pessoas para, por fim, firmar os ideais católicos nas mentes das mesmas. No teatro vicentino, por exemplo, o diabo era representado de diversas maneiras. Em alguns momentos era juiz, em outros era acusador, em algumas outras ocasiões se apresentava ainda como ludibriador (Furlan & Arnaud de Toledo, 2013). Esse mesmo cenário, de acordo com Jean Delumeau (1989), se fará presente na modernidade, quer seja na Europa, quer seja na expansão dos domínios reinícolas além-mar.

Na América portuguesa, os jesuítas utilizaram-se de um fenômeno de transplantação do diabo europeu para as terras do novo mundo (MELLO e SOUZA, 1993; RAMINELLI, 1996;

BOSI, 1994; VAINFAS, 1995; CRESSONI, 2013). Com esta transplantação foram incorporadas as representações jesuíticas elementos pertencentes à cultura indígena sendo colocadas como alusivas ao diabo.

Os missionários, em especial José de Anchieta, lançaram mão do teatro para atingir suas intenções catequéticas. No entanto, para além disto, sistematizaram todo um projeto educacional em conformidade com a política do Padroado, isto é, que submetia as populações indígenas tanto aos preceitos cristãos quanto à coroa (CRESSONI, 2013).

Nesse sentido, cabia aos missionários a tarefa de doutrinar e inserir as populações indígenas como parte integral da sociedade portuguesa, como também torná-los cristãos. Para entender o trabalho dos jesuítas é necessário entender o surgimento da própria Companhia de Jesus.

A ordem foi fundada no ano de 1539 por Inácio de Loyola. Seu intuito principal era conter o grande crescimento do protestantismo, além de conquistar novos membros para a Igreja Católica. Os padres pertencentes à ordem atuavam desde confessores de reis e príncipes à professores e pregadores, sendo que o papel de educador ocupava o maior destaque e notabilidade dentre estes (Arnaud de Toledo, et.al, S.D, p. 03).

Os primeiros integrantes da Companhia de Jesus eram jovens estudantes universitários. O próprio Loiola estudava em Paris quando fundou a ordem, o que justifica a grande exigência pela educação dos que participariam da mesma. A Igreja Católica passou a ter esta exigência por perceber que a falta de preparo educacional de seu clero era uma das maiores críticas que a mesma sofria no século XVI. A partir disso, pode-se entender também o grande destaque dos jesuítas no que tange a educação (idem).

Os jesuítas foram os primeiros a organizar todo um sistema educacional católico, sendo que esse sistema não se restringiu à Europa. Para além disso, alcançou também as novas colônias portuguesas. Segundo Schmitz (1994, p. 129), “assumindo um sistema de ensino e educação sistemática, os jesuítas poderiam organizar-se melhor e atingir mais profunda e mais facilmente os diversos países e nações”.

Os jesuítas perceberam, desde sua chegada ao continente americano, que o trabalho catequético precisaria de adaptações. Na nova terra seria necessário incorporar elementos religiosos aos momentos de festividades onde estariam reunidos os indígenas. As cerimônias deveriam ter incorporadas ao seu ritual as danças, a música e as representações teatrais. Isto se

dava porque essas novas atividades incorporadas às festividades atrairia a atenção dos presentes, provocando um quebrantamento de coração, o que lhes permitiria estarem aptos a alcançarem a salvação de suas almas (idem).

Neste estudo, nosso foco incidiu na análise do Auto de São Lourenço composto por José de Anchieta. Assim sendo, consideramos ser pertinente introduzir o leitor a respeito do autor em estudo. No colégio das Artes, Anchieta teve contato com peças teatrais com conteúdos bíblicos. Essas eram encenadas no pátio do colégio e possuíam forte influência da estética da tragédia e da comédia greco-romana.

Neste mesmo contexto, Portugal estava imerso na fase das inquisições. Com isso, os autos ganhavam maior fortalecimento enquanto representações teatrais na medida em que buscavam trazer elementos medievais para o teatro renascentista. Para Eduardo Navarro (1999), Anchieta sofreu grande influência do teatro de Gil Vicente, pois nesse mesmo período os autos desse autor eram muito populares. Ainda de acordo com Navarro, é visível nas obras de Anchieta as influências de elementos como a forma, o conteúdo e a utilização de alegorias e personagens.

A escolha do teatro de Anchieta, mais precisamente do Auto de São Lourenço, deu-se porque que tal obra nos permite interpretar uma série de problemas relativos à formação da sociedade brasileira colonial, já que é possível encontrar na mesma as ideias de “religiosidade, da moral, da estética artístico-teatral, da pedagogia europeia, trazida por Anchieta, pelos colonizadores, ideias essas que aqui entraram em confronto com a realidade do Brasil quinhentista: uma cidade e um Colégio encravados em meio à mata selvagem” (HERNANDES, 2012, p. 04).

Para Hernandes (2012, p. 04), “Anchieta, ao criar personagens indígenas, tanto do lado do Bem, como Karaíbebé, como do lado do Mal, como Guaixará, Aimbiré e Saravaia, falando de temas e dos costumes indígenas, para descaracterizá-los em cena e ensinar os conteúdos cristãos”, tinha como intenção representar o outro, ou seja, o índio, a partir de sua própria visão de como esse deveria ser. Para tal, apropria-se de personagens da própria cultura indígena, demonizando-os e os colocando como vencidos, a fim de demonstrar como os índios deveriam se portar diante da experiência luso-cristã imposta a América (CRESSONI, 2013)

A ANÁLISE DOCUMENTAL EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Ao se fazer história da educação, de acordo com França (1997, p. 11), é necessário buscar compreender como os homens entendiam o seu próprio tempo. Logo, não se trata apenas de compreender fatos, isso porque estes são apenas os sintomas que nos conduzem a alguma forma de diagnóstico. Sem estes fatos não seria possível entender mesmo homem, uma vez que

cada momento histórico se reveste de uma atmosfera mental, presente nos mais insignificantes fatos, e que o historiador não pode ignorar, sob pena de transpor insensivelmente juízos e impressões do tempo em que vive para os tempos em que estuda. Precisa vacinar-se contra o anacronismo, não na apreciação do fato que é sempre eminentemente pessoal e contemporânea do historiador, mas a falsa atribuição da mentalidade de seus contemporâneos aos homens do passado (FRANÇA, 1997, p. 17).

Em muitos casos, de acordo com Cressoni (2008), o contato com os documentos selecionados para a pesquisa faz com o que o pesquisador chegue a constatação dos fatos. No entanto, para o autor supracitado, os documentos não possuem o papel de falar apenas por eles mesmos, ou seja, eles não são capazes de colocar o pesquisador em contato com a realidade total do objeto em estudo. Para que isto seja possível, o autor apresenta alguns questionamentos a serem feitos pelo pesquisador ao se deparar com documentos em uma pesquisa histórica. Indagações como quem produziu o documento? Quando? Qual o contexto da produção deste documento? Qual a intenção de quem elaborou o documento? A partir destes questionamentos, o historiador poderá perpassar os fatos e chegar à compreensão do verdadeiro objeto de quem faz história, a saber, o homem.

Como citado em linhas anteriores, os documentos não são capazes de produzir uma descrição do modo de vida de um determinado tempo histórico. Como explicita Cressoni (idem), eles não são capazes de realizar tal função porque apresentam fatos, que por sua vez conduzem o historiador a diagnósticos. Se os documentos, e por consequência, os fatos, fossem capazes de tal função, bastaria ao historiador juntá-los em uma sequência desejada e permitir que os mesmos explicitem como teria sido a vida no período em que está a historiar.

Um documento produzido em um tempo histórico anterior ao que estamos a viver deixa de ser apenas um pedaço de papel quando o historiador passa a analisá-lo, já que é nesse momento que surgem os fatos. Mesmo assim, não podemos compreender uma realidade vivenciada em um tempo histórico anterior ao que estamos vivendo apenas por um fragmento de vida estudado. Por este motivo, a história não pode ser tida como algo estático e acabado,

mas como um objeto de estudo em constante movimento, cabendo ao historiador trazer novas interpretações sobre os fenômenos já estudados.

Acerca disso, Carr (1985) postula que a história não deve se deter em estudar acontecimentos mortos e acabados, pois ela deve se deter sobre novas experiências vivas e pulsantes, já que o passado não é algo morto, mas um passado que vive de alguma forma e com algum sentido nos tempos contemporâneos. Nesse sentido, “passa a ser incumbência do pesquisador o estabelecimento de seu foco de estudo, recorte temporal e espacial para, em seguida, portar-se como necessariamente um selecionador” (CARR, 1985, p. 14).

Essa seleção deve ser feita de acordo com os documentos que lhe interessem para alcançar seus objetivos. “Logo, a história passa a ser uma ciência do presente e não do passado. Diz-se algumas vezes: ‘A História é a ciência do passado.’ É [no meu modo de ver] falar errado” (BLOCH, 2001, p. 52)

A partir destes filtros que o pesquisador produz para desenvolver a pesquisa, e assim, alguns resultados são alcançados. Como consequência destes resultados, chegam até nós conteúdos, e estes, por sua vez, são resultados da seleção e da intenção do historiador que desenvolve toda uma linha investigativa a respeito de seu problema. Dessa maneira, são produzidos textos, e esses, por sua vez, não são representações reais da forma de vida de um período histórico, são recortes deste mesmo período que foram capazes de sobreviver a ação do tempo e dos homens (CRESSONI, 2008).

Nesta ótica, o papel do historiador é o de tentar interpretar a forma de ser e pensar de um determinado momento histórico a partir dos documentos que expressam as diversas formas de ser e pensar deste período. É pertinente ressaltar que além da documentação a ser analisada, a interpretação passa também pela ação do pesquisador que se dispõe a analisar tais documentos.

Acerca do supracitado, Le Goff, ao preocupar-se com os atos que atribuem sentido as fontes documentais, explicita que

de fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, que pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores (1992, p. 535).

De acordo com o mencionado nas linhas anteriores, o que chega até nós através dos textos escritos não são verdades únicas e absolutas de um determinado momento histórico, são partes de uma verdade que poderão ser encontradas a partir de recortes documentais selecionadas por historiadores, que por sua vez partiam de um ponto de vista anteriormente determinado, e que através destes documentos selecionados chegaram a uma possível resolução de seu problema inicial.

Nesta mesma perspectiva, Hunt, concebendo os documentos como indícios que contribuem para a apreensão de uma realidade social que se configura a partir das relações simbólicas expressas nos mesmos, postula que

Os documentos que descrevem ações simbólicas do passado não são textos inocentes e transparentes; foram escritos por autores com diferentes intenções e estratégias, e os historiadores da cultura devem criar suas próprias estratégias para lê-los. Os historiadores sempre foram críticos em relação a seus documentos – e nisso residem os fundamentos do método histórico (2001, p. 18).

A autora corrobora com as afirmativas anteriores mencionadas, de que os documentos por si só não são capazes de traduzir uma realidade total de um determinado momento histórico. Para, além disto, necessitam passar pela ação do pesquisador, que submeterá os documentos a um método, para, por fim, trazer faces de uma verdade do momento histórico que se propôs a estudar.

Ao se referir a respeito de “estabelecer novas representações a partir do exercício crítico da análise documental”, Cressoni (2008) acredita que o pesquisador deve antes de qualquer coisa desconfiar dos resultados que surgem na documentação selecionada. Isto porque cada documento ganha vida a partir da intenção daqueles que o elaboraram, pois ele foi feito para dizer algo no momento em que foi produzido, contendo algo dito por alguém. Logo, cada documento foi escrito e produzido para atingir uma finalidade. A mensagem do mesmo foi produzida a partir de um conjunto de ideias do próprio. Portanto, o pesquisador, ao propor utilizar a análise documental, deve estar aberto a estes elementos presentes no mesmo.

A respeito do papel do documento em uma pesquisa histórica, Le Goff postula que

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é coisa uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o

ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmitificando-lhe o seu significado aparente (1992, p. 547-48).

Le Goff (1992) convoca o historiador a analisar não apenas o conteúdo do documento, mas o instiga a ir além, e buscar entender os elementos que contribuíram para sua produção. É válido ressaltar que tais elementos partem tanto do autor do mesmo, quanto do seu meio de circulação e de produção.

A análise documental em uma pesquisa de história, e no nosso caso, em história da educação, requer muito mais que a simples análise dos dados informados no documento, pois, como exposto neste artigo, os dados trazem fatos que proporcionam ao pesquisador fazer um diagnóstico do problema. Assim, o aprofundamento da análise a partir dos aspectos mencionados possibilita a aproximação da reprodução real de uma das verdades do momento histórico estudado.

O AUTO DE SÃO LOURENÇO

No Auto de São Lourenço, aparecem três idiomas: Tupi, Português e Castelhana. Os objetivos da composição do texto nos três idiomas supracitados seriam dois. O primeiro deles era o de atender as necessidades dos expectadores, tendo em vista que

Nas festas religiosas nos aldeamentos, além da presença dos moradores locais, padres, índios cristãos, catecúmenos ou prisioneiros, que falavam a língua geral, contava-se ainda com a presença de religiosos recém-chegados, homens do governo, viajantes e militares, que eram portugueses ou espanhóis e não conheciam o tupi (Cardoso (ANCHIETA, 1977) e Martins (ANCHIETA, 1948 apud Hernandez, 2012).

O segundo objetivo, que era típico do teatro de moralidades, seria o de lançar mão das variações linguísticas caracterizando os personagens. Desse modo, se fazia a crítica a uma cultura ou outra (Hernandes, 2012).

No Auto de São Lourenço, o personagem principal (Aimbirê) fala a língua geral, tanto com os índios, quanto com Karaibebé, que é um personagem do Bem. Em determinado momento da peça, ao dialogar com os Imperadores Décio e Valeriano, fala em Castelhana e uma frase apenas em Guarani (idem). De acordo com Hernandez, “o texto em língua brasílica constituiria a parte principal do Auto e percebe-se, nele, a marca da pedagogia de Anchieta, visando, com a utilização de aspectos da cultura indígena, ao ensino da fé e da moral cristã” (idem, p. 04).

O teatro desta época normalmente não ocorria por si só e estava sempre ocorrendo dentro de festividades de maior expressão, o que provavelmente aconteceu com o Auto de São Lourenço. De acordo com Hernandes (idem), através de escritos encontrados no caderno de Anchieta, o segundo ato encontra-se numerado, o que levou Padre Cardoso a dividir este auto em cinco atos.

O primeiro ato, composto em Castelhana, acontece com a representação do martírio de São Lourenço, de acordo com o que consta na Legenda Áurea. É neste ato que o santo é queimado vivo em uma grelha. No segundo ato, ocorre o que sempre está presente no teatro de moralidades, a luta entre o bem e o mal, sendo o bem os ensinamentos dos padres e o mal “a cultura antiga defendida pelos inimigos dos padres – no caso, os índios tamoios, os pajés, velhos e velhas que não obedeciam aos padres” (GAMBINI, 2000, p. 135 apud Hernandes, 2012, p. 02).

Neste segundo ato, Karaibebé é São Lourenço, que fora queimado na grelha no primeiro ato. Nos dois atos, os dois personagens são mais parecidos com guerreiros que santos. No terceiro ato, Aimbiré e Saravaia, que foram presos e jogados no fogo pelos santos, foram convidados pelo personagem do Bem (Karaibebé) para capturarem Décio e Valeriano, que haviam sido os algozes de São Lourenço (Hernandes, 2012). Neste ato, a troca de línguas é muito mais frequente e há muitos elementos que demonstram uma riqueza grande de trocas culturais entre os envolvidos na peça. Para Hernandes (2012, p. 03), “uma dessas misturas é a cena de caça e captura das personagens Décio e Valeriano à moda indígena – ainda que Aimbiré se torne um diabo cristão quando dialoga com os imperadores Romanos”. Este é o ato considerado por Hernandes (2012, p. 03) como o mais importante da peça, pois, para o autor, ele demonstra o nascimento do teatro brasileiro.

O quarto ato traz personagens que fazem alegorias ao temor e ao amor de Deus. Essas personagens, de acordo com Hernandes (2012, p. 04), “foram anunciados pelo anjo que agora fala português e parece ser apenas o anjo cristão – e não mais caraíba voador, como nos atos antecedentes. Temor de Deus e Amor de Deus falam em castelhana”. Provavelmente esse ato tenha sido preparado para um público mais culto, haja vista a utilização do Castelhana na apresentação do mesmo. O quinto e último ato consiste na dança dos doze meninos que aparece em todas as peças de Anchieta. Os versos são em tupi, no entanto, a respiração e as técnicas vocais são portuguesas (idem).

O Auto de São Lourenço traz dados importantes sobre a composição estética do teatro de Anchieta e, para além disto, demonstra a intenção clara dos jesuítas com a utilização do teatro, ou seja, revela a finalidade catequizadora tanto do teatro, quanto do sistema educacional da Ordem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisador que se propõe utilizar a análise documental com a finalidade de entender a vida social de um determinado momento histórico, cabe a tarefa de perpassar os dados informados nos documentos selecionados para a análise. A documentação em uma pesquisa de história da educação é capaz de falar muito sobre o período, no entanto, não nos revela a verdade vivenciada, e sim partes dessa verdade. É necessário ir além dos dados, tendo em vista que estes oferecem a possibilidade de encontrar diagnósticos para o problema.

O pesquisador necessita levar em consideração o contexto histórico do momento em que está a estudar para tentar entender os efeitos e/ou influências do meio na produção do documento em estudo. Deve-se ainda levar em consideração que este documento possui uma mensagem e essa será direcionada a um receptor. O emissor da mensagem tinha objetivos específicos a serem alcançados, para tanto, escreveu a mensagem de acordo com um conjunto de ideias que o regiam, logo cada documento são partes de uma verdade, não sendo estes capazes de, por si só, revelar a vida social do momento histórico em análise.

No caso do Auto de São Lourenço, peça teatral composta por José de Anchieta e que foi objeto de análise de nossa pesquisa, não podemos nos deter apenas sobre as informações constantes do texto da peça. Caso isso tivesse acontecido, não conseguiríamos encontrar elementos que justificassem a intencionalidade por trás da escrita e apresentação da mesma.

Falando de uma outra maneira, o texto escrito por Anchieta, por si só não seria capaz de descrever todos os fatos envolvidos na produção deste Auto. Logo, para compreender o contexto histórico em que ele foi produzido é necessário levar em consideração o meio no qual isto ocorreu. Em síntese, o documento apresenta fatos e a ação reflexiva do pesquisador acerca de todo o contexto e do documento em si é que poderá produzir as respostas que o mesmo busca encontrar com a pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BLOCH, M. *Apologia da história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CARR, E. **Que é História?** 4ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- CONSTITUIÇÕES da Companhia de Jesus e normas complementares. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- CRESSONI, F. E. **Educação de escravos africanos**: uma leitura de Vieira. Programa de pós-graduação em educação. Faculdade de ciências humanas. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba. São Paulo. 2008.
- _____. **A demonização da alma indígena**. Jesuítas e caraíbas na Terra de Santa Cruz. 2013. 165 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Franca, SP.
- DELUMEAU, J. **História do medo no Ocidente**. 1300-1800. Uma cidade sitiada. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- FERNANDES, F. A. M. **A Comunicação na Pedagogia dos Jesuítas na Era Colonial**. São Paulo: Edições Loyola, 1980.
- FRANÇA, E D'O. **Portugal na época da Restauração**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- FURLAN & TOLEDO. **O teatro de José de Anchieta: uma análise por temas**. Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2013.
- Hernandes, Paulo Romoaldo. JOSÉ DE ANCHIETA, O TEATRO E A EDUCAÇÃO DOS MOÇOS DO COLÉGIO DE JESUS NA BAHIA DO SÉCULO XVI. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.47, p.24-42 Set.2012 - ISSN: 1676-2584 24
- HUNT, L. Apresentação: história, cultura e texto. In: HUNT, L. (Org.). **A nova história cultural**. 2ª. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. 2ª. Edição. Campinas: Unicamp, 1992.
- LIMA, F. W. R. **Anchieta e os aspectos residuais do diabo medieval no Auto de Na Festa de São Lourenço**. *Revista letras*. V.6, n.1. p. 359-375, 2016.
- MARTINS, E. O caráter afrobrasílico, residual e medieval no Auto da Compadecida. In: SOARES, Maria Elias. ARAGÃO, M. S. S. de. (Orgs). **XVII Jornada de Estudos Lingüísticos**. Anais. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará - UFC/Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste - GELNE, 2000, V.II.p. 264.

MELLO e SOUZA, L. de. **Inferno Atlântico**. Demonologia e colonização. Séculos XVI-XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **José de Anchieta**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.
NÓBREGA, M. **Cartas Jesuíticas**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1988.

RAMINELLI, R. Império da fé: Ensaio sobre os portugueses no Congo, Brasil e Japão.
In: FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda; GOUVÊA, Maria de Fátima (Orgs.).
O Antigo Regime nos Trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI - XVIII).
Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 225-47.

REY-FLAUD, H. **Le Cercle Magique, essai sur le théâtre en rond à la fin du Moyen Age**.
Éditions Gallimard, 1973.

SCHMITZ, E. **Os Jesuítas e a Educação: a filosofia educacional da Companhia de Jesus**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

VAINFAS, R. **A heresia dos índios**. Catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM CAXIAS-MA: O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO

Joana Batista de Souza²²⁴

Salânia Maria Barbosa Melo²²⁵

RESUMO

O percurso feito durante anos pelas mesmas ruas da cidade possibilitou-nos visualizar pormenores e conhecê-los detalhadamente, desde as singularidades do patrimônio histórico de Caxias-MA, como o relógio da Catedral, a escadaria do Morro do Alecrim, as estátuas dos poetas na Praça do Panteon, a pintura singular da fachada da antiga fábrica de tecidos, a cor da lama medicinal da Veneza, a beleza e a força da Caminhada do Mastro de São Sebastião, os antigos casarões, o canto do Lili, a simplicidade única do festejo do Divino, o sabor do pirão de parida, não esquecendo os ditos sobre o Bar do Profeta, os ecos da Guerra da Balaiada que se escuta todos os dias nos quatro cantos da cidade, como memória coletiva guardando sentimento de pertencimento a este lugar, encontrando em cada particularidade o significado que a formação profissional permitiu agregar valor histórico e enxergar em cada monumento, canto, manifestação cultural um recurso didático/pedagógico, como um livro de história com o foco para a história Local, objetivando construção de cidadania e formação de identidade e apropriação histórica, neste sentido, aliar esse conhecimento com a metodologia da Educação Patrimonial. O presente trabalho pretende discutir sobre Educação Patrimonial no processo

²²⁴Professora da Rede Pública Municipal em Codó-MA – Mestra pelo Programa de Pós-Graduação História, Ensino e Narrativas da UEMA - jbflor24@gmail.com

²²⁵Professora Doutora do Departamento de História e Geografia do Centro de Estudos Superiores de Caxias /UEMA - salaniamelo@yahoo.com.br

educacional nas escolas públicas de Caxias - Maranhão, como propulsora de práticas preservacionistas do Patrimônio Cultural e disponibilizar subsídios para que se ampliem as práticas educativas em sala de aula. Trabalhar a relação da Educação Patrimonial com o Ensino de História viabiliza a formação dos alunos com suas heranças culturais, estabelecendo um melhor relacionamento destes com os bens culturais, percebendo sua responsabilidade pela valorização e preservação, fortalecendo a vivência real com a cidadania. A metodologia da Educação Patrimonial no ensino de História pode contribuir para que o aprendizado seja prazeroso ao estimular a investigação da história local para a construção do conhecimento histórico escolar.

Palavras-chave: Educação patrimonial, História, Ensino.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar, a relação da Educação Patrimonial com o Ensino de História e a formação dos alunos no processo educacional nas escolas públicas de Caxias – Maranhão e disponibilizar subsídios para que se ampliem as práticas educativas em sala de aula.

A ideia de utilizar a metodologia da Educação Patrimonial em aulas de História começou a partir do projeto, “Caminhar pela Cidade”, através de aulas-passeio no Centro Histórico de Caxias com alunos da rede pública e privada de Ensino e, professores das mais variadas áreas, com a finalidade de sensibilizá-los para a importância do patrimônio histórico cultural edificado da cidade que precisa ser valorizado e preservado pelos caxienses.

Essas discussões e trocas de experiências que nos fizeram refletir sobre a temática da Educação Patrimonial no contexto escolar, como possibilidade de suscitar despertar o sentimento de pertencimento, fazendo com que o indivíduo adquira o hábito de valorizar e preservar, a sua história sentindo-se parte dela.

A História nas últimas décadas tem despertado a discussão sobre os seus ritmos e os diversos domínios, como resultado de uma Ciência mais abrangente, com reflexões mais sistemáticas direcionadas a conexões particulares em busca de outras fontes. Os objetos da História são outros, seus estudos deslocaram-se para as margens da sociedade modificando a noção de sujeito, lembrando os esquecidos, transita entre os excluídos, anda cambaleante por

vias tortuosas de onde os historiadores de outrora se distanciaram, visita homens e mulheres que ficaram até então fora das páginas historiografadas.

Conforme Certeau (1982) tudo, inicia-se a partir de um gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos, certos objetos distribuídos de outra maneira, explicitando assim, a operação historiográfica que tem um efeito duplo, historiciza o atual, exige a explicitação sobre a relação da razão em um lugar próprio que por oposição a um passado se torna presente.²²⁶

Guiadas pela compreensão de Beatriz Sarlo (2007, p.17) de que ocorre uma viragem na História, uma “guinada subjetiva”, quando outras fontes e métodos, por exemplo, a história oral e o testemunho trouxeram à tona a confiança na pessoa que “narra sua vida (privada, pública, afetiva, política) para conservar a lembrança ou para reparar uma identidade machucada”.

Essa ideia de um novo sujeito comunga com as discussões de Isabel Barca (2007), ao discorrer sobre essa guinada subjetiva, quando objetiva a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, através do conhecimento dessa ciência. E acrescenta,

O sentimento de pertença e identidade social (local, regional, nacional e outras) constroem-se naturalmente no decurso das diversas vivências quotidianas. Para tal concorrem o meio familiar e cultural, os média, a escola. Mas é, sobretudo na escola que a identidade social é aprofundada e (re)orientada através da apropriação que cada um faz da aprendizagem sistemática da História (2007, p. 116).

As aprendizagens em História são orientadas para uma interpretação do passado a partir das evidências fornecidas pelas múltiplas fontes. Considerando que não existem certezas absolutas sobre um passado considerado fixo e que para o mesmo fato existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder as perguntas muito próximas, mas com outros enfoques.

Dessa forma, a capacidade de pensar e argumentar sobre a ação dos sujeitos se desenvolve mediante a utilização de fontes e objetos mediadores, juntamente com a ação

²²⁶ CERTAU Michel de. **A operação historiográfica In: A Escrita da História** Rio de Janeiro: Universitária, 1982.

mediadora do professor e sendo assim, elementos como identidade, temporalidade e capacidade de refletir sobre as mudanças e permanências no Ensino de História, ou seja,

As mudanças operadas no Ensino de História nas últimas décadas do século XX ocorreram articuladas às transformações sociais, políticas e educacionais de uma forma mais ampla, bem como àquela ocorridas no interior dos espaços acadêmicos, escolas [...] discutir o ensino de história, hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e dificuldades (FONSECA, 2008, p.15)

O interesse em preservar o patrimônio e consequentemente a memória, ganha espaço nas discussões sobre aproximar realidade do educando, por meio da valorização e promoção da cultura local e regional com o saber histórico construído na sala de aula. Desse modo o patrimônio cultural constitui-se como “bem” maior de um povo. Descortinando, assim, como a sociedade se organiza e se relaciona com os seus semelhantes ao revelar as permanências e as transformações das diversas dimensões e formas de cultura.

As dimensões e as características que definem o nosso tempo e espaço geram discussões constantes sobre: O quê? Como? E para quem preservar? Poderíamos dizer, onde o respeito e a compreensão sobre a própria herança são instrumentos de proteção e valorização da cultura, possibilitando ao indivíduo uma leitura de sua cidade e da trajetória histórico-temporal em que ela está inserida. Pesavento (2007, p.19), descreve que

[...] a cidade foi, desde cedo, reduto de uma nova sensibilidade. Ser cidadão, portar um *ethos* urbano, pertencer a uma cidade implicou formas, sempre renovadas ao longo do tempo, de representar essa cidade, fosse pela palavra, escrita ou falada, fosse pela música, em melodias e canções que a celebravam, fosse pelas imagens, desenhadas, pintadas ou projetadas, que a representavam, no todo ou em parte, fosse ainda pelas práticas cotidianas, pelos rituais e pelos códigos de civilidade presentes naqueles que a habitavam.

Nessa ótica a cidade de Caxias no Maranhão nasceu das Aldeias Altas, por volta de 1716, às margens do rio Itapecuru nas terras mais planas e mais altas. Seu processo de urbanização inicia-se com a chegada dos jesuítas que formaram as primeiras missões catequéticas. Elevada a categoria de Vila em 1811, é denominada Caxias das Aldeias Altas, passando à categoria de cidade, com a denominação de Caxias (1836), em consequência do aumento populacional, resultante do desenvolvimento econômico no século XIX, onde era a principal exportadora de algodão para a Europa.

Alguns episódios da história de Caxias estão ligados ao patrimônio histórico-cultural, destacando o episódio da Guerra da Balaiada: a Igreja de São Benedito teria servido de abrigo para parte da população; a Igreja de N.S. de Nazaré dos Pretos foi transformada em Mercado da Intendência dos insurretos, a Igreja de N.S. dos Remédios serviu como depósito de artigos bélicos, sendo tomada pelos balaies. No reconhecimento de Caxias à Independência do Brasil, foi na Igreja N. S. da Conceição e São José (Matriz) que o Major João José da Cunha Fidié assinou sua rendição.

O patrimônio edificado de Caxias é testemunho do processo de urbanização da cidade e da concentração de riquezas proporcionadas pela exportação do algodão, pela instalação de manufaturas e dos trilhos de ferro por onde passaram, artigos de luxo, cargas de alimentos e de ideais. Esses “lugares de memórias” (Nora, 1993) em Caxias fazem referências a uma cidade provinciana com aspectos modernos e uma riqueza material resultante das influências vindas da Europa.

Contextualizando sobre o conceito de patrimônio, a contribuição da Constituição de 1988, neste sentido, foi o de ampliá-lo, pois incluiu os bens de natureza referentes “[...] à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Neste sentido, intensificaram-se trabalhos de conservação, proteção e valorização de sítios arqueológicos, conjunto de comunidades do patrimônio de natureza material e imaterial em parcerias com comunidades locais, universidades, governos, iniciativas privadas e pessoas interessadas na preservação dos bens culturais.

A construção de um objeto de pesquisa designa uma nova entrada para compreender as práticas escolares que são resultantes do estudo do patrimônio cultural e de sua preservação. Ao confrontar as fontes e abordagens de pesquisa, os estudos tentam decifrar como nos espaços escolares foram instituídas, práticas discursivas, modos de organização pedagógica, consolidação de métodos de ensino, constituição de sujeitos e de novas práticas, aspirações de modernização educacional e significados simbólicos.

Tendo em vista que estamos procurando compreender este objeto nos baseamos em referencial teórico-metodológico da História Cultural que segundo Chartier (1990, p.17),

[...] é importante para identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler. Portanto, ao voltar-se para a vida social, esse campo pode tomar por objeto as formas e os motivos das suas representações e pensá-las como análise do trabalho de representações das

classificações e das exclusões que constituem as configurações sociais e conceituais de um tempo e de um espaço.

No entanto, o pesquisador interessado em efetuar esse deslocamento enfrentará, necessariamente, os desafios diuturnos daqueles que se aventuram a seguir caminhos pouco trilhados, buscando solucionar as dificuldades teórico-metodológicas de tomar os bens culturais como objeto e fonte de pesquisa. Eles constituem bons exemplos da fertilidade do estudo da Educação Patrimonial nas escolas a partir da sala de aula para a ampliação do conhecimento histórico.

A escola se apresenta com um lugar de referência para as cidades e passa a ser tomada como modelo a ser respeitado por exibir formas de comportamento que conforme Dominique Julia (2001), a escola define:

[...] 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).

Por outro lado são instituições vivas, caracterizadas por uma série de relações, dos elementos envolvidos direta ou indiretamente em sua dinâmica.

A Educação Patrimonial interdisciplinarizada pelo ensino de História viabiliza a formação de indivíduos capazes de conhecer a sua própria história cultural. Ao trabalharmos questões referentes ao patrimônio no ambiente escolar, estamos oferecendo subsídios para a construção do conhecimento e da valorização e preservação desses bens culturais, sejam eles materiais, imateriais, naturais ou construídos.

As dinâmicas utilizadas para intensificar as relações interdisciplinares entre as duas áreas, podem ter como um dos lócus de atuação e discussão o espaço da escola onde, podemos encontrar indícios que nos permitem reconhecer as práticas escolares que foram desenvolvidas no passado, que se desenvolvem no presente e prospectar o futuro principalmente através da educação patrimonial, possibilitando o trabalho do professor de História uma melhor aproximação com a temática durante as aulas.

A prática pedagógica nos permite perceber a necessidade de definir Educação Patrimonial, com o objetivo de,

[...] interagir com diversas áreas do conhecimento visando à análise dos bens culturais que implica explicações múltiplas sobre o sentido do passado, e da memória, associados à política e à educação ambiental, ao direito e ao desenvolvimento tecnológico, industrial e social. (PELEGRI, 2009, p. 36).

A expressão Educação Patrimonial, surge da expressão inglesa *Heritage Education*, tendo sido utilizada no Brasil desde 1983 em meio a importantes discussões para aprofundamento do conhecimento, cujo princípio básico é:

[...] um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA, 1999, p. 05).

Anos mais tarde, com a nova regulamentação dos sistemas educativos no Brasil, resultante da criação de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 e da adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir de 1997, que atenderam transformações processadas na sociedade (BITTENCOURT, 1992, p. 134). Os PCN's contemplam a valorização do patrimônio sociocultural e o respeito à diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos como elemento de fortalecimento da democracia (PCN's, 1997, p.33).

Qual a relação da Educação Patrimonial com preservação do patrimônio local? Primeiramente nos reportamos ao chamado Patrimônio Histórico, que segundo Françoise Choay, é parte do patrimônio cultural. A expressão designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação continua de uma diversidade de objetos que se agregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e *savoir-faire* dos seres humanos (CHOAY, 2001).

É, então, uma estratégia por meio das quais grupos sociais e indivíduos narram sua memória e sua identidade, buscando para elas um lugar público de reconhecimento, na medida mesmo em que as transformam em "patrimônio". Transformar objetos e estruturas arquitetônicas em patrimônio cultural significa atribuir-lhes uma função de "representação", que funda a memória e a identidade.

Nesta perspectiva a educação patrimonial pode ser aplicada no ensino da história local por possibilitar a compreensão do aluno, identificando o passado nos vários espaços de

convivência, conforme (BITTENCOURT, 2009, p.168), “na escola, casa, comunidade, trabalho, lazer -, e igualmente por situar os problemas significativos do presente”.

A sociedade presentista em função da aceleração do tempo capitalista tem a capacidade de provocar transformações em uma velocidade alucinante, tem também a competência de apagamento de memórias, tornando dessa maneira os “bens culturais” algo, extremamente descartáveis, porque obsoletos. Vive-se numa espécie de eterno presentismo. Nesse consenso para Rocha (2009, p. 43),

O presentismo na visão que marca esse regime contemporâneo nos coloca diante de novas formas de experimentar o transcurso do tempo, em que a aceleração, com suas consequências; parece por em risco nossa capacidade de fixar pela lembrança e pela memória o que acabou de ser vivido e experienciado, tornando o futuro algo incerto e cada vez mais desprovido de significados.

De um modo em geral, há pouca valorização do Patrimônio Cultural, ao mesmo tempo em que essa desvalorização se dá pelo desconhecimento, pela falta de compromisso em manter algo que é considerado velho. As frágeis condições de guarda e preservação da cultura material a mesma como construtora de subjetividades, além de questões relacionadas à legitimidade dos discursos pedagógicos com vistas a uma possível aproximação com essa cultura.

Dentre as iniciativas propostas pelo IPHAN, está no sentido de concretizar esse processo de valoração pela sociedade de seu Patrimônio Cultural e acredita que pelo processo educacional estas práticas se efetivarão. Para tanto, preparou um Guia Básico de Educação Patrimonial escrito por Maria de Lourdes Parreiras Horta contendo propostas para o desenvolvimento de ações que auxiliem e contribuam para o (re)conhecimento das pessoas no referente às questões do Patrimônio cultural.

Segundo a autora qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente.

Horta acrescenta ainda (1999, p.7), o patrimônio vivo está representado nos artesanatos, maneiras de pescar, caçar, plantar, cultivar e colher, de utilizar plantas como alimentos e remédios, de construir moradias e fabricar objetos de uso, a culinária, as danças e

músicas, os modos de vestir e de falar, os rituais e festas religiosas e populares, as relações sociais e familiares, as canções, as histórias e lendas contadas de geração a geração, com os quais revelam múltiplos aspectos da cultura viva de uma comunidade.

O processo educativo, em qualquer área de ensino/aprendizagem, tem como objetivo levar os alunos a utilizarem suas capacidades intelectuais para a aquisição e o uso de conceitos e habilidades, na prática, em sua vida diária e no próprio processo educacional. O uso leva aquisição de novas habilidades e conceitos (HORTA, 1999, p. 03).

A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e, a partir de suas manifestações, despertar no aluno o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva. O patrimônio histórico e o meio ambiente em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles.

Como aproximar o aluno de sua própria história ou da história de sua cidade? Ao pensarmos que o ensino de História é dinâmico, pode-se inserir temáticas para a construção de novos saberes, resultando no estímulo à interação, a socialização e principalmente que, o educando mesmo se perceba como um ser social e valorize seu ambiente e suas experiências. Para Jaime Pinsky e Carla Pinsky para despertar no aluno o sentimento de pertencimento ao mundo em que vive é imprescindível que,

Cada estudante precisa se perceber, de fato como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos. [...] Ensinar exige uma busca constante entre a prática e a teoria. (PINSKY, 2010, p.21)

Par os autores esse trabalho deve começar na sala de aula, por ser teoricamente um espaço de aprendizagem, de sociabilidades e vivência dos indivíduos dentro e fora do ambiente escolar. Por isso, a (re)elaboração do passado e a consequente reconstrução da memória, como fatores importantes para a composição do presente, exigem o resgate de elementos que darão formas ao espaço vivido e vivenciado, cujos elementos se apresentam como objetos de identificação de uma sociedade, de uma cultura. É desta forma que os sentidos e os significados adquirem importância, pois com isso novas identidades são, constantemente, afirmadas e reivindicadas.

Ao pensar na conscientização dos sujeitos sobre os valores culturais e identitários provenientes das escolas, como lugares socialmente produzidos ao mesmo tempo privilegiados pelo acúmulo de experiência humana e de vestígios da culturais, resultante da permanente apropriação das “coisas” e objetos do passado, fazem deles “lugares de memória”. Novamente busco em Nora (1993), compreender estes lugares, segundo ele os lugares de memória se constituem a partir da compreensão de que a memória estaria se perdendo, pois,

[...] fala-se tanto de memória porque ela não existe mais. a curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história. Momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memória (NORA, 1993, p. 7).

Certeau (1998), ao apontar que as práticas criam novas possibilidades de histórias, onde as operações criam diferentes espaços, postula abertura à criatividade e as ações humanas, desnudando o que tá posto e “inventando o cotidiano”. Compreende-se, assim que, a memória é lembrança e invenção consciente, assim como, uma construção de pedaços de lembranças e de esquecimentos, nos dá suporte para o praticado enquanto atividade pedagógica que pode proporcionar uma investigação sobre as mudanças ocorridas ao longo do tempo.

O espaço escolar imbricado na construção da cidadania é apropriado para realizar a discussão sobre Educação patrimonial, no que concerne à sua constante preocupação em formar cidadãos conscientes. Por isso é necessário a promoção de uma ação pedagógica que direcione aos estudantes os conceitos de Patrimônio e sua importância. Assim é (re)conhecendo a identidade cultural que se passa a valorizar e preservar aquilo que é seu, ou seja, despertar o sentimento de pertencimento do lugar. Se a História é construída a partir das experiências do passado e do presente, a escola tem a função de trabalhar com os alunos o conhecimento socialmente produzido na perspectiva da reconstrução e ressignificação desse passado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE. Antonio José de. **Memórias de Caxias, cada rua sua história**. Câmara Municipal de Caxias. – Caxias - MA, 1992.

ALMEIDA, Eliane de Sousa. **Patrimônio cultural e memórias: percorrendo os dias e sentindo a cidade de Caxias**. In: MELO, Salânia; PESSOA, Jordânia. (org.) *Percorrendo Becos e Travessas: feitos e olhares das histórias de Caxias*. Teresina: Edufpi, 2010.

BARCA, Isabel. **Marcos de Consciência Histórica de jovens portugueses**. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, pp.115-126, Jan/Jun 2007.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez Editora, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. (Memória e Sociedade). DIFEL: Bertrand do Brasil, 1988.

CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Unesp, 2001.

FONSECA, M. C. L. **Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural**. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. (Orgs.). **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FUNARI, P. P. A.; PELEGRINI, S. C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Trad. Yara Aun Khoury. São Paulo, vol. 10, p. 7-28, 1993.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais : história, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997

PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio cultural: consciência e preservação**. – São Paulo: Brasiliense, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias**. Revista Brasileira de História, vol. 27, nº 53, junho de 2007.

PINSKY, Jaime, PINKY, Carla Bassanezi. **Por uma História prazerosa e consequente**. In: *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. Carnal, Leandro (org.).- 5.ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A Escrita da História Escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva** – Beatriz Sarlo; tradução Rosa Freire d'Aguiar. – São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**O DISCURSO MÉDICO E ESPAÇO URBANO: RELAÇÕES POSSÍVEIS,
FORTALEZA NO SÉCULO XIX**

Luciana de Moura Ferreira²²⁷

RESUMO

A partir de 1980 a cidade tornou-se objeto de estudo não apenas de arquitetos e engenheiros, mais também dos sociólogos e historiadores que sobre ela vem produzindo discursos, representações e debates, que não se hierarquizam, mas se complementam ou se contradizem, produzindo assim, a cidade como espaço de sociabilidades e de práticas culturais, experimentadas por diversos segmentos sociais em diferentes momentos históricos. Partindo dessa perspectiva da cidade como objeto de estudo histórico, esse artigo propõe-se a compreender as mudanças urbanísticas, comportamentais e sanitárias que a cidade de Fortaleza passou, durante o século XIX, afinal esse foi um período de intensas transformações urbanísticas, orientadas por engenheiros e médicos sanitaristas, a partir da difusão das teorias médicas em voga no período. A perspectiva teórica adotada nesse estudo é da História Cultural do Urbano, tendo como arcabouço teórico os estudos de Pesavento (1999), Bresciani (1991) e Le Goff (1998), como fonte de pesquisa utilizamos o ‘Jornal Cearense’, além do levantamento da bibliografia Local, em especial dos autores: Farias (2008); Barbosa (2001); Souza (1998) além dos pronunciamentos da Câmara municipal de Fortaleza e as Leis Provinciais. Os

²²⁷. Doutora em História da Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará – UFC, na Linha de Pesquisa História da Educação Comparada. Professora da Faculdade Novo Tempo de Itapipoca – FNTI. E-mail: lucianamoura797@gmail.com

resultados foram analisados a partir das discussões do micropoder (FOUCAULT, 1984); do pensamento sanitarista (COSTA, 2004) e da teoria dos miasmas (FREIRE, 1980). Finalmente, compreender o processo de urbanização da cidade de Fortaleza, é compreender a contribuição das teorias médicas e da política sanitarista difundida na cidade, e como esses foram utilizados pelos grupos políticos envolvidos na urbanização e pelos interesses da igreja com a instalação da Santa Casa de Misericórdia.

Palavras – Chave: Fortaleza. Reforma Urbana. Teorias médicas

INTRODUÇÃO

A cidade é lócus das transformações oriundas em sua grande maioria dos ordenadores desse espaço e de acordo com os anseios de uma parte da população, dessa maneira, a cidade é constituída a partir do imaginário dos seus idealizadores e do uso que os cidadãos comuns fazem de seu espaço, tornando-se assim um espaço de combate entre os discursos e as práticas que se contrapõem, porém são esses embates por vezes silenciosos outras vezes difundidos em jornais ou nos púlpitos da Igreja ou praças que constituem a cidade.

Fortaleza não foge a essa regra, apesar de sua peculiaridade em relação às outras cidades brasileiras tais como Recife, Salvador, Rio de Janeiro que desde sua constituição eram centros de nucleação populacional e econômica, Fortaleza ao contrário destas não se desenvolveu como centro econômico e nuclear, processo esse que só veio ocorrer na segunda metade do século XIX, isso ocorreu por razões diversas dentre as quais podemos destacar sua independência de Recife.²²⁸

Momento esse que Fortaleza passou a ser beneficiada com obras que garantiram sua elevação a capital do Ceará, dentre as obras destacamos as obras do Porto, a abertura de estradas que ligavam a capital as zonas de produtoras mais próximas além da instalação do comércio exportador. Somado a essas mudanças, a capital assistiu o crescimento populacional ocasionado pelo êxodo rural, que migravam devido à estrutura latifundiária ou pelas secas que assolavam o Ceará. Além dos migrantes da zona rural, Fortaleza também assistiu a chegada de latifundiários em busca de desenvolver negócios assim como comerciantes nacionais e

²²⁸ LEMENHE, Maria Auxiliadora. As razões de uma cidade. Fortaleza: Stylus comunicações, 1991.

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

estrangeiros ligados à importação e exportação ou mesmo interessados em instalar algumas fábricas dentre outros interesses.

A proposta desse artigo é analisar as teorias médicas que estiveram presentes no Ceará e que contribuíram tanto para o processo de modificação urbana da cidade quanto para a conscientização da importância de um hospital. Convém destacar que as teorias difundidas entre os séculos XVII e XVIII no Brasil, foram elementos fundamentais no processo de educação do corpo e dos hábitos dos habitantes da urbe. Para desenvolvermos essa análise, analisamos os discursos e as representações encontrados em relatórios de médicos, dos administradores públicos assim, como nos escritos dos intelectuais cearenses, além da pesquisa no Jornal “O Cearense”, quanto ao arcabouço Teórico dessa pesquisa parte do conceito de Medicina Social de Foucault (1984) CANGUILHEM (2002); o conceito de ordenamento do espaço urbano de Claval (1997) e Choay (2003) Lhemene (1991).

Portanto, a remodelação do espaço urbano de Fortaleza, durante a segunda metade do século XVIII e século XIX, estava inserida no discurso médico que apregoava a higienização das cidades. Ressaltamos que existia um diálogo entre as instituições nacionais de saúde como a Academia Imperial de Medicina, localizada no Rio de Janeiro, e a Escola Tropicalista de Medicina, localizada na Bahia e as entidades cearenses responsáveis pela saúde e higiene.

DISCURSO MÉDICO E ESPAÇO URBANO: RELAÇÕES POSSÍVEIS

Na segunda metade do século XIX a cidade passou por mudanças em sua infraestrutura, especialmente nos equipamentos urbanos, visando atender aos modelos de modernização e embelezamento apregoados pela Europa. Diante dessas transformações, iniciou-se uma política de disciplinamento dos espaços e controle da população. Dentre as principais transformações urbanas, destacamos o calçamento das ruas centrais, a canalização da água, os primeiros bondes, a instituição de linhas de navios a vapor para o Rio de Janeiro e Europa, a constituição de jornais e bibliotecas, praças, clubes, a instalação do Hospital da Misericórdia dentre outros símbolos que representavam a modernização da capital cearense.²²⁹

²²⁹ PONTE, Sebastião Rogério. Fortaleza Belle Époque: Reformas Urbanas e Controle Social (1860-1830). 2.ed. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha. 1999.

Diante da instalação desses equipamentos e instituições, Fortaleza assim como todas as cidades que passavam por remodelações urbanísticas e crescimento econômico, tem seu cotidiano aguçado por conflitos políticos e sociais, o crescente número de bacharéis, intelectuais, comerciantes e burgueses ver emergir uma massa de desvalidos, desempregados e um aumento da pobreza. A percepção dessa classe indesejada para uma cidade que almejava a modernização estimulou a ideia de controle social através da instalação de um modelo de disciplinamento da população e do espaço urbano, nesse momento entra em voga na capital cearense a medicina sanitária, com o intuito de controlar e reajustar socialmente as camadas populares, prioritariamente no que concerne ao corpo, hábitos e saúde.

Medidas de disciplinamento da população já estavam em voga no Brasil desde a promulgação do código penal republicano, que havia sido constituído com o objetivo de fiscalizar e controlar as práticas médicas exercidas no Brasil. No entanto, devido à ausência de profissionais formados no Ceará, essa medida só tornara-se relativamente possível a partir da segunda metade do século XIX, momento em que chegam ao Ceará os primeiros médicos formados. Enfim, a medicina social propunha a difusão da medicina pública assim como o controle da prática da medicina.²³⁰

Recorrendo as origens da medicina social, entendemos que ela atua a partir da integração da doença e das doenças, seja analisando as condições sanitárias do espaço urbano ou das práticas médicas, sobre a medicina social, Foucault nos informa que a medicina social não se trata de,

Uma medicina dos homens, corpos e organismos, mas de uma medicina das coisas: ar, água, decomposições, fermentos; uma medicina das condições de vida e do meio de existência (...). A relação entre organismo e meio será feita simultaneamente na ordem das ciências naturais e da medicina. Não se passou da análise do meio a dos feitos do meio sobre o organismo (...)²³¹

A medicina social, ou medicina urbana originou-se na Europa ainda no século XVIII, por ocasião da revolução industrial, a mesma teve como intuito medicalizar o espaço e os indivíduos, para assim garantir o desenvolvimento do sistema nascente, Michel Foucault,

²³⁰ MACHADO, Roberto. Ciência e saber. A trajetória da Arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal. (1981)

²³¹ FOUCALT, Michael. O nascimento da medicina social. In: Microfísica do Poder. Rio de Janeiro. Graal. 1984, p. 92.

defende que o primeiro objetivo dessa nova forma de pensar a medicina, foi medicar o corpo que trabalha e produz, afinal,

(...) o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A Medicina é uma estratégia biopolítica.²³²

A adoção das medidas disciplinares a partir da aplicação da medicina social ocasionou em Fortaleza uma série de reformas no espaço público e especialmente no controle dos indivíduos indisciplinados, pois passaram a serem levados em consideração os comportamentos, hábitos as condições sociais e econômicas dos indivíduos, essas medidas foram adotadas com o intuito de combater as doenças e sua expansão na cidade. Afinal, a ideia da medicina como um biopoder infere o direito do governante sobre a vida dos governados.

Ao estabelecer o controle sobre a vida e os hábitos dos cidadãos da capital, o presidente da Província estava garantindo e organizando o comportamento desses cidadãos através de sistemas de adestramento das forças e dos corpos desses indivíduos. Afinal a disciplina do corpo foi um instrumento fundamental para o ajustamento dos indivíduos as mudanças pelas qual Fortaleza passava na segunda metade do século XIX. Em Fortaleza, no ano 1866 as obras de pavimentação urbana eram prioridade do Estado, *“faz-se muito necessário prolongar o calçamento da rua da assembleia até o colégio de educandos artífices, a fim de facilitar o transito para o outeiro, onde além d’aquelle estabelecimento, há o seminário episcopal e uma crescida população. Para levar-se a efeito este melhoramento já mandei construir um boeiro sobre o riacho Pajehu.”*²³³

As transformações urbanas em Fortaleza eram baseadas nas teorias médicas em voga na Europa que iam desde as ideias dos miasmas, do contágio e epidemia. Apesar da adoção das teorias europeias, os poderes públicos da capital cearense também voltavam suas preocupações para a questão da salubridade, manutenção da ordem, combate aos vícios e segurança. Por fim podemos inferir que a associação do poder público aos saberes médicos e científicos almejavam a disciplinarização da mente e dos corpos dos indivíduos, consequentemente dando uma nova roupagem as formas de viver e administrar a cidade.

²³² FOUCAULT, 1984. op. Cit., p.80.

²³³ Relatório da Província de Fortaleza. 1º de jul. 1866. Presidente da Província Francisco Ignácio Homem de Melo.

Em fins do século XVIII, o Ceará foi atingido por uma grande seca, a qual ocasionou uma epidemia de varíola, segundo Studart, morreram em Aracati 600 pessoas, ao mesmo tempo em que a epidemia se expandiu pelo sul do Ceará, causando devastações na ribeira do Acaraú e Sobral. A fim de combater a epidemia, veio de Pernambuco uma comissão composta por dois licenciados, um boticário e dois sangradores, essa comissão era chefiada pelo Dr. João Lopes Cardoso Machado²³⁴. Conhecedor da teoria miasmática, o Dr. João Lopes Cardoso Machado elaborou um relatório com instruções sobre medidas que deveriam ser adotadas na Província, as instruções por ele apresentadas ao presidente da Província de Pernambuco, orientavam para a urgência da reforma urbana e dos costumes na província do Ceará, pois segundo ele, a epidemia que assolava a capitania era proveniente dos miasmas que eram levados pelos ventos, condição essa que associada ao clima e aos hábitos de higiene gerava a difusão das epidemias no Ceará.²³⁵

Nesse período a cidade de Fortaleza era Província de Pernambuco, e apresentava sua configuração urbana ainda pouco desenvolvida e mesmo os hábitos dos seus habitantes ainda eram distantes dos modelos apregoados pelos tratados de civilidade produzidos na Europa e mesmo no Rio de Janeiro, Pernambuco e Salvador. Desta feita, para compreendermos o processo de instalação do Hospital da Santa Casa de Misericórdia em Fortaleza, nos exige a compreensão da cidade e dos fatores que propiciaram a sua instalação. Afinal, como historiadores, compreendemos que a difusão de hábitos, valores e mesmo as teorias médicas foram elementos contribuintes do processo de reordenamento urbano.

Analisar a concepção de saúde e doença no século XIX na cidade de Fortaleza é compreender como os saberes médicos interferiram no espaço e no modo de vida de seus habitantes e de que forma interferiram nas técnicas de organização da urbe e do controle sobre os indivíduos, pois entender como os homens organizam o espaço é uma forma de —responder às suas necessidades, seus gostos e suas aspirações e tentar compreender a maneira como eles aprendem a se definir, a construir sua identidade e a se realizar.²³⁶

²³⁴ Dr. João Lopes Cardoso Machado, autor do —Dicionário médico-prático, que era utilizado para tratar as questões da saúde pública onde não existiam profissionais da saúde de medicina.

²³⁵ STUDART, Guilherme (Barão de). Datas e Factos para a História do Ceará. Fortaleza: Fundação Waldemar de Alcântara, Biblioteca Básica Cearense, edição fac-símile, vol. II, 2001.

²³⁶ CLAVAL. P. As abordagens da geografia cultural. IN: Explorações Geográficas. (Orgs) I. Castro et al. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil. Pp.89-117, 1997, p. 89.

O discurso médico foi elaborado ao mesmo tempo em que ocorria a reorganização do poder público. As ciências humanas foi uma das áreas mais influenciada pelas teorias médicas, pois o médico higienista devido a sua proximidade com a população levou as ciências humanas a olhar sobre outro ângulo para as questões sociais. Pois o médico higienista não apenas diagnosticava as doenças, mas também determinava a medicalização do indivíduo e do seu grupo social.²³⁷

No Ceará, dentre as medidas adotadas após a visita da comissão do Dr. João Lopes Cardoso Machado, é instituído o cargo de médico da pobreza, o qual tinha como função,

1º receitar e curar todas as pessoas pobres, inclusive os presos, que também forem pobres, receitando-os por um formulário (ou fora delle quando julgar conveniente) que deverá apresentar a câmara municipal desta cidade para esta contactar um boticário, que por menos o fizer.

2º visitar os doentes se for necessário, todos os dias, sendo, além disto, encarregados de vacina, com exclusão de outro qualquer facultativo.

3º comunicar no fim de cada mez, ao presidente da provincia, e publicar pela imprensa, sendo possível, o numero de pessoas que experimentão o seu curativo e o bom ou mal estado dele.²³⁸

Analisando o decreto, compreendemos que o governo detinha preocupação com o estado de saúde da população pobre, desta feita, inferimos que essa preocupação estava associada às teorias médicas vigentes no período, as quais determinavam que as condições de higiene fossem ainda mais precárias entre a população pobre. Segundo Oliveira²³⁹ (2007, p. 49), “a pouca ou até mesmo a falta de higiene dos pobres, hábitos alimentares e sua forma de viver põem a cidade em risco constante de doenças”. Portanto, a pobreza era compreendida como elemento facilitador da propagação das doenças, diante disso, cabia ao médico à função de exercer o controle desses indivíduos, através da vacinação, isolamento, tratamento e cura de enfermidades, assim como de informar as autoridades sobre os números de indivíduos curados e do estado de saúde.

Partindo do exposto, podemos perceber que na primeira metade do século XIX, o discurso médico higienista influenciou a medicalização da sociedade e da urbe cearense, alterou as habitações e a forma de ocupação da cidade, ditou normas de higiene a serem praticadas pelos habitantes. A política higienista orientava a localização das moradias, dos prédios

²³⁷ CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

²³⁸ Lei nº 133 de 31 de agosto de 1838. In coleção de leis, decretos e regulamentos da Província do Ceará. Parte I. Ceará: Typografia Commercial, 1862, pp.167-168

²³⁹ OLIVEIRA, 2007. op. Cit., p. 49

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

públicos, dos serviços e mesmo da economia. Os códigos de postura cearenses foram elaborados a partir dos tratados higienistas, pois, a partir das políticas higienistas a cidade passa a ser pensada como espaço de salubridade.²⁴⁰

Portanto, a remodelação do espaço urbano de Fortaleza, durante a segunda metade do século XVIII e século XIX, estava inserida no discurso médico que apregoava a higienização das cidades. Ressaltamos que existia um diálogo entre as instituições nacionais de saúde como a Academia Imperial de Medicina, localizada no Rio de Janeiro, e a Escola Tropicalista de Medicina, localizada na Bahia e as entidades cearenses responsáveis pela saúde e higiene.

O processo de ordenamento do espaço cearense pode ser compreendido a partir de duas vertentes históricas: a primeira seria através da influência das teorias europeias de planejamento urbano, as quais foram elaboradas a partir das concepções de saúde e doença. O modelo em questão considera a relevância do saber médico na ordenação do espaço urbano e na difusão de normas de higiene na população.

A segunda vertente, diz respeito ao clima cearense, que teve relevante influência na criação e instituição de políticas sanitárias na cidade de Fortaleza, pois devido às secas, e ao crescente aumento populacional ocasionado por elas, o número de epidemias que acometiam a capital elevavam as taxas de mortalidade e mendicância. Como consequência das secas, o poder público passou a adotar o higienismo como forma de organizar a urbe.

A cidade de Fortaleza teve parte do seu desenvolvimento urbano atrelado à história das secas no Ceará, afinal era devido à constância dos períodos de estiagem, que a capital recebia auxílio econômico do governo imperial. A ajuda oferecida pelo governo era empregada na construção de obras públicas²⁴¹ que tinham como finalidade empregar os flagelados da seca que estavam na capital, dessa feita segundo Costa “Fortaleza foi sendo edificada de seca em seca”.

Segundo a teoria dos miasmas, no século XIX, Fortaleza era uma cidade salubre. No entanto, devido à constância dos períodos de estiagem, associados a uma ocupação desordenada da cidade, a capital representava o ambiente adequado para a proliferação de epidemias. Essa inconstância climática na capital cearense culminava em políticas de ordenamento contraditórias, pois enquanto as teorias miasmáticas se voltavam para a higiene do corpo e dos

²⁴⁰ CHOAY, Françoise. O Urbanismo. Utopias e Realidades. Uma Antologia (1965). São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

²⁴¹ Como exemplo das obras públicas construídas durante as secas no século XIX, podemos citar: Açudes; A Estrada de Ferro que ligava Sobral ao porto de Camocim; e a estrada de ferro que ligava Baturité a Fortaleza, dentre outras.

espaços públicos e privados, a teoria do contágio exigia o isolamento dos indivíduos contaminados; a vacinação contra a varíola e a transferência dos prédios insalubres para espaços onde havia livre ventilação. Dentre as medidas higienistas adotadas na reordenação do espaço urbano de Fortaleza, destacaram-se as que consideravam os elementos disseminadores das doenças, ou seja, o ar, a água e construções.

As medidas higienistas foram incluídas no código de posturas da cidade e dessa forma ocorria o processo de medicalização e disciplinamento dos espaços públicos e privados. Durante todo o século XIX, Fortaleza desenvolveu-se urbanisticamente, tendo em alguns momentos seu crescimento seguido as urgências impostas pelo aumento populacional, e outras vezes seguidas propostas elaboradas por urbanistas.

INTERVENÇÕES MÉDICAS EM FORTALEZA

No Ceará as epidemias de cólera e varíola são ocasionalmente associadas à seca, sendo comum essa notícias nos jornais normalmente relatados pelos médicos que defendem serem as causas das secas e doenças associadas à questão do manejo do solo e a falta de disciplina dos cearenses. A seca de 1845 – 1846 recebe destaque no jornal O Cearense, que retrata a seca do período que ocasionou diversos problemas de ordem médico sanitárias em Fortaleza.

O aparecimento da Varíola logo é associado ao período de seca que assolou o Ceará nesse período, ocasião em que se percebe a urgência da adoção de medidas sanitárias e a instalação de um hospital de caridade para atender os indigentes acometidos pelas febres variolíticas. Essas medidas passam a ser idealizadas pelo poder público à medida que pessoas acometidas pela varíola chegavam a Fortaleza e disseminavam a doença por onde passavam ocasionando verdadeiros surtos epidêmicos. Salientamos que durante o período de 1825 a 1845, Fortaleza torna-se o local de aglomeração dos retirantes vindos tanto do interior quanto de outras províncias.²⁴²

As calamidades ocasionadas pela epidemia alteraram diretamente a capital, que até então não havia percebido a urgência de instituir espaços para o atendimento dos doentes e indigentes, afinal a varíola disseminou-se e além das vítimas vindas do interior fez vítimas na

²⁴² STUDART, Guilherme (Barão de). Datas e Factos para a História do Ceará. Fortaleza: Fundação Waldemar de Alcântara, Biblioteca Básica Cearense, edição fac-símile, vol. II, 2001.

capital, além dos prejuízos econômicos advindos do fechamento de comércios e paralisação do desenvolvimento urbano. Diante do caos estabelecido pela epidemia que grassava Fortaleza, o governo mobilizou médicos e ações assistencialistas, tais como a obrigatoriedade da vacinação dentre outras medidas, no entanto os efeitos da mobilização foram irrelevantes frente à epidemia.

Apesar da crescente preocupação com a higienização da cidade, as ações relativas à saúde pública eram insuficientes frente às necessidades impostas pela modernização do espaço urbano, uma vez que os investimentos do poder público nessa direção estavam longe de atender à complexidade das obras que eram exigidas nesse sentido. O combate aos surtos epidêmicos era ainda dificultado pelo preconceito da população em relação a vacinação, aos cuidados médicos, aos lazaretos e casas de saúde.

A população apresentava “uma lamentável repugnância contra a inoculação da vaccina”. Segundo o relatório da saúde pública, as pessoas rejeitavam a vacina sendo necessário que o inspetor fosse “às escolas públicas, pois não havendo mais receios da varíola, a população deixa de recorrer ao seu preservativo.”²⁴³

A população de fortaleza, na segunda metade do século XIX, não era educada para a prevenção das doenças. A ausência da educação para a higiene e prevenção de doenças, era compreendida pelos órgãos responsáveis pela saúde pública como uma necessidade urgente do disciplinamento dos indivíduos, orientando-os para o cuidado de si. O relatório da saúde pública do ano de 1870, recomendava as autoridades a difusão de medidas pois, “a saúde de um povo não é objeto de tão pouca monta, que possa ser despresada por aqueles que o governam e a sua adopção dos meios necessários á sua conservação e ao seu bem estar, não pode deixar de ser levada à cathegoria de medida de ordem pública.”²⁴⁴

Das entrelinhas das orientações do inspetor da saúde, depreendiam-se técnicas de controle e disciplinamento da população como uma responsabilidade do poder público. Afinal, a educação dos indivíduos, ocorria através do poder coercitivo do Estado. Segundo Godinho,

Na concepção foucaltiana de poder existem poderes disseminados em toda a estrutura social por intermédio de uma rede de dispositivos da qual ninguém, nada escapa. O

²⁴³ Relatório da Província de Fortaleza. 1º de set. 1870, p. 26. Presidente da Província, João Antonio de Araújo Freitas Henriques.

²⁴⁴ Relatório da Província de Fortaleza. 1º de set. 1870, p. 26. Presidente da Província, João Antonio de Araújo Freitas Henriques.

poder único não existe, mas existem práticas de poder (...) o poder não é algo que se possui, mas algo que se exerce (...)²⁴⁵

Compreendemos que ao exigir do governo a adoção de medidas para a conservação da saúde dos indivíduos e salubridade da cidade, o inspetor da saúde sugeria o disciplinamento da sociedade. Após a epidemia de 1845- 1846, o governo do Ceará, percebeu a urgência de investir em medidas político hospitalares, colocando em prática a construção e o funcionamento do Hospital da Santa Casa de Misericórdia, além de promover o discurso político de instalação de políticas sanitárias na cidade, afinal.

As técnicas de urbanização tinham que levar em conta esses obstáculos. Paralelamente à reeuropeização das mentalidades e costumes, os indivíduos deveriam adquirir a convicção da importância que o Estado tinha na preservação da saúde, bem estar e progresso da população. Surge então a necessidade premente de se organizarem formas de coerção capazes de redefini-lo aos olhos das famílias. O poder estatal de inimigo deveria passar a aliado. Nesse momento, as técnicas disciplinares saem do ostracismo colonial e começam a ocupar o primeiro plano da cena política urbanas. O sucesso da higiene indica essa revisão estratégica no trabalho de fissão e reestruturação do núcleo familiar.²⁴⁶

Após a invasão de Fortaleza pela epidemia de varíola e pelos indigentes, tornou-se claro para o poder provincial a necessidade de criar aparatos burocráticos para controlar e disciplinar esses indivíduos, a utilização da medicina social foi implantada tanto na construção de espaços de contenção dos doentes como desocupados, afinal foram construídos além dos Lazaretos, o Hospital da Misericórdia e a cadeia pública. A ideia premente no período era controlar a população indesejada da cidade, disciplinando e tornando-os aptos a cidade moderna que os fortalezenses almejavam.²⁴⁷

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de uma cidade moderna e livre das ameaças das epidemias emergiu com mais força a partir das epidemias de varíola que Fortaleza sofreu nos anos de 1845-1846, levaram o governo provincial a tomar medidas preventivas para conter a epidemia que se alastrava pela Capital. Dentre as medidas preventivas o governo provincial tornou a vacina contra a varíola

²⁴⁵ GODINHO, Eunice Maria. Educação e disciplina. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995, p. 68.

²⁴⁶ COSTA, M. C. L.: Teorias médicas e gestão urbana: a seca de 1877-79 em Fortaleza'. História, Ciências, Saúde Manguinhos, vol. 11(1): 57-74, jan.-abr. 2004. p. 56-57

²⁴⁷ OLIVEIRA, Cláudia Freitas de O asilo de alienados São Vicente de Paula e a institucionalização da loucura no Ceará (1817-1920). Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Programa de Pós - Graduação em História. Recife, 2011.

obrigatória, além de definir espaços para a construção de residências para os variolosos, além de medidas que eram veiculadas constantemente na cidade tais como a manutenção da limpeza das casas e ruas, o cuidado ao selecionar alimentos consumidos, a aplicação de banhos frios para prevenir a febre, além da exigência de que o governo provincial fiscalizasse as embarcações que chegavam ao porto.

Em meio ao medo que assolava a cidade sobre as epidemias, ocorreu a implantação de políticas de salubridade na cidade. Diante desse contexto, os médicos e sanitaristas percorriam as ruas de Fortaleza aplicando as modernas teorias da medicina europeia analisando as questões de insalubridade ao mesmo tempo em que levantavam suposições acerca dos fatores físicos e sociais que eram considerados perigosos para a salubridade da cidade. Dentre os principais fatores apontados pelas equipes médicas que percorriam a cidade, podemos destacar a água e o ar, afinal tudo que impedia a livre circulação da água e do ar eram considerados prejudiciais sendo, pois necessárias medidas corretivas para essas situações.

Explicar a teoria dos miasmas para a população não era uma tarefa fácil para os médicos de Fortaleza, afinal os miasmas eram invisíveis sendo detectados apenas pelo olfato. Os médicos difundiam as ideologias dos manuais médicos, segundo os quais, os miasmas eram provenientes de materiais em decomposição, sendo, pois percebidos pelo cheiro forte que emanavam, além do que afirmavam que elementos em putrefação eram os responsáveis pela contaminação do ar que ao ser respirado pelos transeuntes geralmente provocavam doenças como febres, cólera, varíola dentre outras.

De acordo com as teorias médicas da época, o ar era o responsável pela aquisição de doenças, afinal ao respirar os odores pútridos o mesmo entrava nos pulmões e ocasionava as doenças, a partir dessas explicações à teoria dos miasmas, e odores ganhava força na classe médica, que passava a perseguir os odores e a defender a salubridade da cidade e os ambientes da urbe, desde praças, igrejas, parques, hospitais entre outros espaços por onde os indivíduos circulavam. Por ocasião da fundação da Santa Casa de Misericórdia, ela ficou responsável pelo cuidado médico dos militares, e da população. A partir daí inicia-se uma verdadeira guerra dos poderes públicos para manter a salubridade na cidade, para isso estipula estratégias de controle não apenas dos espaços públicos mais também do comportamento dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

CHOAY, Françoise. **O Urbanismo**. Utopias e Realidades. Uma Antologia (1965). São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

CLAVALL, P. As abordagens da geografia cultural. IN: **Explorações Geográficas**. (Orgs) I. Castro et al. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil. Pp.89-117, 1997.

COSTA, M. C. L.: Teorias médicas e gestão urbana: a seca de 1877-79 em Fortaleza'. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, vol. 11(1): 57-74, jan.-abr. 2004. p. 56-57.

FOUCAULT, Michael. O nascimento da medicina social. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro. Graal. 1984.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GODINHO. Eunice Maria. **Educação e disciplina**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

LEMENHE, Maria Auxiliadora. **As razões de uma cidade**. Fortaleza: Stylus comunicações, 1991.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber**. A trajetória da Arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal. (1981).

OLIVEIRA, Cláudia Freitas de. **O asilo de alienados São Vicente de Paula e a institucionalização da loucura no Ceará (1817-1920)**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Programa de Pós - Graduação em História. Recife, 2011.

PONTE, Sebastião Rogério. **Fortaleza Belle Époque: Reformas Urbanas e Controle Social (1860-1830)**. 2.ed. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha. 1999.

STUDART, Guilherme (Barão de). **Datas e Factos para a História do Ceará**. Fortaleza: Fundação Waldemar de Alcântara, Biblioteca Básica Cearense, edição fac-símile, vol. II, 2001.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A ELABORAÇÃO DE PROJETOS VOLTADOS PARA CONSERVAÇÃO EDIFICAÇÕES DE INTERESSE DE PRESERVAÇÃO: O DESAFIO DO ENSINO

Claudiana Cruz dos Anjos²⁴⁸

RESUMO

O artigo versa sobre a experiência em sala de aula na graduação de Arquitetura e Urbanismo com a elaboração de projetos voltados para a conservação de edificações de interesse patrimonial. O ensino dos procedimentos e etapas que compõem projetos dessa natureza – Identificação e Conhecimento, Diagnóstico e o Projeto de Intervenção - subsidia a reflexão posta neste artigo de que faz-se necessário um vasto conhecimento técnico, teórico e crítico para fazer frente ao desafio de projetar e intervir em um bens culturais, cujos significados e valores interessam à coletividade. Entende-se que somente por meio da realização de pesquisas, levantamentos e análises minuciosas sobre o bem a receber o projeto e do contexto em que se insere é possível alcançar um profundo conhecimento sobre suas características e significados, suas necessidades e potencial de compatibilização com a dinâmica urbana, social e econômica atual. Mas esse conhecimento não se faz sem esforço e tempo, e nem sem a colaboração de outros campos disciplinares, motivo pelo qual, com frequência, essas etapas são subtraídas desse processo, com prejuízos para a avaliação do que preservar e do que é passível de modificação. O compartilhamento desses pressupostos constitui a grande riqueza da disciplina onde este tipo de projeto é desenvolvido pelos aluno(a)s, e também um grande desafio. Uma

²⁴⁸ Autora é Arquiteta e Urbanista. Mestre em Desenvolvimento Urbano – MDU – UFPE. Linha: Conservação Integrada. 2018. IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. E-mail: claudiana.anjos@iphan.gov.br/claudicruz06@hotmail.com.

análise sobre as questões que envolvem seu desenvolvimento em sala de aula frente aos resultados obtidos instiga a realização do presente artigo. A experiência do ensinar ao longo do fazer pode também constituir-se em um saber a ser compartilhado. Nesse sentido, pretende-se abordar alguns aspectos, para essa pesquisadora, essenciais para a plena compreensão das responsabilidades que a elaboração de projetos com fins de preservação envolve. Aspectos que vão além da materialidade arquitetônica e que exigem uma compreensão ampla sobre o patrimônio cultural, seus significados ao longo do tempo e sua relação com o presente. O que se espera é estimular a percepção da importância de tratar o tema da conservação patrimonial na formação de arquitetos e urbanistas de forma integrada com os demais campos disciplinares, bem como com a vivência fora de sala de aula.

Palavras chave: ensino; preservação; elaboração de projeto; patrimônio cultural.

INTRODUÇÃO

Nas escolas de Arquitetura e Urbanismo a elaboração de projetos voltados para conservação de edificações de interesse de preservação, em geral, é abordada em uma disciplina específica, sob o título de Técnicas Retrospectivas ou denominações similares. Beatriz Khül em palestra proferida sobre *O ensino de temas de preservação* na abertura do ano letivo (2017) da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo (FAUUSP), onde é docente, abordou questões importantes sobre a participação desse tema na formação dos futuros profissionais e do quanto é fundamental a integração entre os campos disciplinares Arquitetura e Restauro para a construção de uma prática fundamentada.

Rufinoni (2013) ao estudar o patrimônio urbano e o industrial insere o Planejamento Urbano como outro campo disciplinar que, desde seu surgimento, é pensado e adotado, e em consequência, transmitido de forma estanque em relação ao projeto arquitetônico e de caráter restaurativo, o que parece não mais se sustentar dada a amplitude e diversidade dos objetos passíveis de compor o patrimônio cultural de uma sociedade e a relação desta com o meio ambiente da qual faz parte.

O presente artigo aborda aspectos que envolvem a elaboração dessa natureza de projeto, compartilhando do entendimento de que é importante integrar os campos disciplinares

supracitados para que se alcance projetos mais respeitosos e capazes de compreender a complexidade dos bens a serem preservados, edificações e conjuntos urbanos, por sua diversidade tipológica e valores socioculturais, e dos contextos em que se inserem.

A experiência vivenciada em sala de aula na supracitada disciplina fornece subsídio para a análise dos elementos que, na avaliação dessa pesquisadora, contribuem para qualificar os projetos e, em consequência, as intervenções arquitetônicas. Esse lugar de fala permite ainda a assimilação de que os desafios de seu desenvolvimento na faculdade, e fora dela, não se limitam ao esforço que a produção de pesquisas e levantamentos requer, mas também envolve a apreensão da amplitude da noção de patrimônio cultural e dos desafios da compatibilização da conservação com o fazer projetual, ou seja, com o ato criativo.

Desse modo, o artigo se organiza a partir de três aspectos: o primeiro relacionado aos momentos iniciais de aproximação com o objeto do projeto e com o próprio; o segundo com os procedimentos técnicos que envolvem seu desenvolvimento, e; o terceiro, de ordem mais conceitual, que juntamente com os anteriores, balizam a atuação profissional. Estes aspectos são apresentados em uma perspectiva de reflexão e debate, e não, com o fim de esgotá-los. Cabe a ressalva de que este artigo se refere apenas às edificações históricas por serem o objeto da disciplina, e são também identificadas como bem cultural ou patrimônio cultural para identificar as de interesse patrimonial.

PONTO DE PARTIDA

A escolha de uma edificação a receber um projeto arquitetônico, em geral, não cabe ao profissional que o elaborará. No caso de bens de interesse patrimonial, cujo caráter conservativo permeia o desejo ou a necessidade de uma ação profissional, o projeto, além de um campo aberto a ser explorado, pode se constituir em um rico desafio, faz-se, então, fundamental conhecer seu objeto de trabalho e ter clareza sobre o que e a quem interessa sua preservação.

Nesse sentido, importa definir a que objetivo o projeto deve atender, visto que não se elabora projetos para o passado, e, sim, para o futuro, e que todo projeto tem uma finalidade. Essa observação que, a priori, parece óbvia se revela importante para a apreensão do que se espera do projeto, e, em consequência, dos resultados a serem obtidos. Abordar esse aspecto nos primeiros momentos de contato com o objeto ou com a disciplina ajuda a inserir a temática

da conservação não só no contexto físico e social onde o bem se insere, mas também nos campos de conhecimento que o tangencia ou afeta diretamente, como os citados na Introdução.

Para Rufinoni (2013) os projetos voltados para o patrimônio cultural, nos quais se insere o industrial (seu objeto de estudo), mesmo que visem a obtenção de ganhos financeiros e atendam a programas institucionais ou políticos, devem ser abordados e conduzidos como projetos culturais. A mesma chama a atenção que, não raro, a dificuldade em obter êxito em ações de requalificação urbana decorre de problemas na definição dos objetivos do projeto.

Essa dificuldade se faz mais evidente quando os bens de interesse patrimonial são ampliados para a escala urbana ou fogem da visão clássica de “monumento histórico”, a exemplo dos conjuntos urbanos degradados ou não homogêneos; dos patrimônios mais recentes, como os industriais e o moderno; ou daqueles a que não se pode facilmente atribuir os qualificadores “excepcional” e “monumental”.

Estes, nem sempre são considerados aptos a receber ações de preservação ou não são tratados com o mesmo rigor técnico e metodológico, ficando o projeto e a intervenção mais sujeitos às interferências institucionais e políticas. Tais questões acabam por ser levadas à sala de aula porque, de algum modo, permeiam o rol de informações que os discentes carregam até aquele momento de contato mais intenso com a realidade do patrimônio cultural.

As motivações para a preservação do objeto do projeto é outro ponto importante a conhecer, a compreensão de que o mesmo é revestido de valores permite uma aproximação com as noções mais recentes sobre o que é Patrimônio Cultural e ajuda a construir uma vinculação entre sua identificação, reconhecimento e as ações de conservação. Identificar por quais valores ou atributos o mesmo deverá ser legado para as futuras gerações, que características ou elementos expressam esses valores e significados, são questões que conduzem a um olhar mais atento para o bem e para o tratamento que o mesmo recebe na atualidade.

A respeito dos referidos valores, desde o início do século XX, com as contribuições de Riegl (2006), tem-se o entendimento de que os valores dos bens culturais (então monumentos) são atribuídos e não natos, sendo o ser humano o sujeito dessa relação de identidade. Desse modo, assim como este ser constantemente se reinventa e descobre outras formas de se relacionar com o mundo, a percepção dos significados dos bens de interesse de preservação (materiais ou imateriais) também acompanha as transformações sociais, políticas e sociais vivenciadas pelo mesmo ao longo do tempo. Para Carsalade (2011, s.p.),

A questão da preservação se centra agora, portanto, no conceito de transformação, ou seja, como manejar essa transformação de forma que não se rompa a delicada tessitura entre a tradição e a contemporaneidade, pois, ao intervir no bem patrimonial nós o estamos modificando, sempre, afinal pela tradição ele já nos chega alterado, pela cultura ele nos chega tematizado e, pelo tempo, com sua significação “original” perdida.

Nessa esteira, convém destacar que, apesar da difusão dos conceitos relacionados à conservação do patrimônio cultural, ainda se mantém uma noção equivocada sobre um certo “valor intrínseco do patrimônio”, uma noção que acaba refletindo no projeto, seja na definição dos elementos a restaurar ou a eliminar, seja na busca infrutífera pela “originalidade”. Conceitos cristalizados no senso comum e que, não raro, compõem o repertório dos alunos(as) através da preocupação com o “falso histórico” e com o “resgate” do elemento original.

Os pontos abordados até o momento ajudam o aluno(a) a contextualizar como o projeto a ser desenvolvido se insere em um contexto mais amplo que o da restauração arquitetônica, contribui também para que o mesmo perceba o papel que exerce junto à sociedade por meio de sua ação projetual. Cabe ainda ressaltar que esse papel se faz cada vez mais carregado de responsabilidades com o presente e com o futuro, posto que se desenvolve em cidades do século XXI, com suas dinâmicas e pressões, e não em cidades congeladas no tempo.

O excerto a seguir nos ajuda a dar continuidade às reflexões propostas,

a ação preservacionista – isto é, aquela que visa à transmissão do bem cultural às gerações futuras – só pode ser levada a cabo de forma efetiva, se estiver baseada em conhecimento sólido do objeto de intervenção (o edifício), tanto em sua dimensão estético/formal e simbólica como em sua materialidade intrínseca. É imprescindível, portanto, o estabelecimento de critérios valorativos válidos e de procedimentos de conservação e/ou restauração, visando não apenas à manutenção da integridade física do bem cultural, mas também o respeito por suas características arquitetônicas. (KHÚL; PINHEIRO, 2003, p.111)

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como abordado acima, todo projeto parte de um objetivo para atender a uma finalidade que, por sua vez, se concretiza a partir da criação e definição de espaços, das características particulares dos mesmos, novos ou existentes, e da relação entre eles. O espaço arquitetônico reflete, portanto, os hábitos e aspirações de seus usuários. No caso de bens de interesse patrimonial, a definição desses espaços deve observar também os valores associados à

edificação, expressos em suas características essenciais, bem como as premissas que norteiam a intervenção em bens dessa natureza, para tal faz-se fundamental conhecê-los profundamente.

De acordo com o *Manual de Elaboração de Projeto de Intervenção no Patrimônio Cultural* do Programa Monumenta (IPHAN, 2005, p. 19), um projeto para o patrimônio edificado compreende o conjunto de “elementos necessários e suficientes para execução das ações destinadas a prolongar o tempo de vida de uma determinada edificação ou conjunto de edificações”, devendo observar os conceitos presentes nas Cartas Patrimoniais, as condições físicas do bem cultural (levantamentos e diagnóstico) e o uso pretendido. É, portanto, um momento de suma importância para que se alcance a preservação do patrimônio edificado.

A elaboração desse projeto envolve, portanto, etapas de *Identificação e Conhecimento, Diagnóstico* e a elaboração do *Projeto de Intervenção*. Estas etapas compreendem um conjunto de levantamentos, pesquisas e análises que deverão ser capazes de fornecer o máximo de informações e de entendimento sobre o bem, não só seus significados e permanências, mas também suas necessidades de adaptação à contemporaneidade. Cada etapa com um objetivo a cumprir, a primeira, de *Identificação e Conhecimento*:

conhecer e analisar a edificação sob os aspectos históricos, estéticos, artísticos, formais e técnicos. Objetiva também compreender o seu significado atual e ao longo do tempo, conhecer sua evolução e, principalmente, os valores pelos quais foi reconhecida como patrimônio cultural. (Ibidem, p. 20).

Consiste na realização de pesquisas de cunho histórico, levantamento físico, produção de documentação fotográfica, análises da tipologia arquitetônica e estilo, dos materiais e sistema construtivo, prospecções (arquitetônicas e sistema construtivo) e a pesquisa arqueológica (arqueologia histórica). Esta última, embora seja recomendada sua utilização desde a Carta de Veneza de 1964, ainda carece ser melhor incorporada aos projetos. Quando realizada, sua contribuição tem sido de grande relevância não só para o processo projetual, mas também para o conhecimento da trajetória história dos bens.

Os estudos supracitados tomam a edificação histórica como uma importante fonte de informação (primária), como um livro aberto a ser explorado, e contam com outras fontes complementares, como as históricas, arquivísticas e iconográficas, sendo estas também fundamentais e necessárias, em especial quando o objeto já passou por muitas transformações e usos. São, portanto, estudos e levantamentos de natureza diversa, mas que se completam.

modo de viver de determinada época, suas transformações ao longo do tempo, e principalmente, suas permanências. Aspectos importantes na definição do que preservar.

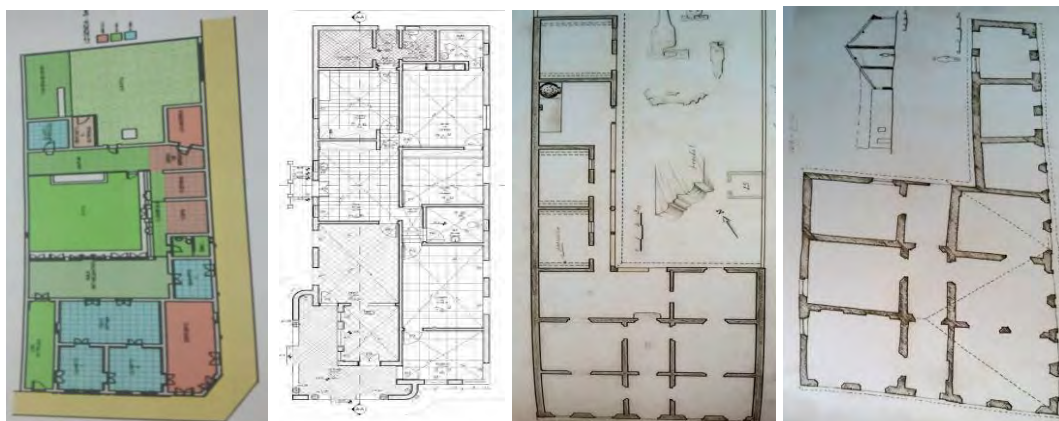


Fig. 3. Plantas baixas de edificações localizadas no centro de Teresina-PI. Fonte: as duas primeiras imagens foram produzidas por aluno(a)s da disciplina Técnicas Retrospectivas II 2016.1 do Instituto Camillo Filho, e as duas últimas retiradas da publicação *Carnaúba Pedra e Barro na Capitania de São José do Piahy* de Olavo Pereira da Silva Filho.

Em relação ao estudo dos materiais e sistemas construtivos, destaca-se o quanto pode auxiliar na caracterização do grau de integração ou interferência sofrida pela edificação em relação às suas características mais identitárias. Este aspecto guarda uma relação importante com conceitos muito caros à conservação do patrimônio cultural e que integram sua prática: integridade e autenticidade. Ambos, pouco discutidos em sala de aula e nas instituições de preservação, o que acaba contribuindo para a permanência da supracitada noção de originalidade como guia fundamental da intervenção restaurativa.

Cabe ainda abordar a análise do vínculo da edificação com o contexto, por vezes a principal interferência na identificação de sua importância está no rompimento desse vínculo, conforme alerta a Declaração de Xi'an (ICOMOS, 2005). Novamente conceitos muito difundidos como o de “homogeneidade” ou “congelamento” do tecido urbano ajudam a entender a dificuldade em enfrentar o desafio de reconhecer determinados conjuntos como objeto de preservação, caso do centro antigo de Teresina, marcado por uma arquitetura eclética e pelo signo do progresso em substituição a um passado rural.

A capital do estado do Piauí não possui uma efetiva proteção de suas estruturas mais antigas, e isto se deve, fundamentalmente, à não identificação de suas especificidades e valores. Realizar tal processo de reconhecimento exige um esforço significativo de revisão não só da

legislação vigente, mas, principalmente, de conceitos e no modo de olhar essa região, o que não parece figurar no horizonte das instituições e nem da sociedade local.

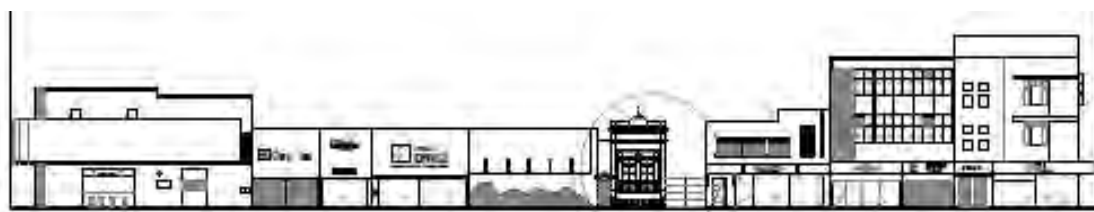


Fig. 4. Perfil de uma quadra da Rua Eliseu Martins localizada no centro de Teresina-PI. Fonte: levantamento produzidas por aluno(a)s da disciplina Técnicas Retrospectivas II 2016.1 do Instituto Camillo Filho.

Uma vez conhecidas a trajetória do objeto do projeto e suas características essenciais, é importante ampliar a investigação para as condições em que o mesmo chegou à atualidade, ou seja, proceder seu *Diagnóstico*. Este consiste na análise pormenorizada das alterações estruturais e funcionais identificadas, decorrentes da ação humana ou do processo natural de desgaste dos materiais, sistemas e componentes construtivos. Ilustra a realidade do bem em um determinado momento e compreende a identificação, registro e caracterização dos danos observados e a análise do estado de conservação.

Deve, portanto, responder à questão: porque é ou está assim? Esse processo de investigação requer, então, respostas mais complexas a serem buscadas na trajetória histórica do objeto em estudo, nos processos de transformação porque passou, na verificação da sua interação e de seus componentes com o ambiente onde está inserido, e nas condições de manutenção que possui, posto que busca o conhecimento das causas, origem e dos agentes que influenciam no processo de deterioração.

Sendo um reflexo de como as edificações chegam a atualidade, o estado de conservação caracteriza-se como uma condicionante importante para a definição dos usos futuros e do tratamento a ser adotado para assegurar adequadas condições de segurança, habitabilidade e conforto.

Por todo o exposto, tem-se uma noção muito clara de que o conhecimento prévio e aprofundado sobre a edificação histórica ao longo do tempo deverá ser capaz de balizar, do ponto de vista técnico, as decisões projetuais, de modo que o projeto se constitua efetivamente como um “conjunto de ações necessárias para caracterizar a intervenção, determinando

soluções, definindo usos e procedimentos de execução, abordados técnica e conceitualmente”, conforme recomenda o Manual do Monumenta já referido (IPHAN, 2005).

O desenvolvimento deste projeto em etapas interdependentes - estudo preliminar, anteprojeto e projeto executivo, contribui para a verificação de hipóteses e lacunas; um melhor acompanhamento e orientação pelos órgãos competentes; e para viabilizar a discussão com os diversos profissionais e setores envolvidos. Como visto acima, um projeto dessa natureza requer a participação de outros profissionais e campos do conhecimento.

Diante de tão significativo volume de levantamentos, pesquisas e análises, em geral, a reação em sala de aula se divide entre a empolgação pelas descobertas e o desânimo frente as dificuldades encontradas na sua realização, em especial, nas pesquisas que extrapolam a arquitetura. Não raro são os questionamentos: mas para que serve estudar a edificação histórica? Porque saber todas essas informações? Questionamentos que se estendem para fora do ambiente educacional e se replicam.

Cabe então esclarecer e sedimentar a ideia de que a compreensão do bem cultural, seus usos e modificações ao longo do tempo, e dos valores que carrega compõe a base para o entendimento do quanto se pode ou deve intervir sem destruir, do que deve ser preservado, em que condições de conservação e preservação este bem chegou aos dias atuais. E ainda, o trabalho desenvolvido pelo profissional da Arquitetura e Urbanismo é importante? Para quem? Como ele se insere em um contexto social e político em que os valores econômicos cada vez mais se sobrepõem aos valores culturais? Não existem resposta únicas, para Kühl (2006, p. 36)

É relevante enfatizar que o estudo do monumento, conhecê-lo de forma aprofundada, leva ao entendimento, ao respeito e a uma boa restauração, como colocara Boito. Mas é ainda imprescindível recordar que não se trata apenas de conhecer para bem conservar, mas também, e talvez sobretudo, (...) conservar para conhecer.

Nesse momento compreende-se que, para além do vasto conhecimento técnico, teórico e crítico, abordados a seguir, faz-se necessário também possuir um profundo senso ético. Muitas vezes, será este último o fiel da decisão sobre o que preservar e o que negar às gerações futuras. Para essa decisão a disciplina e o professor, embora tenham papel fundamental, ao fim, tem alcance limitado. Daí a importância da prática e teoria caminharem juntas.

Quando o(a) aluno(a) percebe o quanto as lacunas históricas impactam na percepção do que constitui uma descaracterização ou uma contribuição do tempo; ou quando consegue dotar

a edificação de uma função contemporânea sem destruir seus espaços internos. Ou ainda quando o mesmo modifica todo um programa para preservar um banheiro com elementos de época, ou, ainda, quando percebe o quanto a escolha do novo uso da edificação pode refletir no contexto urbano. Nesses momentos todo o esforço começa a fazer sentido, e em geral, os resultados são muito positivos.

Pode-se, então, enunciar que a elaboração do projeto para uma edificação de interesse patrimonial, cujo objetivo final é a preservação, cada vez mais deve extrapolar as formas arquitetônicas e se alicerçar na vivência com o meio ambiente e no exercício de cidadania.

ASPECTOS CONCEITUAIS

Tomando como referência os ganhos conceituais dos últimos três séculos sobre a conservação do patrimônio cultural, pode-se sintetizar de forma muito grosseira que estes abarcam uma significativa ampliação da noção do que pode vir a constituir a herança cultural de um grupo ou sociedade, um importante embasamento teórico sobre como intervir sobre esse patrimônio e por quais critérios ou princípios.

Essas questões carregam uma enorme complexidade, que, para essa pesquisadora, tem no primeiro ponto acima descrito seu fundamento. Como preconizado por Choay (2006), a noção de patrimônio cultural mais recente engloba uma diversidade tipológica, cronológica, geográfica e de público muito maior, o que tem imposto grandes desafios em todo o mundo, seja na identificação e reconhecimento dos bens a preservar, seja nas ações necessárias para sua transmissão ao futuro.

No Brasil, o artigo 216 da Constituição Federal de 1988 é considerado um avanço em relação à ampliação dessa noção ao estabelecer que devem ser preservados os bens “portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”, e não apenas os bens excepcionais e monumentais. Embora sua efetivação por meio de instrumentos adequados ocorra com certa parcimônia, talvez no ritmo com que as profundas desigualdades que marcam nosso país são superadas, o mesmo consiste realmente em passo significativo no sentido do reconhecimento da diversidade cultural brasileira.

Essa breve apresentação serve de baliza para, a partir dos referidos ganhos conceituais, apontar que a intervenção em um bem patrimonial deve estar amparada em um projeto

elaborado com a máxima atenção aos seus significados (intangíveis) e com o mínimo de interferência na sua autenticidade, o que compreende um respeito absoluto ao objeto enquanto monumento e documento de determinada época ou registro da passagem de uma sociedade.

Um projeto que observe as Cartas internacionais de Restauro e Conservação, enquanto documentos referenciais, e não normativos, que oferecem subsídios para a percepção e definição dos princípios que deverão nortear o projeto e a intervenção pretendida. Atentar que uma intervenção de caráter conservativo não exclui soluções criativas e a inserção de novos elementos, devendo estas contribuições observar os princípios da reversibilidade ou retrabalhabilidade e da compatibilidade, buscando um amplo entendimento desses termos.

Estes princípios, por sua vez, devem ser pensados de forma concomitante e aliados a outro de suma importância, o da distinguibilidade, que consiste em evidenciar a contemporaneidade da ação sobre o bem, evitando falsificações. Rufinoni (2013) aponta que a relação entre o novo e o existente é uma questão de projeto, de postura crítica (análise e reflexão), sensibilidade artística e precisão projetual. Para Bardeschi apud Khül (2006, p.39), trata-se de “um projeto do novo compatível, mas não mimético, isto é, respeitoso, dialeticamente consciente e, ao mesmo tempo, declaradamente legível e autônomo”.

Os projetos devem também incorporar aos critérios técnicos, os aspectos sociais, culturais e econômicos, para o que a participação e envolvimento da população se faz essencial. Postura necessária, difícil de ser realizada, mas que deve ser perseguida, em especial quando das decisões sobre a destinação e uso dos bens culturais.

Diante dos aspectos conceituais acima, o intervir sobre o patrimônio cultural não parece encontrar na restauração a única solução ou possibilidade. Cada vez mais as intervenções de conservação e manutenção são valorizadas, as de adaptação e reabilitação se apresentam como essenciais por promover a reutilização e inserção da edificação na dinâmica social e econômica em que se insere através de novos usos.

A consolidação e reconstituição são também recursos importantes no caso de perdas significativas e cita-se ainda a requalificação urbana, amplamente difundida recentemente. Mas, convém alertar para a adoção irrefletida de termos que lançam mão dos “res” para legitimar soluções nem sempre criteriosas ou pautadas na preservação.

O compartilhamento desses conceitos em sala de aula, em geral, tem o condão de desmistificar ideias e gerar novas dúvidas, ambas válidas por possibilitar a ampliação do

entendimento sobre como as decisões projetuais são fruto da interpretação e da relação que o (a) profissional (ou cidadão (ã)) estabelece com o bem a partir do conhecimento sobre o mesmo. Cabe encerrar este tópico com a citação de Carsalade (2011, s.p.) por apresentar um entendimento bastante contemporâneo da ação de restaurar:

A ação de restaurar, portanto, se aplica apenas quando há um objetivo precípua de superar a destruição causada na transmissão daquele bem que, sem a ação do restauro, perderia totalmente o seu potencial de significação. Restaurar, portanto, parece ser uma ação interventiva que visa recolocar o bem patrimonial no jogo do presente através da recuperação de suas próprias perdas e é, portanto, sempre um processo de re-significação e daí uma re-criação que se faz sobre a matéria que conseguiu sobreviver ao tempo. [...] a ação de restaurar [...] deve ser repensada mais quanto aos seus objetivos do que quanto aos seus objetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, convém reforçar a ideia de que o ensino do projeto voltado para a conservação de bens de interesse patrimonial deve, além de fornecer as bases de um conhecimento técnico e teórico, estimular o senso crítico dos futuros profissionais. Este deve propiciar um lastro para que os mesmos estejam aptos a refletir sobre o patrimônio cultural e a desenvolver um projeto bem fundamentado.

Nesse sentido o tema da preservação deve permear a graduação como um saber interdisciplinar para que este novo profissional atue ciente de que qualquer projeto ou intervenção implica em decisões, escolhas e responsabilidades para com a cidade, com as pessoas e com o patrimônio, incluindo aqueles que, embora possam não ter um significado específico no presente, poderão tê-lo no futuro.

Que saibam também que a função social desse patrimônio pode ser plenamente exercida e viabilizada por meio de projetos bem elaborados que consigam conciliar a necessidade de adequação dos espaços à atualidade, dotando-os de condições de habitabilidade, mas sem a perda de seus valores socioculturais, mesmo que ressignificados.

E por fim, mas não menos importante, que a elaboração de um projeto dessa natureza, mesmo o que vise um objetivo pontual, não se faz isoladamente dentro do gabinete, e sim, através do sentir, do tocar, da observação e da vivência com seu objeto de trabalho e com o contexto em que se insere, e isto não se restringe a seus aspectos materiais, mas a tudo que lhe dá significado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 05 de outubro de 1988. Brasília. DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2. fev. 2017.

CARSALADE, Flávio de Lemos. A preservação do patrimônio como construção cultural. *Arquitextos*. São Paulo, ano 12, n. 139.03, **Vitruvius**, dez. 2011. Disponível: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/12.139/4166>>. Acesso em: mar. 2018.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade: UNESP, 2006. 232p.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. IPHAN. **Manual de elaboração de projetos de preservação do patrimônio cultural**. Org.: José Hailon Gomide; Patrícia Reis da Silva; Sylvia Maria Nelo Braga. Brasília: Ministério da Cultura, Programa Monumenta, 2005.

CONSELHO INTERNACIONAL DE MONUMENTOS E SÍTIOS. ICOMOS. **Declaração de Xi'an** sobre a conservação do entorno edificado, sítios e áreas do patrimônio cultural. Xi'an. 2005. Disponível em: <<https://www.icomos.org/xian2005/xian-declaration-por.pdf>>. Acesso em: 10 ago.2018.

KÜHL, Beatriz Mugayar; PINHEIRO, Maria Lucia Bressan. Técnicas tradicionais de construção de alvenaria e seu uso na conservação de edifícios históricos: objetivos e aspirações. **Seminário**, 18 a 22 de agosto. São Paulo. 2003. p.110-113.

KÜHL, Beatriz Mugayar. História e Ética na Conservação e na Restauração de Monumentos Históricos. **Revista CPC**, São Paulo, v.1, n.1, p. 16-40, nov. 2005/ abr. 2006.

RIEGL, Aloïs. **O culto moderno dos monumentos: sua essência e gênese**. Tradução: Elaine Ribeiro Peixoto e Albertina Vicentine. Goiânia: Ed. da UCG, 2006. 88p.

RUFINONI, Manoela Rossinetti. **Preservação e Restauro: Intervenções em sítios históricos industriais**. São Paulo: Fap-Unifesp: Edusp, 2013. 360p.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

TRABALHOS COMPLETOS DO GT-9

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO DIGITAL: UMA ANÁLISE DE
CUNHO TEÓRICO**

Raimundo Nonato Neto²⁴⁹
Francisco Ismael Ribeiro²⁵⁰
Francisco Ricardo Almeida Amorim²⁵¹
Jaxciley Freire Lima²⁵²
Jozemar Machado Carneiro²⁵³

RESUMO

Nesta pesquisa identificou-se o crescimento da informatização dos serviços oferecidos à sociedade atual, cada vez mais se busca a necessidade da inclusão digital dos cidadãos nesse modo de vida. Ao acontecer o uso destes recursos tecnológicos, eles devem ser apropriados de meios onde a Informação e Comunicação se direcione para fazer valer a inclusão dos indivíduos neste ciberespaço. Deste modo, a escola se apresenta como ambiente capaz de fazer imergir tais tecnologias a serviço de uma metodologia de ensino a favor da interação dos alunos nesta

²⁴⁹Professor Municipal na Cidade de Coreaú-CE, Professor de IES, Doutor e Mestre em Ciências da Educação; prof.raimundinho@bol.com.br

²⁵⁰Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo, Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Especialista em Auditoria Contábil pela Faculdade Integrada do Ceará – FIC, Especialista em Administração de Empresas pela Faculdade Evolução, professor Universitário, ismaelrb5@hotmail.com

²⁵¹Diretor Acadêmico da Faculdade DEXTER, Consultor Educacional, Doutor em Ciências da Educação; Doutor em Administração, Mestre em Ciências da Educação; e-mail prof.ricardoamorim@gmail.com

²⁵²Mestre em Ciências da Educação pela Instituto UNIBAM em parceria com a UNISAL-Universidade de San Lorenzo-Paraguai. Graduação em Letras - Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009). Atualmente é professor - secretaria de EDUCAÇÃO do Estado do Ceará, enfermeiro (nível superior) na UNINTA. Sobral-CE. Tem experiência na área de Matemática, História e trabalhei 5 anos na área de enfermagem e tenho experiência de mais 10 anos na educação, E-mail: freirelima112@gmail.com

²⁵³Doutor em Ciências da Educação e Mestre em Educação Física – Universidad San Lorenzo, SME de Tianguá, Professor, jozemarmachado@hotmail.com

sociedade da informação, anulando, assim, as diferenças sociais não pertinentes a este processo. Ao se utilizar diferentes mídias, que colaboram para a apropriação de um ambiente de comunicação, o computador e seus inúmeros recursos destacam-se como ferramenta de acesso apoiado por diferentes programas sociais do governo federal. Baseado nestes preceitos, o presente artigo tem como objetivo analisar o uso das ferramentas tecnológicas na educação escolar de modo geral. Para justificar esta pesquisa demonstrou-se o uso das TIC's relevante ferramenta de apoio ao ensino aprendizagem no espaço escolar. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, estruturada em documentos publicados pelo PROINFO – Programa Nacional de Informática, e os teóricos que defendem a implantação em larga escala da inclusão digital no espaço escolar. Fundamenta-se esta pesquisa no que pensam diferentes estudiosos da área contemplada, ALBA (2006), BETTS (1998), BONILLA, (2005), MENEZES (2010), SANCHO (2006), entre outros. A pesquisa evidenciou que a inclusão digital no ambiente escolar busca o envolvimento do professor e aluno na apropriação e ideal uso de recursos tecnológicos, e o aluno como sujeito no espaço de interação e comunicação de novas formas de colaboração, interatividade, conhecimento e cidadania.

Palavras-chave: Inclusão digital. Espaço escolar. Tecnologia da informação e Comunicação.

1 INTRODUÇÃO

O assunto relacionado nesta temática sobre inclusão digital na escola, tem sido motivo de estudo no âmbito acadêmico e na sociedade. Diz-se que ele tem por finalidade abordar facetas da inclusão digital caracterizando-se, em sua maioria, em uma pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, recorreu-se a autores de diversas áreas para sustentação do estudo obtendo, assim, uma visão mais ampla da realidade em que a inclusão digital está presente na escola e, ainda, na realidade dos alunos, sabendo que a ênfase é para os participantes do cenário escolar.

O problema de investigação partiu da inquietação que se procura entender: a escola, como integrante na formação de cidadãos, está proporcionando o espaço para a inclusão digital dos indivíduos que compartilham dela? Tem como objetivo analisar o uso das ferramentas tecnológicas na educação escolar, de modo geral, proporcionado pela inclusão digital. A metodologia utilizada a pesquisa bibliográfica e a observação reconhecendo os desafios da

escola para obter a inclusão digital, através das ideias de diferentes estudiosos da área contemplada nessa pesquisa.

Os resultados obtidos demonstram as tecnologias de rede precisam fazer parte do cotidiano escolar. A valorização do aprendizado através de mídias digitais, várias formas de pensar e interagir através de meios de comunicação e informação, onde o aluno apropria-se das TIC's o caminho a ser traçado, ou seja, para que possa realizar um trabalho com ações e procedimentos que propiciem condições para alcançar os objetivos desejados.

Considerando os diversos autores que idealizam a escola como espaço de inclusão digital, fundamenta-se esta pesquisa no que pensam diferentes estudiosos da área contemplada, ALBA (2006), BETTS (1998), BONILLA, (2005), MENEZES (2010), SANCHO (2006), entre outros. Refletem sobre as transformações que as TIC's têm propiciado no espaço escolar, ao mesmo tempo sugerem o empenho e a dedicação de todos que formam esse ambiente, para juntos criarem espaços de ensino aprendizagem com tecnologias que possibilitem o aprendizado, tanto de professores como de alunos.

Como parte do processo de aprendizagem, tais tecnologias necessitam ser apropriadas e entendidas pelos professores, que fazem um papel fundamental neste processo. Através de uma interação por parte dos professores com os recursos tecnológicos, eles acabam por interagir com a realidade que o aluno está inserido.

Não se deve desconsiderar que estes, nos cursos de formação, não possuem tanto contato com a tecnologia como forma de ensinar, acarretando, assim, um despreparo ao optarem ou necessitarem de recursos tecnológicos. De acordo com o relato de Neto (2017, p.13) [...] “aprender com êxito, o que propicia a inclusão numa vida de participação e transformação nacional, dentro de um contexto de justiça social, equilíbrio e felicidade”.

Diante disso, pretende-se abordar mais profundamente o tema relacionado através de relatos de pesquisa bibliográfica e observação onde se procurou explorar, conhecer e entender como se dá o processo de inclusão digital e a realidade escolar que os alunos estão inseridos. Muitas vezes, devido à falta de infraestrutura nas escolas ou pouco incentivo por parte dos professores, os alunos acabam demonstrando pouca interatividade com o ciberespaço.

O artigo foi estruturado em duas partes: após a introdução, a primeira parte apresentou pressupostos teóricos básicos sobre as TIC's. Na segunda, um breve comentário a respeito da importância da inclusão digital no ambiente escolar. E, por último, as considerações finais.

Desse modo, entender que a inclusão digital tem um papel muito importante no processo de aprendizagem, pois ela procura formar cidadãos com capacidade de interagir com outros e compartilhar decisões/informações que propiciem a lógica da informação a serviço da interatividade.

2 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A generalização do uso de tecnologias em todos os ambientes da vida cotidiana, faz perceber que se está rodeado de TIC's, a serviço da modernidade e agilidade dos processos, facilitando e criando um novo mundo, sendo que, aos poucos, a escola está sendo inserida neste contexto. Tem sido válido o fato de difundir a importância da inserção dos recursos tecnológicos na escola e apresentar propostas práticas de um trabalho fundamentado no uso de computadores, tendo em vista a busca de mudança à prática pedagógica, já que as tecnologias estão cada vez mais disponíveis no mercado e presentes na escola.

Amorim & Gomes (2013, p.3) relatam a importância das TIC's no cotidiano das instituições de ensino:

A Internet se tornou essencial para muitas instituições hoje, incluindo escolas e universidades, na realidade, sobre o uso de tal ferramenta para comunicação, podemos dizer que com o passar do tempo, o homem foi aperfeiçoando cada vez mais sua capacidade de se comunicar à medida que a tecnologia foi evoluindo. A inovação na área de redes de computadores continua a passos largos. Há progressos em todas as áreas, incluindo desenvolvimento de novas aplicações, telefonia por Internet, videoconferências, acesso sem fio, televisão sobre rede, tela aulas, facilitada pelas velocidades de transmissão mais altas. Entretanto, nota-se nas Universidades, uma grande influência das tendências tradicionais, constituindo ações rotineiras no ensino-aprendizagem.

Observando o caráter que as TIC's, têm de poder transformar e criar novos subsídios para o ensino e aprendizagem da educação, com o enfoque que ela possibilita criar e transmitir um conhecimento assimilado à formação do sujeito, Sancho (2006, p. 16) cita que estas tecnologias têm, invariavelmente, três tipos de efeitos:

Em primeiro lugar, alteram a estrutura de interesses, o que tem consequências importantes na avaliação do que se considera prioritário, importante,

fundamental ou obsoleto e também na configuração das relações de poder. Em segundo lugar, mudam o caráter dos símbolos, quando o primeiro ser humano começou a realizar operações comparativamente simples[...], passou a mudar a estrutura psicológica do processo de memória, ampliando-a para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano. [...] Em terceiro lugar, modificam a natureza da comunidade. Neste momento, para um grande número de indivíduos, esta área pode ser o ciberespaço, a totalidade do mundo conhecido e do virtual.

Isto demonstra que as pessoas que já convivem em meio a estas novas tecnologias não encontram grandes dificuldades como aquelas que não costumam utilizá-las, sendo que, mais cedo ou mais tarde, as mesmas sentirão a necessidade de se apropriar involuntariamente.

Buscando novos horizontes, no intuito de desenvolver uma prática inovadora, aproveitando o conhecimento remanescente e de forma homogênea, as TIC's, vêm para poder atribuir transformações que se quer e necessita:

As TIC, mais do que um simples avanço no desenvolvimento da técnica, representam uma virada conceitual, à medida que essas tecnologias não são mais apenas uma extensão dos sentidos humanos, onde o logos do fazer, um fazer mais e melhor, compõe a visão do mundo. As tecnologias da informação e comunicação são tecnologias intelectuais, pois ao operarem com proposições passam a operar sobre o próprio pensamento, um pensamento que é coletivo, que se encontra disperso, horizontalmente, na estrutura em rede da sociedade contemporânea (BONILLA 2005, p. 21).

Sendo assim, as TIC's, têm sido instaladas no âmbito escolar através de projetos do governo e das próprias escolas. Desta forma, cria-se a oportunidade de professores introduzirem em suas aulas o uso das novas tecnologias disponíveis, fato esse que, infelizmente, não tem acontecido na maioria das instituições escolares.

Para que se entenda o motivo, pode-se destacar que os próprios professores ainda não interagiram com essas tecnologias havendo, em primeira instância, certo receio de aplicá-las. Segundo Scheffer (2006, p.13) novas possibilidades são oferecidas pelos sistemas multimídia e ambientes exploratórios que atuam como facilitadores da aprendizagem. Ela afirma que algumas dessas possibilidades são os softwares educativos, os quais se definem como um conjunto de recursos informáticos projetados com a intenção de serem utilizados em contextos de ensino e de aprendizagem.

Como em qualquer metodologia que se propõe uma maneira diferente de ensinar, utilizar uma ferramenta tecnológica não seria diferente. Por esta razão, ela precisa estar implantada em um projeto, bem pensada para produzir esta mudança que se deseja realizar:

Os softwares podem ser utilizados em sala de aula de modo diferente ao proposto pelos fabricantes dos mesmos, criando-se novos caminhos para exploração destes recursos, adequando-os a cada realidade para obtermos maior interatividade e resultados, aproximando-os de nossas comunidades. É como no ensino presencial: quando usamos um livro em sala de aula, ele pode ser apenas lido, ou integrado a outras atividades. O computador e seus aplicativos devem ser encarados de forma aberta, explorando-se todas as possibilidades laterais, olhando-se as “entrelinhas” para oferecermos aos alunos novas alternativas. (HAETINGER 2003, p. 22)

O fato da escola não ter absorvido totalmente as condições de usufruir de novas tecnologias, se justifica, em parte, o ensino tradicional que vem sendo aplicado, pois os professores ainda possuem a visão de que inserir uma tecnologia em sala de aula não complementaria a aprendizagem dos conteúdos propostos. Segundo Bonilla (2005, p.13) as concepções que se tem sobre educação não conseguem fugir da racionalidade que surgiu com a escrita e é realmente desta forma que a maioria dos educadores repassam o conhecimento, ou seja, não conseguem abranger a racionalidade de que o pensamento da escrita e fala podem ser incorporados às novas formas de organização e produção do conhecimento que estão emergindo com as tecnologias atuais.

Segundo Betts (1998, p. 26), é importante ter como base de que estas tecnologias educacionais sem um objetivo concreto são inválidas:

não podemos isolar a tecnologia do conjunto da prática educativa, porque, por si só, é burra. Existe a necessidade de intervenção de uma ação docente para que ocorra a construção do conhecimento. Nós, seres humanos, somos por natureza seres aprendestes e, conscientemente ou não, os facilitadores da construção do nosso próprio conhecimento.

Analisando de forma geral, além destas tecnologias auxiliarem no aprendizado em sala de aula, fora dela haveria uma complementação nas tarefas extras dos professores, como no preparo de provas e trabalhos, materiais atualizados disponíveis da internet, preenchimentos dos cadernos de chamada e auxílio em afazeres administrativos. Enfim, é importante e se faz necessário, os professores buscarem essas facilidades por conta própria, pois o objetivo desta

ferramenta é ser usada como meio e não como fim em si mesma, ou seja, ela deve ser vista como um recurso complementar e necessário.

De acordo com Sancho (2006, p.19) “a principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação de tecnologias diversificadas de informação e comunicação parece se encontrar no fato de que a tipologia do ensino dominante na escola é centrada no professor.”

Pensando desta forma, a simplificação da rotina docente afetaria em levar os alfabetizadores a se inteirarem das tecnologias espontaneamente, o que é elementar, já que seus alunos no cotidiano já se apropriaram delas. Mesmo os que não possuem computadores com acesso à internet em casa, procuram acessá-la na escola ou em outros locais para navegar em sites de relacionamento, grupos de discussão e, ainda, realizam pesquisas para auxiliar nos deveres de casa, mesmo sem recomendação de seu professor.

Com relação a esta interatividade, Menezes (2010, p. 122), afirma:

Os sistemas de comunicação evoluem com extrema rapidez e essa dinâmica é parte da vertiginosa modernidade em que estamos imersos. Não podemos nos deslumbrar com essas novidades ou ficar apreensivos pelo perigo de que substituam nossa função de educar. Mas não devemos ignorar as possibilidades que eles abrem para aperfeiçoar nosso trabalho, como o acesso a sites de apoio e atualização pedagógica ou a programas interativos para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Portanto, não há motivos para ignorar o uso das tecnologias no ambiente escolar, a não ser que este recurso não possa ser usado de forma a gerar resultados no processo de ensino aprendizagem melhores do que os que estão sendo apresentados.

Para Menezes (2010, p. 122) não se pode cobrar um bom desempenho das escolas se elas estiverem décadas atrás do que já se tornou trivial nas práticas sociais, e isto é uma realidade, pois há escolas com salas de informática onde a estrutura física aparentemente sustenta a ideia de escola munida de tecnologias, porém não há apropriação das mesmas, o que acaba tornando o uso obsoleto, uma vez que os professores muitas vezes não estão preparados para utilizar estas tecnologias.

A interatividade que os alunos têm com as tecnologias são mais avançadas do que possam ter seus professores ou pais uma vez que eles nasceram na era da informação e muitos possuem maior habilidade em entender a linguagem virtual do que a textual, pois aí está se

tratando de diferentes tecnologias digitais. Portanto, de novas linguagens que fazem parte do cotidiano dos alunos e das escolas. Isso não significa que a educação atual seja pior ou ultrapassada, mas a realidade em que o aluno está inserido está mudando e a escola precisa acompanhar esta evolução:

A tecnologia deixou de ser apenas um banco de dados passivo de informações tornando-se uma peça fundamental no sistema de educação, trazendo recursos interativos, novas formas de leitura e escrita, uma nova maneira de aprender e pensar, passando a ser uma ferramenta bastante agradável de ser utilizada (AMORIM & GOMES, 2013, p. 6).

Pode-se considerar que algumas tecnologias digitais, não se tratando apenas dos computadores, já estão familiarizadas na escola, como o uso de calculadoras, calculadoras científicas, televisores e até mesmo os celulares. Eles podem, sim, ser considerados como tecnologias de informação e comunicação que possuem grande contribuição para um ensino estruturado e inovador.

De acordo com Alba (2006, p.144) as novas tecnologias baseadas nas telecomunicações abrem possibilidades de utilização para gerar novas formas de comunicação, interação com a informação e socialização em contextos educativos.

Não se pode ignorar as tecnologias digitais, se os próprios alunos não ignoram e elas estão amplamente acessíveis. Por exemplo, hoje em dia é difícil um estudante de ensino fundamental ou médio que não possua celular, então porque não tentar inclui-lo em uma atividade de aula, uma vez que ele oferece muitas possibilidades didáticas. As tecnologias abrem um imenso leque de recursos didáticos para educadores. A maioria das escolas brasileiras, se não todas, proíbem o uso dessa tecnologia em sala de aula.

3 A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola tem vivido um momento muito importante na era da sociedade da informação, onde a disseminação das tecnologias de informação e comunicação tem chegado inevitavelmente às salas de aulas. Nessa perspectiva, há um intuito de levar esta parte integrante da sociedade, alunos principalmente de escolas públicas, a se inteirarem de tecnologias que apropriem o sentido de informática educativa de uma maneira mais democrática.

Quando um cidadão é incluído digitalmente, ele estará inserido na sociedade da informação, de modo a evitar a exclusão social, pelo uso das TIC's, tendo direito ao livre acesso à informação.

Para apresentar o conceito de inclusão digital, a dimensão da proposta de inclusão, ressalta que:

[...] Assim, propõe-se o alargamento do conceito de inclusão digital para uma dimensão reticular, caracterizando-o como um processo horizontal que deve acontecer a partir do interior dos grupos com vista ao desenvolvimento de cultura de rede, numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade, para a partir de uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural (TEIXEIRA, 2010, p. 39).

Através deste entendimento, percebe-se a dimensão acerca da apropriação dos recursos tecnológicos, seja no âmbito escolar ou mesmo no cotidiano do aluno. É necessário saber que incluir digitalmente é disponibilizar a tecnologia e fazer dela um instrumento de ensino e até mesmo de possibilidade de inclusão social.

Embasado nas ideias de Amorim & Gomes (2013, p. 5) afirmam que “os benefícios para educação pelo uso de tais ferramentas tecnológicas disponíveis na chamada nova era da educação são inúmeros, e ainda, vale ressaltar que essa experiência pode ser enriquecida com a participação de alunos e professores de outras escolas ou até mesmo países.”

Com essas possibilidades tecnológicas que surgem juntamente com as tecnologias de rede, é preciso entender que incluir digitalmente não deixa de ser um processo de colaboração, onde a rede se torna um ambiente de troca de informações e conhecimentos, fazendo sentido em valer a cidadania, exercendo-a de uma forma democrática e consciente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, pode-se perceber que a inclusão digital, com o uso de recursos tecnológicos na escola ainda tem um longo caminho a ser percorrido. Através de um estudo em relação às TIC's que são os meios que possibilitam que os recursos tecnológicos façam parte das aulas, percebeu-se que há várias formas das mídias digitais que podem fazer parte do cotidiano do aluno sendo que ele já se utiliza destas mídias fora do espaço escolar. Desta forma,

buscou-se subsídios de diferentes autores sobre o estudo da Inclusão Digital e da presença das TIC's em sala de aula.

Através da soma entre as tecnologias e as ações pedagógicas, nascem oportunidades de ensino e toma-se consciência de que o professor, dentro deste contexto, tem um papel importante ao se deparar com estes novos recursos de aprendizado. Em face desta realidade que o professor enfrenta, ele deve se posicionar a favor da investigação e criação de meios para a melhor interação com a realidade dos seus alunos:

Em parceria, professores e alunos precisam buscar um processo de auto-organização para acessar informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento. O volume de informações não permite abranger todos os conteúdos que caracterizam uma área do conhecimento. Portanto, professores e alunos precisam aprender a aprender como acessar a informação, onde busca-la e o que fazer com ela. (BEHRENS, 2000, p. 71).

Ao tomar conhecimento de que existem projetos já instalados, para que a inclusão digital de fato aconteça, percebe-se, que a maioria dos alunos brasileiros não está conectado as tecnologias disponíveis por diversos fatores.

Fundamentado nos diversos teóricos desta pesquisa observou-se que os computadores ainda não estão totalmente inseridos na vida dos alunos. Muitos possuem pouquíssimo acesso às informações na internet e a outras ferramentas.

Os professores não ficam tão distante dos alunos com relação as novas tecnologias de comunicação, em alguns casos os alunos sabem manusear melhor que o professor, isso demonstra não possuírem facilidade de acesso a este recurso. O fato é que deve haver inteiração entre conteúdos, tecnologias, professor e alunos na busca por métodos e técnicas menos enfadonhos.

Ao aprimorar o conhecimento a respeito do tema deste artigo, foi de grandiosa contribuição as pesquisas bibliográficas e observações feitas ao longo desse estudo tornando assim, ideias sólidas sobre as facetas que a inclusão digital apresenta no ambiente escolar. Portanto, ao término deste trabalho cria-se em momento de reflexão e pensamento de que a problematização inicial, caracterizada pelo questionamento: a escola, como integrante na formação de cidadãos, está proporcionando o espaço para a inclusão digital dos indivíduos que compartilham dela?

Realmente, a pesquisa leva a entender que há um longo caminho a ser percorrido, mas que, de fato, um primeiro momento já está acontecendo no ambiente escolar onde, aos poucos, as TIC's estão fazendo o desencadeamento de um espaço de interatividade, comunicação e conhecimento, levando os alunos, sujeitos do processo educativo, se tornarem cidadãos e assumirem o seu papel na sociedade da informação.

Analisando a importância de a escola assumir o papel de espaço de inclusão digital, este estudo contribuiu para compreender a importância do uso de recursos tecnológicos a favor da educação, as formas e possibilidades de serem aplicados e um estudo da real situação com a pesquisa de campo.

Em um estudo dessa natureza, é incessante a busca pelo conhecimento, e também um assunto que desperta atualmente o interesse de muitos, no tocante ao uso de recursos tecnológicos para educar.

Sendo assim, conclui-se que o objetivo almejado no início desta pesquisa, foi alcançado com êxito, devido ao empenho em buscar, descrever e analisar o que dizem e pensam os teóricos estudados. Em suma é de grande importância os esclarecimentos que subsidiaram esta pesquisa, que com seus conhecimentos a respeito do assunto, contribuíram para que este trabalho alcançasse um bom resultado.

REFERÊNCIAS

ALBA, Maria; HERNANDEZ, Fernando e colaboradores. [et al.]. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AMORIM, F. R. A.; GOMES, I. R. **O Uso da Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação Superior**. Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidad San Lorenzo / UNISAL, 2014, San Lorenzo/Py. www.unisal.edu.py ou <https://www.escavador.com/sobre/8092538/francisco-ricardo-almeida-amorim>

BEHRENS, Marilda Aparecida. MORAU, José Manuel. MASSETO, Marcos. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

BETTS, Davi Nelson. **Novos paradigmas para a educação**. Revista do Cogeime, v.13, 1998.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

HAETINGER, Max. **Informática na educação – um olhar criativo**. São Paulo: Papirus, 2003.

MATTOS, Cristiane Millan de. **A Escola Como Espaço de Inclusão Digital**. Artigo Publicado na **Revista: Brasil Escola**, março de 2016.
<http://monografias.brasilescola.uol.com.br/matematica/a-escola-como-espaco-inclusao-digital.htm>

MENEGUELLI, Flaviana. **O novo perfil do professor: usar as novas tecnologias**. In. Nova Escola, São Paulo, Ano XXV, Nº236, out. 2010, p.49.

MENEZES, Luis Carlos de. **Ensinar com a ajuda da tecnologia**. In. Nova Escola. São Paulo, Ano XXV, Nº 235, set. 2010, p. 122.
 MULTIRÃO PELA INCLUSÃO DIGITAL. Disponível em: Acesso em: nov.2010.

NETO, Raimundo Nonato. **A descentralização na gestão escolar das escolas públicas**. In: AMORIM, Francisco Ricardo Almeida (Org.). **Coletânea de Artigos científicos: numa perspectiva conceitual**. Sobral-CE, Sográfica, 2017.

PROINFO - **Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a distância, 1997. Disponível em: Acesso em: set.2010.

SANCHO. Juana Maria; HERNANDEZ, Fernando e colaboradores. [et al.]. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SCHEFFER, N. F.; NAVA, A. L.; AIMI, S.; DALAZEN, A. B; ANDRETTA, F. C.; CORREA, WIKIPEDIA, **Exclusão digital**. Disponível em: Acesso em: nov.2010.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Inclusão Digital: novas perspectivas para a informática educativa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**A FORMAÇÃO DE TUTORES EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM
PARA A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA DA REGIÃO DE
SOBRAL**

Marcos Aristides²⁵⁴

RESUMO

Esta comunicação enfoca a primeira de duas fases do estudo de pós-doc, cujo objeto é a formação híbrida destinada à capacitação de professores da rede pública, encarregados de ministrar as aulas de música. Nesta fase inicial, faremos uma chamada entre os estudantes de licenciatura em música do Campus Sobral, da UFC, para a formação dos tutores. Entendemos que o bom desempenho do tutor está ligado a certas competências pessoais que, segundo a categorização estabelecida por BERNARDINO (2011) e MACHADO & MACHADO (2004), podem ser declinadas em competências técnicas, competências gerenciais, competências pedagógicas, competências cognitivas e, mais recentemente, competências socioafetivas (MENDES e al., 2014). Desta forma, alinhamos nosso posicionamento com os de autores como BERNARDINO (2011), DESCHRYVER (2003), MENDES (2014) e RODET (2014), que enfatizam a importância de uma formação prévia para aqueles que deverão assumir a tutoria em cursos com atividades à distância. A formação aqui apresentada fundamenta sua metodologia nos autores citados aqui neste resumo, acompanhando suas recomendações para o desenvolvimento de competências ligadas aos aspectos técnico, gerencial, pedagógico, cognitivo e socioafetivo.

²⁵⁴Pesquisador posdoc FUNCAP/CAPES na UFC Campus Sobral - maaristides@gmail.com

Palavras-chave: Formação, Ambiente Virtual, Professores De Música.

INTRODUÇÃO

A formação de tutores, objeto desta comunicação, se insere em um estudo de pós-doc cujo objetivo é de analisar uma capacitação destinada a professores de escolas públicas, da região de Sobral, encarregados em ministrar aulas de música. Tanto a pesquisa, como a capacitação, contam com o apoio das agências FUNCAP e CAPES. A iniciativa de acolher esta experiência é do grupo interdisciplinar *Pesquisamus*, composto por pesquisadores, estudantes e professores da Universidade do Ceará - Campus Sobral, contando com a colaboração de pesquisadores de outras instituições brasileiras, da Universidade de Laval, no Canadá, da Universidade de Toulouse, na França e da Universidade de Genebra, na Suíça.

O público visado é formado por professores da educação básica encarregados da aula de música, mas que não possuem formação especializada em educação musical. Porém, a capacitação contará com a participação de estudantes de licenciatura em música, que receberão uma formação prévia, com o mesmo conteúdo que será proposto aos professores, para que se tornem tutores nesta formação. A especificidade deste curso é o fato de ser proposta em modo híbrido, ou seja, alternância entre atividades em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e encontros presenciais, o que, no contexto das formações de docentes em educação musical, ainda constitui uma inovação. Na primeira fase da capacitação, a equipe pedagógica será constituída por um coordenador geral, um responsável pelo material didático, dois professores formadores e dois tutores.

Há pelo menos uma década, temos assistido a uma profusão de ofertas de formação à distância de nível superior via plataformas na internet. A experiência acumulada já permite aos pesquisadores da área identificar pontos chave da implantação dos projetos, entre os quais se destaca a escolha da plataforma apropriada aos objetivos da formação e a questão do acompanhamento dos cursistas através de uma tutoria eficaz (DENIS, 2017, p. 17). Sobre esta última projetamos o foco deste trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO: Educação a distância e o papel do tutor ou mediador²⁵⁵

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA), previsto neste projeto, se baseia na abordagem sistêmico-relacional (PRIMO, 2007), que considera os padrões de interação e de inter-relacionamento como fatores determinantes de todo o ato comunicativo e comportamental. Assim, tomando como referência as relações entre os atores e destes com o conteúdo, é que estruturamos a formação aqui apresentada. Acrescentamos que as ferramentas a serem instaladas no AVA serão resultantes dos modos de interação que visamos fortalecer entre os cursistas, o que incrementa a importância da formação prévia dos tutores. Os aspectos ligados a conteúdo e a relação entre cursistas serão considerados para o acompanhamento da implementação do AVA (FIORIO; POLETTTO; CAMANA, 2006).

O papel do tutor no AVA abrange tanto o suporte técnico, ou seja, o acionamento das ferramentas disponíveis na plataforma (conexões, baixar arquivo, guardar mensagens, postar o trabalho, etc.), quanto o acompanhamento pedagógico dos cursistas (a compreensão de conceitos, as referências bibliográficas, o uso de materiais didáticos, etc.). O conjunto destas funções coloca o tutor na posição de mediador da aprendizagem (BORRUAT *et al.*, 2012; MONTEIRO, 2014), e, por esta razão, a formação de tutores deverá partir das dimensões estabelecidas por BERNARDINO (2011) e MACHADO & MACHADO (2004), que consistem em competências técnicas, competências gerenciais, competências pedagógicas, competências cognitivas e, mais recentemente, competências socioafetivas (MENDES e al., 2014). Esta última é a dimensão que, ao extrapolar as tecnicidades e os saberes, consolida a importância do tutor nas formações híbridas e a distância. Em suma se refere à postura dos atores de uma formação à distância em ambientes virtuais, ou seja, a valorização das interações horizontais (entre cursistas).

Estas interações, que chamamos de horizontais, é a base que favorece o trabalho colaborativo, abordagem pedagógica central na capacitação apresentada aqui neste trabalho. A ideia de que o conhecimento que se constrói coletivamente tende a ser muito mais proveitoso para cada cursista e precisa ser reiterada pelos tutores. Mas, o que entendemos como trabalho colaborativo? Apoiamo-nos na perspectiva de MENDES (2014), segundo a qual, no trabalho

²⁵⁵ Apesar de encontrarmos na literatura o termo mediador como sinônimo de tutor, consideramos que a mediação confere uma responsabilidade suplementar ao tutor.

colaborativo

há a combinação dos objetivos pessoais com o coletivo. O grupo atendido em um AVA deve estar unido pelo objetivo de obter uma educação de qualidade, crítica. O principal método para alcançá-la é a aprendizagem colaborativa. Nela, as diferentes habilidades e competências de cada indivíduo devem ser respeitadas, valorizadas e aproveitadas da melhor forma possível. Essa mudança na área educacional não resulta somente do uso de ferramentas tecnológicas, mas também do fator humano. (MENDES et al., 2014, p. 144)

São as funções a serem desempenhadas pela tutoria que determinam as competências visadas por esta formação de tutores/as. Entre estas competências destacamos as habilidades de criar interesse do grupo, a habilidade gerencial para coordenar discussões e trabalhos em grupo e a capacidade de promover trabalhos de modo colaborativo. Espera-se assim que o tutor estará apto para atuar na articulação de conteúdos e interações dentro do ambiente e que se torne um facilitador do desenvolvimento dos cursistas (PRADO, 2012).

O PAPEL DO TUTOR

Neste curso, o papel do tutor será de orientar os cursistas com retorno sistemático às suas questões, manter aceso o diálogo, a fim de compreender, ou antecipar dificuldades. As orientações devem ser dadas de maneira personalizada, quando a demanda for apenas de um ou poucos cursistas, ou para o grupo, no caso de temas claramente ligados ao funcionamento geral do curso. Desta forma, além de ajudar nas ações objetivas, o/a tutor/a estará cultivando ao mesmo tempo os laços com cada cursista, estabelecendo para o grupo uma atmosfera favorável ao desenvolvimento da autonomia.

As funções da tutoria são as seguintes:

- a) orientar os cursistas através da troca de mensagens e nos encontros presenciais;
- b) interagir à distância com os professores formadores e com outros tutores;
- c) agir como mediador no processo de aprendizagem;
- d) promover interações entre professores-alunos;
- e) resolver dúvidas de conhecimento específico, na medida do possível;
- f) auxiliar os cursistas no manejo das ferramentas da interface e em situações ligadas às conexões ao ambiente;

- g) mediar as avaliações;
- h) acompanhar e registrar as avaliações presenciais.

CONJUNTO DE COMPETÊNCIAS DA TUTORIA

A partir do conjunto de funções acima listado, propomos estruturar a formação em termos das dimensões (BERNARDINO, 2011) abaixo relacionadas, no sentido de tornar os tutores aptos ao exercício da tutoria nesta capacitação.

DIMENSÃO TÉCNICA

Entre as atribuições da tutoria em AVA's está a mediação entre o cursista e a interface. Espera-se que o/a tutor/a conheça e saiba executar todas as ações que o cursista deverá efetuar na interface digital, onde clicar para obter uma informação, em que pasta encontrar o material de leitura, visualização ou audição, em que pasta postar seus trabalhos, etc.

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

A dimensão pedagógica está relacionada aos esforços para a inclusão dos cursistas na proposta conceitual e metodológica da formação. Para isso, o tutor terá como missão criar condições para o envolvimento do cursista e seu desenvolvimento na formação, por intermédio do acompanhamento sistemático das atividades realizadas por cada cursista nas diversas etapas do desenvolvimento dos seus projetos, além de promover suas interações com os outros cursistas. Para assumir o papel de mediador entre o conhecimento tratado pelo curso e os cursistas, espera-se do tutor que ele possa identificar/interpretar as questões formuladas pelo cursista e, a partir daí, indicar recursos teóricos (disponíveis na plataforma ou outros), abrir fórum para discussão temática, também mediar discussões, relançando-as quando houver tempos mortos, ou interferindo quando perceber que o foco se desloca muito. É necessário também atentar para uma participação equitativa, trazendo para a discussão um cursista muito passivo, além de saber acolher e avaliar sugestões de leituras propostas pelo cursista.

DIMENSÃO COGNITIVA

O contrato didático em uma formação híbrida, ou totalmente a distância, é o mesmo que vigora em uma formação presencial, ou seja, a pessoa que media o conhecimento tratado no curso, precisa mostrar domínio do tema, ou ao menos seus conceitos e suas noções fundamentais. Diante de um mediador que transmita segurança cognitiva, o cursista estará mais à vontade para questionar, ouvir uma sugestão ou tirar dúvidas. No caso desta formação, a atividade central é a realização de planos de aula, inspirando-se em temas desenvolvidos em artigos acadêmicos em educação musical, ou em vídeos de atividades realizadas por outros professores em diversas partes do Brasil. Desta forma, a tutoria deverá conhecer bem a base de artigos e de vídeos colocada à disposição dos cursistas, assim como a estrutura e as etapas de um plano de aula de música.

DIMENSÃO GERENCIAL

Tradicionalmente, são três os aspectos estruturais de um curso em EaD, coordenação, colaboração e comunicação (COSTA; LOUREIRO; REIS, 2014). A coordenação reúne ferramentas como agendas de encontros presenciais e dos períodos a distância, grade disciplinar, grade de horários, rodízio de tutores (quando for o caso) e outros. A colaboração baseia-se na troca de informações, a disponibilidade para vir em auxílio do outro e as iniciativas de pedir auxílio. Por fim, a dimensão gerencial consiste nos procedimentos administrativos ligados à participação do cursista. O controle de frequência, a seleção e disponibilização de artigos e livros.

DIMENSÃO SOCIOAFETIVA

Este é o aspecto, (MENDES et al., 2014), caracteriza-se, principalmente, pela habilidade em comunicar com o/a cursista de maneira amistosa, mesmo em vista de eventuais erros ou falta de tato. Esta atitude é especialmente importante nas comunicações escritas, nas quais é muito frequente o uso de frases que podem causar mal entendidos. A amabilidade na comunicação pressupõe uma leve formalidade para que o cursista, mesmo que à vontade, fique seguro da

seriedade da formação. Em suma, se refere à postura dos atores de uma formação à distância em ambientes virtuais, a valorização das interações horizontais (entre cursistas) e a ideia de que o conhecimento que se constrói coletivamente tende a ser muito mais proveitoso para cada cursista. A dimensão Social está relacionada à postura do/a tutor/a em criar ambiente acolhedor para a aprendizagem dos cursistas e condições para que estes se desenvolvam e participem individual e coletivamente das atividades do curso. O Tutor deve estar atento ao AVA, evitando abandono de curso por parte dos cursistas. Também tem por responsabilidade social orientar e incentivar discussões de ideais e comportamentos éticos.

TUTORIA E EXPECTATIVAS DE CURSISTAS E DA COORDENAÇÃO

Com o desenvolvimento das diversas dimensões vistas na seção anterior, espera-se que as/os tutores/as estarão aptos/as a responder tanto às solicitações dos/as cursistas quanto àquelas vindas dos professores e da administração da formação. Para estruturar as interações humanas em um AVA, propomos designá-las por tipos. Os tipos mais frequentes de solicitações aos tutores são:

1. Questões administrativas e preparação das sessões presenciais.
2. Gestão das produções a serem avaliadas.
3. Testes de conexão contato.
4. Questões a respeito do curso e de metodologias.
5. Preparação de material ligada à metodologia.
6. Necessidade de motivação e de apoio (estudante se perdeu no cronograma, ficou afastado muito tempo, etc.).
7. Aviso de que vai abandonar a formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos ver, as atividades tutoriais cumprem um papel central nas articulações inerentes a uma formação em um AVA. Por esta razão, a formação prévia dos tutores pode

determinar um fator decisivo no sucesso de uma formação totalmente ou parcialmente a distância. Este trabalho propôs o desenvolvimento de uma formação que tome como base as funções e as ações atribuídas à tutoria da formação. Como pontos de apoio para concepção do curso de formadores, adotamos a perspectiva das múltiplas dimensões constitutivas das atividades de tutoria para a concepção do curso e para a escolha da literatura proposta aos cursistas. Tais dimensões abrangem tanto as competências em termos de conhecimentos conceituais, como competências técnicas referentes ao conteúdo e ao funcionamento da interface. A dimensão que nos parece inovar a presente proposta é a dimensão socioafetiva, na medida em que o tutor, em contato direto com o cursista, desempenha um papel central na mediação e na construção do conhecimento.

O/A tutor/a é quem conhece cada cursista e que se envolve nas pequenas dificuldades por ele/a enfrentadas. Neste sentido, é essencial que ele/a tenha consciência da necessidade de um tratamento respeitoso e acolhedor, principalmente, nas interações a distância, já que a comunicação escrita deixa margens para mal-entendido. Deve-se haver uma preocupação constante em humanizar a formação.

Todos os cursistas devem estar envolvidos na aprendizagem. Neste sentido, durante a formação serão enfatizadas as ações que promovam a aprendizagem colaborativa, na qual os cursistas, ao lançarem um olhar crítico sobre as atividades de seus colegas, o façam de maneira solidária e cordial. Essa atmosfera deverá ser instalada pelo tutor, mediando, promovendo trocas produtivas e ao mesmo tempo amenas entre os participantes.

Por fim, a fase seguinte será a difusão do curso para o conjunto de professores da rede pública de Sobral, o que constitui um público alvo potencial de mais de uma centena de pessoas. Destacamos o caráter multiplicador desta formação, visto que propomos que todos os participantes serão certificados como tutores, uma vez que tenham concluído o curso e o período de estágio em tutoria.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, H. S. A tutoria na EaD: os papéis, as competências e a relevância do tutor. **Revista Científica de Educação à Distância**, v. 2, n. 4, p. 8, 2011.

COSTA, A. P.; LOUREIRO, M. J.; REIS, L. P. Do Modelo 3C de Colaboração ao Modelo 4C: Modelo de Análise de Processos de Desenvolvimento de Software Educativo. **Revista Lusófona de Educação**, n. 27, 2014.

DENIS, B. Conditions, apports et limites du e-tutorat dans un dispositif de formation hybride. In: RINAUDO, J.-L. (Ed.). **Symposium du REF - Téléprésence en éducation**. Paris: CNAM, 2017 Disponível em: <https://orbi.uliege.be/handle/2268/212580>.

DESCHRYVER, N. Le rôle du tutorat. In: PERAYA, D.; CHARLIER, B. (Eds.). **Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur**. Bruxelles: De Boeck Université, 2003. p. 149–162.

FIORIO, R. M.; POLETO, R.; CAMANA, C. Acompanhamento tutorial em ambiente virtual de aprendizagem: uma experiência com categorização de interações. Anais... In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Brasília: ABED, 2006. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc033.pdf>

LE PRADO, C.; NATKIN, S. **Du son et des jeux vidéo**. INA, 2013. Disponível em: <http://www.ina-expert.com/layout/set/pdf/e-dossier-de-l-audiovisuel-le-son-dans-tous-ses-etats/du-son-et-des-jeux-video.html>. Acesso em: 23 ago. 2014

MACHADO, L. D.; MACHADO, E. DE C. **O papel da tutoria em ambientes de EaD**. Anais do 11º Congresso Internacional de Educação à Distância. Anais... In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. Salvador: ABED, 2004. Disponível em:

http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/scorm/O_PAPEL_DA_TUTORIA_EM_AMBIENTES_DE_EAD.pdf. Acesso em: 21 jun. 2018

MENDES, N. T. et al. As competências socioafetivas aceitação e honradez segundo a percepção de tutores a distância. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 18, n. 1, 18 dez. 2014.

PRADO, C. Espaço virtual de um grupo de pesquisa: o olhar dos tutores. **Revista da Escola de Enfermagem**, v. 46, n. 1, 2012.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RODET, J. **Actes du séminaire des 10 ans de t@dTutorales**, , mar. 2014. . Acesso em: 17 jun. 2018

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A FORMAÇÃO DOCENTE E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

José Hemison de Sousa Magalhães²⁵⁶

Franciclé Fortaleza Bento (co-autora)²⁵⁷

RESUMO

As tecnologias digitais estão cada vez mais fazendo parte do cotidiano das pessoas, transformando o modo de se comunicar e de fazer as atividades rotineiras. Tais mudanças têm se integrado em diversos âmbitos da sociedade: economia, saúde, comunicação e educação. A escola do século XXI possui alunos nativos digitais e professores em um período de transição, os quais precisam auxiliar seus discentes na construção de conhecimentos para promover uma formação adequada às exigências da sociedade da informação. Neste sentido, o artigo tem como objetivo apresentar o novo perfil do professor na educação mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), requerido na educação do século XXI. Para isso, foi realizada uma revisão da literatura, na qual são conceituados os termos relacionados à educação em ambiente virtual e suas contribuições na prática pedagógica como aprendizagem cooperativa (HENRI & LUNDGREN-CAYROL, 1997) e aprendizagem colaborativa (DOOLY, 2008; KEARSLEY, 1994; SOUZA, 2005), bem como aprendizagem colaborativa mediada por computador (LIPPONEN, 2002; KENSKI, 2005). As contribuições do ciberespaço (LÉVY, 1998, 1999) para o processo de ensino e aprendizagem são apresentadas por meio dos AVAs (ALMEIDA, 2003), das ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas

²⁵⁶Aluno do Curso de Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará (CELEST-UFC). E-mail: hemison.s@hotmail.com.

²⁵⁷Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Professora Assistente do Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú (PPGL-UFC/UVA). E-mail: franfortaleza@gmail.com.

(MARCUSCHI, 2008; DUECK, 2006), e do hipertexto (RIBEIRO, 2005; LÉVY, 1993). Finalmente, aborda-se o novo perfil do professor (XAVIER, 2005; BENTO, 2014) e os desafios da educação mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Como resultados da pesquisa, descobriu-se a necessidade de criar programas de formação docente focados no desenvolvimento do letramento digital dos professores; bem como a elaboração e divulgação de práticas pedagógicas mediadas pelas TDICs.

Palavras-chave: Aprendizagem. Colaborativa. Hipertexto. Formação. Docente.

INTRODUÇÃO

A tecnologia digital está cada vez mais se integrando ao cotidiano das pessoas. Fazer compras, acessar dados bancários e comunicar-se com outras pessoas em qualquer lugar do mundo são algumas das facilidades que a internet proporciona. A novidade, no entanto, é o crescimento na utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para fins pedagógicos. Os meios que, a priori, não foram criados especificamente para o ensino estão sendo incorporados ao cotidiano escolar, uma vez que os alunos estão vivenciando a era da interação virtual.

O processo de aprendizagem mediado pelo computador, mais especificamente pelas ferramentas disponibilizadas pela internet, apresenta inúmeros aspectos a serem considerados, como: a aprendizagem colaborativa, a construção de conhecimentos através do ciberespaço e as contribuições que o hipertexto pode trazer ao desenvolvimento cognitivo do aprendiz. O presente artigo abordará esses aspectos através da pesquisa bibliográfica, dividindo-se ao longo de quatro seções cujo principal objetivo é apresentar o novo perfil do professor na educação mediada pelas TDICs. Na primeira seção são apresentadas as atuais concepções sobre aprendizagem colaborativa com as contribuições de Dooly (2008), Kearsley (1994) e Souza (2005), bem como aprendizagem colaborativa mediada por computador a partir de Lipponen (2002) e Kenski (2005). Nesse ponto é enfatizada a interação entre os aprendizes como elemento essencial para a construção do conhecimento. Por isso, a relevante contribuição de Vygotsky, através de sua Teoria do Desenvolvimento Social, vem complementar o estudo.

Em continuidade, a segunda seção traz as contribuições do ciberespaço para o ensino

e aprendizagem, na qual define-se o ciberespaço de acordo com Lévy (1999); apresenta-se o conceito de ambientes virtuais de aprendizagem a partir de Almeida (2003); e acrescenta-se ainda uma listagem das ferramentas síncronas e assíncronas utilizadas para fins de aprendizagem, estas sendo consideradas como gêneros emergentes por Marcuschi (2008) e Dueck (2006). Na terceira seção, aborda-se o conceito de hipertexto a partir de Ribeiro (2005) e Lévy (1993). Já as peculiaridades do hipertexto partem da análise de Burbules (1998) e Marcuschi (2005). Na quarta e última seção, o novo perfil do professor requerido para acompanhar os aprendizes da geração digital é apresentado a partir dos requisitos expostos por Xavier (2005) e Bento (2014). Além disso, os desafios para uma formação docente que capacite os professores para o ensino mediado pelas TDICs são salientados a partir dos resultados obtidos por pesquisadores como Gatti e Barreto (2009); Coscarelli (2005) e Villela (2009). Todos esses aspectos, a serem apresentados no presente estudo, devem ser considerados ao se planejar qualquer prática pedagógica que inclua tecnologias digitais.

Diante da flexibilidade proporcionada pela navegação e, por conseguinte, da autonomia dada aos alunos pela acessibilidade de informações, questiona-se como fica a figura do professor frente à relação aluno-ambiente virtual. Há lugar para o professor ou a profissão será extinta? Na verdade, o papel do professor nesse novo formato de ensino é o de provocar questionamentos e a criticidade dos estudantes em relação à gama de conhecimentos oferecida pelos meios digitais, bem como auxiliar os alunos na manipulação das TDICs para os fins de aprendizagem. O papel do professor como transmissor de informações e saberes perde lugar para o professor como facilitador, como mediador, como parceiro dos alunos na construção do conhecimento (OLIVEIRA, 2007).

Portanto, para que a aplicação das TDICs no ambiente escolar seja eficaz é necessária a formação adequada dos professores no que diz respeito à utilização dessas tecnologias na prática pedagógica e, principalmente, a conscientização sobre as implicações que a tecnologia digital traz à comunidade onde o aluno está inserido.

1 CONCEITOS DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO AMBIENTE VIRTUAL

A fim de promover o letramento digital dos estudantes e, ao mesmo tempo, a

apropriação das novas tecnologias, faz-se necessário um esforço colaborativo entre professores e alunos. A seguir serão apresentados os conceitos de aprendizagem colaborativa, bem como a aprendizagem mediada pelo computador, na qual docentes e estudantes colaboram mutuamente para o processo de ensino-aprendizagem.

1.1 Aprendizagem colaborativa

Embora alguns autores tratem aprendizagem colaborativa e cooperativa como termos intercambiáveis, neste estudo se adota a concepção dos autores Henri e Lundgren-Cayrol (1997, p. 39) na qual, “a cooperação envolve o controle da aprendizagem por parte de ambos, professor e aluno. Há, segundo estes autores, dois tipos de objetivos: a aprendizagem de um conteúdo e a emancipação do aprendiz”.

Apesar de ambas as aprendizagens se darem por meio do trabalho em grupo, a colaboração difere da cooperação por proporcionar autonomia²⁵⁸ aos estudantes, uma vez que o professor delega tarefas ao grupo e os membros por si só, compartilham a responsabilidade pela execução da atividade. Sobre a diferença entre cooperação e colaboração, Dooly (2008) afirma ainda que:

A colaboração é mais que a cooperação. A colaboração envolve todo o processo de aprendizagem. Isso pode incluir alunos ensinando os outros, alunos ensinando o professor e claro, o professor ensinando os alunos, também. E o mais importante, significa que **os alunos são responsáveis pela sua própria aprendizagem, bem como pela do outro** e que o alcance da meta implica dizer que os alunos ajudaram uns aos outros a entender e aprender. (p. 21, grifos da autora, tradução nossa).

Portanto, a interação entre os sujeitos é essencial para a construção do conhecimento. Por isso, as atividades propostas pelo professor devem ser estruturadas com o objetivo de possibilitar a maior participação possível dos estudantes no trabalho do grupo. Sendo assim, as tarefas a serem realizadas pelos alunos serão resultado da troca de ideias, das contribuições que cada indivíduo trouxe ao grupo a partir do seu conhecimento prévio, seja do conhecimento de

²⁵⁸Paiva (2006 *apud* Bento, 2011, p.44) define autonomia como um sistema cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

mundo que possui ou do que adquiriu na escola.

Outro autor que aponta a interação social como papel fundamental na aprendizagem é Vygotsky, através da sua Teoria do Desenvolvimento Social, na qual propõe que o desenvolvimento cognitivo se limita à Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD). Esta zona representa o potencial que um indivíduo pode atingir com o auxílio de outra pessoa, ultrapassando assim, o potencial que poderia obter estudando sozinho. O desenvolvimento pleno desse potencial depende da interação social, e a gama de habilidades que podem ser adquiridas com a tutoria de alguém mais experiente ou pela colaboração com pares excede aquilo que pode ser conseguido por meio de esforços solitários (KEARSLEY, 1994). Portanto, o trabalho realizado em conjunto traz maiores benefícios para a aprendizagem quando comparado ao estudo realizado de forma isolada da interação social.

Souza (2005, p. 108) corrobora essa ideia ao afirmar que a aprendizagem colaborativa “É uma atividade na qual os participantes constroem cooperativamente um modelo explícito de conhecimento”. A socialização de ideias leva ao diálogo, às discussões e ponderações sobre os prós e contras de cada decisão a ser tomada, que, ao final, resultarão em um conhecimento construído e pertencente ao grupo como um todo. Sendo assim, a aprendizagem colaborativa se caracteriza como uma estratégia útil para professores e alunos desenvolverem as habilidades necessárias ao letramento através das novas tecnologias aplicadas à educação.

1.2 Aprendizagem colaborativa mediada por computador

A partir da utilização do computador no ambiente educacional, a aprendizagem colaborativa pode ser trabalhada de forma virtual, seja para encurtar distâncias entre os membros do grupo ou para construir atividades inovadoras. Segundo Lipponen (2002, p. 1), “Este tipo de aprendizagem tem como objetivo promover a aprendizagem de forma colaborativa utilizando a tecnologia, e assim, aumentar a autonomia do aluno através da correção entre os pares (*peer-correction*) e a cooperação através do trabalho em grupo”.

Kenski (2005, p. 73) considera que, “É preciso que se organizem novas experiências educacionais em que as tecnologias possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem, em que se valoriza o diálogo e a participação permanente de todos os envolvidos no processo”. Dessa forma, as tecnologias devem ser utilizadas como ferramenta para promover

a interação e a integração do grupo, ao invés de tornar os educandos isolados durante o processo de construção do conhecimento.

Através da aprendizagem colaborativa mediada por computador, os estudantes ganham autonomia e passam a ser protagonistas do seu próprio aprendizado, tornando-se assim, conscientes do seu papel na construção do conhecimento, gerando infinitas possibilidades de reflexão e ação, partindo do que é aprendido no ambiente virtual para o que acontece no meio onde estão inseridos. Nesse contexto, as TDICs vêm para auxiliar e acelerar o processo colaborativo através dos seus recursos interacionais disponíveis no ciberespaço.

2 AS CONTRIBUIÇÕES DO CIBERESPAÇO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem colaborativa tem muito a ganhar com as contribuições das ferramentas disponibilizadas pela internet. No entanto, devido as inúmeras possibilidades do ambiente virtual, é necessário selecionar as ferramentas mais adequadas à prática pedagógica para que os objetivos traçados sejam alcançados. A seguir serão apresentados os conceitos de ciberespaço e ambientes virtuais de aprendizagem e, acrescentando-se ainda uma listagem das ferramentas síncronas e assíncronas utilizadas para fins de aprendizagem.

2.1 Ciberespaço

A partir do espaço virtual é possível acessar um número inimaginável de informações na internet, a qual disponibiliza variados dispositivos de comunicação, compartilhamento e armazenamento de dados. Tais possibilidades fazem parte do mundo cibernético, denominado pela literatura científica como ciberespaço.

Lévy (1999, p. 92) chama de ciberespaço, “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Esse espaço se caracteriza por ser plural onde todos podem acessar e acrescentar informações, criando assim, uma comunidade que interage num espaço diferente do geográfico, mas que é real.

Outra característica marcante do ciberespaço se refere ao seu caráter comunicativo, o qual proporciona maiores oportunidades de interação quando comparado com outros meios tradicionais. Lévy (1998) apresenta sua consideração sobre essa peculiaridade do ciberespaço, o qual:

Encarna um dispositivo de comunicação qualitativamente original, que se deve bem distinguir das outras formas de comunicação de suporte técnico. A imprensa, o rádio e a televisão funcionam segundo um esquema de estrela, ou 'um para todos'. (...) O ciberespaço, combina as vantagens dos sistemas anteriores. De fato, permite ao mesmo tempo, a reciprocidade na comunicação e a partilha de um contexto. Trata-se de uma comunicação conforme um dispositivo 'todos para todos' (p.43).

O ciberespaço se distingue dos demais meios de comunicação por permitir que os espectadores façam parte da produção de informações, pois em um determinado contexto todos dialogam simultaneamente através dos dispositivos técnicos proporcionados pela internet, como áudios, mensagens instantâneas de texto, dentre outras ferramentas disponíveis na web.

2.2 Ambientes virtuais de aprendizagem

Dentro das infinitas possibilidades oferecidas pelo ciberespaço se encontram os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), os quais proporcionam ferramentas para que alunos e professores possam construir, colaborativamente, o conhecimento em tempo e espaço distintos. De acordo com Almeida (2003, p. 331) os AVAs:

São sistemas computacionais disponíveis na Internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade.

Estes sistemas são geralmente usados por universidades e outras instituições para oferecer cursos a distância, promovendo o acesso ao conhecimento às localidades mais distantes do Brasil. Um grande exemplo a ser mencionado é o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)²⁵⁹, o qual é promovido por meio de parcerias dos poderes executivos federal, estadual e municipal com instituições públicas de ensino superior a fim de ofertar cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância, a milhares de estudantes em todo o país.

²⁵⁹ O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País".

2.3. Ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona

As ferramentas disponíveis nos AVAs permitem que os seus usuários se comuniquem de forma simultânea ou não, podendo realizar atividades colaborativas e interagirem a distância. Marcuschi (2008), juntamente com Dueck et al (2006) apresentam as principais ferramentas utilizadas para fins pedagógicos.

2.3.1 Ferramentas síncronas

As ferramentas síncronas são aquelas que permitem a comunicação em tempo real entre pessoas em espaços geográficos distintos onde a interação ocorre de forma semelhante à conversação face a face (MARCUSCHI, 2008). A seguir são apresentadas as principais ferramentas síncronas de acordo com Marcuschi:

- a) **chat em aberto** (bate-papo virtual em aberto - *room-chat*) – inúmeras pessoas interagindo simultaneamente em relação síncrona e no mesmo ambiente. Surgiu como IRC na Finlândia em 1988.
- b) **chat reservado** (bate-papo virtual reservado) – variante dos *room-chats* do tipo (a) mas com as falas pessoais acessíveis apenas aos dois interlocutores mutuamente selecionados, embora possam continuar vendo todos os demais em aberto.
- c) **chat agendado** (bate-papo agendado- ICQ) – variante de (b), mas com a característica de ter sido agendado e oferecer a possibilidade de mais recursos tecnológicos na recepção e envio de arquivos.
- d) **chat privado** (bate-papo virtual em salas privadas) – são os bate-papos em sala privada com apenas os dois parceiros de diálogo presentes; uma espécie de variação dos bate-papos de tipo (a).
- e) **aula chat** (chat educacional) - interações síncronas no estilo dos *chats* com finalidade educacional, geralmente para tirar dúvidas, dar atendimento pessoal ou em grupo e com temas prévios.
- f) **videoconferência interativa** - realizada por computador e similar a uma interação face a

face; uso da voz pela rede de telefonia ou a cabo.

2.3.2. Ferramentas assíncronas

As ferramentas assíncronas são aquelas que permitem a comunicação através da escrita, geralmente defasada no tempo (MARCUSCHI, 2008). A seguir são apresentadas as principais ferramentas assíncronas de acordo com Marcuschi:

- a) **e-mail** – correio eletrônico com formas de produção típicas e já padronizadas. Inicialmente foi um serviço (*electronic mail*), que resultou num gênero (surgiu em 1972/3 nos EUA) e está hoje entre os mais praticados na escrita.
- b) **e-mail educacional** (aula virtual) – interações com número limitado de alunos tanto no formato de *e-mail* ou de *arquivos hipertextuais* com tema definido em contatos geralmente assíncronos.
- c) **lista de discussão** (*mailing list*) - grupo de pessoas com interesses específicos, que se comunicam em geral de forma assíncrona, mediada por um responsável que organiza as mensagens e eventualmente faz triagens.
- d) **endereço eletrônico** (o endereço eletrônico, seja o pessoal para e-mail ou para a *home-page*, tem hoje características típicas e é um gênero).
- e) **weblog** (blogs; diários virtuais) - são os diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes na forma de diários participativos.
- f) **wiki** – De acordo com Dueck et al (op.cit.), é um programa da Internet que permite a todos os visitantes de uma página mudar o conteúdo da mesma ao editá-la on-line em um navegador. Isto torna o *wiki* uma plataforma fácil e simples para o trabalho cooperativo de textos e hipertextos.

3 HIPERTEXTO E SUAS PECULIARIDADES

O hipertexto é considerado por alguns autores como o texto não-linear e que está presente na interface eletrônica. Outros autores como Ribeiro (2005), por exemplo, não fazem a oposição na qual o *texto* se dá no meio impresso e o *hipertexto*, no eletrônico. A autora

distingue hipertexto impresso de hipertexto eletrônico, uma vez que o jornal e a revista são exemplos de hipertextos comuns na forma impressa. Segundo Ribeiro (2005, p. 140): “Hipertextos são sempre textos (sejam eles verbais ou não). Mas nem todo texto é hipertexto. Para sê-lo, os textos devem ter certas características, sendo a principal a não-linearidade, em meio impresso ou eletrônico”.

Lévy (1993, p. 33) apresenta uma definição, na qual o hipertexto:

É um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

Dessa forma, o leitor se torna autônomo a ponto de escolher seus caminhos de leitura, sem necessariamente ler o texto de forma linear. Uma vez que o texto possui conexões com outros textos, o leitor fica livre para fazer suas escolhas, seja a partir das imagens, dos gráficos ou *links* dispostos no texto inicial. O jornal e a revista são exemplos de hipertexto, pois a partir de uma página inicial: o índice, o leitor pode fazer um *skimming*²⁶⁰ para selecionar o assunto que mais lhe interessa e ir direto ao texto de sua preferência. Sem contar que algumas revistas possuem textos multimodais, nos quais é possível encontrar o texto acompanhado de imagens, gráficos e até mesmo CDs, que trazem a gravação em áudio de uma entrevista, por exemplo.

Baseado na análise de Burbules (1998, p. 106-109), pode-se apresentar mais duas características do hipertexto:

- a) A forma de organização do hipertexto não é hierárquica e linear, no sentido em que a organização do texto impresso o é. Para Burbules (op.cit.), o protótipo da escrita impressa seria a noção de *silogismo*, ao passo que, para a construção hipertextual, seria o *rizoma*, isto é, um crescimento pelo enraizamento e pelas bifurcações;
- b) A maneira de o hipertexto organizar a informação é o *bricolage* e a *justaposição* numa perspectiva flexível, ou seja, sem uma relação de natureza lógica ou outra que lhe pareça evidente ou imediata. Em consequência, pode-se esperar também uma “fragmentação do conteúdo”.

²⁶⁰ Vieira (2008, p. 41) define *skimming* como uma leitura rápida e superficial para captar a ideia geral do texto.
 Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
 Linha de História e Educação Comparada
 Universidade Federal do Ceará

Mascuschi (2005, p. 196) acrescenta ainda a utilização dos *links* nos hipertextos.

Os *links*, que sempre são tidos como interconectores que guiam de forma objetiva e direta a textos ou blocos informacionais novos, estão submetidos a uma complexa retórica (v. BURBULES 1998) de ação a ponto de não ser possível sequer controlá-los. Não são propriamente os *links* enquanto itens lexicais ou expressões linguísticas que fazem o trabalho de conexão, mas o propósito da busca ou da construção do *link*.

Os *links* são os nós que ligam diversos textos por meio de palavras ou expressões que remetem a outros assuntos disponíveis no ciberespaço. Marcuschi salienta que não é a existência do *link* que faz com que o leitor mude o seu caminho de leitura, mas o objetivo da busca torna os *links* úteis ao interesse do leitor que acessa o hipertexto.

4 O NOVO PERFIL DO PROFESSOR E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MEDIADA PELAS TDICs

Após a apresentação dos variados termos inerentes à prática pedagógica mediada pelas TDICs, é chegado o momento de refletir sobre a formação docente direcionada a esse novo formato de ensino. A seguir, será apresentado o novo perfil do professor requerido para o processo de ensino e aprendizagem mediado pelas mídias digitais, bem como os desafios a serem enfrentados nos programas de formação de professores a fim de prepará-los para a inclusão das novas tecnologias em sua prática pedagógica.

4.1 O novo perfil do professor

Assim como as novas práticas de leitura e escrita na tela exigem do leitor habilidades específicas, a prática pedagógica mediada pelas TDICs requer que o professor tenha um novo perfil para acompanhar os aprendizes da geração digital. De acordo com Xavier (2005, p. 3), o mestre agora precisa ser:

- Pesquisador, não mais repetidor de informação;
- Articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento;
- Gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras;
- Consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda;
- Motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno.

Esse novo perfil do professor faz jus ao atual contexto do ambiente escolar, seja por meio da educação a distância ou das escolas tradicionais. Os professores precisam estar habilitados ao uso das novas tecnologias tanto para desenvolver seu próprio letramento digital quanto para propor atividades inovadoras aos seus aprendizes, a partir das novas ferramentas de ensino disponibilizadas pelas TDICs. Bento (2014) considera que o aumento do número de laboratórios de informática nas escolas exige que o professor se atualize e saiba o que propor com o uso dos equipamentos. Nas palavras da autora:

Promover atividades interativas com um grupo que inegavelmente já faz uso das ferramentas digitais em contextos sociais diversos se configura como um desafio. Inserir o novo para um público que já possui um alto nível de letramento é tarefa árdua, sendo necessário que o professor associe seus conhecimentos conteudistas e pedagógicos ao desenvolvimento de tarefas em ambiente digital que atraiam seu público tão exigente. (p. 2)

Portanto, o professor fica diante de um duplo desafio: desenvolver seu próprio letramento digital, o que se torna mais difícil se este não for um nativo digital²⁶¹ e propor atividades interessantes e, ao mesmo tempo, relevantes para o processo de ensino/aprendizagem de sua disciplina específica. Por isso, a formação inicial e continuada dos professores se torna essencial tanto para o aperfeiçoamento do letramento digital do professor quanto para a produção de conteúdos elaborados a partir das ferramentas do ciberespaço.

4.2 A formação docente frente ao ensino mediado pelas TDICs

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua 2016) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 69,3% dos domicílios entrevistados havia utilização da internet. Outro dado importante foi o percentual de pessoas de 10 a 24 anos que utilizaram a internet: 66,3%. Os professores em formação por meio dos programas universitários precisam considerar essa nova realidade e se prepararem para o desafio de utilizar as TDICs em sua prática pedagógica. As pesquisas

²⁶¹ Prensky (2001, p. 1) utiliza o termo nativo digital para designar a geração de estudantes que nasceram rodeados e aprenderam a utilizar desde cedo computadores, videogames, reprodutores digitais de música, câmeras, telefones celulares e todas as demais ferramentas da era digital. Ainda segundo o autor, os estudantes são “falantes nativos” da língua digital dos computadores, videogames e internet (grifos do autor, tradução nossa).

nacionais na área da formação docente (COSCARELLI, 2005; GATTI & BARRETO, 2009; VILLELA, 2009) apontam deficiências na formação de professores digitalmente letrados e, conseqüentemente, na capacidade desses profissionais produzirem material didático a partir das TDICs.

Gatti e Barreto (2009) publicaram um relatório de pesquisa intitulado, “Professores do Brasil: impasses e desafios” o qual foi elaborado a partir da análise da estrutura curricular e das ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior do país, responsáveis pela formação de professores nas áreas de Pedagogia, Letras: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. O relatório conclui com a constatação de que, “ao mesmo tempo em que a tecnologia assume significativa importância no processo de formação de professores, está praticamente ausente nas grades curriculares desses cursos, gerando tensão e impasse entre os futuros docentes”. (p. 12)

Sendo assim, é urgente que as universidades incluam práticas docentes mediadas pelas TDICs em seus cursos de licenciatura a fim de capacitar os futuros professores para a realidade do novo contexto que se insere, que é o da tecnologia digital. Coscarelli (2005) considera que os professores precisam encarar o desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los nas salas de aula. Coscarelli (op. cit.) alfineta a universidade e os centros de formação de professores: “o que têm feito para preparar os professores para essa realidade? (p. 31)”.

Outra pesquisa realizada em 2009 foi a de Villela que estudou sobre o letramento digital na formação de professores de Letras. Villela (2009 *apud* Marzari & Leffa, 2013), considera que:

[...] não há, nas universidades federais brasileiras, condições adequadas, sobretudo metodológicas, que possibilitem ao futuro professor uma prática docente diferenciada, que contribua significativamente para a promoção do conhecimento nos aprendizes do século XXI, tendo como base práticas de letramento digital. (p. 5)

As pesquisas apresentadas apontam a necessidade de uma atualização urgente nos cursos de licenciatura a fim de atenderem os requisitos para formar professores digitalmente letrados, incluindo disciplinas em sua matriz curricular que conjuguem teoria e prática pedagógica a partir das ferramentas disponíveis no ciberespaço.

Quanto aos programas de formação continuada, espera-se que sejam trabalhadas

formas inovadoras de ensino com o uso das novas tecnologias, bem como a publicação dessas atividades a fim de que os professores em serviço tenham fontes seguras sobre práticas que foram planejadas, executadas e que alcançaram resultados satisfatórios. Nesse caso, o papel de criação das práticas não deve ficar centrado no professor responsável pela formação, mas os próprios aprendizes devem elaborar, testar e expor suas práticas ao grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de apresentar aos docentes em formação, docentes em serviço e demais leitores o novo perfil do professor na educação mediada pelas TDICs, buscou-se realizar uma síntese das pesquisas na área de aprendizagem colaborativa, contribuições do ciberespaço, hipertexto e formação de professores. Estes saberes emergentes não esgotam o conhecimento necessário à prática docente, mas apontam para uma necessidade de atualização imediata a fim de que os educadores possam atender às necessidades dos aprendizes inseridos na Sociedade da Informação.

Essa atualização deve ser urgente, especialmente nos cursos de licenciatura, bem como nos cursos de formação continuada a fim de que os professores se sintam preparados para incluir as TDICs em sua prática pedagógica. E o mais importante, que se tornem professores digitalmente letrados, capazes de manusear os *softwares*, os recursos disponíveis nos AVAs para criar conteúdo online e de propor atividades que estimulem os alunos a buscar informações no ciberespaço de forma crítica e atrelada ao seu fazer cotidiano.

Espera-se que este trabalho tenha contribuído para a reflexão sobre a inclusão das novas tecnologias na educação e que tenha motivado o leitor a atualizar suas habilidades na manipulação das ferramentas virtuais de ensino e aprendizagem. Salientando ainda, que essa atualização deve ser um processo contínuo, no qual o professor está em constante aprendizagem, sempre tomando a pesquisa como aliada de sua prática docente.

REFERÊNCIAS

ACESSO à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2016. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. ISBN 978-85-240-4445-8.

ALMEIDA M. Elizabeth B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. v. 29 n. 2. São Paulo, FE/USP, jul-dez 2003.

BENTO, F. F. **A escrita colaborativa no ambiente wiki**: uma experiência de ensino/aprendizagem de língua inglesa. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

_____. **O letramento digital do professor**: preparação para a realização de um projeto wiki. In: Caderno de Resumos da 25^a Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. Natal, 2014.

BURBULES, N. C. **Rhetorics of the Web**: hyperreading and critical literacy. In I. SNYDER (Ed.). 1998, p. 102 – 122.

COSCARELLI, C. V. **Alfabetização e letramento digital**. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 25-40.

BRASIL. Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006.

DOOLY, M. **Telecollaborative language learning**: a guidebook to moderating intercultural collaboration online. 1 ed. Bern: Peter Lang, 2008.

DUECK, G. et al. **Wiki**: web collaboration. New York: Springer, 2006.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HENRI, F.; LUNDGREN-CAYROL, K. **Apprentissage collaboratif à distance, téléconférence et télédiscussion**. Rapport internet nº 3, version 1.7, jan. 1997.

KEARSLEY, G. **Explorations in Learning & Instruction**: The Theory into Practice Database. 1994, 1999. Disponível em: <<http://www.instructionaldesign.org/theories/social-development/>> Acesso em 17 ago. 2018.

KENSKI, V. M. **Das salas de aulas aos ambientes virtuais de aprendizagem**. 12º. Congresso de Educação a Distância. Florianópolis: SC, 2005. Disponível em:<<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>> Acesso em: 17 abr. 2016.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1993.

_____. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre nº 9, dezembro 1998.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIPPONEN, L. **Exploring the foundations of computer-supported collaborative learning**. Helsinki, 2002. Disponível em: <<http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/texts/lipponen2002.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

MARCUSCHI, L.A. **A coerência no hipertexto**. In: Carla Viana Coscarelli; Ana Elisa Ribeiro. (Org.). **Letramento Digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 185-208.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MARZARI, G.Q.; LEFFA, V.J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear. Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2013. Disponível: <<http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/issue/view/4/showToc>> Acesso em: 4 maio 2016.

OLIVEIRA, F.P.M. **Configurando novos espaços de aprendizagem: Das salas de aula às comunidades virtuais de aprendizagem**. 7ª. Jornada do HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil. Campo Grande: MS, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/CONFIGURANDO%20NOVOS%20ESPA%20C7OS%20DE%20APRENDIZAGEM%20DAS%20SALAS%20DE.pdf> Acesso em: 20 abr. 2016.

PRENSKY, M. **Digital Native, digital immigrants**. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N. 5, October, 2001. Disponível em: <www.marcprensky.com/writing/Prensky-DigitalNatives,Digitalimmigrants-Part1.pdf> Acesso em: 15 ago. 2018

RIBEIRO, A. E. **Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita**. In: Carla Viana Coscarelli; Ana Elisa Ribeiro. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 125-150.

SOUZA, R. R. **Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual**. In: Carla Viana Coscarelli; Ana Elisa Ribeiro. (Org.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 105-123.

VIEIRA, L. C. F. **Inglês instrumental: Leitura e compreensão de textos**. 4 ed. Fortaleza: L. C. Fernandes Vieira, 2008. 244 p.

XAVIER, A. **Letramento digital e ensino**. In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M. (Org.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZ A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?

Andréa Rodrigues de Moraes²⁶²

Maria Jayne da Silva Vieira²⁶³

Rodrigo Torres Leitão do Nascimento²⁶⁴

Patrícia de Oliveira Batista (Orientadora)²⁶⁵

RESUMO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ainda geram algumas incertezas quanto a sua inserção no contexto educacional. Presentes em praticamente todas as atividades do cotidiano e em constante renovação, essas tecnologias têm influenciado diretamente o potencial humano, o que exige cada vez mais que os indivíduos adquiram condições de manipulá-las com responsabilidade, ética e autonomia. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem o objetivo de verificar, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, como o uso das TIC é proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos iniciais do ensino fundamental. Para cumprir tal intento, este trabalho aborda o conceito de TIC, apresenta a estrutura da BNCC, sem deixar de descrever e propor reflexões sobre como esta relaciona tecnologia e ensino. A partir

²⁶² Aluna do curso semipresencial de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: andrea6rodrigues@gmail.com.

²⁶³ Aluna do curso semipresencial de Licenciatura em Pedagogia da UECE. E-mail: jaynavieira71@gmail.com.

²⁶⁴ Aluno do curso semipresencial de Licenciatura em Pedagogia da UECE. E-mail: rodrigo.leitao22@hotmail.com.

²⁶⁵ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC) e professora tutora do curso semipresencial de Licenciatura em Pedagogia da UECE. E-mail: patt_batista@hotmail.com.

das contribuições teóricas de Limas e Gonçalves (2018), Grizzle *et al.* (2016) e CIEB (2018), buscou-se identificar a relação entre as TIC e as competências específicas delineadas para cada área do conhecimento, a saber linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Neste estudo, constatou-se que a escola não pode se furtar de incluir o tema no ambiente educacional, uma vez que este é um espaço onde também se promove o desenvolvimento intelectual, afetivo, interpessoal e profissional dos indivíduos, sobre os quais há, reconhecidamente, inúmeros benefícios a partir do uso de ferramentas tecnológicas diversas.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e comunicação. Educação. Base Nacional Comum Curricular.

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normatizador referência para a (re)elaboração dos currículos escolares em todas as etapas da educação básica, de instituições públicas e privadas do Brasil, seu papel é apontar a direção daquilo que se quer alcançar na formação dos estudantes brasileiros, garantindo às escolas autonomia para montar seus currículos, decidindo suas estratégias e metodologias para chegar a tal objetivo. (BRASIL, 2017, p.5).

Um dos temas que têm chamado a atenção na BNCC é como foi mencionada a utilização de tecnologias da informação e comunicação (TIC) e de vários recursos pertinentes à cultura digital na apresentação das competências gerais, das competências específicas e dos componentes curriculares a serem desenvolvidos junto aos estudantes nas diversas áreas do conhecimento, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Nessa perspectiva, no presente trabalho, temos o objetivo de compreender, descrever e refletir sobre sugestões de uso das TIC nos anos iniciais do ensino fundamental por ocasião da publicação da Base. Para cumprir tal objetivo, recorreremos a pesquisas bibliográficas e documentais no que concerne à concepção e à estrutura da BNCC e ao uso de tecnologias na

educação; bem como, descrevemos e analisamos a que competências e habilidades estão relacionados termos que envolvem as TIC.

2 A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A primeira menção à necessidade de se criar uma base comum de conteúdos para as etapas da educação básica brasileira foi registrada na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988, p. 124), ao sugerir que fossem “[...] fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” Nesse registro, evidencia-se que ainda que se buscasse uma unidade educacional nacional, dever-se-ia resgatar também elementos da cultura local de municípios e estados.

A LDB, no Inciso IV do Artigo 9º, retoma a necessidade apontada na Constituição, ao afirmar que cabe à União “[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.” (BRASIL, 1996, p. 12). Dessa vez, compreende-se que o eixo básico são as competências e as diretrizes para a aprendizagem, não apenas os conteúdos, e que aos currículos podem ser incorporados elementos da cultura regional, visto que a base orienta o mínimo a ser assegurado, mas não a sua totalidade. Esse preceito que visa à valorização da cultura regional foi reforçado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) revisadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2010.

O Brasil seguiu a mesma tendência de países como Austrália, França e Portugal ao reformularem documentos norteadores para a construção de currículos escolares, especialmente orientados pelas demandas sociais contemporâneas, como a necessidade de se trabalhar competências, habilidades, atitudes e valores pertinentes ao mundo globalizado, com grande volume de informações e em que se preze o respeito à diversidade cultural, à autonomia e à criatividade para resolução de problemas cotidianos. (BRASIL, 2017, p. 13).

Nesse contexto, escreve-se a pertinência em se analisar como as tecnologias da informação e comunicação são referenciadas na BNCC e como estão articuladas às competências e habilidades nas diferentes áreas do conhecimento.

3 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

É inegável a relação da sociedade contemporânea com a utilização de ferramentas tecnológicas nas mais diversas atividades, sejam elas domésticas, escolares, interpessoais, culturais ou profissionais. A compreensão do que é tecnologia remete a qualquer tipo de ferramenta ou conhecimento aplicado para a resolução de problemas cotidianos, por exemplo, ferramentas criadas para escrever, como lápis, giz, caneta, são tecnologias. Atualmente, é comum identificarmos como tecnologia algo moderno, normalmente relacionado à cultura digital. Mas os exemplos mencionados são tecnologias que um dia já foram inovadoras.

De acordo com Grizzle *et al.* (2016, p. 198), tecnologias da informação e comunicação, por sua vez,

[...] são todos os meios técnicos para lidar com informações e facilitar as comunicações, incluindo os equipamentos de computadores e redes, bem como os programas necessários. Em outras palavras, as TIC consistem em tecnologias de informação, juntamente com a telefonia, as mídias de transmissão e todos os tipos de processamento e transmissão de áudio e vídeo.

A partir dessa definição, reconhecemos que as novas tecnologias têm sua importância dentro do ambiente escolar como importantes aliadas do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permitem interagir com outras pessoas, expressar opiniões, fazer pesquisas, projetar imagens articuladas ou não a sons, visualizar dados geográficos, históricos, artísticos, produzir conteúdo, utilizando jogos, redes sociais, vídeos, slides, blogs, aparatos multimidiáticos e internet.

Em defesa de uma alfabetização midiática e informacional, ou seja, do desenvolvimento de competências para usar de forma eficaz e responsável mídias e provedores de informação, Grizzle *et al.* (2016, p. 17-18) sugerem que a incorporação das mídias diversas e das TIC na educação oportuniza aos estudantes: maior participação ativa e democrática na sociedade, de modo que se tornem aptos a não apenas consumir informações, mas produzir conhecimentos, com mais criticidade sobre o que está disponível e sobre seu papel nesse universo; esclarecimento sobre direitos de liberdade de expressão, de opinião e de comunicação, contexto em que se promovem o respeito à privacidade e a ética; interação entre diferentes culturas e gerações, importante ingrediente para a construção da tolerância.

Corroborando esse pensamento, Limas e Gonçalves (2018, p. 46) sugerem que “Mudaram os tempos e o contexto escolar. Saber integrar as tecnologias de uma forma inovadora se torna fundamental.” E reiteram a interpretação de Moran, Masetto e Behrens (2000 *apud* LIMAS; GONÇALVES, 2018, p. 46) de que “[...] aprendemos quando relacionamos, integramos. Uma parte importante da aprendizagem acontece quando conseguimos integrar todas as tecnologias, as audiovisuais, as textuais, as orais, lúdicas.”

Recorrendo ao texto da Base, identificamos que, na competência geral 1, por exemplo, assume-se a existência de um “mundo digital”, no qual as ações também precisam ser orientadas por valores éticos e democráticos, tais quais os empregados nas demais situações. Esse tipo de aprendizado só pode ser desenvolvido se de fato operar-se com as práticas digitais de produção de conhecimentos e de comunicação. Das dez competências gerais da BNCC, é a de número 5 que apresenta de forma mais específica o interesse pelas TIC na educação:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

Por competência, compreende-se “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8). Nesse caso, identifica-se a proposta de uma educação que supere o uso passivo das tecnologias e que promova a criatividade, de modo que o aluno se beneficie das TIC não apenas de modo instrumental, objetivo, como também qualitativo.

Segundo o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB),

A presença dos verbos criar, produzir, resolver e exercer propõe, pela Taxonomia de Bloom revisada, uma aprendizagem ativa. Como competência geral, essa abordagem beneficia a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Bloom sugere que a presença dos chamados verbos ativos garante que o conhecimento atinja níveis de pensamento de ordem superior e, assim, seja armazenado na memória de longa duração. (CIEB, 2018, p. 11).

Ou seja, os alunos devem ser motivados a aprender novos conhecimentos que tenham impacto real nas suas relações com outras pessoas, com o mundo e na busca por soluções para demandas cotidianas, almejando essa aprendizagem significativa.

4 AS TIC NAS ÁREAS DE CONHECIMENTO DA BNCC

Nos anos iniciais do ensino fundamental, que representam a etapa do 1º ao 5º ano, foram delineadas as seguintes áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares: Linguagens, que integra Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; Matemática; Ciências da Natureza, cujo componente é Ciências; Ciências Humanas, que reúne Geografia e História; e o Ensino Religioso. Nas competências específicas de Linguagens, temos duas que mencionam explicitamente a relação dessa área com as TIC e com a cultura digital, a saber:

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. [...] 6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 63).

Na competência 3, identificamos que há o reconhecimento de que o universo digital possui uma linguagem própria que deve ser aprendida, com instrução orientada para sua efetiva utilização, respeitando os princípios igualitários entre os indivíduos. Essa linguagem possui singularidades, diferentes da interação do tipo analógico (face a face). Na competência 6, por sua vez, sugere-se o uso das TIC como ferramenta, como meio para a comunicação e produzir conhecimentos, de forma que solucionem dificuldades do dia a dia, promovendo a integração de esforços e o trabalho para um fim coletivo.

No caso dos componentes curriculares, privilegiamos algumas análises sobre o de Língua Portuguesa e o de Arte, a título de exemplo. Entre as competências específicas para a Língua Portuguesa, identificamos duas que apresentam mais explicitamente a relação das TIC com a área:

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. [...] 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p. 85).

Com o advento dos recursos tecnológicos, houve inúmeras e profundas mudanças no modo como as práticas de linguagem passaram a se estabelecer. Surgiram novos gêneros textuais (e-mail, meme, postagem em redes sociais) possibilitados pela emergência de diferentes suportes, como os digitais, e com eles surgiram, por exemplo, os hipertextos, que alteraram significativamente o modo como se desenvolvem a leitura e a escrita, cada vez mais dinâmicas, em que um conteúdo remete a outro em uma grande rede de links que se alimentam.

Para o ensino de língua portuguesa do 1º ao 5º ano, sugere-se, para o objeto de conhecimento “Reconstrução das condições de produção e de recepção de textos”, a habilidade de:

Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. (BRASIL, 2017, p. 93).

Podemos observar que a BNCC reitera a posição teórica que a assume a linguagem como uma ação interindividual orientada para uma finalidade, socio e historicamente contextualizada. Dessa forma, compreende-se que a aprendizagem de língua materna, por exemplo, se dá em situações reais de comunicação e interação, respeitando as características desse contexto de produção e de diferentes mídias a serviço dessa atividade. Esse aprendizado deve ser a partir de oportunidades de participação em práticas de linguagem diversas, para que os alunos compreendam suas características, particularidades, os agentes sociais nelas presentes e o valor sociocultural de cada uma, especialmente no meio virtual, de onde emergem gêneros textuais e suportes textuais peculiares, com o advento de recursos multissemióticos e multimodais, como efeitos sonoros, imagéticos, animações, etc., acionados para diferentes finalidades, como argumentar, persuadir, informar e influenciar comportamentos.

Já no objeto de conhecimento que menciona a “Utilização de tecnologia digital” nos anos iniciais do ensino fundamental, sugere-se a habilidade de “Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.” (BRASIL, 2017, p. 93). Dessa forma, as TIC também surgem como um instrumento que pode dar suporte à produção textual, evidenciando a compreensão de que com o uso da tecnologia também se aprende a escrever, especialmente por ser de fácil manuseio para as últimas gerações, por despertar o interesse por uma prática diferente de escrita, por poder utilizar recursos gráficos ilimitados e porque essas ferramentas destacam palavras e construções consideradas ortográfica e gramaticalmente erradas, sugerindo ao aluno o caminho para a correção.

Outro elemento curricular que integra a área de conhecimentos das linguagens e que também foi relacionado às TIC foi o de Arte, do qual participam as artes visuais, a dança, a música e o teatro. Esses tipos de linguagens vinculam-se a conhecimentos relacionados a diferentes gêneros e ocorrências artísticas e às atividades de elaborar, ler, criar, realizar, manifestar e pensar sobre os métodos artísticos. As competências que destacam o uso das TIC no ensino de Arte para o ensino fundamental são:

2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. [...] 5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística. 6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade. 7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. (BRASIL, 2017, p. 196).

Em síntese, a partir das informações anteriores, a arte no ensino fundamental estrutura exposições culturais de períodos e âmbitos diferentes, enaltecendo a diversidade de materiais que podem ser utilizados para esse tipo de ensino, incluindo a conexão artística dos educandos e as criações artísticas e culturais que fazem parte da contemporaneidade. Na percepção histórica, social e política, proporciona aos educandos a compreensão dos costumes e princípios referentes a culturas diversas, apresentadas em seus métodos e criações artísticas, o que colabora para sua elaboração integral.

Uma das habilidades propostas para o ensino de arte do 1º ao 5º ano sugere que se deve “Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.” (BRASIL, 2017, p. 201). Dessa forma, identifica-se a percepção de que as tecnologias oferecem recursos variados que podem potencializar a criação artística antes indisponíveis e que as crianças, desde cedo, podem explorar tais recursos ressignificando suas habilidades de expressão.

Na área de conhecimento da Matemática, para exemplificar como as TIC são referenciadas em algumas competências específicas, destacamos as seguintes:

1. Reconhecer que a matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e de preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, além de consistir em uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos, e para alicerçar descobertas e construções, com impactos no mundo do trabalho. [...] 5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados. (BRASIL, 2017, p. 265).

O que se vê é uma proposta que qualifica a matemática como fruto de tentativas de busca de soluções para problemas reais, do dia a dia. Nesse âmbito, a tecnologia pode ser uma aliada, pois disponibiliza recursos para pesquisa, armazenagem, análise e comparação de dados matemáticos.

Para os anos iniciais do ensino fundamental, espera-se, no tocante aos cálculos, que os alunos desenvolvam diferentes estratégias para a obtenção dos resultados, como o uso de calculadoras. A BNCC também cita o uso de suportes eletrônicos como tablets ou smartphones para a construção de representações de espaços conhecidos e estimação de distâncias. O uso de softwares de geometria dinâmica é indicado para o estudo de figuras geométricas planas em quadriculados ou no plano cartesiano. (BRASIL, 2017, p. 274).

Desse modo, recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Entretanto, esses materiais precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização, para que se inicie um processo de formalização. (BRASIL, 2017, p. 274).

Nessa perspectiva, o que se propõe não é a mera diversificação metodológica a fim de atrair a atenção do aluno, apropriando-se da TIC como uma contribuição instrumental. Trata-se, também, de com a ajuda de ferramentas tecnológicas auxiliar o aluno na construção do pensamento lógico e de raciocínios mais complexos, abstratos e sistematizados. Para exemplificar, destacamos as seguintes habilidades sugeridas para o ensino de matemática do 1º ao 5º ano:

Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou softwares de geometria; Reconhecer simetria de reflexão em figuras e em pares de figuras geométricas planas e utilizá-la na construção de figuras congruentes, com o uso de malhas quadriculadas e de softwares de geometria; Registrar as temperaturas máxima e mínima diárias, em locais do seu cotidiano, e elaborar gráficos de colunas com as variações diárias da temperatura, utilizando, inclusive, planilhas eletrônicas. (BRASIL, 2017, p. 291).

No entanto, quando observamos a sugestão de uso de tecnologias como no fragmento anterior, identificamos que ainda se restringe ao apelo instrumental, em que ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas para “reconhecer” e “registrar” informações, sem fazer referência a exploração de recursos mais criativos, que desenvolvam a autonomia.

Em relação à área de Ciências da Natureza, surgem algumas competências que privilegiam o estímulo à curiosidade, à busca pelo conhecimento científico e o interesse pela solução de problemas do mundo trabalho, como podemos observar nas seguintes competências específicas:

3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza. 4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho. do uso dos recursos naturais, em defesa da proteção ao meio ambiente. (BRASIL, 2017, p. 322).

Compreende-se, também, que assim como a tecnologia é uma parceira na busca por novos conhecimentos científicos e nas descobertas sobre os mistérios dos fenômenos naturais, ela também é destrutiva, se utilizada de forma desordenada e inconsciente, inclusive porque vários dos recursos tecnológicos somente foram criados com a exploração de elementos da natureza.

Nesse âmbito, surge a seguinte habilidade a ser desenvolvida no 5º ano do ensino fundamental: “Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.” (BRASIL, 2017, p. 339). Cabe, assim, nos anos iniciais, a problematização do uso das tecnologias, até que ponto elas são nocivas e até que ponto elas são a solução para inúmeros problemas que afetam os recursos hídricos, minerais e energéticos, por exemplo.

No que concerne à área de Ciências Humanas, a BNCC dispõe sobre como as dinâmicas sociais influenciam o comportamento dos indivíduos. A tecnologia faz parte dessa dinâmica. Nas competências específicas para a área, a segunda propõe para as ciências humanas que o aluno analise o contexto social em que está inserido para se tornar agente desse contexto. O mundo digital não poderia ficar de fora dessa proposta e menciona, entre vários elementos usados para o aluno desenvolver seu raciocínio espaço-temporal, as tecnologias digitais de informação e comunicação como ferramentas que devem ser utilizadas para tais objetivos e, para diversificar o trabalho com diferentes linguagens, o uso de recursos audiovisuais. (BRASIL, 2017, p. 351).

Nas competências específicas de Geografia para o ensino fundamental, nos itens 4 e 5, as tecnologias devem ser usadas como ferramentas para estudo e compreensão dos espaços científicos e geográficos, também como soluções para problemas presentes nesses contextos.

4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas. 5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia. (BRASIL, 2017, p. 364).

Como podemos constatar, as tecnologias podem ser ferramentas para a resolução de problemas intrínsecos à área da Geografia, como o que sugere a habilidade de “Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.”, a qual integra a unidade temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida” (BRASIL, 2017, p. 377).

Já nas competências específicas de História para os anos iniciais do ensino fundamental, no item 7, temos que as TIC devem ser utilizadas, produzidas e avaliadas pelos alunos de modo crítico, ético e responsável para que tenham compreensão do que elas representam para cada grupo que faz parte da sociedade em sua diversidade. Nessa perspectiva, as TIC favorecem a neutralização das distâncias geográficas e sociais, visto que, em diferentes espaços digitais, pessoas de todas as origens, classes e culturas podem interagir e podem se empoderar com a liberdade de expressão e comunicação.

Por fim, nas competências para o Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental, consta apenas na competência geral de nº 5 que os alunos devem analisar a relação entre as tradições religiosas e os mais diversos campos, dentre eles a tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste trabalho, constatamos que as competências delineadas para os anos iniciais do ensino fundamental na BNCC evidenciam que não se trata mais de uma proposta de educação conteudista, que privilegie a formação intelectual apenas, mas que objetive a formação dos estudantes valorizando o desenvolvimento em diferentes dimensões.

Nesse âmbito, identificamos que as tecnologias da informação e comunicação surgem na BNCC como ferramentas com as quais podemos nos comunicar e produzir conhecimentos, ora como fontes de pesquisa, como espaços para manifestação de opiniões e de interação entre culturas, ocasiões em que se promovem um desenvolvimento integral, na lida com a diversidade de pessoas e no enfrentamento de dilemas cotidianos. Ora as TIC são referenciadas como instrumentos, os quais podem ser utilizados para resolução de problemas específicos de ordem mais concreta, por exemplo, no universo das ciências naturais, no mundo do trabalho e na preservação do meio ambiente. As TIC também são referenciadas como um fenômeno de ordem mundial a ser analisado pelos alunos, o que pode promover seu desenvolvimento crítico, uma vez que sejam refletidas todas as relações oportunizadas por essas tecnologias.

Diante do contexto de intenso desenvolvimento tecnológico, a partir das pesquisas bibliográficas e documentais, concluímos que a escola não pode se furtar de incluir o tema no ambiente educacional, uma vez que este é um espaço onde se promove o desenvolvimento

intelectual, afetivo, interpessoal e profissional dos indivíduos, sobre os quais há, reconhecidamente, inúmeros benefícios a partir do uso de ferramentas tecnológicas diversas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/.../lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 08 maio 2017.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB notas técnicas: conceitos e conteúdos de inovação e tecnologia (I&T) na BNCC**. 2018. v. 12. Disponível em: <www.cieb.net.br/cieb-notas-tecnicas-conceitos-e-conteudos-de-inovacao-e-tecnologia-...>. Acesso em: 20 jul. 2018.

GRIZZLE, Alton *et al.* **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias**. Brasília: UNESCO; Cetic.br, 2016.

LIMAS, Gabriela José; GONÇALVES, Leila Laís. Relações entre as recomendações para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) pela proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I. **Saberes pedagógicos**, Criciúma, v. 2, n. 1, p. 42-66, jan./jun. 2018. Disponível em: <periodicos.unesc.net/pedag/article/view/3715>. Acesso em: 10 jun. 2018.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS: A DOCÊNCIA NA CIBERCULTURA E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Sinara Socorro Duarte Rocha²⁶⁶

Cassandra Ribeiro Joye²⁶⁷

Dina Mara Pinheiro Dantas²⁶⁸

Muito curiosíssimo e muito curiosíssimo!, gritou Alice
[...] Alice: Quanto tempo dura o eterno?
Coelho: As vezes apenas um segundo.

Lewis Carroll

1. Introdução

No conto inglês, Alice, ao se aventurar na toca do coelho branco, se depara com um novo mundo: o País das Maravilhas. Diferentemente do seu cotidiano habitual, essa nova realidade cheia de incertezas e repleto de criaturas peculiares lhe trouxe encantamento, curiosidade, dúvidas e medos que fizeram a personagem principal refletir sobre qual seu papel nessa jornada. À medida que adentra nesse mundo mágico, Alice vai desvendando os mistérios desse universo paralelo, aprendendo a lidar com as novidades e os estranhamentos oriundos desse mundo em particular.

Como a personagem de Lewis Carrol, convivemos com uma espécie de universo paralelo, uma sociedade “encantada” a qual não somos nativos: a sociedade da informação. Imersos na cultura digital, ou melhor, na cibercultura como postula Levy (2000, p.17),

²⁶⁶ Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação. Professora do IFCE campus Paracuru (email: sinara.duarte@ifce.edu.br)

²⁶⁷ Pedagoga, mestre e doutora em Engenharia de Produção (email: projetoscassadra@gmail.com)

²⁶⁸ Pedagoga, mestre em Educação, professora da UEMG. dina@multimeios.ufc.br.

concebida aqui como o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Com a emergência do ciberespaço, o saber articula-se à nova perspectiva de educação, em função das novas formas de se elaborar conhecimento, que contemplam a democratização do acesso à informação, os novos estilos de aprendizagem e o advento da inteligência coletiva²⁶⁹.

A tecnologia contribui para diminuir as distâncias e ampliar nossa rede de comunicação, tornando-se parte integrante de nossa vida, modificando pensamentos, atitudes e comportamentos. Na contemporaneidade, torna-se algo tão intrínseco em nosso cotidiano, a tal ponto, que autores como Veen e Vrakkin (2009) defendem o conceito de *Homo zappiens*, uma metáfora acerca da espécie humana. Nessa perspectiva, a tecnologia seria vista pelo usuário como uma extensão do próprio corpo, parte integrante da sua personalidade, sendo que a falta de conectividade, mesmo que momentânea, poderia trazer sentimentos de perda, de vazio existencial. Nessa nova ecologia, o habitat natural do ser humano seria a virtualidade, e a tecnologia seria parte indissociável da espécie humana, pois “o homem contagia-se e se torna complacente com a tecnologia, passando, com o uso dela, a administrar seu eu” (PETARNELLA; GARCIA, 2010, p. 176). Surgem então novos hábitos, relações sociais, maneiras de se relacionar, de se comunicar com o outro, novos medos e fobias²⁷⁰, produzindo diferentes formas de gestão do conhecimento.

Essa nova geração de usuários nascida na era pós-internet, convive pacificamente com as tecnologias hipermediáticas, estando conectada quase 24 horas, interagindo em redes sociais, conversando em bate-papos, comentando em sites, publicando em blogs, ao mesmo tempo em que ouvem uma música recém-lançada, acessam e compartilham suas fotos, seus vídeos, suas mensagens no mundo virtual; enfim, surge uma legião de crianças e jovens

²⁶⁹ Inteligência coletiva caracteriza-se por uma nova forma de pensamento, uma grande comunidade anônima resultante da mobilização coletiva que se tornou viável graças a utilização das redes abertas de comunicação e informação, com destaque para a internet.

²⁷⁰ Recentemente pesquisadores diagnosticaram uma nova síndrome que afeta os jovens da geração atual: a *Fomo*, contração de *fear of missing out*, ou seja, o receio de ficar desconectado, fora do mundo virtual (FAFA, 2012). É um fenômeno recente, no qual pessoas ficam ansiosas e até depressivas na ausência de conectividade e/ou de seus aparelhos eletrônicos.

multitarefa, que faz tudo ao mesmo tempo e não consegue pensar suas vidas sem a conectividade proposta por celulares, *tablets* e computadores conectados à internet.

Os nativos dessa geração contemporânea não sentem dificuldade em lidar com a gestão do conhecimento. A *Web* para esses indivíduos está como as bibliotecas para as gerações passadas, por isso não sentem necessidade do professor e da escola tradicional, já que podem consultar a rede mundial para acessar a informação a qualquer momento.

Para a geração atual, o virtual faz parte do real; portanto, ambos são indissociáveis. Outra característica marcante é a interatividade, pois não querem ser meros telespectadores, pelo contrário, navegam sem fronteiras, agindo ao mesmo tempo, como receptores, produtores, coautores e disseminadores da informação, que pode ser compartilhada, comentada, criticada, confrontada, validada; enfim, um processo de produção de conhecimento não-linear incomum no contexto tradicional de sala de aula presencial. Como afirmam Novóia e Alves (2011, p. 128), “esses indivíduos que vem construindo suas vidas mediadas pelas telas não se adaptarão a perspectivas pedagógicas que enfatizam somente a escrita”. Nesse sentido, é necessário planejar ambientes de aprendizagem condizentes com as necessidades e características de uma nova geração de alunos que valorizam a conectividade, a hipertextualidade e interatividade.

Nessa perspectiva, a educação a distância *online* surge para o educador, como o País das Maravilhas surge para Alice. Um espaço diferenciado que agrega múltiplas ferramentas e que oferece a possibilidade de trabalhar diferentes dimensões da linguagem, com características colaborativas, exigindo do educador um redesenho de sua práxis pedagógica.

Os reflexos da cultura digital aliados ao *update* que a tecnologia proporcionou à EaD trouxe para os educadores os mesmos sentimentos de Alice: o encantamento, a curiosidade, a dúvida, o medo, a angústia diante dessa nova realidade, obrigando a esse educador a repensar seu papel nesse cenário. De fato, apoiar e facilitar a aprendizagem dos alunos por meio de AVAs é um fato relativamente novo, algo que está mudando os papéis do educador na contemporaneidade.

Nesse novo modelo de EaD, agora chamada de *online*, ressignifica-se o papel docente, deixando de ser um transmissor de informações, até porque as ferramentas midiáticas como a internet fazem isso muito melhor do que qualquer ser humano, para se tornar um mediador, um “parceiro da aprendizagem”, aquele que orienta os alunos sobre as múltiplas possibilidades de alcançar o conhecimento no mundo digital.

O professor tutor, nosso principal personagem, ao embarcar nessa aventura, não sabe o que lhe espera. Como docente sempre viveu e conviveu muito bem no mundo concreto, com lousas, gizes, diários e alunos enfileirados. Agora se depara com essa nova realidade: o mundo virtual. Esse novo espaço onde predomina a interatividade, a coautoria, a mediação partilhada, a constituição de comunidades de aprendizagem, trazem para o educador novos desafios e a necessidade de novos saberes e competências, fazendo-o sentir-se confuso, cheio de dúvidas e inquietações, chegando a questionar a própria identidade: O que é ser professor tutor na EaD *online*? Afinal, sou ou não sou um professor na EaD? Se sou professor, porque não sou reconhecido pelas instituições de ensino como docente? Será que um bom docente no ensino presencial também poderá ser um bom docente no mundo virtual? O que significa ser mediador em ambientes virtuais de aprendizagem? Como ensinar numa modalidade no qual o diálogo é o principal fio condutor da aprendizagem sem a necessidade da presencialidade? Quais as competências requeridas ao educador do século XXI que se utiliza da EaD para além dos tempos e espaços de sala de aula?

São tantas perguntas, muitas ainda sem resposta, visto que ainda não existe um consenso sobre os papéis docentes em ambientes digitais de aprendizagem. O objetivo geral deste estudo é os desafios impostos ao docente no contexto da cibercultura destacando-se a constituição do docente *online*, também chamado de professor tutor.

2. De monitor a mediador: o lugar do professor tutor na EaD online

Na literatura nacional e internacional, encontramos diversas denominações para o profissional que atua na EaD, causando uma confusão conceitual quanto a sua identificação etimológica e a especificidade de sua atuação. Encontramos os seguintes termos: monitor *online*, mentor, instrutor, e-moderador, *web-tutor*, tutor virtual, tutor eletrônico (SILVA, 2008), professor *online*, assessor pedagógico, Docente virtual, professor-tutor, professor tutor, docente-tutor, professor orientador, e-tutor, dentre outras formas.

Não existe consenso na literatura acerca da designação do profissional que atua em ambientes não presenciais de aprendizagem. O termo mais usual em países ibero-americanos é tutor virtual. Em países falantes de língua inglesa, também é comum os termos *mentorig* e instrução para designar a prática tutorial. É oportuno comentar, contudo, que tais termos não são sinônimos. Vejamos, a seguir, a distinções entre tutor, mentor e instrutor.

O vocábulo tutor apresenta diferentes significados de acordo com a área que está sendo empregada. Etimologicamente, o termo deriva do latim “tutor,ōris”, significando “olhar, encarar, observar, estar debaixo da vista”, ou seja, aquele que mantém as pessoas sob sua vista, no sentido de proteger. Por metonímia, tutor seria o guardião, o defensor, o cuidador, aquele responsável por zelar por outrem (MICHAELIS, 2012).

No campo jurídico, o termo tutor refere-se àquele que ampara, protege, cuida, defende os interesses de indivíduos, sendo responsável pela tutela de um incapaz, seja por orfandade ou perda do pátrio poder pelos pais, seja por doença limitante (BOTTI; REGO, 2008). Tal definição permanece viva até a contemporaneidade, encontrando amparo no Código Civil Brasileiro. Neste caso, a tutoria vem a ser função ou autoridade de tutor; o exercício da tutela conforme determina o artigo 1740 da Lei 10.406/2002 (BRASIL, 2002).

Na área de administração de negócios, a tutoria significa a superintendência, o governo, a direção. Também encontramos o verbete tutor na Agronomia, para se referir “a estaca ou vara cravada no solo que serve para amparar e segurar uma planta cujo caule é flexível ou demasiado débil”. (MICHAELIS, 2012).

Em instituições de ensino europeias, pode também significar um professor para pequenos grupos, que presta atenção individualizada a esses alunos, atuando como um professor particular. Como podemos perceber em todas as acepções, o vocábulo pertence ao campo semântico da proteção e do cuidado.

Historicamente o tutor sempre esteve presente na educação de nobres e afortunados. Antes do século XIX, era comum que as famílias mais abastadas contratassem tutores para orientar os mais jovens. Muitos conviviam diariamente com seu tutelado, desde a infância, atuando também como mentores pessoais. Um exemplo célebre em nossa História foi José Bonifácio, tutor e mentor do então príncipe regente D. Pedro II, na época menor de idade, após a abdicação de seu pai D. Pedro I.

No contexto da EaD, muitos estudos utilizam mentor e tutor como sinônimo, todavia existe uma distinção clara das funções. O mentor é o conselheiro, o mestre que orienta outra pessoa, um modelo a ser seguido, um profissional mais experiente, reconhecido por sua competência, que tem em suas mãos a condução e a responsabilidade de promover a aprendizagem e a formação de seu pupilo de forma individualizada.

Já a tutoria como método pedagógico nasceu no século XV na universidade, onde foi usada como orientação de caráter religioso aos estudantes, com o objetivo de infundir a fé cristã e a conduta moral. Geralmente era o aluno mais adiantado da turma, encarregado de velar pelo comportamento dos demais. Posteriormente, as universidades inglesas de Oxford e Cambridge utilizaram a figura do tutor

para assessorar grupo de alunos de modo individualizado, sob coordenação de um professor titular (BELLONI, 2008, SCHLOSSER, 2010).

É oportuno registrar que, até meados do século XX, a função docente era eminentemente masculina, assim, as funções de tutor e/ou mentor e monitor eram exercidas por homens, restando à mulher a esfera privada, exercendo o papel de mãe e esposa.

Antes da era da informatização da EaD, os tutores atuavam como monitores, ou seja, uma espécie de colaborador do professor titular em faculdades e escolas. A sua função consistia em revisar conteúdos, apoio na resolução de exercícios, ou ainda, ministrar aulas de reforço para alunos em recuperação dentre outras funções. Esse tipo de atuação era tido como complementar ao trabalho docente. De igual maneira contribuía para o aprimoramento da aprendizagem; e é com esse sentido, que o termo tutor foi incorporado aos primeiros programas de EaD. Ressalte-se que a figura do monitor ainda é muito frequente nos dias de hoje, principalmente em instituições de ensino superior presenciais, agindo como um auxiliar do professor sênior, um estagiário ou mesmo um docente em início de carreira (BELLONI, 2008).

Nas primeiras gerações de EaD, o professor tutor não tinha a função docente, mas de monitor visto que o professor não tinha condições de atender a todas as necessidades discentes, principalmente aquelas que não eram específicas dos conteúdos dos cursos. A tutoria restringia-se a abrir a sala de aula²⁷¹ para o aluno, ligar os equipamentos, cobrar a frequência e o cumprimento das tarefas.

Naquele momento histórico a principal função do tutor era dar o suporte operacional ao curso, atuando ora como “fiscal”, ora como “animador”. A ação tutorial se refletia no cumprimento dos ditames burocráticos, com pouca ou nenhuma interação com a aprendizagem, pois na concepção vigente o tutor apenas “apoiava a aprendizagem, mas não ensinava”. (MAGGIO, 2001, p. 95). Não era responsabilidade do tutor responder dúvidas relacionadas ao conteúdo ou avaliar a aprendizagem, pois eram funções docentes. O tutor colaborava junto aos discentes nas dúvidas relacionadas aos aspectos operacionais de acesso, como postar tarefas, enviar mensagens e/ou informes acerca das datas, cobrar o envio das atividades dentre outros tendo uma função mais gerencial do que docente.

As TDICs permitiram um salto qualitativo na EaD, provocando uma mudança de paradigma na função tutorial. Novas responsabilidades são requeridas a esse profissional. Agora lhe compete acompanhar as atividades discentes, avaliar a aprendizagem, dar o *feedback* ao aluno, orientando-o e proporcionando condições de uma aprendizagem autônoma, ajudando a superar as

²⁷¹Dependendo o projeto pedagógico da instituição a sala de aula neste caso poderia ser uma telessala ou um laboratório de informática ou mesmo uma sala de aula comum destinada aos encontros presenciais.

limitações, os problemas e as dificuldades advindas da aprendizagem *online* (BELLONI, 2008; MATTAR, 2011).

Uma das qualidades do professor tutor é a capacidade de instituir um diálogo intencional de forma efetiva. A carência da competência comunicacional para tutoria *online* inclusive pode levar a evasão (MENDES *et. al.*, 2009) e/ou ao sentimento de orfandade virtual.

Para um bom desempenho na EaD *online*, o professor tutor deve possuir algumas características como: contribuir na elaboração do conteúdo do curso; moderar as discussões; supervisionar os projetos individuais e em grupo; avaliar as tarefas e proporcionar *feedback* sobre o progresso; manter registros dos alunos; ajudar os alunos a gerenciar seu estudo; motivar os alunos; responder ou encaminhar questões administrativas, técnicas e aconselhamento; representar os alunos perante a administração e avaliar a eficácia do curso. Tais atribuições relegam ao professor tutor um novo papel diferente do modelo da EaD clássica. Se outrora esse profissional tinha um papel coadjuvante, atuando como mero “monitor” das ações discentes, na atualidade esse profissional é cada vez mais instigado a agir como mediador.

Diferentemente do modelo presencial, na EaD *online* a docência se modifica, pois novos papéis são requeridos ao professor, deixando de ser “unidocência” para ser “polidocência” (MILL, 2006). Ampliam-se as funções docentes, podendo exercer múltiplos papéis nesse cenário. Para Belloni (2009) a docência na EaD *online* pode ser contemplada em sete funções (FIG. 1).

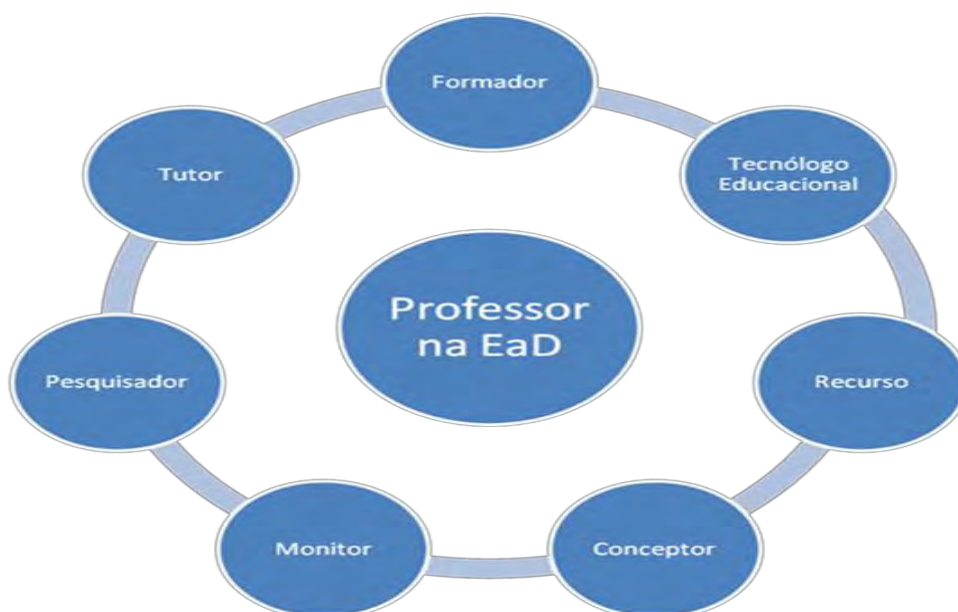


FIGURA 1 - Funções Docentes na EaD *online*.

Fonte: Adaptado de Belloni (2008, p.82-84)

Na acepção de Belloni (2008, p.82-84), o professor na EaD *online* pode atuar em sete funções:

Professor formador: orienta o estudo e a aprendizagem, sendo correspondente a função pedagógica do professor no ensino presencial;

Professor conceitor: realizador de cursos e materiais preparando os planos de estudo, currículos;

Professor pesquisador: pesquisa e se atualiza em várias disciplinas e metodologias de ensino/aprendizagem, reflete sobre sua prática pedagógica;

Professor tutor: orienta o aluno em seus estudos de acordo com as disciplinas de sua responsabilidade, em geral participa das atividades de avaliação;

Professor tecnólogo educacional: especialista em novas tecnologias, função nova, é responsável pela organização pedagógica dos conteúdos, adequação aos suportes técnicos a serem utilizados na produção dos materiais, assegurar integração entre a equipe técnica e pedagógica;

Professor recurso: esta função poderá ser exercida também pelo tutor, ele assegura uma espécie de “balcão” de respostas a dúvidas com relação aos conteúdos de uma disciplina ou questões relativas à organização dos estudos e das avaliações;

Professor monitor: muito importante em certos tipos de EAD, especialmente em ações de educação popular com atividades presenciais de exploração de materiais em grupos de estudo. O monitor coordena e orienta esta exploração, é uma função de caráter mais social que pedagógico, sendo formada uma pessoa da própria comunidade para exercer esta função).

Apesar das diferentes denominações, as funções docentes na modalidade a distância se complementam entre si, o que implica uma docência compartilhada, o que pressupõe a crença de que é possível transformar a “sala de aula virtual” em uma comunidade de aprendizagem. Diversas pesquisas apontam o tutor como elemento canalizador do sucesso da EaD no contexto das tecnologias de informação e comunicação. Se o tutor é tão importante para as instituições de ensino superior, por que não enxergamos esse reconhecimento na prática? Nas instituições públicas a bolsa de tutoria encontra-se congelada há quase dez anos no valor de 765,00 reais, menor que o salário mínimo atual de 998 reais, o que demonstra a precariedade da atuação do tutor e quanto estamos atrasados no que diz respeito ao trabalho *online*, que encontra-se cada vez mais precarizado.

A grande diferença é que os profissionais que atuam na UAB brasileira, em especial, os professores tutores, apesar de se desdobrar para que a aprendizagem aconteça e que seja

significativa, não é valorizado pelas normas trabalhistas alcançadas pelos outros professores de carreira universitária, como carteira assinada no caso das IES privadas, aposentadoria, férias dentre outros direitos. É oportuno comentar que a educação no Brasil, de forma geral, tem o histórico de não valorizar os seus docentes, seja no ensino presencial ou mesmo a distância.

Outra problemática é a falta de representatividade, embora exista uma associação nacional, a Associação Nacional de Tutores a Distância (ANATED). A instituição não tem força no cenário nacional, pouco contribuindo para modificar este cenário. Embora todos os tutores da UAB atuem em IES públicas e sejam profissionais de educação, não recebem amparo sindical de instituições, como o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), haja vista que “os sindicatos de professores não os reconhecem enquanto categoria profissional”. (SILVA, 2011, p.17). Quanto à condição de tutor como profissional de educação, constatamos a presença crescente da lógica da “exclusão includente” caracterizada, no caso da tutoria, pela prestação de serviços na informalidade, ou seja, uma forma escamoteada de precarização do docente universitário.

Sem vínculo empregatício, sem apoio sindical, sem reconhecimento da instituição a qual representa, o trabalho docente intensifica-se. Tais aspectos interferem diretamente na qualidade dos cursos a distância e não deveriam ser renegados a segundo plano pelos gestores educacionais. Deveríamos reconhecer a necessidade de valorização profissional do professor tutor, pois exerce uma ação efetiva de docência que interfere diretamente na qualidade do ensino superior ministrado na modalidade a distância.

Ao considerarmos o professor tutor como um agente vital na EaD *online*, deparamo-nos também com a necessidade de abordar sua formação. As instituições que oferecem educação *online* deveriam se preocupar com a qualidade da formação dos seus profissionais tutores, buscando avaliar o desempenho de cada um desses profissionais.

Considerações finais

As profundas transformações que tem afetado a sociedade fazem emergir, de modo previsível, novas demandas para a formação dos profissionais de educação. O contexto da convergência tecnológica está redefinindo novos modelos de formação e aprendizagem tão ricos e multifacetados que as instituições formais de ensino não conseguem acompanhar.

Rompemos os limites geográficos e temporais da sala de aula convencional e caminhamos para a sala de aula virtual.

A EaD cumpre um relevante papel ao suprir as necessidades de atualização profissional exigida pelo mercado de trabalho, assumindo assim, funções muito importantes para a formação da população adulta, que precisa acompanhar o desenvolvimento da tecnologia e do conhecimento. Para que essa transformação estrutural aconteça na educação brasileira, contudo, faz-se necessário, além de outras ações, sólida formação de seus docentes. Tal prerrogativa tem sido alvo de discussão nas agendas governamentais e continua sendo um grande desafio num país com dimensões continentais. A educação a distância, embora não seja recente, tornou-se foco das atenções de pesquisadores brasileiros após a LDB.

Buscamos, neste trabalho, trazer como contribuição a análise de um fenômeno emergente no contexto educacional nacional. Por meio de uma metáfora com a narrativa “Alice no País das Maravilhas”, analisamos a experiência de formação de professores tutores para atuar na modalidade de educação a distância na UAB/UFC. Comparamos o professor tutor a Alice, personagem de Lewis Carrol que, durante sua jornada pelo conhecimento, conhece o “País da Cibercultura”, onde tem acesso a diversas ferramentas de comunicação e interação, um universo paralelo repletos de desafios e encantamentos.

Como afirma a lebre branca no início do relato: Estamos atrasados! E de fato, o Brasil, diante de outros países da Europa e da América Latina, está muito atrasado na implementação e discussão de um modelo formativo que qualifique e valorize o profissional que atua na EaD *online*. No decorrer de sua aventura, Alice, ou melhor, o professor tutor, percebe que perdeu sua identidade, pois ora é cobrado pelas instituições de ensino a agir como docente, mediando o conhecimento, avaliando e acompanhando o processo de aprendizagem dos seus educandos; ora percebe que não possui reconhecimento financeiro e institucional, pois, em muitos casos, sequer é considerado um professor.

Alice, nossa personagem inspiradora, é uma heroína jovem que inicia uma jornada por um mundo desconhecido, muito próximo da realidade dos professores tutores, que também adentram em uma nova forma de fazer educação: a EaD *online*. O docente do século XXI agora transita entre dois mundos: a virtualidade e a presencialidade, exigindo-lhe novas competências e habilidades. Isso requer também uma reflexão sobre sua forma de formação docente. Na atualidade, não compete mais ao professor tutor apenas cobrar tarefas e disponibilizar o

conteúdo, mas se exige desse profissional novas competências e habilidades para promover o conhecimento de forma colaborativa, fazendo uso de estratégias pedagógicas que tornem o aprendizado significativo. Como consequência, temos que o campo de atuação do tutor virtual é muito amplo e muito próximo do professor do ensino presencial. O apoio tutorial é cada vez mais indispensável ao desenvolvimento de aulas a distância, não mais como guardião, mas como mediador da aprendizagem, um docente capaz de gerenciar um ambiente de interação, cooperação e autonomia. Corroborando com esse entendimento, defendemos que o tutor é um docente diferenciado, que necessita superar a acepção inicial de cuidador, guardião para se tornar verdadeiramente um educador dentro de uma modalidade tão distinta como é a educação a distância *online*.

Referências

- BELLONI, M. *Educação a distancia*. 5 ed. Campinas: autores associados, 2008.
- BRASIL, Lei 10.406 de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm> Acesso em 23.05.2018.
- LEVY, P. *O que é o Virtual?* Editora 34, São Paulo, 1999
- MATTAR, J. *Tutoria e interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2011
- MENDES, V. O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, June 2012 .
- MICHAELIS. *Dicionário Online*. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/>> Acesso em 10 de março de 2018.
- NÓVOA, C.; ALVES, L. *Estação online: a ciberescrita, as imagens e EaD*. In: SILVA, M. *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2011.
- PETARNELLA, L. GARCIA, E. de C. Resenha de Homo Zappiens educando na era digital. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 175-179, maio/ago. 2010.
- SCHLOSSER, R. L. A Atuação dos Tutores nos Cursos de Educação a Distância. *Colabor@* Revista Digital da CVA. Volume 6, Número 22, Fevereiro de 2010.
- VEEN, W.; VRAKKING, B. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Trad. de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SILVA, M. *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2011.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

CEFOMIDIA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCOMUNICATIVA NO CARIRI CEARENSE

Camila Aparecida Pereira da Silva²⁷²

Marcus Henrique Linhares Ponte Filho²⁷³

RESUMO

O presente trabalho procura apresentar os resultados do Centro de Formação e Produção de Conteúdos Digitais Multimídia - CEFOMIDIA, projeto realizado em parceria entre a Universidade Federal do Cariri - UFCA e o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações - MCTIC. O projeto foi realizado no município de Brejo Santo-Ce, localizado na região do Cariri cearense, e procurou estimular a produção de conteúdos midiáticos através da descentralização do acesso as tecnologias da informação e comunicação – TIC. O projeto CEFOMIDIA foi realizado durante todo o ano de 2017, promovendo atividades ligadas a produção de vídeos, cobertura de eventos acadêmicos, produção de programa de rádio e criação de jogos educativos e livros digitais. As atividades envolveram a participação de alunos, professores e demais membros da comunidade de Brejo Santo-Ce, a partir dos pressupostos teóricos da Educomunicação, campo de conhecimentos em expansão no Brasil que defende a ideia de que o acesso às tecnologias digitais deve ser feito de forma democrática e participativa. Verificou-se que o desenvolvimento do projeto possibilitou o aumento da interatividade entre os sujeitos envolvidos nas atividades do CEFOMIDIA, através da ampliação da capacidade comunicativa dos participantes e da produção de conteúdo midiático independente, que

²⁷² Universidade Federal do Cariri-UFCA. camilatavares2108@gmail.com

²⁷³ Universidade Federal do Cariri-UFCA. marcus.henrique@ufca.edu.br

possibilitou à alunos e demais membros da comunidade acadêmica de Brejo Santo–Ce atuarem como protagonistas na construção do conhecimento.

Palavras chave: Educomunicação; CEFOMIDIA; Democracia.

INTRODUÇÃO

Atualmente os recursos tecnológicos têm tomado as rédeas da sociedade no que tange as relações interpessoais e interações sociais. Essa modernização nos meios de comunicação também se reflete no campo da educação: as inovações tecnológicas determinam novas formas de produção, transmissão, e recepção de mensagens, ao passo que as práticas culturais dos cidadãos e de seu social se modificam, gerando novos modos de comunicar-se.

Nesse contexto, todo e qualquer meio veiculador de mensagens torna-se um instrumento comunicador, a partir do momento em que existem várias maneiras de se trabalhar os vínculos entre o campo da comunicação e o campo da educação (CITELLI, 2011). Aqui a Educomunicação ganha importância como área de estudos que procura descentralizar o acesso às tecnologias digitais com o intuito de enriquecer o processo comunicativo entre os sujeitos. Assim, a produção de conhecimento (do ponto de vista educativo) passa a ser algo compartilhado, democrático, e não apenas direcionado, unilateral (SOARES, 2011).

A partir do conceito educ comunicativo de democratização do acesso às tecnologias da informação e da comunicação, o projeto Centro de Formação e Produção de Conteúdos Digitais Multimídia – CEFOMIDIA, da Universidade Federal do Cariri – UFCA, foi pensado como uma maneira de possibilitar à comunidade acadêmica da cidade de Brejo Santo-Ce (região do Cariri Cearense) a possibilidade de produzirem conteúdo midiático independente por meio da apropriação de tecnologias diversas, em atividades que fossem desempenhadas por alunos, docentes e demais membros do Instituto de Formação de Educadores – IFE (campi da UFCA na cidade de Brejo Santo-Ce).

O CEFOMIDIA foi um projeto realizado em parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC, realizado durante o ano de 2017. Além do propósito geral do projeto que consistiu na estimulação da produção de conteúdos midiáticos autorais, objetivou-se maior contato com as tecnologias da informação e da comunicação, assim

como a reflexão sobre o uso dessas tecnologias como forma de socialização. Além disso, os participantes do CEFOMIDIA (bolsistas, técnicos e docentes) foram apresentados ao campo da Educomunicação, como forma de enriquecer a apropriação cultural que seria feita sobre os recursos tecnológicos disponibilizados no decorrer da aplicação do projeto.

1. DA EDUCAÇÃO “DE SEMPRE” À EDUCOMUNICAÇÃO: LEVANDO A DEMOCRACIA À EDUCAÇÃO DE BREJO SANTO-CE, ATRAVÉS DO PARADIGMA EDUCOMUNICATIVO.

A cidade de Brejo Santo localiza-se na mesorregião do sul cearense a 521 km da capital, Fortaleza. Segundo o IBGE, a população de Brejo Santo-Ce era estimada em 45.114 habitantes em 2010. A cidade destaca-se por ser um dos maiores produtores de feijão e milho do estado do Ceará, com expressivos projetos de fruticultura irrigada (uva, banana e coco) e uma pecuária em regime intensivo (pastejo irrigado), apresentando um dos maiores rebanhos de gado Nelore do estado do Ceará. Nas últimas décadas, a cidade tem se tornado um importante centro comercial ao lado de Juazeiro do Norte-Ce e Crato-Ce.

Em Brejo Santo foi criado o Instituto de Formação de Educadores – IFE, reunindo cursos de formação pedagógica, ou seja, cursos de Licenciatura em diversas áreas do conhecimento, assim como cursos de formação continuada e formação em nível de pós-graduação.

O primeiro curso de Licenciatura aplicado pela Universidade Federal do Cariri em Brejo Santo-Ce foi o curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática, sendo responsável por oferecer uma formação geral interdisciplinar nas áreas de Biologia, Física, Matemática e Química. A proposta deste curso teve como grande desafio superar a má fama que os docentes de Ciências Naturais (Química, Física e Biologia) e Matemática têm: saber muito dos conteúdos específicos de suas áreas, mas ter pouca didática para compartilhar o conhecimento que possuem. Nesse contexto, a aplicação do projeto CEFOMIDIA surgiu como uma oportunidade ímpar de divulgação de conceitos educacionais junto aos estudantes do curso de Ciências Naturais, como forma de se trabalhar nos futuros professores de ciências capacidades comunicativas que os possibilitem realizar sua prática docente de maneira descentralizada, compartilhada e democrática. Para isso, o primeiro passo seria apresentar os estudantes

participantes do projeto (bolsistas) ao campo da Educomunicação, estimulando-os a produzir conhecimento de maneiras nunca imaginadas por eles anteriormente.

O projeto CEFOMIDIA foi inicialmente idealizado em meados de 2016. A ideia inicial do projeto era formar um centro de produção de conteúdos digitais independente, que possibilitasse à comunidade acadêmica de Brejo Santo-Ce produzir material de autoria a partir da apropriação democrática dos recursos tecnológicos que fosse disponibilizados ao longo do projeto.

Inicialmente, a ideia de apresentar a Educomunicação aos participantes do projeto encontrou dificuldades consideráveis por conta do ineditismo que o paradigma educ comunicativo pressupunha frente a alunos, técnicos e docentes: falar de Educomunicação nas reuniões gerais de formação do CEFOMIDIA era falar de algo absolutamente desconhecido por parte dos participantes do próprio projeto. Ainda assim, o fato da Educomunicação ser um campo desconhecido abriu também possibilidades benéficas de divulgar algo que simplesmente não fosse “mais do mesmo” à comunidade acadêmica de Brejo Santo-Ce: uma área de conhecimentos que fosse algo mais que um campo de pesquisas teóricas, mas sim uma autêntica filosofia pedagógica que defende uma reorientação da prática docente através do enriquecimento do processo comunicativo por meio da criação dos chamados “ecossistemas comunicativos” (SOARES, 2011).

Para Martin-Barbero (2011), o conceito de ecossistema comunicativo pode ser melhor compreendido através da análise do impacto das novas tecnologias da informação e da comunicação sobre crianças e jovens. O autor afirma que os ecossistemas comunicativos seriam ambientes criados pelas novas tecnologias através da crescente demanda comunicativa criada pelo próprio ser humano. Assim, os *cyber-cafés*, as *lan-houses* ou mesmo as locadoras de videogames nos anos 80 e 90, seriam espaços criados a partir da demanda de crianças e jovens, onde a utilização de tecnologias seria o impulso inicial que geraria toda uma rede de socialização em torno da interação entre os frequentadores desses locais. Os ecossistemas comunicativos seriam então na visão do autor, nada mais que espaços concretos que não podemos mais ignorar, nos quais querendo ou não já estamos inseridos – mesmo sem perceber – pautados pelo diálogo, troca de ideias e interação entre indivíduos, através do

[...] surgimento de um ambiente educacional difuso e descentrado, um ambiente de informação e conhecimentos múltiplos, não centrado em relação ao sistema educativo

que ainda nos rege e que tem muito claros seus dois centros: a escola e o livro (MARTIN-BARBERO, 2011, p. 126).

O CEFOMIDIA iniciou formalmente suas atividades em maio de 2017, quando os professores responsáveis pela coordenação do projeto finalizaram a seleção dos participantes (alunos bolsistas) e iniciaram as formações teóricas do projeto. Esses momentos consistiam de reuniões mensais, onde eram estudados e discutidos textos ligados ao campo da Educomunicação, assim como eram apresentados aos alunos as linhas de atuação do CEFOMIDIA: produção de vídeos; produção de programa independente de rádio; criação de jogos e livros em formato digital (E-books).

Estruturado através de uma parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicação – MCTIC e a Universidade Federal do Cariri – UFCA, o projeto CEFOMIDIA só foi possibilitado graças à verba de custeio para implantação de equipamentos e espaços de produção independente na comunidade acadêmica de Brejo Santo-Ce. Essa mesma verba possibilitou ao projeto selecionar bolsistas que pudessem se engajar diretamente em suas linhas de atuação, aprofundando estudos sobre as tecnologias da informação e da comunicação – TIC, e sua relação com a educação. E foi nesse contexto inicial de estudo, que a abordagem da Educomunicação tornou-se possível (e necessária) na formação dos estudantes que participassem do projeto.

2. DA RÁDIO AO VÍDEO: A EXPANSÃO COMUNICATIVA DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DO PROJETO CEFOMIDIA

Todos os bolsistas selecionados para participar do projeto foram divididos nas linhas de atuação do CEFOMIDIA, de acordo com seus interesses (avaliados durante o processo seletivo) e com suas experiências prévias com rádio, TV, e produção de conteúdos digitais. Todavia, nem todos os estudantes selecionados para participar do projeto tinham necessariamente experiência prévia com as áreas de atuação do CEFOMIDIA, e esse não era o objetivo central do projeto. Tratá-lo assim seria afastá-lo da própria perspectiva educacional, uma vez que não é o uso de tecnologias ou a experiência com elas que deixa uma atividade necessariamente democrática; mas sim a forma como essas tecnologias podem ser utilizadas, e o caráter que essas atividades desempenham na participação dos sujeitos envolvidos (OROZCO-GOMEZ,

2011). Assim, o objetivo do projeto não era servir como um “emprego acadêmico” aos bolsistas, mas sim permitir que eles tivessem experiências inovadoras do ponto de vista comunicativo.

Uma das produções mais relevantes do CEFOMIDIA foi a realização do programa “*Estação Educativa*”. O programa foi idealizado em parceria com a rádio *Padre Pedro FM* (104,9), uma estação comunitária localizada na cidade de Brejo Santo-Ce, e a Universidade Federal do Cariri – UFCA, representada pelo Instituto de Formação de Educadores – IFE Brejo Santo. Exibido semanalmente as quintas-feiras, no horário de 10h30min às 11h10min da manhã, o “*Estação Educativa*” abordou pautas variadas em sua programação, como curiosidades científicas, entrevistas com professores da universidade e com representantes da população brejo-santense, informes públicos, e quadros musicais.

O “*Estação Educativa*” foi realizado ininterruptamente entre agosto e dezembro de 2017, sendo produzido totalmente pelos estudantes bolsistas do CEFOMIDIA. Toda a programação, definição de pautas e apresentação do programa ficaram sob responsabilidade dos próprios estudantes, que se responsabilizam também pela pesquisa e organização dos conteúdos a serem abordados em cada edição semanal do programa. Assim, a experiência com a apresentação de um programa de rádio, e a divulgação da realidade cultural e educativa das cidades da região do Cariri cearense fizeram do programa “*Estação Educativa*” algo essencialmente educomunicativo, pois possibilitaram o debate, a contestação da realidade vivenciada e a efetiva prática de cidadania (CITELLI, 2011).

Figura 1 – Gravação de uma edição do programa *Estação Educativa*, realizada nos estúdios da rádio Padre Pedro FM, na data de 05/10/2017. Na ocasião, o programa foi apresentado pelas bolsistas Renata Ferreira de Queirós e Ana Cecília Figueiredo Leite (ambas vestida de preto). Fonte: os autores.



Do ponto de vista da Educomunicação, os principais objetivos do programa “Estação Educativa” foram variados, dentre os quais podemos destacar: incentivar a capacidade comunicativa dos alunos através da apresentação de um programa de rádio (onde podiam divulgar ideias, projetos e informações sócio-culturais de Brejo Santo e cidades circunvizinhas); estimular a reflexão e a análise crítica dos bolsistas a respeito do contexto cultural no qual estão inseridos (promovendo debates e rodas de diálogo no programa a respeito das manifestações educacionais e artísticas de Brejo Santo e demais cidades); e democratizar o acesso ao rádio como meio de comunicação de massa (MCM), através do rodízio na apresentação do programa (por parte dos bolsistas envolvidos no projeto), e do rodízio das personalidades entrevistadas (professores universitários, gestores escolares, envolvidos em projetos sociais, etc.). Assim, os alunos envolvidos no programa “*Estação Educativa*” puderam perceber de maneira objetiva, que a Educomunicação não é simplesmente algo teórico, fechado aos muros da universidade, mas é essencialmente prática social (SOARES, 2011).

Além do programa de rádio o projeto CEFOMIDIA destacou-se também pela intensa produção de vídeos por parte dos estudantes. Os vídeos consistiam basicamente de coberturas de eventos acadêmicos realizados em Brejo Santo-Ce, além da produção de um documentário sobre a história do Instituto de Formação de Educadores – IFE. Dessa forma, a produção de vídeos independentes tornou-se outro grande baluarte nas atividades desenvolvidas no projeto,

o que possibilitou a criação de um canal digital do CEFOMIDIA na plataforma Youtube: o “*CEFOMIDIA TV*”.

Os bolsistas envolvidos no *CEFOMIDIA TV* realizaram atividades de filmagem, edição, apresentação e seleção de assuntos a serem abordados nos vídeos produzidos no projeto CEFOMIDIA. O principal objetivo do “*CEFOMIDIA TV*” foi estimular os bolsistas do projeto a produzirem conteúdo midiático autoral através do centro multimídia criado em Brejo Santo-Ce. A produção desses conteúdos digitais foi feita a partir das próprias experiências pessoais dos bolsistas, considerando-se seus contextos e suas histórias de vida. Nessa produção, o uso de vídeos revelou-se um importante instrumento a partir do momento em que ampliou a capacidade de comunicação dos estudantes por meio da divulgação de suas ideias e da interatividade que a produção desses vídeos acarretava.

Figura 2 - Registro da cobertura do evento “*Fórum de Saúde Mental no Ensino Superior*”, em Brejo Santo-Ce, feita pelos bolsistas do projeto CEFOMIDIA: Camila Aparecida (âncora) e Andreia Morato (filmagem). Data: 13/09/2017.



O auxílio nas filmagens e a ênfase na interação entre os bolsistas caracterizaram-se como sintomas típicos do “*CEFOMIDIA TV*”. Nesse caso, o simples uso de uma ferramenta tecnológica como a filmadora não tornava a atividade de produção de vídeos necessariamente democrática: era a interatividade mantida em torno dessa atividade que fez do “*CEFOMIDIA TV*” algo educacional (KAPLUN, 2011).

Para Dallacosta (2004), caracteriza o uso de vídeos na educação da seguinte forma:

A utilização de vídeos na educação facilita a aproximação entre a realidade escolar e os interesses dos alunos. Vivemos um tempo em que as imagens assumem um papel de lazer com o qual a escola não pode competir. Porém, se ao contrário os professores utilizarem-se deste recurso junto a uma proposta de currículo integrado, parece-nos que a escola se tornará mais próxima da realidade dos alunos e conseqüentemente mais interessantes para estes. (DALLACOSTA, 2004, p. 420).

Um dos grandes objetivos da área da Educomunicação é desconstruir a ideia de que as tecnologias e os meios de comunicação devem atuar unicamente como “suporte” ao processo formal de ensino. Para Orozco-Gomez (2011), esse tipo de pensamento já não encontra mais espaço no campo da comunicação, e poderia também não encontrar no campo educacional. A produção de vídeos por parte dos bolsistas deste trabalho revelou-se uma verdadeira dádiva no que diz respeito a seu amadurecimento intelectual e profissional. Os vídeos funcionaram como mola propulsora aos ideais dos alunos, facilitando a divulgação de suas ideias e popularizando o projeto CEFOMIDIA junto à comunidade de Brejo Santo-CE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educomunicar é acima de tudo comunicar de maneira democrática. Nem toda prática pedagógica é efetivamente pluralizada se não fornece aos participantes meios de expressar suas ideias, sentimentos, preferências e virtudes (FREIRE, 2014).

Ao longo de toda sua realização, o projeto CEFOMIDIA procurou mostrar aos estudantes que participaram de suas atividades e à comunidade acadêmica de Brejo Santo-Ce, que a qualidade do processo comunicativo nos ambientes educativos depende mais da iniciativa dos sujeitos envolvidos que da utilização de tecnologias. Os recursos tecnológicos disponibilizados pelo projeto caracterizaram-se mais como “possibilidade de enriquecimento comunicativo” (e não como um fim em si mesmos), pois os estudantes bolsistas entenderam que do ponto de vista educacional, é a qualidade da comunicação que enriquece o processo educativo.

Educar é comunicar, e quando se comunica algo com qualidade conseqüentemente se educa com qualidade. É a partir desse raciocínio que a Educomunicação busca promover o diálogo consciente entre dois campos de saber (Educação e Comunicação) que parecem estar tão distantes, mas que na prática não parecem ter diferenças tão abissais quanto se sugere nos ambientes tradicionalmente educacionais (escolas e universidades).

Não podemos deixar de citar as dificuldades que permearam a realização do CEFOMIDIA na cidade de Brejo Santo-Ce, dentre as quais gostaríamos de destacar a falta de infraestrutura da cidade (que por vezes impedia muitas atividades do projeto de serem realizadas por ausência de estrutura mínima para realização de atividades que envolvessem filmagens ou uso de Internet). Todavia, a maior dificuldade na realização do projeto, sem dúvida nenhuma foi o atraso do repasse de verbas do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – CTIC. Esse atraso (gerado por problemas burocráticos na própria Universidade Federal do Cariri e no ministério) impossibilitou muitas vezes a realização de certas atividades do CEFOMIDIA por conta da falta de repasse para o pagamento das bolsas dos estudantes (que precisavam dessa verba para custear sua atuação no projeto). Além disso, o atraso no repasse da verba também impossibilitou a compra (no período correto) de materiais cruciais para a realização do projeto, como câmeras, microfones e computadores.

O projeto CEFOMIDIA encontra-se agora em fase de renovação junto ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC. Sua renovação significa não apenas a renovação de mais um projeto acadêmico: trata-se, sobretudo, da renovação da abordagem da própria filosofia educ comunicativa no contexto educacional de Brejo Santo-Ce (que poderá mais uma vez ser apresentada ao paradigma educ comunicativo trabalhado no CEFOMIDIA). A partir daí, a renovação do projeto CEFOMIDIA significa não só um ganho para o contexto educacional brejo-santense, mas um ganho cultural e pedagógico para toda a região do Cariri cearense.

REFERÊNCIAS

CITELLI, Adilson Odair. **Comunicação e educação: implicações contemporâneas**. São Paulo: Paulinas, 2011.

DALLACOSTA, Adriana et al. **O vídeo digital e a educação**. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE. 2004, p.419-428. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/343>. Acessado em 19/04/2018

KAPLÚN, Mario. **Uma pedagogia da comunicação**. In: APARICI, Roberto (org). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Desafios culturais: da comunicação à educ comunicação**. In: CITELLI, Adilson Odair & COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo**

uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

OROZCO-GOMEZ, Guillermo. **Comunicação, educação e novas tecnologias:** tríade do século XXI. In: CITELLI, Adilson Odair & COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

PONTE FILHO, M.H.L. **Entre a utilização instrumental e a Educomunicação:** uma análise dos usos da TV na educação a partir dos discursos de professores e gestores escolares. Fortaleza: UFC, 2016. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

SOARES, Ismar. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

COMPETÊNCIAS DIGITAIS, QUALIFICAÇÃO E EMPREGABILIDADE: CONSTITUIÇÃO DE UM *CORPUS* DE ANÁLISE A PARTIR DO INCODE.2030

João Pinto²⁷⁴

Filomena Pestana²⁷⁵

Teresa Cardoso²⁷⁶

RESUMO

O objetivo deste texto é apresentar a constituição de um corpus de análise para um mapeamento sobre Competências digitais, Qualificação e Empregabilidade, integrado num estudo exploratório mais amplo, sobre a iniciativa governamental “Portugal InCoDe.2030”²⁷⁷.

No enquadramento teórico constata-se que, no contexto da atual sociedade, em que as novas tecnologias colocam novos desafios aos indivíduos, as organizações governamentais têm vindo a definir estratégias políticas, no sentido de melhorar as competências digitais dos seus cidadãos, estabelecendo uma relação direta com a sua qualificação e empregabilidade. Em Portugal, estas preocupações materializaram-se num programa integrado de competências digitais, denominado “Portugal InCoDe.2030”, a que aludimos no início. A nível metodológico, trata-se de um estudo exploratório, de cariz descritivo e índole meta-analítica, na linha de Cardoso (2007), e tal como postulado, posteriormente, em Cardoso, Alarcão e Celorico (2010

²⁷⁴UID4372, LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning, Universidade Aberta, Portugal; jppinto@lead.uab.pt.

²⁷⁵UID4372, LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning, Universidade Aberta, Portugal; mfcoelho@lead.uab.pt.

²⁷⁶Universidade Aberta - DEED, Portugal; UID4372, LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning; tcardoso@uab.pt.

²⁷⁷ www.incode2030.gov.pt

e 2013). Assim, adotou-se o MAECC©, Meta-modelo de Análise e Exploração do Conhecimento Científico como instrumento analítico-metodológico, sustentada sobretudo por pesquisa bibliográfica e análise documental. Com a constituição deste corpus de análise, damos um primeiro passo no mapeamento em curso, visando analisar o que nos dizem os documentos disponibilizados pelo “Portugal INCoDe.2030”, e contribuir para a sistematização do conhecimento sobre as áreas das Competências digitais, Qualificação e Empregabilidade. Em última instância, esperamos contribuir para que mais, melhores e futuras iniciativas de aquisição e desenvolvimento de competências digitais possam ser bem (in)formadas. Dito de outro modo, aspiramos a que a dimensão em foco neste texto, de caracterização breve do corpus de análise agora constituído, possa contribuir para que a evolução digital seja já uma realidade no presente de toda a sociedade.

Palavras-chave: Competências digitais; Qualificação; Empregabilidade; InCoDe.2030; *Corpus* de análise; Acesso Aberto; Mapeamento e sistematização de conhecimento; MAECC©.

INTRODUÇÃO

Na atual sociedade, as novas tecnologias atribuem a cada indivíduo possibilidades e desafios que nunca antes experienciou. Isto requer um grande esforço para uma adaptação de sucesso a um mundo digital, em permanente evolução, onde os conhecimentos e habilidades exigidas a cada um mudam rapidamente. Mas, no atual mundo digital, tornar os indivíduos mais resilientes implica estimular novas competências, nomeadamente as digitais, que estão em contínua mutação e evolução e, ao mesmo tempo, exige uma melhor preparação dos indivíduos para um quadro de crescente incerteza.

É neste contexto que a iniciativa “Portugal INCoDe.2030 surge enquadrada no contexto internacional, visando melhorar o posicionamento e a competitividade” do país (FCT, 2017, p. 6). Inclui uma ação integrada de política pública orientada para estimular e garantir o desenvolvimento de competências digitais, apostando em novos conhecimentos e na capacidade de criar novos empregos.

É neste cenário de (r)evolução, em particular digital, que nasce a necessidade de mapear e sistematizar o conhecimento disponibilizado pelo INCoDe.2030, cuja constituição do *corpus* de análise aqui apresentamos.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS: potencialidades tecnológicas e era digital

Vivemos em plena era digital. Numa época em que as tecnologias são parte integrante da nossa sociedade, tanto a nível pessoal como profissional, aproveitar ao máximo as potencialidades da tecnologia, acompanhando os novos e constantes desenvolvimentos, é mandatório para o indivíduo estar à altura dos desafios da sociedade atual. As competências digitais, ou seja, a capacidade de utilizar as novas tecnologias de forma efetiva e eficaz, são essenciais para a sua integração numa cultura digital que se estende da esfera pessoal até às organizações sócio-económicas. Desta forma, as competências digitais são condição *sine qua non* para que o indivíduo se possa integrar com sucesso no mercado de trabalho, e possa melhorar o seu grau de empregabilidade.

Registe-se que, apesar de ainda existirem várias interpretações para o conceito empregabilidade, “todas elas se referem à capacidade dos indivíduos em vivenciarem transições no mercado de trabalho em que se encontram inseridos, o que resulta das competências, conhecimentos e da adaptabilidade” (BOTO, 2011, p. 66), ou seja, a capacidade para arranjar um emprego ou para se adequar profissionalmente a um emprego.

As tecnologias estão a evoluir muito rapidamente, com impacto significativo no nosso dia-a-dia, mas também no mercado de trabalho, sendo essencial dotar os cidadãos de competências digitais que lhes permitam adaptar-se aos empregos do futuro. A qualificação dos indivíduos nas áreas tecnológicas surge como grande impulsionador para as mudanças necessárias, desde o ensino básico até ao universitário. Isto também implica que o indivíduo esteja apto “para proceder a acções digitais no campo do trabalho, educação, lazer e outros aspetos do quotidiano” (MARTIN, 2005), o que configura a necessidade de acesso a processos de aprendizagem ao longo da vida.

As competências digitais estão assim também intrinsecamente ligadas à empregabilidade, pois a digitalização do mercado de trabalho exige novas capacidades. Uma sociedade composta por indivíduos capacitados para viver no mundo digital “gera mais

empregos novos, assim como mercados e produtos inovadores, gerando atividades económicas mais competitivas e robustas” (FCT, 2017, p. 2). A aprendizagem, produtividade e competitividade são igualmente variáveis cada vez mais dependentes do digital, obrigando a uma crescente exigência de competências digitais para o exercício de diferentes profissões.

As Nações Unidas, através do documento Agenda 2030 reconhecem a importância das novas competências digitais, o acesso à educação inclusiva e à aprendizagem ao longo da vida, para melhorar a empregabilidade, incentivando os governos a mobilizarem esforços, através da aplicação dos “Objetivos e metas de Desenvolvimento Sustentável”²⁷⁸ das Nações Unidas, para tornar a futura sociedade mais justa e equilibrada. A Comissão Europeia estima que, até 2020, mais de 90% dos postos de trabalho na Europa²⁷⁹ venham a exigir competências digitais várias, refletindo-se aqui o papel decisivo que a tecnologia e a sua efetiva aplicabilidade têm hoje em dia na vida profissional.

No caso de Portugal, este é ainda um dos países que apresenta maior défice em competências digitais, com uma larga percentagem da população a não acompanhar a inevitável evolução digital. No relatório da Estratégia Nacional para a Inclusão e Literacia Digitais (FCT, 2015) conclui-se que mais de metade da população portuguesa não tem as competências necessárias para tirar partido das ferramentas digitais, o que tem impacto na empregabilidade.

É perante estas preocupações que surge o Portugal INCoDe.2030, como uma iniciativa governamental, alinhada com a Agenda 2030 e a estratégia Europa 2020, para reforçar as competências básicas em Tecnologias de Informação e Comunicação da população portuguesa, preparando-a para as oportunidades de emprego emergentes e baseadas no digital. Tem como objetivo responder aos desafios de garantir a literacia e a inclusão digitais para o exercício da cidadania; estimular a especialização em tecnologias e aplicações digitais para a qualificação do emprego e uma economia de maior valor acrescentado e produzir novos conhecimentos em cooperação internacional.

É com base nesta iniciativa que julgamos do interesse da comunidade académica, e não só, sistematizar a informação científica disponibilizada pelos seus promotores, uma vez que é assumida como referencial para o trabalho nesta área. Assim, começamos por formular a seguinte questão de investigação: O que nos dizem os documentos disponibilizados pelo

²⁷⁸ <http://skillsdigital.pt/competencias-digitais-empregabilidade/>

²⁷⁹ <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000044430/documento/0001>

INCoDe.2030? Esta pergunta foi, assim, o ponto de partida para o presente mapeamento, desempenhando as funções de um primeiro fio condutor, orientando a sua estruturação, o que está alinhado com o que Quivy e Campenhoudt (2008).

Com esta questão geral pretendemos responder a outras sub-questões, mais específicas, e que retomaremos, depois, noutro momento e texto, na continuidade de nosso estudo; são exemplo dessas sub-questões, as seguintes: Que aspetos são abordados nos documentos disponibilizados pelo Portugal INCoDe.2030? Quem são os seus autores? Quando foram publicados? Com que objetivos? Quais as metodologias utilizadas? Que resultados foram observados? Que conclusões foram apresentadas? Que limitações foram encontradas? Quais as sugestões futuras elencadas?

Por outro lado, num plano macro, também se pretende aferir a qualidade e a pertinência destes documentos para construção do conhecimento sobre estes temas e o consequente suporte aos trabalhos a desenvolver no âmbito do Portugal INCoDe.2030 e/ou que o tenham como referência.

No que concerne à metodologia, este estudo assume uma natureza mista, ou multimodal (CARDOSO, 2007), aliando uma abordagem quantitativa a outra qualitativa, uma vez que mapear o “conhecimento não é exclusivo da investigação dita Qualitativa” (CARDOSO, ALARCÃO, e CELORICO, 2013, p. 1). Por outro lado, as metodologias quantitativas não conseguem captar a natureza complexa e mutável dos objetos de análise das investigações em contexto das ciências sociais (CARDOSO, 2007). O termo “Meta-análise”, proposto por Gene Glass (2012), emerge deste binómio. A sistematização do conhecimento, proveniente de uma meta-análise traz, assim, o benefício de aliar as vantagens intrínsecas da abordagem quantitativa com a da abordagem qualitativa, nomeadamente da análise documental e da análise de conteúdo. Esta “complementaridade entre as (diferentes) abordagens” (ANDRADE, 1997, p. 148) está em consonância com a realidade atual das investigações, nomeadamente na área da Educação.

Assim, para este mapeamento, conciliámos as abordagens quantitativas e qualitativas, numa estratégia multimodal inspirada no MAECC©, Meta-modelo de Análise e Exploração do Conhecimento Científico, proposto por Cardoso (2007). Este modelo foi adotado como principal instrumento analítico-metodológico, orientando com rigor e transparência todo o processo de sistematização do conhecimento, permitindo explorar de modo holístico o objeto

em estudo. Mais especificamente, e no âmbito deste texto, serviu de guia norteador na pesquisa, análise e seleção dos documentos identificados, os quais, após estes procedimentos, que incluíram o necessário “processo de garimpagem” (PIMENTEL, 2001). Um estudo, como este, deve ser desenhado através de várias etapas, compostas por diversas tarefas, concorrendo para uma conclusão final. Neste sentido, esboçamos o nosso trabalho nas seguintes etapas: 1) Definição da pesquisa; 2) Recolha de dados; 3) Leitura do *corpus*; 4) Análise de conteúdo 5) Redação das conclusões. No caso do presente texto focamo-nos na primeira etapa, isto é no *design* da pesquisa, do qual emergiu o *corpus* de análise.

DESCRITORES: seleção de «palavras-chave»

Este processo começa, geralmente, pela seleção dos descritores, também conhecidos por «palavras-chave» relacionadas com a temática em causa e que, de alguma forma, a descrevem e a identificam. A definição dos descritores não costuma ser um procedimento simples e direto, obrigando à realização de testes interativos e iterativos, para averiguar quais são os que melhor identificam e referenciam os documentos candidatos a constituírem o *corpus* para análise.

Para o presente estudo, os termos candidatos a descritores eram “Competências digitais”; “Qualificação”; “Empregabilidade”, porque, para além de identificarem as áreas-chave do mapeamento também constavam no título do estudo. No entanto, uma vez que o mapeamento visa a análise dos documentos disponibilizados no *website* do “Portugal INCoDe.2030”, optámos por não aplicar estes descritores, na medida em que os referidos documentos são, à data das pesquisas e da redação do texto (respetivamente junho e agosto de 2018), em número reduzido, o que torna viável a análise da sua totalidade. Porém, na atual fase do estudo ainda consideramos importantes os referidos descritores, para, em etapas posteriores da nossa investigação, serem cruzados com as conclusões do mapeamento, com o fim de estabelecer relações e reflexões em articulação com a temática em causa.

No que concerne aos filtros de pesquisa, e atendendo à questão de investigação, apenas tivemos em conta que o tipo de acesso aos documentos deveria ser “Aberto”, para permitir a análise do respetivo conteúdo. Atendendo ainda à questão de investigação, considerámos não

ser importante limitar este mapeamento a um período temporal, mas esta informação será, naturalmente, um dado a considerar e deverá ser objeto de análise em etapas posteriores.

Finalmente, optámos por ordenar os resultados da pesquisa pela data de publicação dos documentos, decrescentemente, de forma a organizar e facilitar a sua operacionalização.

Desta forma, todos os documentos disponibilizados pelo INCoDe.2030, na aba “Docs úteis”²⁸⁰, foram elegíveis para constituírem o *corpus* de análise, num total de 35, conforme sistematizado na tabela 1. Note-se que pelos motivos antes expostos, e atendendo à fase inicial do estudo, apenas optamos por apresentar o título dos referidos documentos; nas próximas etapas da nossa investigação, cuidaremos de apresentar o resultado da análise das demais informações relativas à caracterização de cada documento (e, que, por exemplo, permitem ser rapidamente recuperados nos meta-dados respetivos).

#	Título
1	Managing tomorrow’s digital skills - what conclusions can we draw from international comparative indicators?
2	Cracking the code: Girls’ and women’s education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)
3	Students, Computers and Learning – Making the Connection
4	Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD review
5	Com este livro, vais aprender e Crescer em ação – Vamos brincar, criar, explorar e aprender a programar...
6	Building digital competencies to benefit from existing and emerging technologies, with a special focus on gender and youth dimensions - Report of the Secretary General

²⁸⁰ <http://www.incode2030.gov.pt/documentos>

7	The economic impact of Basic Digital Skills and inclusion in the UK: A report for Tinder Foundation and GO ON UK
8	Achieving Inclusive Growth In the Face of Digital Transformation and the Future of Work
9	Education for a Connected World
10	Tackling online disinformation: a European Approach,
11	INCoDe.2030 no Ciência'17
12	Portugal INCoDe.2030 – National Digital Competences Initiative e.2030
13	The impact of Artificial Intelligence on communication networks and services
14	Informatics for All The strategy
15	Literacias na Sociedade dos Ecrãs
16	Consumer policy and the smart home
17	Empowering women in the digital age – Where do we stand?
18	The underlying causes of the digital gender gap and possible solutions for enhanced digital inclusion of women and girls
19	The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle
20	Women in the Digital Age
21	Literacia e Inclusão Digital: Boas Práticas Ibéricas
22	Digital competences A collection of innovative and inspiring resources Explore. Learn. Share. - 2017
23	Artificial Intelligence for Citizen Services and Government

24	Boom Digital? Crianças (3-8 anos) e ecrãs
25	Crescendo entre Ecrãs – Usos de meios electrónicos por crianças (3-8 anos)
26	Aprendizagem TIC e Redes Digitais
27	Can digital technologies help reduce the immigrant-native educational achievement gap?
28	European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu
29	Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies
30	OECD Digital Economy Outlook 2017
31	OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2017: The digital transformation
32	Computers and the Future of Skill Demand
33	A Economia Digital em Portugal - casos de transformação digital
34	The Future of Skills: Employment in 2030
35	Portugal INCoDe.2030 – Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030

Quadro 1. *Corpus* de análise constituído a partir do InCoDe.2030

Fonte: Dados recolhidos para este estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este texto procurámos apresentar a constituição do *corpus* de análise para um mapeamento, o qual elegeu para análise a totalidade de documentos disponíveis no *website*

oficial da iniciativa InCoDe.2030. Assim, estes não representam uma amostra²⁸¹ mas o universo²⁸² a ser estudado. Temos consciência que esta visão estatística tornou o processo de desenho da pesquisa mais simples, mas não simplista. De facto, existiu a preocupação de não ignorar os procedimentos aconselhados para um trabalho de mapeamento do conhecimento científico, nomeadamente os propostos pelo MAECC© (cf. CARDOSO, 2007). Obtivemos, então, um *corpus* de análise composto por 35 documentos, apresentados no quadro 1, os quais serão objeto de uma análise detalhada em etapas posterior.

Finalmente, testemunhamos a importância do *design* da definição da pesquisa aqui apresentada para a constituição do *corpus* de análise. A sua qualidade e eficácia serão fundamentais para uma correta interpretação dos resultados do mapeamento em causa e consequente validade e credibilidade das conclusões que dele advenham e que esperamos em breve concretizar.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. I. **Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira. Funções e modalidades de recurso ao português língua materna.** Universidade de Aveiro, 1997.
- BOTO, B. C.-N. **Relação entre Adaptabilidade e Empregabilidade,** Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, 2011. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4963>
- COUTINHO, C. P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática,** Coimbra: Almedina, 2011.
- CARDOSO, T. M. L. **Interação verbal em aulas de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002.** Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro, 2007. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1465/1/2008000382.pdf>.
- CARDOSO, T. M. L., ALARCÃO, I., e CELORICO, J. A. **MAECC©: um caminho para mapear investigação.** Indagatio Didactica (Vol. 5), 289-299, 2013. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2452/2323%5Cnhttp://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/viewArticle/2452>.
- CARDOSO, T. M. L., ALARCÃO, I., e CELORICO, J. A. **Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento,** Porto: Porto Editora, 2010.

²⁸¹ O termo amostra refere-se ao “conjunto de [pessoas, objetos, etc.] de quem se recolherá os dados” (COUTINHO, 2011, p. 85), ou seja, a amostra representa o universo.

²⁸² O termo “universo” (HILL & HILL, 2012, p. 41) refere-se à totalidade “a que se pretende generalizar os resultados e que partilham uma característica comum” (COUTINHO, 2011, p. 85).

GLASS, G. V. **Primary, secondary, and meta-analysis of research**. American Educational Research Association, 5(10), 3-8, 2012. Disponível em <https://doi.org/10.3102/0013189X005010003>.

FCT - FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA. **INCoDe.2030 – Iniciativa Nacional Competências Digitais**, Portugal, 2017, Disponível em http://incode2030.gov.pt/sites/default/files/incode2030_pt_0.pdf

FCT - FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA. **Estratégia Nacional para a Inclusão e Literacia Digitais (2015 – 2020)**, Portugal, 2015, Disponível em <http://www.ticsociedade.pt/docs/ENILD.pdf>

HILL, M. M., & HILL, A. **Investigação por Questionário** (2ª ed.), Lisboa: Edições Sílabo, 2012.

MARTIN, A. **DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report**, (U. o. Glasgow, Ed.), International Journal of eLiteracy, 2005. Disponível em http://www.jelit.org/65/01/JeLit_Paper_31.pdf

PIMENTEL, A. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, 114, 179-195, 2001.

QUIVY, R., e CAMPENHOUDT, L. VAN. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 2008.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A INCLUSÃO DIGITAL

Lígia Mesquita de Souza²⁸³

Simone Vieira de Mesquita²⁸⁴

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Inclusão Digital. Como metodologia utilizamos a pesquisa bibliográfica sobre a temática, bem como o relato e a vivência em sala de aula das pesquisadoras, enquanto docentes numa turma de EJA na rede municipal de Fortaleza. Como referencial teórico buscamos em Paulo Freire, Brandão, Saviani, Borges e Junqueira, Nascimento, dentre outros, suporte para desenvolvermos as reflexões sobre a necessidade de Inclusão Digital na modalidade da EJA. A partir da vivência em sala de aula, podemos perceber que na EJA poucas são as políticas desenvolvidas para contemplar os alunos dessa modalidade na inclusão digital, tornando, portanto, experiências desta natureza um grande desafio para alunos e professores. Acreditamos que a escola precisa quebrar esta barreira para que esses alunos não sejam novamente excluídos do processo de formação e aprendizagem, ficando mais uma vez à margem do conhecimento.

Palavras-Chaves: Educação, EJA, Inclusão Digital.

²⁸³ Graduanda em Matemática na Universidade Estadual do Ceará – UECE. Monitora e estagiária voluntária nas oficinas de Matemática na Escola Municipal Instituto ACEC. E-mail: ligia_mesquita1988@hotmail.com

²⁸⁴ Professora Doutora na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Doutora em Educação Brasileira pela Linha de Pesquisa da História e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e colaboradora da linha de Pesquisa História e Educação Comparada. E-mail: simonevmesquita1@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de ensino, não tem recebido a devida atenção das instituições de ensino onde se aplica. A modalidade foi criada para atender aqueles que não tiveram oportunidade de estudar na “idade certa” por qualquer que seja o motivo, mas principalmente mirando naqueles que precisaram trabalhar durante a idade de estudar e que, por consequência, se tornaram mão de obra adulta analfabeta.

Nesse contexto, devemos perceber a ideia de “idade certa” não apenas como a etapa normatizada de aquisição do conhecimento escolar; uma vez que essa etapa tem sido utilizada, desde os primórdios do sistema de ensino brasileiro, como forma de segregar a camada popular, enquanto forma de civilizar, modernizar e ordenar a sociedade como um todo.

Saviani²⁸⁵ (2009) enfatiza em *Escola e Democracia* a importância de se repensar e quebrar o discurso do viver à margem da sociedade, onde a culpa do não aprendido seria falta de interesse da pessoa. Embora a análise perpassasse pela década de 1980, podemos dizer que essa ideia ainda é pertinente em pleno século 21, especialmente no que se refere a inclusão digital. Um novo obstáculo a ser superado na educação de jovens e adultos.

Paulo Freire²⁸⁶ na *Pedagogia do Oprimido* (1987) e na *Pedagogia da Esperança* (1992) relatou a necessidade de se desenvolver o aprendizado dos adultos, com ênfase nas palavras geradoras a partir da vida do cotidiana, que em nossos dias, também, perpassa pelo mundo digital. Mesmo não querendo ou não sabendo, os alunos da EJA estão envoltos no mundo digital e como tal precisam romper mais essa barreira.

Compreendemos que a camada popular da sociedade foi colocada sob controle pelo modelo de ensino desenvolvido e é, atualmente, o principal público da EJA. Brandão diz que a educação para esse público é apenas: “[...] *um estágio tardio e apressado, que apenas re-socializa pessoas adultas não-escolarizadas, de modo a convertê-los em cidadãos educados, no nível e segundo o estilo em que subalternos devem ser educados.*” (BRANDÃO, 1983, p. 43)

²⁸⁵ Ver SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. Ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

²⁸⁶ Ver FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Ver também *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

A fim de incluir essas pessoas no próprio processo de aprendizado, devemos, então, conceber a “idade certa” para o público maduro social e plenamente consciente de suas escolhas como o momento em que se toma posse do conhecimento e se percebe a necessidade, no cotidiano tangível e palpável, da educação escolar formal. Ou seja, diferente da criança e do adolescente que não tem escolha sobre sua vida escolar e que, portanto, aceitam não tão incondicionalmente tudo que lhes é oferecido, ao jovem e ao adulto é real a perspectiva de aprender por escolha própria, a eles é permitida a contemplação do mundo em volta para decisão própria sobre a funcionalidade do aprendizado e sua necessidade nas atividades do dia-a-dia.

Não é interessante, no entanto, ao sistema que a camada popular seja aculturada. O sistema, então, fornecerá a esses retardatários apenas um vislumbre do processo de construção e apropriação do saber formal, na verdade, esses remanescentes poderão apenas contemplar, mas não se apropriar por completo do conhecimento como um todo. Como reflexão podemos compreender que a esse aluno são permitidos apenas perspectivas, expectativas, sonhos e anseios que não passarão de ilusão. A ideia do sistema é manter a esperança como algo cujo alcance é sempre uma ideia, como enfatiza Brandão:

Existimos dentro de um mundo social onde senhores do poder, através do Estado, decidem e definem para os “outros” (para nós) o que querem que seja a relação entre eles e os “outros” (nós). Vivemos em uma sociedade onde um Estado de democracia restrita não é o lugar coletivo do poder consensual de criar direitos, de criar por consenso as normas de vida coletiva, mas apenas é o lugar de obedecê-los. (BRANDÃO, 1983, p. 5)

Acrescente-se a tudo isso o advento do século XXI – a revolução tecnológica, e a segregação econômico-social estará completa. Imersos na chamada era digital, esses alunos precisam aprender a lidar com o geral das ferramentas eletrônicas. A formação digital se desenvolve hoje em dia como forma de socialização e para aquisição de conhecimento para além de ser um meio de comunicação. Ela amplia as possibilidades de formação escolar e de escolarização. É um caminho sem volta: as ferramentas vão se aprimorar cada vez mais e exigir sempre mais técnica para utilizá-las. A escola deve ser, então, um ambiente de inclusão também digital e trabalhar para envolver seus alunos da EJA e tornar concreto para eles a evolução virtual.

1. JOVENS, ADULTOS, PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, ADOLESCENTES E A DIVERSIDADE DO PÚBLICO DA EJA

Acompanhando a EJA na rede municipal de ensino de Fortaleza, Ceará, desde 2010, percebemos nesse ínterim, o progresso da modalidade, que não foi nulo e sim, negativo. Por exemplo, nós assistimos impotentes enquanto o governo municipal encerrava as atividades extraclasse nos laboratórios de informática e nas bibliotecas, e quando eles restringiram as turmas da EJA a poucos pontos da cidade, dificultando, assim, o acesso dos alunos em geral a esses espaços específicos e levando aqueles com limitação de transportes a desistirem de sua formação.

A mente adulta não é menos capaz de aprender do que a infantil, a diferença na velocidade do aprendizado está principalmente no fato de que um adulto ter muitas outras coisas importantes pululando em sua mente do que uma criança, e isso dificulta principalmente a memorização, a assimilação e a apropriação do saber; além disso, os adultos esbarram diariamente em *naysayers*²⁸⁷ que põem sua autoestima no chão.

Nós escutamos testemunhos frequentes de alunos que são ofendidos ou desestimulados por sua condição de iletrados. Um bom exemplo foi o de uma aluna que teve uma discussão mais acalorada com sua patroa que a chamou de analfabeta, como uma ofensa. A ofensa feita pela patroa foi o incentivo para essa aluna se dedicar à sua alfabetização como nunca antes porque tudo que ela pôde responder à palavra foi: “- Eu não sou analfabeta! - Eu sei escrever meu nome e ler algumas palavras” com o profundo sentimento de incapacidade espinhando sua consciência. Daí nossa concepção de “idade certa” ser aquela em que a própria pessoa percebe a necessidade e compreende a real utilização do aprendizado em sua vida. Brandão diz que essas pessoas são: “*excluídos da escola e defasados do saber escolar, na verdade que a retórica dos discursos oficiais oculta com cuidado, sujeitos das classes populares são para não serem educados regularmente.*” (BRANDÃO, 1983, p. 43) Não são poucas as barreiras que o público da EJA precisa enfrentar. Esse público é ainda mais heterogêneo do que uma turma de crianças. Crianças e adolescentes resistem a tudo o que lhes é oferecido principalmente por falta de compreensão e autonomia de decisão, princípio que não se aplica a um adulto que sabe exatamente o que sabe fazer e o que quer/precisa aprender a fazer.

²⁸⁷A ideia é que os adultos diariamente esbarram em *pessimismo*.

Cada adulto numa turma da EJA tem uma origem cultural diferente do colega e um propósito de aprendizagem ainda mais diverso. O sistema desrespeita essas origens e esses propósitos na medida em que não releva o conhecimento com o qual o aluno já chega na sala de aula. Por exemplo, a grande maioria deles não faz ideia das regras formais do Sistema de Numeração Indoarábico, no entanto, o conhecimento dessa mesma maioria sobre soma e subtração numéricas é espantoso! Eles já são capazes de operarem números grandes de cabeça, mas o sistema não leva isso em consideração e faz com que os professores ensinem as operações matemáticas do zero, quase que exigindo que esses alunos esqueçam o que já sabem e recomecem da maneira certa.

No que diz respeito ao Português, a variante linguística de cada aluno deveria ser levada em consideração ao oferecer-se a norma culta. Cada aluno se apegava ferrenhamente ao seu jeito de falar como uma lembrança de sua terra natal, de parentes idosos ou como apreço por memórias afetivas da infância. Lembramos, nesse sentido, que a interação linguística se dá na interação e sociabilidade, como vemos nas palavras de Brandão,

Tudo que se sabe aos poucos se adquire por viver muitos e diferentes situações de troca entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui pelos atos de quem sabe-e-faz para quem não-sabe-e-aprende. (BRANDÃO, 1984, p. 7)

Ao ensinar as leis da gramática, o professor poderia oferecer essas leis como complemento das variantes originais de cada aluno, não como substituto.

Além disso, precisamos compreender que o público da EJA está se diversificando e atendendo a novas demandas. No artigo²⁸⁸ apresentado ao CHEC – Congresso de História da Educação Comparada, em 2017, apresentamos que a EJA está no processo de inclusão, recebendo pessoas com deficiências múltiplas.

Atualmente, a EJA está recebendo também que, mesmo dentro da escola, não conseguiram atingir os índices desejados em sua formação, denominados de analfabetos

²⁸⁸ Ver MESQUITA, Simone Vieira. **Processo de Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos para Pessoas com Deficiência Visual numa Perspectiva do Sistema Psicogenético de Emília Ferreiro e Ana Teberosky em conjunto com Método Paulo Freire e o Sistema Braille**. Eixo 9 – Educação Especial e Inclusiva, Práticas Pedagógicas. p.p. 501 - 511. Anais XVI Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2017, ISSN 2237-2229. Disponível em: << <http://fedathi.multimeios.ufc.br/chec/index.php/anais-dos-chec-s-anteriores> >> Acesso em: 15.07.2017.

funcionais que, ao chegarem à idade de 15 anos, são convidados, ou orientados a se inserirem nessa modalidade de ensino para permanecerem na escola. Eis um público que precisa ser pensado e analisado dentro da modalidade EJA.

Durante o processo de formação na modalidade, no compartilhar de formação, criam-se diversos momentos de interação entre esses diversos participantes – adolescentes, jovens, adultos, deficientes, etc. Nesse processo de aquisição do conhecimento formal, a inclusão digital surge como uma forma de aproximá-los no aprender a fazer, como também no aprender a aprender.

Os alunos da EJA percebem que, ao adquirirem o domínio dos recursos digitais, acessando o mundo digital e adentrando o mundo de informações para além da sala de aula, eles podem desenvolver sua aprendizagem, e é nesse momento que o professor poderá utilizar essa ferramenta como um mediador para ajuda-los a filtrarem as informações e desenvolverem suas próprias ideias sobre temas pertinentes a suas necessidades, especialmente no que concerne o desenrolar das atividades laborais, sociais e também no desenvolver um pensamento crítico sobre a própria vida e as formas de melhorá-la.

Os recursos digitais mais acessíveis estão nas mãos dos alunos, os celulares são hoje pequenos computadores. O grande desafio é torna-los ferramentas e instrumentos em prol da aprendizagem, da formação e da própria transformação social, cultural, desse público como nos alertam Junqueira e Neto no artigo²⁸⁹ O que é inclusão digital? Um novo referencial teórico, escrito em 2009, com objetivo de analisar a proposta de expansão ao acesso da população aos computadores e diversas tecnologias digitais.

2. INCLUSÃO DIGITAL OU EXCLUSÃO DIGITAL: ERA DIGITAL NA EJA

Dentro da esfera da rede municipal de educação de Fortaleza, as políticas de formação digital passam ao largo da EJA. Somados os fatos do fechamento dos laboratórios de informática e do número reduzido de escolas que atendem o público adulto, ficou matematicamente improvável que uma turma desses alunos consiga suporte oficial para o aprendizado digital.

²⁸⁹ Ver Hermínio Borges Neto, Eduardo Santos Junqueira Rodrigues. O que é Inclusão Digital? Um novo referencial teórico. Revista Semanal da Faculdade de Educação – U n B. Linhas Críticas, Brasília, v.14, n.27 p. 345-362, jul/dez. 2009. ISSN 1981-0431

Além de tudo isso, deve-se ainda considerar o fato de que os escassos laboratórios que sobreviveram extraoficialmente a serem transformados em depósitos ou salas de reuniões encontráveis nas ainda mais escassas escolas com turmas de EJA foram dedicados quase que exclusivamente às séries iniciais do Ensino Fundamental I. Crianças entre seis e dez anos de idade são a principal fonte do sistema governamental que provê estatísticas e índices de aproveitamento escolar. Daí acreditarmos que os recursos para a formação delas causarem negligência para as outras séries e modalidades da rede, cabendo aprofundamento de estudos a respeito.

O público da EJA de escolas públicas, então, estaria quase fadado à exclusão digital não fosse pela ação pessoal e independente de alguns poucos professores que se sensibilizam com a condição dessas pessoas e buscam inúmeras alternativas para utilizar as ferramentas digitais, mesmo que minimamente.

O principal meio desses profissionais são os *smartphones*. Aparelhos que são telefone, agenda pessoal, despertador e principalmente computadores portáteis como citamos anteriormente. Eles estão cada vez mais acessíveis e recheados de aplicativos que visam à socialização, e que podem ser usados, com a orientação adequada, para o aprendizado.

O aplicativo de conversação mais popular da atualidade, o *WhatsApp*, pode ser considerado uma ferramenta filosófica de inclusão escolástica, porque, segundo Vygotsky²⁹⁰, viabiliza o aprendizado conjugado à interação social (o aluno que sabe mais pode ajudar o colega a aprender); segundo Wallon²⁹¹, estabelece relações de afetividade com o saber (o aluno *deseja* aprender); e segundo Piaget²⁹², ele sacia a necessidade de informações. Para os alunos em processo de alfabetização, ele inclusive oferece a possibilidade de participação indiferente da capacidade de ler e escrever mensagens, porque oferece o recurso da mensagem de voz.

Alguns contrapontos precisam ser discutidos, no entanto. Desde a popularização da internet, pela década de 1970, o governo promoveu programas de educação pública com objetivo de difundir a disciplina de informática. Nascimento (2007), enfatizou a necessidade e a importância da formação do professor para utilizar esse instrumento enquanto ferramenta da

²⁹⁰ Ver REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

²⁹¹ Ver MAHONEY, Abigail Alvarenga. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Henri Wallon: Psicologia e Educação. Edições Loyola, São Paulo, 2000.

²⁹² Ver PIAGET, Jean. Epistemologia genética. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

prática pedagógica. Mas nenhum adendo foi feito para dar atenção a essa ferramenta para a modalidade da EJA.

Nas décadas de 1980 e 1990, o governo promoveu projetos e programas, como o PRONINFE (Programa Nacional de Informática Educativa – 1989) e o PLANIN (Plano Nacional de Informática e Automação – 1991 a 1993), os quais foram desenvolvidos na perspectiva de promover o desenvolvimento e a utilização da informática para a formação do professor.

Borges e Junqueira (2009) acrescentam que essas políticas desenvolvidas pelo governo tinham como objetivo “*incluir os excluídos*”, partindo da abertura de centro comunitários na periferia das áreas urbanas e nas zonas rurais, entretanto, não conseguiram atingir a modalidade da EJA.

Borges e Junqueira (2009) ressaltam ainda as palavras de Warschauer e Levy sobre a necessidade de compreendermos que ter acesso a equipamentos de informática, acesso à internet não são suficientes para que uma pessoa possa participar ativamente do processo de inclusão digital. Os autores supracitados (*op.cit.*) acrescentam também nas palavras de Silveira, a necessidade de se desenvolver uma pedagogia voltada para Inclusão Digital na perspectiva de alfabetização tecnológica, no que concerne ao uso das tecnologias de forma a transformar a própria aprendizagem das pessoas que adentram na ambiência tecnológicas, com a perspectiva de encontrarem soluções para os problemas do dia a dia, assim como de se desenvolverem nas questões pessoais, profissionais, sociais e cultural.

Como políticas públicas, o governo federal buscou promover ações para alcançar o Ensino Médio, por meio de incentivos através do projeto Um Computador para cada Aluno – UCA (2005). Nesse projeto os professores receberiam inicialmente *tablets* para se prepararem para a imersão digital²⁹³, mas nenhum desses programas delineava algo especificamente para a EJA, enquanto modalidade de ensino que tem suas necessidades especiais.

Voltando a falar dos aplicativos, o *WhatsApp* em sala de aula, por exemplo, se utilizado sem supervisão, tanto o aplicativo, quanto seus recursos, no caso a ferramenta de mensagem de

²⁹³ Ver MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Digital. Disponível em: << www.portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34765-educacao-digital>> Acesso em 15.07.2018.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Tecnologia na Educação - Ministério Distribuirá Tablets a professores do Ensino Médio, 2012. Disponível em: << <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/215-568057805/17479-ministerio-distribuir-tablets-a-professores-do-ensino-medio>>> Acesso em 16.07.2018.

voz, poderia atrapalhar o ensino formal. Dessa forma, o professor devidamente formado sobre todas as implicações dessa ferramenta digital pode instruir seus alunos através de arquivos próprios para a idade escolar deles, tirando dúvidas e dando incentivos no horário extraclasse.

A universalização do conhecimento digital é diretamente proporcional aos incentivos governamentais; para o público da EJA, esses incentivos devem levar em conta as especificidades do grupo, sejam elas: a condição financeira, uma vez que os aparelhos estejam se popularizando, assim como o acesso à internet, que é absolutamente necessária para o uso das ferramentas digitais, e ainda custosa; a limitação cultural, porque as pessoas mais velhas tendem a ser mais obtusas e até temerosas em relação aos avanços tecnológicos; e o próprio limite do aprendizado, porque cada aluno está num estágio diferente do conhecimento formal. Para os professores, todas essas diferenças significam um trabalho muito específico com cada aluno.

A fala oficial sobre inclusão digital abrange diversos grupos: existem políticas de gênero, políticas voltadas para adolescentes fora de faixa, para pessoas portadoras de necessidades especiais, etc., mas a EJA é constantemente negligenciada talvez pelos números oficiais registrarem um contingente de usuários da modalidade pequeno o insuficiente para não demandarem interesse em se desenvolver políticas próprias.

Retomando nosso ambiente de trabalho, durante as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, é absurdamente comum que os professores sejam cobrados por resultados para a modalidade EJA. Some-se a esse fato que, no caso de poucos recursos recebidos nessa área, percebemos resultados ínfimos e muitas vezes inalcançáveis que poderiam ser melhorados com suporte na área da inclusão digital.

A inclusão digital para esse grupo, em que as pessoas possuem dificuldades de vista, bem com o punho literalmente cansado da labuta, exigido nas atividades de copiar frases, retirar do quadro, poderia ser melhor aproveitada na perspectiva de ajudá-las a obter a emancipação do conhecimento, e para que elas pudessem se constituir sujeitos ativos do seu próprio aprendizado.

Além disso, a rede está povoada por profissionais que parecem achar que o sistema público não deve aos seus usuários mais do que o estritamente básico, como enfatizou Brandão,

[...] na prática, a educação escolar não é oferecida a todos da mesma maneira, e, assim, dos bancos e das salas de aula dos seus vários ‘níveis’ ou ‘graus’, saem desigualmente

repartidos para a vida e para o trabalho: uma pequena fração de senhores do poder e/ou do capital (...); uma faixa intermediária de trabalhadores funcionários ou liberais, funcionalmente colocados a meio caminho entre o puro trabalho e o puro poder e, portanto, liberados de serem trabalhadores “braçais”; e finalmente, uma massa multiplicada destes últimos: sujeitos pobres e subalternos, a quem o ‘nível de ensino’ dado civilize e torne eficazes para o trabalho, sem alcançar ser, no entanto, melhor do que a sua condição de classe e maior do que devem ser suas ‘aspirações de vida’.(BRANDÃO, 1983, p.32)

Essa mentalidade elitista está entranhada em elementos do próprio povo, os funcionários públicos ou liberais, que, por uma diferença mínima de condição social se acomodam nessa superioridade e se contentam em criar seus subalternos, levemente inconscientes de que eles próprios são os subalternos da elite. Esses profissionais estão propensos a somente criar ilusões para as mentes dos alunos, mas não sonho para seus corações. Percebemos em Borges e Junqueira as palavras de Brandão, ao esporem que *“Acreditar em uma “inclusão digital” equânime e homogênea para cada todos significaria incorrer em uma perspectiva determinista e ignorar as complexas disputas de poder e os processos históricos que se dão em todas as sociedades.”*(2009, p.8), o que significa uma consonância de ideias na perspectiva de que a educação e a formação digital também não estão disponíveis para todos. Para isso, os autores se reportam a Rüdiger (2004) que, segundo eles, esclarece que esse processo de inclusão digital não é aberto para todos e é estruturado de forma tendenciosa para atingir esse objetivo, no caso a exclusão digital, o que mais uma vez coloca a EJA à margem desse novo processo de formação.

3. CONSIDERAÇÕES GERAIS

O desafio para a modalidade da EJA está em buscar formas de promover a aprendizagem dos alunos dentro da era digital, levando seus alunos a transformarem os conhecimentos em informações que possam ajudá-los a modificar suas vidas no dia a dia. Através do acesso a esses instrumentos e as suas ferramentas esses alunos podem desenvolver habilidades e competências que os levem a construir um aprendizado significativo, capaz de transformar sua vida e, desenvolver autonomia sobre seus próprios aprendizados. Esse é o grande desafio.

Durante as atividades em sala de aula buscamos desenvolver com os alunos através do celular e o uso da ferramenta do *WhatsApp* estratégias para além da troca de mensagens, como

o compartilhar de atividades de leitura das famílias silábicas²⁹⁴ simples, numa tentativa inicial de levá-los a compreender que podem conduzir sua própria formação, bem como podem se ajudar em reciprocidade quando diante de dúvidas sobre a leitura ou escrita de alguma palavra durante uma atividade de enviarem mensagens escritas para os colegas. Acreditamos ser possível, mas os desafios são muitos e o maior deles é a falta de políticas públicas dentro da própria escola para inserir a também modalidade EJA na visão da inclusão digital.

REFERÊNCIAS

BORGES Neto, Hermínio. JUNQUEIRA Rodrigues, Eduardo Santos. **O que é Inclusão Digital? Um novo Referencial Teórico**. p.p. 1 - 23, v. 15, n. 29, 2009. ISSN impresso 1516-4896 | ISSN eletrônico 1981-0431. Disponível em:

<< <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/7487/5792> >> Acesso em: 22.07.2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 1984. Disponível em:

<<<http://www.febac.edu.br/site/images/biblioteca/livros/O%20Que%20e%20Educacao%20-%20Carlos%20Rodrigues%20Brandao.pdf> >> Acesso em 12.07.2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. 1983. Disponível em: <<<http://www.ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf> >> Acesso em : 12.07.2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de JANEIRO, Paz e Terra, 1970. Disponível em: << <https://onlinecursosgratuitos.com/17-livros-de-paulo-freire-para-baixar-em-pdf-livros-de-pedagogia/> >> Acessível em 14.07.2018.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. **Informática aplicada à educação**. 2007. Disponível em: << www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004786.pdf >> Acesso em 16.07.2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

²⁹⁴ Ver BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o Método Paulo Freire**. 1981. Disponível em: << <https://www.slideshare.net/RosaneGafa/o-que-mtodo-paulo-freire-carlos-rodrigues-brandao> >> Acesso em: 14.07.2018

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EDUCOMUNICAÇÃO: O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA NO CARIRI CEARENSE

Audaiza Pereira Gomes²⁹⁵

Joselma Felix de Figueiredo²⁹⁶

Marcus Henrique Linhares Ponte Filho²⁹⁷

RESUMO

Este trabalho é fruto de estudos realizados pelos autores a respeito do uso de tecnologias digitais em escolas públicas nas cidades de Abaiara-Ce e Brejo Santo-Ce (região do Cariri cearense). O estudo foi respaldado nos pressupostos teóricos da Educomunicação (área de estudos em expansão no Brasil) e procurou descobrir como professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) das disciplinas de ciências e matemática fazem uso de recursos tecnológicos (TV, computador, celular, etc.) em suas aulas. A pesquisa teve caráter quantitativo, e foram consultados 33 docentes de ciências e matemática através da aplicação de questionários que tinham por objetivo descobrir como era a rotina profissional desses professores e como as tecnologias estavam presentes em suas aulas. Foi constatado que o uso de tecnologias por parte dos docentes tem caráter instrumental, servindo apenas como suporte aos conteúdos abordados (mas com pouca participação dos alunos na realização dessas atividades). Além disso, pôde-se perceber um discurso de rejeição dos professores ao uso de certas tecnologias em sala de aula (como a TV ou o celular), revelando que os docentes de ciências e matemática das cidades

²⁹⁵ Universidade Federal do Cariri-UFCA. audaizagomes@gmail.com

²⁹⁶ Universidade Federal do Cariri-UFCA. joselma.felix04@gmail.com

²⁹⁷ Universidade Federal do Cariri-UFCA. marcus.henrique@ufca.edu.br

consultadas ainda guiam suas práticas pedagógicas de forma centralizadora e unilateral. Assim, o próprio uso de tecnologias que os professores afirmaram fazer revelou-se pouco democrático e distante dos valores políticos e cidadãos defendidos pela Educomunicação (SOARES, 2011).

Palavras chave: Educomunicação; Ensino; Democracia.

INTRODUÇÃO

A relação entre as tecnologias digitais e a educação formal escolar constantemente é marcada por tensões e ambiguidades, especialmente por parte dos profissionais que atuam no espaço escolar. Não são raras as oportunidades em que se pode verificar que o uso da TV, do computador ou de outras ferramentas tecnológicas em sala de aula parece ocupar funções lúdicas ou meramente instrumentais. A utilização das tecnologias dentro do ambiente escolar parece estar delimitada a certos espaços e a certas ocasiões previamente estabelecidas pela própria escola, de forma que esses aparelhos estejam sempre “sob controle” e a serviço da instituição escolar. Até mesmo quando sua função em sala de aula parece ser pedagógica, as tecnologias terminam por adquirir uma utilização estereotipada, sem que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tenham voz ou participação na definição das atividades que fazem uso dessas ferramentas. Isso faz com que esse uso adquira um caráter ainda mais instrumental, dando ares “estéticos” à aulas costumeiramente tradicionais. Nesse caso, a tecnologia funciona como uma ferramenta de divulgação de conteúdos do livro didático, um instrumento cujo propósito é pura e simplesmente propagar conceitos escolares sem a participação dos sujeitos (alunos) em torno da escolha ou sugestão dos conteúdos que são exibidos no objeto tecnológico (NAPOLITANO, 2007).

Nesse contexto, a Educomunicação desponta no cenário acadêmico brasileiro e latinoamericano como campo de investigação interessado em propagar uma abordagem mais democrática e participativa do processo de ensino-aprendizagem, partindo da ideia de que, em sala de aula, os alunos também tem algo a contribuir na construção do conhecimento (FREIRE, 2014). Do ponto de educ comunicativo, não é o uso de tecnologias digitais que torna uma aula mais democrática; ao contrário: dependendo da forma como as tecnologias são abordadas por professores e alunos, sua presença em sala de aula pode servir como um mantenedor da ordem

pedagógica comumente estabelecida no processo educacional contemporâneo, onde impera um ambiente pouco comunicativo no qual um dos pólos do processo de ensino-aprendizagem parece não ter voz na construção do conhecimento. Essa falta de qualidade na comunicação que é mantida no contexto escolar dificulta a criação dos chamados “ecossistemas comunicativos”, onde a comunicação entre professores e alunos acontece de maneira plural, descentralizada, dialógica (SOARES, 2011).

Atualmente os recursos tecnológicos têm tomado as rédeas da sociedade no que tange as relações interpessoais e interações sociais. Essa modernização nos meios de comunicação também se reflete no campo da educação: as inovações tecnológicas determinam novas formas de produção, transmissão, e recepção de mensagens, ao passo que as práticas culturais dos cidadãos e de seu social se modificam, gerando novos modos de comunicar-se.

Entender o que a escola pensa sobre o uso das tecnologias em suas dependências é algo que não pode ser respondido somente a partir de conclusões precipitadas. Estamos diante de uma questão verdadeiramente histórica, uma vez que a escola enquanto instituição educacional remonta uma tradição secular de se apresentar como a maior detentora do saber na sociedade ocidental, ou mesmo como a guardiã do conceito de “Educação”. Nesse caso, partimos da ideia de que a Escola é o principal local da sociedade moderna para se educar e formar cidadãos, que por sua vez possam exercer seu direito de cidadania e contribuir para o crescimento de sua nação ocupando um ofício digno (SAVIANI, 2013).

O presente estudo foi realizado com professores de ciências e matemática de escolas públicas dos municípios de Abaiara-Ce e Brejo Santo-Ce. Os participantes da pesquisa são em sua maioria, homens (com faixa etária média de 30 anos de idade), que ministram em média 10 horas semanais de aula (com alguns casos de professores que afirmaram ministrar até 15 horas de aula semanalmente). O levantamento (de natureza quantitativa) teve como abordagem metodológica a técnica do tipo *survey*, que se caracteriza primordialmente como a tentativa de se compreender o comportamento de determinada população através de uma abordagem quantitativa por meio da aplicação de questionários e análise estatística dos resultados obtidos (LAKATOS, 2003).

O estudo teve como principal objetivo desvelar a relação dos docentes de ciências e matemática que atuam nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º Ano) com as diferentes mídias da atualidade (TV, computador, celular, Internet, etc.), e como esses recursos são usados

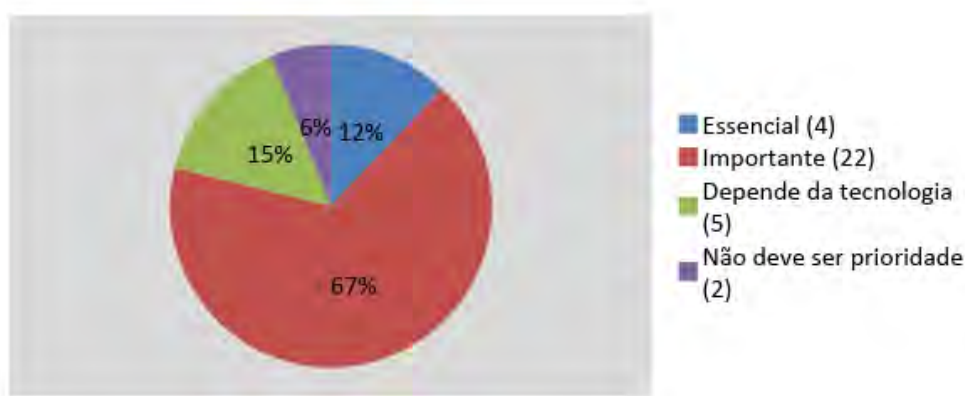
em suas aulas. A amostra foi composta 33 professores de ciências e matemática, com os quais foi aplicado um questionário múltipla-escolha contendo 15 questões a respeito do uso de tecnologias e de seu contato com elas para além do ambiente escolar.

Neste artigo tentaremos analisar as respostas dos docentes em algumas das questões aplicadas no questionário de pesquisa (à luz da Educomunicação). Apresentaremos as respostas que consideramos mais relevantes para esta discussão, e tentaremos compreender porque a utilização das tecnologias nas aulas de ciências e matemática das cidades de Brejo Santo-Ce e Abaiara-Ce, ainda parece ter uma função meramente instrumental e subserviente aos interesses educacionais das secretarias de educação das referidas cidades.

1. DO RECONHECIMENTO DE IMPORTÂNCIA À DEMOCRACIA NÃO PARTICIPATIVA: O DISCURSO CONTRADITÓRIO DOS PROFESSORES A RESPEITO DO USO DAS TECNOLOGIAS

Os professores participantes deste estudo mostraram reconhecer que a presença das tecnologias na educação é algo importante e até mesmo crucial para uma “boa” educação. De forma geral, o discurso dos docentes a respeito do uso das mídias digitais (televisão, computador, celular, Internet) foi pautado num posicionamento otimista, onde os participantes da pesquisa reconheciam que a utilização dessas ferramentas tecnológicas em sala de aula é algo quase inegociável (conforme o gráfico abaixo atesta):

Gráfico 1 – Como você classifica o uso de tecnologias (TV, computador, Internet, Data Show, celular) em sala de aula?



Vemos no gráfico acima, que os docentes dão muita importância ao uso de tecnologias (TV, computador, internet, data show, celular, etc.) em sala de aula: mais da metade dos 33

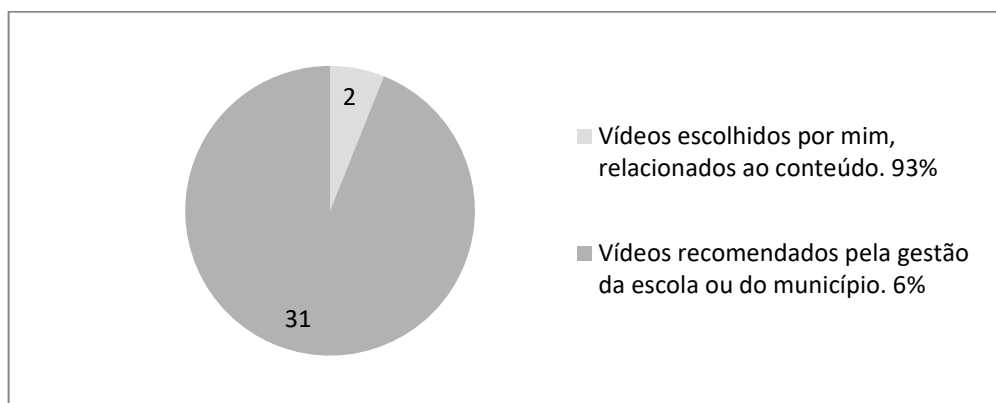
professores consultados considera o uso dessas tecnologias crucial: somando os 22 docentes (66%) que consideram esse uso como “importante”, com os 4 docentes (12%) que consideram esse uso como algo “essencial”, temos um total de 78% de respostas em que os professores consideram o uso de tecnologias em sala de aula como algo que deva ser ao menos levado em consideração.

Aparentemente temos aqui uma concordância quase unânime por parte dos docentes de ciências e matemática das cidades de Brejo Santo-Ce a Abaiara-Ce: não se pode trabalhar na educação contemporânea sem a utilização de algum tipo de tecnologia. Todavia, o que parece ser algo louvável, deve ser na verdade encarado com cautela: o fato dos docentes reconhecerem a importância do uso das tecnologias em sala de aula não significa necessariamente que esse uso esteja sendo feito de maneira participativa, democrática ou descentralizada. Segundo Meksenas (2001) uma das características primordiais do sistema de ensino brasileiro é atrelar quase que obrigatoriamente as atividades docentes a ferramentas que dêem ao professor a sensação de segurança no desempenhar de suas atividades em sala de aula. Dentre essas ferramentas, o livro didático se destaca como a grande ferramenta com a qual os docentes planejam suas aulas, tornando-as pouco dialógicas e consequentemente menos comunicativas (uma vez que restringem o processo comunicacional à apresentação de conteúdos que estejam presentes nos livros didáticos). Nesse contexto, até mesmo o uso de tecnologias em sala de aula pode tornar-se algo ainda mais prejudicial, uma vez que o uso dessas tecnologias fica atrelado ao uso que os professores fazem do livro, sem que os alunos envolvam-se necessariamente na construção de qualquer tipo de processo educativo que esteja relacionado à essas ferramentas tecnológicas. Por isso mesmo, torna-se necessário refletir novas formas de construção do saber, que por sua vez possam melhorar a qualidade do processo comunicativo em sala de aula (seja com o uso do livro didático, seja com o uso de tecnologias), pois “novas práticas de ensino se afirmam quando a percepção dos professores considera os vários níveis do conhecimento [...] como capazes de gerar novas posturas ante o uso do livro didático” (MEKSENAS, 2001, p. 69).

A utilização instrumental das tecnologias nas aulas de ciências e matemática fica mais clara nas respostas que os docentes participantes de nosso estudo deram nas questões seguintes do questionário aplicado. A partir daí, os professores passaram a deixar claro que, apesar de considerarem o uso de tecnologias como algo importante, esse uso não devia ser

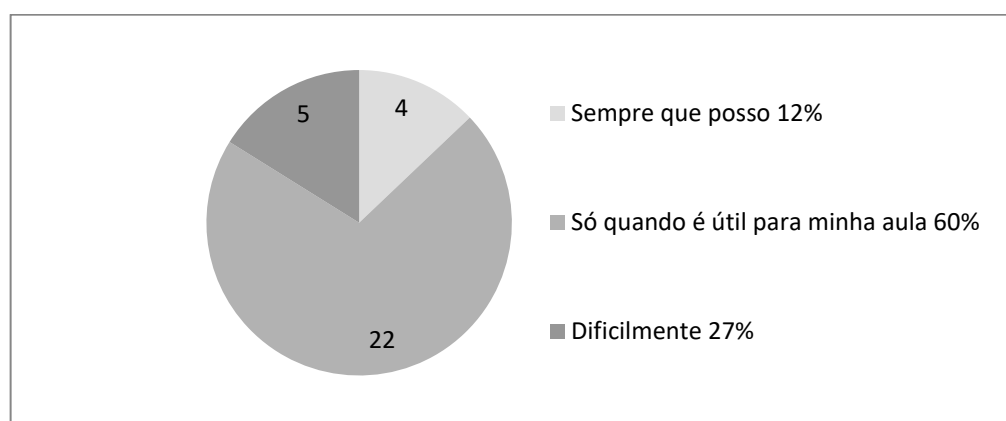
necessariamente algo democrático ou construído coletivamente (conforme o gráfico abaixo nos mostra):

Gráfico 2 - Quando você usa (ou usou) a televisão em suas aulas, o que costuma exibir?



Neste gráfico, é perceptível que a quase totalidade dos professores consultados (93%) escolhem os vídeos que exibem em suas aulas quando utilizam a TV. Outros 6% (apenas 2 docentes) usam vídeos que são recomendados pela gestão de suas escolas ou do município em que trabalham. O curioso é que essa pergunta tinha também as opções “vídeos livres sugeridos pelos alunos”, e “programas da TV aberta para discussão em sala de aula”; porém, essas duas opções não foram marcadas por nenhum dos 33 docentes consultados. Assim, nenhum professor de ciências ou matemática afirmou utilizar vídeos que são sugeridos por seus alunos, o que nos revela uma prática pedagógica centralizada e pouco aberta ao diálogo: apenas os professores delimitam o que pode ou não pode ser exibido nas aulas de ciências e matemática, quando a televisão é utilizada. Dessa forma, o uso da TV nas aulas dos professores consultados parece ser uma ferramenta de silenciamento da escola aos pedidos dos alunos em assistirem os vídeos e programas que sugerem. (PONTE FILHO 2016). Essa “utilização vigiada” da televisão por parte dos docentes também fica clara nas respostas apresentadas em outra pergunta presente no questionário aplicado aos professores participantes do estudo:

Gráfico 3 - Com que frequência você costuma usar a TV nas aulas de sua disciplina?



O gráfico traz a porcentagem de frequência do uso da TV nas aulas dos professores participantes. Aqui temos uma demonstração clara de “instrumentalismo” (no que tange ao uso de uma tecnologia) por parte dos professores consultados: vemos que um percentual de 60% dos participantes do estudo (22 docentes) só usa a televisão quando é útil à suas aulas; outros 27% (5 professores) afirmaram usar a TV “difícilmente” em suas aulas; e 4 professores (12%) afirmaram usar a televisão em suas aulas “sempre que podem”. Nesse caso observamos que a TV nem sempre parece estar em primeiro lugar entre os recursos a serem usados em sala de aula, sendo tratada como um recurso às vezes indesejável ou mesmo inapropriado para ser usado no ambiente escolar. Isso confirma a ideia de que a TV até é utilizada nas escolas, mas como algo menor, menos importante. Seu uso não é orientado aos potenciais comunicativos que ela pode estimular entre os alunos, mas sim ao suporte visual que ela pode oferecer aos conteúdos propagados no currículo escolar. (PONTE FILHO, 2016).

O fato dos docentes afirmarem usar uma tecnologia em suas aulas apenas quando lhes é útil, por si só não constitui nenhum problema (do ponto de vista pedagógico): é um direito de cada professor delimitar o que precisa ou não utilizar em sua prática docente. Todavia, o principal problema do discurso manifestado pelos professores participantes de nossa pesquisa, reside no fato de que sua prática docente (com o uso das diversas mídias) não parecia ter nenhuma participação dos alunos. E é aqui que os conceitos de “democracia”, “participação” e “construção coletiva de conhecimento” parece ser ignorados.

O papel social da escola é o de permitir que os alunos ampliem suas interpretações sobre a realidade em que estão inseridos, a partir da apresentação de conceitos que lhes pareçam familiares, próximos, palpáveis. Segundo Saviani (2011), a função primordial da escola é, ou

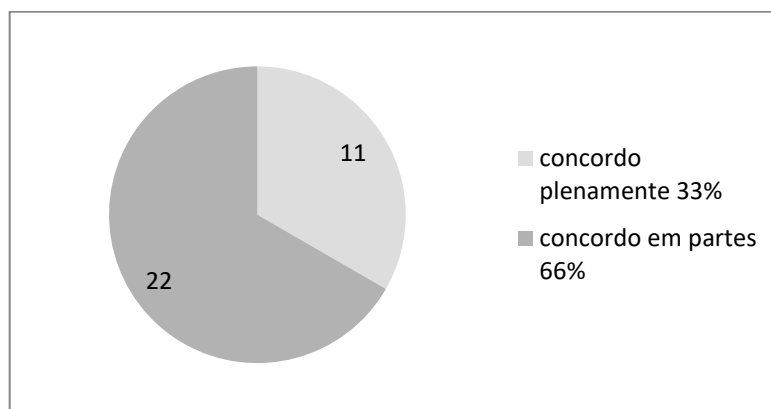
deveria ser, forçar a reflexão, o questionamento, a negação da realidade social, pois o ato de educar é essencialmente um ato de fazer o aluno enxergar a verdade de sua própria realidade. Por isso mesmo,

O trabalho educativo realizado no processo de ensino em sala de aula é um trabalho de esclarecimento, de abertura das mentes dos alunos para lhes permitir, pela mediação dos conceitos, uma compreensão mais ampla e fundamentada do mundo em que vivem. E ao se aprofundar a compreensão sobre o modo como funciona a sociedade, desvenda-se sua estrutura de dominação, abrindo caminho para a sua crítica. (SAVIANI, 2011, p. 33).

A visão libertadora sobre o conceito de Educação defendida por Saviani não parece ser a mesma visão que a escola contemporânea tem sobre o ato de educar, por mais que suas análises sobre a educação aparentemente tivesse surgido de um discurso conscientizador, reflexivo e politizado. Historicamente, a função social da escola foi formar cidadãos úteis à sociedade, produtivos e que ocupassem funções sociais nítidas e delimitadas. A escola tem pressa: pressa em formar futuros trabalhadores que irão manter as estruturas sociais vigentes, legitimando os modos de produção do sistema capitalista. E essa ansiedade parece se chocar aos ideais iluministas presentes na instituição escolar, fazendo até mesmo os professores se darem conta de que o processo de ensino realizado no contexto escolar vai de encontro ao discurso racionalista e emancipatório promovido pela própria escola (BOURDIEU, 1982).

Conforme estamos percebendo, o questionário aplicado em nossa pesquisa junto aos professores de ciências e matemática de Abaiara-Ce e Brejo Santo-Ce nos revelou haver um temor ou uma desconfiança por parte dos docentes, em relação ao uso de tecnologias em suas aulas. Não só a televisão padecia desse receio, mas também outras tecnologias (conforme vemos nos resultados apresentados no gráfico abaixo):

Gráfico 4 – *“Usar o celular para pesquisas em sala não é uma boa opção, porque dá margem para o aluno se desviar da aula”.*



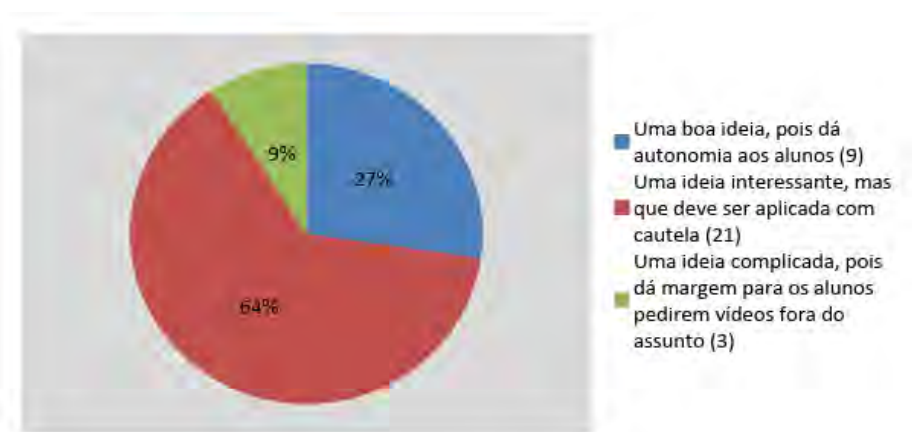
Nesta questão, vemos uma posição nitidamente contraditória por parte dos professores consultados: ao mesmo tempo em que eles consideram o uso de tecnologias em sala de aula importante (conforme questão já apresentada anteriormente), os docentes também se opõem ao uso do celular em suas aulas (mesmo que para realizar pesquisa sobre os conteúdos). A maioria dos professores (22, que totalizam 67% do total) concordam parcialmente que o uso de celular em sala desvia a atenção do aluno dos conteúdos ministrados; já os outros 11 docentes (33% do total) concordam plenamente que o uso do celular do celular não é apropriado ao ambiente escolar. A questão tinha ainda a opção “discordo plenamente” (que não foi escolhida por nenhum docente). Assim, temos aqui um resultado no mínimo “curioso”: 100% dos professores de ciências ou matemática consultados neste estudo reprovam o uso do celular em suas aulas, em maior ou menor grau. Isso nos revela uma posição de receio dos profissionais da educação com relação ao uso de tecnologias em suas aulas, que por sua vez leva a um uso sem brilho e pouco comunicativo das tecnologias da comunicação, com o único objetivo de “[...] colher imagens em movimento, de agregar imagens em movimento ao discurso seco do professor” (OROZCO-GOMÉZ, 2011, p. 245).

2. TEMOR À CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO? A UTILIZAÇÃO CENTRALIZADORA DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

De todas as tecnologias citadas pelos professores, a televisão parecia ser a mais rechaçada no discurso dos docentes (ao menos no que tange à sua utilização em sala de aula). A TV parecia inspirar um temor de “perda de controle” dos professores sobre os alunos. Napolitano (2007) afirma que o receio que a TV desperta na instituição escolar reside

justamente no fato de que a televisão possui uma forte capacidade de influenciar a constituição de “identidades grupais” entre seus telespectadores, uma vez que sua programação é oferecida de forma segmentada (programas para os públicos infantil, adolescente, e adulto). Assim, o autor classifica essa segmentação da programação televisiva como a “midiabilidade da TV” (NAPOLITANO, 2007, p.12), ou seja, a capacidade que a mídia televisiva tem de influenciar os hábitos sociais de seus telespectadores de acordo com a faixa etária abordada por cada programa. E é justamente o receio a essa capacidade de influenciar o comportamento dos sujeitos que ela atende (crianças e jovens) que faz a escola vigiar a atuação da mídia televisiva em suas dependências. Algumas vezes, esse receio à mídia televisiva parece ser apenas consequência direta da falta de uma política pedagógica que levante a possibilidade de utilização consciente da televisão em sala de aula; outras vezes, parece ser apenas fruto da propagação dos argumentos críticos e pessimistas sobre a TV. Nesse caso, a rejeição escolar à presença da televisão parece ter como pano de fundo o famoso raciocínio de que a televisão é um instrumento que tende a desvirtuar os alunos de sua verdadeira missão (estudar, se concentrar, adquirir resultados), já que a escola “é um ambiente educacional e não de lazer” (CAMARGO, 1998, p.18). O gráfico 5 abaixo mostra claramente o receio demonstrado pelos docentes participantes de nosso estudo a respeito do uso da TV em suas aulas:

Gráfico 5 – Quando a televisão é usada em sala de aula, o que você acha dos alunos opinarem nos vídeos a serem exibidos?



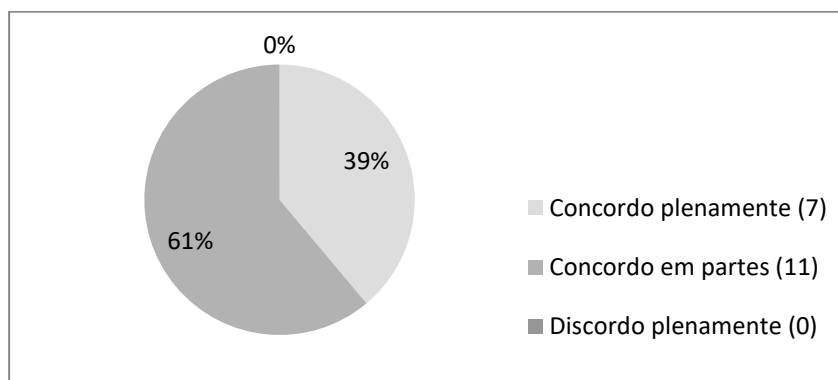
De acordo com os resultados, 27% dos professores (9 docentes) responderam considerar o ato de dar espaço para sugestões de vídeos (quando a TV é usada) como "uma boa

ideia, pois dá autonomia aos alunos"; a ampla maioria (64%) considerou essa ideia como algo "interessante, mas que deve ser aplicado com cautela e outros 9% dos participantes da pesquisa consideraram o ato de sugerir vídeos por parte dos alunos como algo "complicado, porque dá margem pra serem pedidos vídeos fora do assunto".

Aparentemente, temos aqui mais um caso de contradição: ao mesmo tempo em que reconhecem ser importante dar voz aos alunos, os docentes chamam a atenção para o fato de que a liberdade dada aos estudantes (para sugerirem programas quando a televisão é usada nas aulas) deve ser vigiada e controlada. Se juntarmos a quantidade de professores que considera a ideia de dar voz aos alunos para sugerirem vídeos como algo interessante mas que deve ser feito com cautela (64%) com a quantidade de docentes que considera essa hipótese complicada (9%) teremos um considerável percentual de 73% de docentes que consideram difícil ou perigoso dar voz aos alunos pra que dêem sugestões de conteúdos a serem exibidos durante a utilização da TV em sala de aula. Percebemos aqui que ainda parece haver entre os docentes um receio de perda de autoridade frente aos alunos, quando a tecnologia é utilizada em sala de aula. Esse receio não é de todo injustificado, pois para Silva (2014) as novas tecnologias digitais possuem uma característica primordial que as diferencia da escola enquanto instituição educacional: a maior interatividade no ato de comunicar. Isso por si só, já parece representar uma ameaça à escola (enquanto instituição educacional), que não parece estar aberta ao diálogo com seus participantes. Do ponto de vista educomunicativo, dizemos que quando age assim, a escola não cria “ecossistemas comunicativos”, pois não favorece a criação de situações que enriqueçam a comunicação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (SOARES, 2011).

O gráfico a seguir também deixa claro que, ao ter de escolher entre o uso de duas tecnologias numa aula, a televisão é sempre a última opção dos professores:

Gráfico 6 – *“Usar o computador nas aulas é mais importante que usar a TV, pois o acesso à Internet pode ajudar bem mais os alunos nos conteúdos trabalhados em sala”.*



Temos aqui outro dado curioso: 100% dos participantes (todos os 33 professores consultados) concordaram em algum grau (plenamente ou em partes) que o uso do computador nas aulas é mais importante que o uso da TV. Esta questão tinha ainda a opção “discordo plenamente” (que não foi marcada por nenhum dos docentes nos questionários aplicados).

Fígaro (2011, p. 96) também nos chama a atenção para o fato de que a televisão é uma importante fonte de informação, e mesmo que a programação televisiva esteja sujeita a interesses econômicos e políticos, isso por si só não se caracteriza como uma justificativa plausível para que professores e gestores de qualquer escola excluam a mídia televisiva da sala de aula. Dessa forma, “[...] a escola pode recuperar seu papel de mediadora social, principalmente em relação aos meios de comunicação”. Porém, TV e escola parecem falar línguas distintas: enquanto uma defende valores rígidos e tradicionais (escola) a outra (televisão) aparentemente busca questionar esses mesmos valores, ameaçando toda uma ordem estabelecida na escola como instituição de ensino.

Para Silva (2014), as novas tecnologias digitais (computador, celular, *tablets* etc.) possuem uma característica primordial que as diferencia da escola enquanto instituição educacional: a interatividade no ato de comunicar. Para o autor, as mídias digitais caracterizam-se por serem interativas e quebrarem um sistema de transmissão de conteúdos que é essencialmente linear – modelo escolar – propondo novas formas de comunicação entre os sujeitos à medida que estes interagem e fazem uso dessas mídias através do que o autor classifica de “hipertexto” (as comunicações textuais apresentadas nessas ferramentas tecnológicas). Assim,

Aquilo que define o digital com peculiar disposição comunicacional é precisamente a condição de hipertexto essencialmente interativo. Aqui se define a imagem, o som e o texto como campo aberto de possibilidades diante do gesto instaurador do usuário.

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

E como novo paradigma que sustenta o movimento contemporâneo das tecnologias comunicacionais, o hipertexto e o digital são o fundamento modelador do novo ambiente comunicacional. (SILVA, 2014, p. 85).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar da relação entre as tecnologias digitais e a educação é falar de algo contraditório. Conforme vimos nos dados que apresentamos sobre o estudo que foi realizado com professores de ciências e matemática dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) nas cidades de Abaiara-Ce e Brejo Santo-Ce, a presença das diversas mídias nas aulas (computador, televisão, celular, Internet, etc.) ainda parece ser encarada como algo perigoso ou digno de atenção por parte dos docentes que participaram de nosso estudo.

Algumas mídias pareceram sofrer de uma rejeição maior que outras por parte dos participantes desta pesquisa (como a TV). Nesses casos, essas mídias foram interpretadas como algo nocivo, inadequado ou simplesmente não-prioritário, revelando uma predisposição dos professores de ciências e matemática que participaram de nosso estudo a analisar tais mídias sob uma ótica de rejeição e condenação.

Educomunicativamente, temos resultados preocupantes (do ponto de vista da cidadania). Podemos afirmar que o discurso apresentado pelos professores em suas respostas denota uma ausência de comunicação no que diz respeito à relação mantida entre os docentes e seus alunos. Não parece haver diálogo ou qualquer tipo de interação mantida entre professores e alunos em torno da utilização das tecnologias em sala de aula: a julgar pelas respostas demonstradas pelos docentes nos questionários que foram aplicados, o uso das mídias é puramente instrumental, servindo tão somente como base de comprovação dos conteúdos trabalhados nos livros didáticos.

É urgente rever tais conceitos pedagógicos em torno da utilização das tecnologias em sala de aula. O uso de qualquer tecnologia, seja ela computador, televisão, celular ou *Data Show*, não torna uma aula necessariamente mais democrática, assim como também não reduz a importância do professor em sala. Não podemos encarar o uso de tecnologias em sala de aula como uma “salvação utópica” da educação, ou como uma ruína do papel do professor (que perderia a atenção dos alunos para o conteúdo que está sendo trabalhado). Analisar a utilização das tecnologias dessa forma seria considerar dois pólos de uma mesma situação, que estão

separados unicamente pela forma de abordagem às mídias digitais (mas unidos pela maneira estereotipada com que essas mídias são analisadas, no contexto educacional).

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CAMARGO, Luiz Octavio de Lima. **Educação para o lazer**. Coleção Polêmica. São Paulo: Moderna, 1998.

FÍGARO, Roseli; BACCEGA, Maria Aparecida. Sujeito, comunicação e cultura: Jesus Martin-Barbero. In: CITELLI, Adilson Odair & COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEKSENAS, Paulo. **O uso do livro didático e a pedagogia da comunicação**. In: PENTEADO, Heloisa Dupas. Pedagogia da comunicação. São Paulo: Cortez, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão em sala de aula**. 7ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.

OROZCO-GOMEZ, Guillermo. **Comunicação, educação e novas tecnologias**: tríade do século XXI. In: CITELLI, Adilson Odair & COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

PONTE FILHO, M.H.L. **Entre a utilização instrumental e a Educomunicação**: uma análise dos usos da TV na educação a partir dos discursos de professores e gestores escolares. Fortaleza: UFC, 2016. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SOARES, Ismar. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO CENTRADA NA SEQUÊNCIA
FEDATHI: ESTUDO DE CASO DO IFCE**

Marília Maia Moreira²⁹⁸

Cassandra Ribeiro Joye²⁹⁹

Ana Cláudia U. Araújo³⁰⁰

Hermínio Borges Neto³⁰¹

RESUMO

Conhecer qual a percepção dos professores-tutores sobre o material didático de Matemática com foco na Sequência Fedathi (SF) é o objetivo dessa análise sobre o material didático de Cálculo I, produzido para a Licenciatura em Matemática, a qual é ofertada na modalidade a distância do Instituto Federal do Ceará. Com estudos amparados em Borges Neto *et al* e Borges Neto, a SF foi base teórica predominante desta análise e, segundo os seus pressupostos, ela lida com a postura do professor quando este ensina conteúdos matemáticos para seus discentes. A SF prevê quatro etapas: tomada de posição; maturação; solução; e prova. Os instrumentais utilizados para coletar a percepção da amostra foram roteiro de entrevista individual e questionário *online*, aplicados a cinco professores-tutores, sendo as questões concentradas nas características de cada etapa da SF. Os resultados obtidos apontaram, a partir das análises das respostas, que algumas características particulares de cada etapa da SF estavam presentes no

²⁹⁸Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – e-mail: marilia.maiaamm@gmail.com

²⁹⁹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - e-mail: projetos.cassandra@gmail.com

³⁰⁰Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - e-mail: anac.uchoa@gmail.com

³⁰¹Universidade Federal do Ceará - e-mail: herminio@multimeios.ufc.br

material didático de Cálculo I, contudo, as características inerentes às etapas de maturação e prova ainda careciam de presença nesse material didático. Como conclusões às quais este trabalho chegou, a SF pode ser, pedagogicamente, readaptada à modalidade de EaD *online* com objetivo de ser proposta como metodologia de ensino na elaboração de um material didático de Matemática, embora carecendo de maiores estudos e acompanhamento.

Palavras-chave: Sequência Fedathi, Material Didático, IFCE.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) *online* vem ganhando espaço como Política Pública de Educação, exemplo disso é visto na consolidação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do decreto lei nº. 5.800, que teve, e ainda tem, como objetivo principal “ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior”. Valendo destacar que a prioridade da UAB é a formação de professores para o ensino básico³⁰².

Aqui no Ceará, as três instituições públicas de ensino superior implantaram a EaD como modalidade de ensino. Há uma década, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) forma professores de Matemática através do sistema UAB, pois ainda há carência desse profissional no mercado de trabalho. Em vista disso, a Licenciatura em Matemática semipresencial do IFCE é ofertada pelo campus de Juazeiro do Norte e abrange doze municípios do interior do Ceará³⁰³. Este campus se incorpora à equipe da Diretoria de Educação a Distância do IFCE (DEaD do IFCE) com coordenações de apoio, dentre as quais está a equipe multidisciplinar de produção de material didático.

A equipe multidisciplinar de produção de material didático é composta pela equipe de *designers* educacionais; professores-conteudistas; revisores textuais; profissionais de diagramação *web* e impresso; profissionais de desenho gráfico e iconografia.

³⁰²Para mais informações ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm

³⁰³Os quais são: Acaraú; Itapipoca; São Gonçalo do Amarante; Meruoca; Camocim; Quixeramobim; Limoeiro do Norte; Campos Sales; Orós; Ubajara; Jaguaribe; e Itapipoca. Sendo que o campus de Fortaleza é o núcleo tecnopedagógico de produção.

Nesse ponto, a produção de material didático, seja impresso ou digital, requer metodologias de produção que permitam uma adequação de conteúdos para a modalidade EaD *online*, e que antes eram produzidos para ensino presencial.

Contudo, a produção de material didático deve estar centrada no discente, pois sua elaboração tem que estar voltada ao desenvolvimento de competências, as quais são necessárias para sua formação cognitiva e que estejam voltadas para sua aprendizagem. Mas de que forma será realizado esse desenvolvimento? A possível resposta está em propor uma metodologia de ensino adequada para essa situação.

Neste tocante, especificamente, quando se trabalha com conteúdos matemáticos, a metodologia de ensino que se deve utilizar tem que observar as especificidades desses conteúdos e desenvolver a transposição dos saberes científicos ensinados para os saberes aprendidos. Partindo dessa proposição, questiona-se: qual metodologia de ensino poderia ser proposta na elaboração/produção de um material didático de Matemática para EaD *online*?

Uma provável resposta para essa indagação é que a teoria Sequência Fedathi (SF) tem se mostrado potencialmente factível de ser aplicada para produção/elaboração de material didático (MOREIRA, 2014).

Sendo assim, este artigo analisa indícios da presença da SF no material didático de Cálculo I, que foi produzida para Licenciatura em Matemática semipresencial, ofertada pela UAB da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) do IFCE, com o objetivo de propor a sua incorporação na elaboração/produção dos materiais didáticos de Matemática para EaD *online*.

O artigo está estruturado, além desta introdução e da conclusão, em quatro seções: na primeira seção, apresentam-se alguns critérios pedagógicos para elaboração de material didático para EaD *online*; na segunda seção, apresenta-se a metodologia de ensino Sequência Fedathi (SF) como proposta na produção de material didático de matemática; na terceira seção, foca a metodologia de base do artigo; e, por fim, analisam-se as narrativas dos professores em busca de saber se a SF está presente no material didático da disciplina de Cálculo, desenvolvido pela UAB/DEaD do IFCE.

CRITÉRIOS PEDAGÓGICOS PARA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA EAD *ONLINE*

Um material didático, seja para um curso presencial, seja para um curso à distância, segue padrões de elaboração que precisam estar de acordo com o perfil do público-alvo ao qual se destina e os objetivos de aprendizagem. Portanto, ao construir/produzir esse recurso didático, o professor-conteudista deve considerar quais são as competências e habilidades a serem desenvolvidas no discente e que devem estar evidentes no material didático.

Para que isso ocorra, Franco (2007) afirma que a preparação de um material didático deve se alinhar a uma estrutura pedagógica que conduza o discente a uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, devem-se conceber estratégias de produção focadas na orientação e facilitação da aprendizagem.

Vale lembrar que, segundo Guedes, Rocha e Joye (2014) o professor-conteudista é entendido como sendo o profissional responsável pela elaboração intelectual do material didático para EaD *online*. Ainda de acordo com essas autoras, o professor-conteudista, no momento do planejamento, leva em consideração, além das estratégias didáticas, os requisitos tecnopedagógicos de que o recurso didático necessita. Além disso, é requisito obrigatório ele ser formado na área para qual o material didático está sendo produzido.

Para ajudar o professor-conteudista neste trabalho, alguns critérios de elaboração de material didático são apontados por Brasil (2007) e são mencionados, com outras perspectivas, em trabalhos como de Franco (2007) e Churches (2009). Os critérios que norteiam a elaboração/produção de conteúdos são: primeiro, a sistematização e organização do conteúdo; segundo, o trato com a linguagem; e, por fim, a aprendizagem centrada no discente.

Sobre o critério de ‘sistematização e organização do conteúdo’, Brasil (2007) e Franco (2007) apontam que, para cada unidade, deve-se ter clara a apresentação do conteúdo e dos tópicos (princípio da granularização), assim como se devem propor atividades ao discente com o objetivo de aplicar os conceitos apresentados.

Outro ponto importante é que os objetivos devem estar de acordo com o desenvolvimento cognitivo do discente ao tempo em que promove a sua autonomia e controle da aprendizagem de forma heurística. Franco (2007) ainda menciona que, se o discente souber para onde está indo, será capaz de avaliar se, realmente, aprendeu com o conteúdo estudado.

Na organização de um tópico deve haver uma introdução para preparar cognitivamente o discente e também um fechamento, para o discente verificar se conseguiu atingir os objetivos

explicitados naquele tópico. O ‘trato com a linguagem’ utilizada na produção do material didático para EaD *online* é outro ponto de atenção dos elaboradores. A linguagem utilizada em um texto para material didático para essa modalidade deve ser autoexplicativa e dialógica e guiar o discente na compreensão do conteúdo. Dentre os vários aspectos que permeiam essa linguagem utilizada nesse tipo de conteúdo predominantemente audioscriptovisual, duas são de relevância para se explorar. A primeira é a comunicação bidirecional, na qual há presença de uma linguagem dialogada. De acordo com Franco (2007), ao se produzir um texto para EaD *online*, deve-se considerar que é importante o professor-conteudista explicitar aspectos que promovam uma situação de ensino e aprendizagem “face a face”, já que o discente deverá estudar, em muitas ocasiões, sozinho mas não solitariamente. A segunda é a comunicação interativa. Nela, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são (co)participantes ativos da construção do conhecimento; entende-se que a mensagem transmitida no conteúdo é construída tanto por quem ensina como por quem aprende.

A linguagem utilizada na produção de um material deve estar em consonância com essas duas características, a comunicação bidirecional e interativa, as quais devem nortear o professor-conteudista na elaboração/produção de um material didático, para que assim ele possa ter uma proximidade com o seu leitor, que consumirá de forma ativa esse produto final, para a partir dele, ressignificar os conhecimentos, e que no caso é o discente.

Para além dessas características, deve-se enfatizar que todo o desenvolvimento de um material didático é pautado na aprendizagem do discente, isto é, na ‘aprendizagem centrada no discente’. Essa aprendizagem baseia-se em competências que devem ser desenvolvidas com a explicitação dos objetivos educacionais, *a priori*. Seguindo essa linha de raciocínio, Filatro e Cairo (2015) entendem esses objetivos como sendo o impulsionamento de conhecimentos através de habilidades e atitudes. E mais do que isso, essas autoras afirmam que um objetivo educacional é uma descrição de um resultado que os discentes serão capazes de manifestar quando uma situação didática findar.

Esses objetivos educacionais devem ser um dos primeiros passos a se realizar no planejamento do material didático e seu uso; eles são explicitados no início de cada aula ou tópico e devem ser colocados em ação pelo discente. Para apoiar essa elaboração, buscam-se subsídios, geralmente, na ‘Taxonomia de Bloom’ que, de acordo com Churches (2009) e

Filatro; Cairo (2015), é uma teoria que estuda o processo de aprendizagem através de objetivos apoiados em três áreas do domínio psicológico: o afetivo, o psicomotor e o cognitivo.

Cada uma desses domínios desenvolvem competências ligadas à aprendizagem do discente. Sendo assim, o domínio afetivo revela desenvolver capacidades, tais como as “atitudes e sentimentos” no discente. Já o domínio psicomotor está diretamente ligado ao desenvolvimento de “habilidades manipulativas, manuais ou físicas” no discente. Por último, o domínio cognitivo lida com o “processamento de informações, conhecimentos e habilidades mentais” do indivíduo, que deve estar mais evidente em um material didático (CHURCHES, 2009).

Assim sendo, cada aula e tópico de um material didático, para EaD *online*, deve apresentar as competências cognitivas, afetivas e psicomotoras para que o discente possa, ao final da aprendizagem, fazer uma autoavaliação do que aprendeu. Esses domínios são também apontados em Brasil (2007), quando deixa claro que a produção de material didático deve centrar-se na aprendizagem do discente.

Por fim, depois de apresentar todos esses critérios e regras pedagógicas para elaboração para material didático, discutir-se-á, na próxima seção, sobre a metodologia Sequência Fedathi (SF) como proposta de metodologia de ensino na produção no material didático de Cálculo. O objetivo dessa proposta é de orientar o professor a conduzir o discente na promoção das competências e habilidades que são esperadas dele quando estuda em um curso à distância.

A SEQUÊNCIA FEDATHI (SF) COMO PROPOSTA DE METODOLOGIA DE ENSINO NA PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DE MATEMÁTICA

A produção de material didático de Matemática para EaD *online* requer uma metodologia de ensino específica dessa área de conhecimento. uma abordagem defendida nesse escopo é metodologia Sequência Fedathi (SF), como factível de aplicação e podendo ser proposta, tal como aponta Moreira (2014), para ser utilizada no processo de elaboração de material didático para desenvolver e aplicar o conhecimento matemático.

Tendo isso em vista, a definição da SF é de uma metodologia de ensino que visa trabalhar com a postura do professor diante de uma situação didática. Segundo os pressupostos desta metodologia, o docente deve basear sua prática em ações didáticas com o objetivo de

fazer com que o discente supere os obstáculos epistemológicos e de aprendizagem dos conceitos apresentados por ele na exposição dos conteúdos (BORGES NETO et al., 2013).

Ainda na SF, o professor proporciona ao estudante a possibilidade de realizar a reprodução do caminho percorrido por um matemático profissional para resolver uma situação problema, com vista ao discente ter uma experiência matemática significativa.

A SF, de acordo com critérios pedagógicos, é constituída por quatro etapas, sendo a primeira chamada de tomada de posição; a segunda denomina-se maturação; a terceira é conhecida por solução; e, por fim, tem-se a prova. Os pesquisadores Borges Neto et al. (2013; 2017) e Moreira (2014) descrevem cada uma dessas etapas, as quais são descritas a seguir.

Na tomada de posição, além do foco principal ser a abordagem que o professor faz da introdução de um conceito matemático, é nessa fase que elementos facilitadores e norteadores de aprendizagem são criados com o objetivo de dar apoio à construção desse conceito por parte do discente, para que assim ele se aproprie das ferramentas necessárias para desempenhar o papel de pesquisador. Nesse momento, o professor deve ter a função de mediar e/ou facilitar o processo de aprendizagem, mesmo que de forma remota. Em algumas ocasiões, é nessa fase que se faz uma contextualização do conceito matemático que está sendo trabalhado, partindo-se de uma generalização para problemas particulares.

A próxima etapa, a maturação, o professor estimula o discente nas discussões sobre o conceito matemático estudado e explorado, com o intuito de propor ao estudante que desenvolva argumentações sobre o raciocínio que está em processo de desenvolvimento, para resolver a situação problema. A partir dessa forma de apresentar o conteúdo, o estudante se debruça sobre o problema estudado e trabalha nele com o objetivo de solucioná-lo significativamente.

Borges Neto (2017) afirma que no momento da maturação, o discente deve ser levado a pensar sobre o problema proposto e, também, estimulado, através de perguntas, a fazer uso de sua curiosidade e do instituto investigativo. Por outro lado, o professor tem como papel facilitar as ações de compreensão e investigação do discente.

A próxima etapa preconizada pela SF é a solução. Novamente, a presença do discente é importante, e a empatia do professor deve estar presente, pois deve propor ao discente que faça uma sistematização da solução e tente debatê-la e discuti-la entre os seus pares, com o objetivo explícito de desenvolver a argumentação lógica de seu raciocínio. Caso seja possível,

nesse momento, deve-se fazer perguntas direcionadoras no material, que orientem para a solução do problema. Nesse momento, ainda, o professor deve “apontar e discutir os possíveis erros de modo a favorecer a aprendizagem” (BORGES NETO, 2017, p. 79), o que o discente tomará como orientação, podendo evitar os equívocos quanto a sua escolha de resolução.

Chega-se à última etapa, a prova, em que o professor sistematiza e formaliza de maneira adequada a solução final da situação-problema proposta inicialmente, lembrando-se de empregar a simbologia matemática necessária para concluir o raciocínio exposto pelo problema inicial. No entanto, o professor não desconsidera, no material analisado, a possível solução dada pelo discente.

Para verificar se essa metodologia de ensino foi usada *in loco*, analisou-se qualitativamente a compreensão acerca da adequabilidade do material didático de Cálculo I, partindo de uma amostra de professores-tutores do curso de Licenciatura em Matemática do IFCE, quanto aos conceitos e metodologia tratados nas seções anteriores, o que será exposto detalhadamente no tópico seguinte.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Esta investigação se constituiu em um estudo de caso fundamentado em abordagem metodológica do tipo exploratória e descritiva, cujos fatos eram observáveis e analisáveis. O instrumento utilizado foi um roteiro de perguntas para balizar a entrevista individual dos sujeitos.

O lócus da pesquisa foi a DEaD do IFCE, e os sujeitos estudados nesta pesquisa foram os professores-tutores atuantes da disciplina de Cálculo I, que utilizaram o material didático dessa disciplina quando ela foi ofertada, no período entre 2013 e 2016.

Neste artigo trabalha-se com os dados fornecidos por cinco professores-tutores, os quais foram identificados como: professor-tutor 1, 2, 3, 4 e 5. Todos os sujeitos, com exceção do professor-tutor 1, eram licenciados em Matemática e já haviam atuado na disciplina de Cálculo, de uma a três vezes, o que confere uma experiência no uso do material didático de Cálculo I. Somente o professor-tutor 1 era bacharel em Estatística, mas tinha pós-graduação no ensino de Matemática.

As perguntas dessa entrevista que estavam relacionadas com a SF evidenciaram cada

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

fase da metodologia estudada. O primeiro questionamento explorava os elementos da tomada de posição e dizia respeito sobre quais aulas do material didático de Cálculo I auxiliavam o ensino dos conceitos de limite, derivada e integral de uma função de uma variável real, através de uma abordagem didática desses conteúdos explorados. A segunda pergunta objetivava que o professor-tutor apontasse onde e como o material didático de Cálculo I estimulava o aluno a discutir e debater o conceito matemático estudado e explorado, com o foco em propor ao discente o desenvolvimento de argumentações sobre o raciocínio construído. A terceira pergunta intencionava saber em quais aulas no material didático de Cálculo I propõe-se uma sistematização dos conceitos ao aluno, e o induz a debater e discutir entre os seus pares. Por fim, a última pergunta buscava saber em quais aulas o professor-tutor percebia que o material didático de Cálculo I sistematizava e formalizava os conceitos ou problemas apresentados no início da aula (MOREIRA, 2014).

Posteriormente, foi produzido e aplicado um questionário *online* com base, também, nas etapas da SF, no qual outros sujeitos investigados poderiam apontar características dessa metodologia de ensino no material didático de Cálculo I. Esse questionário era composto de quatro blocos, sendo o primeiro bloco era para identificação do professor-tutor, e o restante dos outros blocos exploraram as características da SF para cada conteúdo trabalhado na disciplina de Cálculo, a saber, limite, derivada e integral. O professor-tutor apontava quais elementos estavam presentes, sem necessariamente, saber que se tratava de peculiaridades da SF. Ainda havia uma pergunta para saber sobre a visão geral do material didático, pautado nas escolhas das características que estariam presentes nesse recurso didático. O quadro 2 apresenta as características exploradas de cada etapa da SF para cada bloco.

Quadro 2: Características da SF explorados no questionário *online*

Tomada de Posição	● Aborda didaticamente o conceito estudado ● Facilita a aprendizagem do aluno com presença de elementos norteadores ● Contextualiza o conceito estudado, partindo de elementos gerais para casos particulares
Maturação	● Estimula o aluno nas discussões sobre o conceito estudado e explorado ● Propõe ao estudante o desenvolvimento de argumentações sobre o raciocínio construído

	• Questiona sobre o conceito estudado, com o objetivo de desenvolver a curiosidade e o instituto investigativo do aluno
Solução	• Propõe ao aluno que faça uma sistematização dos conceitos aprendidos • Induz o aluno a debater e discutir entre os seus pares (outros alunos)
Prova	• Sistematiza e formaliza, de maneira adequada, os conceitos ou problemas apresentados no início de seu desenvolvimento

Fontes: Adaptado de Borges *et al.* (2013; 2017); Moreira (2014).

ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES-TUTORES SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO DE CÁLCULO: BUSCANDO INDÍCIOS DA PRESENÇA DA SEQUÊNCIA FEDATHI

Os dados apresentados, tanto nas entrevistas como no questionário, evidenciaram que cada fase da SF foi colocada em ação pelo professor-conteudista à medida que ele desenvolvia os conceitos de limite, derivada e integral, conteúdos específicos de Cálculo I. A exemplo disso, quando se realizou a pergunta, ligada diretamente à tomada de posição, o professor-tutor 1 enfatizou que ele, o professor-conteudista, fez uma introdução dos conceitos na parte que trabalhava com o assunto de integrais, trazendo elementos dos outros assuntos que já foram estudados. Da mesma forma, o professor-tutor 2 afirmou que “Quando ele [o professor-conteudista] chega à integral, também, ele explica bem o teorema fundamental do cálculo. O método dos trapézios, ele deixa bem explicado” (MOREIRA, 2014, p. 116), evidenciando a presença dessa etapa na abordagem do conceito de integral de uma função, no material didático de Cálculo I analisado.

Os professores-tutores 4 e 5, que responderam ao questionário *online*, apontaram que no material didático de Cálculo I, na parte sobre integrais de funções, o seu texto abordava didaticamente o conceito estudado; facilitava a aprendizagem do aluno com presença de elementos norteadores; e contextualizava o conceito estudado, partindo de elementos gerais para casos particulares. O professor-tutor 4 foi mais enfático quando deixou registrado que o material didático contemplou uma introdução intuitiva dos conceitos trabalhados e sempre que possível havia indicações textuais que traziam argumentos sobre o motivo de se estar adotando essa abordagem.

A segunda pergunta, ligada à segunda fase da SF, abordava os elementos da maturação, procurando versar sobre qual trecho do material didático de Cálculo I provocava discussões, questionamentos entre autor (professor-conteudista) e leitor (discente), com o intuito de desenvolver argumentações entre ambos, principalmente no discente. O professor-tutor 1 apresentou uma opinião contundente, ao afirmar: “Na hora que eles percebem [os alunos] o processo que você tem que voltar e vai descobrir (...) as antiderivadas, da família, das coleções” (MOREIRA, 2014, p. 105). Nesse trecho, o professor-tutor 1 fala sobre o conceito de integral primitiva que será construído nas aulas em que esse assunto é abordado.

Os professores-tutores 4 e 5 apontaram que, na parte de integral de uma função, foi percebido o papel do professor-conteudista de propositor do desenvolvimento de argumentações discentes sobre o raciocínio construído. O professor-tutor 4 ainda apontou que havia presença de questionamentos sobre o conceito estudado, com o objetivo de desenvolver a curiosidade e o instituto investigativo do aluno. Por outro lado, o professor-tutor 5 afirmou: “Parece que ele está sempre explorando bem o conceito no início, para facilitar o entendimento. E, às vezes, para o aluno entender melhor, tenta trazer para discussão, tanto que ele diz algumas vezes ‘ver argumentos realizados anteriormente para demonstração disso’; se não me falha a memória, ele fala isso” (Professor-tutor 5). Estas falas evidenciaram que sempre que possível o professor-conteudista tentava convidar o discente a fazer argumentações sobre o conceito explorado.

A terceira pergunta era sobre a solução. Aqui, há um estímulo para a troca de ideias, opiniões e discussões pelos alunos e professor sobre o conceito que foi apresentado. No contexto do ensino presencial, a presença física do aluno é importante para essa metodologia. Mesmo assim, ela foi trabalhada nos dois instrumentos de investigação, buscando saber se de alguma forma tal etapa estava presente no material didático de Cálculo I. Tanto na entrevista como no questionário *online*, os professores-tutores não conseguiram apontar nenhum elemento que levasse às ideias presentes nesta etapa. Talvez, pela condição de exigir a presença do aluno.

A etapa da prova foi explorada com os sujeitos investigados, para saber se havia presença de alguma sistematização e formalização dos conceitos estudados inicialmente. Um dos professores-tutores, a respeito disso, afirmou: “percebo que ele sistematiza o conceito trabalhado ou ao final de cada tópico, ou ao final de cada aula, como se ele fizesse a última chamada de atenção sobre o que está sendo estudado para quem estiver lendo o material não

cometer erros” (Professor-tutor 5). Quando o professor-tutor em questão afirmou “não cometer erros”, estava se referindo ao processo de construção do conceito realizado pelo aluno, com o qual o professor-conteudista teve a preocupação de alertá-lo. Pode-se perceber ainda que isso não acontece somente no final de cada tópico ou aula, pois pela figura 4, apresentada anteriormente, o professor-conteudista explorou a etapa da prova na finalização da exploração do conceito de ‘integração por substituição de variáveis’, mas essa parte não findava o tópico, e sim era um dos primeiros conceitos trabalhados nesse tópico.

Esses foram os achados respectivos ao problema em análise; no próximo item, seguem as conclusões às quais a pesquisa chegou, assim como os encaminhamentos para estudos futuros com enlaces investigativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS FUTUROS

Diante do exposto, para considerações finais, conclui-se que há evidências da metodologia de ensino SF e de que o material didático de Cálculo I se encontra parcialmente adequado para o seu público-alvo, pois através das análises das entrevistas com os professores-tutores mostram que esse material didático precisa de readequação de sua elaboração com a intenção de o professor-conteudista que promover estratégias didáticas levem o discente a trabalhar na construção do saber matemático, de forma que se torne um conhecimento significativo através do consumo ativo desse recurso. Isso está coerente com a SF, uma vez que o seu principal objetivo é uma mudança de postura por parte do professor, em que deve conduzir sua aula centrando-se na aprendizagem do discente.

Contudo, constata-se que a SF é uma metodologia de ensino a qual pode ser adaptada à elaboração/produção de um material didático de Matemática para EaD *online*, pois suas etapas podem ser moldadas a essa modalidade, cabendo maiores estudos e adequações, para o acompanhamento de sua eficácia pedagógica, inclusive aplicadas a outras disciplinas de outras áreas que não matemática. Ou seja, a SF é uma metodologia generalizável.

Como encaminhamento futuro, pretende-se aprofundar esse estudo, sobretudo para verificar se o professor-conteudista teve a intenção, em algum momento, de usar a SF como um guia de abordagem didática na elaboração do material didático de Cálculo I e quais dificuldades percebidas em sua adoção para o contexto virtual, bem como ampliar sua aplicação para outras

disciplinas do curso.

REFERÊNCIAS

ALVES, F.R.V. **Cálculo i**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2007.

BORGES NETO, H. et al. (Org). **Sequência fedathi**: uma proposta pedagógica para o ensino de matemática e ciências. Fortaleza: UFC, 2013.

_____. **Sequência fedathi no ensino da matemática**. Curitiba: ed. CRV, 2017.

CHURCHES, A. **Bloom's digital taxonomy**. 2009.

FILATRO, A. CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FRANCO, Marco Antonio Melo. Construção de material impresso: conceitos e propostas. In: CORRÊA, J. (Org). **Educação a distância**: orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUEDES, J. F.; ROCHA, E.M.; JOYE, C. R. Produção de materiais didáticos impressos e digitais para ead. In: ROCHA, E. M. JOYE, C. R. ARAÚJO, R.T.S. (Orgs). **Material didático na ead**: caminhos da autoria. Dourados: UEMS, 2014.

MOREIRA, M. M. **Análise da visão do professor-tutor sobre a adequabilidade do material didático de matemática à luz da sequência fedathi**: o caso da licenciatura em matemática do IFCE. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2014.
SCHMIDLIN, I. O. M. **Presença em educação a distância**: o caso dos cursos superiores da uab/ifce. 2013. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2013.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

ENSAIO TEÓRICO SOBRE ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE MATEMÁTICA PARA EAD *ONLINE*: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS EM FOCO

Marília Maia Moreira³⁰⁴

Cassandra Ribeiro Joye³⁰⁵

Ana Cláudia U. Araújo³⁰⁶

Hermínio Borges Neto³⁰⁷

RESUMO

Esse ensaio teórico objetiva encontrar e situar o paralelo entre as teorias da Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom e Sequência Fedathi (SF) em aspectos específicos de ambas que se interconectam. O que há de convergente e semelhantes entre essas teorias? A pergunta norteadora foi direcionada para identificar quais estratégias didáticas são indicadas para o professor-conteudista na elaboração de um material didático para EaD *online* na sua fase de pré-concepção, de planejamento desses materiais. As hipóteses são consubstanciadas com nas teorias Taxonomia de Bloom e SF. Na primeira, estudos de base em Churches; Joye; e Filatro e Cairo, e na SF de Borges Neto nas quais foi realizada uma comparação entre as principais características que essas duas teorias comportam e que podem ser apropriadas à produção de conteúdo para EaD *online*. As principais conclusões foram que as duas teorias podem ser

³⁰⁴Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – e-mail: marilia.maiaamm@gmail.com

³⁰⁵Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - e-mail: projetos.cassandra@gmail.com

³⁰⁶Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - e-mail: anac.uchoa@gmail.com

³⁰⁷Universidade Federal do Ceará - e-mail: herminio@multimeios.ufc.br

incorporadas na elaboração de material didático para essa modalidade de ensino, quando as duas são utilizadas de forma que uma promova a ação e desenvolvimento da outra.

Palavras-chave: Estratégias Didáticas, EaD *online*, Teorias Taxonomia de Bloom e Sequência Fedathi (SF).

INTRODUÇÃO

Hoje, com o conhecimento cabendo “na palma da mão”, inúmeros são os meios que se pode visualizar a sua propagação. Seja por meio de um computador, um *tablet*, um *smartphone*, todos estão conectados ou não à *internet*, portanto há inúmeros canais de propagação do conhecimento. E quando se fala em Educação a Distância (EaD) *online*, reconhecer isso se torna mais evidente.

O conhecimento, com a EaD *online*, passa por um tratamento didático por meio do trabalho das equipes de produção de material didático das instituições de ensino que ofertam essa modalidade como uma opção de ensino/aprendizagem. Nessas equipes, há inúmeros profissionais que trabalham em prol de um objetivo comum que é a elaboração de um material didático de qualidade para um público alvo o qual optou em estudar por essa modalidade. Inúmeros trabalhos escritos, tais como: Braga (2011), Guedes (2011) e Moreira (2014), apontam o professor-conteudista como um dos principais atores dessa equipe, que é o profissional “responsável pela elaboração, criação intelectual do conteúdo e de todo o material didático voltado para as mídias *web* e impressos” (GUEDES, 2011, p.33). Outro profissional importante nessa equipe é o *Designer* Educacional, que é “responsável pela transição didática dos conteúdos” (ibidem), planejando a elaboração desse material didático a fim de assegurar um caráter qualitativo a esse recurso.

Quanto à elaboração do material didático, o professor-conteudista pensa e move estratégias didáticas, além de exercer a função de elaborar o conteúdo, que levam o discente a participar diretamente do que está aprendendo, tornando-se assim um sujeito ativo e crítico, pois como afirma Freire (1996), ensinar exige o desenvolvimento do pensamento crítico no discente, com vistas a superar a sua curiosidade ingênua para tornar-se uma curiosidade epistemológica. Isso é um desafio para todo professor de qualquer modalidade - presencial,

semipresencial ou à distância - incluindo o professor-conteudista, que por meio de sua escrita envolvente e uma seleção adequada de estratégias didáticas visa orientar o discente a tornar-se um ser crítico e problematizador de sua realidade.

Diante do exposto, surge o seguinte questionamento: Quais estratégias didáticas são indicadas para o professor-conteudista na elaboração de um material didático para EaD *online* na sua fase de pré-concepção? Há duas hipóteses passíveis de serem analisadas: a primeira está apoiada na Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom (CHURCHES, 2009), (JOYE, 2013) e (FILATRO; CAIRO, 2015); a outra hipótese está apoiada na metodologia de ensino Sequência Fedathi (BORGES NETO *et al.*, 2013), (BORGES NETO, 2017a; 2017b), (MOREIRA, 2014) e (MOREIRA *et al.*, 2016; 2018).

A Taxonomia de Bloom é uma teoria que estuda o processo de aprendizagem através de objetivos educacionais apoiados em três áreas do domínio psicológico: o afetivo, o psicomotor e o cognitivo (CHURCHES, 2009). E que, do ponto de vista de Joye (2013), essa taxonomia é “importante e atual para o planejamento das atividades [e situações] didáticas, em função daquilo que se pretende que o aluno aprenda em nível de profundidade e complexidade” (ibidem, p. 81).

Por outro lado, a Sequência Fedathi é definida como uma metodologia de ensino que estuda a postura de um professor de Matemática quando este trabalha os conceitos dessa área com seus discentes, tornando-os participantes diretos e ativos da construção do conhecimento que está sendo aprendido e explorado (BORGES NETO *et al.*, 2013), (BORGES NETO, 2017a; 2017b).

Diante disso, esse ensaio teórico tem como objetivos: analisar comparativamente as principais características dessas duas teorias (Sequência Fedathi e Taxonomia de Bloom), bem como, validar as hipóteses apontadas anteriormente para saber se elas podem ser, potencialmente, estratégias didáticas de apoio à elaboração de material didático de Matemática para EaD *online*.

A TAXONOMIA DE BLOOM COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA

Pensar na aprendizagem do discente deve ser o ponto principal e inicial quando for elaborar um material didático para EaD *online*. Para indicar um norte nesse assunto, deve-se

pensar na elaboração desse recurso didático, centrado no discente, com vistas ao desenvolvimento de competências baseadas em objetivos educacionais. Seguindo nessa linha de raciocínio, Filatro e Cairo (2015) entendem esses objetivos como sendo o impulsionamento de conhecimentos por meio de habilidades e atitudes. E mais do que isso, essas autoras afirmam que um objetivo educacional é uma descrição de um resultado que os discentes serão capazes de manifestar quando uma situação didática finda.

Esses objetivos educacionais devem ser um dos primeiros passos a serem realizados no planejamento e no uso do material didático; eles são explicitados no início de cada aula ou tópico e devem ser colocados em ação pelo discente. Pensando nisso, buscaram-se subsídios para apoiar essa elaboração, geralmente, na ‘Taxonomia de Bloom’ que, de acordo com Churches (2009) e Filatro e Cairo (2015), é uma teoria que estuda o processo de aprendizagem através de objetivos apoiados em três áreas do domínio psicológico: o afetivo, o psicomotor e o cognitivo.

Cada um desses domínios desenvolve competências ligadas à aprendizagem do discente. Sendo assim, o domínio afetivo revela o desenvolver de capacidades, tais como as “atitudes e sentimentos” no discente. Já o domínio psicomotor está diretamente ligado ao desenvolvimento de “habilidades manipulativas, manuais ou físicas” no discente. Por último, o domínio cognitivo lida com o “processamento de informações, conhecimentos e habilidades mentais” do indivíduo, que deve estar mais evidente em um material didático (CHURCHES, 2009, p. 4).

No quadro subsequente, observa-se as subcategorias organizadas em habilidades em que cada domínio (psicomotor; afetivo; e cognitivo) da Taxonomia de Bloom deve contribuir, durante o processo de aprendizagem, para desenvolvimento do discente.

Quadro 1 - As subcategorias de cada domínio da Taxonomia de Bloom

Taxonomia de Bloom		
<i>Domínio Cognitivo</i>	<i>Domínio Psicomotor</i>	<i>Domínio Afetivo</i>
Conhecimento Compreensão Análise Aplicação Síntese	Coordenação motora Movimento físico Habilidades corporais	Organização Resposta Receptivo Valorização Caracterização ou Valorização plena

Avaliação		

Fontes: Churches (2009); Joye (2013) e Filatro e Cairo (2015)

Vale ressaltar que esses domínios são também apontados em Brasil (2007), quando deixa claro que esse recurso didático deve atender às orientações quanto à sua elaboração. Também é mencionado que cada aula e tópico devem apresentar as competências para que o discente possa fazer, ao final da aprendizagem, uma autoavaliação do que aprendeu.

Para esse ensaio, dar-se-á ênfase ao domínio cognitivo. As competências ligadas a esse domínio foram revisitadas décadas depois da teoria de Bloom (originalmente de 1956), ou seja, revisão realizada no início da década de noventa, do século passado, e publicada em 2001. Nela a teoria de Bloom foi revista, tendo sido realizado um rearranjo das competências ligadas ao domínio da cognição, pois os estudos empreendidos por Bloom ainda não davam conta da demanda exigida nos tempos atuais, cujo conhecimento é propagado e disseminado mais rapidamente através das tecnologias digitais (MOREIRA, 2014). Portanto, nessa revisão, a teoria passou a ser conhecida, atualmente, como ‘Taxonomia de Bloom Revisitada’ (JOYE, 2013), e suas alterações foram realizadas por Anderson, Krathwohl e Airasian (2001) cuja mudança essencial foi a substituição da categoria síntese pela categoria criação. Os autores entendem que o nível 'criação' envolve elementos relativos à categoria síntese e pode ser expressa mediante verbos como combinar, compor, construir, criar, inventar, formular, hipotetizar, organizar e produzir. Joye (2013) explicita essa mudança através da ilustração abaixo (figura 1).



Figura 1 - Comparação das principais mudanças da Taxonomia de Bloom original (de 1956) e a Taxonomia de Bloom revisitada (2001). Fonte: Extraído de Joye (2013, p. 83)

Contudo, para promover essas competências cognitivas nos discentes, o professor-conteudista deve dispor de um recurso metodológico de ensino, no qual o oriente a refletir sobre sua postura quando for elaborar um material didático para cursos ofertados por meio da EaD *online*. Para isso ocorrer, ele conta com a teoria Sequência Fedathi (SF) como proposta de metodologia de ensino na elaboração desse recurso didático. O objetivo dessa proposta é de conduzir o professor na promoção das competências e habilidades que são esperadas nos discentes quando estuda em um curso à distância. Isso será explorado a seguir.

A SEQUÊNCIA FEDATHI COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA

A Sequência Fedathi (SF) trata-se de uma metodologia de ensino que visa trabalhar com a postura do professor diante de uma situação didática; e que, segundo os seus pressupostos, o docente deve basear sua prática em ações didáticas com o objetivo de fazer com que o discente supere os obstáculos epistemológicos e de aprender os conceitos apresentados em sala de aula na exposição dos conteúdos matemáticos (BORGES NETO *et al.*, 2013); (BORGES NETO, 2017a; 2017b).

Ainda na SF, o professor proporciona ao estudante a possibilidade de realizar a reprodução do caminho percorrido por um matemático profissional para resolver uma situação problema, visando ao discente ter uma experiência matemática significativa. Ela é composta por quatro etapas, apresentadas na figura 2.



Figura 2 - As etapas da Sequência Fedathi. Fonte: Adaptado de Borges Neto *et al.* (2013) e Borges Neto (2017a; 2017b).

Cabe ressaltar que a figura do professor está estendida para todos os perfis que lhe conferem na modalidade à distância: professor-formador, professor-tutor e professor-conteudista. De certa forma, todos esses perfis podem usar a SF, pois eles estão trabalhando com as duas grandes áreas da educação: ensino e aprendizagem, que são os objetos de ação desta sequência.

Sendo assim, diversos autores - Borges Neto *et al.* (2013); Moreira (2014); Moreira *et al* (2016; 2018) e Borges Neto (2017a; 2017b) - descrevem cada uma dessas etapas, aplicáveis a EaD *online*, as quais são descritas da seguinte forma: na ‘tomada de posição’, além do foco principal ser a abordagem que o professor-conteudista faz da introdução de um conceito matemático, é nesta fase que elementos são criados com o objetivo de dar apoio à construção desse conceito por parte do discente, para que assim ele se aproprie das ferramentas necessárias para desempenhar o papel de pesquisador.

Nessa etapa, o professor deve ter a função de mediar e/ou facilitar o processo de aprendizagem. Por isso mesmo, ele pode fazer indagações que o levem a refletir sobre as competências esperadas nos discentes quando ele elabora o conteúdo na produção do material didático. Em vista disso, algumas perguntas podem nortear a jornada didática nessa fase, veja a seguir: Como vou abordar didaticamente o conceito estudado? Quais são os elementos facilitadores da aprendizagem desse conceito? De que forma posso contextualizar um conceito, partindo de elementos gerais para casos particulares?

Essas perguntas nortearão o professor-conteudista na elaboração do material didático quando for introduzir o estudo de algum conceito. Na etapa posterior, da ‘maturação’, o professor estimula o discente nas discussões sobre o conceito matemático estudado e explorado, com o intuito de propor ao estudante que desenvolva argumentações sobre o raciocínio que está em processo de desenvolvimento, para resolver a situação problema. A partir dessa forma de apresentar o conteúdo, o estudante se debruça sobre o problema estudado e trabalha nele com o objetivo de solucioná-lo significativamente. Fontenele (2017) afirma que nesse momento, o discente deve ser levado a pensar sobre o problema proposto e, também, ser estimulado, através de perguntas, a fazer uso de sua curiosidade e do instinto investigativo.

Para o professor-conteudista compreender melhor essa etapa e poder aplicá-la na elaboração do material didático, ele poderá visualizar as seguintes perguntas para fazer a si mesmo: Como vou estimular o discente nas discussões sobre o conceito estudado e explorado?

Como posso propor o desenvolvimento de argumentações sobre o raciocínio construído no discente? Quais são os questionamentos que devo fazer sobre o conceito estudado? Esses questionamentos incitam à curiosidade e ao instituto investigativo do discente?

O profissional docente deve facilitar as ações de compreensão e investigação do estudante, na figura de professor-conteudista, o que requer empatia, pois nessa etapa é solicitada a presença do discente. Porém, quanto ao material didático, o professor tomará, hipoteticamente, a vez do discente e tentará colocar-se na função de quem está aprendendo a fim de poder expor os possíveis caminhos que o discente poderia percorrer ou escolher para solucionar um problema.

Por outro lado, quanto ao conceito de presença, pode-se citar o trabalho de Schmidlin (2013), no qual tratou de analisar e classificar os diversos tipos de presenças; e uma dessas classificações, a denominada presença cognitiva, estaria presente no material didático. Ademais, segundo a pesquisadora, a presença cognitiva pode ser definida como os significados que os discentes constroem o conhecimento através da reflexão e do discurso realizados em conjunto por eles. Desta forma, como um dos resultados que essa pesquisa chegou, a supracitada autora apontou, através dos dados coletados, que no material didático, a presença cognitiva é um fator marcante na interação professor-saber-discente.

Na etapa da ‘solução’, onde novamente a presença do discente é importante e a empatia do professor deve estar presente, este deve propor ao discente que faça uma sistematização da solução e tente debatê-la e discuti-la entre os seus pares, com o objetivo explícito de desenvolver a argumentação lógica de seu raciocínio. Se possível, o professor deve fazer perguntas direcionadoras no material, que orientem na solução do problema. Nesse momento, ainda o professor deve “apontar e discutir os possíveis erros de modo a favorecer a aprendizagem” (FONTENELE, 2017, p. 79), pelos quais o discente tomará como orientação, podendo evitar os equívocos quanto a sua escolha de resolução.

Embora essa etapa seja bem sensível para o professor-conteudista, pois como já foi mencionado, a presença do discente é importante, reforça-se que embora ele não esteja presente fisicamente, o docente pode procurar trabalhar com a figura hipotética do discente, partindo de suas experiências prévias de discente também. E pode tentar responder às seguintes perguntas para norteá-lo no seu trabalho de elaboração do material didático: Como vou propor ao discente que faça uma sistematização dos conceitos aprendidos? Como vou induzir ao discente a debater

e discutir entre os seus pares (outros discentes) para contribuir com o desenvolvimento dos conceitos estudados?

Finaliza-se a SF com a etapa de ‘prova’, em que o professor sistematiza e formaliza de maneira adequada a solução final da situação problema proposta inicialmente, não se esquecendo de empregar a simbologia matemática necessária para concluir o raciocínio exposto pelo problema inicial. No entanto, o professor não desconsidera a possível solução dada pelo discente. No trecho extraído do material didático, podemos ver essa etapa sendo aplicada. Para isso ocorrer, ele pode tentar responder a seguinte pergunta: Como vou sistematizar e formalizar de maneira adequada os conceitos ou problemas apresentados no início de seu desenvolvimento?

Deixa-se claro aqui que a última e a primeira etapas são bastante presentes em um material didático da área de matemática, pois o professor-conteudista, por hábito, costuma apresentar o problema e logo em seguida respondê-lo, não oportunizando ao discente a possibilidade de pensar criticamente sobre os conceitos que estão sendo trabalhados.

Sendo assim, elucida-se novamente a problemática dessa pesquisa, quando trata-se de material didático, a partir do estudo de quais estratégias didáticas são indicadas para o professor-conteudista na sua elaboração. Isso será verificado a seguir, quando se trabalhará com as principais confluências das duas estratégias didáticas, objeto de investigação deste ensaio.

CONFLUÊNCIAS ENTRE AS DUAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE MATEMÁTICA PARA EAD ONLINE

Nesse ponto, delineiam-se as principais características que as duas teorias têm em comum, visando estabelecer um elo entre ambas. Para isso, deve-se ficar evidente que o uso da estratégia didática SF, ferramenta metodológica de ensino do professor, deve focar na promoção de objetivos educacionais, nos discentes, com base na Taxonomia de Bloom, em específico com o domínio cognitivo.

Desta forma, quando o professor-conteudista for elaborar um material didático de matemática para EaD *online*, deve ter em mente essas duas estratégias para melhor contribuir com a construção do conhecimento pelo discente: a seleção de objetivos educacionais baseados

na Taxonomia de Bloom e o uso da metodologia de ensino SF (MOREIRA, 2014); (MOREIRA *et al*, 2016; 2018).

Quando ele, professor-conteudista, usa a SF, tem que pensar nas perguntas elencadas anteriormente para começar a elaborar esse recurso. Diante disso, ele deve pensar em como abordar didaticamente o conceito estudado; selecionar elementos facilitadores da aprendizagem; e contextualizar o conceito, visando que o discente tenha um primeiro contato com o que está sendo estudado, caracterizando a etapa ‘tomada de posição’ (BORGES NETO *et al.*, 2013); (BORGES NETO, 2017a; 2017b).

Contudo, cabe evidenciar que o professor-conteudista deve considerar o que o discente traz de bagagem de conhecimento para, a partir disso, orientá-lo na construção do conhecimento que está sendo estudado. Em outras palavras, o professor-conteudista, através da mediação realizada no material didático de matemática (SF), possibilita ao discente a construção do conhecimento do que está sendo aprendido, através de elementos norteadores, balizados pelos domínios cognitivos da Taxonomia de Bloom.

Do ponto de vista de Joye (2013), na Taxonomia de Bloom, o domínio-conhecimento visa atender às demandas de fatos específicos, quando se trata de informações simples ou nomenclaturas, ou também de como classificar, organizar, expressar e julgar fatos específicos, quando se trata de maneiras e modos específicos de lidar com o conhecimento. Além disso, quando se trata de informações universais e abstrações de ordem superior, essa competência é essencial na formação do discente. No nível de compreensão, essa competência específica lida com a captação da interpretação, tradução, exemplificação ou explicação do fenômeno estudado, sem procurar relacioná-lo a outro material de apoio.

Na etapa seguinte, de ‘maturação’, quando o discente passa a trabalhar diretamente com o conceito que está sendo estudado, o professor-conteudista deve estimulá-lo nas discussões sobre esse conceito. Assim como deve propor o desenvolvimento de argumentações e questionamentos sobre o raciocínio construído pelo discente, e por fim, fazer com o discente desenvolva a curiosidade epistemológica. As competências que lidam com isso são de análise e aplicação. Esta por particularizar e concretizar as situações que antes eram abstratas, aquela por se referir à divisão do todo em partes menores para a compreensão do fenômeno estudado. As habilidades auxiliares que estão presentes em cada uma dessas competências são: analisar;

diferenciar, classificar, selecionar, separar, aplicar, resolver, modificar, demonstrar, entre outras (JOYE, 2013).

A próxima etapa é a ‘solução’, que ainda solicita a presença³⁰⁸ e atuação do discente, visa propor que se faça uma sistematização dos conceitos aprendidos; e induz a debater e discutir entre os seus pares (outros discentes) para o desenvolvimento desses mesmos conceitos. A competência que está presente nessa etapa é a da criação/síntese, a qual visa desenvolver habilidades auxiliares, tais como: sintetizar, produzir, organizar, criar, inventar, entre outras (JOYE, 2013). Aqui, o professor-conteudista convida o discente a pensar as partes da solução do problema inicial para formar o todo. O discente colabora com a sua criatividade que será, em algumas ocasiões, brilhante por mostrar que há outros caminhos de resolver o problema em questão, que podem ser distintos dos que são, costumeiramente, apresentados pelo professor ou outros discentes.

Finalmente, para a etapa de ‘prova’, quando se trata da sistematização e formalização adequada dos conceitos ou problemas apresentados no início de seu desenvolvimento, a competência presente aqui é a avaliação e nela estão contidas todas as habilidades que levam a uma atitude crítica e julgadora daquilo que está sendo aprendido e dos métodos utilizados. Essas habilidades auxiliares podem ser: avaliar, criticar, julgar, justificar entre outras (JOYE, 2013).

Outra percepção que se tem entre essas duas teorias é quanto ao ‘avanço das etapas da SF’ e às ‘habilidades de pensamento de ordem inferior/superior da Taxonomia de Bloom’. Observa-se, a partir da figura 1 apresentada anteriormente, que a etapa de tomada de posição equivale a desenvolver ou trabalhar as habilidades de ordem inferior: conhecer e compreender, nas quais o professor visa instigar o discente sobre algum problema que deve ser resolvido por ele; por conseguinte, a maturação trabalha em prol do desenvolvimento das habilidades de aplicar e analisar o conhecimento que está sendo construído pelo discente. Nesse momento, ele se debruça para tentar resolver o problema em questão; logo mais, na etapa de solução, visa-se desenvolver no discente as habilidades de criar/sintetizar. Momento em que poderá mostrar que adquiriu capacidade de enveredar por soluções diferentes das que costuma observar no professor ou em outros discentes; e, por fim, a prova objetiva desenvolverá a habilidade de

³⁰⁸Cabe lembrar que o conceito de presença é relativo, como já foi explicitado anteriormente, em Schmidlin (2013) e Schmidlin e Joye (2015), quando se considerou a presença cognitiva do discente no material didático.

avaliar, acontece quando o professor finaliza a aula com o rigor teórico necessário, não esquecendo da contribuição epistemológica do discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, pode-se perceber que cada aula e tópico de um material didático, para EaD *online*, deve apresentar competências que devem ser desenvolvidas pelo discente para a eficácia de sua aprendizagem. Essas competências devem estar baseadas nas categorias educacionais da Taxonomia de Bloom, em específico as competências cognitivas tão presentes em materiais didáticos.

Outra conclusão que se chegou foi que para impulsionar essas competências, uma boa metodologia de ensino é essencial para o desenvolvimento de cada uma. A SF constitui-se como proposta metodológica de promoção dessas competências, pois cada uma de suas etapas estão diretamente ligadas às subcategorias da Taxonomia de Bloom, na categoria cognitiva.

Fica claro, por meio dessa análise comparativa, que os objetivos educacionais do domínio cognitivo estão presentes e são solicitados na SF, quando esta é colocada em prática pedagógica. O que valida a hipótese inicial deste ensaio, sobre a seleção de estratégias didáticas que estão apoiadas nos objetivos educacionais, por meio da Taxonomia de Bloom e o uso de uma metodologia de ensino como a SF.

De qualquer forma, a elaboração de um material didático deve centrar-se na aprendizagem do discente, sem se abster de orientar o professor na sua elaboração. No mais, ficam duas indagações para finalizar este ensaio, quando se trata da elaboração de material para outras áreas do saber: Essas duas estratégias também são aplicáveis na elaboração de outros conteúdos didáticos? E, ainda, para seus estudos em EaD *online*? Isso deve ser investigado em trabalhos posteriores.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R.; BLOOM, B. S. **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives**. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>.

BRAGA, C. B. **Didatic**: um ambiente de produção de conteúdo didático digital para educação a distância. Dissertação (Mestrado Profissional em Computação Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2008.

BORGES NETO, H. (Org). et al. **Sequência fedathi**: uma proposta pedagógica para o ensino de matemática e ciências. Fortaleza: UFC, 2013.

_____. **Sequência fedathi no ensino de matemática**. Curitiba: CRV, 2017a.

_____. **Sequência fedathi além das ciências duras**. Curitiba: CRV, 2017b.

CHURCHES, A. **Bloom's digital taxonomy**. 2009. Disponível em: <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom%27s+Digital+taxonomy+v3.01.pdf>

FILATRO, A. CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FONTENELE, F. C. F. O ensino de base de um espaço vetorial numa proposta construtivista. In: BORGES NETO, H. (Org). **Sequência fedathi no ensino de matemática**. Curitiba: CRV, 2017a.

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

GUEDES, J. F. **Produção de material didático para ead no curso de licenciatura em matemática**: o caso da UAB/IFCE. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

JOYE, C. R. **Didáticas e metodologias do ensino médio e da educação profissional**. Fortaleza: SETEC/IFCE, 2013.

MOREIRA, M. M. **Análise da visão do professor-tutor sobre a adequabilidade do material didático de matemática à luz da sequência fedathi**: o caso da licenciatura em matemática do IFCE. 2014. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2014.

_____. et al. **Uso do material didático da disciplina de cálculo i com base na metodologia de ensino sequência fedathi (sf)**: o caso da licenciatura em matemática do IFCE. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 13, 2, 2016, São João del-Rei. Anais... São João del-Rei, 2016.

_____. et al. **A sequência fedathi na produção do material didático de matemática:** estudo de caso do IFCE. Revista Conexões - Ciência e Tecnologia, 2018 (No prelo).

SCHMIDLIN, I. O. M. **Presença em educação a distância:** o caso dos cursos superiores da UAB/IFCE. 2013. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2013.

_____.; JOYE, C.R. **Significado de presença na educação a distância.** Revista Conexões - Ciência e Tecnologia, 2015. v 9. n 2. Disponível em: <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/713/523>

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**EXPERIÊNCIA MOBILIZADA COM A WEB RÁDIO AJIR EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE UBAJARA-CE SOBRE CÂNCER DE COLO
UTERINO**

Karlla da Conceição Bezerra Brito Veras³⁰⁹

Raimundo Augusto Martins Torres³¹⁰

Leidy Dayane Paiva de Abreu³¹¹

Mayra Aparecida Mendes Ribeiro³¹²

Francisca Tatianni Carneiro Cruz³¹³

RESUMO

O câncer do colo do útero (CCU) é considerado um problema de Saúde Pública mundial, principalmente nos países em desenvolvimento, devido a sua maior incidência ocorrer em classes economicamente desfavorecidas. Desta forma, ressalta-se que a educação em saúde é considerada uma estratégia para alcançar resultados eficientes na prevenção do câncer do colo do útero. Desse modo, foi escolhido o ambiente escolar como foco para ser aplicado uma

³⁰⁹Enfermeira. Mestre em Ensino na Saúde pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: karlla_veras@hotmail.com

³¹⁰Enfermeiro. Doutor pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professor efetivo da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: augustomtorres70@gmail.com

³¹¹Enfermeira. Mestre e Doutoranda do Programa de Pós- Graduação de Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza- CE. Brasil. E-mail: dayannepaiva@hotmail.com

³¹² Enfermeira. Professora da Escola Estadual de Educação Profissional Governador Waldemar Alcântara. E-mail: aryam_ribeiro@hotmail.com

³¹³ Mestre pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Diretora da Escola Estadual de Educação Profissional Governador Waldemar Alcântara. E-mail: tatyhist23@gmail.com

intervenção utilizando uma tecnologia educacional, pois a escola é o ambiente principal para o desenvolvimento de funções cognitivas e formação de crianças, adolescentes e jovens, sendo o principal local onde ocorre o processo ensino aprendizagem sistematizado, exterior a educação familiar. Nessa perspectiva, foi aliado o uso destas tecnologias à educação e saúde, surgindo assim a *Web* Radio AJIR (Associação de Jovens de Irajá), que é uma estratégia que visa difundir informação e conhecimento através do meio digital. Assim, um dos programas veiculados na *Web* Rádio Ajir é o Programa Em Sintonia com a Saúde (S@S), desenvolvido num estúdio-sala na Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza, Ceará, com programas semanais ao vivo e/ou gravados, disponibilizados no site da *Web* Rádio AJIR para posterior consulta pela internet. Desta forma, o estudo trata-se de uma pesquisa - interventiva, que descreve as ações de intervenção de uma enfermeira junto a 45 jovens escolares de uma escola pública do município de Ubajara, Ceará, por meio do projeto de extensão “Em Sintonia com a Saúde” veiculada pela *Web* Rádio AJIR. a partir das perguntas elaboradas pelos participantes, foi possível perceber que existiam muitas dúvidas dos jovens acerca da idade para realizar o exame de prevenção ginecológica; quais os sinais e sintomas do câncer de colo uterino na mulher e nas mulheres gestantes; como a mulher deve se preparar para realizar o exame; imunização da vacina do HPV e como é realizado o tratamento do câncer do colo uterino. Assim, após a análise das perguntas, foi possível compreender que os jovens veem na *Web* Rádio um meio para esclarecer dúvidas que muitas vezes passam despercebidas no dia-a-dia e na sua convivência familiar. Conclui-se, portanto, que a interação entre jovens escolares através de uma TDIC, como a *Web* Rádio Ajir, trouxe inúmeras contribuições para o aumento dos conhecimentos dos jovens sobre a temática, visto que os mesmos adotarão posturas reflexivas quanto a prevenção do câncer de colo uterino.

Palavras-chave: Saúde Pública, Educação e Saúde, *Web* Radio AJIR.

INTRODUÇÃO

O câncer do colo do útero (CCU) é considerado um problema de Saúde Pública mundial, principalmente nos países em desenvolvimento, devido a sua maior incidência ocorrer em classes economicamente desfavorecidas. Trata-se da segunda neoplasia maligna mais comum

entre as mulheres no Brasil. O CCU apresenta um desenvolvimento lento, que pode levar até 14 anos para ter sua evolução total (SALES, 2015).

Em estágios iniciais, o câncer do colo do útero é assintomático, sendo que os sintomas irão depender da fase em que o tumor se encontra. Deste modo, a maioria das lesões serão descobertas apenas por meio do exame de Papanicolau ou citopatológico, realizado por meio de citologia cervical, que deve ser realizado periodicamente em mulheres que tem ou já iniciou a vida sexual (BRASIL, 2010).

Desta forma, ressalta-se que a educação em saúde é considerada uma estratégia para alcançar resultados eficientes na prevenção do câncer do colo do útero. Porém, para ser realizados momentos de educação em saúde com os jovens, torna-se necessário a participação dos profissionais de saúde no ambiente escolar, devido a juventude procurar com menos frequência a Estratégia Saúde da Família.

Neste contexto, a escola tem uma função social e política direcionada para a transformação da sociedade a partir dos estudantes. Para Barbosa (2005), a escola representa um processo de construção que requer tempo, dedicação e continuidade, tornando necessário que se inicie desde cedo as primeiras noções de primeiro socorros.

Desse modo, foi escolhido o ambiente escolar como foco para ser aplicado uma intervenção utilizando uma tecnologia educacional, pois a escola é o ambiente principal para o desenvolvimento de funções cognitivas e formação de crianças, adolescentes e jovens, sendo o principal local onde ocorre o processo ensino aprendizagem sistematizado, exterior a educação familiar.

A juventude, em sua maioria, utiliza a internet como ferramenta para produzir e postar suas ideias e gerar diversas maneiras de interação. Assim, o uso das tecnologias entra no contexto de que promover a saúde dos jovens requer estratégias que estimulem a participação dos mesmos propiciando a esses uma aprendizagem mais dinâmica, ocorrendo à interação mais eficaz dos estudantes, tornando-se uma ferramenta no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a utilização desses recursos tecnológicos de comunicação e informação vem se tornando mais frequentes devido à atratividade e facilidade de comunicação e acesso, e, por conseguinte, modificando a maneira como as pessoas se relacionam, aprendem e se comunicam, especialmente entre a população jovem (SANTOS, 2014).

Nessa perspectiva, foi aliado o uso destas tecnologias à educação e saúde, surgindo assim a *Web* Radio AJIR (Associação de Jovens de Irajá), que é uma estratégia que visa difundir informação e conhecimento através do meio digital, atuando na comunicação e educação em saúde através da transmissão de uma programação diversificada com temas sobre saúde para os jovens, como a temática: Primeiros Socorros no engasgo.

Assim, um dos programas veiculados na *Web* Rádio Ajir é o Programa Em Sintonia com a Saúde (S@S), desenvolvido num estúdio-sala na Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza, Ceará, com programas semanais ao vivo e/ou gravados, disponibilizados no site da *Web* Rádio AJIR para posterior consulta pela internet.

Dessa forma, tendo em vista a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), para reduzir as vulnerabilidades dos jovens, o estudo apresentou as seguintes questões norteadoras: quais os conhecimentos dos jovens de uma escola pública do Ceará sobre o câncer do colo uterino? Quais são suas principais dúvidas sobre este tema?

Assim, o estudo possui como objetivo descrever a intervenção de uma enfermeira com o uso de uma tecnologia digital denominada *Web* Rádio AJIR, utilizada como mecanismo de comunicação dialógica para o cuidado em saúde entre jovens escolares, onde foi abordado à temática: “Saúde reprodutiva: câncer de colo uterino”.

Acredita-se que o programa em Sintonia com a Saúde transmitido através da tecnologia da *Web* Rádio AJIR é muito relevante, pois torna-se uma ação educativa onde dar oportunidades aos participantes de dialogarem com outras pessoas de forma *online* e inovadora sobre problemas relacionados à educação em saúde. Nesse sentido o estudo possibilitará a produção de novas pesquisas sobre as TDCI's no processo de educação em saúde nas escolas, de modo a constituírem-se espaços mais integralizados, construtivos e democráticos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O câncer é a denominação a um conjunto de mais de cem doenças com crescimento desordenado de células que invadem órgãos e tecidos. Estas células desordenadas dividem-se rapidamente e tendem a ser muito agressivas e incontroláveis, determinando a formação de tumores denominados malignos que podem espalhar para outras áreas do corpo, o tumor pode

ter causas internas ou externas ao organismo ou estarem inter-relacionados (ARAÚJO et al., 2014).

Nesse contexto, o câncer do colo do útero (CCU) é também denominado carcinoma de útero cervical, é considerado uma patologia que evolui lentamente. As Neoplasias Inter epiteliais da Cérvix, são caracterizadas por lesões que se apresentam nas fases pré- invasivas e benignas. Na sua fase invasiva, maligna ocorre o crescimento de uma lesão na cérvix, atingindo assim os tecidos localizados na parte exterior do colo uterino e as glândulas linfáticas anteriores ao sacro (SANTOS et al., 2010).

A estratégia de rastreamento aconselhada no Brasil pelo Ministério da Saúde é o exame citopatológico com preferência em mulheres de 25 a 64 anos. Portanto, faz-se necessário assim garantir a integralidade, organização e a qualidade dos programas de rastreamento, assim como o seguimento das pacientes ao programa (INCA, 2011).

De um modo geral, a prevenção primária é executada a partir do momento em que ocorre a identificação de fatores de risco para a prevenção do surgimento da doença. Já a prevenção secundária do CCU é executada através do exame cito patológico para a detecção da doença. O exame tem sido utilizado nos rastreamentos do CCU, proporcionando uma detecção precoce sendo tratável e curável (FERNANDES; NARCHI, 2007).

Nessa perspectiva, segundo Mendonça (2011) os profissionais de saúde necessitam buscar estratégias inovadoras, para motivar as mulheres a comparecer nas palestras educativas. Nelas sempre são abordados temas sobre o rastreamento, fatores de risco, promoção de saúde, voltada para a educação em saúde na qualidade de vida.

Dessa forma, a escola é o lugar ideal para a aplicação de estratégias inovadoras de educação em saúde. Segundo Martins et al. (2012), o ambiente escolar é um local coletivo que proporciona ao adolescente a construção da sua identidade como processo social para além da família. Nesse contexto, a atuação de um profissional da saúde como educador é de considerável relevância, pois estimula a capacitação em primeiros socorros através de uma educação em saúde (SALES, 2015).

Nesse contexto, aliar o uso destas tecnologias à educação e a saúde tem levado pensar numa nova atenção, promoção e prevenção de agravos e doenças voltados ao cuidado de jovens adolescente, estimulando na escola a apropriação e disseminação de novos saberes e práticas em saúde no cotidiano entre pares, pois os aspectos tecnológicos geram impactos na sociedade

em si e sobre a educação. Dessa forma, é imprescindível o uso das tecnologias de informações e mídias no ambiente educacional atualmente.

Diante do exposto, há uma crescente busca de métodos inovadores de ensino-aprendizagem, de modo a contemplar tais necessidades da sociedade moderna, ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico para, efetivamente, alcançar a formação do homem como um ser histórico, inscrito na dialética da ação-reflexão-ação (MITRE et al., 2008).

Dessa maneira, a inserção das TDIC's no cotidiano escolar, como a *Web Rádio* da Associação dos Jovens do Irajá (AJIR), constitui-se de um meio de comunicação dialógica para o cuidado em saúde entre jovens escolares, buscando promover e prevenir agravos, além de conceber educação em saúde para estimular o cuidado por meio da *internet*.

As TDIC's favorecem a ampliação da interatividade através do emprego de ferramentas como imagens, textos, hipertextos, questionários, vídeos, áudios e jogos, que englobam as tecnologias da informática e da telecomunicação, mudando a linguagem de modo a torná-la multimídia (LOPES; PEREIRA; SILVA, 2013).

É notório a ampliação da influência das TDIC's no setor saúde. Houve um crescimento de estudos que caracterizam a *internet* como valioso recurso de autocuidado, fornecendo informação e promovendo intercâmbio entre profissionais, cuidadores e usuários na condição de padecimentos crônicos ou de simples interessados nas questões da saúde humana (VASCONCELLOS-SILVA et al., 2010).

Desse modo, a *Web Rádio* AJIR interliga vários lugares, cidades e países devido à dimensão desterritorializante possibilitada pela *internet*. Um dos programas veiculados nesse canal é o programa *Em Sintonia com a Saúde (S@S)*, desenvolvido num estúdio-sala na UECE, com programas semanais ao vivo e/ou gravados, disponibilizados no site da AJIR para posterior consulta pela *internet*. Assim, a *web rádio* como canal digital na *Internet* possibilita a inovação para os processos de construção de conhecimento, realizando trocas de saberes e de experiências e oportuniza atividades de formação.

A emissora digital é um canal aberto à participação da sociedade civil, pois seu conteúdo é disponibilizado livremente na *Internet* com possibilidade de compartilhamento em redes sociais, mostrando ser uma experiência que potencializa a educação e a mobilização social em saúde, contribuindo como fator incentivador e motivador para a produção e compartilhamento de saberes em educação e saúde (FREITAS et al., 2015).

Webrádios, rádios virtuais, são diferentes denominações para o serviço de transmissão de áudio via internet com a tecnologia *streaming* gerando áudio em tempo real. Assim como na rádio hertziana, aos ouvintes se apresenta uma programação continuada. A transmissão é ao vivo, síncrona, em caráter mundial, mas o sinal das emissoras é transmitido por quaisquer que sejam as formas de conexão à internet (ELHAJJI, 2016).

Dessa forma, durante a transmissão na *web* rádio, o conteúdo de cada programa é ricamente debatido e conta com a participação de todos. Um dos participantes é responsável por produzir um hipertexto e consolidar todo o conteúdo enviado pelos ouvintes, como perguntas, comentários e divulgações. Todo esse material, que se traduz como construção textual compartilhada pela escrita, fala e construções estéticas, ou seja, hipertexto é arquivado nos computadores pertencentes ao Projeto Web Rádio AJIR, localizado em uma web sala da Universidade Estadual do Ceará, com o intuito de ser utilizado para pesquisas futuras na área da educação em saúde mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (FREITAS et al., 2015).

A utilização desses recursos tecnológicos de comunicação e informação vem se tornando mais frequentes devido à atratividade e facilidade de comunicação e acesso, e, por conseguinte, modificando a maneira como as pessoas se relacionam, aprendem e se comunicam, especialmente entre a população jovem (SANTOS; SANTOS, 2014).

Nesse sentido, as mídias digitais como no caso da *Web* Rádio AJIR, media o processo de educação em saúde, favorecendo a aproximação dos serviços de saúde aos jovens e as escolas com temas problemas da atualidade na saúde no Brasil.

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma pesquisa - interventiva, que descreve as ações de intervenção de uma enfermeira junto a 45 jovens escolares de uma escola pública do município de Ubajara, Ceará, por meio do projeto de extensão “Em Sintonia com a Saúde” veiculada pela *Web* Rádio AJIR. O projeto tem como objetivo trabalhar com a transferência de tecnologia do cuidado em saúde com os jovens nas escolas do estado do Ceará por meio da interação no referido canal de comunicação.

Desta forma, a pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que buscam investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico. Esse tipo de pesquisa apresenta passos metodológicos próprios que iniciam com o diagnóstico, plano de intervenção e execução e avaliação (ROCHA, 2003).

Assim, a *Web Rádio* é um canal de comunicação digital articulada entre a Associação dos Jovens de Irajá – AJIR com o Laboratório de Práticas Coletivas em Saúde – LAPRACS/CCS da Universidade Estadual do Ceará- UECE, com apoio da Pró- Reitoria de Extensão – PROEX com registro no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade. O Programa em “Sintonia com a Saúde” é transmitido todas as quartas-feiras no período da tarde entre o horário de 16h às 17h ao vivo, direto da capital do estado, Fortaleza, para cinco de cidades do estado do Ceará: Fortaleza, Juazeiro do Norte, Ubajara, São Benedito e Sobral.

Assim, para esse estudo foi realizado a discussão com os jovens sobre a temática “Saúde reprodutiva: câncer do colo uterino”, que ocorreu no dia 13 de junho de 2018, veiculado pelo programa “Em Sintonia com Saúde – S@S” através da *Web Rádio* AJIR. Os sujeitos do estudo foram estudantes do segundo ano científico, de uma escola estadual de educação profissional, do município de Ubajara- Ceará. E a coleta dos dados envolveu a observação participante da enfermeira, com visita de campo a escola, pesquisas em ambientes virtuais e arquivos de áudio e vídeo da *web rádio* AJIR.

Como procedimentos éticos a pesquisa adotou a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que garante proteção aos seres humanos participantes de pesquisas científicas respeitando sua dignidade. Assim a vivência faz parte de uma pesquisa maior “uso da *Web Rádio* na formação e no cuidado em saúde: experimentando estratégias de comunicação e educação em saúde com as juventudes” submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UECE. Parecer nº: 1. 761. 115.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O início da interação entre escolares e entrevistado/ convidado ocorreu ao acessar o site da *web rádio*, por meio do link: www.ajir.com.br e pelos demais canais de acesso tais como: *twitter* (@radioajir), *Skype* (Skype 01: *web rádio* ajir), *Skype* 02 (radio ajir), Facebook (*Web Rádio* AJIR) e Mural de Recados do site e blog (www.saudeuece.ajir.com.br). Essa interação entre alunos e profissionais especialistas (convidados) aconteceu através da elaboração de perguntas, tira dúvidas e, sobretudo, produção de conhecimento (TORRES, 2015).

Assim, como os jovens participantes do programa foram estimulados a enviarem perguntas/comentários por meio de um *software* de comunicação, as atividades iniciaram com

uma pergunta chamada de âncora, na qual foi realizada pelo facilitador do programa e está relacionada à temática discutida no programa, onde o jovem que responder corretamente concorre a um brinde. A pergunta âncora lançada no programa pelo facilitador do programa, foi: Quais profissionais podem realizar o exame “Papanicolau”? Dos 45 estudantes participantes do programa, 27 responderam corretamente, que é o profissional médico e enfermeiro.

Conforme explicitado acima, o exame de Papanicolau deve ser realizado por profissionais de saúde, enfermeiros ou médicos, com formação e em capacitação contínua na Atenção Primária, que permite a identificação de células sugestivas de pré-invasão até lesões malignas, por meio de coloração de lâminas com células cervicais esfoliadas (JORGE et al., 2011).

Desta maneira, após o lançamento da pergunta âncora para os jovens participantes do programa, teve início o debate que é conduzido por especialistas sobre a temática, e nesta fase é abordado uma breve explanação com alguns pontos chaves sobre o assunto, como: O que é o exame Papanicolau; para que serve; Como é feito a coleta; orientações para realizar o procedimento; contra- indicações, dentre outras informações sobre a temática.

Tabela 01- Apresentação das perguntas realizadas pelos jovens sobre o tema: Câncer do Colo Uterino, durante o Programa em Sintonia com a Saúde, transmitido através da *Web Rádio Ajir*, Ubajara, Ceará, 2018.

Perguntas dos jovens sobre o tema Primeiros Socorros no Engasgo.
Jovem 01: “ <i>Quais os meios de prevenção do câncer do colo uterino? Só através do exame Papanicolau?</i> ”.
Jovem 02: “ <i>Para realizar o exame Papanicolau, a mulher precisa realizar alguma preparação?</i> ”.
Jovem 03: “ <i>Os sinais iniciais do câncer do colo uterino, incluem dor?</i> ”.
Jovem 04: “ <i>Quando devemos fazer o exame de prevenção ginecológica?</i> ”.
Jovem 05: “ <i>Qual a idade para ser realizado o exame Papanicolau?</i> ”.
Jovem 06: “ <i>Qual o intervalo de tempo que deve ter entre um exame e outro?</i> ”.
Jovem 07: “ <i>A vacina do HPV imuniza por quanto tempo?</i> ”.
Jovem 08: “ <i>Existe tratamento para o câncer de colo uterino?</i> ”.

Jovem 09: *“Os sintomas do câncer de colo uterino nas gestantes, são os mesmos de uma mulher não gestante?”.*

Jovem 10: *“O tratamento para o câncer de colo uterino é demorado? Como é feito?”.*

Jovem 11: *“Se o câncer não for diagnosticado a tempo, pode se agravar a doença?”.*

Jovem 12: *“Mulheres na menopausa podem realizar o exame do Papanicolau?”.*

Jovem 13: *“Uma mulher gestante, pode ter complicações na hora do parto devido ao câncer do colo uterino?”.*

Jovem 14: *“Com que idade costuma surgir os sintomas do câncer de colo uterino?”.*

Fonte: Arquivos do mural de recados do site da *Web Rádio*, *Skype*, *WhatsApp*, *Twitter*, *Facebook* Messenger da página do Facebook: Web Rádio Ajir, 2018.

Foi observado durante o debate sobre a temática, uma forte e interessante interação entre jovens escolares e o convidado entrevistado do programa, visto que as perguntas dos alunos foram respondidas espontaneamente, de forma direta e esclarecedora no mesmo momento da transmissão do programa.

Desta forma, a partir das perguntas elaboradas pelos participantes, foi possível perceber que existiam muitas dúvidas dos jovens acerca da idade para realizar o exame de prevenção ginecológica; quais os sinais e sintomas do câncer de colo uterino na mulher e nas mulheres gestantes; como a mulher deve se preparar para realizar o exame; imunização da vacina do HPV e como é realizado o tratamento do câncer do colo uterino.

Percebeu-se também, que apesar de muitas jovens já realizarem o exame de prevenção ginecológica, muitas ainda alegam desconhecer a finalidade da coleta do exame citopatológico, já outras nunca se submeteram ao exame por diversas razões como: medo, vergonha e questões culturais. Assim é imprescindível a humanização pelos profissionais enfermeiros para criar uma empatia, para que as pacientes possam sentir acolhidas e possam compartilhar essas informações. Desse modo, o contato próximo da equipe de saúde e a tecnologia da Web Rádio, propiciou uma aproximação com a juventude, de modo que criou um vínculo com os estudantes, onde esses passaram a se sentir seguros em dialogar com os profissional convidado para debater sobre o tema no programa em sintonia com a saúde, através da Web Rádio AJIR.

Muitas vezes, cabe ao profissional de saúde, quebrar tabus e atuar como um facilitador do acesso das mulheres ao exame de Papanicolau, fazendo com que haja superação dos fatores

de impedimento e uma melhor compreensão de seus sentimentos relacionados ao exame preventivo (FERREIRA, 2009).

Conforme o autor acima, é de extrema importância que o profissional enfermeiro, converse sempre com a usuária, tentando quebrar tabus, crenças, e culturas, realizando o seu direito de conhecer o seu próprio corpo, e reconhecer sobre o câncer de colo uterino e a sua prevenção (FERREIRA et al., 2009). Assim, o exame de prevenção do câncer cérvico-uterino é um procedimento importante, na verdade essencial, e tido como indicador de qualidade da assistência prestada à mulher.

Assim, após a análise das perguntas, foi possível compreender que os jovens veem na *Web Rádio* um meio para esclarecer dúvidas que muitas vezes passam despercebidas no dia-a-dia e na sua convivência familiar. O esclarecimento das principais dúvidas dos jovens resultou em uma melhor compreensão sobre o câncer do colo uterino e a importância da realização do exame de prevenção ginecológica. Nesse espaço, os estudantes também foram estimulados a desenvolver seu pensamento crítico, potencializando suas capacidades.

Nesse contexto, a emissora digital na Internet, é um recurso que se insere em novos arranjos para implementação de ações que visam à promoção da saúde em uma dimensão mais dialógica, interativa e rica de novos saberes através dos entornos da vida cotidiana dos jovens na escola e comunidade, superando o modelo tradicional para o foco da co-produção de saberes e autonomia de jovens (TORRES et al., 2015).

Dessa maneira, vê-se pelas falas entre jovens escolares e entrevistado convidado do programa que o debate fluiu espontaneamente, tornando o ambiente virtual acolhedor às demandas juvenis e tornando-o um potente espaço promotor de saúde.

Desta forma, mais do que repassar informações e induzir determinados comportamentos, esta estratégia sugere que as pessoas e coletivos sejam apoiados no processo de reflexão sobre os problemas postos pela vida em sociedade, procurando contribuir para a tomada de decisões, desenvolvimento da consciência crítica e o aumento da capacidade de intervenção sobre a realidade (CARVALHO, 2004; AYRES, 2004).

Neste contexto, é importante ressaltar que as utilizações das TDIC's são essenciais para o desenvolvimento de atividades de cuidado, como a educação em saúde e a comunicação para promoção da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação como facilitador do processo de ensino-aprendizagem sobre a temática “Saúde reprodutiva: câncer de colo uterino” se mostrou como uma forma de quebra barreiras, favorecendo a discussão acerca dessa temática, que não possui visibilidade e prioridade pedagógica na formação dos estudantes.

Nessa perspectiva, considera-se que a comunicação produzida pela *Web Rádio* foi de suma importância, para sanar todas as dúvidas presentes nos estudantes sobre o tema, visando à disseminação de informação baseada nas reais necessidades apresentadas pelos mesmos.

Desse modo, foi possível observar que a *Web Rádio* AJIR configura-se como forte potencializador de um processo educativo, uma vez que, a internet torna-se mecanismo para amplas e ricas discussões cotidianamente para alimentar curiosidades e diminuir vulnerabilidades. E o “Programa em Sintonia com a Saúde” transmitido através da *Web Rádio* AJIR, se consolida como instrumento de educação em saúde para jovens escolares, sendo um avanço tecnológico que está cada vez mais conquistando os ambientes escolares.

Conclui-se, portanto, que a interação entre jovens escolares através de uma TDIC, como a *Web Rádio* Ajir, trouxe inúmeras contribuições para o aumento dos conhecimentos dos jovens sobre a temática, visto que os mesmos adotarão posturas reflexivas quanto a prevenção do câncer de colo uterino.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Edileide Nery et al. **Prevenção do câncer do colo do útero na visão do enfermeiro da unidade básica de saúde (UBS)**. Revista Eletrônica Interdisciplinar, v.1, n.11, 2014. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

BARBOSA, M. A. et al. **Primeiros Socorros para criança: relato de experiência**. Acta paul. enferm. [online], v.18, n.2, p.220-225. 2005.

CARVALHO, R. S. **As contradições da promoção à saúde em relação à produção de sujeitos e a mudança social**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 9, n. 3, p. 669-678, 2004.

_____. **Conselho Nacional de Saúde**. Ministério da Saúde. Resolução 466, de 12 de Dezembro de 2012. 2012b. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf> Acesso em: 23 jul. 2018.

ELHAJJI, M.; MALERBA, J.P.; **Dos usos comunitários da webradiofonia no contexto migratório transnacional**. REMHUM, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.V.24, n.46, p.109-127, 2016.

FERREIRA, Maria De Lourdes Da Silva Marques. **Motivos que influenciam a nãorealização do exame de papanicolaou segundo a percepção de mulheres.** Esc Anna Nery RevEnferm, v. 13, n. 2, p. 378-84, 2009.

FREITAS, G. H. *et al.* Prêmio Sérgio Arouca de Gestão Participativa do SUS: experiências exitosas em Gestão Participativa no SUS. In: Ministério da Saúde-Conselho Nacional de Secretários de Saúde (Org). **A experiência da Web Rádio AJIR com a educação permanente em saúde.** 48. ed. Brasília: Ministério da Saúde-MS, v. 01, p. 09-374, 2015.

INCA - Instituto Nacional de Câncer (Brasil). **Diretrizes brasileiras para o rastreamento do câncer do colo do útero.** Instituto Nacional de Câncer. Coordenação Geral de Ações Estratégicas. Divisão de Apoio à Rede de Atenção Oncológica. – Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

JORGE RJB, Diógenes MAR, Mendonça FAC, Sampaio LRL, Junior RJ. **Exame Papanicolaou: sentimentos relatados por profissionais de enfermagem ao se submeterem a esse exame.** Ciência & Saúde Coletiva. 2011;16(5):2443-51.

LOPES, R. T.; PEREIRA, A. C; SILVA, M. A. D. **O uso das TIC no ensino da morfologia nos cursos de saúde do Rio Grande do Norte.** Rev. bras. educ. med., v. 37, n. 3, p. 359-364, Set. 2013.

MARTINS, P. O. S. *et al.*, **Os alunos do ensino médio e o conhecimento sobre o suporte básico de vida.** Rev. enferm. UERJ, Rio de janeiro, v. 20, n. 1, p. 4-621. 2012. Disponível em: Acesso em: 20 de Agosto de 2018.

MENDONÇA, Francisco Antônio da Cruz *et al.* **Prevenção do câncer de colo uterino: adesão de enfermeiros e usuárias da atenção primária.** Rev. Rene, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 261-270, jan./mar. 2011. Disponível em: . Acesso em: 20 agosto, 2016.

Ministério da Saúde. **Comitê permanente de acompanhamento da vacina do HPV.** Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2010. Available form:<
http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt3212_20_12_2007.html>

MITRE, S. M. *etal.* **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais.** Cienc Saude Colet, v. 13, n. 2, p. 2133-44, 2008.

NARCHI, Nádia Zanon; FERNANDES, Rosa Aurea. **Enfermagem e saúde da mulher.** Ed. Manole. São Paulo, 2007.

ROCHA, M. L; AGUIAR, K. F. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises.** Psicol. Cienc. v.23 n.4 Brasília, 2003.

SALES LKO. **Estudo da sobrevida e fatores prognósticos em mulheres com câncer de colo de útero, no Rio Grande do Norte, Brasil.** [Tese de Mestrado]. Rio Grande do Norte: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, curso de Saúde e Sociedade, Universidade do Rio Grande do Norte; 2015.

SANTOS, V. L. C.; SANTOS, J. E. **As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas.** HOLOS, v. 6, p. 1-22, 2014.

SANTOS, Marcilio Sampaio; MACÊDO, Ana Paula Nascimento; LEITE, Mércia Aurélia Gonçalves. **Percepção de usuárias de uma unidade de saúde da família acerca da prevenção do câncer do colo do útero.** Revista APS, v. 13, n. 3, p. 310- 319, 2010. Acesso em: 20 agosto. 2018.

TORRES, R. A. M. *et al.* **Comunicação em saúde: uso de uma web-rádio com escolares.** Journal of Health Informatics, v. 7, n. 2, 2015.

VASCONCELLOS-SILVA, P. R. *et al.* **As novas tecnologias da informação e o consumismo em saúde.** Cad. Saúde Pública, v. 26, n. 8, p. 1473-1482, ago. 2010.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

IMPLICAÇÕES DA SEQUÊNCIA FEDATHI NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA VIRTUAL

Silvia Sales de Oliveira³¹⁴

Joelma Nogueira dos Santos³¹⁵

Lara Meneses Saldanha Nepomuceno³¹⁶

Hermínio Borges Neto³¹⁷

RESUMO

Este artigo é um recorte do que foi desenvolvido em pesquisas de graduação, mestrado e doutorado envolvendo a Sequência Fedathi e a Docência Virtual com o foco na mediação docente. O uso das tecnologias virtuais na educação se caracteriza, na atualidade, como uma área de conhecimento fértil e desafiante para o trabalho docente. Existe toda uma discussão teórica de como a atuação do professor se configura na organização espaço-temporal, curricular, metodológica e avaliativa, que os ambientes virtuais e a Educação à Distância (EaD) denotam e que perpassam também questões relacionadas às políticas educacionais vigentes nestas áreas. Acredita-se, assim, ser relevante o aprofundamento nos aspectos metodológicos que possam auxiliar à docência virtual e suas peculiaridades. Este texto tem sua origem a partir dos estudos e discussões vivenciadas na disciplina Docência Virtual do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC. Apresenta, assim, a relação da Sequência Fedathi como metodologia de ensino na EaD, estabelecendo um diálogo com a

³¹⁴Doutoranda em Educação (UFC); silvia@multimeios.ufc.br.

³¹⁵Doutoranda em Educação (UFC); joelma@multimeios.ufc.br.

³¹⁶Mestranda em Educação (UFC); lara@multimeios.ufc.br.

³¹⁷Professor Titular da Faculdade de Educação - UFC- herminio@multimeios.ufc.br

docência virtual. O artigo se propõe a responder a seguinte pergunta: Quais as contribuições da Sequência Fedathi para a docência virtual na mediação do professor? Inicialmente, foi realizada uma breve análise histórica da EaD no Brasil. Posteriormente, foi delineada uma discussão teórica e análise descritiva relacionando a Sequência Fedathi e a docência virtual, através da construção de um quadro expositivo dos trabalhos acadêmicos sobre estas temáticas, desenvolvidas no Laboratório de Pesquisa Multimeios da Faculdade de Educação da UFC.

Palavras-chave: Mediação Pedagógica, Sequência Fedathi, Docência Virtual.

INTRODUÇÃO

A docência virtual tem se caracterizado como um campo de conhecimento de grande potencial, e também de desafios para a prática docente. Estudos sobre a atuação do professor no contexto virtual, no que se refere à organização espaço-tempo, curricular, metodológica e avaliativa, têm ganhado evidência no cenário educacional brasileiro na última década. Atualmente, as políticas públicas nacionais, como o Decreto 9.057/2017 que regulamenta a EaD (BRASIL, 2017), têm fortalecido as discussões relacionadas aos aspectos metodológicos do ensino à distância, assim como de suas particularidades. Logo, este artigo tem como objetivo identificar as contribuições da Sequência Fedathi na Docência Virtual em relação à mediação do professor.

A partir dos estudos e discussões vivenciadas na disciplina Docência Virtual do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC, este artigo apresenta, assim, a relação da Sequência Fedathi, como metodologia de ensino, neste caso, na EaD, estabelecendo um diálogo com a docência virtual, trazendo o seguinte questionamento como diretriz: quais as contribuições da Sequência Fedathi para a docência virtual na mediação do professor?

Para o desenvolvimento do artigo, inicialmente, foi realizada uma breve análise histórica da EaD no Brasil, tendo como base os estudos Alves (2009), Mill (2012) e Soares (2017). Finalizando este trabalho, fez-se uma breve discussão sobre a Sequência Fedathi com a Docência Virtual, explorando seus princípios e fases de desenvolvimento que se apresentam nos trabalhos de Borges Neto (2016) e Souza (2013).

Serão apresentados, por meio da construção de um quadro demonstrativo dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos no Laboratório de Pesquisa Multimeios da Faculdade de Educação da UFC, no intuito de evidenciar que esta temática já vem sendo trabalhada em pesquisas acadêmicas no Ceará.

BREVE HISTÓRICO DA EAD NO BRASIL: UMA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA VIRTUAL

A EaD surge inicialmente pelo ensino por correspondência (ALVES, 2009). Essas iniciativas se deram no âmbito das instituições privadas, por parte da ação de alguns professores. Os cursos oferecidos pelo ensino por correspondência se caracterizavam por capacitar pessoas que estavam em busca de emprego. O material didático chegava via correio na casa do aluno e este deveria fazer as atividades propostas pelo curso. Essa foi a primeira modalidade de EaD, marcando sua história por 20 anos.

A educação via radiodifusão foi a segunda forma de transmissão de conhecimento ofertada à distância. Pode-se destacar a iniciativa do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac, em 1946, em utilizar a radiodifusão, marcando o ensino superior com a Universidade no Ar (1950), nos estados do Rio de Janeiro (RJ) e de São Paulo (SP). O período militar (1964-1985) marcou um retrocesso no avanço dos programas educativos via rádio, devido a censura que praticamente extinguiu a rádio educativa no Brasil.

Com a publicação do Código Brasileiro de Telecomunicações (1967), foi determinado que deveria haver a transmissão de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão e televisão. O governo incentivou ações como essas, garantindo que as empresas deveriam oferecer gratuitamente na sua programação ações com fins educacionais. Em 1990, essa obrigatoriedade foi revogada, significando mais um retrocesso como foi o caso das emissoras de rádio, no período militar. Pode-se destacar as ações da Fundação Roberto Marinho como uma referência importante do uso educativo da televisão, a exemplo do programa telecurso, que ainda hoje atende a um público que busca conhecimento e certificação (ALVES, 2009).

Na década de 70, chegam às universidades os computadores. Nessa época, o computador era uma megaestrutura. Com o passar do tempo e avanço da tecnologia surgiram os microcomputadores, sendo estes mais acessíveis para a população, ampliando o acesso a essa tecnologia. O surgimento da internet gerou um avanço na propagação do ensino a distância no

Brasil e no mundo. Atualmente, a Educação a Distância vem sendo ofertada em maior escala por meio das tecnologias digitais, utilizando recursos como computadores e dispositivos móveis conectados em rede (ALVES, 2009).

A Educação a Distância tornou-se uma modalidade de educação, pelo Art. 80/1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que instituiu o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis de ensino e educação continuada. Desta forma, a EaD começou a ser praticada pelas instituições de nível superior. Atualmente, o decreto 9.057 (BRASIL, 2017), regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional.

A EaD ainda não possui uma estrutura sólida relativa a condição profissional dos professores que atuam nessa modalidade. Não há, segundo Mill (2012), uma profissionalização da docência na EaD, caracterizada como uma força de trabalho menosprezada e considerada inferior relativo a docência presencial. Existe a necessidade de aprofundar os estudos e ações, buscando essa profissionalização, para o docente que atua na virtualidade.

A SEQUÊNCIA FEDATHI E A DOCÊNCIA VIRTUAL

A educação à distância é caracterizada como uma modalidade de ensino que cresce no cenário nacional cada vez mais (KENSKI, 2013). Uma das razões é o acesso garantido por ela, independe do espaço geográfico ou das condições que impossibilitam o sujeito de chegar à sala de aula presencial. A EaD se diferencia porque não traz em seus programas uma estrutura pedagógica enrijecida, mas devido ao seu funcionamento, o sujeito precisa desenvolver habilidades específicas para o que se propõe a aprender, como desenvolvimento de sua autonomia. Além dessas, percebe-se o potencial que essa modalidade possui para auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem de determinados conteúdos. As questões sociais, embora seja no ambiente virtual, também são tratadas, experimentadas e aprimoradas (KENSKI, 2007).

Logo, a ação educativa, juntamente com o aparato tecnológico dão a EaD o fundamento legal como uma modalidade educacional, conforme o Art. 80 da LDB (BRASIL, 1996). Por outro lado, ainda existe uma variedade de pontos de vista em relação à organização no que se refere a metodologia de ensino, à gestão dos cursos e avaliação dos mesmos. Os aspectos

pedagógicos também são considerados, pois as formas de planejamento e execução são diferentes e específicos da EaD.

Para Almeida (2011), na docência virtual é necessário que o professor conheça o aparato tecnológico para comunicar-se com os alunos, porém, Borges Neto (2016) afirma que o professor precisa estar bem preparado para ministrar a aula, ter domínio do conteúdo, e também fazer um bom planejamento.

Borges Neto, Carvalho e Oliveira (2002) definem as seguintes competências necessárias ao trabalho docente: a) Conhecimentos em educação (sobre o processo educativo, didático, metodológico, de planejamento e avaliação, envolvendo uma teoria da aprendizagem); b) Domínio tecnológico (conhecimento da ferramenta tecnológica a ser utilizada para otimizar a utilização dos recursos como aparato pedagógico); c) Especificidade de formação (especialidade em algum nível ou conhecimento no âmbito educacional); d) Transposição didática (passagem do saber científico a um objeto de ensino, da produção do conhecimento a sua transformação em prática escolar, conduzida pelo professor).

A mediação no processo da docência virtual também é essencial para o professor desempenhar seu papel de maneira eficaz. Apresenta-se aqui a Sequência Fedathi, uma proposta metodológica de ensino como a própria mediação da ação educativa. A proposta desenvolvida busca uma ressignificação da atuação docente levando em consideração às ações investigativas e experimentais no ensino a partir da mediação do professor. Pinheiro (2018, p. 44), afirma que esta metodologia “representa uma mediação, como ação docente, que tem por objetivo favorecer a imersão do aluno à prática do pesquisador que desenvolve o conteúdo que se pretende ensinar”.

Embora o foco de atuação da Sequência Fedathi seja o professor, busca-se sempre conectar os três elementos do triângulo didático apontados por Brousseau (2008) como sendo o professor, o aluno e o saber, pois na mediação, um de seus princípios, o aluno é instigado a buscar descobertas para a construção de seu conhecimento. Logo, o papel mediador do professor no ensino, dinamiza a ação do aluno como protagonista no processo de aprendizagem que constrói o saber, perpassando as quatro fases do método Fedathi: a) a tomada de posição, momento no qual uma situação desafiadora é apresentada ao aluno; b) maturação, fase em que os alunos examinam a situação apresentada pelo professor; c) a solução, período do processo em que as respostas são organizadas e apresentadas pelos alunos; d) prova, fase final em que a

mediação do professor é finalizada diante do conhecimento construído e que nesse momento é sistematizado (SOUZA, 2013).

Em cada fase da Sequência Fedathi, os sujeitos, envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, professores, alunos, pares, assumem diferentes posturas e formas de mediação através da utilização, neste contexto, dos recursos da EaD, como Ambientes Virtuais de Ensino (SOARES, 2015) e as Interfaces Digitais Interativas (YOUNG, 2014), entre outros.

Além das fases estabelecidas no processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos, o cerne da Sequência Fedathi está na delineação dos seguintes princípios: o acordo didático, o *plateau*, a pedagogia ‘mão no bolso’, a utilização das perguntas e contraexemplos, tendo um olhar diferenciado para o erro. Estas concepções auxiliam a postura do professor e contribuem com o aluno na construção de seu conhecimento, de forma mais consciente e autônoma, mas tendo como foco o trabalho de mediação do professor, independente do ambiente de ensino (virtual, presencial ou híbrido).

Na tomada de posição, o acordo didático deve ser uma premissa, sendo definido pelo o conjunto de regras que norteiam as ações nos ambientes de ensino, caracterizando-se não somente no controle de atitudes e comportamentos, mas de forma primordial na responsabilidade e cumplicidade entre professores e alunos. Mantendo atitudes multilaterais de cooperação, parceria e sendo uma definição de atitudes junto a estratégias e técnicas utilizadas no contexto de ensino e de aprendizagem (SOUSA, 2015).

Ainda na tomada de posição, o professor tem como ponto de partida uma análise ambiental (do conhecimento sobre os alunos, materiais, tempo, espaço) e teórica (conteúdo teórico da disciplina e didático), que segundo Santos (2016), compreendem: a) a análise do *plateau* (nível de conhecimento e experiência do aluno); b) campo conceitual básico para a compreensão do conteúdo a ser trabalhado; c) definição da melhor maneira de apresentar a pergunta inicial (formas e visões diferentes, escolhas de materiais, lócus e outros). Delimitando, assim, os conhecimentos prévios dos alunos sobre o saber a ser ensinado que são determinantes para a organização didática do professor (BEZERRA, 2017).

Na fase de debruçamento ou maturação é motivado o desenvolvimento intelectual dos alunos, a partir de dúvidas, reflexões e hipóteses. Souza (2013) afirma que nesta fase, dentro de seu contexto de ensino, o docente assume uma postura de mediação através de questionamentos com os objetivos de potencializar e conduzir o desenvolvimento do raciocínio

dos alunos para a solução, configurando-se, assim, a pedagogia ‘mão no bolso’, uma postura de mediação do docente na qual o professor estimula o pensar do aluno sobre as suas ações, sem a apresentação de respostas diretas sobre o questionamento (BORGES NETO, SANTANA, 2001; SANTANA, 2018).

Nesta perspectiva, a pedagogia ‘mão no bolso’ faz com que o professor estimule a construção do conhecimento pelos alunos, o trabalho coletivo e proporciona as trocas de saberes entre os pares. Este procedimento acontece em todas as fases da Sequência Fedathi. A mediação pedagógica, muitas vezes, também está na esfera do aguardar o tempo do aluno, mas em uma atenção e prontidão ao contexto do mesmo. Se configurando em um grande desafio, construído na práxis, definir o quando e como mediar o trabalho do aluno, considerando as situações que estão na esfera do inesperado e intuitivo que a prática docente se apresenta em diferentes contextos educacionais (SANTANA, 2018).

Na solução, o professor na Sequência Fedathi assume o papel de mediador das competências didático-conceituais. Trazendo indagações sobre os modelos criados pelos alunos, elucidando desafios e lacunas nos modelos através das verificações e contraexemplos. De acordo com Ferreira (2018), o contraexemplo ocorre em uma situação em que o pensamento do aluno é desestabilizado, gerando uma possibilidade de uma nova ação do pensar sobre o problema como também refletir sobre o erro construindo caminhos para chegar uma nova generalização.

Nessa perspectiva, pode-se perceber algumas das características da Sequência Fedathi e que esta não está vinculada a uma determinada área do saber, na verdade ela transpõe os campos do conhecimento como ensino de matemática, formação de professores, inclusão digital, informática educativa e educação à distância.

A docência, na modalidade a distância, tem dialogado com a Sequência Fedathi e potencializado o trabalho na EaD, visto que se caracteriza na ação cooperativa e colaborativa. Para Cesário e Mill (2016), esse trabalho também se fragmenta, pois os atores vão assumindo seus papéis nos segmentos da docência virtual. Porém, o professor que atua na EaD, além de enxergar os mesmos aspectos e ações do ensino presencial como os planejamentos, execução e avaliação do desempenho do aluno, tem que dominar o uso do aparato tecnológico/tecnologias digitais.

Desde os meados da década de 1990, pesquisas vêm sendo desenvolvidas, inicialmente pelo grupo Fedathi e na atualidade pelo Grupo de Pesquisa em Ensino de Matemática Multimeios – GEMM. Estudos envolvendo a Sequência Fedathi e a Docência Virtual têm sido contemplados em trabalhos de conclusão de curso da graduação e da pós-graduação da UFC.

Quadro 01 – Pesquisas envolvendo a Sequência Fedathi e Docência Virtual

Nível da pesquisa	Total de trabalhos	Trabalhos envolvendo a docência virtual
Graduação	3	1
Mestrado	22	10
Doutorado	18	10

Fonte: Borges Neto, 2016.

O quadro I é o resultado do levantamento das pesquisas acadêmicas envolvendo a Sequência Fedathi e a Docência virtual, desde trabalho de conclusão de curso (TCC), a nível de graduação, até a construção de dissertações e teses, na Pós-Graduação, durante o intervalo de tempo de 1983 a 2015. Evidenciando que o Laboratório de Pesquisa Multimeios da FAGED/UFC, apresenta uma expertise nas temáticas em questão em sua trajetória, enquanto ambiente de pesquisa, possuindo 21 trabalhos acadêmicos, tendo como temáticas a formação docente, o uso de tecnologias, o uso de ferramentas digitais e de softwares educativos, e a Sequência Fedathi como fio condutor. Isso demonstra que a Sequência Fedathi, inicialmente pensada para o ensino da matemática, ampliou-se para outras áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O docente que atua na modalidade EaD deve ter como norteador fundamentos próprios deste contexto virtual, que devem ser diferentes dos utilizados no modelo de ensino presencial. A Sequência Fedathi vem como uma proposta na qual o professor tem uma postura intencional

que estimula a comunicação entre os discentes, promovendo um ambiente de colaboração entre pares, sendo essas ações características da pedagogia ‘mão do bolso’, e assim estimulando a construção do conhecimento pelo aluno. O desenho do ambiente e da proposta disciplinar devem ser planejados pelo docente de forma que promova a interação entre aluno-ambiente virtual, aluno-aluno e aluno-docente, de forma mais acessível e facilitada.

A Sequência Fedathi auxilia o docente no planejamento de um ambiente acessível, fluido, tendo um desenho pedagógico facilitador, que dialogue com o aluno e seja convidativo. Possibilitando, assim, a construção de uma postura discente autônoma, sendo mediada, ao longo do processo, pelo professor, suscitando a criação de uma rede de colaboração entre os pares, docentes e discentes. A mediação não se caracteriza em fornecer respostas para o aluno, mas de criar oportunidades de aprendizagem a partir das experiências vivenciadas no decorrer da formação/disciplina/curso proposto.

As contribuições da Sequência Fedathi na Docência Virtual ocorrem em todos os momentos da ação docente, no planejamento (*plateau*), na mediação do professor (contraexemplos, pedagogia ‘mão no bolso’), proporcionando um ambiente que estimula o aluno a ser autônomo no processo de aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. T. O papel do professor na educação a distância. **ÁGORA**. Porto Alegre, Ano 2, jul/dez.2011.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 2. p. 9-13.

BEZERRA, A. M. A. A Compreensão do Plateau no Campo dos Ensino das Ciências. In: BORGES NETO, Hermínio e MENDONÇA, Adriana Ferreira (org). **Sequência Fedathi: Além das Ciências Duras**. Curitiba: CRV, 2017.

BORGES NETO, H. **Uma proposta lógico-dedutiva-constructiva para o ensino de matemática**. Tese (apresentada para o cargo de professor titular). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

BORGES NETO, H.; CARVALHO, S. S; OLIVEIRA, S. S. Experiências de Formação de Professores em Informática Educativa no NTE do Município de Fortaleza. In: II Encontro de Pós-graduação e Pesquisa da Unifor. **Anais...** Fortaleza: Ed. Unifor. 2002.

_____, H.; SANTANA, J. R. **A Sequência de Fedathi e sua relação com o institucionalismo e a lógica do desenvolvimento matemático no ensino**. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 15 Anais. São Luís: UFMA 2001.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 mai. 2017. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/147946007/dou-secao-1-26-05-2017-pg-3>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo da teoria das situações situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. Tradução de Camila Bogéa. São Paulo: Ática, 2008.

CESÁRIO, P. M.; MILL, D. Aprendizagem da docência: da formação aos saberes necessários à docência na modalidade virtual. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**. v. 3, n. 2, 2016.

FERREIRA, F. C. Contraexemplo. In: BORGES NETO. Hermínio (org). **Sequência Fedathi: Fundamentos**. Curitiba: CRV, 2018.

KENSKI, V. M. **Ead e formação de professores: entre o discurso legal e a prática institucional**. 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/446.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

_____, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, Sp: Papirus, 2013. 171 p.

MILL, D. **Docência Virtual: Uma visão crítica**. Campinas, Sp: Papirus, 2012. 304 p.

PINHEIRO, A.C.M. A mediação. In: **Sequência Fedathi: fundamentos**. BORGES NETO, H. (Org.). Curitiba: CRV, 2018.

SANTOS, M. J. C. Reflexão sobre a formação de educadores matemáticos: a metodologia de ensino Sequência Fedathi In: DIAS, A. M. I; MAGALHÃES, E. B.; FERREIRA, G. N. L. (ORG). **A Aprendizagem como Razão do Ensino: por uma diversidade de sentidos**. Fortaleza: Imprece, 2016.

SANTANA, A. C. de S. **Mão no Bolso: postura, metodologia ou pedagogia?** In: BORGES NETO. Hermínio (org). **Sequência Fedathi: Fundamentos**. Curitiba: CRV, 2018.

SOARES, R. L. **Porque AVE:** uma discussão sobre ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. 2014. 85 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

_____, R. L. **A prática de educação a distância desenvolvida pelo laboratório de pesquisa multimeios : diálogos com a sequência Fedathi.** 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em)- Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2017. Disponível em: <<http://www.repositoriobib.ufc.br/00003e/00003e2b.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SOUZA, M. J. A. O que é a Sequência Fedathi? *In:* SOUZA, F. E. E.; VASCONCELOS, F.H.; BORGES NETO, H. *et al* (Org). **Sequência Fedathi:** uma proposta para o ensino de matemática e ciências. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

SOUZA, F. E. E. de. **A pergunta como estratégia de mediação didática no ensino de matemática por meio da Sequência Fedathi.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

YOUNG. R. S. **Inserção das Interfaces Digitais Interativas (IDI) no ensino presencial superior:** práticas educativas e formação docente no curso de Pedagogia da UERN. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**O PAPEL DA TECNOLOGIA NA PRESERVAÇÃO DO FATO HISTÓRICO:
PERCEPÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DO VÍDEO “A ESCOLINHA DE ARTE DE
CECÍLIA MENANO”**

Regiane Rodrigues Araújo³¹⁸

Patrícia Helena Carvalho Holanda³¹⁹

RESUMO

Neste estudo, defende-se o papel da tecnologia como recurso auxiliar na preservação e reconfiguração do fato histórico, tendo a análise do vídeo como mediação para o diálogo. Pensar a inserção dos recursos tecnológicos nas pesquisas em educação constitui-se como ação desafiadora, entretanto, necessária à realidade a qual estamos inseridos. Portanto, nosso objetivo é demonstrar o quanto a tecnologia pode contribuir no resgate da história e memória, por meio da reflexão proveniente das imagens em movimento. Quanto à metodologia, iniciamos pela análise bibliográfica. Posteriormente, fizemos uso da pesquisa documental, de acordo com Oliveira (2007), quando explica que tal método tem suas características sedimentadas em informações que não passaram por revisão científica. Por conseguinte, apresentamos a análise qualitativa, baseada nos estudos de Minayo (2003), ao esclarecer que os arcabouços de dados quantitativos e qualitativos não se excluem, ao contrário, fundem-se, formando novas possibilidades de resultados. Todavia, o qualitativo pode se justapor ao quantitativo, gerando

³¹⁸ Doutoranda em Educação Brasileira- Universidade Federal do Ceará/UFC- Linha de Pesquisa História e Educação Comparada/LHEC- Bolsista CAPES. E-mail: regiane.faced@gmail.com

³¹⁹ Professora associada, docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará- PPGE/UFC e Coordenadora da Linha de Pesquisa História e Educação Comparada. E-mail: profa.patriciaholanda@gmail.com

a pluralidade de resultados. Contudo, nosso ponto de partida é a revisão de literatura, assim, temos a possibilidade de interlocução com autores que desenvolvem pesquisas relacionadas a esse assunto, dentre os quais: Loizos (2002); Breitenbach (2012); Lévy (2010); Martins (2013); Machado (2009); Duarte Júnior (2008) e outros. Os achados da pesquisa revelaram que a experiência adquirida por meio da análise do recurso audiovisual contribuiu para ampliar nossos conhecimentos acerca dos fenômenos históricos, mostrou-nos a necessidade de interpretar o fato para além do que está posto pelas ciências, além do entendimento de que a tecnologia pode interpretar o passado no presente.

Palavras-chave: Tecnologia. Fato histórico. Análise de vídeo.

INTRODUÇÃO

A tecnologia e as mídias digitais vêm, cada vez mais, influenciando nosso modo de pensar e estar no mundo. Contudo, buscar uma definição concreta e estática para o papel delas – enquanto ferramentas educativas e interativas – seria algo complexo, uma vez que o uso desses recursos perpassa os espaços físicos. Para tanto, este texto trata da relevância da tecnologia na produção e armazenamento de imagens, diálogos e, principalmente, na comprovação do fato histórico, por meio da produção audiovisual.

Quando se fala acerca da utilização das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, bem como seu uso enquanto metodologia de pesquisa, logo nos deparamos com os seguintes questionamentos: como fazer? Como inserir as ferramentas digitais em determinadas áreas do conhecimento ou de pesquisa? Desse modo, percebe-se, ainda, a necessidade de abordagem da temática “Tecnologias da Educação” como mediação pedagógica e ferramenta metodológica. Contudo, essas indagações podem aguçar a nossa criatividade, levando-nos a desenvolver formas pelas quais podemos inserir a tecnologia como recurso auxiliar às práticas educativas e à pesquisa social.

Sendo assim, objetiva-se, neste estudo, demonstrar o quanto a tecnologia pode contribuir no resgate da história e memória, por meio da reflexão proveniente das imagens em movimento, tendo a análise do vídeo como mediação para o debate, considerando haver múltiplas possibilidades de inserção da tecnologia na aquisição do conhecimento, na

reconfiguração dos fatos, e também na propagação de ideias e da cultura como fonte de pesquisa.

Quanto ao método, trata-se de uma investigação bibliográfica, documental e qualitativa, tendo em vista que “o objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista” (GASKELL, 2002, p. 70). Ou seja, permite-nos fazer interpretações menos objetivas e mais subjetivas. “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam” (MINAYO, 2003, p. 22). Portanto, o qualitativo pode se ajustar ao quantitativo e vice-versa, assim, nessa dinamicidade de interação, os achados vão se revelando.

Sobre a investigação documental, sabemos que essa modalidade de pesquisa tem características próprias, pois se consolida “pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). A autora reforça que dentre esses documentos, encontram-se vídeos e filmes. Ressaltamos a semelhança da pesquisa documental com a bibliográfica, tendo em vista que essas fontes foram produzidas e organizadas por outrem.

A metodologia contou ainda com a análise de vídeo como fonte de pesquisa, neste sentido, Loizos (2002, p. 152) adverte: “Na gravação de vídeo, é relativamente fácil obter imagens que podem ser usadas, e relativamente difícil ter uma boa qualidade de som”. Porém, é importante que o pesquisador esteja preparado para as adversidades de ordem técnica, e saiba ler as imagens, o contexto visual, bem como expressões e gestos das pessoas presentes na gravação.

A seguir, apresentamos o quadro teórico composto pelos principais pontos norteadores deste artigo, ou seja, dialogaremos com teóricos diversos, que nos auxiliam na compreensão dos fenômenos e da temática em foco. Por fim, apresentamos as considerações e achados deste estudo.

CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA NA PRESERVAÇÃO DO FATO HISTÓRICO

Dissertar sobre as contribuições da tecnologia na preservação do fato histórico é trazer à tona a importância do uso dos recursos tecnológicos nas pesquisas sociais, principalmente quando se trata do registro audiovisual, uma vez que muitos acontecimentos históricos foram

comprovados mediante imagens que vieram a se tornar documentos, fontes de pesquisa para a posteridade. Segundo Loizos (2002, p. 149), “o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele desenrola”. Neste sentido, o vídeo permite uma análise mais concreta do fato, ou seja, mediante a comprovação visual, assim, vai perpassando as esferas daquilo que era somente dito, mas que também pode ser visto.

A sociedade da informação, cada vez mais exige que o conhecimento produzido seja compartilhado, acessado e acessível a quem está nos espaços virtuais. Essa exigência sinaliza uma revolução tecnológica no modo de fazer ciência, requerendo dos cientistas a inserção de elementos tecnológicos em suas pesquisas. Neste sentido, Silva; Correia e Lima (2010, p. 215) esclarecem:

Um dos fatores preponderantes da ‘nova’ sociedade é a tecnologia da informação. Essa crescente evolução dos elementos tecnológicos na sociedade capitalista tem revolucionado significativamente o modo de viver, pensar, agir e comunicar, alterando radicalmente a estrutura da sociedade baseada nos moldes tradicionais de produção.

As autoras exemplificam acerca da expansão da tecnologia da informação, e de como ela tem alterado o modo de produção da humanidade nas mais distintas áreas do conhecimento, inclusive nas pesquisas em educação. Neste contexto, é necessário preparar a sociedade, no que tange à utilização dessas ferramentas para além da comunicação e interação nas redes sociais. Portanto, é preciso que cada vez mais haja a inserção de recursos tecnológicos no cotidiano educacional e no modo de fazer pesquisa, ou seja, precisamos naturalizar o processo de forma a flexibilizar o acesso. Com base nesse raciocínio, Breitenbach (2012, p. 101) acentua:

Pode-se notar que, conforme as pesquisas realizadas, o tema acerca da tecnologia é então designado como aperfeiçoamento, evolução, avanço, aprimoramento de determinadas técnicas que fortalecem as competências e as habilidades dos sujeitos que a interpretam, como meios importantíssimos para o saber e o desenvolvimento humano.

Assim, verifica-se como a tecnologia auxilia a evolução da humanidade, partindo de saberes e ações pré-existentes. Todavia, nosso intento é demonstrar a importância dos recursos tecnológicos na preservação e reconfiguração do fato histórico, mediante a análise do contexto,

uma vez que os citados recursos permitem-nos armazenar informações, imagens e ações frutificadas no cotidiano.

Partindo da nossa proposta de análise – ou seja, o vídeo como fonte de pesquisa – Loizos (2002, p. 153) lembra-nos que “para o pesquisador social, as imagens e a tecnologia são uma contribuição, não um fim”. O autor considera o cuidado que se deve ter para não deixar que a tecnologia exerça uma hegemonia de resultados padronizados e técnicos, tendo em vista que ela é uma ferramenta auxiliar e não um componente final no tratamento que deve ser dado aos resultados obtidos.

Para Lévy (2010, p. 31), o início da Inteligência Tecnológica se dá a partir da cultura e se desenvolve por meio dela, tendo em vista ser por meio dessa cultura que o indivíduo pode construir sua identidade e cancelar sua história. Contudo, Castells (1999, p. 414) assegura que “nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo”. Para tanto, a nossa interpretação acerca dos fenômenos também é influenciada por esse “novo sistema tecnológico”, por essa virtualização do conhecimento, pois, o aparato oferecido pela tecnologia pluraliza o modo como enxergamos o mesmo objeto.

Por vezes, as gravações em vídeos são realizadas ao acaso, sem pretensão de produzir registros históricos, tampouco, construir objetos de análise, no entanto, o tempo vai fluindo e esses vídeos tornam-se fontes históricas, como é o caso do nosso objeto de análise, o vídeo “A Escolinha de Arte de Cecília Menano”. Entretanto, Loizos (2002, p. 153) esclarece sobre o que pode ocorrer com a maioria das gravações em vídeos produzidas para fins de pesquisa:

Milhares de gravações em vídeo são feitas em situações de pesquisa em comunidade, mas a maioria delas provavelmente nunca será examinada seriamente, adquirindo o *status* de “acessórios da moda” da pesquisa e ação, e se tornar uma perda de tempo e dinheiro. Não há dúvida de que historiadores futuros ficarão agradecidos por estes vídeos terem sido feitos [...].

É dentro da complexidade do desconhecido que muitas vezes o simples “acessório de moda” ganha, por meio da história, status de objeto de pesquisa. Além disso, a circulação de ideias e ações propiciadas pela indústria tecnológica reflete nesse contexto de aquisição de novos status. Sendo assim, os materiais tecnológicos ajudam-nos na preservação do fato histórico, para que as futuras gerações tenham o direito de conhecer e ressignificar o passado.

Por outro lado, o impacto da tecnologia veio a modificar a nossa relação com o mundo circundante, nas palavras de Miranda (2002, p. 11), “a tecnologia, a partir da modernidade, contribui para alterar a relação do ser humano com o mundo que o cerca, implicando no estabelecimento de uma outra cosmovisão”, no entanto, a tecnologia mexe também com a subjetividade dos sujeitos, com as relações de poder e afeto, estando longe de ser somente uma técnica.

A IMAGEM EM MOVIMENTO NO ESPAÇO DAS REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS

Em 1975, foi gravado o vídeo intitulado “A Escolinha de Arte de Cecília Menano”, com duração de dezenove minutos e quarenta e quatro segundos. Trata-se de uma entrevista concedida por Cecília Menano e João dos Santos ao “Falar educação” – um programa do Instituto de Tecnologia Educativa Radio Televisão Portuguesa. A entrevista foi coordenada e apresentada pela Dra. Maria Emília Brederode Santos³²⁰, vale destacar que o conteúdo da entrevista foi transcrito e se encontra disponível na internet para livre acesso³²¹.

Assim, com o advento da tecnologia, tornou-se possível revisitar esse fato histórico, por meio das reflexões sobre a imagem em movimento, bem como os diálogos contidos no documento em destaque e, desta forma, agregar novos olhares, interpretações, mas, acima de tudo, buscar compreender as concepções desses autores sobre Arte e Educação.

O tempo histórico e suas representações subjetivas descortinam-se na não linearidade do tempo, pois vão buscando se construir nos diferentes traçados e desdobramentos conceituais. Para Machado (2009, p. 278), “o tempo desdobra-se, divide-se, diferencia-se a cada instante em presente e passado: presente que passa e passado que se conserva”, portanto, conservar o passado é uma maneira de conhecer para compreender o sentido das coisas, das ações, da formação social e cultural dos sujeitos. Nessa conjuntura, Martins (2013, p. 85) explica: “(...) Graças às temporalidades, construímos, recuperamos, revisamos, disputamos, atualizamos e

³²⁰ Foi eleita Presidente do Conselho Nacional de Educação, pela Assembleia da República, em Novembro de 2017. Fonte: <<http://www.cnedu.pt/pt/organizacao/presidente>>.

³²¹ Documento disponível em: <<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/16684/8/Anexo%2011%20Transcri%C3%A7%C3%A3o%20do%20conte%C3%BAdo%20v%C3%ADdeo%20-%2020A%20Escolinha%20d.pdf>>.

renovamos os sentidos e significados”. Dessa forma, a temporalidade dita o que está por vir mediante a renovação dos significados e seus significantes.

Figura 1- Cecília Menano e João dos Santos durante entrevista.



Fonte: <<https://joaodossantos.files.wordpress.com/2017/03/a-escolinha-de-arte-de-cecc3adlia-menano-com-cecc3adlia-menano-joc3a3o-dos-santos-e-maria-emc3adlia-brederode-santos.mp4>>.

Quando assistimos ao filme, percebemos como acontece a interação de ideias entre Cecília Menano e João dos Santos, como eles gesticulam e se organizam verbalmente para responderem às perguntas da entrevistadora. Contudo, essas percepções só são possíveis mediante a análise de documentos como o audiovisual, uma vez que a imagem em movimento propicia ao telespectador a sensação de que o passado está no presente, está em curso, ou seja, em movimento.

Outra observação que o documento em vídeo nos oportuniza, é o modo como o entrevistado sente-se confortável ou não ao ser questionado sobre determinados assuntos, pois mediante a percepção do semblante e do olhar, somos capazes de captar os sentimentos de alegria ou descontentamento, além disso, somos levados à emoção, ao vermos pessoas com as quais buscamos referendar nosso pensamento, nos momentos em que a vida está presente e em pleno fluxo.

Figura 2 – Cecília Menano observando a criança desenhar.



Fonte: <<https://joaodossantos.files.wordpress.com/2017/03/a-escolinha-de-arte-de-cecc3adlia-menano-com-cecc3adlia-menano-joc3a3o-dos-santos-e-maria-emc3adlia-brederode-santos.mp4>>.

No trecho do vídeo o qual extraímos a imagem em foco, Cecília Menano observa atentamente o traçado feito por uma das crianças que frequentava seu ateliê. Ao examinarmos o filme, percebemos sua postura de admiração, paciência e sensibilidade com a criança, evitando, assim, fazer intervenções, enquanto o desenho está em desenvolvimento. Nas palavras de Duarte Júnior (2008, p. 112), “a atividade artística, no mundo infantil, adquire características lúdicas, isto é, tem o sentido do jogo, em que a ação em si é mais significativa que o produto final conseguido”. Neste sentido, o fazer artístico na infância constitui-se por meio da simbologia, da expressão de sentimentos, dispensando a preocupação com a forma ou o objeto em si.

Em um dos trechos do documento transcrito³²² pelo Instituto de Tecnologia Educativa (1975, p. 40), é possível identificar as concepções de João dos Santos sobre Arte e Educação, no entanto, as imagens do vídeo demonstram sua convicção e segurança ao afirmar:

[...] há a introdução do desenho e da pintura no ensino, para que haja um desenvolvimento mais largo, mais aberto, que permita à criança não só progredir do ponto de vista das matérias convencionais, da escola, mas também na expansão da sua personalidade.

³²² Documento disponível em: <<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/16684/8/Anexo%2011%20Transcri%C3%A7%C3%A3o%20do%20conte%C3%BAdo%20v%C3%ADdeo%20-%20%20A%20Escolinha%20d.pdf>>.

Ao analisarmos trechos da entrevista, constatamos o quanto João dos Santos e Cecília Menano eram entusiastas da educação, por meio da arte. Para tanto, somente a imagem em movimento e as observações do pesquisador são capazes de captar gestos que demonstram emoção e clareza de ideias.

Todavia, ao nos debruçarmos sobre a análise subjetiva dos vídeos ou filmes, temos a oportunidade de fugir às respostas e adequações tidas como clichês, ou seja, há momentos em que a expressão corporal do entrevistado fala mais do que a própria voz. Contudo, o ato de observar o outro no cotidiano das suas ações nos torna mais sensíveis, conhecedores do nosso próprio eu e da subjetividade que circunda a vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitar essas imagens possibilita-nos articular idas e vindas no tempo histórico, isso nos oportuniza trazer para o presente, documentos que comprovam o quanto a imagem em movimento pode contribuir para as pesquisas em educação. Os vídeos, filmes são fontes inesgotáveis de análise subjetiva sobre os sujeitos e o contexto no qual estão inseridos. A experiência acerca da utilização da análise de recurso audiovisual contribui para que possamos enxergar os fenômenos para além do que está posto pelas ciências, ou seja, permite a estruturação de ideias próprias, conhecimentos que podem ser adquiridos mediante a observação dos fatos, das ações humanas e das pessoas em diversos momentos de suas vidas.

Nos domínios da sensibilidade e expressões simbólicas postas pela realidade das imagens e suas representações históricas, os sentimentos de reconhecimento existencial encontram-se por meio da compreensão de que o fato histórico perpassa o tempo passado, mediante a disseminação de ideias, cultura e valores difundidos em uma determinada época.

Consideramos o surgimento dos recursos tecnológicos como essenciais ao desenvolvimento das pesquisas sociais, principalmente pela possibilidade de armazenamento e disseminação dos fatos históricos. Nossa experiência revela que foi por meio da circulação em rede do vídeo “A Escolinha de Arte de Cecília Menano”, que tivemos conhecimento da entrevista concedida por ela e João dos Santos, no ano de 1975.

Após quarenta e três anos, desde a gravação da entrevista, tivemos a oportunidade de conhecer, por meio dessas imagens, como era o cotidiano das crianças na Escolinha de Arte,

quais eram os ideais de educação inerentes à arte, defendidos e difundidos por Cecília Menano e João dos Santos. Portanto, realizar uma interface analítica sobre o papel da tecnologia na preservação do fato histórico indica as inúmeras possibilidades de se fazer pesquisa em uma sociedade cada vez mais conectada, virtualizada, na qual a presença humana se materializa na intensidade de compartilhamento de informações, notícias e imagens.

REFERÊNCIAS

BREITENBACH, D. J. As tecnologias da informação e comunicação na relação com a gestão estratégica escolar: uma análise segundo Pierre Lévy. **Revista Educação a Distância**, Batatais, v. 2, n. 1, p. 89-105, junho 2012.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 10ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2010.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MARTINS, R. Metodologias visuais: com imagens e sobre imagens. In: DIAS, B; IRWIN, R. L. (Orgs). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

MINAYO, M. C de S; (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MIRANDA, A. L. **Da natureza da tecnologia: uma análise filosófica sobre as dimensões ontológica, epistemológica e axiológica da tecnologia moderna**. 2002 pp. 161 (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR). Disponível em: <http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/dissertacoes/2002/ppgte_dissertacao_102_2002.pdf>. Acesso em 14 de julho de 2018.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

SILVA, A. K. A da; CORREIA, A. E. G. C; LIMA, I. F de. O conhecimento e as tecnologias na sociedade da informação. **Revista Interamericana de Bibliotecología**. Ene.-Jun. 2010, vol. 33, no. 1, p. 213-239. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v33n1/v33n1a09.pdf>>. Acesso em 20 de julho de 2018.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DA ESCOLA-SIGE: UMA FERRAMENTA DE
MONITORAMENTO E ACOMPANHAMENTO DA EDUCAÇÃO NO CEARÁ**

Hilcélia Saboia Parente ¹

Felícia Maria Martins de Sousa ²

RESUMO

Em meio às inovações e desafios da sociedade moderna, o desenvolvimento de tecnologias constitui importante ferramenta de coleta de dados, monitoramento, acompanhamento e sistematização, com o objetivo de facilitar a gestão da informação. Essa noção tem relação com uma atuação complexa, voltada para o monitoramento e acompanhamento do gestor na apropriação e análise de dados para compreensão da realidade educacional vivenciada pelos educandos no cotidiano escolar, a partir dos registros no Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE Escola. Assim é a ideia que se faz das teias complexas do processo de gestão escolar para o exercício pleno da cidadania, tanto dos aprendizes quanto dos educadores, no âmbito do uso da tecnologia a serviço da gestão escolar, tornando-se a primeira um suporte para o planejamento das intervenções e ações a serem implementadas após estudo dos dados. Não é à toa que a tecnologia se tornou imprescindível na vida escolar e na otimização do tempo nas atividades de registro dos dados e na acessibilidade destes pelos educadores. O SIGE Escola

¹Mestranda em *Ciencias de La Educación* pela Universidade Interamericana. Especialista em Teoria e Metodologia da História e Licenciada em História, pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA. Trabalha como Orientadora de Célula da SEFOR 1. E-mail: hilceliasaboia@gmail.com

²Mestra em Filosofia e Licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Especialista em Ciências Humanas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Trabalha como Superintendente na SEFOR 1. E-mail: feliciamartins2010@gmail.com

surgiu nesse contexto, consistindo primeiramente na aba “Acadêmico”, depois “Lotação”, seguido de “PDT”, “Rede física”, “Organismos colegiados”, “Professor online”, “Aluno online”, dentre outras, sendo todas a serviço da gestão da educação. Através desta pesquisa foi possível observar a “natureza” do SIGE Escola e sua função no contexto educacional cearense, destacando-se como uma importante ferramenta tecnológica de monitoramento, acompanhamento e apropriação tecnológica no fazer cotidiano dos gestores escolares da rede pública estadual de ensino.

Palavras-chave: Tecnologia. Gestão. Educação.

INTRODUÇÃO

O Estado do Ceará encontra-se na vanguarda educacional no cenário brasileiro, pois vem desenvolvendo projetos inovadores para a educação cearense, a exemplo do processo de escolha dos gestores escolares por eleição direta, da implantação do projeto da superintendência escolar (o qual é um serviço de apoio à gestão nos mais variados aspectos), bem como da adaptação do projeto Professor Diretor de Turma – PDT (que constitui uma forma diferenciada de cuidar dos jovens estudantes das escolas públicas estaduais).

Segundo Lück (2009, p. 107), nenhuma organização pode realizar bem o seu trabalho e prosperar sem que tenha bons registros e documentação sobre o trabalho que realiza, de modo que possa, a qualquer momento, fazer uso das informações correspondentes, tomar decisões objetivas e prestar contas de seu trabalho.

Em meio às inovações e aos desafios da sociedade moderna, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE, desenvolveu o Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE Escola, como uma ferramenta de coleta de informações, monitoramento, acompanhamento e sistematização das informações como uma tentativa para melhoria do fluxo da informação entre SEDUC-CE, Regionais de Educação e Escolas.

O SIGE Escola tem como premissa ser o integrador das várias informações internas da escola, como acontece, por exemplo, com uma ficha de identificação do aluno, contendo matrícula, transferências e notas. No início, sua utilização por parte das secretarias escolares mostrava-se insipiente, pois a maioria dos responsáveis preferia continuar fazendo o “controle”

dos dados da escola manualmente, utilizando os livros de ata. Aos poucos, o SIGE Escola foi se tornando uma ferramenta integradora não só das informações da escola, mas também na forma de mecanismo de integração e unificação de informações entre as escolas do Estado do Ceará e a SEDUC-CE.

A gestão educacional é um processo complexo que exige uma série de competências distintas a serem mobilizadas em prol dos resultados de aprendizagem dos estudantes, as quais vão desde o pedagógico até o administrativo e financeiro. O SIGE Escola se tornou uma importante ferramenta de tecnologia da informação e comunicação no auxílio aos gestores escolares, no que concerne à organização e melhoria de processos de gestão em todos os segmentos das escolas (LÜCK. 2009, p.106).

Essa ferramenta tecnológica atuou como aliada dos gestores escolares, pois conta com uma gama de abas de sistema, que são: Acadêmico; ENEM; Professor on-line; Aluno on-line; Lotação; Diretor de Turma; Rede física; CEJA; Alimentação escolar; Organismos colegiados; Remoção; Terceirizados. Através da utilização dessas abas, torna-se possível a otimização da análise de cenários para fins de tomada de decisões, melhoria da comunicação entre a comunidade escolar e os diversos setores interessados da SEDUC-CE – Coordenadorias Regionais de Educação do Estado do Ceará (conhecidas como CREDE), Superintendência de Fortaleza – SEFOR e a própria Secretaria.

Cada aba do sistema tem diversas informações para subsidiar o gestor escolar na garantia de uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar, conforme orienta Lück (2009). Além disso, o sistema é autoexplicativo, não demandando grandes conhecimentos em informática.

Outros sistemas da SEDUC-CE utilizam as informações contidas no SIGE Escola para realização do planejamento orçamentário anual, a exemplo do Sistema de Acompanhamento e Aquisição – SAA. Todas as informações contidas no SIGE Escola dialogam entre si, ou seja, são vinculadas dentro do sistema, de modo que o gestor tem controle de acesso às mesmas, exceto àquelas que são direcionadas ao uso próprio dos alunos, como: Aluno on-line, que é uma aba de consulta de notas por parte dos alunos; inscrição em festivais organizados pela Coordenadoria de Protagonismo Estudantil/SEDUC; “ENEM Não Tira Férias”; “FDS Curtindo o ENEM”.

Embora o SIGE Escola apresente importantes ganhos em relação à consolidação, sistematização e utilização das informações de forma mais efetiva, ainda há algumas resistências por parte de alguns gestores na alimentação das informações para posterior utilização.

Nesta pesquisa, foi feita uma abordagem diferenciada em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, buscando explicitar o uso dessas tecnologias como importante método de desenvolvimento de sistemas de monitoramento de informações e planejamento.

1 SIGE ESCOLA E O MONITORAMENTO ESCOLAR

O monitoramento é um processo de acompanhamento sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, com o objetivo de garantir sua maior efetividade, mediante a verificação do seu ritmo de trabalho, o bom uso do tempo e dos recursos, a aplicação adequada das ações e competências previstas e necessárias, em relação aos resultados pretendidos (LÜCK, 2009, p. 45).

Para Libâneo (2013, p. 91), o diretor ou gestor da escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, desempenhando principalmente a gestão geral da instituição escolar. Assim, o diretor escolar torna-se um tipo de profissional diferenciado, “com conhecimentos e habilidades para exercer liderança, iniciativa e utilizar práticas de trabalhos em grupo para assegurar a participação de alunos, professores, especialistas e pais nos processos de tomada de decisões e na solução dos problemas” (p. 96).

Conforme os pensamentos de Lück (2009) e Libâneo (2013), conclui-se que o SIGE Escola agrega e produz informações, auxiliando o gestor escolar no monitoramento e avaliação das ações educacionais, sejam estas de cunho pedagógico ou administrativo, na tomada de decisões para a melhoria dos resultados educacionais, através dos novos direcionamentos do planejamento pedagógico, organização do trabalho do grupo para a manutenção de um bom clima escolar, favorável à aprendizagem.

Ilustram-se abaixo os relatos de três diretores escolares, da Superintendência das Escolas Públicas Estaduais de Fortaleza/SEFOR 1.

Relato do Gestor 1

O SIGE Escola na vida do gestor é algo extremamente necessário, pois auxilia no constante acompanhamento do ENEM, lotação de professores, dentre outras atividades fundamentais da escola, caracterizando-se como uma ferramenta importante para o ano letivo.

A parte do ‘Acadêmico’ é sensacional, pois, além de fazer o acompanhamento de notas dos alunos, nós temos os recursos dos gráficos, das tabelas que são usadas nas reuniões pedagógicas por área, a questão das disciplinas críticas, os rendimentos... então é um diagnóstico que nós temos nesses mapas, para que possamos atuar efetivamente na parte pedagógica da escola.

O SIGE escola traz essa possibilidade de o gestor estar em constante atualização do que está acontecendo na escola, para poder intervir e tomar as medidas necessárias, fazer o acompanhamento... nós temos o SIGE Escola como se fosse hoje o coração da gestão. Nós temos a parte da Rede física, dos Terceirizados, que são administrativas, então é uma ferramenta administrativa e pedagógica também.

Na parte dos Organismos colegiados, é promovida a questão do protagonismo estudantil e a participação da comunidade dentro da escola, sendo assim, a ferramenta do SIGE hoje é fundamental para o funcionamento da escola, como o material de trabalho mais importante do gestor escolar. O SIGE Escola hoje está para a função da gestão como uma ferramenta pedagógica e administrativa, que norteia todas as ações do gestor enquanto pessoa responsável pela escola e pela aprendizagem dos alunos. Acho uma ferramenta sensacional e que vai além do que possamos utilizar no dia a dia da escola, é fantástica. Sem falar da particularidade na emissão de documentos dos alunos, parte burocrática que facilita muito a vida da secretaria escolar.

Relato do Gestor 2

A rotina da escola é permeada por várias situações em que a tecnologia pode e deve ser uma das principais aliadas, principalmente a tecnologia da informação. Num mundo em que nosso aluno é nativo digital, a escola precisa caminhar e se inteirar dessa realidade.

O SIGE, hoje, é o principal parceiro tecnológico, na medida em que nos ajuda, enquanto escola, a pensar, gerir e agir. A minha rotina como diretor já inicia com a verificação da caixa de entrada de e-mail institucional para visualizar possíveis demandas e orientações da SEFOR e da SEDUC-CE, dentre outros. Depois disso, é utilizado principalmente o sistema SIGE. Este sistema deve fazer parte da rotina escolar de todo diretor, já que o planejamento da escola deve ter como base os dados escolares do aluno, em especial sua progressão e/ou evolução quanto aos resultados esperados, tomando por base os anteriores e/ou aqueles provenientes de avaliações externas.

Para agir e gerir, primeiramente o gestor deve pensar, e os dados inseridos nesse sistema dão um panorama da realidade escolar. Isto casa com o pensamento de que precisamos saber onde estamos para podermos chegar onde queremos ir. Então o SIGE é fundamental no fazer do diretor, tanto para traçar estratégias de melhoria dos resultados, quanto na monitoração e acompanhamento desses resultados.

Talvez esse sistema deva melhorar, no acesso do diretor, quanto ao acompanhamento do absenteísmo docente, em relação ao prejuízo pedagógico no que diz respeito às aulas (como exemplo, o professor X que faltou três vezes em determinado mês e gerou um prejuízo pedagógico de defasagem de 20% no conteúdo que deveria ter sido repassado para a turma A da 2ª série). Isto seria interessantíssimo na abordagem do docente para a tentativa de ajudá-lo e apoiá-lo no seu fazer pedagógico.

Relato do Gestor 3

O SIGE é uma ferramenta que facilita o dia a dia do gestor e da secretaria da escola. É através dele que podemos acompanhar a matrícula, projetos, resultados, notas etc. Enfim, sem essa ferramenta, dificilmente haveria uma organização escolar.

1.1 Breve Análise e Outros Relatos

Na ótica dos gestores, o SIGE Escola como ferramenta tecnológica facilita a rotina de trabalho do gestor escolar, que tem uma carga de responsabilidade muito grande no que tange ao funcionamento da escola, conforme elenca Lück (2009), nas diversas subdivisões da

gestão, quais sejam: democrática e participativa, pedagógica, administrativa, de resultados educacionais, de pessoas, do clima e da cultura escolar, do cotidiano escolar; além, é claro, de ser uma forma de organizar e sistematizar os dados das escolas.

Essa ferramenta foi implantada na rotina dos gestores há pouco mais de cinco anos, porém já estava em funcionamento desde 2009. Vem passando por melhorias e adequações, contudo ainda não condiz completamente com a realidade de algumas escolas, como é o caso do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, que é uma modalidade de ensino semipresencial. Cita-se o relato da secretária escolar daquela unidade.

“[...] O SIGE fosse mais aperfeiçoado para o CEJA, por exemplo, [...] o SIGE para o CEJA não agrega, porque eu só coloco e tiro meninos, [...] eu não tenho resultado de notas, eu não posso imprimir a planilha de ata de resultados, é... a questão das notas, eu sofro e peno muito ainda querendo achar uma saída, [...] todo dia, tentando lapidar e ver, copiando o modelo de outros CEJAS, essa questão das notas, porque o nosso SIGE enquanto nota, o Acadêmico, ele não funciona. Ele só funciona a parte dos alunos, matrículas né..., lotação e professor, pronto. Mas assim, no demais, ele me ajuda muito, com certeza, e hoje os meus funcionários, apesar de uns terem resistência, mas eu tenho dois que ainda acessa, vê... E eu tento passar para eles a importância, essa questão da matrícula diminuiu muito a duplicidade, porque tinha até triplicidade, num era nem duplicidade. Porque eles não tinham esse cuidado e quando eu vou colocar no SIGE, eu vejo e já passo pra eles [...], faz a pergunta antes, faz a entrevista antes, pergunta se ele tem matrícula, tal, tal, tal... [...]. Então assim, acho que enquanto CEJA, ele precisa melhorar muito... [...] se pegar fogo, vai embora tudo, porque enquanto registro, notas de aluno é tudo no papel, né.... Eu senti muita dificuldade quando eu cheguei no CEJA “Flores do Campo” que eu não tinha nenhum registro, nem nada, e eu ficava louca... ‘Gente cadê a ata de resultados dessa escola? Aí todo mundo dizia: ‘Ah, foi entregue’. Eu acredito que tenha sido entregue, porque ninguém cobrava, né... Mas aí foi quando o novo diretor assumiu, que começou a cobrar os relatórios anteriores, e, gente, eu não tenho! Tem umas folhas lá [...]. Eu tive que refazer tudo isso, tive que refazer livro de registro de certificado, que quando eu cheguei na escola não existia. Então é assim, uma série de situações com relação ao acadêmico do aluno, à vida escolar do aluno [...] enquanto CEJA, ele precisa melhorar. Muitas situações de e-mails que chegam, essa questão do professor *online*, [...] pra um CEJA, ia ser uma evolução [...], porque os CEJA funcionam com as fichas de atendimento [...], a plataforma do

CEJA no SIGE é perfeita, eu já acessei. O aluno chega na secretaria, ele faz o seu atendimento, o quê que você vai fazer hoje meu filho? Ah, é orientação, prova, avaliação... eu, a secretária, faria o quê? Informaria o que esse aluno tá fazendo. Quando esse aluno chegar lá na sala de ciências da natureza, o professor já vai receber esse aluno e vai clicar só o número do SIGE. Acabaria todo esse ‘chafurdo’ de número em matrícula [...] Realmente adequar essa plataforma, até onde eu sei nenhum CEJA usa essa plataforma, adequar ao atendimento do CEJA, pois se mantém o tradicional. Pra mim, acredito que pra escola regular ele tá perfeito. Pra quem entrou em 2005, como eu, e ainda era o SADRE, hoje tá show!”

2 O ACOMPANHAMENTO AO SIGE ESCOLA PELA SUPERINTENDÊNCIA ESCOLAR

Com a missão de acompanhar e apoiar a gestão das unidades escolares, a Superintendência Escolar visa a fomentar um movimento de reflexão e ação em torno de três eixos principais: indicadores, processos escolares e instrumentos de gestão. Esse serviço foi criado pela SEDUC a partir de 2008 e realiza um acompanhamento sistemático mensal de todas as unidades escolares.

Como realizar um acompanhamento/monitoramento dos indicadores e processos escolares sem sistema com os dados organizados e consolidados? Como realizar uma reflexão em torno dos resultados de aprendizagem? Entende-se que monitorar e avaliar são processos integrados e o SIGE Escola, enquanto tecnologia, possibilita uma visão ampla e aguçada do superintendente escolar no acompanhamento e apoio aos gestores escolares, no que diz respeito ao uso dos dados como importante suporte pedagógico no caminhar da escola.

Através dos relatos dos superintendentes escolares, é possível perceber a importância das tecnologias no processo de monitoramento e apoio às escolas. Citam-se dois relatos de superintendentes escolares da SEFOR, conforme segue.

Relato do Superintendente 1

É salutar explicar que o Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE é um sistema utilizado cotidianamente dentro das rotinas de monitoramento e acompanhamento implementadas pela Superintendência Escolar da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Ilustramos. Cada escola alimenta, diariamente, seus dados administrativos e pedagógicos, a saber: frequência escolar; dias letivos; aulas dadas; rendimentos, além de dados sobre lotação, rede física e números de escolas, entre outros. Para os superintendentes – profissionais lotados nas células de desenvolvimento da escola e da aprendizagem, mas que atuam diretamente junto as unidades escolares – os relatórios gerados pelo SIGE são de fundamental importância. Haja vista que é a partir deles que são geradas as ações empíricas voltadas para a melhoria dos índices da escola.

Dito de melhor forma, no SIGE, são compiladas diversas informações do universo escolar. Para realizar um acompanhamento eficiente junto às escolas, o(a) superintendente analisa esse conjunto de dados para, junto da gestão escolar, sugerir práticas que venham a potencializar positivamente os resultados advindos do fazer escolar.

Relato do Superintendente 2

O alicerce principal do trabalho da Superintendência é o compromisso com a elevação do desempenho acadêmico do aluno. Em seguida, veio somar-se a isso a permanência dos alunos e diminuição da evasão. Nesse contexto, torna-se um serviço que necessita de ações dinamizadoras na prática de estratégias de acompanhamento e monitoramento para sugestão de intervenções pedagógicas.

Sendo cada unidade escolar um universo com suas peculiaridades, o SIGE Escola surge como uma ferramenta educacional eficiente no trabalho da Superintendência, pois contribui na coleta de dados alimentados pelas equipes escolares, desenhando o compromisso dos diretores, diagnosticando o engajamento e a mobilização de suas respectivas equipes, medindo a corresponsabilidade de todos, tanto quanto fortalecendo a contextualização do acompanhamento pedagógico de cada aluno, a fim de repensar a prática do professor e sugerir o redesenho de novas intervenções dos gestores escolares, reorganizando o trabalho desenvolvido da Escola, para uma ação mais eficaz nos processos de ensino e aprendizagem, de forma antecipada e contínua.

É preciso que as tecnologias da informação e comunicação não sejam apenas mais um ícone do poder de excluir ou deixar de incluir. É preciso que sejam objetos de movimentos de apropriação pelos sujeitos. É preciso, mais do que nunca, demarcar o lugar dos sujeitos,

impedindo que ele seja ocupado por “um sistema tecnológico – cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples” (BARRETO, 2003, p. 6).

3 SIGE ESCOLA NA ESTRUTURA DA SEDUC-CE

A SEDUC-CE, pela necessidade de compilar e organizar as informações de mais de setecentas unidades escolares, criou a Coordenadoria de Assessoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (ASTIN), com o propósito de criar um sistema que fosse eficaz e capaz de substituir o antigo sistema utilizado pelas escolas, SADRE, que se restringia a coletar dados de matrícula.

O SIGE Escola surge em meados de 2008, apenas como uma ferramenta de coleta e organização das informações acerca da matrícula, aqui ressalte-se também que coincide com as mudanças que estavam acontecendo na SEDUC-CE em termos de modernização das estruturas organizações e do parque escolar.

Como ferramenta tecnológica, o SIGE Escola caminha como um mecanismo inovador no processo de monitoramento dos dados educacionais, sendo acompanhado mais de perto pelos técnicos da equipe da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CEDEA, localizada na estrutura da SEFOR, como a célula foco de interlocução direta com as escolas e seus gestores. Nessa célula, existe um técnico que é o responsável por orientar o trabalho administrativo das secretarias escolares, o que permite que a superintendência escolar possa atuar mais efetivamente no enfoque pedagógico da escola.

Importante citar o relato do responsável pela orientação às secretarias escolares.

Relato do Técnico

Como gerente do SIGE, percebo que o sistema agilizou a rotina da secretaria escolar. Partindo de ações mais simples, como a expedição de documentos – da declaração ou histórico até documentos mais complexos, como a ata de resultados finais – observou-se que houve um ganho de tempo para a expedição dos mesmos.

Outro aspecto relevante a ser enfatizado, quando se fala de SIGE, é o banco de dados das escolas que passou a ser integrado. Hoje, qualquer escola da rede pública estadual ou municipal, com exceção de Fortaleza e Sobral, pode acessar as informações de um aluno que esteja matriculado na rede.

Sob um aspecto macro, é possível ver a característica física da escola e de seus ambientes, bem como verificar as informações dos docentes no que diz respeito à formação acadêmica ou à sua lotação.

Em minha opinião como gerente, a integração entre os arquivos das escolas dentro do SIGE permite agilizar o fluxo de informações e otimizar os trabalhos de acompanhamento por parte da SEFOR, bem como dentro do ambiente escolar, e a realizar a análise dos aspectos inerentes à gestão escolar.

Mas nem tudo são elogios. Após uma experiência de quinze anos em sala de aula, ainda vejo muita coisa carente de adaptações, por exemplo, um campo onde se possam justificar faltas de aluno. Isso causa um conjunto de discussões sobre por que não se permite realizar essa atividade dentro do ambiente. E um ponto que, para mim, exige maior cuidado é o acesso de pessoal que já está desvinculado da rede. Sempre que cada profissional deixa de integrar alguma unidade da rede escolar, é preciso verificar no cadastro qual era a permissão que existia pra poder suspender esse vínculo.

Embora seja o responsável pela gerência e orientação do sistema, há observações pertinentes feitas através do relato citado, em que, mesmo havendo apropriação por parte dos agentes escolares, faz-se necessária uma melhoria e um acompanhamento para os usos das informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, foi possível observar a natureza do SIGE Escola e sua função no contexto educacional cearense, destacando-se como uma importante ferramenta tecnológica de monitoramento, acompanhamento e apropriação dos dados no fazer cotidiano dos gestores escolares da rede pública estadual de ensino, o que leva a tê-lo como subsídio na construção do plano de ação e do projeto pedagógico da escola, a partir dos dados concatenados, na forma de relatórios e mapas obtidos no sistema, a auxiliar a gestão pedagógica na escola.

Tudo isso vai ao encontro do pensamento que defende ser necessário “empreender o movimento de pensar as ‘tecnologias na educação’, focalizando a sua apropriação educacional; rompendo com a tendência a valorizar as tecnologias em si, como se sua presença pudesse ser encarada como um fim em si mesma” (BARRETO, 2003, p. 1), o que se remete à ideia de que a tecnologia, por si só, não efetiva o trabalho dos agentes escolares, mas, sim, torna-se esta o subsídio que dinamiza o trabalho do gestor, do coordenador, do professor, do aluno e da secretaria de Educação.

Esse estudo partiu de um passeio tecnológico pelas abas do SIGE Escola, fazendo análise dos relatórios e mapas que são gerados a partir dos dados informados no sistema, que, no entanto, não se fazem sozinhos. O sistema não pode prescindir dos usuários. Se a escola não alimentar o sistema, através de seus agentes, nada será gerado e, portanto, de nada valerá a ferramenta, pois esta depende da mão e da mente humana, não só para sua criação, como também para sua alimentação. Conforme Pereira e Silva (2010, p. 21), “a evolução das TIC provocou mudanças não apenas em sua área específica, mas em diversas áreas do conhecimento humano”. Na educação, essas tecnologias vieram como suporte ao trabalho escolar, porém, como se pode perceber, ainda não se alcançou o ápice da contribuição das tecnologias, tendo-se ainda um largo trabalho a ser desenvolvido.

A pesquisa em si revelou que os que aderiram ao uso da ferramenta SIGE Escola, além de otimizar seu trabalho, apropriaram-se de dados que, *a priori*, não lhes seria possível. Com isso, podem, nos planejamentos escolares, pensar e refletir sobre planos de intervenções necessárias à superação de dificuldades de aprendizagem, como déficit de conteúdo. De igual modo, o uso da ferramenta favorece a criação de estratégias, a fim de garantir o sucesso escolar do educando, a partir do acompanhamento da gestão da escola e da Superintendência Escolar. Essa pesquisa também aponta no sentido de que não se esgota o assunto sobre o tema abordado, antes, demonstra que muito tem a ser estudado, principalmente no âmbito das inovações e atualizações dessa ferramenta, pela Secretaria de Educação, com o auxílio dos que o bom uso fazem do SIGE Escola, o que leva a pensar que é compromisso de todos utilizar as ferramentas tecnológicas e de informação no campo educacional, conforme constatou-se nas entrevistas dos pesquisados, a partir dos relatos contidos nesse estudo.

Com isso, conclui-se que é papel dos governos incentivar e intervir diretamente na elaboração e implementação de políticas públicas com vistas a utilizar as Tecnologias da

Informação e Comunicação, a ver o caso do Ceará, que não só criou a ferramenta tecnológica, como a implementou na escola pública estadual e, além disso, criou a figura da Superintendência Escolar para monitorar e auxiliar o trabalho da gestão, em busca do sucesso escolar na esfera da rede pública estadual de ensino.

REFERÊNCIAS

BARRETO, R. G. **As TIC na educação: das políticas às práticas de linguagem**. DataGramma Zero, v. 4, n. 5, p. A01-0, 2003. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/01/pdf_d0acade178_0007525.pdf> Acesso em: 31 Jul 2018.

CEARÁ. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/sigeescola>> Acesso em: 31 Jul 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: gestão e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, H. **A Gestão participativa na escola**. Vol. III. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

_____. **Liderança em gestão escolar**. Vol. III. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

PEREIRA, D. M.; SILVA, G. S. **As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como aliadas para o desenvolvimento**. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/view/884/891>> Acesso em: 20 Jul 2018

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

SUBJETIVIDADE, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: REDES E DIÁLOGOS

Maria Helena Rodrigues Campelo³²³

Alda Margarete Silva Farias Santiago³²⁴

Karine Moura de Farias Borges³²⁵

RESUMO

O presente artigo aborda questões relacionadas à subjetividade e educação nos tempos modernos atravessados pela tecnologia. O processo de subjetivação é afetado por esse movimento de acesso às informações e às relações que se criam a partir dele, sejam elas com o conhecimento, com a educação e com as formas de ser e estar no mundo. Refletir sobre os tipos de relações, seus objetivos e as maneiras como acontecem é importante para a educação e sua prática, além de favorecer uma análise sobre a formação docente no e para o novo contexto social, educacional, político, econômico e cultural, imerso nas transformações que criam e recriam formas de humanidades.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Subjetividade.

INTRODUÇÃO

³²³ Mestranda em Educação-UFC. Email: lenacampelo@gmail.com

³²⁴ Doutoranda em Educação-UFC. Email: amf.santiago@hotmail.com

³²⁵ Doutoranda em Educação-UFC. Email: karinemfarias@hotmail.com

Em tempos contemporâneos, na travessia do século XXI, questões sobre educação, objetivos e a forma de alcançá-los são mais do que nunca necessárias. A reviravolta acontecida nos anos noventa com o advento das tecnologias e as ligações em rede modificou o cenário da educação de forma decisiva e as práticas que compõem essa relação são cada vez mais desafiadas para dar conta dessa complexidade. Reflexões sobre vários aspectos já tão explorados se repetem e a sociedade lança mão de seus conhecimentos e instrumentos para acompanhar todo esse processo. Nesse movimento, é possível questionar sobre o tipo de escola, os sujeitos e a sociedade que resulta dessa relação.

Como avançar sobre essas reflexões de uma forma eficiente para administração dos conflitos contemporâneos? De um lado, um modelo de educação que foi criado e aperfeiçoado em um tempo histórico que, atualmente, está completamente modificado e do outro, sujeitos que nascem e se desenvolvem na conjuntura atual inseridos em um contexto digital, que interfere em sua subjetivação e suas formas de aprender.

Para Gadotti (2000) as mudanças do século XX afetaram o imaginário e a vida das pessoas de uma forma geral, inclusive dos intelectuais e pensadores da área da educação. Para o autor, “é um tempo de expectativas, de perplexidade e da crise de concepções e paradigmas não apenas porque se inicia um novo milênio – época de balanço e de reflexão, época em que o imaginário parece ter um peso maior”. São mudanças da sociedade que formam uma complexidade e convidam à problematização sobre os caminhos da educação e as influências sobre a subjetividade do seu público em suas práticas.

Sibila (2012) em seu livro sobre o lugar da escola dentro de uma proposta de educação nesse novo milênio, na pós-globalização, atribui uma nova compreensão de sujeitos, reflete sobre os meandros da relação entre os sujeitos e a escola, que para a autora, se delineia de forma conflituosa. A autora comenta sobre a trajetória, a história e os objetivos do surgimento da escola e também as mudanças dos sujeitos, fato que para a autora exigiria uma atualização da instituição na contemporaneidade.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Os desafios impostos pela modernidade, atingem os processos sociais e individuais, fazendo surgir novas formas de sociabilidades e novos modelos de interação entre pessoas e

produtos. A educação como processo histórico e complexo, ganha centralidade nesse novo contexto, tendo em vista o caráter mediador que assume nos espaços formais e informais de convivência humana, especialmente a escola. Com isso, o surgimento das novas tecnologias, incidem diretamente no cotidiano escolar, rompendo com antigos modelos, que por muitos anos presidiram o fazer docente e caracterizaram a escola.

Tais modelos referem-se particularmente, às práticas, rituais e modos de transmissão do conhecimento, cujas tecnologias baseavam-se nos artefatos da cultura, tais como: material escolar, lousas, livros, mapas e outros objetos que carregam as marcas de seu tempo, com bem nos lembra Escolano (2012). Na atualidade, a educação escolar é convidada a redimensionar o seu papel, face às constantes exigências impulsionadas pelas novas dinâmicas produtivas e de consumo, que determinam as competências e as habilidades formativas requeridas para os sujeitos.

Nesse processo de compreender as relações entre Educação e Tecnologias, é preciso considerar um elemento determinante na forma de associar ensino e conhecimento, após o advento do fenômeno da Internet, como mecanismo de expansão e acesso a informações, que ocupou espaços e dimensões na vida social na contemporaneidade.

Castells (2003), apresenta um panorama histórico da Internet, suas origens, percursos e efeitos sobre a sociedade global, com abrangência em todos os setores da vida humana, razão pela qual a educação prescinde de reformulações urgentes, a fim de continuar a sua ação mediadora. Para tanto, é preciso analisar antigas questões, que em uma perspectiva histórica, tem se constituído em obstáculos para a educação no país, pois recaem especialmente sobre às políticas educacionais, tais como: altos índices de evasão escolar, falta de escolas, equipamentos escolares inadequados, precarização da formação docente, que corresponde também, à falta de formação para o uso crítico dos suportes tecnológicos em atividades que sejam realmente diferenciadas e significativas para a vida prática dos alunos. Nesse contexto, cabe refletir sobre esse cenário considerando que:

A escola sempre procurou transformar a criança num aluno interessado, atento e aplicado. Com esta meta, a subjetividade estudantil se edificava a partir de práticas que instituíam a memória, a atenção e a consciência, buscando fazer com que esta última exercesse hegemonia sobre a percepção. A lógica característica do sujeito escolarizado presume o aparelho perceptivo receba os estímulos e a consciência os reelabore, produzindo um sentido: não se pode ler sem interpretar. Mas esta ação não é necessária para lidar com a informação audiovisual e interativa: em suma, para a

subjetividade do espectador ou do usuário midiático, o sentido não é fundamental (SIBILIA, 2012, p.89-90).

Dessa forma, as concepções sobre as tecnologias na educação requerem o alinhamento do seu conceito e de seu papel na formação do professor, a fim de que este apreenda esse conhecimento e passe a utilizá-lo de forma consciente, estabelecendo uma reflexão crítica da realidade social, de modo a preparar-se para utilizar as ferramentas tecnológicas no processo de aprendizagem, no sentido de inovar suas práticas pedagógicas em sala de aula. De igual modo, a escola e toda a sua comunidade deve adequar-se ao contexto de transformações, ciente de sua função que é favorecer a inserção das tecnologias no seu fazer cotidiano.

Ainda sobre educação e tecnologia, é preciso destacar que a LDB 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seus artigos 80 e 87 discorre sobre a Educação à Distância em programas de capacitação para professores em exercício. As orientações normativas decorrentes da LDB, explicitam a ideia de que essa formação, tanto inicial, quanto continuada, prepare professores com habilidades, competências e capacidades diferenciadas como condição determinante e indissociável da atual realidade tecnológica.

Contudo, é preciso destacar um dos desafios que é a coexistência de dois fenômenos distintos: de um lado, as Universidades e demais centros de formação, envolvidos com a criação e o fortalecimento de grupos de estudos e pesquisas para garantir uma formação docente que corresponda às atuais exigências, de outro lado, existe uma parcela significativa de professores que resistem às inovações em curso, mantendo antigas práticas com o mesmo fazer pedagógico.

Sobre este impasse, os estudos de Piscitelli (2009), auxiliam na compreensão acerca dos comportamentos geracionais entre os usuários das novas tecnologias, a quem denominou “nativos” e “imigrantes” digitais e suas características e tendências. Assim, considera-se importante pontuar que,

Nos encontramos ante uma paradoxal situação: os professores, que são preponderantemente imigrantes digitais, e que não falam uma língua, em vias de extinção, da era pré-digital, estão tentando ensinar a uma população que fala uma linguagem totalmente diferente e que é incompreensível para esses professores imigrantes. Embora o problema quase não seja lido desse modo, grande parte da resistência infanto-juvenil ao ensino hoje hegemônico nas universidades é produto da rejeição dos nativos àqueles que pretendem lhes ensinar a própria linguagem, sendo que eles, os nativos, já falam essa língua arcaica, pois a aprenderam como segunda língua. Um absurdo fadado ao fracasso de antemão. Fica mais claro então o porquê da universidade no lugar arrasado dessa equação? (PISCITELLI, 2009, p.47)

Como se observa, além das questões decorrentes da reconfiguração social ocasionada pelas tecnologias, o cenário educacional brasileiro ainda acentua a problemática, por não ter equacionado antigos entraves, como por exemplo, a formação de professores articulada a diferentes áreas do conhecimento, vez que os antigos modelos sociais estão sendo esgotados pelos novos signos que caracterizam as “sociedades da informação”, “sociedades em redes” e outras designações que surgem na tentativa de renomear, dinâmicas, tempos e espaços, que mudam ao sabor dos ventos vindos dos mais variados horizontes.

Ainda sobre a interface entre a Educação e o uso de Tecnologias, Giddens (2012) dialoga sobre a atualidade e as referências no contexto da Educação, exemplificando histórias de vidas reais e realidades distintas, comparando e observando pontos em comuns e diferentes. O autor apresenta a interface da Educação com a Sociologia, pontuando a importância dos processos de socialização na reprodução e disseminação de valores na sociedade. O autor evidencia as relações sociais da Educação com caracterizações advindas de divisões sociais: classe, gênero, etnia; bem como de outros aspectos: sistemas educacionais, quociente de inteligência, inteligência emocional, fracasso escolar, capital cultural, formação de *habitus*, avaliação, dentre outros fatores que afetam os cenários da escola e da sociedade.

O conceito da Educação é apresentado por Giddens (2012) referenciando-a como uma instituição social, cujo significado está relacionado a “aquisição de habilidades e conhecimentos e a ampliação de horizontes pessoais” (p. 590). Essa definição se distingue da caracterização do termo escolarização, que diz respeito ao “processo formal pelo qual certos tipos de conhecimentos e habilidades são transmitidos, normalmente por meio de um currículo predefinido em ambientes especializados: as escolas” (GIDDENS, 2012, p. 590). O autor ainda ressalta a compreensão da educação como “uma questão política, econômica, social e cultural complexa” (p.591). Para Giddens (2012), a educação e a escolarização vão se construindo ocupando espaços e atendendo a objetivos diferenciados na sociedade. Ele apresenta a perspectiva da Educação como socialização, como reprodução cultural, a relação da escolarização com o capitalismo.

Outro ponto importante abordado pelo autor se refere ao uso da tecnologia na Educação, principalmente quanto ao desenvolvimento contínuo de tecnologias da informação e comunicação, o financiamento dos sistemas educacionais e o uso efetivo das novas possibilidades criadas pela tecnologia da informação, bem como sua utilização das escolas. Para

Giddens (2012), diante de uma demanda de acesso a informação, exige-se uma força de trabalho habilitada em computação, dessa forma, as escolas constituem um espaço para os jovens aprenderem as capacidades dos computadores e utilizarem a tecnologia multimídia. Na perspectiva desse autor, os jovens estão inseridos em uma sociedade voltada para a informação e a mídia, por isso estão mais ambientados às tecnologias do que a sua geração anterior. Assim, “as novas tecnologias, não irão apenas acrescentar ao currículo existente, elas o enfraquecerão e o transformarão” (GIDDENS, 2012, p. 618).

Giddens (2012) apresenta reflexões sobre o uso da tecnologia na educação, apontando que em países desenvolvidos os sistemas educacionais foram informatizados, indicando uma possibilidade de “sala de aula sem paredes”. Todavia, ele pondera que “os computadores expandiram as oportunidades em educação”, possibilitam o acesso as pesquisas, o desenvolvimento da autonomia na resolução de tarefas, ao passo que considera que a realidade de “uma sala de aula sem paredes” ainda está distante da realidade. O autor enfatiza que apenas um reduzido número de educadores considera a tecnologia da informação como um meio que possa substituir a aprendizagem e interação com professores humanos, pois a tecnologia não deve substituir o processo de ensino em sala de aula. “O desafio aos professores é aprender a integrar as novas tecnologias da informação nas aulas, de um modo que seja significativo e educativamente confiável” (GIDDENS, 2012, p. 618). De acordo com este autor, existe uma flexibilidade e conveniência do uso da internet para aprendizagem, contudo, há uma crítica que considera que “não existe substituto para a aprendizagem presencial em um ambiente verdadeiramente interativo com outros estudantes” (idem).

Ao questionar o futuro da educação, Giddens (2012) pontua que as tecnologias da comunicação abrem espaço para oportunidades na educação. Segundo o autor, os defensores da tecnologia da informação consideram que “os computadores não precisam resultar em maiores desigualdades nacionais ou globais – que seu ponto forte está exatamente em uma capacidade de unir as pessoas e abrir novas oportunidades” (GIDDENS, 2012, p. 622).

A partir das considerações desses autores, surge o questionamento sobre: o que fazer com esse modelo de educação e consequentemente de escola?

EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE

O processo de subjetivação na modernidade é influenciado por uma nova forma de ser e estar em sociedade que se encontra atravessada por diversas variáveis que ocupam espaço na realidade da educação. A existência de um novo sujeito na educação, curioso, atualizado, questionador, imerso em uma cultura da rapidez de informações de uma maior oportunidade de acesso, desafiam o educador a aprender e desenvolver novas estratégias de adentrar no universo desse sujeito e conquistá-lo. Especialmente uma atuação de respeito, crença na pessoa humana e desenvolvimento de habilidades para atuar seguramente neste ambiente e possibilitar um processo de educativo eficiente com vistas a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

A sociedade globalizada evidenciou movimentos de disseminação de um sistema capitalista que incidiu na expressão e formação dos sujeitos. Uma busca incessante por resultados e consequentemente uma exacerbação do individualismo e da competição. Nesse contexto, a busca por conhecimento e qualificação originou um ambiente psicossocial de pressa, excesso e incentivo ao consumo. Outra característica marcante do contexto moderno do fim do século XX e início do século XXI é a propagação da cultura empresarial que se fortaleceu e passou a integrar os valores das instituições sociais inclusive a escola. Esse movimento provocou uma ênfase na performance e nos desempenhos individuais que busca o destaque perante os outros através dos resultados.

Todo esse contexto e as características próprias da sua cultura influenciaram na emergência de novos corpos e subjetividades como ressalta Sibila (2012):

São outros os corpos e as subjetividades que se tornaram necessários. Por isso, agora e em toda parte, não surpreende que reverberem outros tipos de sujeitos: novos modos de ser e estar no mundo que emergem e se desenvolvem respondendo as exigências da contemporaneidade, ao mesmo tempo que contribuem para gerar e reforçar tais características. (SIBILIA, 2012, p.47).

Essa nova forma de pensar, viver e se expressar carrega em si uma diferença das formas de subjetividade dos séculos XVIII e XIX, períodos históricos e sociais da emergência de uma subjetividade introspectiva na qual havia uma tendência a se diferenciar e afirmar as características individuais. Os sentimentos eram vivenciados de forma privada e as instituições foram criadas e aperfeiçoadas como objetivo de reger, conter e equilibrar os extintos mais genuínos.

Ainda sobre esse tema da subjetivação, Figueiredo apresenta uma reflexão na direção dessa forma particular de subjetivação, ao pontuar as “precondições socioculturais para o

aparecimento da Psicologia como ciência no século XIX”. Sobre esse período, o autor narra os movimentos de surgimento da “necessidade”, do estabelecimento da Psicologia como ciência. Para o autor, existem fatores condicionantes para a compreensão e definição do aspecto “psicológico”. Inicialmente ele parte da afirmação da “subjetividade privatizada” que pode ser compreendida como os registros de experiências íntimas, individuais que possuem significados e sentimentos inteligíveis para a própria pessoa, ou seja, que são responsáveis pelos conteúdos que as diferenciam do conceito universal. Só o próprio sujeito se percebe e identifica através das suas próprias experiências. “A experiência da solidão, ansiada ou temida, é também altamente expressiva daquilo que acreditamos ser nossa individualidade” (FIGUEIREDO e SANTI, 2010, p. 20).

Figueiredo e Santi (2010) apresentam a construção da experiência da subjetividade privatizada, a qual, como fruto da modernidade, permitiu a interiorização do conhecimento, no sentido de demarcar a compreensão de individualidades. Para os autores, compreender o elemento “psicológico” demanda articular a noção de uma subjetividade privatizada e a crise da mesma. A subjetividade privatizada corresponde a compreensão da própria existência, apercepção da individualidade, as experiências íntimas, a liberdade para a privacidade: “sermos sujeitos capazes de decisões, sentimentos e emoções privados” (FIGUEIREDO e SANTI, 2010, p. 20). A crise corresponde a compreensão de que a liberdade não significa ausência de limites, ela emerge em momentos de grandes irrupções, situações de crise social e questionamentos de tradições culturais, possibilitando novas formas de vida em sociedade. Assim, “a perda de referências coletivas, como a religião, a raça, o povo, a família ou uma lei confiável obriga o homem a construir referências internas” (FIGUEIREDO e SANTI, 2010, p. 21).

As diferenças dessa nova subjetivação são desafiadoras, porque que rompe com a dos séculos anteriores e o convívio com essa nova forma de ser e se expressar no mundo que envolve gerações criadas e educadas em períodos diferentes e sobre influências diferentes. Sobre esse aspecto, Sibila (2012) comenta que “justamente essas crianças e adolescentes que nasceram ou cresceram no novo ambiente, têm de se submeter todos os dias ao contato mais ou menos violentos com os envelhecidos rigores escolares”. Questionamentos sobre a necessidade de uma modernização de pensamento ou aceitação dessa nova forma e os juízos de valores sobre suas expressões são muito constantes. As respostas para as inúmeras perguntas são complexas, pois

as diferenças “gritam” nos contextos variados, especialmente na escola, precisam ser consideradas de uma forma responsável e equilibrada para uma relação acolhedora e produtiva. A “era digital” com as suas tendências mercadológicas e todo o seu campo simbólico de relações que ultrapassam as distâncias físicas e se constituem em um tempo diferenciado quase ilimitado, ocasionaram um movimento provocador da exposição. Imersos no universo dos compartilhamentos de conteúdos que exibem toda a rotina, gostos, sentimentos, experiências pessoais invadiu a cultura dos jovens e também adultos. Esse fenômeno é nomeado por Sibila (2012) como uma “convocação às personalidades a se exhibir em telas cada vez mais onipresentes e interconectadas”.

Essa temática situa o contexto de surgimento da instituição escola, as demandas para a reprodução da educação e suas relações com a criação de outras instituições sociais como Família e Estado. Essa compreensão permite identificar as influências da cultura na sociedade, delimitando os aspectos sociais, econômicos, políticos em períodos históricos, demarcando as subjetividades, os corpos dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário aqui apresentado sugere nos coloca diante de desafios antigos e contraditoriamente contemporâneos. Nosso olhar se lança sobre a cristalização do modelo da escola já apontado por sociólogos e teóricos da educação, que permanece com valores em sua prática de controle, disciplina, avaliação, através dos erros. Esse contexto nos situa diante de uma necessidade de adaptação a novos corpos e subjetividades apresentados por Sibilla (2012) que exigem novas posturas.

As tecnologias ocupam espaço significativo na sociedade, novas demandas profissionais surgem e desaparecem em tempos cada vez mais reduzidos, daí a constante necessidade de flexibilização profissional e a permanente mobilização de saberes, a fim de atender as dinâmicas e exigências laborais e sociais. Essa nova realidade, impõe novos desafios à sociedade e aos sujeitos, tendo a educação como mediadora da (re) territorialização do conhecimento.

A educação escolar, no tempo presente, tem a função de conduzir formas de aprendizagens coerentes com os saberes que circulam nos espaços sociais e virtuais. A BNCC – Base Nacional Comum Curricular, prevê o uso de tecnologias no ambiente escolar pela

compreensão de que estas são ferramentas de habilidades cognitivas e socioemocionais de crianças e adolescentes, que já incorporaram em suas vivências às tecnologias digitais e reconhece a escola como o lugar de aprendizado de usos dessas tecnologias de forma crítica.

No entanto, reitera-se a importância de uma nova dinâmica organizacional no interior da escola, que passa pela reestruturação física, formação e valorização docente, equipamentos adequados ao desenvolvimento das atividades e, principalmente, o permanente diálogo da instituição escolar com os demais setores da sociedade, com vistas ao fortalecimento educacional, na perspectiva da formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade/ tradução: Maria Luiza X. de A. Borges; revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BENITO ESCOLANO, Augustín. **Las materialidades de la escuela**. In: GASPAR, Vera Lúcia da Silva; PETRY, Marília Gabriela (Orgs) *Objetos da Escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar* (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: INSULAR, 2012.

FIGUEIREDO, Luís Claudio M.; SANTI, Pedro Luís Ribeiro de. *Psicologia: uma (nova) introdução. Uma visão histórica da Psicologia como ciência*. 3ª edição. EDC: São Paulo, 2010.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6ª edição. Porto Alegre: Penso, 2012.

PISCITELLI, Alejandro. **Nativos digitais**. Buenos Aires: Santilana, 2009

SIBILA, PAULA. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DE UMA WEB RÁDIO PARA DIÁLOGO COM OS JOVENS SOBRE PRIMEIROS SOCORROS NO ENGASGO

Karlla da Conceição Bezerra Brito Veras³²⁶

Raimundo Augusto Martins Torres³²⁷

Leidy Dayane Paiva de Abreu³²⁸

Ana Clarissa Azevedo de Sousa³²⁹

Ana Ângela Araújo Braz³³⁰

RESUMO

Vivencia-se em uma sociedade cada vez mais globalizada e sobre mudanças constantes em vários aspectos, como culturais, econômicos, políticos, tecnológicos, entre outros. Dessa forma, os aspectos tecnológicos geram impactos na sociedade em si e sobre a educação. Nesse

³²⁶Enfermeira. Mestre em Ensino na Saúde pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: karlla_veras@hotmail.com

³²⁷Enfermeiro. Doutor pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professor efetivo da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: augustomtorres70@gmail.com

³²⁸Enfermeira. Mestre e Doutoranda do Programa de Pós- Graduação de Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza- CE. Brasil. E-mail: dayannepaiva@hotmail.com

³²⁹Enfermeira. Professora da Escola Estadual de Educação Profissional Dom Walfrido Teixeira. E-mail: anaclarissa_azevedo@yahoo.com.br

³³⁰ Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Diretora da Escola Estadual de Educação Profissional Dom Walfrido Teixeira, Sobral-Ceará. E-mail: angelabraz2008@hotmail.com

contexto, para o presente estudo foi escolhido o ambiente escolar como foco para ser aplicado uma intervenção utilizando uma tecnologia educacional. Assim, o estudo possui como objetivo descrever a intervenção de uma enfermeira com o uso de uma tecnologia digital denominada *Web Rádio AJIR*, utilizada como mecanismo de comunicação dialógica para o cuidado em saúde entre jovens escolares, onde foi abordado à temática: “Primeiros Socorros no engasgo”. O estudo trata-se de uma pesquisa - interventiva, que descreve as ações de intervenção de uma enfermeira junto a 35 jovens escolares de uma escola pública do município de Sobral- Ceará, por meio do projeto de extensão “Em Sintonia com a Saúde” veiculada pela *Web Rádio AJIR*. Os sujeitos do estudo foram estudantes do primeiro ano científico, de uma escola estadual de educação profissional, do município de Sobral- Ceará. O início da interação entre escolares e entrevistado/ convidado ocorreu ao acessar o site da *web rádio*, por meio do link: www.ajir.com.br. Assim os jovens participantes do programa foram estimulados a enviarem perguntas/comentários por meio de um *software* de comunicação. A partir das perguntas elaboradas pelos participantes, foi possível perceber que existiam muitas dúvidas dos jovens acerca do tema primeiros socorros em casos de engasgo, onde dos 35 jovens participantes do programa, 22 desses realizaram perguntas sobre a temática, principalmente em relação ao procedimento que deve ser realizado em casos de engasgo, sinais e sintomas de uma pessoa com engasgo, estimativas de mortes no país em relação ao engasgo, funcionamento do atendimento do SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência), entre outras perguntas pertinentes sobre o tema. O esclarecimento das principais dúvidas dos jovens resultou em uma melhor compreensão sobre como intervir em casos de engasgos nas pessoas. Os estudantes também foram estimulados a desenvolver seu pensamento crítico, potencializando suas capacidades. Conclui-se, portanto, que a interação entre jovens escolares através de uma TDIC, como a *Web Rádio Ajir*, trouxe inúmeras contribuições para o aumento dos conhecimentos dos jovens sobre primeiros socorros em situações de engasgos, visto que os mesmos adotaram posturas reflexivas que permitiram a tomada de decisão, possibilitando a formação de jovens críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais, Educação, WEB Rádio.

INTRODUÇÃO

Devido a algumas situações de urgência e emergência, levam à necessidade de abordar temas práticos e a intervenção de atores que detenham o mínimo de conhecimento na área de primeiros socorros, para que leigos possam auxiliar nos cuidados básicos de primeiros socorros e fazer uma ligação de segurança prévia ao atendimento médico ou pré-hospitalar.

Neste contexto, a escola tem uma função social e política direcionada para a transformação da sociedade a partir dos estudantes. Para Barbosa (2005), a escola representa um processo de construção que requer tempo, dedicação e continuidade, tornando necessário que se inicie desde cedo as primeiras noções de primeiro socorros.

Desse modo, foi escolhido o ambiente escolar como foco para ser aplicado uma intervenção utilizando uma tecnologia educacional, pois a escola é o ambiente principal para o desenvolvimento de funções cognitivas e formação de crianças, adolescentes e jovens, sendo o principal local onde ocorre o processo aprendizagem sistematizado, exterior a educação familiar.

A juventude, em sua maioria, utiliza a internet como ferramenta para produzir e postar suas ideias e gerar diversas maneiras de interação. Assim, o uso das tecnologias entra no contexto de que promover a saúde dos jovens requer estratégias que estimulem a participação dos mesmos propiciando a esses uma aprendizagem mais dinâmica, ocorrendo à interação mais eficaz dos estudantes, tornando-se uma ferramenta no processo de aprendizagem.

Dessa forma, a utilização desses recursos tecnológicos de comunicação e informação vem se tornando mais frequentes devido à atratividade e facilidade de comunicação e acesso, e, por conseguinte, modificando a maneira como as pessoas se relacionam, aprendem e se comunicam, especialmente entre a população jovem (SANTO; SANTOS, 2014).

Nessa perspectiva, foi aliado o uso destas tecnologias à educação e saúde, surgindo assim a *Web* Radio AJIR (Associação de Jovens de Irajá), que é uma estratégia que visa difundir informação e conhecimento através do meio digital, atuando na comunicação e educação em saúde através da transmissão de uma programação diversificada com temas sobre saúde para os jovens, como a temática: Primeiros Socorros no engasgo.

Assim, um dos programas veiculados na Web Rádio Ajir é o Programa Em Sintonia com a Saúde (S@S), desenvolvido num estúdio-sala na Universidade Estadual do Ceará

(UECE), em Fortaleza, Ceará, com programas semanais ao vivo e/ou gravados, disponibilizados no site da *Web Rádio AJIR* para posterior consulta pela internet.

Dessa forma, tendo em vista a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), para reduzir as vulnerabilidades dos jovens, o estudo apresentou as seguintes questões norteadoras: quais os conhecimentos dos jovens de uma escola pública do Ceará sobre primeiros socorros no engasgo? Quais são suas principais dúvidas sobre este tema?

Assim, o estudo possui como objetivo descrever a intervenção de uma enfermeira com o uso de uma tecnologia digital denominada *Web Rádio AJIR*, utilizada como mecanismo de comunicação dialógica para o cuidado em saúde entre jovens escolares, onde foi abordado à temática: 'Primeiros Socorros no engasgo'.

Acredita-se que o programa em Sintonia com a Saúde transmitido através da tecnologia da *Web Rádio AJIR* é muito relevante, pois torna-se uma ação educativa onde dar oportunidades aos participantes de dialogarem com outras pessoas de forma *online* e inovadora sobre problemas relacionados à educação em saúde. Nesse sentido o estudo possibilitará a produção de novas pesquisas sobre as TDCI's no processo de educação em saúde nas escolas, de modo a constituírem-se espaços mais integralizados, construtivos e democráticos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Martins et al. (2012), o ambiente escolar é um local coletivo que proporciona ao adolescente a construção da sua identidade como processo social para além da família. Nesse contexto, a atuação de um profissional da saúde como educador é de considerável relevância, pois estimula a capacitação em primeiros socorros através de uma educação em saúde.

Desta forma, considerando-se o ambiente doméstico como local de origem de acidentes, lesões e outros agravos, é evidente a importância e medidas preventivas e assistenciais por parte de profissionais das áreas da saúde e da comunidade leiga (LEITÃO et al., 2008).

Assim, o ensino de primeiros socorros deveria ser mais disponibilizado e abordado para a população em geral. Aprender sobre primeiros socorros ajudará o indivíduo a atuar com maior segurança caso ocorra uma situação emergencial. Com maiores conhecimentos diminuirá o agravo à saúde da vítima (BADKE et al., 2012).

Favorecer a participação juvenil é uma estratégia eficaz de promoção da saúde, pois possibilita aos jovens tornarem-se promotores da transformação social, sendo tanto os adolescentes quanto o setor saúde beneficiados por esse processo, além da comunidade local como a sociedade.

Veronese et al. (2010) afirmam, em sua experiência, que a produção e socialização de conhecimentos sobre primeiros socorros pode diminuir a demanda não pertinente ao SAMU, tornando mais eficiente e otimizado o atendimento de urgências desse serviço. Dessa forma, uma pessoa ensinada e treinada pode prestar os primeiros socorros, com seriedade e confiança, até a chegada do profissional qualificado na área.

Conforme vários autores em especial, Araújo e Pergola (2008), boa parte da população, sem treinamento adequado para prática de primeiros socorros, ‘auxiliam’ vítimas em situações de emergência apenas pelo impulso da solidariedade, podendo comprometer a sobrevivência ou a plena reabilitação da vítima.

Nesse contexto, aliar o uso destas tecnologias à educação e a saúde tem levado pensar numa nova atenção, promoção e prevenção de agravos e doenças voltados ao cuidado de jovens adolescente, estimulando na escola a apropriação e disseminação de novos saberes e práticas em saúde no cotidiano entre pares, pois os aspectos tecnológicos geram impactos na sociedade em si e sobre a educação. Dessa forma, é imprescindível o uso das tecnologias de informações e mídias no ambiente educacional atualmente.

Diante do exposto, há uma crescente busca de métodos inovadores de ensino e aprendizagem, de modo a contemplar tais necessidades da sociedade moderna, ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico para, efetivamente, alcançar a formação do homem como um ser histórico, inscrito na dialética da ação-reflexão-ação (MITRE *et al.*, 2008).

Dessa maneira, a inserção das TDIC's no cotidiano escolar, como a *Web Rádio* da Associação dos Jovens do Irajá (AJIR), constitui-se de um meio de comunicação dialógica para o cuidado em saúde entre jovens escolares, buscando promover e prevenir agravos, além de conceber educação em saúde para estimular o cuidado por meio da *internet*.

As TDIC's favorecem a ampliação da interatividade através do emprego de ferramentas como imagens, textos, hipertextos, questionários, vídeos, áudios e jogos, que englobam as tecnologias da informática e da telecomunicação, mudando a linguagem de modo a torná-la multimídia (LOPES; PEREIRA; SILVA, 2013).

É notório a ampliação da influência das TDICs no setor saúde. Houve um crescimento de estudos que caracterizam a internet como valioso recurso de autocuidado, fornecendo informação e promovendo intercâmbio entre profissionais, cuidadores e usuários na condição de padecimentos crônicos ou de simples interessados nas questões da saúde humana (VASCONCELLOS-SILVA *et al.*, 2010).

Desse modo, a Web Rádio AJIR interliga vários lugares, cidades e países devido à dimensão desterritorializante possibilitada pela internet. Um dos programas veiculados nesse canal é o programa Em Sintonia com a Saúde (S@S), desenvolvido num estúdio-sala na UECE, com programas semanais ao vivo e/ou gravados, disponibilizados no site da AJIR para posterior consulta pela internet. Assim, a *web* rádio como canal digital na Internet possibilita a inovação para os processos de construção de conhecimento, realizando trocas de saberes e de experiências e oportuniza atividades de formação.

A emissora digital é um canal aberto à participação da sociedade civil, pois seu conteúdo é disponibilizado livremente na Internet com possibilidade de compartilhamento em redes sociais, mostrando ser uma experiência que potencializa a educação e a mobilização social em saúde, contribuindo como fator incentivador e motivador para a produção e compartilhamento de saberes em educação e saúde (FREITAS *et al.*, 2015).

Webrádios, rádios virtuais, são diferentes denominações para o serviço de transmissão de áudio via internet com a tecnologia *streaming* gerando áudio em tempo real. Assim como na rádio hertziana, aos ouvintes se apresenta uma programação continuada. A transmissão é ao vivo, síncrona, em caráter mundial, mas o sinal das emissoras é transmitido por quaisquer que sejam as formas de conexão à internet (ELHAJJI; MALERBA, 2016).

Dessa forma, durante a transmissão na *web* rádio, o conteúdo de cada programa é ricamente debatido e conta com a participação de todos. Um dos participantes é responsável por produzir um hipertexto e consolidar todo o conteúdo enviado pelos ouvintes, como perguntas, comentários e divulgações. Todo esse material, que se traduz como construção textual compartilhada pela escrita, fala e construções estéticas, ou seja, hipertexto é arquivado nos computadores pertencentes ao Projeto Web Rádio AJIR, localizado em uma web sala da Universidade Estadual do Ceará, com o intuito de ser utilizado para pesquisas futuras na área da educação em saúde mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (FREITAS *et al.*, 2015).

A utilização desses recursos tecnológicos de comunicação e informação vem se tornando mais frequentes devido à atratividade e facilidade de comunicação e acesso, e, por conseguinte, modificando a maneira como as pessoas se relacionam, aprendem e se comunicam, especialmente entre a população jovem (SANTOS; SANTOS, 2014).

Nesse sentido, as mídias digitais como no caso da *Web Rádio AJIR*, media o processo de educação em saúde, favorecendo a aproximação dos serviços de saúde aos jovens e as escolas com temas problemas da atualidade na saúde no Brasil.

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma pesquisa - interventiva, que descreve as ações de intervenção de uma enfermeira junto a 35 jovens escolares de uma escola pública do município de Sobral, Ceará, por meio do projeto de extensão “Em Sintonia com a Saúde” veiculada pela *Web Rádio AJIR*. O projeto tem como objetivo trabalhar com a transferência de tecnologia do cuidado em saúde com os jovens nas escolas do estado do Ceará por meio da interação no referido canal de comunicação.

Desta forma, a pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que buscam investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico. Esse tipo de pesquisa apresenta passos metodológicos próprios que iniciam com o diagnóstico, plano de intervenção e execução e avaliação (ROCHA, 2003).

Assim, a *Web Rádio* é um canal de comunicação digital articulada entre a Associação dos Jovens de Irajá – AJIR com o Laboratório de Práticas Coletivas em Saúde – LAPRACS/CCS da Universidade Estadual do Ceará- UECE, com apoio da Pró- Reitoria de Extensão – PROEX com registro no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade. O Programa em “Sintonia com a Saúde” é transmitido todas as quartas-feiras no período da tarde entre o horário de 16h às 17h ao vivo, direto da capital do estado, Fortaleza, para cinco de cidades do estado do Ceará: Fortaleza, Juazeiro do Norte, Ubajara, São Benedito e Sobral.

Assim, para esse estudo foi realizado a discussão com os jovens sobre a temática “Primeiros Socorros no engasgo”, que ocorreu no dia 30 de maio de 2018, veiculado pelo programa “Em Sintonia com Saúde – S@S” através da *Web Rádio AJIR*. Os sujeitos do estudo foram estudantes do primeiro ano científico, de uma escola estadual de educação profissional, do município de Sobral- Ceará. E a coleta dos dados envolveu a observação participante da enfermeira, com visita de campo a escola, pesquisas em ambientes virtuais e arquivos de áudio e vídeo da *web rádio AJIR*.

Como procedimentos éticos a pesquisa adotou a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que garante proteção aos seres humanos participantes de pesquisas científicas respeitando sua dignidade. Assim a vivência faz parte de uma pesquisa maior “uso da *Web Rádio* na formação e no cuidado em saúde: experimentando estratégias de comunicação e educação em saúde com as juventudes” submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UECE. Parecer nº: 1. 761. 115.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O início da interação entre escolares e entrevistado/ convidado ocorreu ao acessar o site da *web rádio*, por meio do link: www.ajir.com.br e pelos demais canais de acesso tais como: *twitter* (@radioajir), *Skype* (Skype 01: *web rádio ajir*), *Skype* 02 (radioajir), Facebook (*Web Rádio AJIR*) e Mural de Recados do site e blog (www.saudeuece.ajir.com.br). Essa interação entre alunos e profissionais especialistas (convidados) aconteceu através da elaboração de perguntas, tira dúvidas e, sobretudo, produção de conhecimento (TORRER, 2015).

Assim, como os jovens participantes do programa foram estimulados a enviarem perguntas/comentários por meio de um *software* de comunicação, as atividades iniciaram com uma pergunta chamada de âncora, na qual foi realizada pelo facilitador do programa e está relacionada à temática discutida no programa, onde o jovem que responder corretamente concorre a um brinde. A pergunta âncora lançada no programa pelo facilitador do programa, foi: “O que significa a sigla SAMU?”. Dos 35 estudantes participantes do programa, 34 responderam corretamente, que é Serviço de Atendimento Móvel de Urgência.

Desta maneira, após o lançamento da pergunta âncora para os jovens participantes do programa, teve início o debate que é conduzido por especialistas sobre a temática, e nesta fase é abordado uma breve explanação com alguns pontos chaves sobre o assunto, como: O que é o engasgo; como proceder em casos de engasgos; **técnicas de como realizar a Manobra de Heimlich nos adultos e crianças, entre outros assuntos da temática.**

Tabela 01- Apresentação das perguntas realizadas pelos jovens sobre o tema: Primeiros Socorros no Engasgo, durante o Programa em Sintonia com a Saúde, transmitido através da *Web Rádio Ajir*, Sobral, Ceará, 2018.

Perguntas dos jovens sobre o tema Primeiros Socorros no Engasgo.

Jovem 01: “Qual ação devemos executar em uma pessoa com sinais de engasgo?”.
Jovem 02: “Se no caso a pessoa que se engasgou for uma gestante, qual procedimento deve ser executado?”.
Jovem 03: “É realizado a manobra de Heimlich , tanto para engasgo com comidas sólidas, como também para líquidos?”.
Jovem 04: “O engasgo causa falta de ar?”.
Jovem 05: “Porque ocorre o engasgo nas pessoas?”.
Jovem 06: “Se a manobra usada para desengasgar as pessoas, for realizada de forma incorreta, pode ocorrer algum problema com a pessoa?”.
Jovem 07: “Se mesmo após a aplicação das manobras para o desengasgo, a pessoa não desengasgar, o que devo fazer?”.
Jovem 08: “Quais as reações de uma pessoa que está engasgada?”.
Jovem 09: “O que acontece se após a manobra, a pessoa não conseguir expelir o alimento ou o material para fora?”.
Jovem 10: “Porque o bebê têm facilidade de se engasgar com o próprio leite ingerido?”.
Jovem 11: “O que pode ocorrer com uma pessoa que saiba fazer os primeiros socorros e se negar a ajudar?”.
Jovem 12: “Se não obter êxito durante a manobra realizada, o que deve ser feito?”.
Jovem 13: “Qual a estimativa de mortes no Brasil por casos de engasgo?”.
Jovem 14: “Qual o índice de mortes registradas por engasgo no Ceará?”.
Jovem 15: “Como funciona o atendimento do SAMU? Como é registrado?”.
Jovem 16: “O que não deve ser feito quando uma pessoa está engasgada?”.
Jovem 17: “Quais as medidas que devem ser tomadas em caso de engasgo, caso você esteja sozinho e não tenha auxílio de um médico?”.
Jovem 18: “Quais as consequências para pessoa engasgada, se ela não for socorrida a tempo?”.
Jovem 19: “Porque existem pessoas que têm grande facilidade de se engasgar?”.
Jovem 20: “Quais os danos que podem ocorrer quando uma pessoa que se engasga fica inconsciente?”.

Jovem 21: “ <i>Pode ocorrer o engasgo, sem a ingestão de alimentos?</i> ”.

Jovem 22: “ <i>Se ocorrer desmaio durante o engasgo, o que deve se fazer primeiro?</i> ”.

Fonte: Arquivos do mural de recados do site da *Web Rádio*, *Skype*, *WhatsApp*, *Twitter*, *Facebook* Messenger da página do Facebook: Web Rádio Ajir, 2018.

Foi percebido durante o debate sobre a temática, uma forte e interessante interação entre jovens escolares e o convidado entrevistado do programa, visto que as perguntas dos alunos foram respondidas espontaneamente, de forma direta e esclarecedora no mesmo momento da transmissão do programa.

Desta forma, a partir das perguntas elaboradas pelos participantes, foi possível perceber que existiam muitas dúvidas dos jovens acerca dos primeiros socorros em casos de engasgo, onde dos 35 jovens participantes do programa, 22 realizaram perguntas sobre o tema, principalmente em relação ao procedimento que deve ser realizado em casos de engasgo, sinais e sintomas de uma pessoa com engasgo, estimativas de mortes no país em relação ao engasgo, funcionamento do atendimento do SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência), entre outras perguntas pertinentes sobre o tema.

Assim, após a análise das perguntas, foi possível compreender que os jovens veem na *Web Rádio* um meio para esclarecer dúvidas que muitas vezes passam despercebidas no dia-a-dia e na sua convivência familiar. O esclarecimento das principais dúvidas dos jovens resultou em uma melhor compreensão sobre como intervir em casos de engasgos nas pessoas. Nesse espaço, os estudantes também foram estimulados a desenvolver seu pensamento crítico, potencializando suas capacidades.

Santos (2010) relata que muitas vezes ocorrem situações emergenciais na comunidade escolar e é incipiente o conhecimento no que tange aos procedimentos básicos que devem ser realizados nestas situações. Se as noções de primeiros socorros fossem mais difundidas entre as pessoas, muitas mortes poderiam ser evitadas e sequelas minimizadas.

Acrescentam Gonçalves e Vecchio (2010) que é essencial saber aplicar medidas iniciais de primeiros socorros ao se deparar com algum acidente, inclusive no ambiente escolar, onde é vasta a possibilidade da ocorrência de acidentes.

Assim, a educação em Primeiros Socorros faz-se necessária, pois é perceptível que, em função da falta de treinamento da população, em geral há muitos casos de morte, consequentes

da falta de alguém capaz de reconhecer, pedir ajuda ou iniciar uma compreensão cardíaca fora do ambiente hospitalar, como, por exemplo, nos casos de afogamento, engasgo ou rebaixamento do nível de consciência.

Foi constatado também durante a transmissão do Programa em Sintonia com a Saúde, que o canal apresentou um poder de mobilização, provocação de discussões, ocorrendo à troca mútua de conhecimentos, pois durante o programa todos os estudantes de todas as escolas das cinco cidades, participam ao mesmo tempo do programa. Onde todos têm acesso às dúvidas e discussões dos outros colegas.

Nesse contexto, a emissora digital na Internet, é um recurso que se insere em novos arranjos para implementação de ações que visam à promoção da saúde em uma dimensão mais dialógica, interativa e rica de novos saberes através dos entornos da vida cotidiana dos jovens na escola e comunidade, superando o modelo tradicional para o foco da co-produção de saberes e autonomia de jovens (TORRES *et al.*, 2015).

Dessa maneira, vê-se pelas falas entre jovens escolares e entrevistado convidado do programa que o debate fluiu espontaneamente, tornando o ambiente virtual acolhedor às demandas juvenis e tornando-o um potente espaço promotor de saúde.

Desta forma, mais do que repassar informações e induzir determinados comportamentos, esta estratégia sugere que as pessoas e coletivos sejam apoiados no processo de reflexão sobre os problemas postos pela vida em sociedade, procurando contribuir para a tomada de decisões, desenvolvimento da consciência crítica e o aumento da capacidade de intervenção sobre a realidade (CARVALHO, 2004).

Neste contexto, é importante ressaltar que as utilizações das TDIC's são essenciais para o desenvolvimento de atividades de cuidado, como a educação em saúde e a comunicação para promoção da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, sobre a temática 'Primeiros Socorros no Engasgo', se mostrou como uma forma de quebra barreiras, favorecendo a discussão acerca dessa temática, que não possui visibilidade e prioridade pedagógica na formação dos estudantes.

Nessa perspectiva, considera-se que a comunicação produzida pela *Web Rádio* foi de suma importância, para sanar todas as dúvidas presentes nos estudantes sobre o tema, visando à disseminação de informação baseada nas reais necessidades apresentadas pelos mesmos.

Desse modo, foi possível observar que a *Web Rádio AJIR* configura-se como forte potencializador de um processo educativo, uma vez que, a internet torna-se mecanismo para amplas e ricas discussões cotidianamente para alimentar curiosidades e diminuir vulnerabilidades. E o ‘Programa em Sintonia com a Saúde’ transmitido através da *Web Rádio AJIR*, se consolida como instrumento de educação em saúde para jovens escolares, sendo um avanço tecnológico que está cada vez mais conquistando os ambientes escolares e trazendo um diferencial no processo de ensino-aprendizagem na escola, sendo uma ação educativa onde deu oportunidades aos jovens de dialogarem com outras pessoas de forma *online* e inovadora sobre primeiros socorros em determinadas situações.

Conclui-se, portanto, que a interação entre jovens escolares através de uma TDIC, como a *Web Rádio Ajir*, trouxe inúmeras contribuições para o aumento dos conhecimentos dos jovens sobre primeiros socorros em situações de engargalos, visto que os mesmos adotarão posturas reflexivas frente a situações que necessitem da atitude desses.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. E. M.; PERGOLA, A. M. **O leigo em situação e emergência**. Rev. esc. enferm. USP São Paulo, v.42, n. 4, p. 769-776. 2008. [online]. Disponível em:. Acesso em: 2 de Out 2014.

BADKE, M. R. et al. **Atividades Educativas em primeiros socorros**. Rev. Contexto Saúde. n. 23, v.12, p.88-92. 2012.

BARBOSA, M. A. et al. **Primeiros Socorros para criança: relato de experiência**. Acta paul. enferm. [online], v.18, n.2, p.220-225. 2005.

CARVALHO, R. S. **As contradições da promoção à saúde em relação à produção de sujeitos e a mudança social**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 9, n. 3, p. 669-678, 2004.

_____. **Conselho Nacional de Saúde**. Ministério da Saúde. Resolução 466, de 12 de Dezembro de 2012. 2012b. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf> Acesso em: 23 jul. 2018.

ELHAJJI, M.; MALERBA, J.P.; **Dos usos comunitários da webradiofonia no contexto migratório transnacional.** REMHUM, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.V.24, n.46, p.109-127, 2016.

FREITAS, G. H. *et al.* Prêmio Sérgio Arouca de Gestão Participativa do SUS: experiências exitosas em Gestão Participativa no SUS. In: Ministério da Saúde-Conselho Nacional de Secretários de Saúde (Org). **A experiência da Web Rádio AJIR com a educação permanente em saúde.** 48. ed. Brasília: Ministério da Saúde-MS, v. 01, p. 09-374, 2015.

GONÇALVES, A. ; VECCHIO, F. B. D. **Formação em Primeiros Socorros: estudo de intervenção no âmbito escolar.** Caderno de Formação RBCE, v. 1, n. 2, p. 56-70, mar. 2010.

Torres RAM et al. **Comunicação em saúde: uso de uma web rádio com escolares.** J. Health Inform. 2015 abr/jun; 7(2): 58-61. [citado 2016 out 21]. Disponível em: <http://www.jhi-sbis.saude.ws/ojs-jhi/index.php/jhi-sbis/article/viewFile/325/233>.

LEITÃO, F. B. P. et al. **Prevenção e atendimento inicial do trauma e doenças cardiovasculares: um programa de ensino.** Rev. bras. educ. med. v. 32, n. 4, 2008.

LOPES, R. T.; PEREIRA, A. C; SILVA, M. A. D. **O uso das TIC no ensino da morfologia nos cursos de saúde do Rio Grande do Norte.** Rev. bras. educ. med., v. 37, n. 3, p. 359-364, Set. 2013.

MARTINS, P. O. S. et al., **Os alunos do ensino médio e o conhecimento sobre o suporte básico de vida.** Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 4-621. 2012. Disponível em: Acesso em: 04 de Agosto de 2014.

MITRE, S. M. *et al.* **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais.** Cienc Saude Colet, v. 13, n. 2, p. 2133-44, 2008.

ROCHA, M. L; AGUIAR, K. F. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises.** Psicol. Cienc. v.23 n.4 Brasília, 2003.

SANTOS, L. V. **Uma Análise do atendimento de emergência de uma escola do interior do Paraná.** Foz do Iguaçu: PDE, 2010.

SANTOS, V. L. C.; SANTOS, J. E. **As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas.** HOLOS, v. 6, p. 1-22, 2014.

TORRES, R. A. M. *et al.* **Comunicação em saúde: uso de uma web-rádio com escolares.** Journal of Health Informatics, v. 7, n. 2, 2015.

VASCONCELLOS-SILVA, P. R. *et al.* **As novas tecnologias da informação e o consumismo em saúde.** Cad. Saúde Pública, v. 26, n. 8, p. 1473-1482, ago. 2010.

VERONESE A. M., et al. **Oficinas de primeiros socorros: relato de experiência.** Rev Gaúcha Enferm., Porto Alegre (RS), v.31, n.1, p. 179-82; mar., 2010. Disponível em: Acesso em 8 de out. 2014.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

VIDEOAULAS DE MATEMÁTICA COM A CLASSE BEAMER/LATEX: ANÁLISE DE MATERIAL PRODUZIDO POR ESTUDANTES DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Bruna Rodrigues Mesquita³³¹

Renata Alves Lopes³³²

Márcio Nascimento da Silva³³³

RESUMO

O presente relato apresenta experiências sobre a análise de videoaulas produzidas utilizando uma classe do editor de textos LaTeX, chamada Beamer, na disciplina Tecnologias Digitais no Ensino de Matemática (TDEM), no semestre 2017.2, por alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), situada na cidade de Sobral, localizada a aproximadamente 235 km da capital do estado. De início, é apresentado o recurso utilizado para tal realização, análises sobre o seu uso em cursos de licenciatura em Matemática no país e a importância de sua adesão. Logo, é exposto o desenvolvimento das atividades na disciplina com o uso do LaTeX, enfatizando as dificuldades encontradas por professores na elaboração de tarefas ao terem que utilizar uma tipografia adequada para o contexto de curso de exatas e assim, propondo o uso do editor para suprir as necessidades encontradas com qualidade satisfatória. O professor regente então propôs atividades, como a digitação de textos

³³¹ Cursando Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: bruna.rodrigues88.br14@gmail.com.

³³² Cursando Licenciatura em Matemática na UVA. E-mail: renatalopes425@gmail.com.

³³³ Orientador. Professor do Curso de Licenciatura em Matemática da UVA. E-mail: marcio@matematicauva.org.

com símbolos matemáticos, para em seguida os utilizarem de outras formas. Ao notar a evolução dos alunos, o docente então os apresentou a atividade que proporcionou a origem deste trabalho, a gravação de videoaulas sobre o modo captura de tela utilizado a classe Beamer, que seriam produzidos por eles mesmos para posteriores avaliações. Logo, são realizadas análises das videoaulas produzidas pelos alunos com tal ferramenta. Nela, os alunos expressaram ser de suma importância, visto que tinham poucas experiências com o recurso, possibilitando assim a oportunidade deles o manipularem e aprimorarem os seus conhecimentos com qualidade adequada. Esta realização mostrou ser relevante para todos os envolvidos, visto que houve a possibilidade do desenvolvimento das relações cognitivas e até posse de experiências para os futuros professores.

Palavras-chave: Videoaulas de Matemática, TDIC, Licenciatura em Matemática.

INTRODUÇÃO

Em plena Era digital, professores e estudantes de licenciatura precisam acompanhar as evoluções tecnológicas para que haja maior envolvimento nas aulas, contornando o método tradicional baseado apenas na exposição do professor – no quadro negro, quadro digital ou até mesmo projetor de imagens – e na transcrição dos alunos para o caderno. Uma alternativa visando tornar a aula um momento realmente propício ao desenvolvimento e aprendizado, é a organização do material a ser explorado de modo que haja a incorporação de elementos que permitam o engajamento de professores e estudantes, sendo as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) um desses itens.

Uma ferramenta que pode ser utilizada para contribuir neste processo é a edição de textos utilizando LaTeX. Segundo Sodré (2011), trata-se de um pacote de macros – conjunto de instruções de uma linguagem de programação – que permite aos autores digitar e imprimir trabalhos com alto nível de qualidade tipográfica, com um layout profissional pré-definido, escrito por Leslie Lamport que usa o TeX para estruturar a composição. Por TeX, entende-se como um programa produzido por Donald Knuth na década de 70, utilizado para processar textos e fórmulas matemáticas de modo que ao ser impresso, fosse proporcionado uma qualidade melhor, visto que na época as impressoras não possuíam capacidade para isto.

Lamport (1994), diz que o LaTeX foi concebido para que não se tenha preocupações em relação à formatação, permitindo que se foque apenas na escrita.

Conforme Cherem (2015), o uso do LaTeX facilita ao leitor a visualização de dados, tanto numa leitura preliminar quanto imersiva, uma vez que o produto gerado pelo editor ajudará a encontrar informação com maior agilidade. Além disso, pode ser útil para gerar resultados ótimos em termos de textos complexos, principalmente textos científicos onde há muitas fórmulas e/ou símbolos.

Existe uma deficiência no uso deste editor em nosso estado. Ao realizar uma pesquisa no website *Google*, pôde-se notar que as universidades localizadas fora da região se destacam mais quanto a isso, onde algumas delas: a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) estão dentre as universidades que possuem disposição de materiais para estudo e/ou produção de trabalhos. No curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), localizada em Sobral – Ceará, em específico na disciplina de Tecnologias Digitais no Ensino de Matemática, tem-se buscando constantemente aplicar o uso desta ferramenta tanto para produzir textos como para apresentações.

Além disso, a abordagem de produção e uso de audiovisuais também é presente, especificamente videoaulas. Borba, Scucuglia e Gadani (2014, p.30) classificam estes como vídeos digitais nos quais se caracterizam pela seguinte forma:

Podem ser concebidos enquanto narrativas ou textos multimodais, compilam diversos modos de comunicação como oralidade, escrita, imagens dinâmicas, espaços, formas de gestualidade, movimentos, etc., integrados ao uso de diferentes tecnologias como giz e lousa, o Geogebra, câmera digital, notebooks, dentre outras.

Segundo Stein e Smith (2009 apud Martinho, Ferreira, Boavida, Menezes, 2014), a utilização do vídeo pode ser um elemento potencial para reflexão em contextos de formação de professores. Um deles é exatamente o fato de que o professor pode analisar sua postura perante tal realização, podendo assim proporcionar melhorias em seus atos.

Silva (2016, p. 2) diz que:

Nas salas de aula é muito comum os professores disputarem a atenção dos alunos com aparelhos eletrônicos, celulares os smartphones. Por isso, o momento é propício para

tornar a vídeoaula uma aliada do professor e com isso pode ajudar a aproximá-los dos temas estudados em aula, e servir como estímulo para o estudo.

Desta forma, utilizando as vídeoaulas tanto para uso em sala e estudos em casa, o aluno se torna cada vez mais estimulado por meios tecnológicos. Um dos meios mais simples e eficazes quanto à obtenção de aprendizado nesta temática é em modo captura de tela, denominado por *screencast*, onde segundo Pissutto, Rodrigues e Oliveira (2018, p.1):

É uma forma de apresentação de vídeos, em que a imagem é a captura da tela de um computador, com o áudio externo (a exposição de uma aula pelo professor, por exemplo), sem a necessidade de câmeras ou de preparo de um ambiente propício para uma filmagem adequada, tendo uma maior praticidade.

O *screencast* proporciona acessibilidade maior para os professores em sua produção devido ao baixo custo, além de que é uma ferramenta que torna a produção mais objetiva, pois, o foco da atividade é apenas o conteúdo abordado, evitando assim quaisquer distrações para o aluno no decorrer de sua utilização. Com esta ferramenta o docente poderá buscar conhecimentos quanto à tecnologia para se adequar ao meio que ele irá utilizar. Para preparar a aula neste modo ele terá que estudar o software para assim o utilizá-lo na produção das aulas.

Na área de Ciências Exatas pode haver ainda a dificuldade de inserir fórmulas, símbolos ou até mesmo tabelas, em recursos que serão expostos em softwares mais comuns como o *PowerPoint*. O meio mais adequado que será exposto neste trabalho é o *Beamer*, uma classe de documentos do LaTeX que possibilita a utilização de diversas cores e tipos de *layout*, sobreposições, inserção de imagens, fórmulas, entre outros, em alta qualidade.

Visto isso podemos enfatizar que, segundo Cinelli (2003, p. 29):

É difícil, através dos meios convencionais, preparar professores para usar adequadamente as novas tecnologias. É preciso formá-los do mesmo modo que se espera que eles atuem no local de trabalho, no entanto, as novas tecnologias e seu impacto na sociedade são aspectos pouco trabalhados nos cursos de formação de professores, e as oportunidades de se utilizarem nem sempre são as mais adequadas à sua realidade e as suas necessidades.

Assim, no curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), localizada em Sobral – Ceará -, na cadeira de Tecnologias Digitais no Ensino de Matemática ministrada pelo Professor Márcio Nascimento no semestre letivo de 2017.2 até

então, busca-se adequar o uso de tecnologias para o ensino no intuito de proporcionar o preparo adequado para os futuros docentes.

Devido ao pouco tempo disponibilizado na carga horária da disciplina, algumas temáticas acabam sendo priorizadas. A produção de videoaulas é uma destas, onde o incentivo ao uso desta ferramenta e a promoção de oportunidade para os estudantes produzirem as próprias videoaulas, proporcionam de certa forma experiências ao usufruir de tais realizações. Estas produções eram propostas, porém com temas em aberto, onde os alunos escolhiam o assunto voltado à matemática que queriam expor e lhes fossem convenientes, para que se sentissem a vontade em trabalhar, visto que seria ideal envolverem abordagens das quais eles sentiam prazer em apresentar.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NA DISCIPLINA DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

A disciplina de Tecnologias Digitais no Ensino de Matemática (TDEM) é ofertada no 5º período do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), localizada em Sobral, interior do Ceará. Nesta cadeira, busca-se estudar, analisar e discutir diferentes meios que utilizem tecnologias a favor do ensino.

No semestre letivo 2017.1 as autoras deste trabalho cursaram a disciplina – que fora ministrada pelo terceiro autor – e se inscreveram como monitoras para o semestre seguinte. Dentre as atividades de monitoria, estão o acompanhamento, avaliação e readequação das atividades propostas aos estudantes matriculados. Devido ao atraso no calendário acadêmico, apenas no final do ano de 2017 teve início o semestre letivo 2017.2, que se estendeu até maio de 2018.

A disciplina foi desenvolvida por meio de encontros presenciais e atividades à distância. No horário destinado às aulas, as atividades aconteceram no Laboratório de Informática do Curso. Já as atividades à distância aconteciam de forma paralela, propostas, discutidas e realizadas em uma sala de aula virtual criada na plataforma Moodle. Em ambos os casos, cada tema foi abordado de forma teórica e prática, com objetivos diversos, que iam desde o incentivo à leitura de trabalhos acadêmicos, passando pela melhoria da expressão oral e escrita, e indo até a aplicação prática, experimentando situações de sala de aula onde seria possível uso de recursos abordados na disciplina.

Logo no início da disciplina, os estudantes criaram contas no Gmail. Desta forma, cada estudante teria, de forma integrada, um e-mail, um blog e um canal no YouTube, ferramentas essenciais para as atividades desenvolvidas ao longo do semestre. As tarefas propostas na disciplina eram publicadas pelos discentes matriculados em seus respectivos blogs e tanto professor como monitoras realizavam o acompanhamento – leitura e orientações via comentários – dos diários virtuais.

Ao longo da disciplina, busca-se mostrar algumas outras possibilidades de uso efetivo de tecnologias digitais para além do projetor de imagens – ou, popularmente, *datashow*. Além das ferramentas incluídas na conta do Gmail, como já mencionado acima, trabalha-se na disciplina o uso de planilhas eletrônicas, o software de geometria dinâmica Geogebra, produção de vídeos e edição de textos utilizando LaTeX. Em alguns momentos, os estudantes trabalham mais de um destes recursos de maneira combinada.

Uma das dificuldades dos professores de Matemática é a organização e/ou produção de material escrito para utilização em sala de aula. Antes, porém, ainda na faculdade, os estudantes também mostram alguma dificuldade na elaboração de apresentações utilizando a tipografia adequada para o contexto do curso de Licenciatura em Matemática.

Apesar de o curso de Licenciatura em Matemática da UVA ofertar cursos de extensão para edição de textos utilizando LaTeX, os estudantes matriculados em TDEM em 2017.2 tinham pouca ou nenhuma experiência com este recurso. Assim, viu-se na disciplina em questão, uma possibilidade para apresentar de maneira introdutória esta ferramenta para produção de textos científicos e apresentações.

A edição de textos utilizando o LaTeX foi abordada de maneira prática, por meio da produção e edição de textos científicos, além da elaboração de apresentações utilizando a classe *Beamer*. Devido à limitação do tempo total da disciplina, este assunto foi visto de modo introdutório, com cerca de 10 horas dedicadas a esta parte. Para a parte de produção textual, o professor levou um livro antigo, editado com máquina de escrever e que já não é mais reeditado. Os capítulos foram divididos entre os estudantes e ao final, utilizando a classe *book*, o livro foi finalizado.

Quando se passou ao uso da classe *beamer*, abordou-se os itens essenciais como *frames*, transições, temas e esquema de cores. Devido ao pouco tempo disponível para tais tarefas, resolveu-se estimular a prática com a elaboração de apresentações através da produção de

videoaulas. A tarefa consistiu na preparação de aula usando LaTeX e utilização de software de captura de tela de computador para produção de uma videoaula. Os estudantes tiveram autonomia para definir qual tema abordar e o material produzido foi publicado pelos estudantes em seus respectivos blogs.

Na sessão seguinte, será feita a análise das videoaulas produzidas pelos estudantes de TDEM no semestre 2017.2 utilizando a classe beamer do LaTeX como recurso.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram analisadas pelas monitoras, dez produções de videoaulas em formato *screencast*. Estas foram solicitadas via plataforma Moodle, onde os alunos ao concluírem, fossem anexando ao fórum da plataforma aberto para a atividade, os links das postagens em seus blogs sobre a mesma. Os vídeos tinham duração de 5 a 10 minutos, determinados pelo professor como sugestão inicial de tempo para a exposição da atividade. Em uma destas houve um aluno que teve a preocupação em fazer a versão curta para avaliação e outra versão contendo o conteúdo abordado com mais detalhes. O assunto de cada vídeo variou desde Matemática Financeira, Noções de Lógica, Trigonometria, Funções, Números Racionais, a Logaritmos.

A desenvoltura de cada um foi notória, pois houve a preocupação em narrar cada etapa apresentada na tela, assim como a interpretação para o telespectador sobre o que estava sendo exposto. Mantiveram ainda, mesmo que acontecendo alguns deslizes com termos informais por dois ou três alunos, a linguagem formal e dicção adequada, proporcionando o áudio agradável para a situação. Por ser apresentada apenas a voz, notou-se que eles ficaram acomodados ao falar, tornando a fala natural. A qualidade da maioria foi considerada como adequada, apesar de um aluno, que expôs Noções de Função, teve problemas por conta do editor de vídeo utilizado possuir marca d'água e conseqüentemente diminuiu a qualidade dos seus slides.

Nos vídeos apresentados os alunos buscaram apresentar o conteúdo primeiramente introduzindo o que seria o tema, a teoria e suas aplicações, finalizando com resoluções de exercícios. Um deles ainda propôs ao fim da videoaula, uma lista de exercícios em que os telespectadores poderiam resolvê-los e conferir os resultados ali mesmo em seu canal, tornando esta realização mais dinâmica visto que houve a possibilidade de socialização entre todos que

assistiram e praticaram, podendo comentar na postagem os seus resultados e possíveis erros em busca de melhorias.

Ao concluírem suas atividades no fim do semestre, o regente desta disciplina propôs que os alunos respondessem em outro fórum aberto nesta mesma plataforma, perguntas sobre suas experiências com as tarefas aplicadas a eles no decorrer do semestre. Nesta, todos fizeram comentários de que a realização da produção de videoaulas foi essencial para a carreira docente de cada um. Um deles relatou que o conteúdo abordado foi rico, pois proporcionou a eles o conhecimento amplo quanto às formas de desenvolver um trabalho na sala de aula como futuros professores de Matemática, destacando o uso do LaTeX na criação de slides, em elaboração de provas e atividades. Outro relatou que “A disciplina me fez me apaixonar pelo LaTeX”, e considerou ser uma disciplina útil para a educação havendo a possibilidade de proporcionar diferenças.

No decorrer do semestre o professor ainda propôs aos alunos a produção de vídeos extras, onde estes seriam feitos sobre qualquer assunto apresentado na disciplina de forma espontânea com o intuito de ter uma nota extra na avaliação. Assim, houve o incentivo para que eles praticassem seus aprendizados de maneira livre, sem obrigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina foi proveitosa para a formação profissional e pessoal dos alunos, visto que em alguns casos eles não haviam tido contato algum com o recurso, possibilitando desta forma aprender sobre o mesmo, aprimorar seus conhecimentos, adquirir e desenvolver habilidades como a inteligência linguística, corporal e espacial, ao ter que desenvolver a produção de audiovisuais, a inteligência lógico-matemática, ao terem que estudar conceitos para aplicação dos recursos tecnológicos e a interação social ao serem executadas as elaborações de trabalhos propostos em equipe.

O recurso estudado apresenta ainda a possibilidade de ser integrado a outras plataformas que envolvem textos de modo que sejam veículos de exposição, como por exemplo, o Moodle, E-mail, Blog, incrementando ainda mais a experiência ao saber manipulá-lo.

Desta forma, a produção dos vídeos no formato aqui exposto apresentou benefícios aos discentes analisados, pois além destes benefícios obtidos, eles ainda puderam enfatizar o uso

da tonalidade de suas vozes, adequando-se a meios que são importantes para manterem postura quando estiverem efetivando a carreira no ramo docente e concretizando sua atuação em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BORBA, M. C.; SCUCUGLIA, R. R. S.; GADANIDIS, G. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CHEREN, A. Y. A utilização do sistema de preparação de Textos LaTeX na produção de textos Acadêmicos no Brasil: uma investigação preliminar e perspectivas. **Revista Informação & Informação**. Londrina, v. 20, n. 1, p. 228 - 249, jan./abr. 2015.

CINELLI, N. P. F. **A influência do vídeo no processo de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

LAMPORT, L.. **LaTeX: a document preparation system: user's guide and reference manual**. Reading: Addison-Wesley, 1994.

MARTINHO, M. H. et al.. Atas do XXV Seminário de Investigação em Educação Matemática. **Editora Associação de Professores de Matemática (APM)**. p. 409–423. 2014.

PISSUTTO, A.; RODRIGUES, M. N.; OLIVEIRA, T.; Projeto: **Vídeo Aulas Com Ferramentas de Screencast**. Universidade de São Paulo. Instituto de Física. Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Física. 2018.

SILVA, J. M.. As Contribuições das Videoaulas na Formação do Educando. **Editora Realize**. 2016.

SODRÉ, U.. **Latex com Texniccenter**. 2011. Disponível em: < <http://www.uel.br/projetos/matessencial/superior/pdfs/minilatem2011> > Acesso em 25 de jun 2018.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

VIDEOAULAS E GEOGEBRA: ANÁLISE DE MATERIAL PRODUZIDO POR ESTUDANTES DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Renata Alves Lopes³³⁴

Bruna Rodrigues Mesquita³³⁵

Márcio Nascimento da Silva³³⁶

RESUMO

O presente texto é um relato de experiência sobre a produção de videoaulas abordando a utilização do software Geogebra, na disciplina Tecnologias Digitais no Ensino de Matemática (TDEM), no semestre 2017.2 do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), situada na cidade de Sobral, Região Norte do estado do Ceará. Inicialmente é feita uma reflexão acerca de alguns problemas enfrentados em cursos de licenciatura em Matemática, especialmente no que se refere a abordagem de tópicos abstratos de Matemática e do não uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nesse período de formação. Em seguida, apresenta-se parte das atividades propostas ao longo da disciplina TDEM, a saber, a revisão de alguns conteúdos da educação básica e também de assuntos vistos já no curso de Licenciatura, bem como a produção de videoaulas utilizando o Geogebra, foco central deste trabalho. Com o uso do software de matemática dinâmica e a

³³⁴Cursando Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: renatalopes425@gmail.com.

³³⁵Cursando Licenciatura em Matemática na UVA. E-mail: bruna.rodrigues88.br14@gmail.com.

³³⁶Professor do Curso de Licenciatura em Matemática da UVA. E-mail: marcio@matematicauva.org.

produção de vídeos, observou-se uma melhor aprendizagem dos conteúdos abordados, bem como uma melhoria na desenvoltura, sobretudo da linguagem falada, dos futuros professores. Além, claro, de uma melhor apropriação de conhecimentos relacionados ao manuseio de softwares e produção de vídeos. Também, quando da avaliação da disciplina ao final do semestre, notou-se satisfação dos estudantes por trabalharem com algo diferente e que é visto poucas vezes no curso, pois todos perceberam a importância da inserção de tecnologias digitais em sala de aula. Por fim, esta experiência indica que uma melhor exploração de recursos como o Geogebra, bem como a produção de videoaulas, podem contribuir significativamente para uma melhor formação do professor de Matemática.

Palavras-chave: Videoaulas, GEOGEBRA, Licenciatura em Matemática.

INTRODUÇÃO

As tecnologias estão avançando dia após dia, destacando-se as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Diante deste cenário se faz necessário buscar aliá-las a educação e torná-las ferramentas que auxiliarão no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Nos cursos de licenciatura em Matemática, diversas disciplinas são consideradas difíceis, pois abordam assuntos bastante abstratos. Assim, entre as ferramentas tecnológicas que visam uma melhor aprendizagem de diferentes conceitos encontra-se o software de matemática dinâmica Geogebra. Essa ferramenta foi criada em 2001 pelo professor e matemático austríaco Markus Hohenwarter para ser utilizado em ambiente de sala de aula e se destaca por combinar álgebra e geometria em uma única aplicação, além disso, é totalmente gratuito. O software pode ser utilizado online ou instalado em tablets, smartphones e computadores, sendo a sua versão mais atual a 6.0, que começou a ser usada em 2018.

A utilização do Geogebra por parte do futuro professor se faz importante por se tratar de uma ferramenta capaz de auxiliar na aprendizagem, fazendo com que os estudantes possam ficar mais interessados em estudar matemática. Assim, este recurso se constitui como item essencial em uma melhor capacitação dos futuros docentes para o mercado de trabalho, que está em constante transformação por conta dos avanços tecnológicos.

Para Oliveira e Justo (2014), com a escolha de um software adequado, como o Geogebra, o docente consegue estimular seus alunos fazendo com que tenham mais interesse pelas aulas de matemática, pois além de acompanharem as explicações, poderão também observar e interagir com imagens dinâmicas que mostram de forma mais clara o conteúdo estudado.

Apesar de terem conhecimento do quanto essa ferramenta é importante, muitos professores não a utilizam em suas aulas. Um dos fatores que implicam o não uso da mesma é o fato de que muitos docentes não foram preparados para o uso deste software, isto é, na formação destes profissionais, não houve uma abordagem adequada para o uso desta ferramenta, uma vez que ainda há pouca exploração deste software nos cursos de licenciatura em Matemática.

De acordo com Waltrick (2016), apesar dos educadores terem conhecimento de que o uso de tecnologias na sala de aula pode facilitar seu trabalho, poucos estão dispostos a continuar se aperfeiçoando, seja por falta de recursos, de oportunidade ou até mesmo de tempo. Percebe-se ainda que podem ocorrer problemas de acesso à internet, falta de equipamentos ou de manutenção e assistência técnica e, ainda, são poucos os professores que querem mudar a rotina de suas aulas, pois muitos ainda estão focados no livro didático e por conta desses problemas que podem surgir, eles preferem não sair da sua zona de conforto.

Desta forma, os professores não estão preparados para utilizar o Geogebra em suas aulas porque não tiveram a oportunidade de aprender a usá-lo. Sobre o uso de tecnologias nas universidades Waltrick (2016) argumenta que:

[...] Muitos cursos de formação oferecidos por faculdades ou Universidades, deixam muito a desejar, não tendo qualidade no seu conteúdo e exigindo de seu estudante o mínimo para sua formação, o que acaba deixando esses acadêmicos sem qualidade suficiente para atuar como profissionais da educação. Consequentemente, esses profissionais que se formam nestes cursos sem qualidade muito provavelmente, vão ser os profissionais que pouco ou quase nada sabem sobre as principais atividades que precisam ser desenvolvidas em sala de aula.(p. 15)

Por exemplo, no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), localizada em Sobral, interior do Ceará e lócus da análise proposta neste trabalho, há apenas uma disciplina na qual se apresenta sistematicamente o software Geogebra, a saber, a cadeira de Tecnologias Digitais no Ensino de Matemática (TDEM), ofertada no quinto período do curso. Em outros momentos, o futuro professor também usa a ferramenta, mas

pressupõe-se que o estudante já tenha familiaridade com o software.

Nesta disciplina, tem-se buscado introduzir o software Geogebra e usá-lo tanto em assuntos de nível superior como para a sala de aula da educação básica, pois desta forma os futuros professores tendem a obter melhor preparação para utilizar tal ferramenta em seus ofícios.

Outro tema também trabalhado na disciplina é a produção de audiovisuais para aprendizagem de Matemática, especificamente videoaulas. Sobre produzir vídeos, Silva (2014), destaca que:

[...] a produção de vídeos pelos alunos permite a troca de informações não só entre eles, mas também com os professores. Aliado a isso, ela possibilita a utilização de vários sensores para uma atividade de aprendizado e pode ser vista como um elemento que contribui no processo educacional. Para isso, é necessário uma formação docente específica, que utilize a tecnologia como meio do processo educacional. (p. 90)

As videoaulas se destacam porque além de servirem para um aprendizado maior do conteúdo abordado – visto que o aluno precisa se preparar para a tarefa de produzir um vídeo, tanto em termos de conteúdo a ser abordado como em termos de apresentação – se caracterizam também como um meio de autoavaliação, onde é possível que o discente analise a sua própria desenvoltura, uso correto da língua materna ou possíveis vícios de linguagem (falada ou corporal). Segundo Santos (2013), atividades deste tipo são importantes não apenas para a compreensão dos conteúdos em si, mas para prepará-los melhor para situações de comunicação e interação com o público.

Ainda refletindo sobre a importância da produção de videoaulas é possível destacar que ao serem publicadas no YouTube, por exemplo, diversas pessoas podem acessá-las e se beneficiarem delas, sendo assim, o YouTube se constitui como uma biblioteca pública online, se constituindo como fonte de pesquisa para o processo de ensino e aprendizagem das mais diversas disciplinas, inclusive, claro, a Matemática. Para Silva, Pereira e Arroio (2017), o YouTube além de entreter os usuários, por trazer uma variedade de vídeos, também tem ganhado responsabilidade na formação de estudantes por meio dos diversos canais com fins educacionais, se mostrando como uma videoteca a qual os interessados podem acessá-la a qualquer momento.

Portanto, como em uma única disciplina de 60 horas de duração não há tempo suficiente

para introduzir, analisar e refletir sobre o uso do Geogebra, ao passo que a produção de videoaulas pode ser um importante elemento na formação do professor, é que na cadeira de TDEM do curso de Licenciatura em Matemática da UVA, vem-se optando por incentivar a produção de videoaulas sobre utilização do Geogebra, com cada estudante tendo autonomia para escolher os tópicos que serão abordados em seus audiovisuais.

Neste trabalho, objetiva-se analisar as produções de videoaulas utilizando o Geogebra realizadas pelos estudantes da disciplina TDEM do curso de Licenciatura em Matemática da UVA, no semestre letivo 2017.2.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A disciplina de Tecnologias Digitais no Ensino de Matemática (TDEM) é ofertada no 5º período do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), localizada em Sobral, interior do Ceará.

No semestre letivo 2017.1 as autoras deste trabalho cursaram a disciplina – que fora ministrada pelo terceiro autor – e se inscreveram como monitoras para o semestre seguinte. Dentre as atividades de monitoria está o acompanhamento, avaliação e readequação das atividades propostas aos estudantes matriculados.

Ao início do semestre letivo 2017.2 fora solicitado a cada aluno matriculado em TDEM a criação de uma conta no Gmail. Assim, cada estudante teria, de forma integrada, um e-mail, um blog e um canal no YouTube, que são ferramentas essenciais para as atividades propostas na disciplina. Ao longo do semestre, as tarefas realizadas pelos estudantes – produção de textos, produção de resenhas em formato audiovisual e produção de videoaulas – foram publicizadas nos seus respectivos blogs e/ou canal no YouTube e tanto professor como monitoras realizaram o acompanhamento – leitura e orientações via comentários – dos diários virtuais.

Também havia o suporte da plataforma Moodle, na qual a turma tinha uma sala de aula virtual. Lá eram propostas atividades de leitura, reflexão e discussão a partir de artigos e vídeos que tratavam das potencialidades das TDIC para o ensino, em especial, o de Matemática. Estas eram chamadas de “Atividades à Distância”.

Enquanto isso, nos encontros de sala de aula, parte da disciplina foi dedicada aos estudos sobre o Geogebra. Iniciou-se com o reconhecimento do terreno, isto é, com o manuseio dos

botões e recursos do software. Em seguida, foram abordados conceitos matemáticos tanto do nível da escola básica como do ensino superior. Dos treze encontros presenciais previstos para a disciplina, quatro foram dedicados à utilização do software. Nesses encontros, de cerca de 3 horas de duração cada, trabalhou-se os recursos do Geogebra em duas e três dimensões.

Dada a enorme potencialidade do Geogebra, 12 horas de atividades não são suficientes para uma boa apropriação dos recursos do software. Portanto, à luz do que era trabalhado em sala de aula, foram propostas tarefas – cuja nota comporia a média final dos estudantes – combinando o uso do Geogebra e a produção de vídeos, isto é, os estudantes deveriam produzir videoaulas abordando tópicos de matemática e utilizando o software de matemática dinâmica.

Antes, o professor da disciplina repassou à turma, noções básicas para a produção de vídeos utilizando programas de captura de tela e edição, além de orientações para apresentação do vídeo. As produções deveriam ser abrigadas nos canais dos estudantes e divulgadas em seus blogs.

Outra atividade ainda envolvendo a produção de vídeos e Geogebra foi a realização de uma Mesa Redonda com o tema “Uso (ou não uso) do Geogebra ao longo da licenciatura em Matemática: benefícios e consequências”. Os estudantes formaram equipes de 3 ou 4 integrantes, pesquisaram artigos e trabalhos sobre o assunto e realizaram a gravação e publicização – via YouTube e blogs. Além destas atividades, os estudantes foram estimulados ao longo do semestre a produzir vídeos extras sobre recursos do Geogebra a qualquer tempo, com bônus à nota final.

A seguir, será apresentada uma análise das videoaulas que foram produzidas sobre recursos do Geogebra.

ANÁLISE DAS VIDEOAULAS SOBRE O GEOGEBRA

Dentre as atividades propostas na disciplina de TDEM no semestre 2017.2 os alunos foram incentivados a gravar videoaulas utilizando um programa de captura de tela, um editor de apresentações – preferencialmente a classe beamer do LaTeX – e o software Geogebra. Cada estudante deveria produzir pelo menos uma videoaula nesses moldes e quem optou por fazer mais do que uma, recebeu pontuação extra.

As produções seguiram um certo padrão, de acordo com as orientações do professor da

turma. Percebe-se que inicialmente os alunos se apresentam informando nome, curso, instituição, tema abordado e propósito do vídeo. Logo após, utilizam algum software de apresentação em slides ou editor de textos para mostrar a questão a ser resolvida bem como algumas definições pertinentes, ou usavam exclusivamente o Geogebra para o desenvolvimento da videoaula.

Como cada estudante estava livre para escolher seu assunto, os temas foram bem diversificados: função do primeiro e segundo grau, equação do segundo grau, cônicas, média, mediana, moda, variância, desvio padrão, intersecção de retas, distância entre dois pontos, construção de um cone circular reto, comportamento das funções seno e cosseno, determinação do baricentro, ortocentro e incentro de um triângulo, áreas de polígonos, representação gráfica do círculo trigonométrico e lemniscata de Bernoulli. Também não foi estipulado um tempo máximo de duração, com as videoaulas tendo entre 2 e 10 minutos.

Com relação à linguagem utilizada nos vídeos, observa-se uma certa preocupação com suas falas para que os telespectadores pudessem entender o que estavam dizendo. A maioria apresentou uma ótima dicção e desenvoltura ao explicar o conteúdo, sempre falando pausadamente e explanando o passo a passo de como usar o Geogebra naquele determinado assunto.

Em se tratando da estética do vídeo, percebe-se também uma atenção especial, com várias videoaulas trazendo elementos gráficos incluídos na edição e textos explicativos que auxiliavam a compreensão do que estava sendo desenvolvido. As edições foram bem básicas, com cortes simples e algumas inserções de fundo musical nos momentos em que o professor – do vídeo – não estava falando. Percebeu-se que a maioria dos estudantes optaram por fazer a edição no computador, sendo que os poucos que a fizeram usando aplicativos para smartphones, publicaram suas produções com a marca d'água do editor – pois usavam versões gratuitas –, e com cortes não tão precisos. Dessa forma, em termos gerais, usando celular ou computador, pelo fato de vários estudantes nunca terem feito algo parecido, em alguns vídeos houve um descompasso entre o que está sendo apresentado e o que está sendo falado. Ainda, percebe-se vários tipos de ruído ao fundo – animais, automóveis, músicas, etc. Notou-se, então, que quando há uma maior habilidade em se fazer a edição, há uma melhor estética do vídeo, o que conseqüentemente o torna mais interessante para o público.

Com relação aos conteúdos, dada à necessidade de se estudar sobre o tema a ser

desenvolvido, os estudantes apresentaram certa segurança em suas videoaulas. Como conversado em sala de aula, há erros que podem passar sem serem percebidos em um seminário, por exemplo. Já em uma videoaula, que pode ser vista e revista várias vezes e a qualquer tempo, os erros tendem a ter maior impacto. Desta forma, acredita-se que esse fator pode provocar uma maior atenção e melhor preparação do professor – da videoaula –, isto é, uma aprendizagem mais satisfatória do conteúdo por parte daquele que produz o vídeo.

No que se refere a apresentação do material produzido, a maior parte das postagens já trazia em seus títulos sinais de que se tratava de um vídeo que trataria do Geogebra. Além disso, nas descrições dos vídeos havia pequenos textos explicando o que iria ser abordado, fazendo com que as pessoas que venham a assistir os vídeos possam ter uma ideia do que estão prestes a assistir.

Em termos de divulgação, não fora exigido na disciplina que os vídeos fossem divulgados em redes sociais, por exemplo. A intenção era realizar as produções e avaliar a partir de comentários nos blogs dos estudantes. Os colegas de sala também tinham acesso aos blogs dos colegas, uma vez que havia uma lista com todos os blogs na página da disciplina - abrigada no site do curso de Licenciatura em Matemática da UVA. No entanto, o estudante que quisesse, poderia, sim, promover a sua videoaula. Desta forma, algumas produções tiveram poucas visualizações, entre 3 e 9, o que demonstra pouca ou nenhuma divulgação do vídeo, indicando, ainda, que provavelmente apenas os autores deste trabalho e mais alguns colegas de sala acompanharam o vídeo. Já as demais produções tiveram entre 33 e 59 visualizações, o que pode indicar visualizações por parte de pessoas que não necessariamente faziam parte da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da disciplina foi feita uma avaliação por parte dos estudantes matriculados, através de fórum na sala de aula virtual no Moodle. Nesta avaliação os alunos destacaram que a disciplina teve uma grande contribuição para a formação acadêmica, pois mostrou outras formas de ensinar matemática, de maneira que se possa prender a atenção do aluno.

Em curso de licenciatura, uma disciplina que trate destas questões é de suma importância, pois como se sabe as tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano, fazendo-se necessário que a educação acompanhe esse avanço. Dessa forma, os estudantes

matriculados em TDEM no semestre 2017.2 relataram que a disciplina introduz algumas das tecnologias que os mesmos poderão utilizar quando forem professores. Um deles destacou que é uma das poucas disciplinas do curso que faz uma ligação entre Matemática e TDIC e dentre as ferramentas utilizadas destaca-se o Geogebra.

Nos relatos, eles também argumentaram que além de aprenderem a utilizar ferramentas novas, puderam se autoavaliar em relação a suas posturas enquanto professores, principalmente com as gravações dos vídeos. Percebeu-se, então, que todos ficaram satisfeitos com o conteúdo abordado ao longo da disciplina, porém, destacaram que pelo fato de o semestre não ser muito longo, não foi possível se aprofundar mais em assuntos que envolvessem o Geogebra, pois sem dúvidas foi um software que chamou bastante a atenção deles.

Assim, foi perceptível que, em linhas gerais, a disciplina cumpriu bem o seu papel na preparação do acadêmico para a sua profissão, já que o mundo está em constante transformação por conta dos avanços tecnológicos. Além disso, a produção de vídeos permitiu um aprimoramento da linguagem falada, tão importante para o professor.

É importante destacar que após a análise de todo o material produzido no decorrer da disciplina, percebeu-se que o mesmo foi bem satisfatório, apesar de que a maior parte dos alunos nunca tinha usado a ferramenta Geogebra e ainda não conheciam muitas técnicas para gravação e edição de vídeos.

Por fim, este trabalho indica que o uso de TDIC, especialmente o uso do Geogebra e a produção de videoaulas, podem se constituir como importantes ferramentas a serem incorporadas ao repertório do professor de Matemática.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, D. S.; JUSTO, D. A. R. **GeoGebra: Facilitando o Aprendizado da Função Afim e Função Quadrática**. Matemática, Mídia Digitais e Didáticas. Porto Alegre, p. 1-30. 22 jul, 2014.

SANTOS, C. R. D. **Produção de vídeo aulas como apoio ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática: discentes em ação**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2013.

SILVA, J. P. D. **A Produção de vídeo estudantil na prática docente: Uma forma de ensinar**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul. 2014.

SILVA, M. J. D.; PEREIRA, M.V.; ARROIO, A. **O papel do YouTube no ensino de ciências para estudantes do ensino médio.** Revista de Educação, Ciências e Matemática, Rio de Janeiro, v.7, n.2, p. 1-21. mai/ago. 2017.

WALTRICK, R. A. V. **A cultura digital na escola.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2016.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**WEB RÁDIO COMO MEIO DE PROMOÇÃO DA SAÚDE: UM DEBATE SOBRE O
USO DE ANABOLIZANTES COM JOVENS ESCOLARES**

Karlla da Conceição Bezerra Brito Veras³³⁷

Raimundo Augusto Martins Torres³³⁸

Leidy Dayane Paiva de Abreu³³⁹

Aretha Feitosa de Araújo³⁴⁰

Mayra Aparecida Mendes Ribeiro³⁴¹

RESUMO

Sabe-se que físicos musculosos, e o apelo ao corpo sedutor, atraem os jovens que trocam uma saudável atividade física, por ciclos de anabolizantes, e a falta de informações sobre os efeitos, a consciência de que não existe maneira segura para utilização de Esteroides Anabolizantes, excedo o uso terapêutico. Desta forma, há necessidade de maiores informações sobre o uso de Esteróide Anabolizante na juventude e intervenções a nível educativas no âmbito maior, como nas escolas. Desse modo, foi escolhido o ambiente escolar como foco para ser aplicado uma intervenção utilizando uma tecnologia educacional. Nessa perspectiva, foi aliado o uso destas tecnologias à educação e saúde, surgindo assim a *Web Radio AJIR* (Associação de Jovens de

³³⁷Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: karlla_veras@hotmail.com

³³⁸Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: augustomtorres70@gmail.com

³³⁹Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: dayannepaiva@hotmail.com

³⁴⁰Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: aretha.feitosa@gmail.com

³⁴¹Escola Estadual de Educação Profissional Governador Waldemar Alcântara. E-mail: aryam_ribeiro@hotmail.com

Irajá), que é uma estratégia que visa difundir informação e conhecimento através do meio digital. Um dos programas veiculados na Web Rádio Ajir é o Programa Em Sintonia com a Saúde, desenvolvido num estúdio-sala na Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza, Ceará. Assim, o estudo trata-se de uma pesquisa - interventiva, que descreve as ações de intervenção de uma enfermeira junto a 40 jovens escolares de uma escola pública do município de Sobral, Ceará, por meio do projeto de extensão “Em Sintonia com a Saúde” veiculada pela *Web Rádio AJIR*. Desse modo, os jovens participantes do programa foram estimulados a enviarem perguntas/comentários por meio de um *software* de comunicação. Os estudantes realizaram várias perguntas sobre o uso de anabolizantes. Desta forma, a partir das perguntas elaboradas pelos participantes, foi possível perceber que existiam muitas dúvidas dos jovens acerca dos efeitos colaterais e problemas na saúde com o uso de anabolizantes; complicações e alterações no organismo das mulheres que utilizam anabolizantes e dependência dos anabolizantes. Conclui-se, portanto, que a interação entre jovens escolares através de uma TDIC, como a *Web Rádio Ajir*, trouxe inúmeras contribuições para o aumento dos conhecimentos desses sobre os riscos e efeitos colaterais do uso de anabolizantes, visto que os mesmos adotarão posturas reflexivas, pois agora já conhecem os problemas que estas substâncias poderão causar em seu organismo.

Palavras-chave: WEB Rádio, Esteroide Anabolizante, Saúde, Educação.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que físicos musculosos, e o apelo ao corpo sedutor, atraem os jovens que trocam uma saudável atividade física, por ciclos de anabolizantes, e a falta de informações sobre os efeitos, a consciência de que não existe maneira segura para a utilização de Esteroides Anabolizantes, excedo o uso terapêutico. Desta forma, há necessidade de maiores informações sobre o uso de Esteroide Anabolizante na juventude e intervenções educativas no âmbito maior, como nas escolas.

Nesse contexto, a atividade física vem sendo considerada como um dos meios mais eficientes de promoção à saúde, fazendo com que cada vez mais jovens e adultos busquem academias de ginástica e centros esportivos com o propósito de alcançarem o corpo ideal. Entretanto, a musculação ou outras atividades físicas não desenvolvem

os músculos de forma rápida. Assim, em busca do corpo ideal, muitos jovens e adolescentes usam os esteroides anabolizantes androgênicos (EAA) de forma indiscriminada e sem a mínima orientação, o que está se tornando um problema para a saúde devido aos riscos que os usuários são expostos (Iriart et al., 2009).

Assim, é importante à intervenção dos profissionais da área de saúde que lidam diariamente com adolescentes, alertando sobre a prática do esporte, sua importância na adolescência, pois os jovens de certa forma desconhecem que há um limite genético para o desenvolvimento muscular, que depende de atividade física ordenada e supervisionada, repouso e alimentação orientada e adequada.

Desse modo, foi escolhido o ambiente escolar como foco para ser aplicado uma intervenção utilizando uma tecnologia educacional. Nessa perspectiva, foi aliado o uso destas tecnologias à educação e saúde, surgindo assim a *Web* Radio AJIR (Associação de Jovens de Irajá), que é uma estratégia que visa difundir informação e conhecimento através do meio digital, atuando na comunicação e educação em saúde através da transmissão de uma programação diversificada com temas sobre saúde para os jovens, como a discussão do tema “anabolizantes”.

Dessa forma, a utilização desses recursos tecnológicos de comunicação e informação vem se tornando mais frequentes devido à atratividade e facilidade de comunicação e acesso, e, por conseguinte, modificando a maneira como as pessoas se relacionam, aprendem e se comunicam, especialmente entre a população jovem (SANTOS; SANTOS, 2014).

Assim, um dos programas veiculados na *Web* Rádio Ajir é o Programa Em Sintonia com a Saúde (S@S), desenvolvido num estúdio-sala na Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza, Ceará, com programas semanais ao vivo e/ou gravados, disponibilizados no site da *Web* Rádio AJIR para posterior consulta pela internet.

Dessa forma, tendo em vista a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), para reduzir as vulnerabilidades dos jovens, o estudo apresentou as seguintes questões norteadoras: quais os conhecimentos dos jovens de uma escola pública do Ceará sobre os anabolizantes? Quais são suas principais dúvidas sobre os anabolizantes?

Assim, o estudo possui como objetivo descrever a intervenção de uma enfermeira com o uso de uma tecnologia digital denominada *Web* Rádio AJIR, utilizada como mecanismo de comunicação dialógica para o cuidado em saúde entre jovens escolares, onde foi abordado o tema “Saúde do corpo humano: o uso de anabolizantes”.

REFERENCIAL TEÓRICO

O uso de Esteroides Anabolizantes vem crescendo bastante nos últimos anos, e não apenas por atletas na busca de um bom desempenho, mas particularmente por jovens que procuram boa aparência física, muitas vezes influenciados pela mídia e por não estarem satisfeitos com o seu corpo.

Desta forma, na luta incansável pela glória de ter o corpo perfeito, jovens e adolescentes praticantes de atividades físicas optam por testar todo e qualquer meio que possa auxiliar na melhora de seu desempenho nas atividades praticadas. As substâncias então chamadas de esteroides anabolizantes androgênicos (EAA) ou auxílios ergogênicos são usadas mesmo diante dos riscos oferecidos (FELICIO, 2010).

De acordo com Couto e Sousa (2012), o uso de anabolizantes virou uma epidemia entre os jovens praticantes de musculação, sendo este um fator de risco para a saúde dos mesmos. A cada dia a busca por resultados rápidos nas academias leva os jovens a se exporem a risco na saúde e na mudança do corpo. O uso é indiscriminado e não há diferença de classe social. Crianças de nove a treze anos já têm acesso a tais substâncias.

Assim, percebe-se uma carência de informações a nível pedagógico a respeito do uso e abuso de Esteroides Anabolizantes na adolescência, pois existem muitas pesquisas que estão relacionadas às implicações do abuso de anabolizantes na adolescência, há pesquisas relacionadas ao abuso de “drogas” (álcool, fumo), porém campanhas educativas, informativos, mecanismos de alerta ao uso de Esteroides e Anabolizantes na adolescência são poucos. É importante que os profissionais da área de saúde, profissionais na área de Educação Física, Técnicos, Educadores e até mesmos os pais, todos que estão envolvidos com a vivência do adolescente, estejam atentos às questões dos malefícios do abuso de Esteroides anabolizantes na adolescência (LESHNER, 2000).

Dessa maneira, a prática da educação em saúde pode vir a minimizar os danos ocasionados por estas substâncias, e talvez diminuir os números de jovens que fazem o uso de anabolizantes, informando-os sobre os efeitos colaterais, que são muitos.

Assim, aliar o uso destas tecnologias à educação e a saúde tem levado pensar numa nova atenção, promoção e prevenção de agravos e doenças voltados ao cuidado de jovens adolescente, estimulando na escola a apropriação e disseminação de novos saberes e práticas em saúde no cotidiano entre pares, pois os aspectos tecnológicos geram impactos na sociedade em si e sobre a educação. Dessa forma, é imprescindível o uso das tecnologias de informações e mídias no ambiente educacional atualmente.

Diante do exposto, há uma crescente busca de métodos inovadores de ensino-aprendizagem, de modo a contemplar tais necessidades da sociedade moderna, ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico para, efetivamente, alcançar a formação do homem como um ser histórico, inscrito na dialética da ação-reflexão-ação (Mitre *et al.*, 2008).

Dessa maneira, a inserção das TDIC's no cotidiano escolar, como a *Web Rádio* da Associação dos Jovens do Irajá (AJIR), constitui-se de um meio de comunicação dialógica para o cuidado em saúde entre jovens escolares, buscando promover e prevenir agravos, além de conceber educação em saúde para estimular o cuidado por meio da *internet*.

As TDIC's favorecem a ampliação da interatividade através do emprego de ferramentas como imagens, textos, hipertextos, questionários, vídeos, áudios e jogos, que englobam as tecnologias da informática e da telecomunicação, mudando a linguagem de modo a torná-la multimídia (LOPES; PEREIRA; SILVA, 2013).

É notório a ampliação da influência das TDICs no setor saúde. Houve um crescimento de estudos que caracterizam a internet como valioso recurso de autocuidado, fornecendo informação e promovendo intercâmbio entre profissionais, cuidadores e usuários na condição de padecimentos crônicos ou de simples interessados nas questões da saúde humana (Vasconcelos-Silva *et al.*, 2010).

Desse modo, a Web Rádio AJIR interliga vários lugares, cidades e países devido à dimensão desterritorializante possibilitada pela internet. Um dos programas veiculados nesse canal é o programa Em Sintonia com a Saúde (S@S), desenvolvido num estúdio-sala na UECE, com programas semanais ao vivo e/ou gravados, disponibilizados no site da AJIR para posterior consulta pela internet. Assim, a *web rádio* como canal digital na Internet possibilita a inovação para os processos de construção de conhecimento, realizando trocas de saberes e de experiências e oportuniza atividades de formação.

A emissora digital é um canal aberto à participação da sociedade civil, pois seu conteúdo é disponibilizado livremente na Internet com possibilidade de compartilhamento em redes sociais, mostrando ser uma experiência que potencializa a educação e a mobilização social em saúde, contribuindo como fator incentivador e motivador para a produção e compartilhamento de saberes em educação e saúde (Freitas *et al.*, 2015).

Webrádios, rádios virtuais, são diferentes denominações para o serviço de transmissão de áudio via internet com a tecnologia *streaming* gerando áudio em tempo real. Assim como na rádio hertziana, aos ouvintes se apresenta uma programação continuada. A transmissão é ao vivo, sincrônica, em caráter mundial, mas o sinal das emissoras é

transmitido por quaisquer que sejam as formas de conexão à internet (ELHAJJI; MALERBA, 2016).

Dessa forma, durante a transmissão na *web* rádio, o conteúdo de cada programa é ricamente debatido e conta com a participação de todos. Um dos participantes é responsável por produzir um hipertexto e consolidar todo o conteúdo enviado pelos ouvintes, como perguntas, comentários e divulgações. Todo esse material, que se traduz como construção textual compartilhada pela escrita, fala e construções estéticas, ou seja, hipertexto é arquivado nos computadores pertencentes ao Projeto Web Rádio AJIR, localizado em uma web sala da Universidade Estadual do Ceará, com o intuito de ser utilizado para pesquisas futuras na área da educação em saúde mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (Freitas et al., 2015).

A utilização desses recursos tecnológicos de comunicação e informação vem se tornando mais frequentes devido à atratividade e facilidade de comunicação e acesso, e, por conseguinte, modificando a maneira como as pessoas se relacionam, aprendem e se comunicam, especialmente entre a população jovem (SANTOS; SANTOS, 2014).

Nesse sentido, as mídias digitais como no caso da *Web* Rádio AJIR, media o processo de educação em saúde, favorecendo a aproximação dos serviços de saúde aos jovens e as escolas com temas problemas da atualidade na saúde no Brasil.

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma pesquisa - interventiva, que descreve as ações de intervenção de uma enfermeira junto a 40 jovens escolares de uma escola pública do município de Sobral, Ceará, por meio do projeto de extensão “Em Sintonia com a Saúde” veiculada pela *Web* Rádio AJIR. O projeto tem como objetivo trabalhar com a transferência de tecnologia do cuidado em saúde com os jovens nas escolas do estado do Ceará por meio da interação no referido canal de comunicação.

Desta forma, a pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que buscam investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico. Esse tipo de pesquisa apresenta passos metodológicos próprios que iniciam com o diagnóstico, plano de intervenção e execução e avaliação (ROCHA, 2003).

Assim, a *Web* Rádio é um canal de comunicação digital articulada entre a Associação dos Jovens de Irajá – AJIR com o Laboratório de Práticas Coletivas em Saúde – LAPRACS/CCS da Universidade Estadual do Ceará- UECE, com apoio da Pró- Reitoria de Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

Extensão – PROEX com registro no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade. O Programa em “Sintonia com a Saúde” é transmitido todas as quartas-feiras no período da tarde entre o horário de 16h às 17h ao vivo, direto da capital do estado, Fortaleza, para cinco cidades do estado do Ceará: Fortaleza, Juazeiro do Norte, Ubajara, São Benedito e Sobral.

Assim, para esse estudo foi realizado a discussão com os jovens sobre o tema “Saúde do corpo humano: o uso de anabolizantes”, que ocorreu no dia 20 de junho de 2018, veiculado pelo programa “Em Sintonia com Saúde – S@S” através da *Web Rádio AJIR*. Os sujeitos do estudo foram estudantes do primeiro ano científico, de uma escola estadual de educação profissional, do município de Sobral- Ceará. E a coleta dos dados envolveu a observação participante da enfermeira, com visita de campo a escola, pesquisas em ambientes virtuais e arquivos de áudio e vídeo da *web rádio AJIR*.

Como procedimentos éticos a pesquisa adotou a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que garante proteção aos seres humanos participantes de pesquisas científicas respeitando sua dignidade. Assim a vivência faz parte de uma pesquisa maior “uso da *Web Rádio* na formação e no cuidado em saúde: experimentando estratégias de comunicação e educação em saúde com as juventudes” submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UECE. Parecer nº: 1. 761. 115.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O início da interação entre escolares e entrevistado/ convidado ocorreu ao acessar o site da *web rádio*, por meio do link: www.ajir.com.br e pelos demais canais de acesso tais como: *twitter* (@radioajir), *Skype* (Skype 01: *web rádio ajir*), *Skype* 02 (radioajir), Facebook (*Web Rádio AJIR*) e Mural de Recados do site e blog (www.saudeuece.ajir.com.br). Essa interação entre alunos e profissionais especialistas (convidados) aconteceu através da elaboração de perguntas, tira dúvidas e, sobretudo, produção de conhecimento (TORRES, 2015).

Assim, como os jovens participantes do programa foram estimulados a enviarem perguntas/comentários por meio de um *software* de comunicação, as atividades iniciaram com uma pergunta chamada de âncora, na qual foi realizada pelo facilitador do programa e está relacionada à temática discutida no programa, onde o jovem que responder corretamente concorre a um brinde. A pergunta âncora lançada no programa pelo facilitador do programa, foi: “O que são anabolizantes”. Dos 40 estudantes participantes do programa, 32 jovens responderam a pergunta âncora.

Tabela 01: Respostas de alguns jovens sobre a pergunta âncora lançada, “O que são anabolizantes?”, realizada pelo facilitador do programa “Em Sintonia com a Saúde”, transmitido pela Web Rádio AJIR, Sobral, CE, 2018.

Pergunta Âncora: O que são anabolizantes?
Jovem 01: <i>“São estimulantes que irão agir junto aos hormônios, fazendo que a massa muscular cresça de maneira inadequada”.</i>
Jovem 02: <i>“São substâncias que contribuem para o aumento significativo da massa muscular”.</i>
Jovem 03: <i>“É um tipo de hormônio que estimulam o crescimento de vários tipos de tecidos, principalmente os músculos”.</i>
Jovem 04: <i>“São substâncias, que quando introduzidas no músculo do corpo humano, através da injeção, causa o aumento do músculo”.</i>
Jovem 05: <i>“É uma classe de hormônios esteroides naturais e sintéticos que promovem o crescimento celular e a sua divisão de desenvolvimento de tecido como o muscular. São substâncias derivadas do hormônio sexual masculino, a testosterona”.</i>
Jovem 06: <i>“São substâncias que estimulam drasticamente o aumento da testosterona no corpo do indivíduo, tendo como principal fator o aumento dos músculos no corpo do mesmo”.</i>
Jovem 07: <i>“São drogas fabricadas para substituir o hormônio masculino, a testosterona. Eles ajudam no crescimento dos músculos e no desenvolvimento da características sexuais”.</i>

Fonte: Arquivos do mural de recados do site da Web Rádio, Skype, WhatsApp, Twitter, Facebook Messenger da página do Facebook: Web Rádio Ajir, 2018.

Desta maneira, após o lançamento da pergunta âncora para os jovens participantes do programa, teve início o debate que é conduzido por especialistas sobre a temática, e nesta fase é abordado uma breve explanação com alguns pontos chaves sobre o assunto, como: O que são anabolizantes, indicação, tipos e efeitos colaterais do uso dos anabolizantes, casos de indicação pelo médico e discussão sobre o uso terapêutico.

Durante o programa, os jovens também foram estimulados a enviarem perguntas para o convidado especialista sobre o tema, para assim tirarem suas principais dúvidas. Assim, durante o programa 18 jovens realizaram perguntas sobre a temática. Segue abaixo as perguntas realizadas pelos jovens.

Tabela 02- Apresentação das perguntas realizadas pelos jovens sobre o tema “O uso de Anabolizantes”, durante o Programa em Sintonia com a Saúde, transmitido através da *Web Rádio Ajir*, Sobral, Ceará, 2018.

Perguntas dos jovens sobre o tema Primeiros Socorros no Engasgo.
Jovem 01: “ <i>Quais os tipos de problemas que os anabolizantes podem trazer para a saúde de nós adolescentes?</i> ”.
Jovem 02: “ <i>Quais os efeitos colaterais do uso inadequado dos anabolizantes?</i> ”.
Jovem 03: “ <i>O uso de anabolizantes pode afetar a saúde humana?</i> ”.
Jovem 04: “ <i>Têm idade para usar o anabolizante? Ele pode ser considerado um tipo de veneno ou um tipo de remédio?</i> ”.
Jovem 05: “ <i>Considerando que o uso de anabolizantes pode trazer doenças, por que ainda são vendidos legalmente no mercado?</i> ”.
Jovem 06: “ <i>Quais as consequências que o uso dos anabolizantes podem acarretar para as pessoas?</i> ”.
Jovem 07: “ <i>Em quais órgãos vitais os anabolizantes podem prejudicar mais?</i> ”.
Jovem 08: “ <i>O que acontece se a mulher durante a gestação fizer o uso de anabolizantes?</i> ”.
Jovem 09: “ <i>Nas mulheres que fazem o uso de anabolizantes, quais complicações podem ocorrer?</i> ”.
Jovem 10: “ <i>O uso do anabolizante causa algum tipo de doença? E como ter o controle do uso?</i> ”.
Jovem 11: “ <i>Usar anabolizantes é crime? O que fazer quando lhe oferecerem?</i> ”.
Jovem 12: “ <i>Em mulheres que fazem o uso de anabolizantes, porque desregulariza a menstruação?</i> ”.
Jovem 13: “ <i>Os anabolizantes podem atrapalhar no homem o desempenho sexual?</i> ”.
Jovem 14: “ <i>Os anabolizantes podem causar algum tipo de paralisia?</i> ”.
Jovem 15: “ <i>O uso exacerbado de anabolizante pode levar a morte?</i> ”.
Jovem 16: “ <i>Para a compra de anabolizante necessita de prescrição médica? Como ele é disponibilizado pela assistência farmacêutica?</i> ”.

Jovem 17: “*As pessoas podem ficar dependentes dos anabolizantes?*”.

Jovem 18: “*O que é melhor a se fazer para manter um corpo perfeito evitando qualquer tipo de anabolizantes esteroides?*”.

Fonte: Arquivos do mural de recados do site da *Web Rádio*, *Skype*, *WhatsApp*, *Twitter*, *Facebook Messenger* da página do Facebook: Web Rádio Ajir, 2018.

Foi percebido durante o debate sobre a temática, uma forte e interessante interação entre jovens escolares e o convidado entrevistado do programa, visto que as perguntas dos alunos foram respondidas espontaneamente, de forma direta e esclarecedora no mesmo momento da transmissão do programa.

Desta forma, a partir das perguntas elaboradas pelos participantes, foi possível perceber que existiam muitas dúvidas dos jovens acerca dos efeitos colaterais e problemas na saúde com o uso de anabolizantes; complicações e alterações no organismo das mulheres que utilizam anabolizantes e dependência dos anabolizantes.

Assim, após a análise das perguntas, foi possível compreender que os jovens veem na *Web Rádio* um meio para esclarecer dúvidas que muitas vezes passam despercebidas no dia-a-dia e na sua convivência familiar. O esclarecimento das principais dúvidas sobre o uso de anabolizantes pelos jovens resultou em uma melhor compreensão dos inúmeros efeitos colaterais, pois jovens que fazem uso dos anabolizantes sem ter conhecimento ou orientação dos riscos e dos efeitos colaterais que eles provocam, podem ficar com sequelas ou chegar até ao óbito.

Foi constatado também durante a transmissão do Programa em Sintonia com a Saúde, que o canal apresentou um poder de mobilização, provocação de discussões, ocorrendo à troca mútua de conhecimentos, pois durante o programa todos os estudantes de todas as escolas das cinco cidades, participam ao mesmo tempo do programa. Onde todos têm acesso às dúvidas e discussões dos outros colegas.

Nesse contexto, a emissora digital na Internet, é um recurso que se insere em novos arranjos para implementação de ações que visam à promoção da saúde em uma dimensão mais dialógica, interativa e rica de novos saberes através dos entornos da vida cotidiana dos jovens na escola e comunidade, superando o modelo tradicional para o foco da co-produção de saberes e autonomia de jovens (TORRES *et al.*, 2015).

Dessa maneira, vê-se pelas falas entre jovens escolares e entrevistado convidado do programa que o debate fluiu espontaneamente, tornando o ambiente virtual acolhedor às demandas juvenis e tornando-o um potente espaço promotor de saúde.

Desta forma, mais do que repassar informações e induzir determinados comportamentos, esta estratégia sugere que as pessoas e coletivos sejam apoiados no processo de reflexão sobre os problemas postos pela vida em sociedade, procurando contribuir para a tomada de decisões, desenvolvimento da consciência crítica e o aumento da capacidade de intervenção sobre a realidade (CARVALHO, 2004).

Neste contexto, é importante ressaltar que as utilizações das TDIC's são essenciais para o desenvolvimento de atividades de cuidado, como a educação em saúde e a comunicação para promoção da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação como facilitador do processo de ensino-aprendizagem sobre o uso de anabolizantes, se mostrou como uma forma de quebra barreiras, favorecendo a discussão acerca dessa temática, que não possui visibilidade e prioridade pedagógica na formação dos estudantes.

Nessa perspectiva, considera-se que a comunicação produzida pela *Web Rádio* foi de suma importância, para sanar todas as dúvidas presentes nos estudantes sobre o uso de anabolizantes, visando à disseminação das informações para outros jovens também.

Desse modo, foi possível observar que a *Web Rádio AJIR* configura-se como forte potencializador de um processo educativo, uma vez que, a internet torna-se mecanismo para amplas e ricas discussões cotidianamente para alimentar curiosidades e diminuir vulnerabilidades. E o “Programa em Sintonia com a Saúde” transmitido através da *Web Rádio AJIR*, se consolida como instrumento de educação em saúde para jovens escolares, sendo um avanço tecnológico que está cada vez mais conquistando os ambientes escolares e trazendo um diferencial no processo de ensino-aprendizagem na escola, sendo uma ação educativa onde deu oportunidades aos jovens de dialogarem com outras pessoas de forma *online* e inovadora sobre uso de anabolizantes.

Conclui-se, portanto, que a interação entre jovens escolares através de uma TDIC, como a *Web Rádio Ajir*, trouxe inúmeras contribuições para o aumento dos conhecimentos desses

sobre os riscos e efeitos colaterais do uso de anabolizantes, visto que os mesmos adotarão posturas reflexivas, pois agora já conhecem os problemas que estas substâncias poderão causar em seu organismo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. S. **As contradições da promoção à saúde em relação à produção de sujeitos e a mudança social.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 9, n. 3, p. 669-678, 2004.

COUTO, A. C. P.; SOUSA, G. S. **Educação física: atenção à saúde da criança e do adolescente.** Belo Horizonte: Nescon/UFGM, 2012. Acesso em: 19 Agosto. 2018.

ELHAJJI, M.; MALERBA, J.P.; **Dos usos comunitários da webradiofonia no contexto migratório transnacional.** REMHUM, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.V.24, n.46, p.109-127, 2016.

FELICIO. L. **Os esteroides androgênicos anabolizantes e a educação física.** São Paulo: Salto, 2010.

FREITAS, G. H. *et al.* Prêmio Sérgio Arouca de Gestão Participativa do SUS: experiências exitosas em Gestão Participativa no SUS. In: Ministério da Saúde-Conselho Nacional de Secretários de Saúde (Org). **A experiência da Web Rádio AJIR com a educação permanente em saúde.** 48. ed. Brasília: Ministério da Saúde-MS, v. 01, p. 09-374, 2015.

IRIART, J. A. B.; CHAVES, J. C.; ORLEANS, R. G. **Culto ao corpo e uso de anabolizantes entre praticantes de musculação.** Cad. Saúde Pública, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 773-782, 2009. Acesso em: 19 agost. 2018.

LESHNER, A. I., *Anabolics steroid abuse*, National Institute on Drug Abuse, 2000. NIH Publication Number 00-3721 Disponível em: <http://www.health.org>

LOPES, R. T.; PEREIRA, A. C; SILVA, M. A. D. **O uso das TIC no ensino da morfologia nos cursos de saúde do Rio Grande do Norte.** Rev. bras. educ. med., v. 37, n. 3, p. 359-364, Set. 2013.

MITRE, S. M. *etal.* **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais.** Cienc Saude Colet, v. 13, n. 2, p. 2133-44, 2008.

ROCHA, M. L; AGUIAR, K. F. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises.** Psicol. Cienc. v.23 n.4 Brasília, 2003.

SANTOS, V. L. C.; SANTOS, J. E. **As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas.** HOLOS, v. 6, p. 1-22, 2014.

TORRES, R. A. M. *et al.* Comunicação em saúde: uso de uma web-rádio com escolares. Journal of Health Informatics, v. 7, n. 2, 2015.

VASCONCELLOS-SILVA, P. R. *et al.* As novas tecnologias da informação e o consumismo em saúde. Cad. Saúde Pública, v. 26, n. 8, p. 1473-1482, ago. 2010.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

TECNOLOGIAS GERENCIAIS E INOVAÇÃO: A INFLUÊNCIA NO PROCESSO COM EFICIÊNCIA, EFICÁCIA E EFETIVIDADE NA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR

Francisco Ricardo Almeida Amorim³⁴²

Raimundo Nonato Neto³⁴³

RESUMO

O presente artigo apresenta o recorte da pesquisa de doutorado apresentada em julho de 2017 sobre o tema tecnologias gerenciais e inovação: a influência no processo com eficiência, eficácia e efetividade. Teve como objetivo analisar as tecnologias gerenciais como instrumento de eficiência, eficácia e efetividade na gestão do ensino superior. A revisão literária constituiu-se em estudos relacionados a tecnologias gerenciais e inovação. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, fundamentada em diferentes autores que discutem tecnologias gerenciais, tais como: Peter Drucker (1990); Cury (2006); Laudon e Laudon (2011); Oliveira (2010); Coteria e Matamoros (2011), dentre outros. A pesquisa revelou que as instituições de ensino superior teriam uma maior eficiência e eficácia, se aplicada às tecnologias gerenciais, devendo adotar critérios de inovação no processo da gestão.

Palavras-chave: Tecnologias Gerenciais. Eficácia e Efetividade. Inovação.

³⁴²Diretor Acadêmico da Faculdade DEXTER, Consultor Educacional, Doutor em Ciências da Educação; Doutor em Administração, Mestre em Ciências da Educação; e-mail prof.ricardoamorim@gmail.com.

³⁴³Professor Municipal na Cidade de Coreaú-CE, Doutor e Mestre em Ciências da Educação; prof.raimundinho@bol.com.br

1 INTRODUÇÃO

Descreve-se nessa pesquisa a tecnologia gerencial como ferramenta de inovação nas atividades administrativas/acadêmicas nas instituições do ensino superior, desta forma uma gestão com eficiência e eficácia. Atualmente utiliza-se gestão, no entanto, levasse pouca consideração sobre a inovação e os seus resultados.

Nesse sentido, faz-se necessário uma reflexão do que a tecnologia gerencial oferece como inovação na gestão das instituições da Educação Superior.

O estudo sobre a tecnologia gerencial como ferramenta de apoio à gestão dos resultados obtidos através de inovação é relevante no meio científico, uma vez que os gestores de ensino superior se utilizam desse meio para tomar decisões sob diversos aspectos e, a partir disso, buscar novos objetivos que venham de encontro as necessidade atuais. Assim, procurar-se-á analisar como a tecnologia gerencial e a inovação poderão ser colocadas em prática, com ênfase específica em seus resultados com eficiência e eficácia nas instituições do ensino superior.

Para o processo na educação avançar em qualidade, é preciso compreender os dados/resultados obtidos, utilizando-os da melhor forma possível, percebendo as necessidades de um ensino com qualidade, propondo ações mais efetivas, possibilitando um exercício reflexivo às reais expectativas da instituição.

Surge, então, o interesse em pesquisar a temática da tecnologia gerencial como apoio às tomadas de decisões obtidas através das inovações, em virtude da experiência como gestor e docente, depois pelos estudos desenvolvidos na pós-graduação *stricto sensu*, além do que as pesquisas realizadas trarão para a sociedade em geral um panorama de como a tecnologia gerencial é percebida em inovar na gestão das instituições de educação superior.

Considerando o cenário descrito acima, estabeleceu-se como problemática central da pesquisa a indagação: o que a tecnologia gerencial e a inovação oferecem na gestão com eficiência e eficácia nas instituições de ensino superior?

A partir da questão acima mencionada, estabeleceu-se para essa pesquisa o seguinte objetivo: analisar a tecnologia gerencial e inovação como instrumento de apoio na gestão institucionais com eficiência e eficácia.

2 TECNOLOGIAS GERENCIAIS

“Não seremos limitados pela informação que temos. Seremos limitados por nossa habilidade de processar esta informação.” (Peter Drucker)

Esta seção consiste na proposta de apresentar as tecnologias gerenciais e inovação, as quais têm por objetivo permitir que a gestão com foco no resultado/qualidade visualize informações em nível gerencial. Desta forma, possibilita que, a tecnologia gerencial administre as informações do conhecimento, auxiliando na tomada de decisão estratégica, a qual pode proporcionar a melhoria da qualidade do serviço, a produtividade e o aumento da satisfação dos interessados.

Para compreender o objetivo do tema, inicialmente foi realizado um estudo sobre Sistemas de Informação – SI, Sistema de Informação Gerencial – SIG e a Inovação. Em seguida, com base neste conhecimento, foram conceituadas as tecnologias gerenciais e a inovação.

2.1 SISTEMA DE INFORMAÇÃO

Conforme Stair e Reynolds (2002) e Dalfovo (2004), Sistemas de Informação – SI são conjuntos de elementos ou componentes inter-relacionados que coletam (entrada), manipulam e armazenam (processo), disseminam (saída) os dados e informações e fornecem um mecanismo de feedback. A entrada é a atividade de captar e reunir novos dados. O processamento envolve a conversão ou transformação dos dados em saídas úteis. A saída envolve a produção de informação útil. O feedback é a saída usada para fazer ajustes ou modificações nas atividades de entrada ou processamento. Já pra Laudon e Laudon (p. 10, 2011), sistema de informação pode ser definido tecnicamente como: “um conjunto de componentes inter-relacionados que coletam (ou recuperam), processam, armazenam e distribuem informações destinadas a apoiar a tomada de decisões, a coordenação e o controle de uma organização.”

Diante dessas definições o sistema de informação é classificado para cada nível da instituição, desta forma, compreendendo-se a relação com a inovação.

Laudon e Laudon (2011) apresentam os cinco tipos mais importantes de Sistema de Informação correspondentes a cada nível organizacional. A organização tem sistemas de informação gerencial (SIGs) e sistemas de apoio à decisão (SADs), no nível gerencial; sistemas

de trabalhadores do conhecimento (STCs) e sistemas de automação de escritórios, no nível do conhecimento e sistemas de processamento de transações (SPTs), no nível operacional. Consequentemente, conceituamos os sistemas, conforme os autores:

- f. Sistema de Informação Gerencial – SIG, ferramenta de suporte às funções do nível gerencial, munindo os gerentes de relatórios, ou de acesso on-line aos registros do desempenho corrente e histórico da organização.
- g. Sistema de Apoio à Decisão – SAD, ferramentas de suporte específico ao gestor e são habilitadas para responderem sobre alternativas de investimentos para o contexto em que são aplicados (STAIR ET AL., 2006; LAUDON & LAUDON, 2011).
- h. Sistemas de Trabalhadores do Conhecimento (STCs), consistem em sistemas que recebem dados da base operacional, que os decodifica, criando novos conhecimentos e informações.
- i. Sistemas de Automação de Escritórios no Nível do Conhecimento (SAE), auxiliam no aumento da produtividade, redução de custos e um resultado de maior qualidade. Esses sistemas, conforme Laudon e Laudon (2011), disponibilizam diversas funções, tais como: processadores de textos, agendas eletrônicas, editores de imagens e a possibilidade de gerenciamento de diversos tipos de projetos, entre outros
- j. Sistemas de Processamento de Transações (SPTs), utilizados atualmente na maioria das organizações, monitoram, coletam, armazenam, processam e distribuem os dados das diversas transações realizadas dentro da empresa, servindo como base para os demais sistemas existentes dentro da mesma

Por fim, após a organização das atividades operacionais, surge a necessidade de gerar informações consolidadas, seguras e rápidas, para que os colaboradores possam ter uma maior certeza de que rumo tomar e verificar como a organização se encontra, o que auxilia no processo decisório da instituição.

3 INOVAÇÃO

Criar um ambiente favorável à inovação é o grande desafio das instituições do ensino superior nesse próximo século. Isso certamente não é uma tarefa simples nem fácil, mas que caso alcançado, representa meio caminho andado em direção ao sucesso.

Andreassi (2001) ressalta a dificuldade de se definir “inovação” devido ao grande número de tarefas que engloba. O autor afirma que, de acordo com o Frascati Manual (OECD, 1963), a inovação tecnológica de produtos e processos pode ser agrupada nas seguintes atividades: pesquisa e desenvolvimento (P&D) – trabalho criativo, desenvolvido de forma sistemática, visando aumentar o conhecimento disponível e vislumbrar possíveis novas aplicações para esse conhecimento; serviços técnicos – atividades complementares ao esforço de P&D, de natureza predominantemente não criativa, mas que de alguma forma contribuem para a geração, disseminação e aplicação do conhecimento tecnológico (por exemplo: treinamento, informação tecnológica, etc.); aquisição de tecnologia – pagamento de royalties e serviços de assistência técnica; e engenharia não rotineira – engenharia relacionada a novos produtos ou processos (por exemplo: engenharia industrial e desenho industrial relacionados ao processo de inovação).

Já Ireland et al. (2001) afirmam que, a partir do reconhecimento da importância da inovação na criação de valor para a instituição, os empreendedores precisam reconhecer também que a inovação não surge sozinha e que, portanto, além do desenvolvimento e uso de novas tecnologias e do monitoramento do mercado para a identificação das oportunidades, é necessário ainda promover um forte suporte – através de ações estratégicas – de forma a possibilitar que essas inovações surjam e que sejam efetivamente administradas e implementadas.

Assim, verifica-se que a inovação é um processo que envolve diversas atividades e uma questão gerencial, uma vez que existem escolhas a serem feitas sobre recursos, sua alocação e coordenação; e que a sua gestão inclui a formulação de estratégias e a utilização da estrutura organizacional como forma de agrupar e coordenar os recursos (humanos, físicos e financeiros) com o intuito de se atingirem os objetivos da instituição.

3.1 INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

A inovação no ensino superior é um dos esforços mais importantes a serem empreendidos, estimulando ações, como os investimentos em pesquisa.

Deve-se destacar, as ações que buscam a melhoria no processo de inovação, como, por exemplo, o Programa Ciência sem Fronteiras³⁴⁴:

Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Ciências sem Fronteiras, (<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>).

Seguindo esse caminho de incentivo à inovação, foi promulgada, em 2 de dezembro de 2004, a Lei n. 10.973, que estabelece, no art. 1º:

Art. 1º. Esta Lei estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do País, nos termos dos arts. 218 e 219 da Constituição. BRASIL (2008, p. 179).

A Lei formaliza vários elementos para incentivo a inovação. Destacando a quantidade de pesquisadores e pessoal de apoio envolvidos., como demonstra o quadro abaixo:

Tabela 1 - Brasil: Pesquisadores e pessoal de apoio envolvidos em pesquisa e desenvolvimento (P&D), em número de pessoas, por setor institucional e categoria, 2000-2010

Ano	Setores				Total
	Governo	Ensino superior ⁽¹⁾	Empresarial	Privado sem fins lucrativos	
2000	8.691	136.658	86.183	544	231.158
2001	8.299	144.487	80.519	746	232.919
2002	7.903	152.777	75.541	943	235.824
2003	9.035	186.358	71.147	1.153	265.951
2004	10.160	218.498	75.598	1.356	303.483
2005	10.471	238.959	80.482	1.279	328.916
2006	10.778	259.364	76.325	1.195	345.253
2007	11.337	283.704	72.944	1.264	366.597

³⁴⁴ O Programa em 2017 foi reformulado com missão distinta daquela que motivou sua criação, oferece bolsas para pós-graduandos. Esse será o único público atendido pelo governo federal dentro do Programa, os alunos de cursos de graduação não serão mais atendidos pelo Ministério da Educação (MEC).

2008	11.896	308.036	70.204	1.330	388.573
2009	13.043	348.873	67.991	1.403	427.944
2010	14.187	391.222	66.212	1.472	469.257

Fontes: para setor empresarial: Pesquisa de Inovação Tecnológica (Pintec), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, extração especial; para estudantes de doutorado: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC)

No setor ensino de superior⁽¹⁾:

- o número de pesquisadores refere-se ao somatório dos pesquisadores do Diretório dos Grupos de Pesquisa - DGP com os estudantes de doutorado matriculados ao final do ano nos cursos reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC); e
- o pessoal de apoio engloba os estudantes (exclusive os de doutorado, computados como pesquisadores) e o pessoal técnico do DGP/CNPq.
- as informações do DGP/CNPq estão disponíveis somente para os anos pares, a partir de 2000. Os dados para os anos ímpares foram obtidos com base na média aritmética dos anos adjacentes.

3.2 INOVAÇÃO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

A teoria da inovação não é uma teoria formal e estabelecida, mas uma fusão de várias disciplinas: economia, gestão, psicologia organizacional, teoria cognitiva e teoria dos sistemas (Roste, 2004).

Brandão e Bruno-Faria (2013) argumentam que os primeiros estudos sobre inovação procuravam esclarecer a relação entre inovação tecnológica e desenvolvimento econômico, focando no desenvolvimento de produtos e processos aplicados ao setor privado, a exemplo de Schumpeter (1997), um dos pioneiros nessa área.

Novos termos foram inseridos com relação a inovação, surgindo, por exemplo, a “Inovação Aberta”, que pode ser descrita como: o processo de inovação no qual indústrias e organizações promovem ideias, pensamentos, processos e pesquisas abertos, a fim de melhorar o desenvolvimento de seus produtos, prover melhores serviços para seus clientes, aumentar a

eficiência e reforçar o valor agregado. Ela é a combinação de ideias internas e externas, como também, caminhos internos e externos para o mercado, de modo a avançar no desenvolvimento de novas tecnologias em produtos e processos.

A proposta de uso de ideias externas provocou uma nova forma de articular o processo de inovação, que até então era visto como tarefa de uma entidade, da pesquisa inicial ao lançamento e a comercialização de um novo produto ou serviço. Assim, passou a ser percebido como um processo colaborativo, que pode envolver várias entidades, as quais podem contribuir em uma ou mais etapas do processo de inovação, de acordo com competências e interesses.

O novo conceito alinha-se com as demandas atuais, segundo as quais grandes volumes de recursos são investidos em pesquisa e várias ações são implantadas com o objetivo de desenvolver o processo de inovação, que se torna, a cada dia, mais dinâmico e imprescindível para o desenvolvimento da economia. Desta forma destaca-se, [Citar as fontes que embasam a apresentação dos itens a e b.]

a. Inovação por Processo

A gestão por processos consiste num conjunto de atividades que ocorrem dentro de uma organização e que estão envolvidas diretamente com os objetivos da instituição e o cumprimento da sua missão.

Estas atividades envolvem a otimização na aplicação dos recursos humanos, materiais e financeiros da organização, necessários para, por exemplo, melhorar o atendimento ao cidadão e, conseqüentemente, a satisfação percebida na prestação dos serviços.

Assegurar que os processos sejam executados de forma clara e consistente é muito importante para que a organização possa atingir as suas metas e agregar valor aos seus clientes (cidadãos). Entretanto, gerir estes processos é bem mais difícil do que parece, pois muitos deles não acontecem isoladamente, mas sim interagem entre si.

Uma orientação para os processos permite compreender como de fato as coisas são feitas na organização, na medida em que revelam problemas, gargalos e ineficiências que numa instituição tradicional dificilmente seriam identificados.

São várias as vantagens da gestão de processos:

- Redução dos tempos de ciclo;

- Diminuição de custos;
- Melhoria da eficiência interna;
- Melhoria da qualidade;
- Aumento da satisfação dos colaboradores.

Uma vez que a excelência do desempenho e o sucesso na realização da missão da organização requerem que todas as atividades inter-relacionadas sejam compreendidas e geridas segundo uma visão de processos, é fundamental que sejam conhecidos os clientes dos processos, os seus requisitos e o que cada atividade adiciona de valor a esses requisitos.

O desenvolvimento de um sistema de gestão organizacional voltado para a excelência e para a alta performance requer a identificação e a análise de todos os seus processos.

A análise de processos leva a um melhor entendimento do funcionamento da organização e permite a definição adequada de responsabilidades, a utilização eficiente dos recursos, a prevenção e a solução dos problemas, a eliminação de atividades redundantes e a identificação clara dos clientes e fornecedores.

O emprego da abordagem por processos possibilita à organização atuar com mais eficiência no emprego dos recursos disponíveis e ao mesmo tempo ser mais eficaz nos seus resultados, estando orientada à agregação de valor no atendimento das necessidades dos seus clientes finais, os cidadãos.

b. Ferramentas de Gestão da Inovação por Processo

A gestão da inovação no setor público requer uma visão objetiva para colocar em prática. Citaremos um série de ferramentas de gestão que concretizam os conceitos e auxiliam na estruturação a Gestão da Inovação no setor público.

- Canvas³⁴⁵ da Inovação no Setor Público

O Canvas da Gestão da Inovação no Setor Público auxilia na criação de práticas e ações para as oito dimensões que precisam ser gerenciadas.

³⁴⁵ Quadro de modelo de negócios, ferramenta de gerenciamento estratégico, que permite desenvolver e esboçar modelos de negócio novos ou existentes

- **Dimensão Diretrizes Estratégicas – Mapa dos Tipos de Inovação**
Essa ferramenta auxilia no diagnóstico e na definição da estratégia de inovação no setor público. Os diferentes tipos de inovação podem ser utilizados para criar um impacto positivo, seja nos serviços prestados, na gestão, nos processos e nas políticas públicas.
- **Dimensão Processo de Inovação - Canvas da Inovação de Serviços**
Essa ferramenta serve para organizar as ideias de potencial inovador em serviços. Ela traz os principais aspectos a serem levados em consideração quando da inovação em serviços. Traz algumas particularidades relativas a serviços.
- **Dimensão Gestão da Mudança - Canvas da Gestão da Mudança**
A gestão da mudança é um item importante para tornar realidade as ações planejadas. Essa ferramenta é útil na implementação de mudanças organizacionais decorrente de projetos inovadores ou mesmo para mudar a cultura em prol da inovação.
- **Dimensão Conexão com Stakeholders³⁴⁶ - Open Innovation Canvas (OIC) para o Setor Público**
Essa canvas serve para planejar as iniciativas de inovação aberta. Criado pela Innoscience, o OIC traz a reflexão necessária para a concepção de uma campanha de inovação aberta. Elementos como objetivos, motivadores, ambiente e outros são apresentados no Canvas.
- **Dimensão Processo de Inovação - Mapa da Jornada do Consumidor**
Está estruturado para mapear o antes, durante e depois de um consumidor de serviços. Promove uma reflexão sobre as expectativas, experiências e o que traz satisfação para o consumidor de serviço.
- **Dimensão Métricas e Ferramentas - Innovation Scorecard para o Setor Público**
Essa ferramenta serve para auxiliar na execução e controle da inovação no setor público. Para cada uma das 4 dimensões (resultados, estratégia, processo e contexto) são definidos objetivos, indicadores e métricas.

O processo de inovação serve para controlar a eficiência da execução das diferentes etapas de atividades no setor público. Podem estar relacionados à identificação de *insights*, geração de ideias, colaboração com agentes externos e outros de gestão de projetos.

³⁴⁶ Todas as partes interessadas no projeto

Nesse sentido, esse processo apresentado remete indiretamente às inovações auxiliares descritas por Walker et al. (2011). Em um estudo anterior, Damanpour, Walker e Avellaneda (2009) destacaram a importância da adoção de diferentes tipos de inovação, afirmando que a capacidade de uma organização de serviço introduzir e integrar diferentes tipos de inovação ao longo do tempo é rara e proporciona competências distintivas, cria valor e incrementa a performance.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho ora apresentado é um artigo teórico resultado de uma pesquisa de base bibliográfica, que, segundo Oliveira (2010, p. 69), tem como finalidade precípua:

[...] levar o pesquisador a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. O mais importante para quem faz opção por uma pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico.

Assim, a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos que apresenta como vantagem fundamental a possibilidade de contato direto com fontes científicas, constituindo-se, portanto, um método apropriado para a aproximação e o conhecimento das variáveis e para a autenticidade da pesquisa. Nesse sentido, são importantes, para a eficiência da pesquisa, os meios e os critérios estabelecidos.

O meio adotado foi a designação de uma bibliografia temática que se relacionasse não só ao tema como principalmente ao objetivo do estudo e às questões levantadas. A partir do referencial teórico, o percurso foi a análise crítica, basicamente, da tese, livros e artigos, já que nem todas as obras analisadas contribuem da mesma forma, abordando o tema com igual interesse.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi estruturado tendo como base a discussão necessária sobre a tecnologia gerencial como instrumento de eficácia e eficiência nas instituições do ensino superior, tendo como foco o processo de inovação, por sua importância na qualidade. Toda

concepção de tecnologia gerencial nesse estudo é referente a uma concepção de contribuir na qualidade de gestão institucional.

A intenção é de que as instituições de ensino superior tomem conhecimento das questões aqui analisadas e façam suas próprias reflexões, ensejando um clima de responsabilização e melhoria na qualidade do ensino superior.

Esses dilemas impõem constantes desafios para as instituições universitárias, pois compreende-se que a concepção de inovação perpassa não somente pelo gestor, mas também pelos múltiplos elementos que produzem as relações culturais, e o perfil da instituição.

Concluindo, o presente artigo pretendeu evidenciar que é necessária uma maior conscientização de que todo processo de tecnologia gerenciais nas instituições deve ser implantada, os quais deverão conduzir a inovação, desta forma levando os resultados obtidos com eficácia e eficiência.

Considera-se que, através da valorização dos conhecimentos relativos a tecnologia gerencial, os colaboradores terão novas posturas frente à elaboração e ao desenvolvimento de estratégias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição de República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 41. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRANDAO, Soraya Monteiro and BRUNO-FARIA, Maria de Fátima. **Inovação no setor público: ...** Rev. Adm. Pública [online]. 2013, vol.47

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria Geral da Administração** - 7ª Ed. São Paulo: Manole, 2014.

COTERA, Aurora Trujillo; MATAMOROS, Ariana Acón. **Propuesta para implementar la Metaevaluación en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal.** Revista Calidad en la Educación Superior, Costa Rica, v. 2, n. 1, p. 247-265, nov. 2011.

DALFOVO, Oscar. **Sistemas de Informação: estudos e casos: o uso da informação pelos administradores e executivos que obtém vantagem competitiva.** Blumenau: Acadêmica, 2004.

DRUCKER, Peter Ferdnand. **Managing the Nonprofit Organization Paperback: Harpercollins Publishers,** New Work, 1990. 256p.

FRONTEIRAS, Programa Ciências sem. (<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>), acessado em 12/03/2017.

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

IRELAND, Duane; HITT, Michael; CAMP, Michael; SEXTON, Donald. **Integrating entrepreneurship and strategic management actions to create firm wealth**. Academy of Management Executive. 2001, Vol.15, No 1.

LAUDON, K. e LAUDON, J. **Sistemas de Informação Gerenciais**. 9a. ed. São Paulo: Editora Pearson Brasil, 2011.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

ROSTE, R. **Studies of innovation in the public sector, a literature review**. PU- BLIN Project on Innovation in the Public Sector, report n. D8, v. 2, Oslo: Nifu Step, 2004.

SCHUMPETER, Joseph. **Empresários, Inovação, Ciclos de Ensaios**. 1 ed. Celta Editora. 1997.

OCDE (1963), “**Proposed Standard Practice for Surveys of Research and Development: The Measurement of Scientific and Technical Activities**”, Directorate for Scientific Affairs,DAS/PD/62.47, Paris.

STAIR, Ralph M.; REYNOLDS, George M. **Princípios de sistemas de informação**. 6.ed. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

WALKER, R., Avellaneda, C. & Berry, F. **Exploring the diffusion of innovation among high and low innovative localities: a test of Berry and Berry Model**. Public Management Review, 13(1), 95-125. 2011.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

RESUMOS ESPECIALIZAÇÕES

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ****Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro**

ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**O DIREITO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES
ESPECIAIS.**Ana Érika Souza Santana³⁴⁷Zayra Barbosa Costa³⁴⁸**RESUMO**

O presente artigo tem como base as leis que garantem o direito de aprendizagem das crianças com necessidades especiais, vem por meio pesquisar e estudar as políticas públicas e leis vigentes que garantem o direito as crianças com necessidades especiais, dando as elas a oportunidade de uma educação de qualidade. A pesquisa tem caráter bibliográfico e procura fazer uma reflexão desses direitos de inclusão, onde muitas vezes fica apenas no papel, observar-se também o comportamento das entidades que recebem essas crianças, de como as mesmas e todos os seus indivíduos se comportam, quais as atitudes dos alunos que têm essas necessidades em relação a essa inclusão dentro da escola, com o objetivo de analisar as leis vigentes nas quais o governo tem elaborado para garantir essa inclusão, desses alunos no ensino regular. Garantir que as crianças que tem esses limites de aprendizagem não sejam prejudicadas e que assim tenham uma formação qualificada, respeitando sempre seus limites, onde os mesmos possam ser valorizados de maneira significativa e tenham suas diferenças respeitadas e habilidades identificadas, garantindo não só o acesso a inclusão, mas sim a permanência desses alunos na escola.

³⁴⁷Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú- UVA, e estudante do curso de Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Ceará – UFC. erikajijoca@hotmail.com.

³⁴⁸ E-mail: zayracostaead@gmail.com

Palavras-chave : Alunos, necessidades especiais, inclusão, leis, educação de qualidade



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A BUSCA PELA PLURALIDADE E IMPLEMENTAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO ATRAVÉS DAS DISPOSIÇÕES DA LDB E DA LEI n. 11.645/08

José Gilvan Sousa da Silva³⁴⁹

Maria de Nazaré Moraes Soares³⁵⁰

RESUMO

Uma das grandes conquistas dos movimentos sociais pela implementação de direitos humanos fundamentais e pela busca da pluralidade social foi a inserção dessas demandas nas políticas públicas voltadas para a educação. São reflexo desse êxito as recentes disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a edição da Lei n. 11.645/08, que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena em nosso país. Contudo, ainda que existam as disposições legais, é necessário identificar se os normativos são implementados de fato no cotidiano das instituições que de fato executam as normas, neste caso, as escolas. O objetivo do estudo é analisar como as instituições escolares buscam aplicar as disposições da Lei n. 11.645/08, em conjunto com a LDB, e qual a percepção dos sujeitos

³⁴⁹ Pós-graduado em História do Brasil na Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA) Sobral CE. Graduado em História Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA) Sobral CE. Graduação (em andamento) em Filosofia na Universidade Vale da Acaraú (UVA) Sobral. Email para contato: gilvan_traxx@hotmail.com.

³⁵⁰ Mestre em Administração e Controladoria pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com doutorado na mesma área em andamento na mesma instituição. Especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, onde coordena o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Email para contato: nazareth.soares@gmail.com.

sobre tais iniciativas. Para a consecução dos objetivos, a coleta de dados será realizada através de análise de documentos relacionados ao projeto “Africanidade: Mais Que Uma Herança, Um Legado”, implementado na Escola Estadual do Ensino Profissionalizante Francisco das Chagas Vasconcelos, localizada na cidade cearense de Santana do Acaraú. Também serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos da pesquisa abordando questões como a importância do projeto para a formação cidadã. A análise dos dados coletados será operacionalizada através da abordagem de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Uma verificação exploratória inicial dos dados apontam resultados positivos na percepção dos alunos sobre a questão do racismo e do combate ao racismo. Espera-se com os resultados o aprimoramento do projeto e expansão de suas ações para a comunidade envolvida.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 11.645/08.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIAS COMO ELEMENTO TRANSVERSAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS

João Ismael Tomaz Mendes³⁵¹

Maria de Nazaré Moraes Soares³⁵²

RESUMO

A violência vem se consolidando como a grande moléstia das sociedades em desenvolvimento no início do século XXI. Os índices que medem o fenômeno só crescem no Brasil e com isso o tema passou a ocupar lugar de protagonismo na mídia e no debate socipolítico. Diante da ausência de um modelo que consiga alcançar respostas eficazes, diversos entes federativos pensaram estratégias para sanar o problema, que em boa parte deles se utilizavam de aparato, seja de quadro pessoal ou viés tecnológico, no sentido da ampliação da ostensividade. De outro lado, há quem tenha definido como expediente a lógica da prevenção; caso do Estado do Ceará, que, a partir de um estudo realizado pelo Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, observou que a quase totalidade dos casos de homicídios registrados guardavam características semelhantes, e com implicações diretas na condução das políticas pública no âmbito municipal. A presente pesquisa tem como objetivo analisar os resultados constantes do documento “Cada Vida Importa”, Relatório Final dos estudos realizados nas cidades de

³⁵¹ Gerente da Sala Intersetorial de Informações Estratégicas e Laboratório Sobre Violência, Cidadania e Cultura de Paz - ismaelmendes@sobral.ce.gov.br

³⁵² Mestre em Administração e Controladoria pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com doutorado na mesma área em andamento na mesma instituição. Especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, onde coordena o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Email para contato: nazareth.soares@gmail.com.

Fortaleza, Juazeiro do Norte, Sobral, Maracanaú, Caucaia, Horizonte e Eusébio. Buscando a identificação dos critérios de evitabilidade encontrados na pesquisa base e nos utilizando da produção bibliográfica que trata sobre o tema da transversalidade na gestão pública, objetivamos no trabalho compreender de que formas a prevenção de violências pode trespassar intersetorialmente as políticas públicas municipais de modo a alcançar efetividade na redução de índices criminais em longo prazo. Nesse sentido, como frente de análise prática, buscamos compreender a estrutura e as implicações das ações realizadas pela Unidade de Gerenciamento de Projetos de Prevenção de Violências da Cidade de Sobral, ligada à Secretaria dos Direitos Humanos, Habitação e Assistência Social. A iniciativa surgiu como resposta ao que foi encontrado no Comitê Cearense Pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, com adaptações às peculiaridades do município e como seguimento da compreensão do complexo fenômeno da violência.

Palavras-chave: Violência. Prevenção. Transversalidade. Política Pública.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**DIREITOS DAS CRIANÇAS DEFICIENTES NA ESCOLA: HISTÓRIA E
PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO**

Andressa Sampaio Ferreira³⁵³

Ana Cláudia Uchôa Araújo³⁵⁴

RESUMO

Pretende-se neste estudo abordar aspectos teóricos que norteiam os direitos das crianças portadoras de alguma deficiência ao acesso à educação especial, tornando acessível a aprendizagem e a inclusão para todos. Tendo como objetivo, evidenciar a importância de incluir crianças deficientes na escola, de maneira significativa, em que haja profissionais especializados que possam lhes disponibilizar aprendizagem real, estimulando os alunos, para que se sintam capazes de aprender. Analisando também a trajetória histórica do processo de inclusão dessas crianças e quais perspectivas deve-se ter em torno da questão. O trabalho está ancorado teoricamente em VIANNA (2012), Ministério da Educação (MEC), Estatuto da Pessoa com Deficiência. O artigo tem como base uma pesquisa bibliográfica qualitativa. Nota-se que a luta pelo direito de inclusão é antiga, porém as dificuldades para que os alunos especiais tenham realmente a assistência que necessitam continua sendo difícil. Principalmente o fato de tornar escolas de ensino regular em escolas inclusivas de qualidade. O direito ao ensino e aprendizagem deve ser dado a todos de maneira igualitária sem exclusão de nenhum indivíduo. Atualmente, ainda existem muitas escolas que não querem aceitar crianças com

³⁵³ Universidade Federal do Ceará campus do Mucambinho-Sobral curso de direitos humanos. E-mail: andressasampaio023@gmail.com

³⁵⁴ E-mail: anac.uchoa@gmail.com.

algum tipo de necessidades especiais. Porém, essa realidade vem se transformando. Para haver mudanças e melhorias na educação inclusiva é necessário que se façam cumprir as leis, além de ser preciso que os professores e toda instituição escolar tenham formação adequada para saber incentivar, educar, e apoiar crianças portadoras de deficiências transformando verdadeiramente a vida dos pequenos.

Palavras-chave: Educação. Direitos. Inclusão. Aprendizagem significativa.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**A INFLUÊNCIA DOS DIREITOS HUMANOS NA CONQUISTA DOS DIREITOS
DAS MULHERES**

Ana Tamires Rodrigues de Azevedo³⁵⁵
Marly Santos Alves³⁵⁶

RESUMO

O presente trabalho almeja apresentar uma análise reflexiva sobre como os Direitos Humanos contribuíram para a conquista dos direitos das mulheres, bem como se estruturar enquanto reflexão crítica sobre os condicionantes sócio históricos que propiciaram às mulheres a validação de direitos previstos em lei e que mesmo assim não conseguiram efetivamente contornar o número cada vez mais crescente de mulheres que não se utilizam do exercício pleno de direitos humanos e são submetidas a abusos e violências, tais como a violência doméstica, os direitos sexuais e reprodutivos, direitos sociais específicos à mulher, a violação de sua integridade física. Sabendo da dificuldade que é falar sobre direitos humanos numa sociedade de desigualdades selvagens, eles são o resultado de muitas lutas políticas e também estão sujeitos a idas e vindas. No que concerne a questão dos Direitos Humanos das mulheres no Brasil, a Constituição de 1988 constitui uma menção primordial porque resultou em uma verdadeira mudança de paradigmas do direito brasileiro no que se refere à questão da igualdade de gênero e outros direitos. A distância entre as leis e realidade só poderá diminuir através de ação política. Então vemos a importância de que a sociedade civil organizada continue a desenvolver ações de fortalecimento das mulheres. Faremos uma discussão a luz da teoria de

³⁵⁵ Universidade Federal do Ceará – UFC Especialização em Direitos Humanos
Annatamires10@hotmail.com

³⁵⁶ E-mail: marly.alves@ifce.edu.br.

alguns autores como Simone de Beauvoir em sua obra *Segundo o Sexo* (1949) faz análises sobre opressão das mulheres e também sobre as questões feministas contemporâneas, e ainda Margareth Mead que em suas pesquisas antropológicas faz estudo das diferenciações de comportamento entre homens e mulheres, além da Constituição de 1988 para refletirmos sobre o assunto em questão como metodologia de pesquisa teórica não se esgotando as possibilidades de pesquisa.

Palavras-Chave: Direitos Humanos, Direitos das Mulheres, Igualdade de Gênero.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A PERCEPÇÃO DOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA SOBRE AS CONDICIONALIDADES RELACIONADAS À SAÚDE, EDUCAÇÃO E ASSITÊNCIA SOCIAL: um estudo no município cearense de Santana do Acaraú

Ana Tamiris Peixoto Araújo³⁵⁷

Maria de Nazaré Moraes Soares³⁵⁸

RESUMO

O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda, que beneficia famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. O debate atual sobre o PBF reflete sobre a responsabilização das famílias beneficiárias através das condicionalidades relacionadas à saúde, educação e assistência social. As condicionalidades são os compromissos que as famílias devem cumprir para a manutenção do benefício, configuram-se também como responsabilidades do Estado na oferta de serviços que possibilitem o acesso das famílias. Estas condicionalidades situam-se nas áreas da educação, saúde e assistência social (BRASIL/MDS, 2014) Na educação a condicionalidade consiste na frequência escolar; na área da saúde consiste no acompanhamento do calendário vacinal e do crescimento e desenvolvimento das crianças menores de 07 anos, e também no acompanhamento de adolescentes, gestantes e nutrizes; a terceira condicionalidade que as famílias devem cumprir para manutenção do benefício, situa-

³⁵⁷ Pós-graduado em História do Brasil na Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA) Sobral CE. Graduado em História Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA) Sobral CE. Graduação (em andamento) em Filosofia na Universidade Vale da Acaraú (UVA) Sobral -CE. Email para contato: anatairespx@hotmail.com

³⁵⁸ Mestre em Administração e Controladoria pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com doutorado na mesma área em andamento na mesma instituição. Especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, onde coordena o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Email para contato: nazareth.soares@gmail.com.

se na área da assistência social e compreende a atualização cadastral a cada 02 anos e o acompanhamento das famílias. Contudo, a partir de uma pesquisa exploratória inicial, identificou-se que parte considerável das famílias beneficiárias do PBF, e que se encontram em situação de vulnerabilidade social, desconhecem essas condicionalidades e, dessa forma, acabam por descumprir as condicionalidades, perdendo gradativamente o benefício do PBF. O objetivo do estudo é identificar as razões pelas quais os beneficiários do PBF têm descumprido as condicionalidades a partir da percepção dos sujeitos. Para consecução dos objetivos propostos, inicialmente será realizada uma pesquisa documental e bibliográfica elencando o histórico do PBF como política pública, de que forma está estruturado e que proposta as condicionalidades traz para contribuir junto às políticas da saúde, educação e assistência social. Em seguida serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos da pesquisa, beneficiários do PBF no município cearense de Santana do Acaraú. Os dados coletados serão analisados sob a metodologia da Análise de Conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2011). Uma análise exploratória inicial aponta que o motivo do não cumprimento das condicionalidades muitas vezes deve-se ao fato de que as famílias não têm o suporte necessário e nem as informações adequadas sobre as condições. Identificou-se também que as desigualdades de acesso a bens, serviços e ao mercado de trabalho são fatores determinantes do processo de descumprimento das condicionalidades. Outro resultado esperado para a pesquisa é a identificação de fatores que apontem se o cumprimento de obrigações, através das condicionalidades, proporciona a superação de desigualdades sociais históricas, visto que a forma como o sistema de condicionalidades está disposto resulta em uma responsabilização do indivíduo, ao passo que são resultantes da ordem social em que estão inseridos.

Palavras-chave: Programa Bolsa Família. Condicionalidades. Saúde. Educação. Assistência Social.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DA EVASÃO DE ALUNOS DO ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DO ESTADO DO CEARÁ

Maria Rosimeire Freitas³⁵⁹

Maria de Nazaré Moraes Soares³⁶⁰

RESUMO

A evasão escolar é um dos grandes desafios da educação no país. Os fatores que resultam em evasão escolar são diversos, nesse sentido, Pinto (2014) identifica alguns elementos responsáveis por esse processo: o currículo que por vezes é inadequado, o sistema de avaliação que não favorece ao crescimento do aluno, a metodologia de ensino inadequada e a falta de relacionamento afetivo entre professor e aluno. No âmbito da educação infantil e fundamental o problema da evasão é ainda mais preocupante em virtude de se tratarem de estágios essenciais para o desenvolvimento dos estudantes. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estado deve garantir um determinado número de vagas na escola pública de educação infantil/ fundamental o mais próxima possível da residência de crianças a partir do dia em que completem 4 (quatro) anos de idade. Contudo, apesar das mobilizações do poder público na implementação das disposições legais sobre a garantia do direito à educação,

³⁵⁹ Graduada em História e Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora da Rede Municipal de Ensino de Bela Cruz – CE. Email para contato: meirefreitas.bc@gmail.com.

³⁶⁰ Mestre em Administração e Controladoria pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com doutorado na mesma área em andamento na mesma instituição. Especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, onde coordena o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Email para contato: nazareth.soares@gmail.com.

percebe-se a partir de dados do sistema educacional brasileiro que a evasão continua sendo um problema a ser combatido pelas instituições envolvidas. Compreendendo a dimensão da problemática, surgem alguns questionamentos: Quais razões que acarretam a evasão em uma escola, ainda que a mesma seja inserida na comunidade e apresente as condições e a infraestrutura necessária para oferecer uma educação conforme as disposições da LDB? Qual a percepção dos sujeitos sobre a importância da escola inserida na comunidade para efetivação da garantia de direitos prevista na LDB? Partindo dessas observações, o estudo pretende investigar as causas e as consequências da evasão em uma escola ensino infantil e fundamental da cidade de Bela Cruz, município localizado na mesorregião do noroeste cearense. Em uma análise exploratória inicial sobre os dados das matrículas da escola, identificou-se que desde a sua fundação em 1981, a escola Francisco de Assis Araújo vivenciou um momento de aumento e em seguida uma queda brusca no número de alunos nos últimos anos, passando de 258 alunos matriculados em 2002 para 45 alunos matriculados em 2018. Para consecução do objetivo será realizada uma pesquisa documental com base em dados de registros oficiais, bem como entrevistas junto aos moradores da comunidade da escola Francisco de Assis Araújo. Também serão realizadas visitas a escolas circunvizinhas, a fim de identificar a ocorrência do fenômeno da evasão. A coleta e análise dos dados serão operacionalizados segundo a metodologia de estudo de caso proposta por Yin (2015), sendo estudo qualitativo de natureza exploratória.. Os resultados esperados para o estudo são a identificação das causas e consequências da evasão escolar na referida escola, como um reflexo de um problema geral das escolas no país, em especial nas cidades do interior. O estudo também objetiva apontar possíveis soluções para o combate à evasão, de forma a contribuir com a solução deste problema multidimensional que envolve questões econômicas, sociais, políticas e mesmo históricas.

Palavras-chave: Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Evasão escolar.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO ACOMPANHAMENTO DE FAMÍLIAS
DE BAIXA RENDA EM PROGRAMAS HABITACIONAIS– UMA PESQUISA
BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL**

Antonia Eloina Fernandes Andrade³⁶¹

Ana Cláudia Uchôa Araújo³⁶²

RESUMO

O presente trabalho trata da atuação do assistente social no contexto do acompanhamento das famílias de baixa renda, mostrando como se dá a inserção do trabalho social no setor habitacional, bem como as ações desenvolvidas pela equipe técnica no processo de acompanhamento, à luz de pesquisa bibliográfica e documental. O Trabalho Técnico Social - TTS tem como papel fomentar a participação social dos moradores a partir de ações previstas em eixos estabelecidos pela Portaria 21, de 22 de janeiro de 2014, que dispõe sobre as diretrizes gerais para aquisição e alienação de imóveis com recursos advindos da integralização de cotas no Fundo de Arrendamento Residencial – FAR, no âmbito do Programa Nacional de Habitação Urbana – PNHU, integrante do Programa Minha Casa Minha Vida – PMCMV. Com a implementação da Política Nacional de Habitação - PNH, o TTS é obrigatório nos projetos de intervenção habitacional. Para esse estudo foi realizada uma análise bibliográfica tendo como referências, dentre outras, de CARVALHO (2011), que aborda o trabalho técnico social e meio ambiente; PIMENTEL (2012), que faz o resgate do trabalho técnico social; IAMAMOTO

³⁶¹ Graduada em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná e pós graduanda em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Ceará. Email: antoniaeloina2010@hotmail.com

³⁶² Orientadora do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos–UFC. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação Brasileira, pela UFC. Pesquisadora colaboradora na Linha de História e Educação Comparada (FACED/UFC). Servidora lotada na Pró-Reitoria de Ensino do IFCE, no Depart. de Ensino Básico e Técnico. E-mail: ana@ifce.edu.br.

(2007), que aborda o serviço social e relações sociais no Brasil. Preliminarmente, pode-se concluir que o Trabalho Técnico Social nos programas habitacionais desenvolvido pelo assistente social é de mediação, ao mesmo tempo, em que possibilita o contato dos sujeitos acompanhados a diversas políticas públicas.

Palavras- chave: Trabalho Técnico Social, Habitação, Assistente Social.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A NECESSIDADE DOS DEBATES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Antonia Carla Victor de Paiva³⁶³

Antoniél dos Santos Gomes Filho³⁶⁴

RESUMO

O gênero e a sexualidade são motivos para muitos debates e polemicas nos tempos atuais, principalmente quando estão correlacionadas a temas que envolvem as práticas sexuais, as formas de direcionamento do desejo sexual, as novas formas de união, dentre outros tantos temas que são atravessados pelo gênero e a sexualidade. Dentro desta perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma discussão sobre a necessidade contemporânea dos debates sobre gênero e sexualidade na escola. Sendo assim, a pesquisa será embasada por meio de uma bibliografia com livros de autores que escreveram a respeito do tema; também utilizará alguns artigos e monografias que venha com o intuito de apresentar o contexto do gênero e sexualidade na escola. Desse modo o método do estudo é de ordem qualitativa, e o objetivo de ordem exploratório-explicativo, pois os movimentos realizados buscaram compreender e explicar os preceitos dos problemas encontrados dentro da escola em consonância com o tema. Terá como base teórica os três livros de *Michel Foucault*, *A História da sexualidade v. I* (1988),

³⁶³ Pós-graduanda em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: carlavictor2009@gmail.com

³⁶⁴ Orientador. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: antoniél.historiacomparada@gmail.com

II(1984) e *III*(1985), para poder compreender o assunto da sexualidade como processo de relações de poder; e os escritos de *Judith Butler* no livro *Problemas de Gênero* (2003). Estes são os principais expoentes para obter um aprofundamento teórico do assunto. Desse modo, o estudo a ser desenvolvido aborda um importante tema para a atualidade, pois essas são questões observadas na sociedade, e em específico na escola, que é um espaço de ensino e aprendizado para o respeito e cidadania.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Escola. Feminismo. Homossexualidade.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**MULHERES E HOMENS: UMA POTENCIAL DISCRIMINAÇÃO NO MUNDO
PROFISSIONAL**

Antônia Marta Lima de Oliveira³⁶⁵

Edilene Teles da Silva³⁶⁶

RESUMO

O presente trabalho tem como temática central a diferenciação existente entre homens e mulheres no âmbito do mercado de trabalho. O foco desta pesquisa é mostrar como, em pleno século XXI onde muito se ouve falar em igualdade nos deparamos com uma discrepância na diferença salarial e até mesmo a diferença de tratamento que está presente dentro das empresas e da realidade de muitos profissionais mais especificamente aquelas do sexo feminino. Serão levantadas questões como os motivos das diferenciações feitas entre homens e mulheres e o reflexo destas na realidade profissional dos mesmos e para embasar os levantamentos aqui apresentados serão usados como referencial teórico, autores como Cristina Lopes, Verônica Araújo e Eduardo Ribeiro, dentre outros autores. É bem verdade que se pararmos para pensar a realidade da mulher hoje, dentro do mercado de trabalho, já é bem mais vantajosa que a 60 anos atrás, visto que nesta época trabalhar fora era algo que não se cogitava. Mas não se pode negar também o imenso espaço existente entre o que é oferecido ao homem trabalhador e a mulher trabalhadora e as inúmeras diferenças feitas entre ambos, o que Cristina Lopes chama de um “processo ainda em fase de consolidação”, visto que toda e qualquer mudança não ocorre de maneira repentina, mas sim em um processo lento e cheio de burocracias. Não é pelo fato de

³⁶⁵EEM Israel Leocádio de Vasconcelos, E-mail :martaoliver@gmail.com

³⁶⁶ E-mail: edilene.teles@ifce.edu.br.

ser um processo lento, porém, que a sociedade deve parar e esperar que as mudanças e adaptações ocorram por si sós, pois as mudanças dependem de alguém que as realizem. E é este um dos pontos que se deseja chegar: onde ainda precisa acontecer essas mudanças? O que não se deve deixar de observar e como deve ocorrer essas mudanças para que se possa dizer que existe igualdade entre homens e mulheres dentro e fora do mercado de trabalho?

Palavras-chave: Igualdade, Feminismo, Mercado de Trabalho.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO HUMANA, JUVENTUDE E LIBERDADE EM
EDGAR MORIN E PAULO FREIRE**

Miracélia Alves de Mesquita³⁶⁷

Antoniél dos Santos Gomes Filho³⁶⁸

RESUMO

O presente estudo tematiza a formação continuada de professores à luz das reflexões sobre a prática de liberdade, desenvolvida por Edgar Morin (2001) e Paulo Freire (2013) no contexto de uma experiência como professora da disciplina de Língua Portuguesa da rede pública de ensino estadual. Objetivos: Identificar as contribuições das abordagens de Morin e Freire para a formação humana de professores no exercício da docência. Especificamente, busca melhor compreender as ações desenvolvidas dentro da sala de aula, prioritariamente nas aulas da disciplina de redação. Metodologia: O estudo apresenta-se com natureza analítica e reflexiva ao apoiar-se em pesquisa teórico-prática para refletir sobre atividades desenvolvidas com jovens do Ensino Médio nas aulas da disciplina de Redação, ou seja, a prática de escrita tendo como escopo temas sobre Escola, Gênero, Diversidade e Juventude. Essa reflexão centra-se no conceito de liberdade no ensino da leitura e da escrita dentro da escola, visualiza-o na experiência pessoal do fazer pedagógico diário, nas discussões de temáticas voltadas para o enriquecimento sociocultural da produção individual e coletiva dos educandos, na produção de

³⁶⁷Discente do curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola - Universidade Federal do Ceará
mirademesquita@gmail.com

³⁶⁸Orientador. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. E-mail:
antoniél.historiacomparada@gmail.com

textos argumentativos na preparação para o ENEM. A prática de escrita pelos educandos em cada aula foi permeada por círculos de discussão problematizadora acerca de temas veiculadas pela mídia aberta. Havia certa liberdade na escolha dos temas a serem pesquisados pelos alunos, mote para investigarem autonomamente sobre o tema escolhido, sua relação com a escrita autônoma e crítica. Referencial Teóricos: Por esse viés, descobrimos que, para Morin (2001, p.35) “ao desenvolver os sete saberes necessários à educação do futuro, argumenta que uma autêntica educação deve estar apoiada na justiça, na democracia verdadeira, na igualdade e na harmonia com o entorno”. Segundo Freire (2013, p. 42), a liberdade apoia-se no diálogo, constituindo-se numa exigência existencial, que na docência manifesta-se como práxis, a reflexão sobre seu fazer. Por meio das vivências em sala de aula nas disciplinas de redação no Ensino Médio, pudemos reconhecer a pertinência dos conceitos discutidos, sua manifestação nos procedimentos e na avaliação das oportunidades aproveitadas e/ou desperdiçadas. Resultados: A prática efetiva de discutir em grupos de trabalhos (GTs) em sala de aula, confirma o seu valor na formação humana de professores ao permitir a interação com conteúdos do universo linguístico, diversidade da língua, da cultura enquanto buscamos referenciar as atividades cotidianas da sala de aula. Permitiu-nos também identificar a pertinência dos conceitos de liberdade defendidos pelos autores estudados e, suas manifestações em diferentes níveis de ensino. Em paralelo, o estudo questionou-nos também sobre possíveis dificuldades docentes em trabalhar pedagogicamente o conceito de liberdade e administrar o processo pedagógico de seus alunos, de modo a garantir a vivência efetiva e responsável da liberdade. E isso nos motiva a pesquisar mais a respeito e a conhecer novas experiências.

Palavras-chave: Liberdade. Formação Humana. Diversidade. Edgar Morin. Paulo Freire.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

AS MULHERES NA SOCIEDADE BRASILEIRA: UM DEBATE ESCOLAR

Nayane dos Santos Saldanha Fontenele³⁶⁹
Antoniél dos Santos Gomes Filho³⁷⁰

RESUMO

Este estudo busca debater como a mulher brasileira participa na formação da atual sociedade brasileira para além do espaço privado, em especial, os espaços familiares. Tendo em vista as novas configurações sociais que inserem as mulheres em espaços sociais que outrora eram destinados aos homens. A partir desse contexto busca-se compreender a percepção de discentes e docentes de uma escola sobre as novas relações de gênero na contemporaneidade. Rememorando o contexto histórico, destaca-se que as lutas empreendidas pelas mulheres proporcionaram a conquista de diversos direitos, tais como o direito a voto na década de 1930 dentro das reformas promovidas por Getúlio Vargas. A ampliação e inserção das vagas de trabalho para as mulheres, bem como a efetivação da entrada das mulheres nos ambientes escolares básico e superior, entre outras conquistas que ainda são necessárias, no Brasil. Frente a essas questões, o presente estudo terá como base metodológica a pesquisa qualitativa, tendo como técnica de coleta de dados a realização de entrevistas temáticas com docentes e discentes de uma escola municipal da Região Metropolitana de Sobral. Espera-se com o estudo colaborar com os estudos de gênero e sexualidade na educação, um tema emergente na atualidade brasileira.

Palavras-chave: Mulheres. Espaço Privado. Escola.

³⁶⁹Universidade Federal do Ceará. Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. E-mail: Nayane_fontenele@hotmail.com.

³⁷⁰Orientador. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: antoniél.historiacomparada@gmail.com

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EJA PRISIONAL: UM PROGRAMA DE REINCLUSÃO SOCIAL

Antonio Vitor Florencio³⁷¹

Edilene Teles da Silva³⁷²

RESUMO

O presente trabalho procura abordar uma reflexão a respeito do tema Educação para Jovens e Adultos privados de liberdade na cadeia pública de Guaraciaba do Norte/Ce. Para tanto, a pesquisa objetiva comprovar que o estudo realizado neste sistema prisional tem contribuindo significativamente para a Ressocialização dos detentos, a qual é um desafio em prisões brasileiras. O programa EJA PRISIONAL é uma modalidade de ensino voltada para uma clientela bastante específica, ou seja, as pessoas privadas de liberdade (PPL). Esta é uma das experiências consideradas exitosas e que está vinculada a Secretaria Estadual de Educação. Além do mais, este programa educacional cumpre o que determina a Lei de Execução Penal (LEP), nº 7.210 de 1984, prevê a educação escolar no sistema prisional nos artigos 17 a 21. Assim, o tema Educação para Jovens e Adultos privados de liberdade, nos últimos anos, vem ganhando destaque e, por conseguinte transformando a realidade desta unidade prisional, possibilitando: estudo, remissão e inclusão. Tudo isto está assegurado na Constituição Brasileira de 1988 que preserva o princípio das Declarações dos Direitos do Homem e estabelece, no Capítulo II, os “Direitos Sociais à educação” como sendo um deles, além de

³⁷¹ Secretaria Estadual de Educação/CE; antovitor27@gmail.com

³⁷² E-mail: edilene.teles@ifce.edu.br.

garantir no art. 205 que: *“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”*

Dessa maneira, a pesquisa se desenvolverá a partir desta concepção de educação. Por fim, Enquanto educador de medidas sócio-educativas, busco refletir um pouco mais sobre a importância da educação como mecanismo de transformação do ser humano, principalmente daquele que vive fora do convívio social.

Palavras-chave: Educação-Prisional; Ressocialização; Ser Humano.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

FUTEBOL É PARA MENINAS? – A BUSCA PELA COMPREENSÃO E RECONHECIMENTO PELA IGUALDADE DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR DA EEB JOSÉ EDILSON DE SOUSA

Pablo Holanda Aderaldo Albuquerque³⁷³

Antoniél dos Santos Gomes Filho³⁷⁴

RESUMO

O presente resumo tem como objetivo geral apresentar questões de gênero dentro do espaço da Escola de Educação Básica José Edilson de Sousa, localizada no distrito de Arapari, município de Itapipoca-CE. O objeto de estudo tem como definição a discussão sobre gênero a partir das práticas esportivas do futebol entre as alunas. Desta forma, tem-se como objetivos específicos: perceber os espaços de convívio social entre alunos e alunas. Identificar posicionamentos sobre o papel do homem e da mulher tomando como base o time de futebol feminino da referida escola. Construir um diálogo dentro do espaço escolar tendo referência o futebol feminino levando em consideração percepções, contextos sobre questões de gênero. Metodologicamente em sala de aula realizou-se discussões temáticas sobre o papel do homem e da mulher à luz da compreensão antropológica e histórico-social. Através do uso de recursos de mídia, documentários, notícias jornalísticas, slides apresentamos dados quantitativos e qualitativos

³⁷³Professor Efetivo da Rede Pública Municipal da cidade de Itapipoca-CE. E-mail: profpabloalbuquerque@hotmail.com

³⁷⁴Orientador. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: antoniél.historiacomparada@gmail.com

sobre questões de gênero no mundo como igualdade e desigualdade salarial, tipos de agressão, preconceito vividos por mulheres. A partir da análise teórica em sala de aula, grupos de discussão produziram textos, cartazes que foram expostos para toda escola. Como situação-problema para o enfrentamento sobre a desigualdade de gênero, os alunos, meninos e meninas, participaram de uma partida de futebol. Percebeu-se o valor que as meninas dão ao futebol bem como a habilidade de jogar das mesmas. Numa roda de conversa, no pátio da escola, identificou-se que há estereótipos, tabus entre meninos e meninas na prática esportiva do futebol. Analisaram e apresentaram os motivos de como esses estereótipos surgem e lançaram ideias para superá-los. Como referencial teórico desta pesquisa tiveram como contribuição os pensamentos sobre gênero e identidade a filósofa Judith Butler; a antropóloga Gayle Rubin como umas das primeiras a disseminar as questões de gênero no campo acadêmico; e o sociólogo Pierre Bourdieu quando apresenta o conceito de gênero em seus estudos sobre o construcionismo social através do reprodutivismo e construções do simbolismo na sociedade. Por fim, a presente pesquisa conseguiu dimensionar as discussões entre os papéis masculinos e femininos dentro do espaço escolar, levando-os a repensar tais papéis no atual contexto em que sociedade brasileira vem vivenciando como a discussão salarial entre homens e mulheres segundo os presidentes das Eleições 2018.

Palavras-chave: Educação Escolar. Gênero. Futebol.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ****Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro**

ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**A IMPORTÂNCIA DO ENFOQUE BASEADO NOS DIREITOS HUMANOS NA
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS VULNERÁVEIS**Arnelle Rolim Peixoto³⁷⁵Francisca Helena de Oliveira Holanda³⁷⁶**RESUMO**

É inegável a discussão sobre a situação dos jovens em Fortaleza. Nesse aspecto, esse grupo se encontra em precariedade e vulnerabilidade, tanto no âmbito econômico, político, social e cultural. Contexto que pode retratar como identidades desacreditadas, ou seja, irrelevantes, considerada “nuda vida”. São jovens que vivem em zonas pobres, precárias e vulneráveis, no qual uma das formas principais de inclusão e de estabelecer “de volta” as relações sociais é através da educação. Diante desse parâmetro, o objetivo desse trabalho é partir do estudo sobre o conceito de Políticas de “Enfoque Baseado nos Direitos Humanos” para evidenciar a importância dada desse conceito para uma melhor aplicabilidade e efetividade de políticas públicas voltadas aos jovens no âmbito da educação. Partindo dessa premissa, é que se pode contribuir para um desenvolvimento humano e social desses jovens, favorecendo um empoderamento e contribuindo para garantir uma segurança cidadã principalmente dentro de um contexto de vulnerabilidade que se encontram os adolescentes no Brasil. Para realizar esse trabalho, primeiro situar o conceito de identidades desacreditadas, criminalizadas e irrelevantes, usando para isso a noção de vida nua, também considerada vida *matável* (AGAMBEN, 2010).

³⁷⁵ Advogada, doutora em Direitos Humanos (Universidade de Salamanca-Espanha), estudante de especialização em Educação em Direitos Humanos UFC, membro da Comissão de Direitos Humanos da OAB/CE.

³⁷⁶ E-mail: hramcysca@yahoo.com.br.

Dentro desse parâmetro, o jovem excluído da comunidade (por diversos fatores), situação bastante comum nas zonas cujo nível de desigualdade e violência é elevado pode estar dentro dessa categoria. Nessa situação ajustar esses jovens nessa classificação denota fatores comuns que lhes cercam. O primeiro fator é a precariedade, que desagrega em diversos âmbitos, dentro dos quais, podemos iniciar com a precariedade econômica. A precariedade econômica na qual a pobreza e a extrema pobreza se reproduzem, ou seja, o jovem que vive em ambiente marcado por essa falta de recursos econômicos, está propenso a viver com uma renda mensal similar ao que vivem seus pais. São recursos tão escassos, que mal conseguem cobrir as necessidades básicas de uma família, para que possam viver com dignidade. Outro âmbito desta precariedade é o educativo, com o qual a falta de acesso à escola ou a falta do seu seguimento faz com que muitos dos jovens tenham baixo nível de escolarização. Essa falta de escolarização ou o baixo nível de escolaridade vem como consequência de um conjunto de motivos, como por exemplo, a falta de escola; o número reduzido de vagas; o abandono escolar por falta de interesse do próprio estudante; falta de políticas públicas que estimulem os jovens no âmbito da educação; abandono escolar por necessidade econômica que obriga o adolescente a trabalhar. Esses dois âmbitos de precariedade estão interligados e leva a um terceiro, a precariedade na vida laboral, na qual a oportunidade de encontrar trabalho, com a baixa escolaridade, é escassa ou, quando se encontra, muitas vezes são trabalhos informais sem o mínimo de garantias. É um círculo vicioso de precariedade, que acaba por inter-relacionar esses fatores, no qual a falta de oportunidade e o descaso do Estado em oferecer suportes para o desenvolvimento social, resultam na vulnerabilidade desses jovens, em excluí-lo como integrantes da sociedade, permitindo que possam ser aplicadas políticas necrofilicas (VALENZUELA, 2015). O segundo fator é a estigmatização, ou seja, uma desclassificação antecipada de uma camada social. Esse estigma muitas vezes vem de um critério evidente, o racial, bastante perceptível na sociedade brasileira. A incapacidade de oferecer uma igualdade de direitos às minorias étnicas ou aos negros, que são a maior parte da população brasileira, faz com que sejam desclassificados dentro da sociedade. São estes grupos sociais, onde a maioria está desprovida de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e sociais, que a violência mais ataca e a impunidade persiste. Em relação ao enfoque baseado em direitos humanos, é utilizado pela ONU como marco conceitual que no âmbito político está fundamentado em valores, princípio e normas internacionais de direitos humanos e no âmbito operacional utiliza seus mecanismos de proteção. Está voltado ao

campo de projetos de cooperação e desenvolvimento, e nesse caso podemos perceber que é de grande utilidade para que os Estados levem em consideração na hora de aplicar políticas públicas. Esse trabalho tem como objetivo analisar que esse enfoque, que é tanto político como institucional é uma ferramenta que pode ser útil para a formulação de políticas voltadas para educação dos jovens em zonas vulneráveis. Perceberá que uma alta integração dos direitos humanos significa não só ter as necessidades preenchidas (exemplo o acesso à escola), mas que tenham a garantia de um desenvolvimento humano e social, que esses jovens saibam que são sujeitos de direitos, com poder político e social para exigir do Estado ações.

Dentro dessa perspectiva, pode levar em consideração que uma política pública de educação para a inclusão social dos jovens com este enfoque indiretamente estará aplicando uma política de segurança cidadã.

Palavras-chave: vulnerabilidade juvenil; educação; política de enfoque baseado em direitos humanos; segurança cidadã.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**DIREITOS HUMANOS E A PESSOA IDOSA: UMA ANÁLISE APROXIMATIVA DA
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO MUNICÍPIO DE SOBRAL**

Francisco de Paulo Guimarães³⁷⁷

Ana Cláudia Uchôa Araújo³⁷⁸

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar a atuação da Política de Assistência Social na garantia dos direitos da Pessoa Idosa do Município de Sobral, tendo como parâmetros diversos documentos legais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (1948), Constituição Federal (1988), a Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS (1993), dentre outros. A pesquisa de natureza bibliográfica e documental possui abordagem qualitativa, amparada em Gil (2008). Adotada pela Organização das Nações Unidas e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, através da Resolução 217-A, a DUDH se constitui como um preceito que apresenta direitos humanos básicos comuns a todas as pessoas e nações. Mesmo não havendo um tratado específico de direitos humanos para a pessoa idosa, o artigo 25º desta declaração estabelece que “todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança

377 Pós-graduando do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos (UFC). Pedagogo (UVA). Assistente Social (UNOPAR). Gerente da Célula de Articulação de Programas e Projetos da Secretaria dos Direitos Humanos, Habitação e Assistência Social-SEDHAS, do Município de Sobral. Presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa - CMDPI. E-mail: pauloguimaraes12345@gmail.com.

378 Orientadora do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos-UFC. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação Brasileira, pela UFC. Pesquisadora colaboradora na Linha de História e Educação Comparada (FACED/UFC). Servidora lotada na Pró-Reitoria de Ensino do IFCE, no Depart. de Ensino Básico e Técnico. E-mail: ana@ifce.edu.br.

em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle”. (ONU, 2009, p.13).Desse modo, a pessoa idosa começa a possuir lugar no cenário político e social das diversas nações ligadas à garantia de direitos, definidos em normas internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nesse contexto, no ano de 1982, a I Assembléia Mundial da ONU sobre o Envelhecimento deliberou e aprovou o Plano de Ação Internacional de Viena sobre o Envelhecimento, apresentando recomendações relevantes para o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ao mesmo tempo se configurando como base para a Política da Pessoa Idosa. Em seguida, em 1991, a Assembléia Geral da ONU, através da resolução 46/91, aprovou os Princípios das Nações Unidas para o Idoso constituídos através de cinco seções: independência, participação, cuidados, auto-realização e dignidade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos influenciou a composição de constituintes de diversos países. Na Constituição Federal Brasileira de 1988, é possível perceber correlação com o texto da declaração supracitada, pois em seu artigo 1º são assegurados os direitos e deveres dos cidadãos, apresentando-se no inciso III, a dignidade da pessoa humana como um dos princípios para a efetivação de um Estado Democrático de Direito. Nessa direção, o artigo 230 desta lei prevê que a “ família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida” (BRASIL, 1988, p.146). Em 2002, aconteceu em Madri, de 8 a 12 de abril, a II Assembléia Mundial sobre Envelhecimento. Os países membros da ONU presentes na assembléia aderiram ao Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento, que firma o compromisso no enfrentamento do rápido envelhecimento da população do século XXI, pois de acordo com a Organização Mundial de Saúde em 2025, “existirá um total de aproximadamente 1,2 bilhões de pessoas com mais de 60 anos. Até 2050 haverá dois bilhões, sendo 80% nos países em desenvolvimento”(OMS,2005, p.8). Isso requer a necessidade de se pensar em ações para cuidar do envelhecimento da humanidade. No Brasil, com o despontar da Política Nacional de Assistência Social- PNAS, em 2004, e com o Sistema Único de Assistência Social - SUAS, em 2005, são implantados os Centros de Referência da Assistência Social – CRAS. Corroborando essa estrutura, a PNAS orienta que o CRAS “ é uma unidade pública estatal de base territorial, localizado em áreas de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2005, p.35). O Centro executa serviços de proteção social básica, organiza e coordena a rede

de serviços sócio-assistenciais locais da política de assistência social. No município de Sobral, no Ceará, locus da investigação em andamento, a Política de Assistência Social é executada através da Coordenadoria da Assistência Social, integrante da Secretaria dos Direitos Humanos, Habitação e Assistência Social – SEDHAS, buscando por sua vez atuar na garantia dos direitos da pessoa idosa através da Proteção Social Básica e Especial, ambas estabelecidas na Lei 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Nesse contexto, a Proteção Social Básica “tem como objetivos prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários”(BRASIL, 2005, p.33). Assim, como integrantes de uma rede de proteção social, os seis (06) CRAS existentes no município supracitado atendem as pessoas idosas, através do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família- PAIF, dentre outros tipificados na resolução 109, de 11 de novembro de 2009, do Conselho Nacional de Assistência Social. A Proteção Social Especial, atende “famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas sócio educativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras”(BRASIL, 2005,p.37). Sua atuação se materializa através do Centro de Referência Especializado da Assistência Social – CREAS, localizado na rua S.D.O, bairro Santa Casa, onde o atendimento à pessoa idosa se efetiva através do PAEF – Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos e do Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosos(as) e suas Famílias, apresentados na Resolução 109/2009. Ressalta-se que a atuação da Política de Assistência Social em âmbito municipal voltada a garantia dos direitos da pessoa idosa se dá também através do apoio ao Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa - CMDPI, criado através da lei 1.751, de 29 de maio de 2018, que busca a efetivação do Estatuto do Idoso, instituído no dia 1º de outubro de 2003 pela Lei n. 10.741, os quais se assentam na Política Nacional do Idoso, instituída pela Lei 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Desse modo, a partir do aparato legal e assistencial, busca-se perceber a pessoa idosa, como sujeito de direito, sendo respeitada sua história, seu lugar de pertencimento, contribuindo para que as normas do país, estado ou município se adéquem para favorecer sua dignidade. Pelo exposto, tem sido evidenciado através do estudo preliminar que, em consonância com a DUDH, a Política de Assistência Social em Sobral tem vivenciado importantes transformações na busca da garantia dos direitos da pessoa idosa, a partir da análise

normativa. No entanto, a efetivação desses direitos vai para além de normas e decretos, isto é, parte da necessidade de ressignificar processos historicamente estabelecidos em relação ao envelhecimento e de um olhar materializado em ações sensíveis e responsivas para a pessoa idosa, por parte dos agentes do Estado, buscando ainda o desenvolvimento de políticas públicas específicas, contando com a ação decisiva da sociedade.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Pessoa Idosa, Política de Assistência Social.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA OSMAR DE SÁ PONTE: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Francisco Cleber Rodrigues da Silva³⁷⁹

Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho³⁸⁰

RESUMO

O cenário de violência no Brasil, no Ceará e em Sobral atualmente, deixa a população amedrontada e a escola não está isenta desta questão. As situações do dia a dia que evidenciam aspectos variados de violência foi o que motivou este trabalho. O ponto inicial foi indagar: como a escola Osmar de Sá Ponte trabalha a prevenção da violência escolar, em diálogo com a educação em direitos humanos? Assim, almeja-se, provocar análises e discussões, bem como compreender quais ações são realizadas para promover a prevenção da violência escolar, tendo como objetivo principal compreender como a Escola Osmar de Sá Ponte trabalha a prevenção da violência escolar a partir de ações de educação em direitos humanos. Bem como, analisar como a questão dos direitos humanos é inserida na prevenção da violência escolar, compreender como as ações e conteúdos relativos à educação em direitos humanos ocorrem na prática; e, por fim, reconhecer como os professores e os alunos são impactados com essas ações. Neste trabalho, optou-se por uma pesquisa exploratória que envolve observação em campo, entrevista e levantamento bibliográfico sobre a temática. A violência e sua prevenção, no âmbito da escola pesquisada deve ser entendida como um processo complexo e desafiador que requer

³⁷⁹ Professor da rede municipal. cleber.silva56@yahoo.com.br

³⁸⁰ Professora orientadora e coautora deste trabalho. E-mail: jasmine-14_4@hotmail.com

comportamento e atitude cuidadosos, fundamentação teórica, desprovidos de preconceitos e discriminações tanto por parte dos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem como pelos os órgãos públicos locais. Neste sentido (SILVA, 2002) diz que "entendemos a violência, enquanto ausência e desrespeito aos direitos do outro". Requer, portanto, formação adequada aos profissionais envolvidos, reflexões e discussões em grupos de estudos, organização de seminários e oficinas sobre as causas da violência e suas manifestações, bem como a produção de material de apoio didático-pedagógico e aplicação de ações práticas na comunidade escolar. A violência na escola tornou-se um tema cotidiano, um importante objeto de reflexão das autoridades. Percebe-se que a sociedade está bastante preocupada com os problemas da violência no ambiente escolar. Logo, é premente uma preocupação em desenvolver a consciência crítica dos alunos por meio de projetos interdisciplinares que tratam de temáticas diversas. A questão da violência tem sido trabalhada com mais intensidade em função do impacto deste fenômeno na comunidade local e na escola. Esta pesquisa poderá possibilitar ações estratégicas, como diálogos socioemocionais, mediação de conflitos com os círculos de mediação.

Palavras-chave: Prevenção. Violência Escolar. Projetos. Direitos Humanos.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**A INSERÇÃO DO JOVEM APRENDIZ NO MERCADO DE TRABALHO: UM
ESTUDO DO PROJETO PRIMEIRO PASSO – JOVEM APRENDIZ**

Mary Star Costa Oliveira³⁸¹

Pedro Hiago Freitas³⁸²

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade abordar a temática “a inserção do jovem aprendiz no mercado de trabalho”. A busca dos jovens pelo primeiro emprego é uma realidade contínua, pois se deparam com a falta de experiência profissional, sendo essa expertise uma exigência requisitada pela maioria das empresas, que a cada dia buscam em suas seleções pessoas qualificadas e experientes. Dessa forma, o Programa Jovem Aprendiz visa colaborar com a inserção do jovem no mercado de trabalho, baseando-se na Lei nº 10.097/2000, ampliada pelo Decreto Federal 5.598/2005, em que o jovem recebe profissionalização durante as atividades teóricas e práticas, realizadas em empresa responsável pela sua formação profissional. A pesquisa possui como objetivo apresentar a experiência do Projeto Primeiro Passo - Jovem Aprendiz, que se trata de uma política pública para juventude, tendo como escopo criar oportunidades voltadas à cidadania, inclusão social e profissional para os jovens cearenses, com idade de 18 a 22 anos, realizado através do Governo do Estado do Ceará em parceria com a Prefeitura Municipal de Sobral. O estudo se efetivará através de relatos e entrevistas relacionadas à mudança de vida dos jovens participantes do programa, sua experiência durante o período de estágio, a vivência de atividades práticas e teóricas. A pesquisa justifica-se pela

³⁸¹Pós-graduanda em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: marystaroliveira@hotmail.com

³⁸²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). E-mail: pedro.freitas@ifce.edu.br

vivência enquanto docente, da autora-pesquisadora, em módulos teóricos do projeto, durante o ano de 2016 a 2017, pela vivência no programa, reconhecimento de sua importância no campo de políticas públicas para juventude. Além do enriquecimento e prazer, como pedagoga, em acompanhar o desenvolvimento dos jovens enquanto discentes. Para efetivação da pesquisa utilizar-se-á como método o estudo de caso, através de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório. Far-se-á uso da pesquisa bibliográfica, documental e como instrumento de coleta de dado serão utilizadas entrevistas e relatos dos jovens ingressos e egressos ao programa. Como embasamento teórico serão abordados autores como, Pochmann (2000), Botelho (2016), Matsuzaki (2011), entre outros. Dessa forma, espera-se obter uma ampla divulgação do programa para maior conhecimento e expansão do mesmo, além de apresentar os resultados da formação profissional na criação de oportunidades ao primeiro emprego para os jovens atendidos.

Palavras-chave: programa jovem aprendiz; aprendizagem profissional; mercado de trabalho.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**A GARANTIA E EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS NO ÂMBITO DO
SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – SUAS**

Cristiana Portela da Silva³⁸³

Zayra Barbosa Costa³⁸⁴

RESUMO

A assistência Social no Brasil fundamenta-se através das políticas públicas e o direito do cidadão é um fenômeno atual e possui como marcos legais a Constituição Federal de 1988, a regulamentação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) no ano de 1993 e a aprovação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) de 2004. O presente trabalho tem como objetivo discutir a garantia e efetivação dos direitos socioassistenciais das famílias no âmbito do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. O método de pesquisa foi revisão de literatura bibliográfica e documental em livros, artigos científicos publicados na internet com base nos pensamentos de *ANDRADE (2006)*, *BRASIL (2005, 2006)* *Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome-MDS*. A inserção da seguridade social pode apontar também a política de proteção social estruturada a outras políticas dos campos social, voltadas à garantia de direitos e de condições dignas de vida. O Assistente Social enquanto profissional atual diretamente na viabilização desses direitos dentro dos equipamentos. Além do acesso aos direitos sociais é necessário à prevenção e fortalecimentos de veículos familiares, desenvolver ações e atividades que aproxime as famílias em afetos e vivências

³⁸³Estudante do Curso de Especialização Educação em Direitos Humanos, pela Universidade Federal do Ceará-UFC, Assistente Social da Secretaria Municipal de Direitos Humanos, Habitação e Assistência Social da cidade de Sobral-CE. E-mail: cristportela80@gmail.com

³⁸⁴ E-mail: zayracostaead@gmail.com.

harmoniosa, e emancipação dos sujeitos e resgate da cidadania. Dessa maneira, entre caminhos e descaminhos para além da proteção básica existe lacunas a serem superadas para a implementação das políticas públicas, se faz necessário um aprofundamento maior destas questões em diferentes espaços que estabeleçam diálogos plurais.

Palavras-chave: Direitos Sociais. Garantia de Direitos. SUAS. Assistência Social.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COMO DISPOSITIVOS DE INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

José Maria Nogueira Neto³⁸⁵

Francisco Robson Alves de Oliveira³⁸⁶

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar o projeto “Experiências Urbanas e Juventudes: Direitos Humanos, Narrativas, Corpos e a Cidade” que compõe um conjunto de intervenções psicossociais e vivências pedagógicas de Educação em Direitos Humanos para o envolvimento de adolescentes na busca de possibilidades e reflexões sobre os problemas pela qual vivenciam no cotidiano. Trata-se de uma experiência de Educação em Direitos Humanos realizada com um grupo de 20 estudantes de uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal de Sobral - CE. A opção metodológica para essa reflexão foi pela abordagem qualitativa com utilização de uma pesquisa-ação onde buscou-se conhecer as experiências urbanas de adolescentes e jovens participantes de uma atividade de Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz. A escola onde a ação acontece faz parte da rede pública municipal de ensino e está situada numa região de conflito, fronteira com áreas de disputa do tráfico e grupos organizados. Prioritariamente, a escola recebe alunos de 03 (três) grandes bairros da cidade e que figuram entre as áreas de mais altos níveis de violação de direitos, diversas formas de violência, criminalidade, tráfico, uso abusivo de drogas e vulnerabilidade

³⁸⁵ Secretaria dos Direitos Humanos, Habitação e Assistência Social de Sobral – CE / Coordenadoria dos Direitos Humanos. Psicólogo. josemarianeto@sobral.ce.gov.br

³⁸⁶ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). É membro pesquisador da Linha de História da Educação Comparada (LHEC). profrobsonalves@ymail.com

social. Sabe-se, a título de ilustração, que nesse mesmo território encontra-se a maior taxa de homicídio contra a juventude sobralense. Nos estudos sobre esses homicídios, realizados pela Secretaria dos Direitos Humanos, Habitação e Assistência Social, recortando-se o perfil, encontram-se jovens de 12 a 17 anos, em sua maioria meninos, negros, moradores do território, longe das redes de programas e projetos sociais protetivos, com experimentação precoce ou uso abusivo de álcool e outras drogas, vida comunitária e/ou familiar conflituosa, interação violenta com a polícia e com acesso a arma de fogo, alguns destes, inclusive, sendo ex-alunos da escola sede do Projeto. As cenas de violência circundam o entorno da escola e acabam por ultrapassar seus muros. Diante disso é constante a narrativa do medo, da insegurança, de desamparo e do excesso de outras violências como forma de proteção e garantia do direito à vida. A primeira proposta foi a criação de uma oficina educativa que pudesse pensar nos reflexos da violência urbana na escola, mas logo no primeiro encontro os estudantes já propuseram a permanência do grupo como um espaço importante para o diálogo sobre o cotidiano e assuntos referentes, também, às suas vidas fora do ambiente escolar. Diante disso, o grupo passou a ter como objetivos compreender como os jovens percebem os lugares por onde circulam, os equipamentos e políticas que frequentam e as múltiplas formas de experienciar os convívios com a cidade e as suas percepções sobre a violência e a garantia de direitos. As reuniões acontecem quinzenalmente, com 20 estudantes de 13 a 19 anos, 06 meninas e 14 meninos, em sua maioria negras e negros (80%), com séries, rotinas e rendimentos escolares variados, residentes na periferia da cidade, e proporcionam um canal aberto para a discussão de outras temáticas vinculadas aos direitos humanos que também são importantes para que a comunidade escolar e seu entorno possam entender algumas dinâmicas de vida de seus estudantes e moradores. Todos reúnem-se na escola, no contra turno, e ali participam de uma vivência facilitada por um psicólogo, supervisor do núcleo da criança, do adolescente e do idoso, da Coordenadoria dos Direitos Humanos de Sobral. A interlocução teórica é construída a partir de autores que investigam temas relacionados a juventude, direitos humanos, redução de danos, cidade, violência, desigualdade social e cultura de paz. Para as interações dialógicas, toma-se o construcionismo social como uma postura filosófico-teórica em relação a produção do conhecimento. Através do uso de metodologias participativas, os encontros sempre começam com uma atividade de quebra-gelo e introdução à temática do dia, uma forma descontraída de recepcionar os adolescentes, realizar uma primeira explanação geral sobre o tema e fazer um apanhado de conhecimentos prévios dos participantes. Em seguida, todos são convidados a participar de uma vivência grupal baseada em técnicas do

teatro participativo de Augusto Boal (2007), jogos dramáticos de Moreno (1983), círculo de cultura de Paulo Freire (1978), método de facilitação do modo de vida comunitária formulado por Góis (1994), ou em outras técnicas de vivências e facilitação de grupo pertinentes. A opção pela utilização e condução de vivências se dá por entender que essas proporcionam momentos e situações de experimentação e criatividade, favorecendo processos analíticos críticos a partir da experiência, do vivenciar, da observação e aplicação no dia-a-dia. Nas reuniões, os próprios estudantes constroem as pautas e temáticas a serem discutidas e tomam as decisões coletivamente. Os dados são obtidos através da interação com o grupo, da observação, da elaboração de um diário de campo e da utilização de fontes secundárias (planejamento, relatórios, fotografias, materiais produzidos pelo grupo, documentos de avaliação, relatos de profissionais da escola, etc.) que colaboram para a compreensão das experiências individuais e comunitárias dos participantes. Ao final de cada vivência os estudantes são convidados a dialogar sobre os sentimentos, afetos e ressonâncias trazidos pela atividade. Em roda, todos compartilham a experiência. Aqui, os estudantes podem fazer as relações entre o que acabaram de vivenciar e as situações vivenciadas no cotidiano. Os relatos favorecem à elaboração do que acabara de ser vivenciado e trazem a concepção de que as experiências dos estudantes estão diretamente atravessadas por processos sócio-históricos, éticos, jurídico-políticos, econômicos e culturais que, inclusive, determinam modos de vida, formas de socialização e circulação na cidade. De maneira geral, identificou-se que todos os participantes vivenciam situações de algum tipo de negligência, violação de direito, violência, racismo, discriminação e preconceito, sobre o qual há sentimento de impotência e ressentimento diante da deficiência de mobilização junto às políticas públicas. No diálogo com o núcleo gestor da escola essas situações são discutidas e analisadas. Algumas viram pautas de encontros com professores; outras projetos ou campanhas a serem desenvolvidos na escola e seu entorno; outras encaminhamentos para as políticas públicas protetivas; e, algumas outras de maior risco social, transformam-se em estudo de caso com intervenção multiprofissional e intersetorial. Os encontros com o núcleo gestor acontecem sempre antes da realização de cada encontro para escutar sobre fatos ocorridos e a rotina dos adolescentes na escola, mas também ocorrem no final de cada encontro para socializar sobre o que foi realizado e pensar estratégias interventivas ou ações a serem desenvolvidas pela escola. O resultado pretendido com esse trabalho será o de dar voz ao que os adolescentes e jovens trazem enquanto experiência de vida e como eles acreditam na condição de formação de protagonismos na defesa de direitos e de cidadania. Por consequência já se percebe a participação e o engajamento na vida

sociopolítica de suas comunidades, a melhoria no envolvimento e o desenvolvimento de senso crítico. A manifestação e posicionamento dos alunos no centro do processo trazem para o debate a importância do ambiente escolar como um espaço seguro e potente para discutirem sobre como ter que lidar com as diferenças individuais e os problemas que atravessam o cotidiano, valorizando e respeitando os mecanismos de construção de uma base cidadã junto à comunidade. Entender que a vida escolar está intimamente ligada à vida em sociedade e que o dia-a-dia é atravessado pelas constantes manobras para a sobrevivência tem sido a grande contribuição do grupo para a escola.

Palavras-chave: Metodologias Participativas, Intervenção Psicossocial, Educação Em Direitos Humanos.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE A ESSA PROBLEMÁTICA

Crizelídia Silva Pachêco³⁸⁷

Sinara Socorro Duarte Rocha³⁸⁸

RESUMO

Sabendo-se que quando se trata de convivência escolar, as relações de gênero e a violência em decorrência dessas relações é um dos temas mais delicados e muitas vezes recusado ou negligenciado no ambiente escolar, principalmente por educadores em sua prática diária, além de ser um assunto bastante polêmico por envolver expressões de valores como respeito, empatia e tolerância. Nesse sentido, o principal objetivo da pesquisa é fazer uma reflexão sobre as relações de gênero e a violência em decorrência dessas relações no ambiente escolar, e o papel do professor diante dessa problemática. Nesse estudo, buscou-se compreender a dinâmica da escola observando, em alguns aspectos, se há situações em que ocorrem violência de gênero e com que frequência acontece, bem como analisar discursos e práticas pedagógicas que, de alguma forma, contribuem e reforçam essas condutas dentro e fora da escola. Para tanto, se fez necessário discutirmos os conceitos de violência na perspectiva de entender o que é violência de gênero e o conceito de gênero assim como refletirmos sobre o papel dos educadores frente a essas situações e a importância de um posicionamento no sentido de enfrentar essa problemática. E no intuito de fundamentar a pesquisa, recorreremos as valiosas contribuições de vários teóricos tais como : Louro (2003), Abramovay (2009), Groppa(1997) entre outros, assim como documentos legais como os Parâmetros Curriculares

³⁸⁷ Aluna do curso de Pós-graduação de Educação em Direitos Humanos, UFC- Sobral \Ce. crizelidiasp@hotmail.com

³⁸⁸ E-mail: sinara.ead@gmail.com.

Nacionais sobre Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (Brasil, 2001). Utilizou-se para a pesquisa de caráter qualitativa e do tipo exploratória, a realização de observação de campo, utilizando-se como instrumento de coleta de dados entrevista com duas professoras de séries diferentes, ambas do Ensino Fundamental I, de duas escolas públicas do município de Sobral/Ce. Notou-se, porém, que apesar de grandes esforços, estudos e pesquisas no sentido de conscientizar a comunidade escolar, assim como a comunidade em geral, sobre a importância de se discutir as relações de gênero e a violência em decorrência dessas relações, a abordagem desse assunto ainda é um grande desafio dentro do ambiente escolar apesar de estar presente no cotidiano das instituições de ensino, onde crianças e adolescentes passam grande parte do tempo. Percebeu-se ainda que a violência, o preconceito e a discriminação estão diretamente ligados às relações de gênero e que é papel não só da família, mas também da escola, devidamente preparada, conscientizar a comunidade a qual está inserida, sobre a importância de se reconhecer e valorizar a diversidade sexual dentro de um contexto escolar social de respeito, tolerância e solidariedade. Nesse sentido, as instituições de ensino devem ser entendidas como espaço de reflexão, construção de saberes e preparação para o exercício da cidadania, onde a comunidade acadêmica de forma conjunta deve ser instigada a pensar em ações que possibilitem uma convivência pacífica e igualitária.

Palavras-Chave: Violência de gênero, Educação, Diversidade Sexual.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

O DIREITO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM FATOR INDISPENSÁVEL À DOCÊNCIA

Hildo Félix de Oliveira Neto³⁸⁹

Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho³⁹⁰

RESUMO

Mediante a proposta de formação continuada faz-se necessário observar os fatores que implicam no fazer pedagógico. Dessa forma, a pesquisa tem como objeto de estudo o direito à formação continuada de professores por parte daqueles que atuam na educação básica. Nesse intuito, a pesquisa tem como referência a política de desenvolvimento da formação continuada agregada à perspectiva do fazer pedagógico, e consequentemente fortalecendo as ações perpetradas nos processos de ensino e de aprendizagem. Todavia, observam-se os elementos que configuram as estratégias no campo da formação continuada em vista às potencialidades no âmbito do fazer pedagógico. Esta pesquisa opta pela revisão de literatura com foco em autores como Freire (2013), Vasconcelos (1998), Gadotti (1992) e Santos (1997), na perspectiva de apresentar as ideias da formação continuada como indispensáveis na tentativa de superação das lacunas e obstáculos impostos à atividade docente. Assim é necessário vislumbrar os efeitos da formação continuada de professores em relação à prática pedagógica. Este estudo ressalta a influência das ações pedagógicas direcionadas a partir dos saberes que a formação continuada paulatinamente oferece ao dia-a-dia docente. Nesse contexto, a coleta de dados resulta da aplicação de questionários com questões objetivas, agregando assim a natureza básica que segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 126 - 127) “envolve verdades e

³⁸⁹ Professor da Rede Municipal de Ensino de Sobral, Ceará. Discente do Curso de Especialização em Direitos Humanos da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: hildoacademico@gmail.com

² Professora orientadora e coatora deste trabalho. E-mail: jasmine-14_4@hotmail.com

interesses universais, procurando gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista”, como também, de caráter quantitativo, pelo qual Moreira e Caleffe (2008, p. 73) esclarecem que “explora as características e situações de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatísticas”. Essa temática possui relevância científica e social, tendo em vista a necessidade que ainda existe de fortalecer as práticas formativas, de forma a articulá-las aos problemas enfrentados pela escola. Espera-se, ainda, que este trabalho possa contribuir ao processo formativo dos educadores, auxiliando-os na busca por conhecimento e sensibilidade para o trabalho pedagógico, em toda sua complexidade.

Palavras-chave: Aprendizado. Formação continuada. Fazer pedagógico. Professores.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

FAMÍLIA, DEMOGRAFIA, GÊNERO, JUVENTUDE E INCLUSÃO

Jonaci Duarte Barboza³⁹¹

Emmanuel Alves Carneiro³⁹²

RESUMO

A presente pesquisa propõe analisar a família e sua importância nas ações dos jovens e sua inclusão na sociedade brasileira por meio da educação de qualidade na formação humana dos homens e mulheres que habitam nesta sociedade. Neste estudo pretende-se estudar a população do campo (zona rural) e da cidade (zona urbana) no município de Sobral -Ce, e suas diferenças culturais e a regionalidade que impactam na aprendizagem e na aceitação do eu como ser humano perante a sociedade. Mattos, fala que a política educacional do nosso país com uma divisão de classe e de poder aquisitivo onde mostra o camponês e trabalhador da indústria como ferramentas massivas de produção de bens e que a educação ou o sistema educacional é voltado para os jovens pensarem que eles não têm opções de trabalhos a não ser o que seus pais já desenvolvem em seu meio, seja ele urbano ou rural. “A preocupação com a manutenção da ordem social chegar a unir, numa mesma luta, grupos de interesses nem sempre aliados: o setor agrário e o setor industrial. A partir disso, procura-se fazer uma relação mais próxima entre a educação e as condições de vida da população”. (MATTOS. 2011, p27). O patriarcalismo ainda se encontra em nossa sociedade, o papel do homem ainda domina as nossas famílias seja no discurso ou nas ações do dia a dia, vejamos um pouco da prática dos nossos diretores de escola, onde chama a mãe para tratar dos assuntos relacionados ao

³⁹¹Discente do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola - UFC – Universidade Federal do Ceará, ciciduarte.jd@gmail.com

³⁹² Orientador: Doutorando do curso de Educação Universidade Federal do Ceará - UFC

aprendizado do aluno e o pai para tratar de assuntos de comportamento do aluno, com isso a família fica dividida e não uma família homogenia, isso acontece nas escolas localizadas em áreas rurais, que são poucas, e em escolas localizadas em periferias das grandes cidades. Portanto, ainda temos o diferencial entre homens e mulheres em nosso país, onde as mulheres são criminalizadas por desafiar essa forma de poder patriarcal que os quês se jugam detentores da lei e da ordem querem manter esse sistema patriarcal de poder. Ficando o legado pra essa juventude lutar por seus direitos e sua escolha de vida. O presente estudo se dispõe de uma atividade metodológica em estudo comparativo entre as famílias que vivem na zona rural e a zona urbana, por meio de relato de experiências, com o objetivo de descrever suas principais diferenças e divergências no objeto de estudo proposto e assim poder entender as novas configurações familiares existentes. Este presente estudo tem como tempo uma amostra populacional (10) dez famílias da zona urbana e (10) dez famílias da zona rural. Esta pesquisa compõe de análise bibliográfico baseado nos principias autores desta temática: Mattos 2011; Cavalcante e Holanda 2012; Almeida e Nunes 2005. Por fim a presente pesquisa pretende concluir analisando as principais diferenças e/ou similaridades entre as famílias existentes de diferentes realidades e como elas se comportam sobre atual realidade na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação: Culturais: Regionalidade: Família.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

FAMÍLIA E ESCOLA: DIVIDINDO RESPONSABILIDADES E SOMANDO ESFORÇOS

Elza Rodrigues de Sales³⁹³

Hobson Almeida Cruz³⁹⁴

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo identificar a importância da família na escola para o processo de aprendizagem do aluno. Falar da relação família e escola é um tema que vem sendo sempre discutidos no meio escolar, quando se é colocado sobre a garantia do sucesso ou do fracasso dos alunos na escola. Frequentemente ouve-se dos professores que o apoio da família é fundamental e indispensável para o bom desempenho do aluno. Entretanto, existem muitos casos de pais que não acompanham a vida escolar de seus filhos como deveriam e nem tão pouco procuram manter um contato mais estreito com a escola. Com a elaboração deste trabalho, buscaremos mostrar que é fundamental que a família e a escola manifestem laços mútuos de confiança, estando abertas a diálogos em ambas as partes. Por esta razão, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a importância da família na escola, o que não resta dúvidas que esse envolvimento é essencial para o desenvolvimento e o sucesso do aluno. A metodologia adotada na construção desta pesquisa baseia-se no suporte teórico retirado de autores como: Freitas (2006), Libâneo (1986/2008), Ferreira (2001), Negrine (1994), Parolin (2005/2007/2008), Antunes (2005/2006), Maldonado (1994/2002), Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), Freire (2004/2007), Sabine (1993), Jardim (2006), Feijó (2008), entre outros que tratam da temática em questão. E por fim a

³⁹³Universidade Federal do Ceará – salelza@hotmail.com

³⁹⁴ Coautor

conclusão onde se espera que esse trabalho venha a contribuir de alguma maneira para todos que são responsáveis pela educação, especialmente a família, base inicial da aprendizagem e a escola, extensão e continuação desta aprendizagem, para que possam se conscientizar que a interação entre elas é fundamental para o crescimento e desenvolvimento da criança, pois são elas as responsáveis por favorecerem o processo educativo e a formação dos indivíduos.

Palavras-chave: Família. Escola. Aluno. Aprendizagem.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

O PROCESSO DE DIVISÃO ENTRE OS SEXOS: SOB A ÓTICA DE BOURDIEU

Angeliana Laurino Ferreira³⁹⁵

Simone Vieira de Mesquita³⁹⁶

RESUMO

O presente estudo pretendeu investigar através de revisão bibliográfica, a linha de pensamento de Pierre Bourdieu (2012), em torno do processo de dominação masculina nas relações sociais. Bourdieu considera, que “a oposição entre o masculino e o feminino recebe sua necessidade objetiva e subjetiva de sua inserção em sistema de oposições homólogas.” (2012, p. 16) Esta divisão segundo Bourdieu parece estar “na ordem das coisas” (2012, p. 17) funcionando como sistema de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. Bourdieu (2012) compara a ordem social, como uma máquina simbólica que busca confirmar a dominação do homem. Assim, a pesquisa objetivou compreender a visão de Bourdieu (2012) sobre a divisão socialmente construída entre os sexos, elencando a naturalidade que a dominação masculina é reconhecida, tendo como público-alvo pesquisadores dos direitos humanos, acadêmicos das ciências humanas que se interessam pelo tema. Por sua vez, a mesma se fundamentará numa metodologia qualitativa, exploratória e de revisão de literatura da obra, A dominação Masculina de Pierre Bourdieu (1992), bem como dos seguintes autores como Beauvoir (1967), Burckhart (2017), Lazdam (2002), Caballero (2016), Selton (2002), Sayão (2003) e Correa

³⁹⁵Graduada em Filosofia Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA e Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná- UNOPAR. Pós-Graduanda de Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal do Ceará-UFC.

E-mail: angelyannauva@hotmail.com

³⁹⁶Orientadora Professora Doutora em Educação Brasileira pela Linha de Pesquisa da História Comparada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Membro da comissão de professores-orientadores do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade (UFC-SOBRAL). E-mail:simonevmesquita1@gmail.com

(1999), que nos ajudam a melhorar compreendermos a linha de pensamento do autor em questão. O trabalho visou contribuir com o debate acadêmico que trata da violência simbólica contra as mulheres, o que pode contribuir para melhor compreensão das dicotomias e oposições entre o masculino e o feminino na realidade contemporânea.

Palavras-chave: Dominação Masculina. Relação Social. Poder.



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A CONCEPÇÃO DE DEREITOS HUMANOS EM JÜRGEN HABERMAS

Francisco Clever Nunes dos Santos³⁹⁷

Marly Santos Alves³⁹⁸

RESUMO

Na visão do filósofo alemão Jürgen Habermas, o termo direito, na sua expressão definida de direitos humanos, se apresenta como um conceito que tem o caráter jurídico, em que os direitos humanos, na perspectiva de Habermas, são vistos como sendo de caráter direito jurídico, é visto como sendo normas de cunho legal e declarado como sendo atos que tem fundações do Estado e tem sua validade em convenções do direito internacional e constituições estatais. Ao entender os direitos e ver os direitos humanos numa perspectiva que se dar em três vertente (as quais se dar entre moral, direito e política), Habermas nos apresenta distintos entendimentos teóricos em relação aos direitos humanos. Nessa perspectiva, o presente trabalho vai ter o intuito de mostrar a partir de uma abordagem teórica apresentar uma visão sistêmica das definições apresentas por Habermas que se referem aos direitos humanos e a sua visão em relação aos direitos presentes na esfera pública e vai dar destaque também aos diferentes problemas levantados por Habermas, e os quais o levou e os motivou ele modificar e expandir seu entendimento acerca das visões e dos seus entendimentos em relação aos direitos humanos. Este trabalho também tem o intuito de apresentar a visão do Habermas em relação a esfera pública e representa-la a partir de uma dimensão do social que agi de forma mediadora em relação o Estado e a sociedade, e o público que se estrutura como detentora da opinião pública. Sendo assim, Habermas vai defender que a opinião pública seja concretizada e que seja necessária a liberdade de expressão que se dará pelo viés da democracia e por um Estado de direito o qual tem que garantir direitos aos seus cidadãos.

Palavras-chave: Jürgen Habermas. Direitos humanos. Direito. Ação comunicativa. Política públicas.

³⁹⁷ Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: cleverhard12@hotmail.com.

³⁹⁸ E-mail: marly.alves@ifce.edu.br.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

ENTENDIMENTOS SOBRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: SURGIMENTO, CONTEXTO E SENTIDOS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

José Wellington da Silva³⁹⁹

Priscilla Uchoa Martins⁴⁰⁰

Ana Clea Gomes de Sousa⁴⁰¹

Mariana Cristina Alves de Abreu⁴⁰²

RESUMO

O presente estudo visa analisar a trajetória da instituição escolar, a partir de seu surgimento até os dias atuais, no contexto da educação brasileira, onde vem sendo alvo de reformulações e reformas desde as últimas décadas, que culminaram com a Reforma do Ensino Médio, proposta através da Medida Provisória 746 de 2016, sancionada em fevereiro de 2017, passando a constituir a Lei 13.415/2017. Conforme nos diz Dieb (2010), a instituição escolar, nos modelos que conhecemos hoje, é algo que apenas muito recentemente se estabeleceu na História, a partir do século XVIII, embora a transmissão organizada de conhecimentos remonte à Antiguidade. Nesse mesmo sentido, Morandi (2002, p. 13) observa que “se existe uma prática universal, esta é a da educação: nenhuma sociedade pode fazer a economia de conduzir novas gerações até o estado adulto”, reforçando o caráter cultural, para além da própria instrução que se encerra dentro do conceito de educação, hoje abarcado pela escola.

³⁹⁹Pós-Graduando no Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola/COMFOR-UFC. E-mail: wellingt87@gmail.com.

⁴⁰⁰Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior/ UFC. E-mail: pristark@gmail.com.

⁴⁰¹Doutoranda em Educação Brasileira na Linha de Avaliação Educacional/UFC. E-mail: anacleasousa@gmail.com.

⁴⁰²Mestranda em Educação Brasileira na Linha de Avaliação Educacional/UFC. E-mail: abreu_mca@yahoo.com.

Klein e Pátaro (2008), citando trabalho de Esteve nos falam acerca de três revoluções educacionais, sendo a primeira a que estabelece a escola como instituição destinada ao ensino, nascendo no Egito, com a *institutio-oratoria*, voltada às elites sacerdotal e administrativa do Estado, diferenciando aqueles que eram instruídos dos demais habitantes, que realizavam trabalhos braçais, aprendidos através da imitação dos mais velhos. A segunda dessas revoluções é a que adveio da tentativa estatal de democratizar o acesso à educação infantil, no século XVIII, a fim de oferecer ensino básico de forma organizada e pública, fora do ambiente privado das famílias. Entretanto, o número de vagas ofertadas não era compatível com toda a população a ser atendida, o que redundou em nova elitização, colocando a escola como privilégio mais uma vez, que ali só permaneciam “[...] aqueles que obtinham boas notas e que se adaptavam à instituição, correspondendo às suas exigências.” (KLEIN; PÁTARO, 2008, p. 02). Ainda sobre a educação na Idade Moderna, Teixeira (1999, p. 43) afirma que “com o advento da modernidade, o acento educacional prioriza o indivíduo, como ser de autonomia e liberdade, deixando um pouco de lado a superinfluência da sociedade e da coletividade”, ou seja, é a partir daqui que são consideradas as habilidades e competências de cada aluno no desenvolvimento de seu percurso educacional, sacrificando-se o caráter de transmissão de valores sociais e alimentação da cultura de um povo que se observava até então no seio de sociedades como a de egípcios, gregos e romanos. Não há, entretanto, que se pensar numa escola descontextualizada ou onde não exista reprodução de padrões culturais e sociais. A distinção é que a partir desse momento histórico não se tem mais, de maneira formalizada pelo Estado, diferenças entre instituições educacionais destinadas à nobreza ou não(?). Na segunda metade do século XX se estabelece a terceira revolução, onde o acesso à escola é visto como direito universal. As autoras nos dizem que as consequências deste processo de democratização são “a consideração da diversidade, a busca pela superação da pedagogia da exclusão, o deslocamento do foco do ensino para a aprendizagem, [...] o rompimento da associação entre graus educacionais e status social e econômico.” (KLEIN; PÁTARO, 2008, p. 02). A preocupação da escola é ampliada e suas funções são mais uma vez modificada se passamos a falar então em educação integral ou holística, onde além da instrução, há preocupação com aspectos afetivos e éticos da vida. Conforme Teixeira (1999, p. 59), “[...] [é] insuficiente educar apenas o indivíduo competente e capaz de competir e fazer parte do mercado de trabalho. Urge, também, e sobretudo, educar e formar o homem ético, participante de uma comunidade humana e, como tal, incidente sobre a sua realidade social, transformando-a.” Sendo a escola hoje o espaço onde as crianças e jovens passam a maior

parte de seu tempo, em média 12 anos de suas vidas, por pelo menos 4 horas diárias, é mister ressaltar suas atuais funções de instrução e formação, que dizem respeito, respectivamente, “à transmissão dos saberes acumulados pela humanidade e valorizados pela sociedade” e “aos valores e disposições internas, construídos pelos indivíduos nesta instituição” (KLEIN; PÁTARO, 2008, p.03). Sobre o elo entre educação e cultura, Konick (2007, p. 64) afirma que “a questão da formação das pessoas é tão antiga quanto a humanidade, tão complexa quanto a questão da cultura, com a qual, aliás, ela se confunde” e podemos então perceber que mesmo que em alguns momentos a escola tenha reivindicado para si apenas o papel de transmissão sistemática de conhecimento, é inerente à própria função educacional e, portanto, à própria instituição escolar o lugar de transmissão da cultura de um povo, em dado momento histórico, sendo também impossível olvidar que existem aqueles que determinam quais valores representam essa cultura, como forma de dominação que vai além do mercado e se estabelece nas minúcias da vida. Assim sendo, a escola hoje é responsável não só pela instrução de conhecimentos científicos, mas também pela instituição de valores e promoção da cidadania das crianças e jovens, até porque não fosse o ato de abarcar a formação além da instrução, a escola estaria fadada ao fracasso em pouco tempo, tendo em vista que após a popularização das tecnologias da informação e o exponencial aumento de acesso à rede mundial de computadores, é muito fácil se obter conhecimentos isolados. Charlot (2010) fala em três funções para a escola contemporânea: a) preparar os sujeitos para estarem no mundo (oferecer condições técnicas para que possam seguir no mundo do trabalho e assim manter sua sobrevivência), b) instruir os sujeitos para conviver com os demais sujeitos (formação cidadã) e c) despertar o sujeito para sua compreensão de si frente ao mundo e os demais (auxiliar no desenvolvimento de habilidades socioemocionais). No Brasil parece que daremos alguns passos atrás, para antes dessa terceira revolução educacional ora apresentada, tendo em vista que a reforma do ensino médio torna novamente a instituição escolar como o local de desenvolvimento das elites, fragilizando o currículo de formação humana e reforçando sua função social de manutenção dos papéis sociais, indo de encontro à afirmação do autor citado acima, de que é preferível que se enfrente a crise de uma escola democratizada do que se encare a paz de uma escola elitista. Além da adoção do ensino integral, da divisão dos conteúdos em cinco itinerários formativos – linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional –, a reforma precariza a profissão docente ao reestabelecer o ‘notório saber’ como fundamento para que profissionais de quaisquer áreas possam exercer o papel de professor, sem necessariamente possuir formação pedagógica

(CARA, 2017). No que concerne ao discurso do respeito às habilidades de cada aluno, que poderá optar pelo percurso formativo que melhor lhe convém, é fácil adivinhar que, uma vez que o texto da lei torna obrigatória somente a oferta de até duas áreas do conhecimento, a rede pública ofertará apenas Português e Matemática (obrigatória para todo o ensino médio) e mais uma das ênfases, de forma que caberá aos gestores decidir sobre a vida dos alunos da rede pública, tornando institucional a diferença das finalidades entre ensino público (oferta de mão de obra) e ensino particular (profissionais qualificados, com formação verticalizada) (CARA, 2017). Acreditamos que é hora oportuna para pensarmos em nosso país sobre qual o papel da escola e sobre qual escola defendemos, se aquela apontada pela terceira revolução educacional, pensada como direito de todos, ou se a escola que volta às suas origens, separando a população entre aqueles que têm que trabalhar para conseguir viver – e não muito mais que isso – e aqueles a quem é dado o privilégio do ensino de qualidade, amplo, emancipatório, de forma que o trabalho seja igualmente qualitativo, podendo usufruir da real dignidade humana.

Palavras-chave: Instituição Escolar, Ensino Médio, Cultura. Educação.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A LEI 10.639/2003 E OS DIREITOS HUMANOS: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE E DIVERSIDADE CULTURAL.

Francisca Helda Batista dos Santos⁴⁰³

Debora Klippel Fofano⁴⁰⁴

RESUMO

O universo escolar é constituído por práticas pedagógicas, políticas educacionais. Assim como, teorias que abarcam um leque recente de debates e estudos sobre o ensino de história, esses debates ocorrem tanto nas instituições de ensino e pesquisa como nos diversos órgãos responsáveis pela implementação de políticas públicas para as várias modalidades da educação escolarizada. Nesse contexto, é importante desenvolver um estudo sobre o ensino de História e a Lei 10.639/03 que regular o Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares. Buscamos analisar a implementação da Lei, que não significa apenas inserir determinados conteúdos nos currículos escolares que aborde a História da África e Cultura Africana e Afro-brasileira, mas sim que é necessário repensar a história ainda linear e eurocentrada que permeiam os livros didáticos e as aulas de alguns professores de História. A lei reforça e contempla o objetivo de resgatar e dar reconhecimento a diversidade de grupos sociais que através de preconceito são excluídos da história. Por isso, é preciso dar outros sentidos para o meio escolar como espaço de construção de múltiplas identidades, dentre elas a afro-brasileira. Promulgada da Lei 10.639/2003, de 10 de janeiro de

⁴⁰³ Universidade Federal do Ceará- UFC- Pós graduanda do curso de Especialização em Direitos Humanos. (E-mail: franciscahelda@hotmail.com)

⁴⁰⁴ Universidade Federal do Ceará -UFC – Doutoranda do Programa de Educação. (e-mail: deborafofano@hotmail.com)

2003, que tornou obrigatório o ensino de História da África e Cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino, essa deverá ser integrada nas diferentes disciplinas do currículo escolar como artes, literatura e história. Essa Lei altera a de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos seus artigos 26, 26A e 79B. Mais recentemente, foi publicada a lei 11. 645, em 10 de março de 2008, que altera a 10.639/03 passando a incluir, no currículo oficial da rede pública e privada de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Indígena”. Essa Lei foi fruto da luta de diversos setores da sociedade brasileira, em especial, do movimento negro, relacionada a uma série de medidas de ação afirmativa que compõem o conjunto de políticas públicas ou privadas com vistas a diminuir a desigualdade enfrentada por determinados grupos sociais, que por serem historicamente discriminados, se encontram em posição desvantajosa em relação à sociedade abrangente. Começam a ser implementadas no Brasil a partir do reconhecimento, especialmente pelo estado, da existência de desigualdades e discriminações baseadas na etnia e da necessidade de superá-las. É importante levar em consideração o contexto brasileiro que ainda persiste no sec. XXI, a existência de profunda segregação, e a reverberação de uma história de preconceito extremamente arraigado. A probabilidade de um branco ser pobre situa-se em torno de 22%, mas se o indivíduo é negro, a probabilidade é mais que o dobro- 48% (JACCOUD e BEGUIN: 2002: 28). Outros estudos revelam que há uma desigualdade escolar entre brancos e negros, que podem ser explicados através de mecanismos de discriminação que penalizam crianças e jovens negros, desestimulando-os a permanecer na escola (SOUZA, 2009, P. 33). Outras pesquisas revelam a existência de preconceito racial nas escolas contra o aluno negro, tanto por parte de professores, como de seus colegas brancos (CAVALLEIRO: 2004; PINHO: 2004; JESUS: 2005; SANTOS:2005). Discriminação também observada nos conteúdos dos textos dos livros didáticos (SILVA: 1995; COSTA: 2004). Podemos observar que os negros, têm ainda hoje, menos acesso a serviços de ações governamentais o que denuncia a necessidade de políticas públicas direcionadas a esse segmento. Por isso, nos debruçamos num terreno conflituoso do meio social, especificamente quando nos detemos na herança histórica do período da ditadura militar no que se refere a formulação e implementação de políticas educacionais autoritárias, determinações centralizadoras, apologia à diversidade e a negação das desigualdades de classe, raça e gênero. (GOMES, 2012). Para tanto, é necessário qualificação e superação das deficiências dos profissionais da educação, não necessariamente aos professores de História, pois toda a sociedade Brasileira deveria ser comprometida com esta inclusão. Para Coelho (2009, p. 162) a cor no Brasil é uma “instituição ausente”, um contínuo de cor, que apresenta

uma profusão de denominações que inviabiliza aquele sujeito que é negro. A nossa sociedade parece estar impregnada no passado colonial e escravocrata, a resistência a indiferença e a desmistificação de um imaginário negativo em torno do negro perpetuam nos dias atuais. No entanto, como esse legado foi constituído nesse passado de escravidão, essa imagem também pode ser desconstruída, vemos os esforços do MNU contra a discriminação social, as marcas dos esforços da população negra para se firmarem como sujeitos históricos ativos na formação da sociedade brasileira, e essa luta precisa ser levada para sala de aula.

Após a implementação da Lei 10.639/03 iniciativas para a sua efetivação tem sido tomadas pelo poder público, sobretudo o Governo Federal. Embora ainda exista resistência por parte dos gestores e próprios professores da rede de ensino, percebemos a escola como espaço diverso, um “espaço sociocultural” (DAYRELL, 1996), no qual as ações dos sujeitos não estão predeterminadas, mas condicionadas pelo universo escolar. “[...] o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo [...]” (DAYRELL, 1996, P. 137). A escola é um local de interações, representando um microuniverso de padrões comportamentais, de conflitos e tradições que permeiam a sociedade em que vivemos. A escola é uma instituição responsável pela transmissão e preservação das tradições, reforça nosso passado através de suas práticas cotidianas, é o local da reprodução cultural e ao mesmo tempo em que ela é responsável pela construção do saber histórico ela também é corresponsável pela disseminação das desigualdades raciais, pois ao reproduzir e considerar a cultura europeia superior as demais, trazendo a história ainda linear, ela se torna um local que privilegia as desigualdades raciais. A conquista da legalidade da Lei 10.639/03 pelo Movimento Negro e demais grupos engajados pela luta de uma educação plural traz à tona essa realidade, denuncia as práticas escolares ainda fundamentadas numa visão eurocêntrica, afirma que o contexto escolar precisa ser transformado, colocado em questão como vem sendo pensado pelos educadores e todo corpo docente a pluralidade, as questões identitárias e a formulação dos currículos escolares. A Lei tem como objetivo maior, sem dúvida, firmar a importância e o reconhecimento da cultura negra e afro-brasileira, superar a visão negativa que se tornou em volta do povo negro, resgatar valores e contribuições da população negra para a construção da identidade brasileira. Afirma-se também como uma resposta a luta por uma educação democrática para a promoção de uma educação que reconhece o direito à diversidade cultural e étnico racial. O professor desempenha um papel fundamental nesse contexto social, ele precisa saber considerar que a sala de aula muitas vezes é composta por alunos e alunas de diferentes raças e cor e o que nela é falado e discutido

incidem em relações que se estabelecem dentro e fora da escola. Por isso a necessidade de um conhecimento complexo e concepções de racismo e suas manifestações sobre as relações étnicas raciais e culturais. Precisamos pesquisar e procurar estratégias metodológicas para desconstruir a imagem do negro como o escravizado, o coitado, o maltrato aos povos indígenas como povos do passado, muitos professores preferem evitar essas temáticas sensíveis em sala de aula. A História tem um papel importante na construção da consciência para uma participação política digna, o fortalecimento da democracia, o respeito às diferenças, sejam essas econômicas ou físicas. O professor precisa saber usar sua individualidade, criatividade para lidar com essas questões tão presentes em sala de aula. “Ensinar é tomar o poder no contexto de uma ação coletiva.” (TARDIFF, 2005, p. 191). Precisamos instruir os alunos de forma reflexiva, consciente e o professor é líder para construir sua parcela de contribuição junto à sociedade, por uma coletividade. Colocar em evidência e tratar de questões importantes para a efetivação da Lei 10.639/03 e mostrar como a escola e o próprio ensino de História tem relevância na formação dos alunos para a inserção destes para atuarem como cidadãos críticos no âmbito das políticas públicas promovidas pelo Estado tal como, a formação moral e ética que possibilite a preparação destes para a construção da sociedade mais ajustada com a formação dos direitos humanos é uma questão relevante para garantirmos os direitos humanos em nossa sociedade.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003, Igualdade e Diversidade Cultural, Direitos Humanos.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

DIREITO DO CONSUMIDOR E PROTEÇÃO À INFÂNCIA: PUBLICIDADE INFANTIL NO BRASIL

Francisco Marcos Araújo⁴⁰⁵

Zayra Barbosa Costa⁴⁰⁶

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir a questão da publicidade infantil e angariar novas opiniões, construindo assim o debate acadêmico em torno da questão e propondo alternativas que levem em conta o respeito à dignidade da infância, à liberdade de expressão e à comunicação responsável. Nas discussões, levamos em consideração ainda a tramitação do Projeto de Lei 5921/2001 de autoria do deputado Luís Carlos Hauly (PSDB-PR), que trata da regulamentação do tema. Também discutimos a Resolução 163/2014 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) que proíbe a publicidade infantil, alegando ilegalidades. A fundamentação teórica tem como base os estudos realizados por Beulke (2005) e Souza et. al (2005) que discutem o consumo na infância e a influência da mídia sobre as crianças e as famílias. Na fundamentação teórica, confrontamos algumas teses as consequências do consumo infantil para o sujeito e para a sociedade. Procedemos ainda a crítica sobre o tema, levando em consideração que a criança é sujeito em peculiar condição de desenvolvimento e que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preconiza a sua proteção integral pela família, pelo estado e pela sociedade (art. 4º).

⁴⁰⁵ Especializando em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: franciscoaraujo@sobral.ce.gov.br

⁴⁰⁶ E-mail: zayracostaead@gmail.com.

Palavras-chave: publicidade infantil; proteção; infância; direitos.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

DIREITOS HUMANOS E O DESAFIO DE ERRADICAR A FOME NO NORDESTE BRASILEIRO

Renato Alinson R. Oliveira⁴⁰⁷

Gisela de Assis Conceição⁴⁰⁸

RESUMO

Região rica de belas paisagens e cultura, o Nordeste Brasileiro vive um drama que se repete seca após seca. O abandono de anos por parte dos gestores do Brasil fez com que esta região em alguns períodos não seja capaz de garantir e universalizar o que diz o Artigo 25º da Declaração dos Direitos Humanos que busca para todas as pessoas assegurar um padrão de vida com saúde e bem – estar. Entendemos como Direitos Humanos ou podemos chamar de direitos do homem todos os direitos inerente do ser humano que buscam proteger a sua integridade como um todo diante dos seus semelhantes e perante o Estado, são direitos esses natos e da própria natureza humana sendo assim dever de toda sociedade política aplicar e assegurar. A discussão sobre a fome no Nordeste encontra-se recorrente nos debates, isso devido à ineficiência no processo de elaboração de políticas públicas voltadas ao combate à fome. A fome segundo CASTRO (1946) é um fenômeno criado pelo homem e partindo deste pensamento cabe também ao homem traçar maneiras eficazes para eliminar o fantasma da fome, que de maneira silenciosa mata no Nordeste brasileiro por falta dos nutrientes necessários a manutenção da vida. O objetivo da pesquisa é compreender a fome como um

⁴⁰⁷ Discente UFC, renatoalinson@yahoo.com.br

⁴⁰⁸ Técnica em Assuntos Educacionais, IFCE, gisela.assis@ifce.edu.br

fenômeno universal em termos geográficos e resultantes das distorções econômicas. Fortalecer a luta de combate a fome e os programas que levam melhoria de vida para famílias do Nordeste. Entender o conceito de fome e buscar garantir e assegurar um padrão de vida com saúde e bem-estar. A pesquisa será desenvolvida através da análise dos dados extraídos de pesquisas realizadas no nordeste nestas últimas duas décadas e no trabalho do geógrafo Josué de Castro autor do projeto *Geografia da Fome*. Realização de entrevistas com autoridades locais, e estudiosos da área com objetivo de identificar os principais problemas no combate à fome no Nordeste, e encontrar um possível caminho para a minimização do problema, através da pesquisa realizada.

Palavras-chaves: Fome, Nordeste, Políticas Públicas, Direitos Humanos.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

DIREITO À CIDADE E PRÁTICAS DE CIDADANIA: ESTUDO SOBRE A VULNERABILIDADE DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA DO CENTRO DE FORTALEZA/CE

Héctor Cândido Oliveira Barreto⁴⁰⁹

Débora Klippel Fofano⁴¹⁰

RESUMO

Em meio a uma sociedade inscrita num contexto de supervalorização do poder econômico e eminente desigualdade social, a produção de uma urbanização segregadora denota uma das facetas mais lancinantes do mundo contemporâneo, a sub existência de indivíduos em situação de rua que, regra geral, ocupa as ruas das cidades brasileiras para o fim de moradia. Diante dessa realidade um tanto quanto impactante e brutal, sentimos a necessidade de analisar o processo em curso e sistematizado de subjugação de uma massa populacional em situação de rua no centro da cidade de Fortaleza/Ceará, quanto a sua histórica vulnerabilidade e exclusão generalizada da garantia a este e outros direitos sob o viés da ocupação precarizada dos espaços urbanos, confluindo em debates acerca do enclave urbano, seus conflitos e tensões sob a ótica do Direito à cidade, à luz do Direito Constitucional e resguardados os mais variados tratados de Direitos Humanos que resolvem acerca da vulnerabilidade social, jurídica e de dignidade humana. Verificamos também a relevância do estudo sobre um objeto que requer profundo e eficiente enfrentamento histórico, sociológico e jurídico, diante de incomensuráveis práticas de violência institucionalizadas ou não, que recaem sobre estes indivíduos. Entendemos que lutar pelo direito à cidade é romper com a sociedade da

⁴⁰⁹Professor da Rede Estadual de Educação E-mail: hectorcandido@gmail.com.

⁴¹⁰ E-mail: deborafofano@hotmail.com.

indiferença e caminhar para um modo diferencial de produção do espaço urbano, marcado pelo florescimento e interação igualitária de diversos ritmos de vida, expressão das diferentes formas de apropriação do espaço. Avesso às “impecáveis matemáticas”, ao planejamento metafísico que pretende resolver em definitivo os problemas sociais e declarar o fim da história, a intervenção transformadora desse espaço é ciente de sua historicidade, procurando no tempo sua reconstrução cotidiana pelas tensões entre as experiências do real e as utopias construídas a partir delas. Trataremos de pesquisa bibliográfica, com a análise de obras multidisciplinares do ramo do Direito, História, Sociologia, Antropologia e Educação, afim de que a partir do seus referenciais teóricos possamos compreender o problema delimitado. Esse tipo de pesquisa estará baseada na análise de literatura diversificada e já tornada pública, tais como: livros, revistas, publicações avulsas, dissertações, monografias, teses e imprensa escrita ou até disponibilizada na internet. Essa reunião e análise de fontes nos possibilitará um exame comparativo de várias posições acerca da evolução do fenômeno urbano contemporâneo e de como no interior desse contexto destaca-se o problema da população em situação de rua e sua vulnerabilidade com a ocupação dos espaços públicos em detrimento da não efetivação de direitos humanos e do acesso ao direito à cidade. O estudo desse fenômeno urbano nos coloca diante de uma vasta e diversificada literatura que trata esse objeto de forma a construir uma teia de relações, sejam elas, estruturais, históricas, econômicas, jurídicas, mentais, éticas que vão confluir numa sociologia urbana, preocupada com a elaboração teórica e necessária para o enfrentamento de certos problemas práticos urgentes ligados ao enorme crescimento das grandes cidades que acompanharam o processo capitalista industrial a partir do final do século XIX até os dias atuais.

Palavras-chave: Cidadania, Direitos Humanos, Vulnerabilidade Social

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO - O PROCESSO DE INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Ana Cira de Aguiar Vieira Souza⁴¹¹

Allana de Freitas Lacerda⁴¹²

RESUMO

O artigo constitui-se de uma pesquisa bibliográfica realizada com o objetivo de conhecer o processo de construção do Serviço Social como profissão, e ressaltar a importância do assistente social no ambiente escolar. Para descrever a gênese do Serviço Social, faz-se necessário conhecer a causa de seu surgimento a Questão Social, que segundo Karl Marx (apud BOGADO & BRANCO, 2009), consiste em todos os problemas sociais advindos do Capitalismo. Ocorreram várias manifestações reivindicando melhores condições de trabalho e vida, e foi neste contexto, para controlar a classe operária, que surgiu em 1869 a Sociedade de Organização da Caridade com atividades de educação familiar e social. Mary Richmond propôs durante a Conferência Nacional da Caridade e Correção (em Toronto, 1897), a criação da escola de Filantropia Aplicada, que sistematizou o processo de institucionalização e profissionalização do Serviço Social. Durante sua evolução, o Serviço Social fundamentou-se nas seguintes correntes filosóficas: Neotomista, Positivista, Fenomenologista e Marxista. Pós-Segunda Guerra foi difundido “Estado de Bem-Estar Social” (BOGADO & BRANCO, 2009), contudo segundo Behring & Boschetti (2006, p.71), as políticas sociais nos países se

⁴¹¹Graduada em Serviço Social e aluna do curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal do Ceará (UFC/Campus Mucabinho). E-mail: ciraaguiar@gmail.com / anaciraaguiar@hotmail.com

⁴¹²Doutoranda em Direitos Humanos nas Sociedades Contemporânea pela Universidade de Coimbra - Portugal; mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Email: allana_lacerda@yahoo.com.br. Orientadora

desenvolveram de forma diferenciada e gradativa. No Brasil, o Serviço Social iniciou em 1932, através do movimento da Ação Católica com a fundação do Centro de Estudos e Assistência Social (CEAS), segundo Goes (2009) política assistencial do país, se desenvolveu com “ações setoriais, fragmentadas e seletivas”. Entre as décadas de 1960 e 1980, o serviço social brasileiro passou pelo movimento de reconceituação, cuja maior conquista foi à promulgação da Constituição Federal em 1988, que consolidou os direitos sociais e instituiu a Política de Assistência Social, tripé da Seguridade Social, que em consonância com Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS/1993) constitui o pilar do Sistema de Proteção Social Brasileiro, sendo executada através do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Para Yamamoto (2000, apud Goes 2009) o assistente social é um agente intelectual mediador das relações entre instituição e população, que dentro do cenário educacional, segundo Piana (2009) é fundamental para identificar e propor alternativas de enfrentamento aos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que interferem no sistema educacional. Já Bressan (et. al. 2001) afirma que a inserção do profissional de Serviço Social no cenário educacional se dá pela importância da mediação do profissional de serviço social frente às problemáticas sociais que são expostas e vivenciadas pelos educandos e suas famílias que se reflete: pelo o baixo rendimento escolar, desinteresse pelo aprendizado e pela evasão escolar. A pesquisa demonstrou que a profissão do serviço social se desenvolveu atrelada a educação nas suas principais ações, e que atualmente possibilita a realização de diagnósticos sociais que podem indicar estratégias de intervenção, e contribuem para elaboração de programas e projetos que possibilitem a melhoria das condições de vida, conforme os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e dos seguintes objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) promulgados pela ONU: promover o bem-estar para todos, ofertando uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem, que reduzam a desigualdade social.

Palavras-chaves: Educação. Serviço Social. Direitos Humanos.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRALENSES CIDADÃS: UMA VISÃO POLÍTICA E SOCIAL DOS DIREITOS E GARANTIAS

Janaína do Nascimento Alves ⁴¹³

Lidiane Sousa Lima ⁴¹⁴

RESUMO

O presente trabalho discute as políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes no município de Sobral - CE. Compreendendo que esses direitos se iniciam do momento gestacional até aos (18) dezoito anos. O século XX é o século da descoberta, valorização, defesa e proteção da criança. E nesse século que se formulam os seus direitos básicos, reconhecendo-se, com eles, que a criança é um ser humano em uma fase de vida especial, repleta de descobertas, com características específicas, e que tem direitos próprios. A adolescência é o período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive. Nesse sentido, definimos como objetivo geral analisar as políticas públicas existentes para crianças e adolescentes no município de Sobral - CE. Especificamente pretendemos: identificar políticas em defesa e proteção da criança e adolescência no referido município; conhecer para que áreas de atenção estão voltadas essas políticas. Para alcançar esses objetivos realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa se utilizando como principal fonte de referências o Google Acadêmico e site do referido município. Os achados da pesquisa nos mostram que há vários programas voltados para crianças e adolescentes. Entre elas podemos

⁴¹³ Acadêmica de Pós- Graduação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: Janaynna36@hotmail.com.

⁴¹⁴. Universidade Estadual do Ceará. E-mail: Lidianelima54@gmail.com

citar: PROARES (Programa de Apoio às Reformas Sociais) é um programa para o desenvolvimento de crianças e adolescente do Governo do Estado do Ceará contemplando as seguintes ações: Programa Saúde da Família, construção e manutenção de um Centro de Educação Infantil, Ciclo de Educação Básica, 12 projetos de Escolas Vivas, 02 pólos de atendimento, 01 abrigo domiciliar, 01 unidade de semiliberdade, Núcleo de Arte e Educação e Cultura, SOS Criança. Projeto Sobral Criança que são formados por três comitês: Nascer em Sobral, Crescer e Desenvolver em Sobral Criança e Sobral Criança Cidadã. Outra estratégia importante é Trevo De Quatro Folhas: Apoio ao Exercício da Maternidade e a Vida foi projeto e tornou-se política pública por ter alcançado importante redução da morbimortalidade materno-infantil através da atuação de mães sociais e da contribuição de padrinhos /madrinhas. Portanto, compreende-se que há um trabalho amplo e forte voltado para assegurar que os direitos dos menores de idade sejam garantindo, contudo, precisa-se mais investimento para uma melhor atuação em todos os âmbitos.

Palavras-chave: Crianças e Adolescentes, Defesa e Proteção, Políticas Públicas.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PRÁTICA DOCENTE

Maria Regiane Gomes Barros⁴¹⁵

Patrícia Fernandes de Freitas⁴¹⁶

RESUMO

O intuito desse estudo é ressaltar a importância do ensino voltado para a prática dos Direitos Humanos, sendo objetivo geral analisar as práticas docentes para a educação em direitos humanos. É notório que a sociedade está enraizada em conceitos arcaicos e que o processo educacional necessita de uma evolução nas práticas metodológicas do processo ensino aprendizagem. Educar em meio a tantas desigualdades sociais requer do professor conhecimentos amplos. A metodologia dessa investigação será guiada pela revisão de literatura das nossas categorias de estudo: Direitos Humanos, Educação e Prática docente. Também realizaremos observação direta de práticas docentes em sala de aula e em ações extra classe. Realizaremos entrevista com alguns docentes e aplicaremos questionários com estudantes sobre assuntos abordados com os docentes. Outra técnica que nos ajudará na compreensão das informações será a análise documental de planos de aula e de outros documentos escolares que norteiam as ações dos professores. Segundo Fonseca e Cardarello (1999), as violações dos direitos humanos são acometidas na maioria das vezes contra as pessoas mais pobres e ressaltam que a condição social nega o princípio de que somos todos

⁴¹⁵ Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Pós- graduanda no Curso de Especialização Educação em Direitos Humanos, da Universidade Federal do Ceará-UFC. E-mail: mariaregianebarros@gmail.com

⁴¹⁶ - co-autora - Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais pela UNB. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará-UFC. E-mail: patriciafreitasas@gmail.com

iguais e possuidores dos mesmos direitos e deveres. Vale salientar que temas voltados para os Direitos Humanos ainda não estão inseridos nos currículos escolares e cabe, sobretudo, a nós educadores, lutar por mudanças, de modo que novas ideias sejam colocadas em prática. Isso não é tarefa fácil, mas o primeiro passo é sair da teoria e agir, por meio da educação podemos incentivar a luta por direitos, colaborar nas discussões e práticas pelo respeito e valorização das diferenças. Esperamos com os resultados desta investigação identificar estratégias e instrumentos que auxiliem a escola em ações de respeito as diversidades pela prática de uma educação voltada aos Direitos Humanos.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Educação, Prática Docente.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**OS DIREITOS HUMANOS VISTO SOB A ÓTICA DOS ALUNOS DA ESCOLA
RUTH CRISTINO – ARAQUÉM/CE**

Jânio Teles Cardoso⁴¹⁷

Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho⁴¹⁸

RESUMO

Este presente trabalho buscou conhecer o posicionamento e o nível de conhecimento dos alunos da E.E.M Ruth Cristino⁴¹⁹ acerca dos direitos humanos. Para tentar alcançar estes objetivos, foram elaboradas algumas perguntas para que os alunos pudessem respondê-las. A metodologia de pesquisa consistiu na aplicação de um questionário junto aos alunos da escola Ruth Cristino. O questionário foi criado e formulado através da plataforma *Google Formulário*, e que o mesmo continha 7 questões, destas, havia 5 perguntas objetivas e 2 subjetivas e foi aplicado online. Como referencial teórico, foi estudado e analisado textos dos seguintes autores: BOBBIO (1992). FONSECA; CARDARELLO (1999). MORIN (2011). Além destes, serviram como suporte legal a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1949) e a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América (1776). É preciso saber que a questão dos direitos humanos não é uma invenção do terceiro milênio. A trajetória histórica e social dos direitos humanos é bastante longa e conflituosa. Não há um consenso acerca da origem dos

⁴¹⁷ Universidade Federal do Ceará –UFC. E-mail: jteles007c@gmail.com

⁴¹⁸ E-mail: jasmine-14_4@hotmail.com.

⁴¹⁹ Escola de Ensino Médio Maria Menezes Cristino, localizada no distrito de Araquém, município de Coreaú-CE.

direitos humanos, mas há três momentos que são considerados marco para a definição e apresentação desses direitos, quais sejam: a Independência dos EUA 1776, a Revolução Francesa de 1789 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948. A declaração da ONU elenca uma série de direitos básicos indispensáveis a vida humana em sociedade, entre eles o direito a liberdade, a vida, a dignidade da pessoa humana, o direito de crença, a sexualidade, a educação, proteção contra maus tratos e torturas, etc. No entanto, há algumas pessoas e/ou alguns setores sociais que acredita que os direitos humanos têm a função de “proteger bandidos”, mas este tipo de visão não poder comprometer a atuação da justiça social nem diminuir a importância desses direitos para os seres humanos em geral. O questionário da pesquisa foi respondido por 30 alunos, distribuído pelas três séries do ensino médio da escola citada acima. Ao ser questionado sobre conhecer os direitos humanos, 71,4% responderam saber “o que é direitos humanos”. Segundo análise feita a partir dos dados apresentados nos questionários aplicados, a maioria deles sabem quais são os direitos humanos. “Direitos Humanos é um conjunto de direitos que atribui aos seres humanos direitos básicos, como direito a vida digna, a liberdade de locomoção e de expressão, etc”, afirmou uma estudante da escola. Ainda sobre os resultados da pesquisa, cerca de 60% deles reconheceram que os direitos humanos são importantíssimos para a sociedade humana em geral.

Palavras-chave: Educação, Escola, Direitos Humanos.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Antonia Deyviane Barros Gomes⁴²⁰

Simone Vieira de Mesquita⁴²¹

RESUMO

A educação é de fundamental importância na vida de qualquer ser humano. É através do conhecimento que se adquire a capacidade de viver em sociedade, cientes dos seus direitos e deveres. Pertencemos a uma sociedade onde o ser humano possui diversos direitos redigidos em constituição. É notório que nos últimos anos as discussões sobre os Direitos Humanos se intensificaram a todo momento, escuta-se de alguma forma que todos são iguais e/ou precisa-se aceitar os diferentes. A inclusão dos direitos humanos no processo educacional é de suma importância e contribui para diminuir qualquer tipo de exclusão e discriminação. Neste sentido, esta pesquisa objetiva entender como esse tema está sendo abordado no ensino básico, bem como a sua contribuição na vida dos alunos e quais práticas docentes pode ser associado. Para isso foi utilizado o método qualitativo, exploratório e bibliográfico, pautados na revisão de literatura acerca da temática abordada, onde dialogaremos com autores como FERNANDES e PALUDETTO (2010), FONSECA e CARDARELLO (1999), entre outros. Evidenciamos a escola como um espaço, de mudanças sociais significativas, capaz de construir um mundo de igualdades e respeito a diferenças e a mudança que tanto é necessária no mundo não é uma tarefa fácil e rápida, precisa ser construída aos poucos e a escola é o

⁴²⁰Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Pós-Graduada em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Email: deyvianebarros@gmail.com

⁴²¹Orientadora: Professora Doutora em Educação Brasileira pela Linha de Pesquisa da História Comparada (LHEC) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro da Comissão de Professores-Orientadores do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade - UFC-SOBRAI. E-mail:simonevmesquita1@gmail.com

espaço ideal para começar a concretizar, pois, é dela que sairão os futuros membros e idealizadores da sociedade.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Direitos Humanos.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO FERRAMENTAS DE FORMAÇÃO CIDADÃ PARA IDOSOS: UMA COLCHA DE RETALHOS

Jocélio Moraes Pereira⁴²²

Lidiane Sousa Lima⁴²³

RESUMO

A educação não se reduz à relação educando-educador no interior de um processo, ela se insere no processo social, como parte de um todo mais amplos, onde encontramos a sociedade e seus dinamismos de intencionalidade, um eixo norteador que é o processo de emancipação social dos sujeitos envolvidos e articulados através do conhecimento socializado. O objetivo do trabalho é compreender o sujeito idoso no contexto atual da sociedade e o desenvolvimento das práticas pedagógicas como ferramentas de formação cidadã. A metodologia de pesquisa foi descritiva e pesquisa bibliográfica coletada em livros, artigos e ainda na internet referências teóricas as quais já foram publicadas, teóricos como LAKATOS E MARCONI (2001), SAMPAIO (2006), BRANDÃO (1985), SAVIANI, (2002). Os saberes e as práticas pedagógicas são de grande importância para a construção do envelhecimento saudável, a literatura em seus achados teóricos e comprovação de pesquisas emergem e analisa a velhice como uma questão social, do acesso e da garantia e efetivação de políticas públicas setoriais e multidisciplinar e interdisciplinar, ambos tem em seus objetivos o princípio da cidadania legalizada em ações que possam contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem e cognitivo. E, a educação intencional acontece quando: [...] educar passar a ser objeto explícito

⁴²² Acadêmico do Curso de Especialização Educação em Direitos Humanos, pela Universidade Federal do Ceará, Técnico de Referência do SUAS da Secretaria dos Direitos Humanos, Habitação e Assistência Social, E-mail: jocelio_20@hotmail.com.

⁴²³ E-mail: lidianelima54@gmail.com.

da atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então se tem a educação sistematizada. O que determina a passagem da primeira para a segunda forma é o fato de educação aparecer ao homem como problemática; ou seja: quando educar-se apresenta ao homem como algo que ele precisa fazer e não sabe como fazer. (SAVIANI, 2002, p.48). É necessário ter a sensibilidade maior de atrelar os saberes educacionais aos saberes das ações desenvolvidas na política de assistência social, muitos desafios são dados à formação cidadã em diferentes espaços.

Palavras-chave: Grupo de Idosos. Práticas Pedagógicas. Educação Informal. Direito Social.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ****Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro**

ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**Robervanda Alves Pinto¹Alisandra Cavalcante Fernandes de Almeida¹**RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo uma investigação do uso de tecnologias e metodologias utilizadas pelo professor em sala de aula e seus impactos na aprendizagem de leitura, compreensão textual como também as formas de aquisição do saber cultural e histórico. Nessa perspectiva, a pesquisa busca conhecer a história da prática docente a partir da formação dos professores em uma escola da zona rural no distrito de Taparuaba, município de Sobral - CE. As práticas voltadas para as metodologias e o uso das tecnologias promovem o diálogo entre culturas global e local, buscam inserir uma prática mais libertária da teoria e vislumbra oferecer aos educandos um ensino significativo e dialógico, porquanto acarretam progressão na formação cultural e pessoal de modo reflexiva e participativa (VALENTE, 2010; FREIRE, 1980; PEREIRA, 1988; HESSEN, 2003). Sobre um conjunto de proposições feitas por especialistas na área da tecnologia da informação (TIC) e mostra de dados acerca da projeção de mediar práticas inovadoras, podem resultar em algumas frustrações na condução do novo jeito de ensinar ou transmitir o conhecimento. E referente a isso, o cogito da possibilidade de substituição do homem pela máquina, como se todas as dificuldades que pairassem sobre o ensino fossem sanadas com a compra de equipamentos para a capacitação dos estudantes independentemente no seu aprendizado. Desconsiderando que o despreparo dos professores em lidar com as tecnologias da informação seja uma constante e se a extrema valorização das impressões transmitidas por telas e o descarte das situações de vivência real dos grupos não

resultarem de forma a dialogarem para uma educação de qualidade, torna-se sem validade o empreendimento dos esforços. Por não se conceber uma prática de ensino estática é que o uso das tecnologias desenvolvidas e pensadas pelo homem, podem ampliar a capacidade de pensar outras formas de saberes aliados a outros saberes do corpo discente e docente, considerando o conhecimento holístico, cultural e local de cada realidade (CYSNEIROS1999).Haja vista que as disciplinas especializadas no quesito Informática não corroboraram em apresentar os meios afins para a apresentação de um ensino e desenvolvimento eficaz e por não ser um objeto neutro no campo da educação, o uso tecnológico e afins possibilitam ampliar ou limitar a capacidade humana em suas mais específicas interações e projeções do conhecimento, além de tornar fecunda nossas experiências da realidade que pode ser transformada quando usamos instrumentos que se adequem de fato à necessidade de busca. A metodologia tem como base teórica a pesquisa qualitativa (DEMO,1997), tendo como técnica a microanálise. O trabalho será dividido em três etapas, a primeira uma entrevista, seguida de um questionário on line aos professores e por fim, uma observação de práticas voltada para o ensino de leitura e escrita. A pesquisa tem como resultados esperados pontos relevantes do ponto de vista histórico que sugerem o bom uso das tecnologias em favor da qualidade do ensino ao longo dos anos e que resultam no estabelecimento de um contrato mútuo no que concerne a uma multiplicidade da aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias; tecnologias; participação; recursos, interação aluno-professor, conhecimento.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

DESESTRUTURA FAMILIAR E OS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DO ALUNO

José Eduardo de Mesquita⁴²⁴

Simone Vieira de Mesquita ⁴²⁵

RESUMO

O trabalho em estudo tem o propósito de levantar reflexões e considerações acerca da importância da família no processo de ensino-aprendizagem do aluno, levando em consideração os mais diversificados modelos de família da atualidade. Refletimos aqui sobre teorias de estudiosos da Educação, como Piaget, Wallon e Vigotsky, os quais buscam elucidar as formas como o indivíduo adquire conhecimento, bem como os estudiosos que debatem a família, como Silva Júnior (2012), Teruya (2016), Minuchin (1982), Ackerman (1986), dentre outros. A metodologia está pautada em estudos qualitativos, baseado em artigos publicados anteriormente sobre o assunto. Uma vez que o conceito de família mudou, o homem deixou de ser o provedor absoluto na nova constituição familiar, levando essa família à conjuntura atual, apresenta-se nas seguintes formas: mãe e filho, avó-mãe e filho, pai e filho, pai-pai e filho, mãe-mãe e filhos entre outros possíveis arranjos familiares. Salientamos nessa pesquisa a importância do afeto no seio familiar e da união sólida entre os seus membros para a efetivação de uma formação mais humana do educando. Destacamos ainda o papel da escola como parceira da família na busca por uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Família. Caráter.

⁴²⁴Graduado em Licenciatura em Matemática - Universidade Estadual Vale do Acaraú. E-mail: edumesquita193@gmail.com.

⁴²⁵Orientadora: Professora Doutora em Educação Brasileira pela Linha de Pesquisa da História Comparada da Faculdade de Educação - FAGED da Universidade Federal do Ceará - UFC. Membro da Comissão de Professores-Orientadores do Curso de Especialização em Educação e Direitos Humanos (UFC-SOBRAL). E-mail: simonevmesquita1@gmail.com.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

MODELOS DE MARIA COM NUANCES DE EVA: A CONSTRUÇÃO PATRIARCAL ACERCA DO PERFIL DAS PROFESSORANDAS DA ESCOLA NORMAL RURAL DE ACARAÚ (1944-1967)

Maria Giselle Marçal Franco⁴²⁶

Simone Vieira de Mesquita⁴²⁷

RESUMO

Este projeto pretendeu estudar a Escola Normal Rural Virgem Poderosa na cidade de Acaraú, Região Norte do Ceará, inserida num contexto educacional ligado à Igreja Católica. Analisamos a pedagogia adotada em consonância com projetos pedagógicos do período enfatizado em Henrique de Oliveira Fonseca, assim como observamos o processo de feminização do ensino a partir de Jane Soares de Almeida, Guacira Lopes Louro dentre outros. A condução da pesquisa buscou pensar, como sugeriu Pierre Bourdieu (2001), os sentidos educacionais e de gênero construídos pelos grupos sociais que experimentavam e viviam aquela experiência educacional na zona norte do Ceará. O material de pesquisa foi composto por livros de ata da escola, anotação de docentes e discentes do cotidiano daquela escola. O resultado da pesquisa nos possibilitou conhecer os valores e regras da igreja católica no período e sua influência na construção de perfis e os lugares específicos pensados para mulher naquela sociedade. Assim, notamos nos discursos de diferentes atores sociais, principalmente religiosos, a busca de se apropriar da educação como base de garantia de seus interesses.

Palavras-chave: Educação Rural. Escola Normal Rural. Formação de Professoras. Processo de Feminização.

⁴²⁶ Professora da rede estadual de ensino. Estudante do Curso Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (UFC-SOBRA). E-mail: francogiselle07@gmail.com

⁴²⁷ Orientadora Professora Doutora em Educação Brasileira pela Linha de Pesquisa da História Comparada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Membro da comissão de professores-orientadores do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade (UFC-SOBRA). E-mail: simonevmesquita1@gmail.com

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

O PROCESSO EXCLUDENTE QUE PROVOCA A EVASÃO ESCOLAR DE HOMENS E MULHERES TRANSEXUAIS E TRAVESTIS

Erikah Pinto Souza⁴²⁸

Jarles Lopes de Medeiros⁴²⁹

RESUMO

Historicamente, a população LGBTQ+ foi estigmatizada e teve vários direitos fundamentais, que são garantidos por lei, negados. Xingamentos, muitas vezes em formas de “brincadeiras”, sempre foram comuns a essa população nas mais diversas instituições sociais, dentre elas a família. Apesar de tal exclusão, a escola acaba sendo um dos poucos espaços sociais que lhes restam, que, em tese, seria um espaço de acolhimento, aprendizagem e companheirismo. Porém, uma simples visita à instituição, percorrendo seus espaços, logo percebemos que, tais como os outros, não é nada acolhedora. Louro (2004) destaca que, desde a sua criação, a instituição educativa segregou sujeitos, separou meninos e meninas, decidiu quem pode ou não estudar, além de conter a fluidez dos corpos. Dentre os LGBTQ+, existem algumas e alguns sujeitos que sentem bem mais toda essa segregação social: homens e mulheres transexuais e travestis. Para tais pessoas, essa realidade é bem difícil, uma vez que, bem mais do que modificar o corpo, escapam ao suposto padrão socialmente convencionado como “natural”. Ser mulher ou homem transexual e travesti na escola significa *TRANSpor* um conjunto de regras e se submeter a todos os tipos de agressões possíveis e imagináveis. Sobretudo, porque é na Educação Básica que todas as características e conflitos identitários se iniciam, como também a transição corporal. Assim, a escola não se configura como instituição ingênua e

⁴²⁸ Secretaria de Educação de Itaitinga. E-mail: erikah.bittencourt1@hotmail.com

⁴²⁹ Universidade Federal do Ceará. E-mail: jarles@hotmail.com

passiva, pois além de produzir práticas de exclusão, também as produz, conforme aponta Bourdieu (2009). Este trabalho apresenta uma reflexão acerca do perfil socioeducacional da população LBGT+ a fim de analisar os motivos que levam homens e mulheres transexuais e travestis a abandonarem os seus estudos. Trata-se de uma pesquisa ainda em desenvolvimento para construção de um TCC em forma de Artigo para o Curso de Especialização em Gênero e Diversidade da Universidade Federal do Ceará. Os resultados preliminares apontam para uma prática educativa de exclusão, a qual silencia tais sujeitos, segregando-os, não oferecendo suporte didático-pedagógico com fins a evitar a evasão dos mesmos.

Palavras-chave: LBGT+. Transexualidade. Travesti. Escola. Evasão.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DE UM ALUNO EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL

José Rossicleiton de Freitas⁴³⁰

Alexsandra dos Santos Barbosa⁴³¹

RESUMO

A história de construção da identidade é algo que percorre uma longa trajetória, ocorrendo dentro de espaços opressores, revelando um verdadeiro refino da identidade alheia como algo que necessariamente precisasse ser polido, submetida a um tratamento incessante, e cujos impulsos pautam-se na vontade divina ou no medo da rejeição social. No caso onde ocorre a desobediência ou subversividade, o tratamento deve ser mais rigoroso, a fim de que as ideias desviantes sejam corrigidas e o controle da situação seja tomado. Diante desta realidade, a vida do indivíduo vai sendo compartilhada e tal processo reveste-se de falsos valores, num contexto que pode gerar uma subjetivação livre, positiva ou simplesmente refletir um processo de introspecção. Mediante esta dicotomia e incertezas quanto definição e indefinição do gênero, sair do anonimato íntimo para se expor ao mundo, numa afirmação contrastante, revela-se um ato que necessita bem mais que coragem, pois tal decisão particular e ao mesmo tempo pública será determinante para quem este ser se tornará diante dos desafios e os padrões de aceitação. Ancorado, pois, neste roteiro o espaço de observação, cuja proposta se desenha, expõe um desafio ainda maior, pois o contexto incide em uma história de zona rural, cujas premissas de sociabilidade são eminentemente conservadoras, fundadas numa moral que configura o papel do “macho/fêmea” como algo indiscutível. Procura-se a todo custo subornar

⁴³⁰ Universidade Federal do Ceará - UFC; jrsatierf@hotmail.com.

⁴³¹ E-mail: alexsandrabarbosademoraes@gmail.com.

a gênese do indivíduo propondo uma correção ou cura. O conflito esboça-se como um aborto, conferindo uma das diversas formas de rejeição que é a anulação da existência e singularidade, imprimindo o estado de subordinação como o caminho correto para não suscitar futuros transtornos. Deste modo, a preocupação gira em torno do aspecto da representação externa da pessoa, ignorando os efeitos danosos à subjetividade inatingível do indivíduo. Isto se agrava porque tudo ocorre mergulhado num sentimento ardiloso FOUCAULT (1998, p. 182- 183.) lembra que “...O comportamento de um jovem aparece, portanto, como um domínio particularmente sensível a divisão entre o que é vergonhoso e o que é conveniente”. A imposição dessa regularidade é imperativa e para àquele que se opõe algo insano. Para entender a individualidade que ora se constitui, (LOURO, 2008, p. 8-21.) destaca que: “A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais”. Diante desse trânsito informacional, é inquestionável que tal discurso mude, fuja da normatividade, pois todo o processo desqualifica e anula a vontade da pessoa, fere e contrapõe-se a toda sorte de direitos. Em um tempo onde a inteligibilidade refaz conceitos, os parâmetros reguladores precisam deixar de ser um pretexto para afirmar a anormalidade. É inadmissível perceber o ser humano em série, cada pessoa é um código único, individual e indivisível, com traços distintos. Classificar e, indubitavelmente o primeiro passo para a deformação e inanição da vida.

Palavras-chave: Gênero, Identidade, Subjetivação, Escola, Zona Rural.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Riverson Ferreira Rodrigues ⁴³²

Gisela de Assis Conceição ²

RESUMO

A Carta Universal de Direitos Humanos, assinada em 1948, na Assembleia Geral da ONU, ainda necessita ser assimilada na sua finalidade filosófica de razão de ser pela humanidade. Nos tempos atuais esse tema divide opiniões, tendo aqueles que defendem sua atuação através de políticas públicas amplas e elucidativas, e aqueles que julgam que essa é pouco eficaz. Em pesquisa realizada no Brasil em 2018 pelo Instituto Ipsos, mostra que 20% dos entrevistados, numa pergunta de resposta onde o entrevistador não dá alternativas pré-definidas, associam o tema à proteção de criminosos e bandidos, e quando ocorre a opção de alternativas pré-definidas, a maioria (56%) disse que "os bandidos" são os maiores beneficiados pelos direitos humanos. Um dado alarmante a respeito da compreensão distorcida sobre o assunto. Na Constituição Federal do Brasil de 1988 há a garantia que todos os cidadãos possuem direitos e deveres iguais, ideia básica dos direitos humanos, não havendo qualquer distinção entre todos, com direito à vida, à liberdade, à integridade física, liberdade de expressão, educação etc. Na educação, essa temática teve forte contribuição em 1996 com a revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual fomenta uma educação voltada a preceitos éticos. O Conselho Nacional de Educação publicou a resolução nº 01/2012 que estabelece diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Com essa base legal e com uso de

⁴³² Discente, UFC, email: riversonferreira@gmail.com

² Técnica em Assuntos Educacionais, IFCE, email: gisela.assis@ifce.edu.br

instrumentos pedagógicos de ensino, foi desenvolvida em 2017 na EEMTI Albaniza Rocha Sarasate, no município de Maracanaú, a prática de aulas voltadas aos diversos temas que cerca Direitos Humanos, aproveitando as aulas eletivas, a qual tem seu formato diferenciado daquelas disciplinas obrigatórias do currículo básico. Essa é oferecida pela escola e o aluno opta por qual cursar, tornando-o protagonista da educação. A eletiva em Direitos Humanos foi dividida por semestre, onde no primeiro houve 47 alunos inscritos e no segundo 37. A intenção da eletiva foi oportunizar aos alunos reflexões sobre seus direitos e deveres, fazendo com que ampliem o conhecimento dos vários campos de atuação da temática, tendo como premissa que o jovem consiga se ver como um membro ativo politicamente e socialmente das ações institucionais que lhe atinge diretamente e sendo um multiplicador dessa consciência aos membros de sua comunidade. Os encontros eram semanais e o espaço de aprendizagem ficou a cargo do aluno, sendo o preferido debaixo de uma mangueira dentro da escola, com alternância de espaços apenas quando se fazia o uso de recursos de mídia. Como produto desse trabalho os alunos organizaram o I Seminário sobre Direitos Humanos na escola, contando com palestras de representantes do Ministério Público do Ceará, da Secretária de Ação Social e Cidadania do Município de Maracanaú, e da Secretária da Justiça e Cidadania do Estado do Ceará. Dessa prática foi possível observar que o jovem necessita dessa liberdade e confiança por parte dos educadores, para que possam transformar teoria em algo concreto e sólido, fortalecendo o sentido do ato de educar e apreender.

Palavras-chave: Educação, Direitos Humanos, Conscientização.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A ALTERIDADE COMO UM PRINCÍPIO NORTEADOR DE UMA EDUCAÇÃO PAUTADA NOS DIREITOS HUMANOS

Jozimar Cassiano de Oliveira⁴³³

Jane de Fontes Guedes⁴³⁴

RESUMO

As relações sociais se constroem através das relações com o “outro”, mesmo que o “eu” particular, possa pensar que o “outro” não me influencie, ou que para o “eu” enquanto indivíduo me reconheça como sou, veja no outro a diferença, em relação a mim, e esse ser diferente é o que muitas vezes causa estranheza, e em muitos casos causa a não aceitação do outro como nós o vemos, que muitas vezes, não é como este reconhece a si mesmo. Portanto o princípio da alteridade, é “se colocar no lugar do outro”, compreender suas diferenças, sem julga-lo pelas suas escolhas, opiniões e opções. Mas não é fácil ao “eu” ou ao “outro” assumir ser diferente, com escolhas e opções diferentes sem ser discriminado, por isso vivemos atualmente momentos de conflitos e lutas por direitos à diferença, como afirma Vera Maria Candau, “não se trata de afirmar um polo e negar o outro mas de articulá-lo dialeticamente de tal modo que um nos remita ao outro”. De que modo a alteridade pode ser um princípio norteador de uma educação pautada nos Direitos Humanos? Focando em alguns teóricos como: Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault, buscamos nesse trabalho a análise da relação de alteridade na educação. Segundo Vera Maria Candau, antes as lutas eram por igualdade, por direitos dos diferentes serem e terem direitos iguais, mas atualmente não é

⁴³³ Graduado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral -CE. cursando Especialização em Educação e Direitos Humanos pela Universidade Federal do Ceará (UFC), E-mail: jozimarcassiano06@gmail.com.

⁴³⁴ E-mail: janefguedes@gmail.com.

afirmar um em detrimento do outro, mas uma articulação onde um remita, atenua ao outro, sem que se favoreça um e desfavoreça outro. Um primeiro passo é entender que vivemos um mundo plural, há diversidades culturais, sociais, étnicas, entre outras. Assim não podemos pensar em uma educação, retrógrada, que não leva em conta as diversidades, e também as deficiências dos educandos, sejam quais forem. E isso tem que começar com a formação docente, professores e gestores têm que estarem preparados para lidar com os educandos que recebem no ambiente escolar, e este tem que ser acolhedor e não discriminador, dando-lhes o direito a educação, como consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”.

Palavras-chaves: alteridade, educação, diversidades, Direitos Humanos.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: EM BUSCA DE UMA
IDENTIDADE**

Francisco Edilson Silva de Souza⁴³⁵

Ana Cristina de Sales⁴³⁶

RESUMO

A identidade de gênero nos diferentes tecidos sociais ainda é vista como um tabu a ser quebrado a começar pela representação dos direitos e deveres que a todos são aplicados. Nesta perspectiva, tem-se a formação de diversos estereótipos seja positivo ou negativo sobre os diversos sujeitos. Neste sentido, nos indagamos: qual é o papel da escola enquanto instituição formativa frente a representação da identidade de gênero? Tendo em vista esse questionamento, é perceptível que os tecidos sociais detêm uma forte influência dentro do ambiente escolar, uma vez que toda a clientela escolar está inserida na sociedade. A fim de identificar como a temática é discutida na escola, no trabalho em questão, objetivamos analisar o papel da escola na construção da representação de gênero. Diante disso, temos como metodologia a pesquisa qualitativa e teórica-descritiva, seguindo as abordagens de Bauman (2010), Castro (2005), Louro (2001). A fim de sustentar as bases discursivas da pesquisa foi possível discutir em sala de aula com alunos do terceiro ano do Ensino Médio sob a forma de roda de conversas a respeito do assunto abordado. Percebemos que a falta de discussão da diversidade de gênero é um problema de todos, uma vez que não se tem respeito ao próximo, favorecendo assim, práticas preconceituosas, racistas, feministas e homofóbicas. Para tanto, a

⁴³⁵ Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: fraedilsonm@hotmail.com

⁴³⁶ Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: anasalesprof@gmail.com

comunidade escolar, na qual aborda e ensina práticas e comportamentos a serem seguidos pode intervir nessas questões, principalmente no que se refere à formação de uma identidade. Baseando-se nisso, as discussões nortearam-se a partir do conceito de identidade sob o viés de Ciampa (1987) e Dubar (1997). Outro conceito que mereceu ser pontuado foi o de gênero, na perspectiva de Joan Scott (1990). A representatividade de gênero e a sua busca pela identidade, portanto, é assegurada por meio de uma formação escolar capaz de atribuir e construir uma identidade de acordo com os comportamentos e atitudes de cada indivíduo, já que eles constituem diferentes tecidos sociais. Todas as identidades têm direito ao respeito e à vida em sociedade.

Palavras-chave: Identidade de gênero; Representatividade; Escola.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A EDUCAÇÃO FEMININA SOB A PERSPECTIVA DE ROUSSEAU

Rosenilda Maria Vasconcelos⁴³⁷

Alisandra Cavalcante Fernandes de Almeida²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o modelo rousseauniano de educação feminina apresentado no *Livro V* de sua obra *Emílio ou da educação*. Tal modelo consiste em uma possibilidade de analisar como os valores machistas e as concepções acerca do papel da mulher na sociedade foram se constituindo historicamente. A partir dessa reflexão possamos agir ativamente para que essa visão excludente não se perpetue deixando marcas irreparáveis e incitar a luta pela cidadania. O estudo ainda que permeado pelo ideal das revoluções, reproduz de forma acrítica os *pre(con)ceitos* de sua época quanto a questões de gênero. A partir de uma exposição das principais ideias sobre a questão apresentadas no tratado pedagógico de Rousseau, esboçaremos uma crítica a esses ideais, ainda hoje fazem parte do cotidiano. Falamos de uma sociedade ainda permeada em valores religiosos que destinavam à mulher uma existência totalmente submissa e dependente. Assim, pretende-se destacar as reservas do pensamento de Rousseau, quanto às relações sociais entre homens e mulheres, bem como demonstrar como as influências dessas perspectivas resultaram em consequências desastrosas para as mulheres, privando-as da tão preciosa autonomia defendida pelos ideais da Revolução Francesa: Liberdade, igualdade e fraternidade a todos! Para todos mas excluam-se as mulheres.

⁴³⁷Aluna do curso de especialização em Direitos Humanos- UFC. E-mail: rosenilda58@hotmail.com

² Professora Dra. do IFCE . E-mail: alisandra.cavalcante@ifce.edu.br

A exclusão da cidadania das mulheres não fora problema para Rousseau, que chega a argumentar que a desigualdade entre homens e mulheres não foi instituída pelos homens, ela vem da própria natureza. Sob esse aspecto, a educação da mulher deve ter como principal objetivo a aceitação desta condição natural desde cedo. Pretendemos demonstrar como as influências de suas perspectivas acabaram por legitimar e perpetuar um discurso que considera natural a desigualdade de gênero. No decorrer do trabalho apresentaremos com mais detalhes a posição rousseauiana sobre o assunto e sua tentativa de naturalização da mesma a partir de dois momentos: (Seção 2) a exposição e interpretação dos principais trechos do Livro V sobre a educação de Sofia e (Seção 3) as consequências, e a refutação, de tais ideias. Para demonstrar tal teoria será realizada uma pesquisa qualitativa utilizando como instrumentos de pesquisa entrevistas e questionários a grupos de mulheres afim expor o pensamento do autor citado e associá-lo a fatores históricos e culturais que sustentam concepções preconceituosas acerca da imagem da mulher além da aplicação de questionário sobre o tema. Curiosamente Rousseau apontou a educação como meio capaz de fazer com que os homens retomem a liberdade e igualdade perdidas ao viver em sociedade. Universalizemos esse discurso e proporcionemos às mulheres o mesmo que ele aconselhou aos homens.

Palavras-chave: Educação feminina. Desigualdade. Submissão. Mulher.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Lúcia Bastos Ximenes⁴³⁸

Sinara Socorro Duarte Rocha⁴³⁹

RESUMO

Quais as ações da Escola Osmar de Sá Ponte, que contribui para o desenvolvimento socioemocionais para a prevenção da violência? Trabalhamos em parceria com o Instituto Ayrton Senna, que tem a missão de desenvolver o ser humano e preparar para a plenitude de suas habilidades para a vida em todas as dimensões. Este projeto conta com a participação de gestores públicos, educadores que estão sempre procurando inovar formas de lidar com os alunos e tentando desafiar algo que ocorre no dia a dia, fazemos este trabalho através de produções, organizações em equipes ou grupo maiores, dessa forma iniciamos um exercício para o avanço da qualidade da educação. Sabemos que não é fácil desenvolver este trabalho e que temos de superar muitos desafios diante da educação, mas também devemos reconhecer que a vida exigirá das crianças e jovens um bom desempenho nos quesitos que serão abordados em sala de aula. Colaboração, resiliência e determinação são algumas das competências para as quais a escola deve se voltar com o propósito de preparar os estudantes para viver com autonomia e conquistar suas realizações. Para que, isto aconteça, será preciso colocar o aluno no centro do processo e construir estratégias para que ele possa aprender a ser, aprender a conviver, a conhecer e a fazer, estes são os pilares importantes para que possa se trabalhar com as competências sociemocionais. Colocando em prática nosso trabalho, observamos que os alunos muitas vezes participam do tema relacionado com as habilidades,

⁴³⁸ E-mail: luciaximenes2009@hotmail.com.

⁴³⁹ E-mail: sinara.ead@gmail.com.

pois eles relatam algo sobre a vivência deles, aproveitamos o momento para sugar deles alguma coisa importante para que os mesmos possam colocar em prática os seus conhecimentos. Incentivamos os alunos a aprender ter uma convivência melhor, devendo aceitar a diversidade como uma condição real, colaborar com as pessoas do meio em que vive, saber respeitar e ser respeitado e valorizar a própria vida. É por meio dos Diálogos Socioemocionais que os estudantes podem tomar consciência de si mesmo o que possibilita o avanço no seu próprio desenvolvimento para a vida. Eles criam situações de aprendizagem de forma determinada, vão melhorando na convivência, no respeito com o outro e também consigo mesmo, vão se organizando, ficam abertos ao novo, passam a ter responsabilidade.

Palavras-chave: Diálogos, Habilidades, Determinação, Persistência, Credibilidade.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

GESTÃO ESCOLAR, MEDIAÇÃO E PACIFICAÇÃO SOCIAL

Jose Alves dos Santos Filho⁴⁴⁰

Lidiane Sousa Lima⁴⁴¹

RESUMO

Este ensaio científico discute a os desafios da gestão escolar na mediação de conflitos sociais visando a pacificação social. Os conflitos interpessoais, manifestados no campo educativo e familiar, são apontados como um dos principais desafios para educação no século 21. Segundo Biodini (2008) pesquisa realizada pelo SAEB, revela que 64 % dos Diretores das Escolas Estaduais, 54% dos dirigentes municipais e 47% dos particulares, apontam os conflitos interpessoais como um dos maiores dilemas no campo da gestão escolar. Sendo a escola e família as principais instituições sociais, é inevitavelmente se exigir que as mesmas sejam responsáveis para dirimir tais conflitos. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo geral: analisar os principais entraves enfrentados pela gestão escolar na mediação de conflitos sociais em parceria família escola. Objetivos específicos: identificar quais são os principais conflitos que envolvem a relação escola e família; avaliar se os métodos utilizados pela escola para resolução dos conflitos sociais estão sendo eficazes. Para alcançar esses objetivos realizamos uma investigação de abordagem qualitativa. Como método utilizamos a pesquisa de campo tendo como *locus* a Escola Raul Monte, de Ensino Fundamental, da rede pública de ensino de Sobral. Através de observação das experiências desenvolvidas na escola levantamos os dados necessários para realização da pesquisa. Nossos achados indicam que no âmbito escolar os principais conflitos são: violência física e moral, agressões verbais, Bullying, insultos,

⁴⁴⁰ Secretaria da Educação de Sobral. josevfilho627@gmail.com

⁴⁴¹ Universidade Estadual do Ceará. lidianelima54@gmail.com

desacatos aos servidores, terceirização de responsabilidades, assédio moral, sexual, furtos, vândalos, uso de drogas, entre outros. Quanto aos métodos utilizados para resolução, informalmente se busca o diálogo e na maioria dos casos há uma terceirização das responsabilidades, ou seja, conflitos de competências entrem à família e escola. No entanto os estudos comprovam que a inserções dos programas de mediação, das competências socioemocionais, nos currículos escolares são indispensáveis para a democratização da gestão escolar, a formação integral dos docentes e estudantes; disseminação da cultura de paz na comunidade; usar a mediação como instrumento para desenvolver, e oportunizar os processos autos compositivos, onde os alunos, professores, pais, sejam os mediadores da pacificação social. Assim, concluímos que a mediação aprimora a consciência individual e coletiva, desenvolve a empatia e melhora a capacidade de analisar e compreender as diversidades e desafios da vida melhora a sua capacidade de compreender os conflitos, de comunicação e de resolver os problemas relacionados com o trabalho no ambiente escolar.

Palavras-chave: Escola. Família. Conflitos. Mediação.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ****Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro**

ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

O DESAFIO DE SE TRABALHAR COM GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLARMarcilane Lourenço de Souza Moreira⁴⁴²Polliana de Luna Nunes⁴⁴³**RESUMO**

A escola é um ambiente de formação que vai além do simples repasse de conteúdo no mundo em que vivemos hoje não dá mais para a escola se apresentar dessa forma. No entanto é assim que a mesma ainda vem se apresentando na formação de seus alunos. Este artigo, objetiva-se trazer uma abordagem sobre as dificuldades de trabalhar com a questão do gênero no ambiente escolar, discutir a questão de gênero na escola é também perceber as múltiplas diferenças que se configuram nesse espaço. Portanto faz-se necessário rever as práticas pedagógicas que estão sendo constantemente desenvolvidas na escola, a começar pela formação de professores eles precisam estar conscientes e preparados para lidar com determinadas situações dentro da sala de aula e não estão conseguindo. Recorreu-se aos estudos de (Braga, 2012), (Ribeiro, 2004) e (Martinelli, 2011) para fundamentar esse trabalho, para atingir os objetivos pretendidos foi desenvolvido uma pesquisa junto a cinco professores do ensino fundamental com aplicação de questionário sobre a sua experiência como professor e o trabalho com gênero na escola. Com a realização do estudo percebeu-se como a escola está despreparada para lidar com situações relacionadas a gênero, não existe nem espaço para ser discutido, trabalhado com os alunos e os professores acabam sem saber como agir em determinadas situações que acontecem com os alunos dentro da escola e esse não preparo dos profissionais acaba resultando em ofensas, constrangimento, bullying, e falta de respeito para com os outros.

Palavras-chave: Gênero. Escola. Formação.⁴⁴² E-mail: marcisouza_7@gmail.com.⁴⁴³ E-mail: polliana.luna@ufca.edu.br.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A HOMOPARENTALIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS CIENTÍFICAS

Irenilsa Cardoso Sousa⁴⁴⁴

Marilene Assis Mendes⁴⁴⁵

RESUMO

O eixo norteador desse estudo diz respeito à investigação da homoparentalidade no contexto brasileiro. A homoparentalidade surgiu partir da soma do radical “homo” com a palavra de origem anglófona “parentalidade” - parenthood é o fenômeno da parentalidade envolvendo uma ou mais pessoas homo ou bissexuais. Enfatiza-se que há diversas “novas” relações familiares, quais sejam: a união estável e a “homoparentalidade”, termo empregado para se referir a criação de crianças por pessoas do mesmo sexo. (GROSSI, 2003; MACIEL, 2014). Hoje, na nossa sociedade, é comum que maioria das pessoas reconheçam apenas o casal heterossexual com filhos como família legítima. No entanto, há poucas produções literárias que abordem esse tema. Logo, o objetivo desse trabalho é analisar a presença do termo homoparentalidade no contexto brasileiro em publicações científicas sobre o tema. Está pesquisa possui abordagem qualitativa, bem como quantitativa (ANDRÉ 2009) e é pacificada como pesquisa bibliográfica (GIL 1999). O estudo propõe uma busca de produções sobre essa temática utilizando o método de levantamento bibliográfico a fim de promover um fio condutor das produções nacionais elencadas e relevantes sobre o assunto com o propósito da construção do conhecimento acerca dessa temática. Como resultados, destacam-se: a) a escassez de produção sobre o tema; b) o caráter recente dessas produções, uma vez que a

⁴⁴⁴ Abrigo Domiciliar. E-mail: nilsacardoso@hotmail.com

⁴⁴⁵ IFCE Campus Limoeiro do Norte. E-mail: marilene.mendes@ifce.edu.br

maior parte delas foi publicados nos últimos cinco anos; c) dentro dos temas mais abordados, está a relação entre homoparentalidade, a adoção de crianças e adolescentes e a constituição familiar. Assim, torna-se evidente a necessidade e a importância de realização de novas pesquisas para subsidiar novas discussões acerca da homoparentalidade.

Palavras-chaves: Família, Homoparentalidade, Parentalidade, Produção Científica.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

TRABALHO INFANTIL E FAMÍLIA: UM DEBATE NECESSÁRIO À EDUCAÇÃO

Marcos Portela de Araújo⁴⁴⁶
Jarbiani Sucupira Alves de Castro⁴⁴⁷

RESUMO

O Trabalho Infantil tem sido nas últimas décadas uma das mais graves e cruéis formas de agressão aos direitos humanos de crianças e adolescentes e tem repercutido no desenvolvimento social e econômico gerando, deste modo, desigualdade social no país. São expressões da questão social de reforço a legítima exploração de mão-de-obra barata e desqualificada que culmina em agravos à saúde, à educação e ao desenvolvimento biopsicossocial do público etário envolvido. Sendo o Brasil, um signatário na garantia da proteção integral à infância, tem assumido acordos internacionais de combate a tal violência, através da elaboração de políticas públicas de proteção, promoção e defesa dos direitos humanos, bem como auxiliado a família no desenvolvimento de competências e aquisições reforçadoras de contributo a função protetiva através do acesso a bens e serviços. Apesar dos esforços, a realidade da infância brasileira ainda requer olhares comprometidos com a mudança. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2,7 milhões de crianças e adolescentes com faixa etária entre 05 e 17 anos trabalham em todo o território nacional. O estudo a seguir busca analisar as causas e prejuízos do trabalho infantil e papel da família e das políticas públicas no enfrentamento a esta violência; com esta finalidade, propõe-se identificar a situação

⁴⁴⁶ Assistente Social graduado pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada - INTA. Sobral – CE. e-mail: marcus.scps@hotmail.com

da infância e adolescência no contexto de trabalho infantil e as implicações no processo de desenvolvimento social e humano; discutir a importância da educação no combate ao trabalho infantil e inclusão social e por fim, considerar a função família e seu lugar nas políticas públicas de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos. O percurso metodológico para a materialização do trabalho se dará por meio da pesquisa quantitativa e qualitativa, além da bibliográfica e documental. Para a fundamentação da pesquisa será utilizada as seguintes referências teóricas: ACOSTA, 2008; MINAYO 1994; GIL 1991, 1994, SART, 1994, sobremaneira os documentos oficiais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Declaração Universal dos Direitos Humanos, Política Nacional de Educação (PNE), Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador.

Palavras-chave: Trabalho Infantil. Família. Educação. Inclusão Social.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

José Elder da Silva Oliveira⁴⁴⁸

Ana Cláudia Uchôa Araújo⁴⁴⁹

RESUMO

Neste estudo, aborda-se a temática da inclusão de discentes com Síndrome de Down na escola de ensino fundamental, tendo como enfoque principal o seu processo de alfabetização. Uma pesquisa no âmbito desta temática é de extrema importância para a busca da compreensão das necessidades dos alunos com Síndrome de Down, bem como para o entendimento da forma como os professores e a escola devem trabalhar pedagogicamente com a sua singularidade durante a aprendizagem da leitura e da escrita. A escolha de se investigar essa temática neste artigo surge da observação de que há ainda muito desconhecimento por parte dos educadores e da sociedade acerca do que é a Síndrome de Down e de que a maioria das escolas brasileiras ainda não está preparada para receber os alunos com deficiência, tampouco acompanhá-los em seu processo de alfabetização. O artigo traz como objetivo geral: analisar como se dá o processo de alfabetização da criança com Síndrome de Down. Quanto aos específicos têm-se: verificar como a escola brasileira, à luz da literatura acadêmica, trabalha com o aluno com Down; investigar o arcabouço legal da inclusão escolar; compilar metodologias voltadas à aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com Down. A metodologia utilizada para o

⁴⁴⁸ Discente do curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos - UFC. Pedagogo, formado pela UVA. Pós-graduado em psicopedagogia clínica e institucional pela FAK. Servidor temporário na rede estadual pela E.E.M. FREI POLICARPO. E-mail: jesostar@gmail.com.

⁴⁴⁹ Orientadora do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos-UFC. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação Brasileira, pela UFC. Pesquisadora colaboradora na Linha de História e Educação Comparada (FACED/UFC). Servidora lotada na Pró-Reitoria de Ensino do IFCE, no Depart. de Ensino Básico e Técnico. E-mail: ana@ifce.edu.br.

desenvolvimento deste artigo é de cunho bibliográfico, baseada em Gil (2008), com o auxílio de obras de Carvalho (1997), Fonseca (1987), Freire (2008), Geraldi (2002), Oliveira (1997), dentre outros. A pesquisa, ainda em fase preliminar, aponta que é necessário que a escola conheça a Síndrome de Down, para se tornar uma instituição aberta ao desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, de fato, inclusivo.

Palavras-chaves: Inclusão. Alfabetização. Síndrome de Down.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

ENTRE AS REPERCUSSÕES DE UM PROJETO DE LEI MUNICIPAL E A NECESSIDADE DE NOVOS ENTENDIMENTOS SOBRE A VIOLAÇÃO DE LIBERDADES E OS DIREITOS HUMANOS

Francisco Stenio Nogueira Júnior⁴⁵⁰

Ana Cléa Gomes de Sousa⁴⁵¹

RESUMO

Uma das grandes conquistas da democracia moderna é a ideia do Estado laico. Garantir o direito a manifestações diversificadas de credo é pedra fundamental de qualquer expressão de governo que busque um ambiente de tolerância onde as minorias não precisem ser massacradas pela maioria ou sofrer qualquer tipo de discriminação, além de ser uma pauta dos Direitos Humanos. No dia 12 de dezembro de 2017, a Câmara dos Vereadores do Município de Sobral, com base em seus credos pessoais e desprezando o conceito de Estado laico, aprovou o projeto de lei nº 2.154/2017, para a área da educação, que proíbe atividades pedagógicas que visem à reprodução da “ideologia de gênero” no currículo das escolas que compõem as redes municipal e privada de Sobral. O artigo 2º da Declaração dos Direitos Humanos prevê tanto a capacidade de todos gozarem de seus direitos quanto de suas liberdades sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza. O texto prescrito nessa declaração remete a um conceito desenvolvido pelos Iluministas nos séculos XVII e XVIII e que culminou com a Revolução

⁴⁵⁰ Aluno do Curso de Especialização em Direitos Humanos na UFC (stenionog@hotmail.com).

⁴⁵¹ Orientadora voluntária no Curso de Especialização em Direitos Humanos – UFC Virtual e Centro de Educação a Distância de Sobral/CED. Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). anacleasousa@gmail.com

Francesa e com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789. Essas conquistas civilizatórias, juntamente com o conceito de Estado laico, foram de suma importância para o avanço das democracias no ocidente. No entanto, tanto o Estado laico quanto os Direitos Humanos são constantemente violados no mundo todo, e na cidade de Sobral não é diferente. Assim, considerando a pressão exercida por diversos vereadores da Câmara Municipal de Sobral para implementar uma lei que vise a banir a reprodução da “ideologia de gênero” no currículo das escolas de Sobral, fato que demonstrou que as liberdades garantidas na declaração estão submetidas a certas condicionais repressivas, principalmente quando falamos de sexualidade, definiu-se a seguinte questão-problema: como os acontecimentos em torno do projeto de Lei 2.154/2017 repercutiram na comunidade do Município de Sobral, considerando a interlocução do tema "ideologia de gênero" com a violação das liberdades e dos Direitos Humanos? Portanto, a investigação que será realizada constituir-se-á no trabalho de conclusão de curso, cujo objetivo será discutir o projeto de Lei 2.154/2017 por meio dos acontecimentos ocorridos entre o período de proposição, aprovação e veto do dispositivo normativo, buscando reabrir o debate em torno da violação de liberdades e os direitos humanos. O referencial teórico buscará amparo, inicialmente, em Foucault (1977) e Bobbio (1992). Através da História da sexualidade, Michael Foucault vai identificar os mecanismos disciplinares que nos levam a reproduzir educacionalmente uma sexualidade padrão heteronormativa, onde todas as outras formas de sexualidade devam ser reprimidas. Já Norbert Bobbio, cientista político, discute a questão da conquista dos Direitos Humanos e os impactos disso no mundo moderno. O percurso metodológico a ser adotado estará delimitado em uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva do tipo estudo de caso (GIL, 2009). Com relação à coleta de dados, pretende-se recorrer à análise documental, dentre os quais: o projeto de lei nº 2.154/2017; a Declaração dos Direitos Humanos; a Resolução nº 1/2012, que estabelece as Diretrizes para Educação em Direitos Humanos; e matérias e registros publicados em jornais locais e sites sobre o caso em estudo. Desse modo, mediante a conclusão dessa pesquisa proposta, espera-se contribuir com a ampliação dos entendimentos acerca da importância de se garantir efetivamente um Estado laico e as liberdades individuais e encaminhar novas pesquisas a serem realizadas no âmbito de um programa de mestrado.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Violação de liberdades. Currículo da Escola.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS

Maria Magele Oliveira da Silva⁴⁵²

Patrícia Fernandes de Freitas- co-autora⁴⁵³

RESUMO

Nesse trabalho abordaremos as práticas pedagógicas de uma escola pública municipal em defesa dos direitos humanos. Para tanto, teremos como base as seguintes categorias de estudo: Educação, Direitos Humanos e Prática pedagógicas, pautada pelo embasamento teórico de estudiosos nos assuntos, dentre eles, Baleche (2017) e Silva e Tavares (2013). Podemos destacar que as práticas pedagógicas em direitos humanos se dão a partir de diversos ângulos, pode-se citar com ênfase, a didática pela qual o profissional se apropria/utiliza. A didática no âmbito escolar, é de grande relevância para um bom desenvolvimento das práticas pedagógicas, embora, não seja tão somente no ambiente escolar que se trabalhe tais práticas, mas é na escola que há um foco mais direcionado. Com isso, o objetivo de nossa pesquisa é abordar as práticas pedagógicas no âmbito dos direitos humanos, compreendendo a evolução da didática nessa área, como algo que beneficiará tanto o profissional, quanto ao educando do ensino básico. Abordaremos as práticas pedagógicas como algo que media o ensino-aprendizagem, nos dando suporte para que possamos nos apropriar da mesma e, para vislumbrar uma formação na perspectiva dos direitos humanos. Nossa metodologia será pautada pela revisão de literatura e, para que possamos ter mais propriedade do assunto em

⁴⁵² Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; graduanda em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; pos-graduanda em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Estadual do Ceará – UFC.

⁴⁵³ Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais pela UNB. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará-UFC. E-mail: patriciafreitasas@gmail.com.

questão, nos dispomos a realizar entrevistas com os profissionais da escola a ser investigada, a partir das quais abordaremos os parâmetros relacionados a questão didática voltada para os direitos humanos, também faremos análise documental de documentos escolares referentes a didática do professor. Consideramos a temática aqui trabalhada de grande relevância e, com ela, visamos ampliar conhecimentos já existentes, bem como, trazer inovações que viabilizem o desenvolvimento de práticas pedagógica para os direitos humanos.

Palavras- chaves: Educação. Direitos. Humanos. Práticas.Pedagógicas.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**LITERATURA E ENSINO:
A LEITURA COMPARTILHADA DO LIVRO “SEJAMOS TODOS FEMINISTAS”,
DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHE, NO ENSINO MÉDIO**

Aline Lima de Oliveira⁴⁵⁴

Cícero Edinaldo dos Santos⁴⁵⁵

RESUMO

Este trabalho busca relatar a vivência da leitura compartilhada do livro “Sejamos todos Feministas”, da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche, durante as aulas de língua portuguesa, com 45 alunos de uma turma de ensino médio na E.E.E.P César Campelo, na cidade de Fortaleza-Ce. O objetivo foi discutir e problematizar algumas questões relacionadas a gênero visando compartilhar a vivência da própria autora, sua história, sua produção intelectual e a forma com que se relaciona aos movimentos sociais, especificamente o feminismo e a luta pela equidade entre gêneros, o racismo, e os estigmas negativos que são comumente associados ao continente africano. Partindo do pressuposto de que a sociedade ainda vê o feminismo de forma negativa, dentro dos diálogos sobre a leitura do livro procurou-se desconstruir os paradigmas existentes, tentando estabelecer o que a própria Chimamanda diz: “feminista: uma pessoa que acredita na igualdade social, política e econômica entre os sexos” (ADICHE, 2014, p. 251). Atualmente, ainda encontramos resistência para tratar do feminismo, e principalmente do feminismo negro, o que tornou a discussão ainda mais difícil entre os

⁴⁵⁴ Graduada em Letras e Especialista em Semiótica na Literatura. Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialização em Gênero e Diversidade. Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: alineoliveira.prof.cc@gmail.com

⁴⁵⁵ Historiador, Mestre e Doutorando em Educação. Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: ciceroedinaldo@live.com

alunos, mas ao mesmo tempo necessária, pois “O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas” (CARNEIRO, 2003, p. 3). Consideramos que a educação, especificamente na escola, se constituiu como espaço de socialização e formação humana, sendo determinante na construção de consciências críticas e formação de cidadãos mais éticos. Parece-nos que é de caráter urgente que professores e estudantes construam a partir da escola um ambiente de respeito às diferenças, independentemente de seu pertencimento étnico-racial. Assim como também é importantíssimo o diálogo sobre as questões de gênero, uma vez que nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a temática Orientação Sexual traz como tema transversal gênero. Consideramos que a escola é um espaço não só para ensinar letras e números, mas também para promover cidadania; e, nesse sentido, deve ser espaço democrático e inclusivo, onde estudantes aprenderão que é possível o convívio com a diferença longe da violência e opressão. A escola precisa assumir seu papel de trabalhar para combater as mais variadas discriminações sociais. Aos professores cabe criar estratégias de abordagem das temáticas citadas, como por exemplo, a partir das discussões de um livro.

Palavras-Chave: Literatura. Educação. Gênero.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

FAMÍLIA, GÊNERO E JUVENTUDE

Maura Nivya Bezerra Alves Pinheiro⁴⁵⁶

Maria Madalena da Silva⁴⁵⁷

RESUMO

A família é o primeiro grupo social ao qual o ser humano faz parte. No entanto, ao longo da história o conceito de família, ou o entendimento do que venha a ser um grupo familiar, vem passando por muitas transformações. Pode-se observar que no final do século XX, já havia uma visão mais ampla e inclusiva sobre a estrutura da família. Além da Constituição Federal de 1988, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), aprovado na década de 1990, já considerava como família não somente a família natural ou tradicional como mencionado acima. Mas, também a família substituta, a guarda e a tutela, ou seja, toda organização em que as pessoas convivam em harmonia, protegendo e educando. Ou seja, A família contemporânea resume-se a vislumbres do passado remoto da composição familiar, os pais tentam acompanhar a juventude em sua formação de ideias e logicas norteadoras de decisões para o cotidiano tão tribulado e cheio de desafios. O presente trabalho pretende refletir sobre o impacto que essas novas estruturas familiares evoluem com o desafio de adaptar-se as novas tendências, pautadas nas referencias do passado, mas olhando o futuro com a responsabilidade em criar cidadãos o verdadeiro conceito de respeito.

Palavras chaves: Família. Gênero. Inclusão.

⁴⁵⁶ E-mail: mnivyapinheiro@gmail.com.

⁴⁵⁷ E-mail: madalena-silva81@hotmail.com.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA EM EJA

Antônio Raimundo de Melo Souza⁴⁵⁸

Francione Charapa Alves⁴⁵⁹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a necessidade de se trabalhar a temática da educação sexual nos cursos de formação de professores que trabalham com alunos da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sabemos que as questões ligadas à sexualidade humana se faz presente na vida de cada sujeito desde a sua infância, porém as dúvidas relacionadas a esse tema em grande parte não se discute em família e tampouco na escola pelo fato do assunto ainda ser visto como tabu, preconceito e pela falta de informação por parte da família e também dos educadores. Para a realização das atividades com os professores, trabalhamos com a fundamentação dos Parâmetros Curriculares da Educação Sexual na Escola e com textos da pesquisadora Louro (1997, 2008, 2016), que trabalha com a temática desde a década de 60, Silva, Costa e Müller (2018), dentre outros autores. A metodologia é de cunho qualitativo. Realizamos uma pesquisa de campo com professores da Escola Municipal Jacinto Botelho da cidade de Fortaleza que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Entrevistamos os professores acerca do assunto e em momento posterior realizaremos uma pesquisa interventiva, com atividades diversificadas para que os professores

⁴⁵⁸ Graduação em Pedagogia Universidade Federal do Ceará-UFC. Professor Substituto da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

⁴⁵⁹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Cariri – UFCA. Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará-UECE.

tenham o conhecimento sobre o tema de forma correta e possam aplicá-los em sua sala no dia-a-dia. Portanto, discutir os anseios que perpassam as questões sobre Educação Sexual com os professores da modalidade de ensino aqui citada é mais uma ferramenta pedagógica que estará contribuindo para a formação dos mesmos, levando à informação para a sua sala de aula de forma correta.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores, Educação Sexual.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EDUCAÇÃO INTEGRAL

Mikaelly de Souza Silva⁴⁶⁰

Maria Madalena da Silva⁴⁶¹

RESUMO

A sociedade brasileira vive uma condição que busca alternativas para os grandes problemas sociais que assolam os cidadãos brasileiros, dentre eles lidamos atualmente com situações que transpassam o universo apenas econômico e envolvem também os valores e comportamentos dos cidadãos. Diante desses desafios a sociedade clama por instituições e ações que trabalhem e formem indivíduos capacitados cognitivamente e conscientes de sua função social, apostando em uma escola renovada, e que desenvolva com eficiência suas múltiplas funções, assumindo compromissos mais amplos, ou seja, desenvolvendo a Educação Integral, educação esta que aposta num trabalho contínuo que desenvolva seus discentes em sua totalidade, que trabalhe para além do cognitivo, o emocional, comportamental dos estudantes ensinando-os a projetar-se na sociedade de forma consciente. Este trabalho pretende analisar a educação integral como mecanismo de formação e transformação da comunidade escolar. O trabalho será desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, envolvendo um trabalho de campo com os alunos de 6º ao 9º ano, no Colégio Sobralense de Tempo Integral Maria de Fátima de Souza Silva, através da realização de um questionário onde os mesmos avaliarão, quais as implicações que a mesma proporciona para eles enquanto estudantes e futuros cidadãos.

Palavras-chave: Educação-integral. Funções da escola. desafios sociais.

⁴⁶⁰Secretaria da Educação (CSTI Maria de Fátima Souza Silva) E-mail: mika_fatima@hotmail.com.

⁴⁶¹ E-mail: madalena-silva81@hotmail.com.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**ASPÉCTOS AVALIATIVOS FORMAIS E INFORMAIS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Juliana Oliveira da Silva⁴⁶²

Marcos Adriano Barbosa de Novaes⁴⁶³

RESUMO

Até a metade da década de 1980, avaliação nas aulas de educação física objetivava a higienização, a eugenia, a preparação militar, a preparação técnica para o esporte, com vista a formação qualificada da mão-de-obra direcionada para o favorecimento do capitalismo. Nesse contexto, os discentes eram avaliados exclusivamente pelo seu desempenho nas aulas práticas e por meio de sua presença nestas. No final da década de 1980 para o início da década de 1990 com o surgimento das abordagens pedagógicas da educação física (psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista, críticas superadora e emancipatória) houveram intensas mudanças nos métodos avaliativos. Trata-se de pesquisa bibliográfica com suporte teórico em Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Coletivo de Autores (1992), Darido (2005), Hoffman (2001), Resende (1995), Souza Júnior (2004), Macedo (2001) e Perrenoud (1999). Este texto objetiva discutir as relações entre os aspectos avaliativos formal e informal dentro das aulas de educação física na escola Raul Monte, no município de Sobral-CE. A revisão da literatura nos mostrou que além do docente avaliar a partir dos elementos tradicionais/formais de cunho quantitativo, como provas, conforme é exigido pela proposta pedagógica da escola,

⁴⁶² Graduada em Educação Física – Licenciatura e Pós-graduanda em Gênero e Diversidade na Escola julianarc89@hotmail.com

⁴⁶³ Mestre em Educação e Ensino, Professor da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, marcos.novaes@uece.br

este possui a vantagem em utilizar-se de aspectos qualitativos, como o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo, além de tornar o docente autônomo sócio-político. Destacamos a importância da contribuição do docente para a preparação de aulas adequadas, bem como postulados da teoria do Coletivo de Autores referente as várias formas avaliativas do ensino e do desenvolvimento da aula.

Palavras-chave: Avaliação Informal e Formal. Educação Física. Conteúdos. Metodologia.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER

Nayara Vieira Mapurunga⁴⁶⁴

Marcília Maria Soares Barbosa Macedo⁴⁶⁵

RESUMO

O presente estudo pretende investigar através de revisão bibliográfica, a linha de pensamento de alguns autores como Saffioti (2004), Chauí (1985), entre outros acerca da Violência doméstica contra a mulher. A violência é uma força externa utilizada para alcançar objetivos que não seriam obtidos por um processo natural, que ocorreriam sem a interferência do sujeito que exerce o ato violento. É vivenciada por meio da coerção, da imposição, gerando sempre o sentimento de medo, de insegurança. É uma ação arbitrária e está para além da ideia de ruptura de integridade física, psicológica, sexual, moral, pois a ruptura de integridade tomada por critério avaliativo de um ato como violento se daria no campo individual, desta forma, o que seria percebido como uma ruptura para uns, não o seria na compreensão de outros. Assim, a ideia de violência como violação dos direitos humanos seria mais apropriada. (SAFFIOTI, 2004). Deste modo a pesquisa busca compreender um pouco mais sobre a violência doméstica contra a mulher na visão dos autores supracitados, elencando a naturalidade a qual o tema ainda é tratado em nossa sociedade. A pesquisa se fundamentará numa metodologia bibliográfica, onde teremos embasamento na obra, Gênero, patriarcado e violência, de SAFFIOTI, 2004, dentre outras obras de outros autores.

Palavras-chave: gênero, violência, violência doméstica.

⁴⁶⁴Especialista em Serviço Social e Seguridade Social/nayaramapurunga@yahoo.com.br

⁴⁶⁵E-mail: mmsbmacedo@gmail.com.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**DESAFIOS NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: A EDUCAÇÃO
LIBERTADORA COMO UM CAMINHO POSSÍVEL?**

Antonio José de Sousa Gomes⁴⁶⁶

Edilene Teles da Silva⁴⁶⁷

RESUMO

Este escrito tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa em andamento. O estudo aborda a evolução dos Direitos Humanos, desde a sua materialização, que ocorreu sempre em momentos posteriores a grandes fatalidades, como Guerras. A Declaração Universal dos Direitos Humanos constitui marco teórico adotado no que se refere à discussão sobre direitos humanos, os quais são conceituados por (DALLARI, 2004) como aqueles que pertencem, indistintamente, a todos e correspondem às necessidades básicas de sobrevivência e sociabilidade dos seres humanos, pelo que é possível compreender a ideia de universalidade, vez que não importa o lugar em que esteja para ser um sujeito de direito. A primeira etapa da pesquisa foi a realização do levantamento bibliográfico acerca das temáticas: Direitos Humanos, educação libertadora os primeiros estudiosos consultados foram Dallari, Durkheim, Freire e Morin. As primeiras análises evidenciam que na sociedade atual, há uma tentativa de deturpação da história, em que condições impostas pelo avanço do conservadorismo se utilizam dessa deficiência para fragilizar ou quase extinguir possibilidades de avanços dos ideais progressistas. O comportamento conservador e suas forças reacionárias impõem uma confusão na compreensão dos sujeitos que detêm a garantia universal desses direitos, pelo que

⁴⁶⁶Especializando em Educação em Direitos Humanos – Universidade Federal do Ceará – e-mail: ajgomes_adv@hotmail.com

⁴⁶⁷ Mestre em Educação – Universidade Estadual do Ceará – e-mail: edilene.teles@ifce.edu.br

resta imperiosa a necessidade de pensarmos uma educação para os Direitos Humanos, vez que esta tem um papel decisivo no desenvolvimento da cidadania, na formação da consciência da dignidade inerente a todo indivíduo, fazendo o sujeito se reconhecer como detentor das garantias fundamentais intrínsecas. Nesta perspectiva, é necessário pensar em uma educação libertadora, como a reflexão feita por Paulo Freire, principal referencial teórico nessa temática, combatido por parlamentares que buscam implementar uma fraude na educação brasileira sob o título de “escola sem partido”, que representa na verdade, uma escola com partido, na defesa de ideais que findam pela retirada de direitos e mecanização dos educandos, fazendo-os entender que é natural não ter direitos. Quanto à metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho, a investigação ocorrerá por meio de pesquisa bibliográfica. No tocante à abordagem, é qualitativa, primando por ampliar a compreensão acerca desta realidade e construir uma interpretação que aprofunde o estudo do tema de modo a buscar possíveis respostas aos questionamentos: a polemização de temas que tentam naturalizar as diferenças existentes na Sociedade buscam alcançar e amordaçar as Escolas? Estas Escolas reproduzem uma alternativa para a consecução da universalidade? Assim, temos que a efetividade fática dos Direitos Humanos infelizmente não se concretizou, demorou a chegar ao papel e não é possível se vislumbrar a saída para se tornar factível no mundo real. É diante dessa observação que se buscará compreender se uma educação voltada para a alteridade e tendo como garantia o fundamento libertador, pode ser uma possibilidade de exercer um trabalho sem mordanças e uma saída para se pensar na efetivação dos Direitos Humanos.

Palavras-chave: Conservadorismo, Universalidade, Efetividade, Educação Libertadora.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

O AMBIENTE ESCOLAR FRENTE ÀS DISCRIMINAÇÕES E A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNEROS

José Edicarlos Araújo⁴⁶⁸

Jarles Lopes de Medeiros⁴⁶⁹

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema o enfrentamento à violência e ao preconceito contra os estereótipos de gênero e diversidades sexuais na instituição escolar, frente às discriminações e à promoção da igualdade entre os sujeitos. Trata-se de uma temática que envolve vertentes como preconceitos, machismo, homofobia e igualdade de direitos, portanto merece a devida atenção na formação de uma sociedade que objetiva um crescimento positivo, mais justa e igualitária, gerando a necessidade do amplo debate acerca da problemática. Ao lidar com tais questões, trona-se fundamental, também, discutir a formação docente. O professor possui formação para lidar com os referidos temas? Certamente a discussão envolve não só a formação inicial desse profissional, mas, sobretudo, a formação continuada, visando a qualificar o mesmo para o enfrentamento do quadro de violência, intolerância e preconceito apresentado na escola. Seria ingenuidade epistêmica acreditarmos que um estudo teórico pudesse solucionar os problemas aqui suscitados, tampouco essa seria a nossa pretensão. Este ensaio versa sobre possibilidades reflexivas acerca do comportamento social e como a escola pode e deve se posicionar frente ao debate. Portanto, a pesquisa não esgota a discussão e visa contribuir para futuros estudos. Como metodologia utilizamos a pesquisa bibliográfica, de

⁴⁶⁸ Universidade Federal do Ceará. E-mail: edicarlosjeri@hotmail.com

⁴⁶⁹ Universidade Federal do Ceará. E-mail: jarlles@hotmail.com

natureza qualitativa, baseado em autores como: Beauvoir (1980), Bourdieu (2009), Scott (1995), dentre outros. Os resultados apontam para a necessidade de aprofundar o debate em torno das questões de gênero e diversidade sexual nos campos educacionais, com o intuito de efetivar práticas educativas de inclusão, primando pela equidade de gêneros e, conseqüentemente, o respeito à diversidade do comportamento humano.

Palavras-chave: Gênero. Igualdade. Escola.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

FEMINISMO: UMA POTENCIAL CONTRIBUIÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO

Rosana de Souza Rodrigues⁴⁷⁰

Vanessa Pinto Rodrigues Farias⁴⁷¹

RESUMO

A luta pela igualdade de gênero é um fato evidente na contemporaneidade refletindo em vários setores sociais. Ainda observamos que os movimentos feministas espalhados pelo mundo foram adquirindo espaço e cada vez mais lutando e conquistando diversos direitos reivindicados pelas mulheres (direito à educação, ao voto, ao contrato, à propriedade, ao divórcio, à igualdade de salários, ao aborto, etc.). No entanto, a violência sexual, física e psicológica contra a mulher demonstra como um elemento questionador do poder social, econômico e político sobre as mulheres, influenciando na efetividade e na eficiência dessa igualdade. Assim sendo, a pesquisa terá como objetivo caracterizar os abusos sofridos pelas mulheres e verificar as potenciais desigualdades no que diz respeito à educação e ao trabalho, comparado com os homens. Desse modo, a importância da pesquisa se justifica no fato de que, apesar de existir punição para violência contra a mulher, essa medida ainda precisa de avanços, pois a reincidência, na sociedade, de crimes contra a mulher ainda é um fator crescente demonstrados pelos números que refletem a violência vivida diariamente por mulheres, seja em casa, no trabalho, na rua, e na internet, e das mais diversas formas, urgindo, pois, de atenção para o real combate às várias formas de violência contra a mulher. Gaspari

⁴⁷⁰E-mail: rosanasouz@outlook.com.

⁴⁷¹ E-mail: vanessacriativa@gmail.com.

(2003 p.42) afirma que “[...] é um paradoxo criminoso recusar à mulher toda a atividade pública, vedar-lhe as carreiras masculinas, proclamar sua incapacidade em todos os terrenos e confiar-lhe a empresa mais delicada, mais grave que existe: a formação de um ser humano.” Dessa forma, os aspectos metodológicos seguirão os procedimentos da pesquisa bibliográfica com base em material já elaborado, constituído essencialmente de livros e artigos, os quais nos possibilitam uma referência ao pensamento de alguns estudiosos sobre a mulher, seus papéis e influências na sociedade, além do movimento feminista e sua importância, na busca pela tão almejada igualdade. De acordo com a pesquisa pode-se concluir que as relações de poder e de gênero têm mantido as mulheres ausentes da participação ativa da produção do conhecimento equiparados aos dos homens.

Palavras-chave: Desigualdade, Mulher, Violência e Sociedade.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**O ABANDONO ESCOLAR COMO LIMITE AO DIREITO À EDUCAÇÃO:
CONFIGURAÇÕES DA EVASÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE
ALCÂNTARAS-CE (2015-2017)**

Elizeuda Ângelo Alcântara⁴⁷²

Daniel Santos Braga⁴⁷³

RESUMO

A Constituição Federal foi inovadora ao estabelecer para crianças e adolescentes, dentro do rol dos direitos fundamentais o direito à Educação, amparada por normas nacionais infraconstitucionais subsequentes. A educação é um direito fundamental porque garante processo de desenvolvimento individual próprio à condição humana. Além dessa perspectiva individual, este direito deve ser visto, sobretudo, de forma coletiva, como um direito a uma política educacional, ações afirmativas do estado que ofereçam à sociedade instrumentos para alcanças seus fins. A escola é uma das instituições responsáveis pelo sucesso ou fracasso do aluno, já que esse público pode facilmente perder o gosto e entusiasmo pela escola. Assim, podemos afirmar que apesar do crescimento na taxa de escolarização do município nos últimos anos ainda persiste uma taxa de abandono escolar em torno de 1,3 referentes ao ano de 2016 (UNICEF 2016). Desse modo ainda que esse indicador possa parecer pequeno diante de taxas anteriores, no entanto pode-se ressaltar que esse indicador precisa diminuir, visto que, levando em consideração a quantidade de matrículas no ensino fundamental no ano de 2016, (UNICEF 2016) ele representa algo em torno de 20 alunos que

⁴⁷²Especialização em Educação em Direitos Humanos. elizeudalcantara@gmail.com

⁴⁷³Universidade Federal de Minas Gerais, danielsbraga@ufmg.br

abandonam a escola naquele mesmo ano. Existem diferentes causas para a taxa de abandono no municipal tais como: pobreza das famílias, alcoolismo dos pais, desemprego, falta de acompanhamento dos serviços de proteção social e imediatismo econômico, pois muito saem da escola por não acreditarem uma mobilidade de classe através da educação. Portanto, é dever da instituição de ensino e do estado elaborarem programa de busca ativa, incluindo o acompanhamento de crianças e adolescentes nas escolas. É necessário também criar estratégias para a redução de distorção de idade e série, escolas em tempo integral, o estado, a sociedade e a família tem o papel de possibilitar a criança e adolescente o pleno desenvolvimento de sua pessoa. É importante ressaltar, porém, que o poder público não é o único responsável pela garantia desse direito. A educação também é um dever da família e cabe a sociedade promover, incentivar e elaborar para efetivação e realização desse direito. Tanto a Constituição Federal, (artigo 227, BRASIL, 1988) como o Estatuto da Criança e do Adolescente, (artigo 4 da lei 8.069/1990) preveem que a família, a sociedade e o estado devem assegurar os direitos fundamentais da criança e adolescentes, e a educação se inclui como uma das, absoluta prioridade.

Palavras-chave: Evasão Escolar, Direito à Educação, Políticas Públicas.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

AS CONDICIONALIDADES DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO

Sandra Maria de França⁴⁷⁴

Zayra Barbosa Costa⁴⁷⁵

RESUMO

O presente trabalho objetiva identificar os principais motivos que levam as crianças e os adolescentes a faltarem à escola, uma das condicionalidades para receber benefício do Governo Federal do Programa Bolsa família. O impacto do recebimento do benefício (BVJ) Benefício Variável Jovem. O estudo foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica, e dentre estes o caderno do Sistema de Gestão do Programa Bolsa Família (SIGPBF) versão 1.0/2015. Constituição Federal (1988); Cartilha do Programa Bolsa Família; Lei Orgânica da Assistência Social-LOAS(1993); Política Nacional de Assistência Social–PNAS(2004). O Programa Bolsa Família é um dos principais programas de transferência direta de renda. Nas condicionalidades, o público alvo prioritário são as famílias que estão com os benefícios suspensos devido à infrequência escolar. A metodologia proposta foi uma pesquisa direta com 15 responsáveis familiares (RF's), com aplicação de questionários objetivos dentro da problemática da pesquisa. Perfazendo uma análise descritiva dos aspectos abordados acreditando que a permanência destas crianças e adolescentes na escola é fundamental no seu progresso futuro entre fatores pessoais, econômicos e sociais.

Palavras – Chave: Permanência no Programa Bolsa Família

⁴⁷⁴ E-mail: reisonfranca@hotmail.com.

⁴⁷⁵ E-mail: zayracostaead@gmail.com.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

O TRABALHO TÉCNICO SOCIAL NO PARQUE MUCAMBINHO EM SOBRAL/CE: CONTRIBUTOS À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Francisco de Assis Ribeiro da Silva⁴⁷⁶

Ana Cléa Gomes de Sousa⁴⁷⁷

RESUMO

Os conhecimentos e discussões proporcionados pelas disciplinas vinculadas ao curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação em Direitos Humanos cursado na Universidade Federal do Ceará e, ainda, as repercussões que o embasamento teórico trouxe a minha atuação enquanto Assistente Social, cuja tarefa volta-se à execução do Trabalho Técnico Social na Coordenação de Habitação do município de Sobral, constituem-se na motivação para o presente trabalho. Assim, considerando tanto o contexto anterior como o atual, das pessoas que residem atualmente no conjunto habitacional do Parque do Mucambinho, em Sobral, no Ceará e, ainda, que o fato de garantir o acesso digno à moradia implica, sobretudo, em lidar não somente com a questão da provisão habitacional em seus diversos aspectos, mas, também, implica no direito à cidade, à cidadania e à qualidade de vida, definiu-se a seguinte questão-problema a ser investigada no âmbito do trabalho de conclusão de curso: quais as contribuições do trabalho técnico social realizado no conjunto habitacional Parque Mucambinho, em Sobral-Ce, no período de 2017 a 2018 ? E, ainda, que relação pode ser estabelecida entre essas contribuições e o princípio da transversalidade, vivência e globalidade

⁴⁷⁶ Discente do curso Pós-Graduação *lato sensu* em Educação em Direitos Humanos cursado na Universidade Federal do Ceará na cidade de Sobral. Atua como Assistente Social na Coordenação de Habitação de Sobral e Especialista em Políticas Públicas e Seguridade Social pela Faculdade Cearense – FAC.ribeyrofox@hotmail.com

⁴⁷⁷ Orientadora voluntária no Curso de Especialização em Direitos Humanos – UFC Virtual e Centro de Educação a Distância de Sobral/CED. Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. anacleasousa@gmail.com

subscrito na Resolução 01/2012 para a Educação em Direitos Humanos? Portanto, o estudo que será realizado terá como objetivo discutir as contribuições do trabalho técnico social realizado no conjunto habitacional Parque Mucambinho, em Sobral-CE, no período de 2017 a 2018, buscando identificar as relações existentes entre tais contribuições e o princípio da transversalidade, vivência e globalidade constante das diretrizes nacionais para educação em Direitos Humanos. O arcabouço teórico inicial recorrerá a autores como Morin (2002); Durkheim (2007); Fonseca *et al* (1999); Araújo (2001), uma vez que as discussões trazidas por estes autores remetem não só a reflexões sobre a educação do século XXI, mas também conversam com aspectos sociológicos que o tema suscita. O percurso metodológico a ser adotado estará delimitado em uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva do tipo estudo de caso (Gil, 2009; BAPTISTA, 2006; BASTOS, 2008). Com relação à coleta de dados, pretende-se recorrer à análise de documentos e entrevistas. O presente estudo possui relevância, uma vez que, com a implantação da Política Nacional de Habitação em 2004, o trabalho social tornou-se obrigatório nos projetos de intervenção habitacional e que este se constitui em uma atividade essencial para as famílias beneficiadas pelos projetos sociais. Desse modo, mediante a conclusão dessa pesquisa proposta espera-se: contribuir com as discussões sobre a efetividade da política habitacional na cidade e região a partir do caso dos moradores do Parque Mucambinho, em Sobral, onde suas vivências serão o mote para estabelecer um diálogo sobre as influências recebidas e exercidas pela educação escolar; ampliar os entendimentos acerca do trabalho realizado pelo Técnico Social na vida dos beneficiários após o novo contexto de moradia no desvelar dos impactos ocorridos na vida das famílias, no fortalecimento da pessoa enquanto sujeito de direitos e no papel da educação, por meios das atividades realizadas, nesse processo.

Palavras-chave: Trabalho social. Cidadania. Educação. Intervenção habitacional

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

MULHER E MERCADO DE TRABALHO

Telma Alves Medeiros⁴⁷⁸

Débora Klippel Fofano⁴⁷⁹

RESUMO

Este estudo tem por objetivo expor as metamorfoses do mundo do trabalho e a participação das mulheres nesse contexto, conhecendo a realidade na qual estão inseridas e os diferentes papéis que estas assumem como sujeitas de direitos. A perspectiva apresentada procura chamar a atenção de estudantes, pesquisadores e sociedade como um todo para a temática das mulheres trabalhadoras e para a necessidade de mobilização social na exigência da efetivação dos direitos, melhores condições de trabalho, e na reivindicação da redistribuição de suas responsabilidades como reprodutoras de seres vivos e como produtoras de bens. Este trabalho buscou conhecer o cotidiano de mulheres trabalhadoras em função dos diferentes papéis que as mesmas assumem, procurando verificar os seus direitos, limites e possibilidades vivenciados no exercício de suas atividades profissionais, além de observar as principais estratégias utilizadas pelas mesmas para conciliar as atividades profissionais e pessoais e compreender como elas se percebem diante do sustento econômico familiar. A luta por igualdade, visibilidade, liberdade e participação tem feito parte da história das mulheres na construção das sociedades. Os estudos feministas vêm trazendo revelações que demonstram o difícil reconhecimento da cidadania feminina. Esses estudos contribuem para a compreensão das diferentes formas de exclusão das quais as mulheres são vítimas e das características que foram construídas historicamente pelas sociedades. Apesar das barreiras ao longo dos tempos, a mulher está conseguindo espaço e reconhecimento na sociedade, no entanto, uma grande parte de seu trabalho continua invisível, desvalorizado e sem importância para as atividades econômicas. Atualmente com relação ao mercado de trabalho, é comum a mulher ocupar uma

⁴⁷⁸ Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: telalves@hotmail.com

⁴⁷⁹ E-mail: deborafofano@hotmail.com.

posição secundária em relação ao homem, sofrendo discriminação de gênero, salário e com dificuldades para ascender profissionalmente, além de sofrer muitas vezes, condicionamentos familiares. Estudos e pesquisas feitas por alguns autores dentre eles, Sanches (2004), Gonçalves (2010), apresentam que no Brasil, a inserção da mulher no mercado de trabalho acontece de maneira bem mais precária que a do homem com salários desiguais, postos de trabalho precários e discriminação na contratação e na ascensão profissional. A realidade no Nordeste não é diferente e os casos de discriminação, diferença de salários, atividades informais, precárias e desprotegidas não fica distante da realidade mundial (LEONE & BALTAR, 2008, p. 1) Apesar de todas as dificuldades apresentadas, a participação feminina aumentou significativamente no mercado de trabalho e a mulher vem ingressando gradativamente em postos de trabalho de qualidade, exercendo atividades remuneradas e reconhecidas, graças principalmente a maior escolaridade observada entre as mesmas. A pesquisa justifica-se pela atual necessidade de se conhecer a ascensão feminina no mercado de trabalho, compreender melhor a atual situação da mulher como mãe, esposa, profissional, provedora, e a importância no seu papel na sociedade. A pesquisa, de caráter bibliográfico tem como referência principal sobre a temática abordada autores como contribuições de Karl Marx (1991), Robert Castel (1998), Ricardo Antunes (2001), Tânia Cruz (2006), José Paulo Netto (2010), Simone de Beauvoir (1980), entre outros autores. A luta por igualdade, visibilidade, liberdade e participação têm feito parte da história das mulheres na construção das sociedades. Os estudos feministas vêm trazendo revelações referentes à abordagem na qual se tornou difícil o reconhecimento da cidadania feminina. Esses estudos contribuem para a compreensão das diferentes formas de exclusão das quais as mulheres são vítimas e as características que foram construídas historicamente pelas sociedades. Ao refletir sobre a sociedade não se pode deixar de citar as divergências que ainda persistem e que estão visíveis através das grandes desigualdades sociais ocasionadas pelas organizações hierárquicas, que foram responsáveis por difundir uma cultura de exclusão, marcada por critérios de classe, etnia e gênero. Essas características são determinadas na divisão do poder na sociedade em todos os espaços. Ao observar a mulher na sociedade percebemos a sua ausência nos espaços de decisões, fato que enfatiza a ideia preconceituosa e machista de que elas não nasceram para o exercício do poder. O papel das mulheres nas políticas públicas no combate à fome no contexto assistencial e neoliberal mostra a dimensão de uma política que cria uma relação público/privado, colocando as mulheres mais participativas a assumir tanto a criação dos filhos como a educação, estratégica criada pelas políticas centralizadas nas famílias como a

entrega direta de bens a mães donas de casas e mulheres não trabalhadoras. Como exemplo, temos a transferência direta de renda (Bolsa Família), erradicação do trabalho infantil e outros. Portanto, após as grandes conquistas realizadas pelas mulheres, seu papel ainda é conceituado no tradicionalismo, onde a mesma era vista como cuidadora da família e zelava pela casa. Porém, diferente do tradicionalismo, a mulher na contemporaneidade é somada através de suas conquistas se inserindo no mercado de trabalho, sua função na família, as conquistas realizadas através dos movimentos feministas e principalmente a capacidade delas conseguiram conciliar diferentes papéis na sociedade, dentro e fora de casa quando saem para suas atividades profissionais. A discriminação por ser mulher está visível em muitas situações, que vão desde o trabalho doméstico, chefe de família, gerente de empresa. E para conviver com essa realidade que podemos chamar de violência sexista⁴⁸⁰, muitas mulheres se sentem incapazes de colocar um fim nessa situação, pois não recebem apoio dentro de casa por parte dos parceiros ou filhos e acabam não tendo forças para sair de tal situação e acabar com esse ciclo de violência. O trabalho conclui que as mulheres estiveram presentes na história, especificamente nos processos revolucionários. É gratificante ver a cada dia a história trazendo fatos relevantes da participação da mulher e de sua ação no mercado de trabalho. Desde a Revolução Industrial à ampliação dos direitos dos cidadãos, a mulher tem permanecido presente nos processos que mudaram as relações entre os gêneros. Exemplo disso foram as conquistas dos movimentos feministas que ainda continuam com força e vão desde a conquista de direitos civis a participação em instâncias governamentais. Conclui-se, portanto, que a presença das mulheres no mercado de trabalho é a defesa de uma agenda feminista de caráter universal e libertário e que contribui para a construção de uma sociedade justa sem exploração e opressão. É importante dar maior ênfase no assunto e trazer mais discussões para que possa chamar a atenção dos estudantes e pesquisadores pela temática das mulheres trabalhadoras, pois as mesmas possuem deveres e direitos. É importante acreditarmos na ascensão de uma nova estrutura social em que impere o respeito às diferenças e a igualdade de direitos de seres humanos, sem nenhuma distinção.

Palavras-chave: Mulher, Mercado de Trabalho, Mobilização Social.

⁴⁸⁰A violência sexista acontece quando a mulher sofre simplesmente por ser mulher, sendo cometida por um homem, e que muitas das vezes têm como base as diferenças existentes entre os gêneros (homens e mulheres).

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ****Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro**

ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A DIVERSIDADE NA ESCOLAMarileuda Lopes de Silva⁴⁸¹Jarles Lopes de Medeiros⁴⁸²**RESUMO**

Este estudo deseja evidenciar a importância do papel do educador/a de educação infantil no enfrentamento aos estereótipos de gêneros na escola. Trata-se de um recorte de uma pesquisa ainda em desenvolvimento para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em formato de artigo, do curso de Especialização em Gênero e Diversidade da Universidade Federal do Ceará. Partindo do pressuposto de que a sociedade determina estereótipos de gênero desde o nascimento do indivíduo, os quais perpassarão toda a sua existência, e a criança, inserida no meio social, abarca tais determinações, faz-se necessário um olhar mais preciso sobre as repercussões desses estereótipos na educação infantil. É objetivo da presente pesquisa refletir acerca do papel da professora diante da problemática posta a partir das relações de gênero na educação infantil. O desafio consiste em propor ações que visem a uma equidade entre o ser masculino e o ser feminino, respeitando as diferentes formas de ser homem e de ser mulher, sobretudo no universo infantil, com a possibilidade de contribuir para a efetivação de práticas de valores e respeito entre os sujeitos envolvidos no processo, sobretudo as crianças. Pretende-se compreender o papel do educador na formação da identidade de sexo-gênero assim como entender como os estereótipos impostos pela sociedade interferem nas relações escolares e sociais. O interesse em investigar o tema surgiu a partir de experiências profissionais de atuação na modalidade de ensino educação infantil. A metodologia utilizada foi a pesquisa

⁴⁸¹Universidade Federal do Ceará. E-mail: marylopez2006@hotmail.com

⁴⁸² Universidade Federal do Ceará. E-mail: jarlles@hotmail.com

bibliográfica, visando articular a teoria de diferentes autores sobre o tema em questão. Os resultados preliminares apontam para uma prática pedagógica marcada por sexismos, em que a rotina escolar na educação infantil é guiada por normas de gênero, desde as brincadeiras até as filas e cores das cadeiras. É certo que muito já se tem mudado nesse universo, mas alguns professores e pais de alunos apresentam resistência diante da problemática.

Palavras-Chave: Estereótipos de Gênero. Professora. Educação Infantil.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS PARA A ARTICULAÇÃO DA SEGUNDA GERAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Ylfa Ariadne Oliveira Paiva⁴⁸³

Marly Santos Alves⁴⁸⁴

RESUMO

O escopo deste escrito orienta-se para especulação acerca da constituição da segunda geração dos direitos, compondo-se como estudo bibliográfico referenciado em autores de filosofia que tenham contribuído de forma significativa para a emergência dos chamados direitos sociais. O objeto inicialmente exposto nesta pesquisa é da ordem da especulação do surgimento dos direitos humanos propriamente ditos e seu situar-se na modernidade, momento do desenvolvimento do pensamento no qual a projeção da ideia de autonomia da razão propiciou uma nova postura diante dos problemas de ordem política, econômica e social, bem como a presença da ideia de autonomia do sujeito permitiu repensar a realidade de forma a deslocar para seu centro o homem e as problemáticas humanas. É justamente nessa perspectiva que se torna possível falar de direitos humanos na condição de elementos universais sustentados por uma pertença à ordem da natureza e que, portanto, não podem ser questionados ou negados. Esse processo de elaboração e implementação do reconhecimento dos direitos humanos como essenciais para a nova experiência de significado do existir (aquela no qual o sujeito é o elemento central da realidade) desdobrou-se em três fases ou gerações específicas, cada uma comportando a ascensão de diferentes conjuntos de direitos, separados em sua origem no transcorrer do tempo histórico, porém complementares na estruturação contemporânea da

⁴⁸³ Pós-graduanda em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Ceará – UFC; mestranda em filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE.

⁴⁸⁴ E-mail: marly.alves@ifce.edu.br.

noção de Direitos Humanos. A construção bibliográfica deste texto atentará para a constituição dos direitos que chamados direitos sociais cujas conquistas estão intrinsicamente ligadas aos movimentos sociais ocorridos no século XIX e articulam-se teoricamente a pensadores do socialismo, comunismo e anarquismo, em especial ao filósofo e sociólogo alemão Karl Marx, configurando-se essa categoria de direitos como voltada a elementos de ligação antagônica com a lógica burguesa e liberal da sociedade e da política europeias, muito embora se deva reconhecer que a busca desses direitos coletivos encontra em seu bojo ecos da noção rousseauriana de igualdade, tão celebrada pela revolução francesa. Assim sendo pretende-se adentrar nesse escrito em que se constituem esses direitos sociais, que desencadeados pelas lutas proletárias por condições de trabalho menos extenuantes terminaram por contribuir para a expansão da noção de direitos humanos e para a responsabilização do Estado pela concessão e garantia de efetivação dos mesmos, conferindo-se assim à nova postura do indivíduo como ser de direitos sociais, a condição de partícipe direto das decisões da comunidade à qual pertence, o qual não mais se coloca na condição de alienado da possibilidade de compor os poderes do estado em suas três diferentes instâncias, muito menos na posição de excluído social dos direitos essenciais como educação e saúde. Partindo da análise das modificações desencadeadas pelo paulatino desencadeamento dos direitos coletivos, pretende ainda apresentar o cenário sócio-político legado ao século XX no âmbito da estipulação legal de tais garantias.

Palavras-chave: Pressupostos Filosóficos, Direitos Humanos, Educação.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

O NOME QUE SOU: PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DE PESSOAS TRANS NA EDUCAÇÃO

Kaio Souza Lemos⁴⁸⁵

Jarles Lopes de Medeiros⁴⁸⁶

RESUMO

A inclusão social na educação é de grande importância, não apenas para o crescimento e desenvolvimento social, mas efetivar o pertencimento dos sujeitos como seres sociais. Garantir o direito de acesso e permanência se tornou hoje um desafio para muitos. As violências ocorridas diariamente efetivam um processo de exclusão voluntária e involuntária. As pessoas travestis e transexuais são vítimas de violências em todas as esferas de suas vidas: quando são contestadas por sua identidade de gênero, quando lhes são negados os diversos espaços, dentre eles a educação e, principalmente, quando seu nome social não é respeitado. O que é o nome social? O direito de ser, de ter sua identidade assegurada, é garantido através da legislação vigente sobre o assunto? Quais diretrizes amparam esse direito? Neste trabalho, discutiremos questões envolvidas da educação e o uso do nome social nas escolas. Para tanto, foram realizadas análises das leis, portarias e diretrizes que legitimam o uso do nome social para estudantes travestis e transexuais nos registros escolares. A transfobia na instituição produz sofrimento, estigmas e processos de exclusões que afetam os indivíduos e as relações sociais, colocando em ameaça o direito à educação. De acordo com Goffman (2008), pessoas que não seguem os padrões tidos como socialmente aceitos, no caso em questão os sujeitos transexuais, acabam ficando à margem, relegados ao silêncio e ao preconceito. Os resultados

⁴⁸⁵ Universidade Federal do Ceará. E-mail: kaiolemosunilab@gmail.com

⁴⁸⁶ Universidade Federal do Ceará. E-mail: jarlles@hotmail.com

preliminares apontam para a não efetivação do direito de todos ao acesso e permanência na escola com dignidade, uma vez que a população trans não tem assegurado os princípios de dignidade e cidadania, o quais estão previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Discutir as práticas e experiências escolares de pessoas travestis e transexuais é discutir a construção e/ou desconstrução de gênero da cidadania na educação.

Palavras-chave: Nome Social. Transexualidade. Educação.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A EDUCAÇÃO COMO NECESSÁRIA À EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Diana Cris Moura Ximenes⁴⁸⁷

Antoniele Silvana de Melo Souza⁴⁸⁸

RESUMO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento avençado entre as principais nações logo após a Segunda Guerra Mundial, traz em seu texto a valorização da educação, não somente como um princípio básico, mas como uma forma de alcance do desenvolvimento, essa base se torna primordial para a concretização dos demais direitos previstos. Prestes a completar 70 anos, há muita dificuldade no cumprimento de seu texto em diversos países. O presente trabalho busca analisar o atual contexto social da “pós-verdade” e da banalização do termo “Direitos Humanos”, que possui a finalidade de expor uma defesa realizada por meio de diversos autores, no qual sustentam a ideia sobre a necessidade de se voltar para uma educação subsidiada aos Direitos Humanos como relevante princípio para desenvolvimento social. Com a metodologia utilizada por meio de pesquisa bibliográficas basilar em autores como Ângela Viana Machado Fernandes (2010) e Vera Maria Candau (2008), exploramos assim, como fontes complementares ao estudo realizado o aporte em obras e periódicos científicos. Para tanto, além de configurar um estudo de como tais autores abordam a estreita vinculação existente nas realizações dos preceitos e diretrizes da DUDH

⁴⁸⁷Aluna da especialização em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Saúde Pública pela FLATED. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: dianaximenes@yahoo.com.br

⁴⁸⁸ Mestranda do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: antonielesouza@hotmail.com

para as nações, consideramos sobretudo ao que condiz aos países em desenvolvimento, cujas políticas de educação, de forma peculiar em relação ao tema apresentado, os fatos se mostram como precários pelo motivo da dificuldade constatada em termos de disponibilidade, acessibilidade, adaptabilidade e aceitabilidade em abordar o assunto. Desse modo, a implementação das diretrizes previstas na DUDH, por meio da sua relação como fomento para a educação, possibilita assim, um meio significativo para a criação de uma cultura de respeito aos direitos humanos, se tornando essencial os temas como igualdade e dignidade humana para que não se restrinjam ao texto dos acordos internacionais ou nas constituições dos países, ultrapassando fronteiras que possam se estender para toda população utilizando como mecanismo a educação.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Desenvolvimento.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS: O CASO DA ESCOLA LUZIA ARAÚJO BARROS

Maria Brenda de Castilho Lima⁴⁸⁹

Sinara Socorro Duarte Rocha⁴⁹⁰

RESUMO

A Educação em Direitos Humanos, cuja as diretrizes nacionais são estabelecidas pela Resolução Nº 1, DE 30 de maio de 2012 deve ser promovida de forma interdisciplinar nas escolas de todo o país. Entretanto, o que se observa é que na maioria delas, essa temática é sempre colocada em segundo plano, ou mesmo não há nenhum trabalho voltado para isso. Diante disso, essa pesquisa será desenvolvida com o objetivo de promover e incentivar a prática de projetos voltados para a educação em direitos humanos nas escolas, em especial da Escola de Ensino Médio Luzia Araújo Barros, além de atentar para o modo como tal temática vem sendo abordada nesse espaço escolar, e também de diagnosticar possíveis falhas na intenção de aprimorar tal educação. A metodologia dessa pesquisa possui uma abordagem qualitativa, tendo em vista que será feita uma análise da situação atual, para que a partir de disso, possamos buscar soluções práticas, no sentido de aperfeiçoar o objeto dessa pesquisa que é a educação em direitos humanos na citada escola. Para isso, recorrer-se-á aos estudos de autores como Baleche e Silva (2017), Flores, Ferreira e Melo (2014), McCOWAN (2015), Fernandes e Paludeto(2010), além de alguns documentos oficiais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação Para os Direitos Humanos,

⁴⁸⁹ Aluna do Curso de Especialização em Direitos Humanos da UFC -Sobral. E-mail: brendacastxavier@gmail.com

⁴⁹⁰ E-mail: sinara.ead@gmail.com.

entre outros autores como referencial teórico para essa pesquisa. Tal estudo terá início com um diagnóstico da forma como os direitos humanos estão postos no Projeto Político Pedagógico da escola e como os professores estão levando esse assunto para as salas de aula, quais são as maiores dificuldades para essas práticas, além de perceber como eles estão sendo preparados para esta ação. Em seguida, diante dos resultados obtidos, e o diagnóstico de possíveis falhas, propor soluções viáveis para que tais problemas sejam solucionados. Sabemos que os desafios são enormes, mas a escola deve ser o principal cenário na luta pelos direitos dos homens, lembrando que uma de suas principais funções é formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade, e para superar tais desafios os educadores devem estar preparados e munidos de recursos eficazes. Tratar de Direitos Humanos é sempre muito desafiador, mas essa luta deve ter início, com certeza, na educação, para que a partir dela possa tomar outras proporções.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Educação, Desafios

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

DIREITOS HUMANOS E SUA APLICABILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Antonia Rute Menezes Frota⁴⁹¹

Edilene Teles da Silva⁴⁹²

RESUMO

O trabalho discute a temática dos direitos humanos, implementado nos sistemas de ensino e suas problemáticas. A pesquisa ocorreu com a colaboração de alunos e docentes da Escola de Ensino Médio Maria Menezes Cristino em Araquém – Coreaú. O sistema educacional brasileiro incluiu em suas diretrizes a educação em direitos humanos, compreendendo o espaço escolar como um campo de diferenças e diversidade, tendo como missão uma educação para a mudança, contribuindo no processo de formação humana, com respeito às diferenças e diversidade. Buscou-se, portanto fazer uma breve análise sobre os direitos humanos e as práticas escolares, buscando exemplificar como a escola se relaciona com direitos humanos e como é aplicado dentro do currículo escolar.

Palavras-chave: escola; educação; direitos; humanos.

⁴⁹¹Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA/Sobral-CE. Estudante do curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: rutefarrapo@gmail.com.

⁴⁹² E-mail: edilene.teles@ifce.edu.br.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EDUCAÇÃO NO CAMPO E A INSERÇÃO DA MULHER NAS POLÍTICAS AGRÁRIAS

Luciana Cristina Marques Magalhães⁴⁹³

Daniel Santos Braga⁴⁹⁴

RESUMO

De acordo com (BRASIL, 1995) é imprescindível a efetivação de políticas públicas que reconheçam e afirmam os direitos das mulheres em programas de pesquisa que englobam a temática de população, meio ambiente e desenvolvimento, (Brasil, 1995), incluindo assim mesmo o âmbito agrário e rural. O escopo deste trabalho é apresentar que as políticas agrárias visam o desenvolvimento democrático e sustentável, em prol de erradicar as desigualdades econômicas e culturais e garantir a inserção da mulher na reforma agrária e sua participação na agricultura. Pois a mulher sempre se fez presente no meio rural, no plantio, colheita, os cuidados, e ficando submissa de decisões oriundas por homens que são definíveis aos mais aptos a esta questão agrária. Conforme Giuliani, (1997, p645) na vida rural, “existem disparidades no lar e no trabalho rural, divergências nas atividades do lar e nas tarefas agrárias, além de responsabilizar-se pela educação dos filhos”. Complementando sua citação, (idem, p. 646) “no campo, o pai, “homem-da-casa” determinava a função da esposa somente no âmbito

⁴⁹³Aluna de Especialização em Educação em Direitos Humanos e E-mail:luciana_cmm@hotmail.com

⁴⁹⁴Orientador Doutorando em 'Educação: Conhecimento e Inclusão Social' pela Universidade Federal de Minas Gerais com pesquisa no campo de Políticas Públicas em Educação. Mestre em Educação e Formação Humana pela Universidade do Estado de Minas Gerais com pesquisa na área do Financiamento Público da Educação e a Valorização do Magistério. Graduado em Pedagogia no segundo semestre de 2016. Graduado em História no segundo semestre do ano de 2008. Experiência docente e como coordenador pedagógico na educação básica na Rede Estadual de Minas Gerais e na Prefeitura de Belo Horizonte. Áreas de interesse: Políticas Públicas em Educação; Financiamento da Educação; Valorização de Professores; Gestão de Sistemas Educacionais; Associativismo e Sindicalismo Docente; História. Administração e gestão pública .E-mail: danielsantosbraga@gmail.com

doméstico e que muitas vezes fazia objeção com a atuação da mulher em negócios financeiros ou em espaços produtores ou em sindicatos. Enfatiza-se que apesar das alterações ocorridas na conjuntura, ainda permanecem desigualdades de gêneros nas esferas econômicas e política (Brasil, 2005, p. 17). No entanto, mediante inúmeras reivindicações feministas principalmente de mulheres do campo, exigindo direitos iguais, este cenário passou a mudar. A metodologia deste trabalho será uma apresentação da importância da mulher nas políticas agrárias, como forma de educação rural, mediante artigos científicos que comprovaram mediante entrevistas a relevância da voz feminina neste âmbito que atualmente passa por contradições políticas e pela má atuação do homem ao meio ambiente e claro, buscar rompimento na perspectiva machista de que “lugar de mulher é na cozinha”.

Palavras-chave: Políticas- Agrárias- Mulher- Inserção- Educação- Campo.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

O PAPEL DO ASSISTENTE SOCIAL COMO EFETIVADOR DO DIREITO A MORADIA NO EMPREENDIMENTO ORGULHO TROPICAL “RESIDENCIAL NOVA CAIÇARA” SITUADO NO MUNICÍPIO DE SOBRAL - CE

Bruna Araújo Madeira⁴⁹⁵

Ossian Soares Landim⁴⁹⁶

RESUMO

O presente estudo versa sobre o papel do assistente social como efetivador do direito à moradia no empreendimento orgulho tropical “Residencial Nova Caiçara⁴⁹⁷” situado no município de Sobral-CE. A relevância de a pesquisa dar-se pela necessidade de especificarmos e descrevermos o papel do profissional do Serviço Social inserido nesse espaço ocupacional e as demandas a este inerente, partindo com a premissa que o(a) assistente social possibilita ao beneficiário não somente o acesso à moradia digna, mas também oportuniza inúmeras outras possibilidades de interlocução com os demais segmentos sociais bem como as diversas políticas públicas. O enfoque da pesquisa descrita é de suma relevância, pois tem como objetivo principal elucidar sobre o trabalho do(a) assistente social na política nacional de habitação tendo como destaque o empreendimento orgulho tropical “Residencial Nova Caiçara” desenvolvido no âmbito do Programa Minha Casa Minha Vida, sendo esse profissional inserido no processo de acompanhando e na dinâmica da realidade social, como

⁴⁹⁵Pós-Graduanda da Especialização em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal do Ceará – UFC

E-mail: servicosocial.bruna@gmail.com

⁴⁹⁶ Aluno do curso de pós-graduação stricto sensu –Doutorado- da FAGED – UFC – na linha de pesquisa História da Educação Comparada. Orientador do trabalho. E-mail: prof.ossianlandim@gmail.com

⁴⁹⁷ Residencial Orgulho Tropical – Projeto aprovado com recursos do Fundo de Arrendamento Residencial (FAR) no âmbito do Programa Minha Casa Minha Vida – Agente Executor: Banco do Brasil S.A – Nome Fantasia: Residencial Nova Caiçara.

ainda atua sobre as necessidades da população, entendendo a questão habitacional como uma intervenção prioritária do Estado, advinda da luta dos movimentos sociais. Nesse âmbito o estudo será exibido em eixos centrais, dentre os quais discorrerem sobre a importância da implementação do Residencial Nova Caiçara no município de Sobral - CE e a atuação do assistente social como viabilizador dos direitos sociais. Para isso utilizaremos como instrumento metodológico a análise de materiais e métodos dos quais descrevo como principal fonte a pesquisa bibliográfica/análise qualitativa (publicações disponíveis em meios impressos e eletrônicos), artigos de autores referenciais para o serviço social em meio a esses destaco José Paulo Neto e Marilda Villela Iamamoto, como, além disso, em materiais referentes à política nacional de habitação, tendo como enfoco o programa minha casa minha vida e a importância do trabalho do assistente social na efetivação do direito a moradia.

Palavras-chave: Assistente Social, Direito A Moradia, Direitos Humanos.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Elisângela Do Amaral Andrade Landim⁴⁹⁸

Jarles Lopes de Medeiros⁴⁹⁹

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar a importância da pedagogia dos movimentos sociais como meio libertador para a sociedade brasileira, fazendo uma análise e reflexão sobre as contribuições de Paulo Freire. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde faz primeiramente uma análise dos movimentos sociais existentes, abordando em seguida, a pedagogia utilizada por eles. Tenta demonstrar que a pedagogia libertadora dos movimentos sociais é um meio para a humanização do ser humano, trabalhando a liberdade da opressão sofrida por grande parte da sociedade. Utiliza como base teórica diversos pensadores, como Krupskaya (2017), Luedemann (2002), Pistrak (2009), Arroyo (2004), Streck (2009) e, principalmente, Paulo Freire (2000), que defendeu uma educação socialista, fazendo o homem entender sua condição de sujeito da história e dessa forma sua capacidade de agir no mundo, buscando e clamando por liberdade, justiça, organização e luta. Assim, a pedagogia de Paulo Freire constituiu um instrumento primordial no processo de conscientização dos sujeitos e, por consequência para a formação dos nossos movimentos sociais. Mister se faz a organização dos oprimidos, no sentido de subsidiar a luta por mudanças em sua história e realidade. O Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra é um exemplo de organização do povo para a luta de liberdade através da democratização de terras. Para isso, o MST adotou uma educação de resistência,

⁴⁹⁸ Universidade Federal do Ceará. E-mail: elisangelalandimadv@hotmail.com.

⁴⁹⁹ Universidade Federal do Ceará. E-mail: jarlles@hotmail.com.

tornando o homem autor de sua história. Assim como o MST, há vários outros movimentos sociais no Brasil, que luta pelo fim da opressão, como a luta das mulheres pela igualdade de gênero. A educação pode ser um instrumento transformador, por isso Freire afirma que, a educação pode até não transformar a sociedade, mas de certo sem ela nada o fará.

Palavras-chaves: Paulo Freire, Movimentos Sociais, Pedagogia Libertadora.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

DIREITO, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA SURDA A EDUCAÇÃO

Elaine Rodrigues Galvão⁵⁰⁰

Antoniele Silvana de Melo Souza⁵⁰¹

RESUMO

A mobilização em prol da luta pelos direitos, acessibilidade e inclusão social da pessoa surda a educação, constitui-se como uma ação social, política, cultural e pedagógica, fomentada pela preservação da garantia de um trabalho pedagógico que respeite a metodologia bilíngue de ensino aprendizagem. Ao promover a inclusão, sobreleva a igualdade de justiça e oportunidades, que são considerados como princípios súprios de uma sociedade inclusiva e diversificada, na esfera Educacional. Nesse entendimento, o presente estudo objetiva refletir sobre o acesso e os direitos da pessoa surda à educação, em vista das limitações e evoluções das políticas públicas educacionais. A metodologia utilizada foi através da pesquisa bibliográfica, no qual implica em uma análise exploratória por intermédio da literatura que discorre sobre esse assunto, além de fontes como decretos, diretrizes, leis e parâmetros curriculares educacionais, que discutem acerca dos direitos e garantias dos alunos surdos. Com aporte teórico, os autores como Goldfeld (1997), Quadros (1997) e Skliar (1997), são utilizados por defenderem que o ensino dos alunos surdos devem ocorrer por meio do bilinguismo, em que sua aprendizagem é adquirida por meio da língua de sinais, principalmente nas etapas iniciais da educação infantil e ensino fundamental, por vez que nos

⁵⁰⁰ Aluna da Pós-graduação Latu Senso da Universidade Federal do Ceará - UFC. E-mail: elainerodrigues8@gmail.com

⁵⁰¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: antonielesouza@hotmail.com

auxiliam no conhecimento sobre a dinâmica desta língua e suas peculiaridades. Com as discussões sobre as Políticas de Inclusão e Acessibilidade, acerca de pessoas surdas ou com deficiência auditiva no contexto educacional, buscam-se discorrer sobre a importância de uma plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades, direitos e permanência. Portanto, ao se depreender que a partir da percepção sobre a legislação e, particularmente, acerca do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, os familiares, assim como os educadores, devem estabelecer articulações geradoras de reivindicações e transformações no espaço educacional, com o intuito de promover o acolhimento do discente surdo ou com necessidades especiais auditivas contributivas ao acesso de sua inclusão.

Palavras – chave: Inclusão; Acessibilidade; Políticas Públicas; Surdo; Libras.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA: ESTUDO DA TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA

Benedito Daniel Victor de Mesquita⁵⁰²

Francisca Helena de Oliveira Holanda⁵⁰³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar e problematizar o Ensino de História, e a Temática Indígena, nas escolas públicas da rede municipal de Sobral, partindo da perspectiva dos Direitos Humanos e da Cidadania. De início buscaremos fazer uma breve análise da História do “indígena” brasileiro; as lutas pelos direitos civis, justiça e igualdade. Do mesmo modo, buscaremos traçar um paralelo com o viés dos Direitos Humanos e com a Cidadania, como forma de questionarmos as visões, ações e omissões que os povos indígenas vêm sofrendo desde o início da colonização brasileira. Além disso, buscaremos compreender como essa temática está sendo debatida nas salas de aulas das escolas municipais de ensino fundamental de Sobral. Tomaremos como base teórica os autores: Maria Regina Celestino de Almeida e João Pacheco de Oliveira, Circe Maria F. Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, Tomaz Tadeu da Silva, Rosaura Eichenberg, Claudia Fonseca e Vera Maria Candau. Para tanto, utilizaremos a metodologia da História Oral, assim como a análise bibliográfica, a legislação pertinente e a aplicação de questionários propositivos com professores, gestores e alunos.

Palavras-chaves: Ensino de História; Temática Indígena; Direitos Humanos e Cidadania.

⁵⁰² Especialista em Ensino de História do Ceará - Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. E-mail: danielvictor.seducsobral@gmail.com

⁵⁰³ E-mail: hramcysca@yahoo.com.br .

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

AS NOVAS METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: O NOVO OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM DO ALUNO NOS ANOS FINAIS

José Gonçalves do Nascimento Júnior⁵⁰⁴

Emmanuel Alves Carneiro ²

RESUMO

O presente trabalho tem como tema: “As Novas Metodologias para o Ensino de História”. Deste modo, a pesquisa gira em torno como fazer para que uma prática educativa busque colaborar no processo de ensino aprendizagem nos alunos dos anos finais. Sabe-se, que ensinar História, teoricamente, deixou de ser memorização de datas e nomes, a disciplina passou a oferecer ao aluno a possibilidade de construir conhecimento a partir de próprias experiências e vivência cultural em sala de aula. A escolha pela temática, justifica-se que nasceu da minha experiência vivenciada em sala de aula, analisando algumas dificuldades que os professores encontram para desenvolver o trabalho com a disciplina de História. No entanto cabe o professor ficar atento e observar os conteúdos que são trabalhados, pois devem ser englobados diante da realidade que cerca o universo particular de nossos alunos, para que consigam realizar sua própria abstração do conhecimento, podendo assim, refletir sobre sua realidade cotidiana, e possam futuramente desenvolver critérios que serão dignos de defender suas ideias e perspectivas de uma sociedade justa. Nesta pesquisa tem como objetivo geral mostrar como é trabalhada as novas metodologias para ensino de História, bem como buscando um novo olhar na aprendizagem dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. E como objetivos específicos: Conceituar a importância do ensino de História. Conhecer as

^{504E}specializando na Universidade Federal do Ceará. E-mail: jr.mounasci@hotmail.com,

novas metodologias para o ensino de História e trabalhar a interdisciplinaridade na disciplina de História. A metodologia aplicada nesta pesquisa é bibliográfica, e de campo, utiliza-se como ferramenta para auxiliar na pesquisa, além das bibliografias publicadas em relação ao tema do estudo, observações na sala de aula da escola pesquisada. Os autores FREIRE (1987), PCNs (1997), BRODBECK (2012), OLIVEIRA (2012) entre outros para o embasamento teórico desse estudo. Espera-se que esse trabalho científico possa contribuir com outros pesquisadores para dar continuidade nas investigações acerca do tema, bem como mostrando que trabalhar com as novas metodologias possam fornecer condições para que o aluno possa participar do processo de fazer história, principalmente pela valorização da diversidade dos pontos de vista dos discentes dos anos finais do ensino fundamental.

Palavras-Chave: Ensino de História. Novas Metodologias. Anos Finais

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

IMPACTO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DE SOBRAL

Maria Daniela Rodrigues Ribeiro⁵⁰⁵

Vanessa Pinto Rodrigues Farias⁵⁰⁶

RESUMO

Hoje enfrentamos grandes desafios no dia-a-dia, muitas vezes não sabendo conviver com os mesmo, inúmeras transformações, a maioria das famílias tem dificuldade de dialogar com seus filhos, vivem em constante busca de ajuda para entende-los, muitos entregam a escola para viver todos esses problemas, tirando dos mesmos a responsabilidade de educar, participar da cotidiano de seus filhos. A escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania, onde um convívio respeitoso pode ser capaz de contribuir para a garantia dos direitos humanos; a mesma vive um período diferente, precisa pensar, criar espaços acessíveis aos alunos, trabalhar temas relevantes que despertem nos mesmos uma aprendizagem mais humana, no sentido de evitar as manifestações da violência e fomentar a construção da cultura da paz. Em Sobral temos 59 escolas da rede municipal, pretendo pesquisar em algumas e descobrir se o tema direitos humanos é trabalhado com os educandos e como é feita essa abordagem. A partir daí irei aplicar algumas perguntas com diretoras(es) das escolas Netinha Castelo, Paulo Aragão, Padre Osvaldo Chaves, para desenvolver meu TCC.

Palavras-chave: Educação; Abordagem dos direitos humanos; Impacto nos educandos, Transformação Social.

⁵⁰⁵Trabalho na Secretária de Saúde do município, como técnica do Programa Saúde na Escola- PSE. E-mail dan_irr@hotmail.com

⁵⁰⁶ E-mail: vanessacriativa@gmail.com.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

ESCOLA: POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

Víctor Silva Rodrigues⁵⁰⁷
Jarbiani Sucupira Alves de Castro⁵⁰⁸

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar a forma de abordagem da temática dos direitos humanos em uma escola de ensino médio da rede estadual de ensino do município de Sobral. A educação para os direitos humanos é um tema relevante principalmente no que diz respeito a educação de adolescentes. A escola enquanto espaço formal detentora de conhecimento pode desenvolver estratégias para ser um espaço acolhedor da inclusão, da equidade, da diversidade, do respeito, da tolerância. Podendo a mesma transformar crianças e adolescentes em adultos participativos, críticos e reflexivos diante dos assuntos pertencentes ao seu meio social. O percurso metodológico para a materialização do trabalho se dará por meio da pesquisa qualitativa, além da bibliográfica e documental. Para a fundamentação da pesquisa serão utilizadas referências teóricas como GIL(1991), FERNANDES(2010), CARVALHO (2004), BRANDÃO(1981), sobremaneira os documentos oficiais Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos e o Projeto Pedagógico da escola. A pesquisa permitirá trazer à tona as estratégias utilizadas pela escola para o desenvolvimento de atitudes como respeito às diferenças, intolerâncias e preconceitos.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Sociedade, Escola; Respeito.

⁵⁰⁷Especialista de Educação Física Escolar pela Faculdade Evolução; Professor de Educação Física da rede Estadual de Sobral-Ce. E-mail: victorsilvarodrigues86@gmail.com.

⁵⁰⁸ Pedagoga, graduada pela Universidade Estadual do Ceará - UECE/FECLI. Iguatu-CE. Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA. Sobral-CE e Mestre em Teologia pela Escola Superior de Teologia - EST. São Leopoldo - RS.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

PELOS PULSOS UMA EXPRESSÃO: UM ESTUDO SOBRE AUTOMUTILAÇÃO ENTRE JOVENS HOMOSSEXUAIS

Clecia Maria Lopes do Nascimento ⁵⁰⁹

Jarles Lopes de Medeiros ⁵¹⁰

RESUMO

Esse trabalho visa fazer uma breve análise sobre automutilação entre jovens estudantes homossexuais no ensino médio. O público alvo dessa pesquisa são jovens estudantes de uma escola de ensino médio da modalidade regular de educação pública de Guaraciaba do Norte-CE, Escola de Ensino Médio Maria Marina Soares, com uma faixa etária de 13 a 18 anos com comportamentos tidos como desviantes pela sociedade e pela instituição escolar. São jovens praticantes de automutilação corporal que pode ser compreendido como um ato de se machucar com objeto cortantes ou perfurantes de uma forma superficial sem a intenção de cometer suicídio, apenas com o intuito de sentir dor temporariamente. Destaca-se assim a necessidade de buscar compreender e estudar esse fenômeno social e analisar esse comportamento autodestrutivo que está tornando-se habitual entre esses jovens estudantes como forma de lidar com os problemas pessoais e sociais. A pesquisa tem caráter exploratório e compreensivo, visando analisar sociologicamente esses comportamentos tidos como desviantes e buscar suas causas por meio da pesquisa de campo. O objetivo central desse projeto de pesquisa é elaborar uma proposta de investigação sobre o significado e os motivos

⁵⁰⁹ Professora de Sociologia. Licenciada em Ciências Sociais-UVA, Mestranda no Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional-PROFSOCIO-UVA. Email: cleciamldn@gmail.com

⁵¹⁰ Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Psicopedagogia. Graduado em Pedagogia e Língua Portuguesa. Professor de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação Básica (SEDUC). E-mail: jarlles@hotmail.com.

pessoais ou sociais para a prática de automutilação entre os jovens estudantes, além de analisar como o fator gênero intervém nessa conduta dita como desviantes por fugir aos padrões da normatividade. A abordagem da pesquisa será uma metodologia qualitativa com técnicas qualitativas: observação participante, entrevistas semiestruturadas, além da técnica do grupo de discussão que serão confrontadas e dialogadas com um referencial teórico afins da temática. Partimos de dois pressupostos: juventude e gênero e suas respectivas linhas de pesquisa e teorias. Do pressuposto juventude não podemos considerar como um grupo homogêneo e similar, pois pretende-se compreender esses jovens estudantes em suas diferentes complexidade e pluralidade, levando em conta a classe social, rendimento escolar, gênero, etnia, religião etc. Para isso, pretendo dialogar com os seguintes autores: Dayrell, Bourdieu, Pais, Foucault, Arcoverde, Bauman e outros que dialogam com a temática. E ainda autores que discutem sobre gênero e homofobia como: Louro, Scott, Teles, Gurgel, Grossi, Butler, entre outra/os. A pesquisa mostrou como os preconceitos existentes no cotidiano escolar por meio de bullying e violência simbólica, naturalizada pelos profissionais da educação e alguns discentes, podem contribuir para a baixo auto estima, depressão, baixo rendimento escolar desencadeando a prática da automutilação. Concluimos que a não aceitação social da diversidade sexual daqueles discentes que fogem da heteronormatividade da sociedade tende a sofrer mais sanções e constrangimentos pelas instituições sociais, como a escola, família e também na sociedade. Esses jovens veem na automutilação um caminho para lidar com a dor e sofrimento interior, os cortes e perfurações na pele “sagram as dores da alma” como alguns costumam definir alguns jovens.

Palavras-chave: Automutilação; Jovens; Escola; Gênero; Homossexuais.



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

DIREITOS EDUCACIONAIS VIOLADOS: REFLEXÕES Á LUZ DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Verônica da Conceição Silva Barroso⁵¹¹

Sumara Frota do Nascimento⁵¹²

RESUMO

Ao longo de décadas implantou-se a educação como direito fundamental e de obrigação do Estado, família e sociedade. No entanto, mesmo a educação sendo direito fundamental para a dignidade da pessoa humana em desenvolvimento, no caso de crianças e adolescentes, ainda é uma ressalva no quesito inserção dos mesmos no ensino, isso ocorre devido a diversos fatores que acontecem no meio escolar, seja ele por meio de gestores educacionais, falhas na política, etc. A Constituição Federal Brasileira nos garante o direito de educação, o ECA declara que a criança e o adolescente tem esse direito fundamental que não deve ser violado nem pela família muito menos pelos poderes públicos, estes devem garantir educação de qualidade, próximo a residência, de condições de desenvolvimento humano e qualificação profissional sem desrespeitar a condição de vida destes, nem escola, núcleo gestor, nem gestores municipais devem violar o direito de pessoas peculiares em desenvolvimento. O objetivo dessa pesquisa é avaliar à luz dos direitos violados citados pelo ECA acerca de crianças e adolescentes e sua inserção na escola. A presente pesquisa será de natureza qualitativa, com ênfase na pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os achados da pesquisa nos proporcionará uma reflexão que a educação é o único meio de uma sociedade menos injusta e razoável de se viver, como também que devemos lutar pelos nossos direitos e fazer jus a ele.

Palavras - chave: ECA. Educação. Direitos humanos.

⁵¹¹ Especialização em Educação em Direitos Humanos – UFC. E-mail: vevebringel@yahoo.com.br

⁵¹² Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: sumaraassistentesocial@gmail.com

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

VIOLENCIA CONTRA MULHER

Michele Rufino Lima⁵¹³

Jarles Lopes de Medeiros⁵¹⁴

RESUMO

Antigamente, a violência contra a mulher não era tão vista com um grande problema não existia uma lei que realmente protegesse as mulheres, devido a isso muita delas, viviam humilhações, eram agredidas e até mortas. Até que em agosto de 2006nfoi criada lei nº 11.340, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha. Ela passou a garantir a proteção das mulheres contra qualquer tipo de violência doméstica, seja física, psicológica, patrimonial ou moral. Mas, mesmo com a lei por que não acabou definitivamente com a violência contra as mulheres? Essa pergunta está na cabeça de muitas pessoas, e muitas das vezes não acharam respostas para essa pergunta. Hoje ainda existem mulheres submissas aos seus maridos, companheiros ou namorados. Mulheres que aceitam essa vida, por não ter coragem de se libertar de um sofrimento, ou talvez não ter total conhecimento da lei, por mais que tenha muitos meios de informações, ainda existem pessoas desenformadas ou até mesmo falta de ajuda, de um familiar, de um vizinho ou de um amigo. Muitas das vezes essas mulheres que se acham sem apoio ou não buscam apoio acabam perdendo suas vidas. Acredito que para isso chegar ao fim precisa ter um olhar diferenciado da população. Por que se vejo uma mulher sendo agredida e faço uma denúncia ou busco ajudá-la de alguma forma. Estou salvando uma vida, com isso diminuiria um agressor do meio da população. Violência contra a mulher é crime e tem uma lei que protege as mulheres.

Palavra-chave: Violência. Mulher. Lei.

⁵¹³ E-mail: michelle2325.lima@gmail.com.

⁵¹⁴ Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Psicopedagogia. Graduado em Pedagogia e Língua Portuguesa. Professor de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação Básica (SEDUC). E-mail: jarlles@hotmail.com.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

PRODUÇÃO TEXTUAL DIGITAL PARA FOMENTAR DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Karilene da Silva Sena⁵¹⁵

Marcos Adriano Barbosa de Novaes⁵¹⁶

RESUMO

Com o advento da internet, a tecnologia mudou a relação com os meios de comunicação; com isso, surgiram novos gêneros textuais, os chamados gêneros digitais, que apontam para novas formas de interação entre os indivíduos. Em certo sentido, pode-se dizer que, na atual sociedade da informação, a internet é uma nova forma de comportamento comunicativo. Diante dessa influência no processo de comunicação e a manipulação dessa ferramenta, há uma crescente difusão de ideias sem a preocupação com a veracidade dessas informações. Os jovens, muitas vezes, reproduzem os discursos de preconceito projetados em redes sociais. Torna-se necessário conhecer as possibilidades que essa tecnologia da informação possui. Neste trabalho objetivamos apresentar a contribuição do ambiente virtual na produção textual por meio da discussão de temas como Gênero e Sexualidade. O projeto foi realizado em Fortaleza na EEEP Professor César Campelo durante o segundo semestre de 2017 com turmas do 2º ano do Ensino Médio. Nas primeiras aulas, discutimos e trabalhamos em sala os domínios e ferramentas necessários para a produção textual que constituem a estrutura de um

(1) Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, Universidade Federal do Ceará, karilenesena@gmail.com.

(2) Mestre em Educação e Ensino, Professor da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, marcos.novaes@uece.br

blog. Nas aulas seguintes foi proposto aos alunos a realização de debates com temas distintos, dentre os quais destacou-se Gênero e Sexualidade. Utilizamos como referencial teórico os estudos de Maruschi (2004), Laraia (2001), Gonzales (1984) e as orientações interdisciplinares que compreende o trabalho desse eixo temático na escola, propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (2000), dentre outros autores. Em meio a esse contexto, a apropriação das possibilidades de produção textual em ambiente cibernético colaborou para o aprendizado dos discentes, partindo da relação dos estudantes com a própria realidade. Concomitante aos aspectos formais da construção de um blog, a interatividade entre os alunos possibilitou uma discussão sobre os diversos olhares sobre o tema, gerando a desconstrução de preconceitos e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária com respeito à diversidade. Nestas produções foi possível perceber o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, além da capacidade de organização e o encadeamento de ideias. Trabalhar o blog em sala de aula aprimorou as habilidades referentes à tecnologia, o interesse pela pesquisa científica, enfatizando o protagonismo estudantil.

Palavras-chave: Produção textual. Gênero. Educação. Diversidade. Tecnologia.



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA CONTRA OS SUJEITOS FEMININOS NO AMBIENTE ESCOLAR: OS DISCURSOS E AS REPRESENTAÇÕES DE DISCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SOBRAL – CEARÁ

Francisco Leustene dos Santos Vieira⁵¹⁷

Ana Cristina de Sales⁵¹⁸

RESUMO

O estudo discute como a violência simbólica produzida nos discursos dos sujeitos que compõem a sala de aula naturaliza as relações de poder, cuja masculinidade sobrepuja a feminilidade. Pauta-se, ainda, na análise de como a escola atua no estímulo à reflexão, ao aprendizado e ao desenvolvimento de condutas mais compatíveis em relação à diversidade, à inclusão social e, por consequência, à cidadania. Historicamente, foi por meio da coerção e da força masculina, além da moral religiosa e das leis, que as condutas sociais foram doutrinadas, tidas como naturais e justificadas com base em supostas diferenças biológicas ou em tradições e costumes. Essa distinção determinou como as mulheres e, também, os homens que não se adequavam aos padrões de masculinidade, típicos da sociedade patriarcal, deveriam agir, foi responsável por garantir a essas pessoas o lugar de subordinadas, no qual a ideologia machista fora reproduzida, sustentada e legitimada ao longo dos anos, ocasionando os mais variados tipos de violência contra os sujeitos com características e ações culturalmente associadas ao feminino. Como principais responsáveis pela legitimação do poder da masculinidade em detrimento da feminilidade, bem como as características e comportamentos entre as relações

⁵¹⁷ Aluno do curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, da Universidade Federal do Ceará - UFC. E-mail: leustene@gmail.com

⁵¹⁸ Doutoranda em Educação Brasileira, na Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: anasalesprof@gmail.com

que se estabelecem, o Estado e a Igreja Católica também exerceram grande influência nas condutas sociais. Ambos atuaram como difusores do discurso-ideológico machista; responsáveis por contribuírem para a manutenção da pseudo-dominação masculina, identificadas em discursos e práticas sociais, ao difundir sutilmente a violência simbólica, caracterizada por promover a exploração e atingir a dignidade feminina; o que fortalece no imaginário social, de forma direta ou indireta, a ideia de que a figura feminina é objeto sexual, de consumo ou propensa à comichão. Esse tipo de prática violenta enaltece a suposta autoridade masculina e estimula a produção de estigmas, que contribuem para reforçar preconceitos e exclusões, muitas vezes não perceptíveis ou aparentemente naturais em toda a esfera do social. Baseando-se nesse contexto, em nosso *corpus* de pesquisa, buscou-se perceber ações e discursos depreciativos ao feminino, que fortaleça no imaginário social a representação desses personagens como objetos de consumo; compreendidos de forma erotizada, submissos, jocosos e sem autonomia sobre suas vidas e seus corpos. A partir da teoria de Pierre Bourdieu sobre a violência simbólica e da relação entre poder e conhecimento discutida por Michel Foucault, realizaremos um estudo de caso, no qual identificaremos, em entrevistas aplicadas por meio de questionários aos alunos e alunas do terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola no município de Sobral - Ceará, os estereótipos que representam a inferioridade feminina e qual a percepção dos sujeitos em relação às representações que constroem os estereótipos, tão sutilmente utilizados, capazes de reforçar a ideologia, legitimar a ordem institucional e desfavorecer a equidade de gênero. Com suporte na análise dos dados, os resultados preliminares apontam que se evidenciou a presença do discurso machista e autoritário com o objetivo de cooptar o receptor, mesmo que não intencionalmente, a se apropriar de um estereótipo cultural secularmente cultivado na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Violência Simbólica. Feminilidade. Escola. Estereótipo.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**DISCUTINDO GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: REFLEXÕES NA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NEUSA ARAÚJO MOURA**

Juliana Maria Alves Do Nascimento⁵¹⁹

Marcos Adriano Barbosa de Novaes⁵²⁰

RESUMO

A Escola de Ensino Médio Maria Neusa Araújo Moura fica localizada em Lisieux, maior Distrito de Santa Quitéria-CE, inaugurada no ano de 2010. Tem 258 alunos, dos quais muitos vêm das regiões vizinhas ao distrito. Os alunos, na sua maioria, são jovens entre 14 e 18 anos, e os professores, são em parte, recém-formados. A escola funciona nos turnos manhã e tarde, mas mantém um anexo que funciona em outra região e funciona somente à noite. O objetivo do estudo é realizar uma reflexão sobre a inserção da temática de gênero e sexualidade na Escola de Ensino Médio Maria Neusa Araújo. Tomando como questões norteadoras: como essa temática tem sido discutida na sala de aula? Qual a sua importância no dia a dia da escola? Para a coleta de dados recorreremos a pesquisa bibliográfica em estudiosos como Moreira e Candau (2008), Louro (1997), dentre outros e análise documental como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A discussão desta temática nos mostra que educar para a diversidade tornou-se uma necessidade no campo educacional, desse modo, entendemos é função da escola uma postura crítica reflexiva na busca de uma educação que desconstrua preconceitos e promova a diversidade.

Palavras-chave: Escola. Gênero. Sexualidade. Diversidade.

⁵¹⁹Aluna do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. ju.alves89@hotmail.com

⁵²⁰ Mestre em Educação e Ensino, Professor da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE), marcos.novaes@uece.br

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

PRINCIPAIS CAUSAS DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dioniso Freire Ferreira⁵²¹

Jarles Lopes de Medeiros⁵²²

RESUMO

A educação a distância vem se firmando como uma modalidade de ensino voltada à integração e à acessibilidade ao conhecimento de um amplo perfil de alunos, desde aqueles que frequentam ou frequentaram a modalidade presencial quanto aqueles que, por diversos motivos, se viram impossibilitados de estudar em uma sala de aula tradicional. Mesmo assim, um fator que já prejudicava a educação presencial também está se tornando comum na EaD: a evasão de alunos nos cursos a distância. Este trabalho tem como objetivo elencar as principais causas da evasão nos cursos EaD no Brasil através dos estudos de diversos pesquisadores desta modalidade, como: Gardênia da Silva Abbad, Rafaela Lunardi Comarella, Gilvandenys Leite Sales, Eliana Alves Moreira Leite, Cassandra Ribeiro Joye, Rute Vera Maria Favero, Josué Languardia, Margareth Portela, Pricila Kohls dos Santos, Carla Netto, Viviane Guidotti, entre outros, além dos dados oficiais sobre a evasão na EaD. Tentaremos entender, através da análise dos dados obtidos em tais pesquisas, como e por que ocorre a desistência e/ou abandono dos cursos, qual o perfil do aluno evadido, quais suas expectativas

⁵²¹ Graduado em Letras, Especialista em EaD e discente da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola pela UFC – dionisoferreira@gmail.com

⁵²² Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Pedagogo pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Licenciado em Língua Portuguesa pela Faculdade da Grande Fortaleza (FGF). Tutor do Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UECE) e Professor de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação (SEDUC). E-mail: jarlles@hotmail.com.

em relação à modalidade e em que momento essas expectativas foram frustradas. O principal intento deste estudo é fortalecer a modalidade da educação a distância através de uma identificação das causas específicas da evasão dos alunos dos cursos EaD, pois entendemos que o abandono destes reforça o preconceito contra essa modalidade de ensino, prejudicando o crescimento da área e a abertura de novos cursos, o que tornaria a expansão da EaD estagnada em alguns anos.

Palavras-chave: EaD. Evasão. Ensino.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

DIREITO A EDUCAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DO ECA

Raimundo Thiago Alves de Oliveira⁵²³

Rosane de Fatima Ferreira Serra²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo traçar um estudo sobre o direito à Educação e sua efetividade no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecendo uma relação histórica a respeito da constituição desse direito. Tendo como objetivo principal analisar a importância da educação a partir do ECA, as políticas públicas de garantia desse direito, a participação do Estado, da escola e da família na construção deste documento e como estas se constituíram historicamente. Nessa direção, utilizamos como aporte teórico Philippe Aries e Mary Del Priore, suas contribuições sobre a infância e o direito à Educação garantido no ECA, os dispositivos legais como a lei 11.525 de 2007, como arcabouço documental para a análise do tema. Para conquistar os nossos objetivos utilizamos como instrumentos metodológicos a pesquisa bibliográfica em que recorremos aos procedimentos da análise de conteúdo. Neste sentido, entendemos que através desta problemática os principais elementos que marcaram o surgimento dessas garantias e as implicações que levaram a educação a ser um dos direitos basilares presente no ECA recebeu contribuições históricas que influenciaram diretamente nas políticas educacionais presentes no ECA bem como nas demais ações que reafirmaram o estatuto como um instrumento de apoio na consolidação de uma educação de qualidade.

Palavras-chaves: Educação. Infância. Estatuto da Criança e do Adolescente. História.

⁵²³Graduado em História-UVA aluno de Especialização em Educação em Direitos Humanos-UFC

² Pedagoga, Especialista em Educação a Distância.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

APRENDIZAGEM COOPERATIVA E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: COMO TORNAR A ESCOLA UM ESPAÇO MAIS ABERTO E RESPEITOSO ÀS DIFERENÇAS

Francisca Andréia Fonseca Cavalcante⁵²⁴

Maíra Maia de Moura ²

RESUMO

É sabido que a escola, ao passar dos anos, não tem cumprido um de seus principais objetivos que é a permanência dos estudantes na mesma. Os estudantes LGBT+, por exemplo, são os que mais evadem, pelo fato de a escola não ofertar um espaço harmonioso aos mesmos e, também, pelos diversos tipos de violência que ocorrem dentro dela. As mulheres, infelizmente, compartilham desses números, pois muitas delas abandonam a escola por estarem grávidas precocemente ou por motivos, também, de violência. Por isso, busca-se, a partir deste resumo, pesquisar através de uma metodologia qualitativa e bibliográfica compreender como a metodologia da Aprendizagem Cooperativa e os trabalhos voltados para o desenvolvimento de competências socioemocionais como a empatia e o respeito tornam a escola um ambiente mais agradável e propício à aprendizagem afetando, assim, na permanência do estudante na escola. Por isso, o clima emocional da escola se faz muito importante para a formação humana do estudante enquanto cidadão e também para o processo de ensino e aprendizagem o qual quanto melhor emocionalmente os estudantes estiverem

⁵²⁴Professora na Rede Estadual de Ensino. andrea_cavalcante20@hotmail.com

²Doutoranda em Educação pela linha História e Educação Comparada- LHEC - UFC. mairamaiamoura@hotmail.com

melhor estes aprenderão. Para que haja aprendizagem e para que se tenha um bom clima emocional na escola pode-se utilizar de estratégias que estimule os estudantes à interação com o outro, que os estimule ao conflito e, por conseguinte, que os estimule à construção de conhecimento. O conflito e a interação são trabalhados de forma construtiva, sempre ressaltando o cuidado com o outro, cuidando da qualidade dessas interações e ressaltando a importância da empatia no cuidado com si mesmo e com o próximo.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Competências socioemocionais; Escola; Mulheres; População LGBT+.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A INFLUÊNCIA DA POLÍTICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM CARIDADE

Kassy Mikaelson Ribeiro De Freitas⁵²⁵

Jarles Lopes de Medeiros⁵²⁶

RESUMO

Uma síntese de tudo que vivemos na educação pública em Caridade, colocamos neste texto, o pensamento de muitos críticos conhecedores da educação pública no Brasil, como CASTRO (2007), RIBEIRO (1995), TOLEDO (2006), AGUIAR (1995), FREIRE (1987), entre outros, para entendermos o que se passa na política educacional local, trazemos a você situações que podem lhe fazer questionar sobre tudo que vivemos com a educação que recebemos a qualidade do ensino, com base na política brasileira. Este trabalho indicará os pontos necessários para que cada leitor possa identificar nossas fragilidades enquanto responsáveis, pela qualidade e construção de uma educação que forme cidadãos críticos, para a formação de uma sociedade consciente e participativa, em meio aos assuntos que se refere aos direitos constitucionais de cada cidadão no recebimento de uma educação de qualidade para todos, sobretudo, para as crianças de famílias carentes, que estão às margens da sociedade. Referente à metodologia, fazer visitas nos mais diversos setores, onde se trate da qualidade da Educação Pública do Município de Caridade, em visita a secretária, escolas públicas municipais, questionários com professores e coordenadores, sindicato do professor, documentos que falam sobre os direitos do professor quanto ao piso salarial, Plano de Cargos e Carreiras, Jornada de Trabalho, dentre outros materiais que servem de material de estudo para esta pesquisa.

Palavras-chave: Educação, Política, Qualidade, Desafios, Inclusão Social.

⁵²⁵ Universidade Federal do Ceará. E-mail: mykafreitas2008@hotmail.com.

⁵²⁶ Universidade Federal do Ceará. E-mail: jarlles@hotmail.com.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A INCLUSÃO E A ACESSIBILIDADE ÀS MARGENS DE SUA EFETIVAÇÃO

Dirceu Farias Firmino ⁵²⁷

Antoniele Silvana de Melo Souza ⁵²⁸

RESUMO

O acesso ao meio físico, através da eliminação das barreiras físicas, torna os espaços adaptados às necessidades dos deficientes, proporcionando a estes margens para uma vida mais ativa, independente e com mais qualidade, já que lhes possibilita a locomoção de forma segura e com autonomia, cumprindo direitos constitucionais que estão plenamente resguardados, como a igualdade e a dignidade. Logo, o presente trabalho tem como objetivo analisar as possíveis consequências diárias para a pessoa portadora de deficiência, no que concerne aos problemas ocasionados pela ineficácia de acessibilidade arquitetônica. Para o desenvolvimento do trabalho, a metodologia proposta por uma abordagem bibliográfica e analítica de um estudo descritivo-analítico, consideram-se os fatores de ordem social, político e jurídico. Visando assim, o entendimento das ações apresentadas como capazes de evitar situações óbices à vida, uma vez que proporciona ao deficiente ambientes adaptados às suas necessidades, favoráveis ao desenvolvimento de suas habilidades individuais e ao aprimoramento de suas potencialidades, seja na vida cotidiana ou social. Ao passo que as medidas lhes dão facilidades objetivando a locomoção, cidadania, inclusão e qualidade de vida, inserem-se ao campo do princípio normatizador da isonomia material. Portanto, diante

⁵²⁷ Aluno da Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal do Ceará - UFC. Email: advdirceuffirmino@gmail.com

⁵²⁸ Mestranda do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: antoniesouza@hotmail.com

do aspecto social, político e jurídico permeando nas nuances de acessibilidade, se torna viável informar, visualizar e conscientizar a população sobre a realidade vivida pelas pessoas portadoras de deficiência, à luz da legislação referente ao direito ao meio físico e em trabalhos publicados sob a forma de livros, revistas, publicações especializadas, imprensa escrita e dados oficiais publicados na Internet, que abrangem o tema em análise direta ou indiretamente.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Acessibilidade Arquitetônica; Inclusão.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS: DIREITOS
INERENTES A TODA PESSOA HUMANA**

Maria Isalete de Lima ⁵²⁹

Cristiane Soares Gonçalves⁵³⁰

RESUMO

A declaração universal é um documento marco na história dos direitos humanos, que serve de pressupostos para a conduta de estatais e cidadãos listando os direitos básicos para a promoção de uma vida digna para todos os habitantes do mundo independentemente de nacionalidade, cor, sexo e orientação sexual, política e religiosa. Surgida em 24 de outubro de 1945, ano em que chegava ao fim a Segunda Guerra Mundial, uma nova organização se criou para tentar evitar que as futuras gerações chegassem ao nível de degradação que havia se instalado durante o período da guerra em questão. Eram as Nações Unidas, que em sua raiz se consistia como uma instituição intergovernamental e que produziu a chamada Cartas das Nações Unidas, que tinha como parceiras e apoiadoras outras organizações. Em um mundo cada vez mais violento e envolto em discussões sobre limites e insatisfações, o termo direitos humanos é cada vez mais ouvido e discutido por diversas pessoas. Muitos são os que criticam a sua explicação, mas tantos outros são os que defendem que a sua existência é fundamental para a vida em sociedades quanto ao reconhecimento da dignidade que é inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constituindo o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. Essa pesquisa tem como objetivo realizar um estudo

⁵²⁹ Estudante do Curso de Especialização em Direitos humanos - UFC. E-mail: bhellalima@hotmail.com

⁵³⁰ Professora orientadora, doutoranda em Educação – UFC. E-mail: kris88@bol.com.br

sobre o artigo 4º da Declaração Universal dos Direitos Humanos sobre a discriminação racial no Brasil. O ato de discriminar agride a natureza de qualquer ser humano e seu princípio da dignidade. O racismo e a discriminação a qualquer título são abomináveis aos olhos daqueles que vivem a verdadeira humanidade e que tratam aos outros com igualdade, respeito e amor independentemente da cor, da raça, do sexo ou idade. Como metodologia, será utilizada pesquisa bibliográfica e documental para verificação da utilização do 4º artigo da Declaração. Para embasar nosso conhecimento teórico, tomaremos referências os estudos e análises de Fábio Konder Comparato (1997, 2004, 2006) e Celso Fernandes Campilongo (1997, 2011^a, 2011b). Esperamos que os resultados da nossa pesquisa nos permita conhecer melhor o Art 4º da Declaração Universal dos Direitos Humanos e demonstrar sua importância quanto aos direitos dos cidadãos contra a discriminação racial brasileira.

Palavras – chave: Direitos Humanos, Preconceito Racial, Preconceito.



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

DISCRIMINAÇÃO POR OPÇÃO SEXUAL NA CIDADE DE VARJOTA

Maria de Fátima Oliveira⁵³¹

Cristiane Soares Gonçalves⁵³²

RESUMO

Nossa sociedade enfrenta atualmente um período de confrontos entre gêneros que tem revela um país com imensas discriminações, principalmente pela opção sexual. Segundo Perez Cánovas, seria a “atração sexual e sentimental que se sente um indivíduo por outro sexo contrário (orientação heterossexual) ou do mesmo sexo (orientação homossexual)”, que em nível jurídico inclui “ o direito que se corresponde a cada indivíduo a sua identidade sexual e afetiva como reflexo do livre desenvolvimento da sua personalidade. No entanto, isso não é o que costumamos a ver ao nosso redor e nas notícias televisas , pois aumentam os relatos de pessoas que sofrem por preconceito contra suas orientações sexuais. Nosso objetivo é analisar como o preconceito, a discriminação e a intolerância constituíram predicativos de violência de gêneros na cidade de Varjota. Como uma pesquisa de natureza qualitativa e com caráter exploratório, utilizaremos questionários a serem aplicados em jovens e adultos em diferente ambientes sociais. Após a aplicação, registro e análise dos dados para melhor compreensão sobre a temática e a pesquisa. Como referencial teórico, tomaremos os estudos de LAFER (1998) sobre a reconstrução dos direitos humanos e RIOS (2007) sobre os direitos sexuais. Esperamos que nossa pesquisa nos permita compreender melhor os níveis de discriminação sexual por opção sexual em nossa cidade e ampliar as discussões sobre o assunto para que possam ser motivo de reflexão e debate entre os cidadãos e diferentes profissionais da cidade.

Palavras – chave: Discriminação sexual, Gênero, Direitos Humanos.

⁵³¹ Estudante do Curso de Especialização em Direitos humanos - UFC. E-mail: fjpvarjota@hotmail.com

⁵³² Professora orientadora, doutoranda em Educação – UFC. E-mail: kris88@bol.com.br

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A LIBERDADE RELIGIOSA COMO VALOR CULTURAL, SOCIAL E HUMANO: PRIMEIRA APROXIMAÇÃO

Francisco Erivaldo Felix Araujo⁵³³

Ana Cléa Gomes de Sousa⁵³⁴

RESUMO

O estudo que será realizado no âmbito do curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Direitos Humanos da Universidade Federal do Ceará terá como objetivo discutir as liberdades religiosas por meio de uma pesquisa bibliográfica, considerando no levantamento o valor cultural e social contido nas tradições religiosas. O Brasil é um país laico e o que o define neste contexto é a imparcialidade em relação a crenças e religiosidades. Considera-se imprescindível para este estudo o pré-requisito de conhecimento em Direitos Humanos para que aconteça a promoção dos direitos e igualdades de expressões culturais religiosas. Nesse sentido, destacam-se as contribuições trazidas pelas disciplinas cursadas ao longo do curso de pós-graduação. Um dos maiores desafios da sociedade atual é conviver com a cultura mosaica de identidades de crenças e religiosidades, uma vez que existem diferentes formas de crenças, tradições, movimentos e grupos não crentes. O referencial teórico inicial buscará amparo nas discussões de Rezende Junior (2013) e Lody (1987) considerando tantos os diálogos desses autores sobre religiosidades como, também, a contextualização histórica sobre crenças africanas contidas nas obras e que serão fundamentais para esse estudo. Trata-se de uma

⁵³³ Orientando no Curso de Especialização em direitos Humanos – UFC Virtual. Graduado em Filosofia Geral com Especialização em Psicopedagogia Institucional. Professor do atendimento Educacional especializado na SEDUC Sobral.

² Orientadora voluntária no Curso de Especialização em Direitos Humanos – UFC Virtual e Centro de Educação a Distância de Sobral/CED. Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. anacleasousa@gmail.com.

pesquisa de natureza bibliográfica (GIL, 2009) cuja base assentar-se-á nos autores selecionados e em artigos científicos voltados para o tema em estudo. Mediante conclusão do trabalho proposto acredita-se que este contribuirá não só discutindo e esclarecendo sobre esclarecimentos sobre os direitos e deveres sociais para as culturas religiosas e não crentes, mas que os diálogos com os autores possibilitarão realizar uma nova pesquisa em um futuro próximo.

Palavras-chave: Liberdade Religiosa. Direitos Humanos. Culturas Africanas.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

OS DESAFIOS EM DISCUTIR GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Ana Beatriz Carneiro Forte⁵³⁵

Regiane Rodrigues Araújo⁵³⁶

RESUMO

Este estudo trata-se de um relato de experiência onde se observa os desafios existentes na discussão sobre Gênero e Diversidade no ambiente escolar. Os temas Diversidade sexual e Gênero abordados na sala de aula têm amparo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) do Ensino Médio, estes buscam, dentro da disciplina de Sociologia, fazer com que os estudantes superem uma postura etnocêntrica carregada de preconceitos com o objetivo de uma prática que relativiza a realidade social. “Em suma, relativizar significa conviver com a diversidade de forma plena e positiva”. A partir disso objetiva-se fazer uma análise das dificuldades em realizar a atividade “Bonecas de Papel”, onde o assunto Gênero e Diversidade foi abordado de forma lúdica nas aulas de Sociologia ocorridas na E.E.E.P. Professor César Campelo durante o segundo semestre do ano de 2017 com as turmas dos 3º anos. A atividade consistia em incentivar os alunos a produzir bonecas de papel, pintando e colando roupas e cabelos, além disso fazer com que os mesmos criassem e apresentassem para os colegas na sala de aula a história/perfil de sua boneca onde eram destacadas as diferenças entre gênero, sexo e sexualidade. Segundo Louro (2003), as formas de adequar meninos e meninas aos padrões da sociedade pressupõe uma atenção redobrada sobre os formadores, assim as dificuldades observadas não partiam apenas dos alunos e alunas, mas também da coordenação

⁵³⁵ Graduada em Ciências Sociais (Licenciatura) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Cursando a Especialização em Gênero e Diversidade na Escola pela UFC Virtual. beatrizforter_@hotmail.com.

⁵³⁶ Doutoranda em Educação Brasileira- Universidade Federal do Ceará/UFC- Linha de Pesquisa História e Educação Comparada/LHEC- Bolsista CAPES. E-mail: regiane.faced@gmail.com

da escola que insistia em “entender” o passo a passo da metodologia adotada sob a desculpa do assunto ser delicado para se tratar em sala de aula. Alguns alunos se divertiram com a atividade, outros alunos resistiram e só a realizaram por ter sido lançada como avaliação. A metodologia contou com o estudo bibliográfico, o referencial teórico de autores como Louro (2003), Laraia (1986), Gonzales (1984) e outros, além da pesquisa etnográfica baseada na visão de DaMatta (1978), que indica a necessidade de um sujeito para situar o familiar como algo exótico e o exótico como algo familiar, e Velho (1978), ao propor que a realidade, seja familiar ou exótica, é percebida pelo observador de maneira diferenciada. Os primeiros achados desta pesquisa revelam que, apesar das dificuldades, metodologias como esta que fora adotada na escola promovem a reflexão dos alunos sobre o assunto a partir de sua própria história. As dificuldades em relação à resistência da escola como um todo também incentivaram à busca pela argumentação para justificar tal discussão na escola. Essas dificuldades se constroem pelas diferenças, portanto, não é incomum encontrar esses desafios em discutir o assunto, mas ao abrir-se um diálogo sobre Gênero e Diversidade no ambiente escolar é possível buscar uma transformação para construir um espaço do respeito às diferenças.

Palavras-chave: Gênero e Diversidade. Escola. Desafios. Diferenças.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

MACHISMO E HOMOFOBIA: ANÁLISE DE PRÁTICAS SEXISTAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Homero Henrique de Souza⁵³⁷

Jarles Lopes de Medeiros⁵³⁸

RESUMO

Este trabalho pretende traçar um perfil por sexo biológico dos cursos técnicos ofertados nas escolas estaduais profissionalizantes de Ensino Médio vinculadas à rede Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC). Trata-se do recorte de uma pesquisa ainda em desenvolvimento. O objetivo é analisar as diferentes formas de preconceito de gênero e/ou por orientação sexual sofridas por estudantes conforme o curso que frequentam. De posse dos quantitativos de alunas e alunos matriculados por curso/escola/Crede/Sefor, serão elaborados gráficos e analisados os perfis curso a curso. Em seguida, serão aplicados questionários a um grupo de estudantes a ser delimitado afim de se diagnosticar as formas de preconceito que os mesmos sofrem, partindo do pressuposto que há práticas sexistas contra as meninas que estudam em áreas profissionais ditas masculinas e práticas homofóbicas contra os meninos que estudam em áreas profissionais ditas femininas. Buscar-se-á referenciais teóricos em Guacira Louro (2002) e Jimena Furlani (2011), dentre outras autoras do campo dos Estudos de Gênero para fundamentar as análises. A motivação para esse artigo parte dos depoimentos recebidos nas atividades formativas realizadas com estudantes pela equipe de Educação, Gênero e Sexualidade da SEDUC. Partimos da hipótese inicial de que as meninas costumam

⁵³⁷Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC). E-mail: homero.souza@seduc.ce.gov.br

⁵³⁸Universidade Federal do Ceará. E-mail: jarlles@hotmail.com

ser subjulgadas e submetidas a situações que naturalizam piadas e brincadeiras machistas e/ou homofóbicas quando tal grupo ocupa espaços em cursos predominantemente masculinos, ao mesmo tempo em que meninos têm suas orientações sexuais postas em questionamento quando presentes em cursos predominantemente femininos. Os resultados preliminares apontam para um cenário escolar pautado por práticas discriminatórias de exclusão e segregação social.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Sexismo. Homofobia. Educação Profissional.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

MULHER: IGUALDADE E DISCRIMINAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Evellyn Souza Monte⁵³⁹

Karine Moura de Farias Borges²

RESUMO

Este trabalho aborda a defesa de uma prática educativa não sexista, que promova nas escolas a igualdade e o respeito entre homens e mulheres/ alunos e alunas. Tem como objetivo despertar um novo olhar sobre o gênero em sala de aula, adotando práticas cotidianas mais constantes sobre o tema, providências e atitudes mais adequadas para promover uma educação não discriminatória. Trata-se de uma intervenção sobre o tema gênero e igualdade entre alunos e alunas. A pesquisa de campo foi o ponto de partida para o estudo, com base nas observações das ações no ambiente escolar e o relato de experiência de alguns alunos e professores. Esses relatos foram colhidos através de questionário aplicado em uma oficina sobre o tema: Mulher: Igualdade e discriminação em sala de aula. A oficina foi realizada com atividades com *slides*, dinâmicas e debates com perguntas e respostas (com alunos das faixas etárias de 11 a 14 anos do ensino fundamental). Para a complementação deste trabalho foi necessário o estudo bibliográfico de alguns autores como: LOURO, Guacira (1997), CISNE, Mirla (2008) e GURGEL, Telma (2008). Concordo com Louro quando ele diz que as medidas públicas ou os grandes movimentos são importantes para transformar a educação e reduzir as desigualdades, mas que as pequenas ações do cotidiano podem ser também consideradas atos

⁵³⁹ Pós- graduanda em Gênero e diversidade. Universidade Federal do Ceará; E-mail: evellynmonte@hotmail.com

² Doutoranda em Educação. Linha História e Educação Comparada, UFC; E-mail: karinemfarias@hotmail.com

políticos e transformadores. Portanto, acredito que, essas pequenas ações que se iniciam em sala de aula, como, promover debates sobre representatividade baseados em filmes, séries ou livros, trabalhar obras literárias que retratem o empoderamento da mulher, inverter os jogos desconstruindo o tradicional (por exemplo: meninas jogarem futebol) são pequenas ações que aos poucos irão transformando e desconstruindo os preconceitos.

Palavras-chave: Educação Feminista; Feminismo; Escola; Desafios.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

INCLUSÃO ESCOLAR: CRIANDO OPORTUNIDADES ENFRENTANDO AS DIFICULDADES – TECENDO REFLEXÕES

Luciana da Silva Medeiros⁵⁴⁰

Sumara Frota do Nascimento⁵⁴¹

RESUMO

A inadiável necessidade de construir uma escola em que a prática pedagógica contemple a necessidade de todos, foi discutida e assumida a partir de documentos nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (UNESO, 1990), a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), dentre outras. Falar em inclusão escolar é pensar em acolher todas sem exceção no sistema de ensino, independente de cor, religião, classe social e condições físicas e psicológicas. Sugerir indicadores que possam levar a uma reflexão sobre a prática docente, diante da inclusão de crianças com deficiência para que possa ser alcançado o objetivo final que é a aprendizagem de todos. Para que ocorram mudanças é necessário despertar no educador um olhar crítico sobre sua atuação. O objetivo dessa pesquisa é trazer aspectos históricos a partir da Constituição de 1988 sobre o percurso da inclusão escolar no Brasil, pontuando avanços e desafios. Tomando como base alguns autores que nos darão suporte na pesquisa, tais como: Beyer, Nascimento, Mittler, Mantoan, Piaget, dentre outros. A pesquisa proposta é de natureza qualitativa, bibliográfica com ênfase na revisão de literatura.

Palavras chaves: Educação Especial. Inclusão. Práticas Pedagógicas.

⁵⁴⁰ Especialização em Direitos Humanos – UFC. E-mail: luciana0177medeiros@gmail.com

⁵⁴¹ Universidade Federal do Ceará– UFC. E-mail: sumaraassistentesocial@gmail.com

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

JOSÉ FIDELES DE MOURA

Ana Edmara Cipriano⁵⁴²

Carlos Alexandre Holanda Pereira⁵⁴³

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a educação do campo, tendo como lócus de pesquisa a Escola de Ensino Médio José Fideles de Moura, localizada na zona rural do município de Santana do Acaraú, mais especificamente no Assentamento Bonfim Conceição- Localidade Fazendinha. A referida escola diferencia-se das demais escolas Estaduais do Município, pois em seu currículo estão inseridos tanto os conteúdos da base comum, como da chamada base diversificada as quais fazem parte dos componentes curriculares integradores, organizando pedagogicamente a pesquisa, o trabalho e a intervenção social (Projeto, Estudos e Pesquisa – PEP; Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas – OTTP; Práticas Sociais e Comunitárias – PSC). As escolas do campo surgem a partir das necessidades de uma educação humanizada voltada para a classe trabalhadora, desvinculando-se do modelo de educação reprodutora de desigualdades e mantedora de privilégios, neste sentido, os movimentos sociais de base, majoritariamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST, tem obtido conquistas em relação a este projeto de educação. Nesta perspectiva, a escola do campo

⁵⁴²Aluna de pós-graduação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Ceará- UFC / edmara_cipriano@hotmail.com.

⁵⁴³Doutorando em Educação – UECE / profalexandreholanda@yahoo.com.br.

deve respeitar as organizações sociais em todas as suas instâncias, incentivando o protagonismo nas lutas e reivindicação de direitos, deve também assumir uma postura crítica e voltada para as questões do desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos que vivem no campo, dando-lhes possibilidades de ter uma vida digna em seu meio social, deve também respeitar as especificidades do local onde está inserida, assumindo o desafio de promover uma educação contextualizada e voltada para a construção e afirmação da identidade camponesa.

Palavras-chave: Educação; Campo; Escola de Ensino Médio José Fideles de Moura.



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

INTERFACES DO CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Jean Ávila Lopes⁵⁴⁴

Sumara Frota do Nascimento⁵⁴⁵

RESUMO

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê seis diferentes medidas, atribuídas conforme a gravidade da infração. As seis medidas determinadas em lei são: Advertência, Obrigação de reparar o dano, Prestação de Serviço à Comunidade – PSC, Liberdade Assistida – LA, Semiliberdade e Internação. O objetivo dessa pesquisa é apresentar uma abordagem sobre o Serviço de Cumprimento de Medidas Socioeducativas realizado pelo município de Sobral, aplicada aos adolescentes autores de atos infracionais, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). O trabalho faz referência às Instituições que realizam o trabalho socioeducativo com os adolescentes no município de Sobral durante o percurso de cumprimento da medida. Contudo, se faz necessário apresentar a interface deste trabalho com o processo socioeducativo e formativo dos adolescentes, dentro da perspectiva de educação em direitos humanos. A pesquisa é de natureza bibliográfica, documental e, é composta de referenciais teóricos à luz do tema abordado, tendo como referências bases o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Constituição Federal de 1988, dentre outros. Com os resultados propostos, pretendemos discorrer sobre as interfaces em que os adolescentes que cometeram atos infracionais estão inseridos, observando os serviços ofertados para possibilitem processos formativos e evolutivos, corroborando na garantia e na efetivação da educação em direitos humanos, fundamentado neste estudo.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Medidas Sócio educativas.

⁵⁴⁴ Especializando em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: jean-sobralce@hotmail.com

⁵⁴⁵ Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: sumaraassistentesocial@gmail.com

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

UM OLHAR SOBRE OS FÓRUMS PERMANENTES DOS DIREITOS HUMANOS REALIZADOS EM SOBRAL

Francisco Silva de Sousa⁵⁴⁶

Ana Cléa Gomes de Sousa⁵⁴⁷

RESUMO

Os fóruns permanentes dos Direitos Humanos, da Igualdade Racial, da Pessoa com Deficiência e da População LGBT são canais de interlocução da Secretaria de Direitos Humanos, Habitação e Assistência Social, através da Coordenadoria dos Direitos Humanos de Sobral, com as organizações não governamentais, movimentos sociais, órgãos governamentais, os quais possuem ações voltadas para o público específico de cada um dos fóruns. Participam ainda, lideranças religiosas e comunitárias, professores, estudantes, educadores populares, pesquisadores, gestores públicos que tenham aproximação, estudos, pesquisas com enfoque na agenda de cada fórum. O intuito dos fóruns é promover, defender e garantir os Direitos Humanos, direitos da população negra, das pessoas com deficiência e da população LGBT (Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). Desta forma, disputar as narrativas da vida sociopolítico, influenciar na mudança social, promover o senso crítico-político, o controle social, participação colaborativa e empoderamento são fundamentais para a educação em direitos humanos e para a cidadania. Portanto, o presente estudo terá como objetivo apresentar a estratégia de proposição, criação e funcionamento de

⁵⁴⁶Aluno do curso de Especialização em Direitos Humanos - UFC. Secretaria dos Direitos Humanos, Habitação e Assistência Social de Sobral – Coordenadoria dos Direitos Humanos. E-mail: chiquinhopjmpce@hotmail.com.

⁵⁴⁷Orientadora voluntária no Curso de Especialização em Direitos Humanos – UFC Virtual e Centro de Educação a Distância de Sobral/CED. Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. anacleasousa@gmail.com.

quatro Fóruns Permanentes realizados no período de dezembro de 2017 a setembro de 2018, que se configuram como espaço de diálogos, articulações, reflexões para a participação colaborativa, compartilhamento de conhecimentos advindos da educação popular. O teórico selecionado para esse primeiro estudo foi Foucault (2012) considerando as proposições contidas na obra, a ordem do discurso, no qual este destaca que o poder está do lugar de quem fala. Com relação aos aspectos metodológicos, trata-se de pesquisa de cunho qualitativa cujas etapas se constituirão em pesquisa bibliográfica; análise de documentos e relato de experiência. Considerando a relevância dos fóruns realizados em Sobral, espera-se, com a conclusão desse estudo, encaminhar novas discussões e futuras pesquisas que contemplem espaços e processos de empoderamento e luta por direitos humanos.

Palavras-chave: Fóruns Permanentes. Direitos Humanos. Educação Popular. Empoderamento.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ****Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro**

ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER EM ALGUNS LARES DA
REGIÃO NORTE**Maria de Fátima dos Santos Fernandes⁵⁴⁸Cristiane Soares Gonçalves⁵⁴⁹**RESUMO**

A violência doméstica contra a mulher é um problema universal que atinge um número alto de pessoas e muitas vezes de forma silenciosa, dissimulada e destruidora. Em detrimento a essa realidade, este estudo tem por objetivo compreender as causas e conseqüências da violência doméstica buscando conhecer os processos sociais de produção e reprodução da violência doméstica em alguns lares da região norte do estado, identificando os mecanismos institucionais existentes para o atendimento às mulheres vítimas de violência. Dentre todos os tipos de violência contra a mulher, aquela praticada no ambiente familiar é uma das mais cruéis e perversas. O lar, identificado como local acolhedor e de conforto, passa a ser, nestes casos, um ambiente de perigo contínuo que resulta num estado de medo e ansiedade permanente. Envoltos no emaranhado de emoções e relações afetivas, a violência doméstica contra a mulher se mantém até hoje, como uma sombra em nossa sociedade. A presente pesquisa, pautada nessas afirmativas, justifica-se pela necessidade de um estudo mais aprofundado sobre as diversas formas de violência praticada contra as mulheres em seus lares promovendo informações relevantes sobre o tema e uma reflexão sobre os dados. Atualmente, a violência vem se explicitando em nossa sociedade, problema esse que afeta milhares de famílias em todo o Brasil. Com o advento da Lei Maria da Penha, percebemos que algumas

⁵⁴⁸ Estudante do Curso de Especialização em Direitos humanos - UFC. E-mail: mariazinhassocial@hotmail.com

⁵⁴⁹ Professora orientadora, doutoranda em Educação – UFC. E-mail: kris88@bol.com.br

inovações vêm contribuindo para o fortalecimento da rede socioassistencial. Para o desenvolvimento do projeto, teremos como metodologia uma pesquisa descritiva de natureza quali-quantitativa onde primeiramente serão realizadas leituras e apreciações contextualizadas, tendo como referência a Constituição Federal de (1988), além das concepções e teorias retiradas dos autores, tais como: A LEI MARIA DA PENHA (2006), FARIA (1997), SAFFIOTI(1992), IAMAMOTO (2007), dentre outros. Com o auxílio dessas fontes bibliográficas será possível obter melhor suporte teórico para análise e discussões sobre os dados e informações adquiridos. Após a conclusão desta pesquisa, esperamos alcançar nossos objetivos acerca da violência doméstica e o atendimento as vítimas de violência e que este estudo venha contribuir como fonte de apoio para o fortalecimento das políticas públicas, onde a mulher possa com mais segurança garantir seus direitos.

Palavras – chave: Gênero, Violência Doméstica, Mulher.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE IGUALDADE DE GÊNERO PARA UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA

Benedita Aldeni de Carvalho⁵⁵⁰

Francione Charapa Alves⁵⁵¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir as questões de desigualdades, contra a mulher na escola, considerando que esta deve ser um instrumento para conscientizar às pessoas sobre respeito à mulher, independentemente de suas escolhas. É importante sensibilizar a comunidade escolar em relação às tarefas de cada um, esclarecendo que o homem e a mulher deve ter direitos e deveres iguais. Percebemos que na sociedade há muito preconceito em relação às questões de gênero, da forma de ser diversa. A escola é um espaço democrático para o exercício da cidadania, nela os educandos aprendem a ser cidadãos capazes de lutarem pelos seus direitos e conscientes também que têm deveres a cumprir. A escola tem como trabalhar o desenvolvimento intelectual e moral do ser humano, pois esta deve formar pessoas que aprendam desde cedo a respeitar o outro independente de gênero. Como espaço de abertura e diálogo, esta instituição deve ser responsável por buscar melhorias para sociedade, nada mais importante do que trabalhar a conscientização, em busca de acabar com o preconceito, a violência, a desigualdade. Mesmo depois da mulher ter conquistado várias espaços na sociedade, ainda é vista com um ser inferior. Esta pesquisa é qualitativa, de cunho

⁵⁵⁰ Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: aldeni.carvalho@hotmail.com.br

⁵⁵¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Cariri-UFCA. Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. E-mail: francione.alves@ufca.edu.br

bibliográfico, tendo como fundamentação teórica os pressupostos elencados por Heilborn (1999), Louro (1997), Mead (1969), dentre outros que tratam da temática em questão. Sabemos que não é fácil mudar o pensamento das pessoas. Mas cabe ao professor não desistir de mudar o rumo da sociedade. Percebemos que o homem vive em disputa para ocupar um lugar na sociedade, em que ele possa mandar, ser o superior. A mulher, em algumas comunidades ainda é vista como um ser inferior. Apesar da mulher já ter conquistado muito espaço e direitos na sociedade, esta ainda é muito desvalorizada.

Palavras – chave: Igualdade; Gênero; Escola; Mulher.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA

Joelia Moura Mesquita⁵⁵²

Jane Fontes Guedes⁵⁵³

RESUMO

A escola é a segunda instituição importante na vida das crianças, perdendo apenas para a família e é na escola que elas devem receber a formação humana e acadêmica que levará por toda a vida. É também nesta instituição de ensino, que encontramos diferentes culturas, valores, conhecimentos, interesses. Diferentes etnias, religiões, orientação sexual, necessidades educacionais. Todos e todas compartilhando o mesmo espaço. Nesse contexto, marcado pela diversidade de sujeitos, o desafio maior é encontrar um ambiente escolar que valorize as diferenças, que combata as desigualdades, a violência e que se pautem no respeito e solidariedade, numa perspectiva de educação integral, desenvolvendo não somente o cognitivo, mas também o emocional. O trabalho com as competências socioemocionais serve para crianças e adultos aprenderem a colocar em prática as melhores atitudes e habilidades. Dessa forma, conseguem gerenciar emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas, tomar decisões de maneira responsável, entre outros. Buscar-se-á nas ideias de Paul Tough (2017) a compreensão do conceito de competências emocionais. E é nessa perspectiva que essa pesquisa busca compreender como o trabalho com essas competências podem ajudar a enfrentar a violência que é cada vez

⁵⁵² Especialização UFC. E-mail: joeliamm@hotmail.com

⁵⁵³ Mestra em Educação (UFC). E-mail: janefguedes@gmail.com

crescente em nosso país. Nesse sentido será apresentado perspectivas a cerca da escola como um campo social (BOURDIEU 1989), entendendo que nesse espaço há tensões entre os sujeitos que ali se relacionam (FLEURY 2003; BHABHA 2003). O estudo em questão será realizado a partir de uma pesquisa simples, iniciado com um estudo bibliográfico; será realizado um estudo de caso com inserção em campo numa escola estadual localizada no município de Sobral; a coleta de dados será por meio de entrevista semiestruturada. Espera-se, como resultado, apontar que a escola, como um todo, não está adequadamente preparada para lidar com o aluno contemporâneo, com como as situações de conflitos encontrados no espaço escolar, havendo assim, a necessidade de se desenvolver uma política voltada para o trabalho intencional com as competências socioemocionais, buscando assim a formação integral do estudante.

Palavras-chave: Educação. Escola. Competências Socioemocionais.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

INSERÇÃO DA MULHER NOS CURSOS DO EIXO TECNOLÓGICO CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS DO IFCE *CAMPUS* DE SOBRAL

José Wellington da Silva⁵⁵⁴

Ana Cléa Gomes de Sousa⁵⁵⁵

RESUMO

Ao mesmo tempo em que verificamos a crescente participação da mulher no mercado de trabalho e nas instituições de ensino, verificamos também a luta delas no processo de escolarização. Várias pesquisas comprovam a desigualdade de gênero no mercado de trabalho onde exige-se das mulheres maiores competências e responsabilidade, por exemplo. Observa-se também, ao longo dos anos, um aumento expressivo da participação das mulheres nos cursos superiores, Bonelli (2016) afirma que isto está relacionado a efervescência econômica das privatizações de grandes empresas públicas, que ampliaram muito as especializações, em particular no direito empresarial. Para a área da indústria isto também não deve ser muito diferente e provavelmente a quantidade de mulheres neste universo, que sempre foi predominado pelo sexo masculino, aumentou. Assim, a partir da observação das relações de gênero em nossa sociedade e, principalmente, dentro dos cursos do eixo tecnológico Controle e Processos Industriais no âmbito da Educação Profissional Científica e Tecnológica (EPCT)

⁵⁵⁴Pós-Graduando no Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola/COMFOR-UFC. E-mail: wellingt87@gmail.com.

⁵⁵⁵Orientadora voluntária no Curso de Especialização em Direitos Humanos – UFC Virtual e Centro de Educação a Distância de Sobral/CED. Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. anacleasousa@gmail.com

onde evidenciam-se a invisibilidade das mulheres e possíveis práticas de subordinação aos homens na caracterização profissional, tem-se a seguinte questão a ser investigada: como se constitui a presença feminina dentro dos cursos vinculados ao eixo tecnológico Controle e Processos Industriais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) -*campus* Sobral, onde a sua grande maioria é constituído por estudantes do sexo masculino, no que tange à perspectiva de gênero? Portanto, a presente pesquisa a ser realizada irá desembocar no trabalho de conclusão do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), cujo objetivo será: identificar como se constitui a presença feminina dentro dos cursos do eixo tecnológico Controle e Processos Industriais do IFCE *campus* de Sobral no que tange à perspectiva de gênero. O corpo teórico que irá ancorar este trabalho, será composto por autores dos estudos feministas inseridos nos Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia, tais como do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2010), a historiadora Guacira Louro (1998), a educadora Nísia Floresta (1989), a filósofa Judith Butler (1990), dentre outros. Será adotada uma abordagem de pesquisa qualitativa descritiva, em razão da natureza do problema, que é descrever o ambiente e os sujeitos em análise, conforme Gil (2010). O método de pesquisa a ser adotado será estudo de caso, uma vez que se pretende conhecer profunda e detalhadamente o objeto. Pretende-se realizar as seguintes etapas para a conclusão do estudo proposto: levantamento de dados bibliográficos; estudo exploratório; uso de entrevista semi-estruturada para pesquisa de campo; análise dos dados e discussão dos resultados. Por fim, pretende-se com este estudo compreender como se constituem as relações e gênero dentro dos cursos dos vinculados ao eixo tecnológico Controle e Processos Industriais da unidade de ensino que será *locus* da investigação; e auxiliar nas discussões sobre gênero dentro dos espaços escolares a fim de minimizar os efeitos negativos que as relações de poder exercem dentro destes ambiente.

Palavras chave: Inserção da Mulher. Relações de Gênero. EPCT. Formação Profissional.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA MINIMIZAR A DESIGUALDADE SOCIAL

Francisca Patrícia de Paula Sousa⁵⁵⁶

Jane Fontes Guedes⁵⁵⁷

RESUMO

Pensar na educação como instrumento de reforma social é, antes de tudo, refletir que a educação não envolve somente a prática, mas o desenvolvimento de alternativas de atividades docentes em uma perspectiva que veria o papel da escola como local não neutro. A atividade do educador deveria ultrapassar as teorias e práticas impostas sem qualquer questionamento, e buscar na realidade a integração com o ambiente sociocultural e o despertar de um senso crítico, proporcionando aos educandos a busca da construção de um verdadeiro saber. Sendo assim, essa pesquisa pretende contribuir para a discussão sobre educação escolar pública e a possibilidade de enfrentamento da desigualdade social. Como resultado esperado, pretende-se relatar a importância de se rever o papel da escola, dos professores, dos gestores, dos pedagogos, dos alunos e dos responsáveis de alunos na busca de alternativas para minimizar a problemática frente a desigualdade social. Para este estudo a pesquisa utilizada será simples. Para a coleta de dados serão utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas com professores, gestores, e alunos de uma escola estadual do município de Sobral, Ceará. Para a execução dessa pesquisa será necessário o diálogo com alguns autores

⁵⁵⁶ Especialização UFC. E-mail: patriciapaulasousa@gmail.com

⁵⁵⁷ Mestra em Educação (UFC). E-mail: janefguedes@gmail.com

no intuito de compreender os conceitos que norteiam esse estudo, tais como: pobreza, que segundo Euzébio Filho e Guzzo (2009), é a carência de necessidades básicas do indivíduo quanto aos aspectos financeiros e social distanciando-os da educação, moradia, saneamento básico, assistência médica, trabalho e etc; a discussão sobre direitos humanos pautar-se-á em documentos oficiais e em Rezende Filho e Câmara Neto (2017); o conceito sobre cidadania será sustentada por Bandeira de Mello (2005). Tais conceitos serão articulados com a educação escolar.

Palavras-chave: Educação. Escola. Desigualdade Social.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E FEMINICÍDIO: UMA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO COM ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA

Vanderlene de Farias Lima⁵⁵⁸

Sumara Frota do Nascimento⁵⁵⁹

RESUMO

A partir do século XX ocorreram diversas lutas para combater a discriminação e o preconceito baseados no gênero e na sexualidade, como por exemplo, o movimento feminista. No Brasil podemos citar a “Lei Maria da Penha” como um grande movimento que tem repercussão nacional e internacional que luta pelo direito das mulheres e tenta impedir a violência, lei esta que completou 12 anos em 2018. Tendo em vista a relevância do tema na sociedade, o assunto foi discutido nas aulas de Sociologia com os jovens em uma escola Estadual, localizada na cidade de Guaraciaba do Norte, CE. Com a experiência, os estudantes puderam praticar o estranhamento e a desnaturalização da violência contra a mulher compreendendo a temática de forma mais crítica. O objetivo da pesquisa é compreender como o gênero é fruto de construções sociais. A metodologia proposta é de análise exploratória, bibliográfica e documental, o tema foi discutido com os alunos e alunas com o auxílio de vídeos de depoimentos de mulheres que sofreram algum tipo de violência por namorado ou ex-companheiro. Foi usada análise da história de vida da Maria da Penha, que deu nome à Lei,

⁵⁵⁸Aluna do Curso de Especialização em Direitos Humanos com ênfase no ensino de História, Filosofia e Sociologia (CED/UFC). E-mail: vanderlenef@yahoo.com.br

⁵⁵⁹ Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: sumaraassistentesocial@gmail.com

como uma forma de combate à violência contra a mulher. E análises de imagens e propagandas machistas reproduzidas na década de 50 que são trabalhadas como recurso didático no livro “Sociologia em Movimento” adotado pela escola. Os achados da pesquisa mostram que as análises e interpretações de dados estatísticos que expressam a violência contra a mulher no Brasil nos últimos anos mostrados no livro didático, na mídia, internet e redes sociais e manifestam o preconceito, a discriminação e a violência contra a mulher e traços do feminicídio em nossa sociedade.

Palavras-chave: Educação. Feminicídio. Gênero. Violência Doméstica.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO: (AUTO) BIOGRAFIA, HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÕES E (RE) CONSTRUÇÕES

Maruza Araujo Monteiro⁵⁶⁰

Pedro Hiago Freitas²

RESUMO

A educação na contemporaneidade tornou-se um desafio para educadores do século XXI, visto que, necessita formar os discentes em diferentes aspectos, motivando-os a aprender, sobretudo quando se trata de educação no sistema penitenciário, uma vez que o processo de ressocialização é um desafio diante dos estigmas e preconceitos que se fazem presentes na dinâmica do processo de educar nos presídios brasileiros, além da conjuntura histórica, social e cultural corrente. Nesse contexto, este artigo expõe um relato de experiência na Cadeia Pública do município de Acaraú, Estado do Ceará (CE), com o objetivo de apresentar o Projeto (auto) biografia: histórias de vida, formações e (re) construções, através de explanações da realidade dos discentes apenados, em que se perceberam como sujeitos históricos, que são possuidores de identidade(s) a partir de seus relatos de vida na construção da autobiografia, apoiando-se na música, poemas, poesias, histórias em quadrinhos. Ademais, nota-se que as transgressões ocorridas no meio social dos discentes também se tratam do reflexo de uma sociedade que privilegia valores neoliberais, que se intensificam com o sistema capitalista

⁵⁶⁰ Pós-graduanda em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: maruza_araujo22@hotmail.com

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). E-mail: pedro.freitas@ifce.edu.br

vigente. Como fundamento ao estudo, faz-se uso de autores como Paulo Freire (1996), Michel Foucault (1987), Edgar Morin (2011), que expõem contribuições para a aquisição do conhecimento como forma de emancipação humana. Portanto, para discutir sobre educação no sistema penitenciário é necessário compreender a realidade histórica, a vulnerabilidade social, cultural em que os discentes apenados se encontram. Logo, como docente atuante em penitenciária, a reeducação dos apenados se faz factível, pois o ser humano se constrói a partir das experiências individuais e coletivas.

Palavras-chave: Educação; Penitenciária; Ressocialização; Identidade.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**A FORMAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO
BRASILEIRO NA VIRADA DO SÉCULO XX PARA O XXI**

Antonia Lima de Carvalho⁵⁶¹
Ana Cláudia Uchôa Araújo⁵⁶²

RESUMO

A família no ocidente tem passado por diversas mudanças em seu processo de constituição, principalmente do século XX em diante, em decorrência de muitas variáveis. No Brasil, muitos arranjos familiares, compostos por famílias monoparentais, homoparentais, dentre outras, têm se feito mais presente no cotidiano, sobretudo, a partir da virada do século XX para o XXI. O censo demográfico do IBGE (BRASIL, 2010) revela no Brasil o crescimento do número dos casais homossexuais, segundo dados do período, dentre outras características da família atual. Assim, esta pesquisa tem por objetivo geral descrever as mudanças ocorridas nos processos de formação e constituição das famílias, no Brasil, no arco temporal das décadas de 1990 a 2010. Esta pesquisa de viés documental e bibliográfico, amparada em Gil (2008), baseia-se em normativas legais relacionadas ao Direito da família brasileira e em pesquisadores como Mauter (2003), Roudinesco (2003), Yanagui (2005), visando a estudar ainda como a sociedade brasileira concebe as ideias acerca do ser homem ou mulher, bem como dos papéis familiares exercidos no Brasil, ancorados na religião, visão de mundo, etc. A partir da pesquisa, ainda em fase preliminar, é possível afirmar que a família brasileira apresenta um viés cada vez mais multifacetado, presente em todos os estratos sociais.

⁵⁶¹Pós graduanda do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos–UFC. Pedagoga pela Faculdade Evangelica do Piauí - FAEPI. Servidora lotada no Cras-Aracatiaçu. Email: toinhaifete@hotmail.

⁵⁶²Orientadora do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos–UFC. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação Brasileira, pela UFC. Pesquisadora colaboradora na Linha de História e Educação Comparada (FACED/UFC). Servidora lotada na Pró-Reitoria de Ensino do IFCE, no Depart. de Ensino Básico e Técnico. E-mail: ana@ifce.edu.br.

Palavras-chave: Família. Formação. Constituição.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DIREITOS HUMANOS: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

Flávio Magno Pereira⁵⁶³

Profa. Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho⁵⁶⁴

RESUMO

O presente trabalho pretende interpretar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA no que tange à temática direitos humanos e a formação de professores, em suas respectivas matrizes. Seguindo por essa seara, pretende-se realizar uma reflexão e analisar os currículos dos cursos de licenciatura da respectiva instituição de nível superior supracitada e, dessa forma, interpretar os impactos que esses cursos têm na formação inicial do professorado no tocante aos direitos humanos. Esta pesquisa objetiva analisar as articulações possíveis entre os processos de formação de professores da educação básica com a temática Direitos Humanos. Especificamente, este trabalho objetiva identificar nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA elementos formativos que contemplem a temática Direitos Humanos; Refletir acerca dos desafios postos no cotidiano escolar para implementar de forma eficaz a temática Direitos Humanos na trajetória formativa dos professores da Educação Básica. A partir da observação e análise documental dos currículos dos cursos de licenciatura da UVA, será possível, numa perspectiva interdisciplinar, perceber que não se trata apenas de inserir a

⁵⁶³ Aluno do Curso de Especialização em Direitos Humanos da Universidade Federal do Ceará –UFC, E-mail professor.flavio.jijoca@gmail.com

⁵⁶⁴ Professora orientadora deste material e co-autora. E-mail: jasmine-14_4@hotmail.com

temática Direitos Humanos no currículo, mas que a mesma seja efetiva e atuante na formação do professorado, tendo em vista que com o apoio das novas tecnologias da informação essa efetivação pode ser ainda mais concreta. Pensar a formação inicial de professores relacionado a temática direitos humanos é refletir sobre a formação de um profissional que seja crítico e atuante no que se refere a esta temática, a respeito das aprendizagens para o novo século, o conhecimento deve ser por completo e não somente em pequenas partes fragmentadas, o conhecimento deve servir para libertar e não para aprisionar os *seres aprendentes*. Pretende-se investigar os currículos e as matrizes dos cursos de licenciatura da UVA, para assim investigar se esses cursos estão promovendo ou não a libertação dos novos professores em relação a temática direitos humanos. Com o desenvolvimento desta pesquisa, pretende-se identificar o perfil das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da UVA, assim como o perfil dos profissionais que a instituição de nível superior está formando em relação à temática direitos humanos. O referencial bibliográfico está ancorado nos estudos de Morin (2000); Candau (2013), Tardif (2002), Schön (2007) Saviani (2008) Hunt (2009) Nóvoa (1992).

Palavras-chave: Educação; Formação de Professores; Direitos Humanos.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

SOCIEDADE DE APOIO A FAMÍLIA SOBRALENSE (SAFS) E PROJETOS CULTURAIS: AÇÕES INTERINSTITUCIONAIS EM FAVOR DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Gerson Clesio Lima Sousa⁵⁶⁵

Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho⁵⁶⁶

RESUMO

As desigualdades sociais levaram ao surgimento do conceito de vulnerabilidade social e de alguns projetos na área cultural, do esporte e do lazer, sem considerar a complexidade das questões sociais e os conhecimentos básicos para uma gestão responsável e eficiente que deveria merecer o desenvolvimento de um projeto social. O objetivo desse artigo é analisar situações para implementação da arte, do esporte, do lazer e de alguns conceitos já utilizados na área da gestão social, na tentativa de possibilitar uma melhor intervenção dos profissionais de arte, educação física, música e dança interessados na gestão de projetos sociais. Especificamente, essa pesquisa objetiva contribuir para o protagonismo Infanto-juvenil nas comunidades; promover a integração social entre os bairros através das atividades desenvolvidas; e desenvolver atividades socioculturais, esportivas e de lazer direcionadas às crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. A fim de contextualizar o cenário da pesquisa, vale ressaltar que, com o crescimento das desigualdades sociais, os problemas nas diversas comunidades periféricas do Brasil tornaram-se mais visíveis. A exposição e a amplitude

⁵⁶⁵ Aluno do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade em Direitos Humanos, na Universidade Federal do Ceará. Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Sobral.

⁵⁶⁶ Professora orientadora e coautora deste trabalho. E-mail: jasmine-14_4@hotmail.com

desses problemas revelam as comunidades socialmente vulneráveis, o que abre uma grande oportunidade para o surgimento de inúmeros projetos sociais. Projetos que, de uma forma geral, objetivam eliminar ou diminuir tais problemas por meio de atividades musicais, artísticas e esportivas. A Sociedade de Apoio à Família Sobralense – SAFS, organização não governamental sem fins lucrativos, fundada em 1983, tem como missão promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescente e jovens, como também a promoção de um protagonismo comunitário onde o fortalecimento das famílias é prioridade no planejamento e execução de suas atividades. Um dos objetivos é contribuir na redução da violência e letalidade juvenil e oferecer as famílias assistidas formas diretas de empregos e renda na comunidade Dom José, através da educação, esporte, cultura, lazer, formação humana e profissional. A relevância científica e social desta pesquisa está na necessidade de discutirmos acerca dos processos de transformação social, através de ações culturais articuladas que visam a redução da violência e a promoção da cidadania, num contexto de crianças e jovens marginalizados. Esta pesquisa intenta mostrar que, além da integração durante a infância, as ações promovidas pela SAFS promove a inserção de jovens e crianças na comunidade; ajuda a torná-los conscientes de seus direitos e deveres. É importante, pois, desenvolver atitudes e comportamentos saudáveis e por isso devem ser apresentadas a esses jovens atividades que os auxiliem no desenvolvimento psicomotor e os integrem no meio social, desenvolvendo, assim, uma conduta mais humana e coletiva. A metodologia a ser empreendida constitui um estudo de caso e trata-se de uma pesquisa qualitativa. As técnicas de coleta de dados serão entrevistas semi-estruturadas e observação não participante. Consideramos ser fundamental que os profissionais de arte e cultura se dediquem a compreender e assimilar os conceitos e procedimentos da gestão social, porém sem que cometam o equívoco de separar a sensibilidade às questões político-ideológicas da necessidade de aplicar os recursos técnico-administrativos para garantir a eficácia, a eficiência e o impacto dos resultados de um projeto social. Talvez esteja aí uma grande questão para novos estudos na área de gestão e das ciências sociais. Conforme Santos (2001), esse é um desafio ainda não enfrentado como deveria. É importante compreender a definição de projeto para saber que sua existência é temporária, com recursos limitados. Isso significa que os projetos sociais não podem ter existência indefinida, mas sim ter um caráter emergencial para corrigir falhas eventuais nas políticas e nos planos governamentais. O presente trabalho ancora-se nos estudos de Soares; Monteiro (2006), Santos (2001), dentre outros.

Palavras-chave: Projetos sociais. Cultura. SAFS.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

HISTÓRICO DOS DIREITOS EDUCACIONAIS NAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS BRASILEIRAS

Evania Martins Guerra⁵⁶⁷

Daniel Santos Braga⁵⁶⁸

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma abordagem historiográfica sobre a implantação dos direitos educacionais nas Constituições Federais Brasileiras desde a nossa primeira Constituição outorgada em 1824, período monárquico vigente, abrangendo as demais Cartas Magnas até a atual (1988) então denominada Constituição cidadã. Anterior à explanação desse percurso histórico se faz necessário apresentar o processo formativo e evolutivo dos direitos humanos, processo compreendido em três gerações específicas denominadas de direitos naturais /civis, direitos políticos e direitos sociais. Com essa temática objetivamos analisar o percurso histórico da inserção desses direitos no que concerne à educação nas sete Constituições federais vigentes ao longo da experiência política nacional, assim como a Emenda Constitucional de 1969 e as implicações da concessão desses direitos para a sociedade. Será abordado o processo de universalização e a garantia de acesso e permanência dos estudantes no espaço escolar, conforme atesta o texto da Constituição de 1988. Partindo desse processo analítico o trabalho abordará as Constituições em seus diversos contextos históricos e abordará as diferentes composições de textos constitucionais relativos à questão da educação,

⁵⁶⁷ Universidade Federal do Ceará-UFC. Especialização em Educação em Direitos Humanos. E-mail: evaniaguerra@gmail.com

⁵⁶⁸ Professor Orientador e Coautor do projeto.

ressaltando que em algumas Cartas Magnas é perceptível o retrocesso no reconhecimento do direito à educação, tal como se pode identificar na Carta Magna imperial de 1824, a qual restringia o acesso à educação para cidadão, sendo que uma significativa parcela da sociedade, negros e escravos, estava excluída desta categoria. Na primeira Constituição republicana (1891), também é perceptível o retrocesso, visto que não havia garantias ao livre acesso e gratuidade do ensino. Devemos atentar para a composição do texto legal das Constituições de 1937 e a de 1967, no que se refere ao direito à educação. Em contrapartida, vimos conquistas importantes tais como as apresentadas na Constituição de 1934, que impetrou ao Estado e a família o papel de corresponsáveis pela ministração dessa educação associando a mesma com a função do desenvolvimento da consciência de solidariedade humana. As Constituições de 1946 e de 1988 também trouxeram várias mudanças em seu texto no âmbito educacional. Na Constituição de 1946 ficou definido que União, DF, Estados e Municípios deveriam contribuir, anualmente, com valores de dez por e vinte por cento, respectivamente, para subsidiar a manutenção e desenvolvimento do ensino. A Constituição Federal de 1988 foi a que mais detalhou os direitos e deveres de cada órgão competente em relação ao ensino, bem como todas as conquistas alcançadas. A priori iremos trabalhar com referenciais bibliográficos como prática metodológica de pesquisa, analisando os textos constitucionais e utilizando as teorias de alguns autores, entre eles Diogo de Vasconcelos Teixeira e Carolina Rocha Vespúcio, Paulo Freire e Carlos Roberto Jamil Cury. Com esse trabalho não pretendemos esgotar as possibilidades de estudos sobre a temática, mas entendermos o processo histórico percorrido pelos direitos humanos até a nossa contemporaneidade, bem como a conquista dos direitos sociais, visto que o direito a educação está inserido nesse âmbito.

Palavras-chave: Direitos Educacionais, Constituições Federais Brasileiras, Educação.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

NOÇÕES DE DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: PROPOSTA DE CONTEÚDO CURRICULAR PARA ENSINO MÉDIO

Carlos Henrique da Costa Lima⁵⁶⁹

Ana Cláudia Uchôa Araújo⁵⁷⁰

RESUMO

O presente estudo bibliográfico e documental, baseado em Gil (2008), tem por objetivo delinear uma proposta curricular acerca de noções de direitos humanos para o ensino médio, considerando a perspectiva da vivência em sociedade e a busca coletiva para o seu melhoramento. Ao contarmos com o conhecimento que temos hoje, acerca dos direitos humanos, temos a hipótese de que grande parte da população brasileira não conhece os seus direitos e deveres como cidadãos, até mesmo porque o atual currículo escolar, muitas vezes, apesar das diretrizes legais que o norteiam, não dá conta das discussões de temas de grande relevância social para o desenvolvimento humano, dada a complexidade no tecido social. O estudo de direitos humanos na escola tem um grande papel na formação das pessoas, pois mostra como esta temática rege as relações humanas o tempo todo, ao mesmo passo em que constitui uma possibilidade para refletir sobre os direitos envolvidos, mais voltados ao bem-estar social. Nesse sentido, o papel da escola é fundamental na garantia dos direitos humanos, em coerência com a ideia de que é necessário ter o entendimento de que todos os indivíduos

⁵⁶⁹ Discente da Especialização de Educação em Direitos Humanos da UFC. Pedagogo, professor do Colégio Batista Santos Dumont. Advogado, membro da Comissão de Direitos Humanos da OAB/CE, membro do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos do Estado do Ceará. E-mail: <chclima.adv@gmail.com>.

⁵⁷⁰ Orientadora do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos–UFC. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação Brasileira, pela UFC. Pesquisadora colaboradora na Linha de História e Educação Comparada (FACED/UFC). Servidora lotada na Pró-Reitoria de Ensino do IFCE, no Depart. de Ensino Básico e Técnico. E-mail: <ana@ifce.edu.br>.

precisam ter sua dignidade garantida, o que implica em ter direito à opinião, à liberdade, à identidade, à educação, à moradia, ao lazer, à cultura e à saúde. Mas por que estudar direitos humanos é bom para a nossa sociedade? O que se deve estudar sobre direitos humanos na sala de aula? Em primeiro lugar, a nossa sociedade precisa de conhecimento sobre seus direitos e deveres. A escola é um local de aprendizagem, de pesquisa, de discussões. Nela, as pessoas precisam chegar sabendo que estão abertas para aprender coisas novas, o que inclui as discussões sobre a sociedade e a busca por transformá-la. Em segundo lugar, ao se analisar o conteúdo curricular atual, observa-se que a aprendizagem sobre alguns temas de direitos das pessoas já está ali inserida, de forma interdisciplinar, de acordo com o Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) e suas Resoluções, que estabelecem Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. As Diretrizes tornam obrigatória a Educação em Direitos Humanos nos currículos da educação básica e superior, indicando que a temática deverá ser considerada. Em terceiro, o conhecimento modifica a sociedade, muda o homem e a mulher. No aprendizado dos seus direitos e deveres, pode vir a despertar na pessoa formas de viver bem, de querer o melhor para si e para o outro. Para o aporte do referencial teórico, trabalharemos com a base curricular do ensino médio com Direitos Humanos, bem como com o acervo de normas e doutrinas com referência em direitos humanos, tais como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB (BRASIL 1996); o Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007); a Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948); a Constituição Federal (BRASIL, 1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); a Lei do Idoso (BRASIL, 2003); o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015); a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006); a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (BRASIL, 1993); o Sistema Único de Saúde – SUS (BRASIL, 1990); a Lei de Cotas para o Ensino Superior (BRASIL, 2012), dentre outras. Discutir estas normas em sala de aula, sem dúvida alguma, contribui para a aquisição do aprendizado sobre Direitos Humanos. Assim, a ideia é fazer a discussão sobre a história, as normas e garantias de direitos humanos, dividida em módulos de aprendizagem, de acordo com cada série do ensino médio, com vistas a formatar discussões assemelhadas com as idades, com o aprendizado programado, com a vivência dentro e fora da sala de aula. Assim, tratar da discussão sobre a história dos direitos é muito importante no contexto atual, para apresentar o conceito de Direitos Humanos, no âmbito escolar. Através desse estudo, ainda em fase inicial de discussão, poderá se entender a concepção das discussões sobre direitos e deveres de todos, pois se parte da premissa de que

conhecer as normas para a garantia de direitos e deveres para todos contribuirá para que a pessoa seja mais ativa na sociedade, possibilitando a esta ser mais atenta a todas as formas de vida e suas necessidades de sobrevivência. Quando o aluno do ensino médio, por exemplo, estudar o Estatuto da Criança e do Adolescente, irá compreender a importância da assistência dada para criança e o adolescente na condição de sujeitos de direitos e deveres, com maior atenção das políticas públicas do Estado, em saúde, convivência familiar e comunitária, lazer e educação. Ao estudar o Estatuto do Idoso, poderá compreender a necessidade de atenção para com a pessoa idosa, mas também com os direitos das pessoas com deficiência. Adquirirá informações a respeito da proteção para as mulheres através da Lei Maria da Penha. Conhecerá a Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS, o Sistema Único de Saúde – SUS, a Lei de Cotas para o Ensino Superior, destacando as questões fundamentais, desde as garantias prioritárias, até os aspectos relativos à transporte, passando pelos direitos à liberdade, à respeitabilidade, à vida, à educação, à cultura, à esporte e ao lazer, entre outros. Essas temáticas, ainda em fase de planejamento e aproximação da pesquisa, poderão vir a se constituir a formação que se objetiva formatar, através do estudo da história, das normas e das doutrinas com referência nos direitos humanos e na sociedade, numa linguagem dialógica e acessível e que guarde ressonância com as demandas da contemporaneidade.

Palavras-chave: Ensino Médio, Direitos Humanos na Escola, Conteúdo Curricular .
Educação.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**A SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR DO ADOLESCENTE HOMOSSEXUAL: UM
ESTUDO TEÓRICO-DOCUMENTAL**

Ana Cristina Batista de Araújo Sousa⁵⁷¹

Ana Cláudia Uchôa Araújo⁵⁷²

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar o processo de socialização do sujeito adolescente homossexual no ambiente escolar, à luz do aparato normativo e bibliográfico. Trabalhar a questão de Gênero e Diversidade na Escola constitui um tema extremamente delicado, uma vez que o debate a respeito desta temática tem sido intensificado através das mídias como a televisão, as revistas, os diversos tipos de redes sociais e a própria internet, que trouxeram à luz a discussão acerca do que antes era visto como uma anomalia, no Brasil. Partindo do amparo legal ao direito individual de cada cidadão, o trabalho se assenta numa pesquisa de viés teórico e documental, a partir da consulta e análise da Constituição Federal (BRASIL, 1988), além de outras leis e decretos, bem como da contribuição de teóricos, como Santos (2012), que se debruçam no estudo desta temática, com vistas à compreensão de como a influência da ambiência escolar, familiar e social interfere diretamente no processo de socialização do adolescente homossexual. As dores, as dificuldades e alegrias desses jovens que se descobrem gays são o centro da questão discutida nesse trabalho, em fase preliminar de andamento.

Palavras-chave: Homossexualidade. Adolescência. Socialização.

⁵⁷¹Discente da Universidade Federal do Ceará – Curso de Especialização Em Gênero e Diversidade na Escola. Licenciada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Especialista em Ensino de História e Geografia (IEDUCARE). Servidora efetiva da SEDUC – CE, lotada como professora de História na EEEP Guilherme Teles Gouveia. E-mail cristinabatista01@gmail.com

⁵⁷²Orientadora do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos–UFC. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação Brasileira, pela UFC. Pesquisadora colaboradora na Linha de História e Educação Comparada (FACED/UFC). Servidora lotada na Pró-Reitoria de Ensino do IFCE, no Depart. de Ensino Básico e Técnico. E-mail:ana@ifce.edu.br.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EDUCAÇÃO INTEGRAL: COMPETÊNCIAS E MÉTODOS DE ENSINO PARA FORMAR O JOVEM COMO PROTAGONISTA SOCIAL

Regina Ângela Franco Duarte⁵⁷³

Gisela de Assis Conceição⁵⁷⁴

RESUMO

Quando nos voltamos para falar da educação integral inicia-se pensando de onde surgiu esse termo, GADOTTI (2009) nos mostra que desde Aristóteles no século V a.c., esse conceito de educação integral é discutido amplamente entre os estudiosos da época, o mesmo ressalta ainda que essa forma de educação seria como o desabrochar do humano a um novo mundo que mostra além do que se vê. E com o presente texto onde se tem como enfoque a educação integral, exemplifica por meio de autores que ao longo do tempo e como a mesma pode influenciar de forma ao melhoramento do ensino aprendizagem do jovem através de competências, que como fala Perrenoud (2000), são a capacidade do jovem de assimilar e tratar informações dentro de seu contexto cognitivo. Nesta pesquisa busca-se através da revisão bibliográfica a compreensão da Educação Integral e a inserção do jovem no seu contexto sociocultural, elencar a relevância da padronização do ensino por competências e Metodologias Ativas como nova forma de ensino. Os primeiros estudos que buscaram falar sobre metodologias ativas podem ser acessados na obra de Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778), onde essa obra traz o estudante como principal formador do seu saber, e que a partir do saber por ele adquirido pode expor esse conteúdo dentro do mundo ao qual está inserido. Por meio dessa metodologia, discutir pontos chaves a serem buscados para que se

⁵⁷³ Discente, UFC, email : ladylaurafd@yahoo.com.br

⁵⁷⁴ Técnica em Assuntos Educacionais, IFCE, email: gisela.assis@ifce.edu.br

consiga chegar a essa unificação de um modelo de ensino aprendizagem efetivo. Na metodologia é feita uma análise onde se ressalta os fatores que podem ser relevantes para a inserção dessa nova metodologia de ensino, bem como o desenvolvimento do docente que ficará responsável por esse novo método. Dessa forma, nos achados haverá todo pensamento acerca do estudo bibliográfico do tema tratado, e explanação de possíveis rumores a serem revistos para a implantação desse novo modelo de educação com o objetivo de se destacar o protagonismo juvenil dentro e fora da realidade escolar.

Palavras-chaves: Educação Integral, Integralidade, Protagonismo Juvenil.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

O CYBERBULLING NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO: DISCUSSÃO A PARTIR DE UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Maciel Lima de Souza⁵⁷⁵

Ana Cléa Gomes de Sousa⁵⁷⁶

RESUMO

Se é verdade que as escolas há tempos convivem com os transtornos causados pelo *bullying*, tampouco se pode negar que as tentativas de minimizar e combater os transtornos desencadeados pela violência psicológica, sempre presente no *bullying*, tenham possibilitado à escola eliminar essas ocorrências nas relações estabelecidas entre os membros da comunidade. Embora a violência existente nas práticas de *bullying* possam delimitar-se em três níveis distintos de violência - quais sejam: a física (agressões de forma a machucar o indivíduo), a psicológica (ameaças, chacotas e humilhações) e a social (segregação de um ou grupo de indivíduos) - , considera-se o *ciberbullying* mais grave, dado que este não possui fronteiras físicas. Trata-se de uma prática que usa como veículos celulares, tablets e computadores, conectados à rede mundial de internet, quase sempre interligados às redes sociais. De acordo com Campbell (2007), o *cyberbullying* torna-se mais grave por não ter limites geográficos, além de envolver o poder da palavra escrita. Nesse sentido, pode adentrar as casas, ampliando seu raio de ação. Considera-se, ainda, o agravante de sua permanência, já que é praticamente impossível sua total eliminação. Assim, parte-se da compreensão de que o ambiente

⁵⁷⁵Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú -UeVA. Pós-Graduado em Ensino de História pela Faculdade de Conchas - FACION. Atualmente cursando Especialização em Direitos Humanos na Universidade Federal do Ceará – UFC. maciells0002@gmail.com.

⁵⁷⁶Orientadora voluntária no Curso de Especialização em Direitos Humanos – UFC Virtual e Centro de Educação a Distância de Sobral/CED. Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. anacleasousa@gmail.com.

educacional deve ser promotor de uma educação para os direitos humanos livre de preconceitos, discriminações e toda forma de violência e, ainda, considerando as contribuições empreendidas nas disciplinas cursadas no âmbito do curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Direitos Humanos da Universidade Federal do Ceará, delineou-se a seguinte questão de pesquisa para ser investigada: como o *cyberbullying* tem se constituído nas escolas de ensino médio e de que modo as práticas têm interferido na aprendizagem dos alunos, considerando pesquisas realizadas no período de 2010 a 2018? Portanto, a investigação que será realizada constituir-se-á no trabalho de conclusão de curso, cujo objetivo será: identificar como o *cyberbullying* tem se constituído nas escolas de ensino médio por meio dos resultados trazidos em pesquisas realizadas no período de 2010 a 2018, buscando fazer interlocução entre os achados dos estudos selecionados e estratégias que possam minimizar as interferências da violência psicológica na aprendizagem dos alunos. O aporte teórico preliminar pretende abordar desde os antecedentes do *bullying* até as consequências das práticas do *cyberbullying* nas instituições de ensino de educação básica na atualidade. Nessa primeira aproximação recorreu-se a Fante (2010) e Maldonato (2011), uma vez que discutem as privações e consequências causadas pelo *bullying* e pelo *cyberbullying* em crianças e jovens. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica (GIL, 2009) cuja base assentará-se em consultas a sites, periódicos e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Pretende-se realizar o estudo em três etapas: (i) pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica; (ii) estudo exploratório, onde serão selecionadas as pesquisas que serão analisadas; (iii) análise dos documentos selecionados e discussão dos resultados. Quando da conclusão do estudo ora proposto, acredita-se que este poderá contribuir com um conjunto de informações que possibilitem: (i) apontar para novos fatos sobre a problemática em torno do *cyberbullying* e o seu necessário enfrentamento; (ii) auxiliar na discussão e/ou construção de estratégias que possam minimizar não só os impactos imediatos, mas, sobretudo, que apontem caminhos para reduzir os efeitos na vida dos alunos que sofrem com a violência psicológica proveniente do *cyberbullying*; e (iii) encaminhar uma nova pesquisa a ser realizada posteriormente.

Palavras-chave: Cyberbullying. Violência na escola. Aprendizagem do aluno.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

DIREITOS HUMANOS E FANZINE: UM RECURSO METODOLÓGICO PARA SALA DE AULA

Karlos Patrick de Paulo Sousa⁵⁷⁷

Jane Fontes Guedes⁵⁷⁸

RESUMO

A ideia do presente trabalho surgiu da experiência, como professor bolsista do Programa de Iniciação à Docência - PIBID, na escola de Tempo Integral Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Junior, com os alunos do 3o ano. Foi utilizado o Fanzine com a pretensão de ser o “produto”, da nossa atividade, depois percebemos que o Fanzine pode funcionar como um importante instrumento para ser utilizado na sala de aula com os alunos do ensino médio. Diante disso, este trabalho tem a intenção de utilizar novamente o Fanzine como ferramenta metodológica de transmissão do conhecimento no minicurso que será realizado para os alunos, tendo como temática uma abordagem sobre os Direitos Humanos. Estimular a construção de conhecimento dos alunos do ensino médio da escola de Tempo Integral Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Junior, acerca da temática dos Direitos Humanos utilizando a técnica de construção do Fanzine como ferramenta metodológica. Pretende-se, como metodologia, realizar um minicurso na escola para os alunos do 3o ano da escola de Tempo Integral Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Júnior, tendo como temática os Direitos Humanos. Para execução e obtenção dos resultados, utilizaremos como método uma abordagem qualitativa. Será formada uma turma de 25 alunos das turmas de 3º ano. Para isso vamos elaborar uma

⁵⁷⁷ Aluno do Curso de Especialização em direitos Humanos pela Universidade Federal Ceará – UFC.
karlospatrick@gmail.com

⁵⁷⁸ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará. janefguedes@gmail.com

ficha de inscrição. A atividade será desenvolvida em duas etapas uma primeira etapa teórica, onde trabalhamos com os alunos um texto, documentos e charges que façam uma abordagem sobre a temática dos Direitos Humanos. A segunda etapa consistirá de uma atividade teórica/prática, na qual apresentaremos para os alunos o contexto e como surgiu o Fanzine e a técnica de elaboração desse material. Nossa discussão pretende se pautar por duas questões: primeiro, se é possível desenvolver um Fanzine a partir de qualquer tema discutido em sala de aula? E segundo como os alunos recebem essa atividade?

Palavras-chave: Metodologia de ensino. Direitos Humanos. Fanzine.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO FORMA DE AMENIZAR CONFLITOS NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL, EM SOBRAL - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE AÇÕES DE MEDIAÇÃO ESCOLAR E COMUNITÁRIA.

Ana Thiena Apoliano⁵⁷⁹

Ana Cláudia Uchôa Araújo⁵⁸⁰

RESUMO

Este artigo discorre sobre o planejamento de ações de mediação escolar e comunitária com a temática de “Direitos Humanos”, voltadas a alunos de uma Escola de Ensino Fundamental, sediada em Sobral, no estado do Ceará. O objetivo deste relato é contribuir com a socialização do planejamento de ações práticas críticas sobre Direitos Humanos frente ao quadro de vulnerabilidade social identificado junto ao público infantil. As ações têm duração de um ano no calendário letivo, fazendo parte de um projeto de mediação desenvolvido através de uma parceria entre a Coordenadoria Municipal de Habitação e a escola. Os estudantes atendidos são menores de idade, e são moradores de bairros com alto índice de vulnerabilidade social, o que faz com que esse quadro transcenda o ambiente comunitário, fazendo da escola também um espaço de reproduções de tensões, símbolos e disputas, sendo este o diagnóstico que resultou nas ações de mediação. Abordar-se-á no estudo, a ação de planejamento empreendida,

⁵⁷⁹ Assistente Social, Especialista em Saúde da Família pela Universidade Vale do Acaraú, Discente do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos.

⁵⁸⁰ Orientadora do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos–UFC. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação Brasileira, pela UFC. Pesquisadora colaboradora na Linha de História e Educação Comparada (FACED/UFC). Servidora lotada na Pró-Reitoria de Ensino do IFCE, no Depart. de Ensino Básico e Técnico. E-mail: ana@ifce.edu.br.

à luz de teóricos como Freire (1992), Vygotsky (1984), dentre outros. Conclui-se, preliminarmente, que o planejamento desta experiência de intervenção aponta caminhos sólidos para a construção de um ambiente escolar crítico, de paz e de consciência de pertencimento e cidadania.

Palavras-chaves: Direitos Humanos. Educação. Planejamento.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A MILITANCIA LGBT NO BRASIL: DAS PRIMEIRAS MANIFESTAÇÕES AOS DIAS ATUAIS

Francisco Wesley Carlos Sales⁵⁸¹

Maria José Barbosa⁵⁸²

RESUMO

Ao falarmos sobre o histórico do movimento LGBT, é preciso entender o que essas letras significam, uma sigla que designa, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e transgênicos, já os primeiros registros históricos da homossexualidade datam de 1.200 A.C. David Carter (2016) historiador, afirma que a rebelião de Stonewall nos EUA em 28 de Junho de 1969 marcou o início do Gay Rights Movimento (livre movimento pelos os direitos gays). Já o movimento brasileiro nasce no final dos anos 1970, predominantemente formado por homens homossexuais, a partir de reuniões em espaços sociais, como bares e clubes em plena ditadura militar. A partir dessa organização social os militantes desse movimento começam a reivindicar seus direitos frente a uma sociedade heteronormativa, luta essa que vem sendo travada desde o século XX. O surgimento da Aids, a forma como foi divulgada e as políticas públicas de enfretamento foram sendo construídas proporcionando grande visibilidade negativa a homossexualidade. Nessa perspectiva o presente estudo tem como objetivo analisar o contexto histórico do movimento LGBT no Brasil. Tendo como fontes históricas os movimentos anteriormente citados. Para alcance do mesmo foi utilizada como metodologia pesquisa bibliográfica a fim de buscar em obras já publicadas o embasamento científico para o presente trabalho. Tendo como fonte autores como Alessandro Soares da

⁵⁸¹ Aluno do curso de Especialização em Direitos Humanos.

⁵⁸² Orientadora. Professora Adjunta da Faculdade de Educação - UFC

Silva (2008), Regina Facchine (2016),Thais Ferraz (2017) e André Cabette Fabio (2017). Ao mesmo tempo em que se discute essa temática, percebe-se que as lutas e reivindicações do movimento LGBT desde seu início estão ligado à visibilidade de direitos e mudanças de cunho social para os membros do grupo. O fenômeno da segmentação do movimento intensificou-se na segunda metade dos anos 90, e a multiplicação das siglas que representam demandas de reconhecimento lgbt. Assim podemos dizer que uma das principais pautas do movimento LGBT no Brasil e no mundo sem dúvida é o respeito.

Palavras-Chave: Conquistas; Manifestação; Movimento; Homossexuais; LGBT.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

DIREITOS HUMANOS, ÉTICA E PLURALIDADE NAS ORGANIZAÇÕES NOS CURSOS DE EDIFICAÇÕES E MECÂNICA NO IFCE ITAPIPOCA: UMA ABORDAGEM ANALÍTICO-SINTÉTICA A PARTIR DO PPPC, DA PRÁXIS PEDAGÓGICA E DISPOSITIVOS LEGAIS

Ailton Batista de Albuquerque Junior⁵⁸³

Cícero Edinaldo dos santos⁵⁸⁴

RESUMO

A pesquisa terá como objetivo investigar o nível de entendimento dos educandos acerca do componente Curricular de Direitos Humanos, Ética e Pluralidade nas Organizações do Curso superior de Física do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Ceará (IFCE), *campus* Itapipoca. Ademais, o estudo visa analisar se acontece a prática do respeito aos Direitos Humanos no cotidiano da instituição a partir das relações interpessoais dos docentes-discentes além de elencar os aspectos normativos e jurídicos em que se fundamenta o estudo de tais temáticas no currículo da formação proposta. Na metodologia será utilizada a pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica com os renomados autores Benevides (2000), Bobbio (1992) IBGE (2017), Plano Nacional De Educação Em Direitos Humanos (2007), Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Caliman & Tavares (2014), Programa Mundial para a educação em Direitos Humanos (2006) e outros, pesquisa de campo tendo em vista que o pesquisador irá aplicar o instrumental questionário contendo

⁵⁸³ Pedagogo do IFCE, professor de Educação Básica na comarca de Itapipoca e professor de extensão no campus de Itapipoca. Especialista em Educação Gestão Pública. E-mail: ailton.junior@ifce.edu.br

⁵⁸⁴ Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: ciceroedinaldo@live.com

10 questões semiestruturadas que deverão ser respondidas por 42 alunos, pois esse é o número de pessoas que estão cursando o componente curricular nos cursos técnicos de nível médio na forma subsequente em Edificações e Mecânica no IFCE *campus* Itapipoca. Vale salientar que todo o percurso será realizado com fulcro na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Ética. Pluralidade .

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA OS GESTORES DE POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS DE SOBRAL

Priscila Oliveira Ponte⁵⁸⁵

Francisco Robson Alves de Oliveira⁵⁸⁶

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a concepção de Educação em Direitos Humanos, a partir de ações realizadas nos equipamentos públicos ou instituições parceiras nos bairros com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, para gestores de políticas públicas sociais da Secretaria dos Direitos Humanos, Habitação e Assistência Social do município de Sobral (Ceará). A atuação para promoção dos Direitos Humanos é o processo de educação. Desta forma, este trabalho parte de uma perspectiva de educação não formal, a qual se implementa e desenvolve através de ações em equipamentos da gestão pública ou instituições parceiras com o principal intuito de gerar uma formação cidadã de acesso aos direitos e criando concepções para o respeito à dignidade humana, esclarecendo os caminhos de acesso às políticas públicas e fortalecendo a participação popular. O processo de educação não-formal em direitos humanos é um processo interdisciplinar e transversal, a qual utiliza o direito primordial da educação como acesso ao conhecimento de outros direitos conquistados e construção de possibilidades e estratégias aos direitos que precisam ser implementados. Neste aspecto, valoriza-se uma concepção de educação para a cidadania democrática, a qual

⁵⁸⁵Psicóloga. Especialista em Psicodiagnóstico. Prefeitura Municipal de Sobral – Coordenadoria dos Direitos Humanos. priscila.8842@gmail.com

⁵⁸⁶Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). É membro pesquisador da Linha de História da Educação Comparada (LHEC). profrobsonalves@ymail.com

é construída a partir das potencialidades do território em que se está inserida. (BRASIL, 2007). As ações territoriais de Educação em Direitos Humanos é uma propositura que busca promover e divulgar os direitos numa concepção de formação para o respeito aos direitos e liberdades fundamentais. Entende-se que, partindo do território, é possível conhecer as realidades e demandas que de lá surgem, de forma que este processo de educação seja intrínseco ao que é latente do cotidiano das comunidades, as quais haverá intervenção. A presente pesquisa seguirá o método qualitativo, para conhecer quais as compreensões que as gestões das políticas públicas sociais possuem a respeito da Educação em Direitos Humanos a partir das ações que são desenvolvidas nos territórios. Desta forma, será utilizada entrevista semiestruturada como forma de coleta de dados e o método será a análise de discurso. Optou-se pela análise de discurso, pois de acordo com Caregnato e Mutti (2006), essa tecnologia não se propõe a descobrir algo novo, e sim uma interpretação, sobre o que é construído a partir de um lugar de fala e de uma perspectiva de realidade. Desta forma, neste trabalho serão apresentadas leituras de como a Educação em Direitos Humanos tem colaborado para efetivação das políticas públicas sociais, de acordo com a visão das gestões. O desenvolvimento de estudos que esclarecem que o processo de educação em direitos humanos começou a partir do processo histórico de redemocratização do país, e, portanto, é uma questão político social, pois mobiliza a participação ativa nas políticas públicas (CANDAU, 2008; CANDAU e SACAVINO, 2013). Desta forma, pretende-se conhecer a concepção de Educação em Direitos Humanos dos gestores das políticas públicas de Sobral da Secretaria dos Direitos Humanos, Habitação e Assistência Social, de forma a conhecer se, sob o olhar da gestão pública, como as ações desenvolvidas nos territórios têm contribuído para um entendimento rico para tolerância, igualdade de direitos entre gênero e classes, promoção de conhecimento de conquistas de direitos e fluxos já estabelecidos pelas políticas públicas vigentes no município de Sobral.

Palavras-chave: Educação, Direitos Humanos, Gestores, Políticas Públicas .

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A INFLUÊNCIA DOS FATORES SOCIAIS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Deliane Amaro Lima ⁵⁸⁷

Francisco Robson Alves de Oliveira ²

RESUMO

O presente trabalho aborda o processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, sob perspectivas interacionistas e sociointeracionistas, com a intenção de analisar de que forma fatores sociais influenciam o desenrolar desse trajeto. Destacamos elementos como: classe e estrutura social, linguagem e cultura, os quais fazem parte do cotidiano de nossos alunos e influenciam diretamente em suas mentes, interesses e comportamentos. Debruçamo-nos sobre as teorias de Vygotsky e Piaget, este, enfocando as interações do sujeito com o meio como determinante para a aprendizagem e, aquele, destacando a cultura e a linguagem como fatores essenciais para a construção da inteligência humana. O desenvolvimento cognitivo de um indivíduo está intrinsecamente ligado à sua capacidade de compreender o mundo que o rodeia por meio do processo de aprendizagem. Portanto, fatores como cultura, linguagem, classe social e aproximação entre o sujeito e sua realidade são elementos determinantes nesse processo. Essa perspectiva nos possibilita pensar a educação como um organismo complexo, o qual transcende o espaço da sala de aula e do aconchego do lar. Nesse sentido, direcionamos nosso estudo rumo às ideias de pensadores da educação preocupados em analisar o

⁵⁸⁷ Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional – Esfapege. E-mail: Deliane.esfapege@gmail.com.

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). É membro pesquisador da Linha de História da Educação Comparada (LHEC). E-mail: profrobsonalves@ymail.com

desenvolvimento cognitivo do ser humano em meio à multiplicidade de influências que esse processo pode receber. - Vigotsky - renomado psicólogo russo do século XX, compreende o homem e sua evolução intelectual sob uma ótica sociocultural, isto é, afirma que o sujeito se constrói a partir de interações com o meio que o rodeia (RESENDE, 2009). Para o estudioso, desenvolvimento humano e aprendizagem são dois processos que se completam uma relação dialética, na medida em que o indivíduo, ao mesmo tempo em que interioriza os fatores culturais, constrói a capacidade de agir para transformá-lo (RESENDE, 2009). Vale ressaltar que o surgimento de teorias que tratam do desenvolvimento cognitivo do aluno como um processo gradual, a exemplo das ideias de Jean Piaget, psicólogo suíço de extrema relevância para a pedagogia moderna, nos levam a olhar o aluno com maior cuidado, levando em consideração a fase de aprendizagem em que se encontra, e a relação da mesma com o meio que a cerca. Nesse sentido, os problemas da educação suscitados pelo contexto social que a envolve, penetram no cotidiano escolar e na vida de nossos alunos. São incontáveis os elementos que acabam por interferir no desenvolvimento de uma educação de qualidade e em uma aprendizagem satisfatória. No entanto, merecem ser trabalhados, afinal, buscar a raiz das fragilidades da educação, é a forma ideal para extingui-las. Os educadores, sejam eles pais, tutores ou professores, possuem o papel de orientar seus educandos quanto à leitura que fazem do mundo e o conhecimento que constroem a esse respeito, no entanto, existem influências variadas nesse percurso, as quais precisam ser levadas em conta. Conforme Vygotsky, fatores sociais como cultura e linguagem, são aspectos preponderantes para a construção do ser humano. O autor defende a concepção de que elementos externos possuem o poder de agir nos processos mentais do indivíduo a partir do grau de impacto que os mesmos podem causar. Partindo desse pressuposto, percebemos que o contexto social em que o sujeito está inserido, abrangendo toda a sua estrutura, é determinante para o seu desenvolvimento intelectual. Portanto, qualidade de vida, ambientes escolares agradáveis e família estruturada são características necessárias para o processo de aprendizagem. Enfatizamos ainda, a relevância que Vigotsky deposita sobre a linguagem como um intercâmbio social, cuja principal função se ampara na interação do indivíduo com aqueles que lhes cercam. Nesse sentido, o educador emerge como um mediador do desenvolvimento intelectual do aluno na proporção em que instiga a voz do educando, levando-o a expor aquilo que sente, episódio imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem. Outro autor sobre o qual se embasam as ideias aqui trabalhadas, Piaget, destaca as atividades sensoriais como imprescindíveis para a superação de cada fase do desenvolvimento intelectual do indivíduo. Para ele, o desenvolvimento

psíquico pode ser equiparado ao crescimento orgânico, argumentando que ambos são processos os quais se direcionam ao equilíbrio. A evolução da mente, semelhante ao desenvolvimento do corpo que encontra a sua consolidação no momento em que os órgãos amadurecem, busca uma estabilidade final, na forma do equilíbrio mental, especificamente na fase adulta. Sob a fundamentação das teorias piagetianas, percebemos que o desenvolvimento mental pode ser instigado também por meio de brincadeiras, onde há o contato do indivíduo com objetos ou interação do mesmo com os outros. Tanto para Vigotsky, quanto para Piaget, a aprendizagem ocorre sob influência de fatores externos, no entanto, este, permeia pela concepção de que o amadurecimento mental precisa preceder o ato de apreender o conhecimento, e aquele, sustenta-se na ideia de que fatores socioculturais refletem na forma como o indivíduo evolui psicologicamente agindo diretamente nesse processo, dando curso à aquisição de conhecimento. Apesar de existirem diferenças entre as teorias, as duas exaltam o aluno como um ser ativo e curioso quanto ao mundo que o rodeia. O surgimento de teorias que tratam do desenvolvimento cognitivo do aluno como um processo gradual, a exemplo das ideias dos teóricos em questão, nos levam a olhar o aluno com maior cuidado, levando em consideração a fase de aprendizagem em que se encontra, e a relação da mesma com o meio que a cerca. A construção da referente pesquisa nos levou a reflexões de extrema importância, tanto para nós, educadores, quanto para os demais setores da sociedade ligados ao desenvolvimento intelectual de nossos alunos, como as autoridades governamentais. O rumo que a educação tem tomado em nosso país apresenta enormes preocupações, por isso, é de suma relevância refletirmos sobre os problemas que agravam essa situação, bem como criarmos mecanismos que revelem o cerne de suas fragilidades e a forma como podemos colocar em prática ações que amenizem esse contexto.

Palavras-chave: Desenvolvimento Cognitivo, Estrutura Social, Linguagem, Cultura.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

RELAÇÕES DE GÊNERO: UM DIÁLOGO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

Maria Lúcia de Carvalho Lima⁵⁸⁸

Antônio Carlos Ferreira Bonfim⁵⁸⁹

RESUMO

As relações entre escola e família são construídas através da divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, envolvendo expectativas recíprocas. Quando pleiteia-se esta parceria escola-família e convoca-se a participação dos pais na educação, sobretudo pelo dever de casa como estratégia de promoção do sucesso escolar, não se consideram: as mudanças históricas e a diversidade cultural nos modos de educação e reprodução social; as relações de poder entre estas instituições e seus agentes; a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de grande parte das famílias; as relações de gênero que estruturam a divisão de trabalho em casa e na escola. Este trabalho discute a compreensão acerca das relações de gênero entre a escola e a família, argumentando que a política educacional, o currículo e a prática pedagógica articulam os trabalhos educacionais realizados por ambas, segundo um modelo de família e papel parental ideal e com base nas divisões de sexo e gênero. Este diálogo deve ser construído de maneira coerente entre os diferentes espaços pelos quais a criança ou o adolescente tenha acesso. Espera-se que a família, como papel primordial de educação construa valores e a escola, como formadora instrumentalize estes valores através da construção competências e habilidades no espaço escolar.

Palavras-chave: Relações de Gênero; Relação Escola-Família; Educação; Pais.

⁵⁸⁸Universidade Federal do Ceará – lucianrlucia@hotmail.com

⁵⁸⁹ Universidade Federal do Ceará. E-mail: bonfim.curralvelho@gmail.com



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A ASCENÇÃO DO IDEÁRIO FACISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: AS DISCUSSÕES POLÍTICAS EM SALA DE AULA (2014 – 2018)

Victor Rodrigues de Almeida⁵⁹⁰

Sumara Frota do Nascimento⁵⁹¹

RESUMO

O trabalho proposto tem como objetivo refletir acerca das repercussões da conjuntura política nacional dos últimos quatro anos no ambiente escolar. Nesse sentido, procurando contribuir para compreender como os educandos interpretaram esse cenário histórico e sócio-político nacional. Apresentar as principais discussões ligadas ao fascismo no contexto escolar, mostrando como as propostas jurídicas podem limitar a reflexão crítica em relação à sociedade na escola. Tal como o Projeto de *Lei N.º 867, de 2015*, mais conhecida como “Escola sem Partido. A metodologia proposta inicial é de natureza bibliográfica onde trabalharemos com autores que se debrucha com o tema. Tendo como recorte alguns textos bases, tais como: “*Psicologia de Massas do Fascismo*”, de Wilhelm Reich, “*O Fascismo Cotidiano*”, de Nelson Werneck Sodré e “*O que é Fascismo? e Outros Ensaio*”, de George Orwell. A escola enquanto instituição que promove o autoritarismo e restringe a liberdade dialogal, favorece para o surgimento de práticas sociais extremistas. Sendo assim, almejamos contribuir com uma prática reflexiva enquanto valor no contexto escolar e tornar possível a escola um ambiente institucional propício para o florescimento da democracia e da liberdade de expressão. O presente trabalho visa colaborar com um conjunto de reflexões para o estabelecimento de uma sociedade dialogal e inclusiva. Reconhecendo esta como convergência de ideia políticas, culturais, econômicas. A escola é uma extensão da sociedade na qual se insere. Sendo assim, ela espelha os embates sociais, os recebe e os dar sentidos.

Palavras-chave: Fascismo. Escola sem Partido. Autoritarismo. Política.

⁵⁹⁰Pós-graduando em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Ceará-UFC. E-mail: Vitorrodrigues010@hotmail.com

⁵⁹¹ Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: sumaraassistentesocial@gmail.com

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO ÂMBITO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ: UMA LUTA CONTRA A PRECARIIDADE E A VIOLÊNCIA

Marcos Andrade Alves dos Santos⁵⁹²

Jarles Lopes de Medeiros⁵⁹³

RESUMO

Conjeturando sobre a pertinência das Políticas Públicas para a redução da violência e o reconhecimento da cidadania LGBTT, este estudo tem como objetivo edificar uma reflexão sobre a função das Políticas Públicas no Plano Estadual de Educação do Ceará – PEE (2014 – 2024) para o reconhecimento da cidadania LGBTT, redução da violência, ampliação da visibilidade das sexualidades e as suas decorrências nas conjunturas educacionais. Esta pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida mediante observação participante nos espaços municipal, regional e estadual de conferências para construção e (re)elaboração coletiva das estratégias do Plano Estadual de Educação do Ceará – 2014/2024. Posteriormente, submetemos à análise o documento final do PEE aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado com as alterações feitas pelos deputados. No Plano Estadual de Educação do Ceará – 2014/2024, vários debates estimulados pelos movimentos sociais em conferências Municipais, Regionais e Estaduais foram fundamentados na manutenção e alargamento de direitos para a população LGBTT. Tais esforços se expressaram principalmente no que diz respeito ao combate da homofobia e desenvolvimento de estratégias de enfrentamento da violência nas escolas e outros ambientes educacionais. A confecção de um documento e um manifesto com expressivas contribuições destes segmentos sociais organizados podem ser

⁵⁹² Universidade Federal do Ceará. E-mail: marcos.andrade@aluno.uece.br

⁵⁹³ Universidade Federal do Ceará. E-mail: jarlles@hotmail.com

considerados ganhos importantes para a luta contra a heteronormatividade nas escolas e as violências de gênero. No entanto, ao serem apreciadas na esfera legislativa, as deliberações pactuadas nas conferências não foram plenamente homologadas, retratando a dificuldade dos próprios legisladores abstrair seus interesses próprios em detrimento de decisões que visam o bem coletivo. Esse contexto remete ao não reconhecimento da cidadania legítima /dos LGBTTT, criando um quadro de inferiorização social dos coletivos agrupados nesta bandeira. Esta pesquisa, realizada durante os debates para elaboração e reconstrução coletiva do Plano Estadual de Educação do Ceará – 2014/2024, identifica a constituição e manutenção da homofobia, através da desconsideração das estratégias de participação do LGBTTT. Com a estratégia da observação participante e da análise dos documentos e manifestos gerados nas conferências municipais, regionais e estaduais, foi possível compreender que outras medidas devem ser assumidas para legitimar a participação popular. Se assumirmos o conhecimento das homossexualidades na conjuntura escolar, reconhecemos os direitos de legitimidade da liberdade de expressão e dos formatos de sexualidade que escapam ao exemplar heteronormativo e se adotamos medidas de equidade dentro do ambiente escolar, somos capazes de dissolver o obstáculo dos preconceitos praticados nas relações de poder e desigualdade de gêneros, além da inclusão e diminuição da evasão escolar por estudantes homossexuais. Assim, é possível, através de medidas educacionais e de exercício de cidadania, tornar a escola um espaço para todos, em que as multiplicidades possam ser respeitadas e precariedade e as violências reduzidas.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Cidadania LGBTT. Plano Estadual de Educação do Ceará.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ****Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro**

ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

VIOLÊNCIA CONTRA A PESSOA IDOSA E A GARANTIA DE DIREITOSMaria Geisiele Freire da Silva Santos⁵⁹⁴Jarles Lopes de Medeiros⁵⁹⁵**RESUMO**

O objetivo deste trabalho é demonstrar a importância dos direitos humanos diante a grande violência que acontece atualmente contra a pessoa idosa. O aumento mundial da população idosa tem sido acompanhado por importantes demandas, dentre elas a violência, que merece especial atenção devido às sequelas físicas e psicológicas que acabam adquirindo. A violência contra o idoso é uma triste realidade na sociedade, em que a maioria dos casos de maus tratos é cometida por pessoas muito próximas, principalmente os seus familiares, deixando os idosos incapazes de lutar por seus direitos. Propõe-se então a uma reflexão sobre o problema em questão, trabalhando junto às políticas de proteção, ações para a prevenção e o cuidado, para que possam desfrutar de uma qualidade de vida melhor e que seus direitos perante a sociedade sejam de fato efetivos. A cidadania do idoso pode ser considerada um dos maiores avanços obtidos pela sociedade. Atualmente, são muitos os mecanismos e meios de proteção da pessoa idosa, especialmente depois da aprovação do Estatuto do Idoso, que buscou criar um sistema amplo de proteção às pessoas, inclusive com medidas preventivas. Propõe-se então a uma reflexão sobre o problema, formas e como tentar abater essa violência, bem como prevenir e cuidar dos idosos para que tenham uma qualidade de vida melhor e seus direitos enquanto pessoas sejam efetivadas.

Palavras-chaves: Estatuto do Idoso. Idoso. Violência.⁵⁹⁴ Universidade Federal do Ceará. E-mail: geisi.freire@hotmail.com.⁵⁹⁵ Universidade Federal do Ceará. E-mail: jarlles@hotmail.com.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

ATIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS E SOCIOEMOCIONAIS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE INSTITUIÇÕES FORMAIS E INFORMAIS DE EDUCAÇÃO

Emanoel Rocha de Carvalho⁵⁹⁶

Hobson Almeida Cruz⁵⁹⁷

RESUMO

O presente trabalho busca analisar um estudo comparativo das propostas de intervenções educativas realizadas em dois ambientes distintos, a saber: o Centro de Referência da Assistência Social – CRAS Dom José e a Escola José Parente Prado, compreendidos respectivamente como instituições de ensino informal e formal localizadas no mesmo território no município de Sobral. A proposta de investigação parte do princípio de que em tais ambientes são realizadas atividades que tem o mesmo propósito, no SCFV do CRAS são realizadas atividades SOCIOEDUCATIVAS e na ESCOLA são realizadas atividades SOCIOEMOCIONAIS. Tendo atuado durante um período nos dois espaços educativos sempre me inquietou a questão de não haver relação entre as atividades que compreendo semelhantes e ao mesmo tempo tão distintas, a inquietação surge quando percebo que o público atendido no CRAS – Centro de Referência da Assistência Social é o mesmo público que encontramos na Escola, então quando falamos de uma educação integral que abranja todas as dimensões do ser humano, devemos considerar o conceito de educação integral que traz a Base Nacional Comum Curricular – BNCC onde propõe que a educação deve primar por um

⁵⁹⁶ Universidade Federal do Ceará. E-mail: emanoel.rocha1203@gmail.com

⁵⁹⁷ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. E-mail: hobson.cruz@ifce.edu.br

desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com uma visão de ensino que ou privilegia o cognitivo, ou privilegia o afetivo. A educação deve assumir uma visão plural, singular e integral dos educandos, considerando-os como sujeitos de aprendizagem e assim promovendo um processo de ensino/aprendizagem voltado ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas singularidades e diversidades. (MEC, 2017)

Se compreendermos as atividades desenvolvidas nos dois espaços educacionais fica explícita a relação entre atividades socioeducativas e socioemocionais como promoção de uma educação integral em consonância com o que propõe e define a BNCC, podemos ver a promoção de ações voltadas para o acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, espaço de democracia inclusiva, de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças. Se faz necessário para o reconhecimento disso definir conceitos e traçar paralelos entre atividades socioeducativas e atividades socioemocionais, tais definições serão abordadas posteriormente para elucidar a importância de se estabelecer relações e estreitar laços entre as instituições que demandam essa construção de um ser integral em uma visão holística da sociedade em que vivemos. Podemos concluir que trabalhar com crianças e jovens e adultos nessa perspectiva educacional constitui-se uma tarefa complexa, de grande responsabilidade e desafiadora mas também pode ser muito gratificante, por isso mesmo este entrelaçamento entre os profissionais da Assistência Social e da Educação é tão importante para a compreensão do seu papel junto ao público em comum que tendem para a promoção do seu bem-estar. Não pretendemos aqui que uma esfera substitua a outra nesse construto de cidadãos formados numa perspectiva de educação integral mas que se faça uma rede de acolhimento educativo dentro de uma triangulação Escola-Família-CRAS, estabelecendo um diálogo formativo já que os usuários/alunos que se encontram em formação transitam e interagem dentro desse universo triangular, aprendendo com as relações estabelecidas e mediadas por cada encontro que nesse meio acontece. Quando conseguirmos estabelecer esse diálogo estaremos mais próximos de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-Chave: Estudo Comparado, Instituições Formais, Instituições Informais, Educação.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

OS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA PROFISSIONAL DE ENSINO TÉCNICO DO ESTADO DO CEARÁ: EEP MONSENHOR WALDIR LOPES DE CASTRO

José Arlindo de Souza Filho⁵⁹⁸

Carlos Alexandre Holanda Pereira⁵⁹⁹

RESUMO

Este estudo apresenta uma pesquisa em andamento, realizada junto a cinco docentes que lecionam na escola profissional de ensino técnico do estado do Ceará: EEP Monsenhor Waldir Lopes de Castro, partindo da seguinte indagação: Como os direitos humanos são abordados no cotidiano escolar da escola profissional de ensino técnico do estado do Ceará: EEP Monsenhor Waldir Lopes de Castro? Dessa forma, o objetivo do presente trabalho consiste em investigar como são abordadas as discussões relativas aos direitos humanos no cotidiano da escola profissional de ensino técnico do estado do Ceará: EEP Monsenhor Waldir Lopes de Castro. O interesse pelo tema em questão decorre da nossa trajetória como profissionais do magistério nas escolas regulares e profissionalizantes, uma vez que, os direitos humanos fazem parte do currículo transversal obrigatório, no sentido de preparar os alunos para a convivência numa cultura de diversidade de direito. Para tanto, a pesquisa será orientada na perspectiva da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, no qual, aplicaremos um questionário contendo cinco questões com cinco professores da referida escola profissional de ensino técnico do estado do Ceará. Os resultados parciais deste estudo sinalizaram que abordar os direitos humanos é uma tarefa que nos coloca desafio de conviver com a diversidade a

⁵⁹⁸Aluno de pós-graduação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Ceará- UFC / email.

⁵⁹⁹Doutorando em Educação – UECE / profalexandreholanda@yahoo.com.br.

medida que nos leva a questionar nossos valores, a rever posicionamentos e a integrar novas crenças àquelas já existentes e muitas vezes cristalizadas dentro de nós. Portanto, as instituições de ensino são imprescindíveis para a transformação do ser enquanto cidadão de direitos, visto que, a educação é um processo de formação humana.

Palavras-Chaves: Direitos Humanos, Educação, Escola Profissionalizante.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

AS NOVAS CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA: CAMINHOS E (DES)CAMINHOS

Bruna Albuquerque Vieira Lima⁶⁰⁰

Jarles Lopes de Medeiros⁶⁰¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo sistematizar as novas concepções de família existentes na atualidade, tal desejo se deu a partir de experiências profissionais em um Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), onde foi possível observar as mais diversas formas de composição familiar e a partir disto criou-se o desejo de aprofundar os estudos acerca do tema. Há na literatura diferentes tipos e conceitos de família, para Castro (2011) os tipos de família são famílias nucleares, famílias binucleares, famílias reconstituídas, famílias homoafetivas e famílias monoparentais, com isso Biroli (2014) aponta a família como algo construído socialmente, tendo suas próprias normas, valores e práticas, Osório (2011) inicia seu texto trazendo a origem da palavra família, a qual o autor nos coloca sendo derivada de *famulus*, o que significa escravo, o autor justifica isso pelo fato de que antigamente os escravos de um mesmo dono eram considerados uma família. Fraga (2005) apresenta a família como a estrutura fundamental para moldar o desenvolvimento da criança, tendo em vista que essa é a primeira organização da qual a criança faz parte. Nota-se aqui que cada autor tem o seu conceito de família, entretanto todos os autores aqui citados não colocam a família tida como o conjunto de pai, mãe e filhos e/ou irmãos - tão pouco tendo necessariamente laços consanguíneos - mas sim como algo mais abstrato, no âmbito da afetividade e da construção. Nos dias de hoje comumente observamos grupos de amigos

⁶⁰⁰Aluna de pós graduação da Universidade Federal do Ceará - b.vieiralima@gmail.com.

⁶⁰¹Universidade Federal do Ceará. E-mail: jarlles@hotmail.com

denominando-se como uma família, embora não tenham parentesco ou laço consanguíneo – prova de que o conceito de família mudou no decorrer do tempo, a partir, sobretudo, da evolução da sociedade, pois – por exemplo, anos atrás seria impossível se pensar em uma família constituída por dois adultos separados de outros casamentos e seus filhos, isso é justificado a partir de Medeiros (2002) onde o mesmo coloca que o conceito da família antigamente era apenas a conservação dos bens e a ajuda mútua no cotidiano, onde homens e mulheres não poderiam viver isoladamente. A partir de tamanhas mudanças, não só no conceito, mas no que se diz respeito a constituição familiar, o que antigamente seria tido como uma família desestruturada hoje é visto simplesmente como uma família, para Silva ET AL (2012) a família nuclear foi uma criação do homem para que então fossem aceitas algumas necessidades de contexto histórico determinado, então se o contexto nos dias de hoje mudou nada mais natural que o conceito de família, bem como sua estrutura, também sofra mudanças. Pode-se então perceber que as novas configurações familiares nada mais são que um reflexo da nova sociedade, sendo uma nova forma de construir uma família, para Kamers (2006) a família é algo encontrado em toda e qualquer sociedade, apesar de em cada uma delas ter sofrido transformações para melhor adaptar-se.

Palavras-chave: Centro de Referência Especializado da Assistência Social. Família. Desenvolvimento Humano.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Carlos César Porto Carneiro Filho⁶⁰²

Jarles Lopes de Medeiros⁶⁰³

RESUMO

O presente trabalho é fruto da experiência na primeira turma do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos oferecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC) no município de Sobral/CE, na modalidade semipresencial, com duração aproximada de um ano e seis meses. O mesmo tem por objetivo (re)pensar a Diversidade e os Direitos Humanos no âmbito escolar. Esta pesquisa encontra-se em curso, cuja fase inicial constou de levantamentos bibliográficos de artigos em português, que exploram a temática, publicados na íntegra, no período entre 2007 e 2017, na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO). Para a realização de tal, utilizou-se a revisão integrativa de literatura como aporte teórico de metodologia. A partir da Constituição Federal de 1988, o acesso à escola é um direito de todos os cidadãos, independente da condição socioeconômica, cor, raça, etnia e/ou possuir necessidades especiais. A Escola como espaço de facilitação em educação deve promover práticas no processo de ensino-aprendizagem que estejam diretamente conectadas à inclusão social. Portanto, a mesma exerce função direta no compromisso social de transformação da realidade, podendo minimizar discriminações e desenvolver o potencial de criticidade das pessoas. Discutir Educação em Direitos Humanos em Instituição de Ensino Superior (IES)

⁶⁰²Pós-graduando em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Email: carlos.pcf@hotmail.com

⁶⁰³ Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: jarlles@hotmail.com

reforça o fortalecimento de discussões científicas a fim de desconstruir preconceitos, tendo em vista que os direitos humanos pode ser compreendido de forma equivocada e assim não valorizado por não saber seus fundamentos, bem como o propósito central. Este estudo pode contribuir na construção do conhecimento crítico acerca do processo de inclusão na escola, diversidade e direitos humanos.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos, Escola, Inclusão, Diversidade

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Marcela Freire Martins⁶⁰⁴

Jarles Lopes de Medeiros⁶⁰⁵

RESUMO

O espaço escolar, cada vez mais, parece estar condicionado ao espaço que possibilita a inclusão, isto é, enquadrar nos limites dessas instituições aqueles que julgamos diferentes, portadores de necessidades educativas especiais, as pessoas com deficiência e assim por diante, nesta lista interminável de identidades excluídas, passa a ser uma meta não de apontar aqueles ditos diferentes, mas, sobretudo, incluí-los na sociedade por meio da escola. Neste sentido, falar em escola implica necessariamente falar em inclusão dos ditos “especiais” e essa temática envolve outras questões como estrutura física adequada, formação de profissionais, práxis direcionadas, metas escolares, etc. Todas essas questões instigam e nortearão a construção do presente artigo fruto da trajetória do curso de pós-graduação em Educação em Direitos Humanos ofertado pela Universidade Federal do Ceará – UFC de Sobral. Tendo em vista tal realidade, que nos deparamos atualmente, quanto ao contexto escolar o trabalho tem por objetivo investigar de que formas a alteridade é concebida no contexto escolar, focando nas ditas políticas de inclusão educacional da pessoa com deficiência, sob a qual tentaremos analisar se a inclusão está presente nos discursos e práticas da escola investigada e, assim, se ela de fato ocorre ou acaba constituindo-se como mais um mecanismo de fortalecimento da exclusão das pessoas com deficiências. Para tanto, debruçamos nosso olhar sobre a Escola

⁶⁰⁴ Universidade Federal do Ceará. E-mail: marcelafreire@hotmail.com

⁶⁰⁵ Universidade Federal do Ceará. E-mail: jarlles@hotmail.com

Maria José Rodrigues Ponte e Escola Francisco Hermínio Ponte que ofertam a educação infantil I no município de Cariré-Ce. Esta localizada a 43 quilômetros da cidade de Sobral. Para alcançarmos o objetivo do trabalho, a metodologia abordada será através de entrevistas com os profissionais que compõe o corpo docente escolar, com a finalidade de obter mais informações sobre como se dá na prática da escola as relações de inclusão da pessoa com deficiência. E, ainda, serão realizadas observações não participantes dentro da instituição, a fim de verificar a postura dos profissionais sobre o referido grupo em questão. Através de visitas nas instituições de ensino público da cidade de Cariré- Ce, através das conversas com gestores e professores e observação em sala de aula será cartografado essa realidade que se (re) desenha a cada dia permeada de polêmicas e desafios. No que tange o embasamento teórico, trabalharemos sob a luz dos autores: Veiga Neto (2001), Duschatzky (2001) e Skliar (2006) que trazem questões pertinentes sobre como a alteridade é concebida no contexto escolar e como funcionam e/ou deveriam funcionar as políticas de inclusão das pessoas com deficiência neste contexto.

Palavras Chaves: Escola, pessoa com deficiência, inclusão, alteridade.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA, A URGÊNCIA DA DESCONSTRUÇÃO DE PRECONCEITOS, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Daiane Marques da Costa⁶⁰⁶

Jarles Lopes de Medeiros⁶⁰⁷

RESUMO

Este artigo tem como objetivo relatar a experiência de atividades realizadas numa escola Municipal da Cidade de Sobral a respeito das relações de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar. O estudo é de abordagem qualitativa e contou com a participação de 15 estudantes do grêmio estudantil, em atividades realizadas uma vez por semana entres os meses de junho, julho e agosto ano de 2018. As ações foram divididas em três temáticas escolhidas pelos adolescentes, sendo elas: homossexualidade, feminismo e sexualidade no espaço escolar. Foram realizadas amplas discussões de conceitos, vivências, debates dentre outras metodologias. As atividades tinham como propósito a valorização da diversidade na escola, bem como contribuir com a formação dos participantes para serem multiplicadores das temáticas e discutir as políticas sexuais e seus peculiares estilos de regulação moral. Os resultados refletem grandes dificuldades que surgiram ao longo da pesquisa. Foram momentos de debates e discursões, contando com a participação e empenho dos alunos e profissionais presentes. Foi uma experiência importante para a nossa formação e atuação docente. Os objetivos propostos, de discutir a problemática da violência em torno dos estereótipos de gênero e diversidade sexual, foram alcançados.

Palavras-chave: Gênero. Diversidade Sexual. Escola.

⁶⁰⁶Universidade Federal do Ceará. E-mail: dayane_marques2018@outlook.com

⁶⁰⁷ Universidade Federal do Ceará. E-mail: jarlles@hotmail.com

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**FAMÍLIAS HOMOAFETIVAS - “OS DIREITOS DOS CASAIS HOMOAFETIVOS
NOS BENEFÍCIOS SOCIOASSISTENCIAIS”.**

Carlos Antônio de Souza Araújo⁶⁰⁸

Alda Margarete Silva Farias Santiago⁶⁰⁹

RESUMO

O modelo tradicional de família sofreu mudanças nestas últimas décadas. Antes formadas por um pai e uma mãe, estes devidamente casados e com filhos consanguíneos, formavam assim a família modelo padrão. Porém com as mudanças sociais, econômicas e políticas, este modelo foi ficando como só mais um modelo entre os diversos que vinham surgindo. Alguns até já existiam, mas que não eram expostos por anteriormente descaracterizar o que se definia por família. Os laços consanguíneos deixaram de ser prioridade, dando espaços aos laços de afetividades, que se tornou mais presente. E com as mudanças no seio da família, esses novos modelos, se tornaram reconhecidas e se declararam oficiais.

Este trabalho tem o objetivo de analisar o que se define por “família e relacionamento homoafetivos” em suas várias faces sociais. Com foco ao Direito a Família, em que o Estado tem o dever de cuidar para que essa família tenha uma vida digna no âmbito social, no mesmo momento em que se busca a compreensão, por parte da população, dos novos moldes que a família, como instituição pode se adequar. E assim tenha livre direito de usufruir de seus direitos sem nenhuma mancha de preconceito. Para possibilitar este trabalho, várias pesquisas foram feitas em outros estudos, artigos e notas publicadas em sites oficiais e que permitem a veracidade dos escritos. Também um estudo sistemáticos nas leis sociais, assim como a

⁶⁰⁸ Aluno de pós graduação UFC. Katoin13@gmail.com

⁶⁰⁹ E-mail: amf.santiago@hotmail.com.

Constituição de 1988, a LOAS(Lei Orgânica do Assistente Social) e o ECA(Estatuto da Criança e do Adolescente). Segundo vários estudos, encontramos os eminentes novos conceitos de família. Sendo o modelo homoafetivo um dos mais criticados e recebedores de agressões, sejam de forma verbal ou mesmo através de ações. E Mesmo se deparando com estas situações, vem ganhando espaço como uma das diversas famílias do século XXI. Segundo Maria Berenice Dias, este espaço é garantido por lei, através de nossa constituição. “A nenhuma espécie de vínculo que tenha por base o afeto se pode deixar de conferir *status* de família, merecedora da proteção do Estado, pois a Constituição Federal (art. 1º, III) consagra, em norma pétrea, o respeito à dignidade da pessoa humana.” (DIAS, 2005 apud, DIAS 2009). E constantemente, há uma luta em busca de ser reconhecida família digna, e igual a todas as outras. E assim como tal, receber o seu direito de apoio do estado para que se tenha uma vida digna. Ou seja, ter o amparo legal da lei e suas atribuições. Gozando do livre direito de usufruir de seus direitos sem nenhuma mancha de preconceito.

Palavras-chave: Família; homoafetividade; moldes familiares; direitos sociais.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ENTRE OS CONCEITOS UTILIZADOS E A NECESSÁRIA CONSTRUÇÃO DE UM ENTENDIMENTO COLETIVO

Priscilla Uchoa Martins⁶¹⁰

Ana Clea Gomes de Sousa⁶¹¹

José Wellington da Silva⁶¹²

Mariana Cristina Alves de Abreu⁶¹³

RESUMO

Este estudo objetiva identificar, dentro de bases de dados de pesquisa acadêmica, os significados de alguns conceitos rotineiramente utilizados no âmbito da educação a distância (EaD), de forma a identificar se há unidade na compreensão desses conceitos, além de denotar as relações existentes entre os mesmos, a partir da realização de uma revisão bibliográfica. Em virtude das experiências pessoais dos pesquisadores com a EaD, como alunos, tutores, designers instrucionais ou professores formadores, os conceitos elegidos para realização da busca foram: **cibercultura**, **tecnologias educacionais** e **educação**. A busca foi realizada utilizando os três descritores juntos, entre aspas, inicialmente dentro do Portal de Periódicos Capes. Essa busca devolveu 4 arquivos, sendo dois deles livros completos, que não seriam viáveis de ser utilizados em virtude do tempo e forma de análise – leitura completa dos textos, com análise do conteúdo, identificação da frequência dos descritores e análise semântica, a fim de delimitar seus significados –, e dois artigos, um de 2005 e outro de 2007, selecionados.

⁶¹⁰Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior/ UFC. E-mail: pristark@gmail.com.

⁶¹¹Doutoranda em Educação Brasileira na Linha de Avaliação Educacional/UFC. E-mail: anacleasousa@gmail.com.

⁶¹²Pós-Graduando no Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola/COMFOR-UFC. E-mail: wellingt87@gmail.com.

⁶¹³Mestranda em Educação Brasileira na Linha de Avaliação Educacional/UFC. E-mail: abreu_mca@yahoo.com

A fim de alargar a base de pesquisa, migrou-se para o *Scielo*. Essa segunda plataforma devolveu mais de 100 artigos, que foram filtrados por ano de publicação, sendo considerados os resultados publicados a partir 2010, restando 6 artigos para leitura e análise. Dentre todos os textos analisados não houve definição do que venham a ser “tecnologias educacionais”, persistindo exemplos do uso das tecnologias mais diversas no âmbito da escola (televisão, computador, *tablet*, *softwares* educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem – AVA’s). Há que se considerar a incorporação de novas tecnologias e o fato destas exigirem que o professor e o aluno saibam o que fazer nas diversas situações didáticas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Tal fato exige dos professores “[...] articular o trabalho escolar com as tecnologias da informática, do cinema e da televisão.” (SILVA, SOARES E MASCARENHAS 2015, p. 03). Pode-se inferir, então, que o termo “tecnologias educacionais” diz respeito exatamente à utilização de recursos tecnológicos como suporte ao processo de ensino-aprendizagem, tendo sido ressaltado por mais de um autor que o papel do professor como mediador e desse processo é primordial, embora com a internet, a atuação dos alunos possa – e em grande parte deva – ultrapassar os limites do desenho inicial proposto pelo professor (SILVA; SOARES; MASCARENHAS 2015; NICOLAU; NICOLAU, 2013; SOFFNER; KIRSCH, 2014). Sobre cibercultura, o que se depreende é que consiste na atual cultura vivenciada, da informação rápida, localizada em nenhum lugar e em todos os lugares ao mesmo tempo, em virtude da abrangência da internet; e que pode ainda ser apropriada e (re)significada por qualquer usuário, além de transformada e novamente disponibilizada na rede, para que outros usuários possam então reiniciar o ciclo (LE MOS, 2005; SANTOS; MARTINS, 2015). Uma ideia que se repete em diversos textos é a de múltiplos lugares dos autores, reforçando que o estágio atual da internet é, sobretudo, colaborativo e em constante mudança, sendo cada usuário sempre um potencial consumidor da informação ao mesmo tempo em que pode ser o provedor da mesma, especialmente após o estabelecimento da cultura das redes sociais, onde o usuário é convidado a diariamente ‘deixar sua marca no mundo virtual’. Surgiu ainda, em 5 dos textos, o conceito de web 2.0, que seria conectado com os conceitos de cibercultura e ciberespaço (espaço-lugar, ainda que não físico, onde se desenvolveu a cibercultura; alguns autores o dizem ser o próprio fluxo, ao invés de um lugar, em razão de sua virtualidade), como a ‘cara’ da internet atual, superado o advento do PC, que passou a ser CC (computadores coletivos, interligados, em rede) e hoje é CCm (computadores coletivos móveis), que mantém o que chamamos de ‘era da conexão’, onde a computação é ubíqua, pervasiva e sensiente (LE MOS 2005; PRIMO, 2007). Existem três ‘leis’ na

cibercultura: emissão, conexão e reconfiguração, denotando sempre a característica positiva que a ocupação do polo emissor do conhecimento se dê entre todos os usuários, de forma compartilhada e em qualquer momento, o que vem a enriquecer os espaços de aprendizagem (LEMOS, 2005). A posição crítica, adotada por BARRETO (2010), é de que a mera inserção das múltiplas mídias no ambiente escolar não resulta imediatamente em incremento da aprendizagem e muitos professores atuam ainda hoje da mesma maneira que no século passado, na posição de transmissor do conhecimento e não na posição de mediador da aprendizagem. Os alunos de hoje são nativos digitais, já nasceram em meio à cibercultura, navegando no ciberespaço e participando da construção coletiva de conhecimento (ainda que nem sempre formal, vide a vasta quantidade de tutoriais no Youtube, por exemplo) característica da Web 2.0. Enquanto isso, os professores são ainda imigrantes digitais, ou seja, se utilizam das ferramentas disponíveis, mas lhes falta a capacidade de integrá-las ao currículo de maneira eficiente e eficaz (SANTOS e MARTINS, 2015). Nessa mesma linha, JUNQUEIRA (2012), tece críticas inclusive aos AVA's, que, segundo sua argumentação, nem mesmo saíram do modelo de massa da EaD, onde a instituição apenas apresenta todo o conhecimento, perdendo as oportunidades de construção coletiva e ressignificação, que seriam até naturais para os alunos de hoje, que não somente consomem conteúdo, mas o (re)criam a todo instante, seja em plataformas de estudo ou de lazer. Percebemos que, embora a maioria dos conceitos utilizados no âmbito da educação a distância já tenham identidade e significação apropriada na literatura educacional, “tecnologias educacionais” carecem ainda de maiores elaborações teóricas, a fim de que se possa ter coesão quanto às suas aplicações. Não fica claro, a partir das leituras dos artigos selecionados, que se tratam de recursos próprios do ambiente educacional ou se refletem o uso das diversas tecnologias disponíveis no contexto de educação, definição que escolhemos neste estudo, em virtude de haver se repetido por mais vezes entre os autores. Devemos ainda reforçar que a literatura que trata da EaD muitas vezes discorre sobre a relevância da modalidade, deixando de lado esclarecimentos conceituais que são ímpares para a consolidação dos estudos na área, a fim de que se estabeleçam entendimentos coletivos daqueles que trabalham/estudam com os produtos dessa modalidade educacional sobre esses conceitos. O principal resultado encontrado, tenha sido expresso ou latente nos textos analisados, diz respeito à utilização de tecnologias educacionais no atual contexto da cibercultura, principalmente, nos ambientes de educação formal, onde essa utilização não é ainda natural e inerente à própria forma de se pensar as aulas e atividades escolares, exatamente, porque há ainda um conflito geracional entre os professores,

caracterizados como imigrantes digitais, e os alunos, que são nativos da cibercultura e se relacionam muito mais intimamente com aquilo posto no ciberespaço.

Palavras-chave: cibercultura, tecnologias educacionais, educação.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**ANÁLISE COMPARATIVA DOS ÍNDICES DE EVASÃO ESCOLAR EM TURMAS
DE EJA PRESENCIAL E EJA COM QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM UMA
ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PACATUBA – CE**

Dionys Moraes dos Santos⁶¹⁴

Eliene Vidal de Araújo⁶¹⁵

Apolonia Machado da Silva⁶¹⁶

RESUMO

O estudo tem como objetivo analisar os índices de evasão escolar nas turmas de EJA Presencial e EJA com Qualificação Profissional em uma escola da rede pública estadual de Pacatuba – CE. Para além da análise estatística, propomos uma reflexão sobre as intencionalidades da EJA com Qualificação Profissional como projeto de inclusão promovido pela Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC. A escola, foco da pesquisa, identificada daqui em diante como “Escola A”, pertence a rede pública estadual de ensino do Ceará, situada no Bairro Conjunto Jereissati II, localizada no município de Pacatuba, cidade integrante da Região Metropolitana de Fortaleza. A análise comparativa dos índices de evasão escolar será realizada entre 2 (duas) turmas de EJA Presencial e 2 (duas) turma de EJA com Qualificação Profissional dessa escola estadual que oferta as duas modalidades e que teve a implantação do projeto realizada no ano de 2016. Assim, teremos a delimitação do recorte temporal da pesquisa: os anos de 2016 (implantação) e 2017 (expansão e conclusão das turmas). Ao definimos a evasão como conceito norteador, temos a delimitação do objeto conceitual que

⁶¹⁴ Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: dionys_dms@hotmail.com

⁶¹⁵ Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: ln_vidal@yahoo.com.br

⁶¹⁶ Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: apoloniasilva789@gmail.com

contribuirá para as reflexões sobre os dados estatísticos que propomos a analisar. Além disso, é necessário entender as intenções e objetivos definidos pelos órgãos oficiais sobre a qualificação profissional nessa modalidade para elencar a problemática de estudo, as questões norteadoras e as possíveis hipóteses acerca da redução ou não dos índices de evasão na escola estadual, objeto dessa pesquisa. Diante do exposto e tendo como referência a “Escola A”, é possível estabelecer a seguinte problemática: a oferta de EJA com Qualificação Profissional contribuiu para a redução dos índices de evasão escolar quando comparada com a EJA Presencial? O estudo propõe uma discussão sobre os conceitos de evasão escolar e qualificação profissional no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Para atingir esse propósito, além das contribuições teóricas de autores que abordam esse tema, é importante resgatar estudos que revelam a preocupação com os elevados índices de evasão da educação básica no Brasil, especialmente no ensino médio. Nessa etapa da educação, observamos que as causas da evasão se agravam, contribuindo para o aumento de problemas relacionados à qualidade de vida das populações vulneráveis em diferentes aspectos, como educação, saúde e renda (UNIBANCO, 2017). Segundo o Boletim Informativo do Instituto Unibanco (2017), estudos divulgados recentemente ajudam a compreender a dimensão do problema da evasão escolar no Brasil e no mundo e apontam caminhos para o enfrentamento da questão. Dados do relatório “Education at a Glance 2017”, disponibilizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em setembro de 2017, revelam que 40% da população brasileira entre 25 e 34 anos não possui o Ensino Médio completo – índice bem superior à média dos 35 países membros da Organização (16%). Uma boa parte acaba estagnada no Ensino Fundamental (cerca de um terço dos jovens de 15 anos no Brasil ainda se encontra nessa etapa) ou evadindo. O estudo do Insper intitulado “Políticas públicas para a redução do abandono e evasão escolar de jovens”, liderado pelo economista Ricardo Paes de Barros e organizado pelo Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e Fundação BRAVA (2017), aponta que até o final de 2017, aproximadamente 27% dos jovens de 15 a 17 anos não concluirá uma nova série por falta de engajamento. Desse total, 15% nem se matricula no início do ano, 7% abandonam a escola durante o ano letivo e cerca de 5% são reprovados por faltas. No que concerne à EJA e a qualificação profissional, temos como referências contribuições de autores como Moura (2006), Paiva (2006) e Machado (2006) que abordam a nível nacional assuntos relacionados ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Do ponto de vista teórico, a pesquisa busca definir com mais clareza o conceito de

evasão e as características que a define e distingue da noção de abandono escolar. Darão fundamentação nessa discussão os estudos de Silva Filho e Lima Araújo (2017) e as contribuições de Araújo, Lustosa e Castro (2016). Os estudos de Silva Filho e Lima Araújo (2017) revelam que a definição de evasão e abandono escolar se confundem e são imprecisas diante das inúmeras formas de interpretação, pois requer uma “compreensão das relações entre os motivos de ingresso e a trajetória dos permanecentes, dos desistentes e egressos desse público” (p. 36). Contudo, é evidente para os autores que esses processos são revestidos de uma complexidade que implica na saída do estudante do espaço da vida escolar. Araújo, Lustosa e Castro (2016) reconhecem que a tentativa de conceituar evasão é uma preocupação entre os pesquisadores do assunto, mas salienta que esse conceito “deve ser simples, fácil de operar, porém apresenta complexidade para abarcar a realidade concreta, isto é, deve ser funcional, pois existem várias formas do aluno se evadir” (p. 75). Historicamente, os sujeitos da EJA enfrentam uma série de desafios que ainda não foram superados efetivamente: acesso a uma educação pública de qualidade e comprometida com a diversidade desses atores, condições adequadas de infraestrutura, material didático bem elaborado, professores capacitados para reconhecer as singularidades desses sujeitos. As tentativas de superação desses desafios devem ser reconhecidas e valorizadas, mas é importante continuar buscando alternativas que promovam inclusão social e favoreçam o retorno e permanência de jovens e adultos na escola. Nesse sentido, o estudo com ênfase na EJA com Qualificação Profissional, como meio de superação da evasão escolar, poderá contribuir para uma análise qualitativa dos resultados obtidos pela escola com a adesão a essa nova proposta. O intuito não é esgotar uma discussão de relevância nacional, como é o caso da qualificação em EJA, que tem no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) um de seus expoentes. Do mesmo modo, a discussão sobre a proposta apresentada pela Secretaria de Educação do Ceará em 2016 não se esgota, visto que a oferta nessa modalidade se amplia a cada ano e, portanto, carece de estudos contínuos capazes de legitimá-la enquanto política pública.

Palavras-chave: EJA, Evasão Escolar, Qualificação Profissional.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.

Antonia Flávia Parente da Ponte⁶¹⁷

RESUMO

Os desafios para a implantação de uma política que se resguarde a priorizar a educação ambiental como ferramenta essencial para o indivíduo ainda são grandes, pois temáticas como estas podem ser entendidas como disciplinas que buscam apenas complementar a carga horária das disciplinas principais (Português e Matemática), ou então como uma ferramenta que visam apenas tirar a “ociosidade” do aluno, quando na verdade trata-se de uma modalidade essencial para o contexto escolar e por consequência social. Frente a esse cenário, a iniciativa de fazer um levantamento da inserção da educação ambiental dentro dos ambientes escolares, através dos currículos, é sem dúvida relevante, pois contribuirá para que profissionais busquem está se qualificando e adquira conhecimento a respeito do assunto, como também para que se compreenda como o educando construirá sua visão no que diz respeito a assuntos relacionadas a preservação da natureza. A pesquisa foi fundamentada por meio de análises em livros, artigos, monografias, e revistas da base de dados da Scielo e da Lilacs, Google acadêmico. Portanto, trata-se de uma pesquisa de análise Bibliográfica de abordagem qualitativa. Conclui-se que inserir a Educação ambiental dentro dos currículos escolares implicará uma nova visão e postura diferenciada, pautada no desejo de conduzir o aluno a ter respeito e cuidado pelas questões ambientais. Desenvolver práticas de educação

⁶¹⁷Pós-graduanda do curso de Educação Ambiental da UFC.
flavinhaponte@gmail.com

ambiental na escola, possibilita uma consciência de crianças, jovens e adolescentes pensantes que se voltem para o cuidar e a preservação ambiental. Frente a esse cenário, a iniciativa de fazer um levantamento da inserção da educação ambiental dentro dos ambientes escolares, através dos currículos, é sem dúvida relevante, pois contribuirá para que profissionais busquem está se qualificando e adquira conhecimento a respeito do assunto, como também para que se compreenda como o educando construirá sua visão no que diz respeito a assuntos relacionadas a preservação da natureza. Segundo Pedrini *et al*, (1997), “Desde seus primórdios muitas sociedades humanas, que se tornaram hegemônicas em diferentes épocas históricas, buscaram acumular riquezas. Utilizaram todos os recursos ambientais à sua volta”. Entretanto, assuntos relacionados ao cuidar do meio ambiente afloraram somente nas décadas de 60 a 70. Felizmente, nos dias atuais é perceptível que as questões relacionadas ao meio ambiente estão sendo colocadas e debatidas em todos os setores da sociedade. Na escola, essa vivência ainda é mais observada, entretanto, os desafios para a implantação de uma política que se resguarde a priorizar a educação ambiental como ferramenta essencial para o indivíduo ainda são grandes, pois temáticas como estas podem ser entendidas como disciplinas que buscam apenas complementar a carga horária das disciplinas principais (Português e Matemática), ou então como uma ferramenta que visam apenas tirar a “ociosidade” do aluno, quando na verdade trata-se de uma modalidade essencial para o contexto escolar e por consequência social. Estudos realizados por especialistas da área a respeito da implantação da EA, evidenciou-se que no ano de 2001 a 2004 muitas regiões do país vem implementando a introdução da EA no currículo, abordando projetos e a interdisciplinaridade dessa modalidade de ensino com outras áreas específicas, porém, quando se passa a avaliar as pequenas ações como a questão relacionadas, por exemplo, ao destino do lixo, ações como “a queima”, ainda existem dados relativamente grandes de falta de cuidado e despejo adequado, o que implica que a inserção da EA ainda não foi de forma eficiente e satisfatória nesses ambientes. Frente a esse cenário, a iniciativa de fazer um levantamento da inserção da educação ambiental dentro dos ambientes escolares, através dos currículos, é sem dúvida relevante, pois contribuirá para que profissionais busquem está se qualificando e adquira conhecimento a respeito do assunto, como também para que se compreenda como o educando construirá sua visão no que diz respeito a assuntos relacionadas a preservação da natureza. A Educação Ambiental (EA) é um processo de aprendizagem longo e contínuo que busca formar e desenvolver atitudes racionais e responsáveis na perspectiva de criar um novo modelo de relacionamento entre homem e meio ambiente (OLIVEIRA, 2005). Guimarães, (1995) ressalta que a introdução da EA no

campo educativo foi uma iniciativa bastante coerente para que o debate sobre essa temática alcance níveis diferentes em toda a sociedade. Foi com a Conferência de Estocolmo, em 1972, que a educação passou a ter uma importância estratégica em relação às questões ligadas ao meio ambiente. A Conferência de Tbilisi, em 1977, reforçou esta ideia e estabeleceu as bases conceituais da EA, tornando-se um marco internacional sobre o assunto. Em suas recomendações vale destacar o caráter interdisciplinar que se imprimiu à EA. Conforme Leff (2009) “A educação ambiental fomenta novas atitudes nos sujeitos sociais e novos critérios de tomada de decisões dos governos, (...) Isto implica educar para formar um pensamento crítico, criativo e prospectivo, capaz de analisar as complexas relações entre processos naturais e sociais, para atuar no ambiente com uma perspectiva global, mas diferenciada pelas diversas condições naturais e culturais que o definem. A pesquisa foi fundamentada por meio de análises em livros, artigos, monografias, e revistas da base de dados da Scielo e da Lilacs, Google acadêmico que buscam tratar em seus trabalhos algumas questões relacionadas a problemática da pesquisa. Portanto tratar-se-á de uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica. Desenvolver práticas de educação ambiental na escola, possibilita uma consciência de crianças, jovens e adolescentes pensantes que se voltem para o cuidar e a preservação ambiental. Portanto, conclui-se que inserir a Educação ambiental dentro dos currículos escolares implicará uma nova visão e postura diferenciada, pautada no desejo de conduzir o aluno a ter respeito e cuidado pelas questões ambientais.

Palavras-chave: Escola, Educação Ambiental, Currículos Escolares.



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A MÚSICA COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DA LITERATURA BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Antônia Samila Rodrigues de Sousa⁶¹⁸

RESUMO

O referido trabalho tem como objetivo principal mostrar como a música popular nacional pode auxiliar no estudo/ensino da literatura brasileira- especificamente na Educação de Jovens e Adultos- haja visto seu elevado potencial conteudístico inerentes aos temas abordados pela Literatura, bem como sua agradável abordagem sobre a matéria. A Educação de Jovens e Adultos traz intrinsecamente vários paradigmas que, de certa forma, dificultam o trabalho docente, em especial o da Língua Portuguesa. Os alunos já estudam a língua materna com certo receio, pois acham difícil sua compreensão e interpretação. Quando se fala em literatura esse receio se torna ainda mais evidente, tendo em vista que é muito complicado para um aluno-trabalhador estudar termos bastante técnicos e uma linguagem, na maioria das vezes rebuscada, que requer um léxico muito variado. Sendo assim faz-se necessário que o professor tenha metodologias capazes de tornar esse conteúdo relevante para as vidas dos discentes jovens e/ou adultos, ainda mais, que eles consigam se encontrar dentro dessa literatura e consigam enxergá-la nos mais diversos contextos atribuindo-lhe real significado.” Novos modos de sentir, pensar, viver e ser, construídos historicamente se mostram nos processos comunicativos derivados das necessidades sociais” (PCN’s 1998). Portanto cabe ao professor estar munido desses elementos para tornar a prática educativa mais eficiente. A metodologia proposta pelo estudo em questão é a utilização das músicas populares para o estudo da

⁶¹⁸ Aluna de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Ceará- UFC . E-mail: Samila-17@hotmail.com

Literatura Brasileira como forma e auxílio para professores da modalidade EJA. Conforme o livro organizado por Cláudia Neiva de Matos, Elizabeth Travassos e Fernanda Teixeira de Medeiros, *Ao encontro da palavra cantada* (2001), nas últimas décadas vem acontecendo um aumento do interesse pela poética da canção, retomando-se assim uma aliança ancestral entre poesia e música. É evidente que os educadores devem se utilizar desses recursos para tornar as aulas de literatura mais estimulantes e práticas. Em mundo globalizado é de extrema importância que haja essa junção: teoria(leitura dos textos) x prática (músicas). Para Assis (2007) “A abordagem multidisciplinar, implícita na parceria, afigura-se como condição para apreender a interação entre as dimensões verbo-voco-musical da palavra cantada nos circuitos culturais, onde se articulam seus processos de produção e recepção.” É de extrema relevância que os alunos consigam compreender as características de determinada escola literária, mas esse conhecimento tem que ser contextualizado, e é justamente o que se propõe. Para Medeiros “trata-se de objeto híbrido, cujo estudo, portanto, não se deve limitar ao foco no texto, subtraindo à canção elementos significadores encontrados na melodia e na interpretação.” (TRAVASSOS, 2000, p.128). A música nesse contexto age como auxiliadora do professor nessa área da língua portuguesa. Espera-se que através da junção das áreas: literatura e música, os conteúdos da disciplina sejam melhores assimilados, haja visto que haverá uma maior aproximação aluno-disciplina, pois a relação será mais aprazível, tendo como pressuposto que a linguagem das músicas são mais acessíveis aos alunos, o que facilitará a compreensão do tema. Aspira-se também ao acarretamento de uma aula mais prazerosa e leve, bem como a assimilação do conteúdo por meio da análise das músicas. Anseia-se ainda que o aluno se encontre dentro dessa literatura, que esse conhecimento não seja algo irrelevante para os alunos, mas sim, significativo, não apenas para fins enciclopédicos, mas também para que o aluno tenha a plena consciência de que é um ser imbuído de historicidade e essa relação muito tem a ver com a literatura e, conseqüentemente com a música.

Palavra-chave: EJA, Música, Literatura.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

ENSINO E APRENDIZADO: ANÁLISE DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS ORGANIZAÇÕES PARA O SUCESSO EMPRESARIAL

Bruno Queiroz da Silva⁶¹⁹

RESUMO

A temática abordada se dá no âmbito do ensino e aprendizado na educação de jovens e adultos para o sucesso Empresarial discutindo a relação da necessidade de bem formar as pessoas e garantir o sucesso da entrega da qualidade da informação para que possam as diferentes gerações que compõem a empresa atingir o sucesso organizacional utilizando-se desta forma como objetivo verificar dentre as bibliografias existentes como o sucesso Empresarial é impactado através da gestão da boa informação e formação dentre os funcionários garantindo o sucesso através da qualidade da informação. Tendo como metodologia de trabalho a pesquisa bibliográfica. Utilizando-se dos componentes dos componentes de estudo da psicologia da Estratégia das práticas docentes e das redes de relacionamento como fim para a gestão do capital intelectual dentro das corporações atuais

As organizações atuais precisam cada vez mais compreender o papel da aprendizagem das diferentes pessoas que a compõem. Neste sentido é importante compreender também que o papel do facilitador da aprendizagem é crucial para o sucesso e desenvolvimento da empresa esse papel pode ser designado para um setor ou uma pessoa que terá a responsabilidade de promover as técnicas e facilitar os meios necessários ao desenvolvimento da aprendizagem dentro da organização. Essa aprendizagem varia do tipo de empresa e do perfil de colaborador que está associado a ela requerendo da empresa flexibilidade e institucionalidade capaz de promover a segurança do processo de aprendizagem e organizacional. Compõe-se as empresas

⁶¹⁹Vinculação Institucional e E-mail para contato.

hoje de duas a quatro gerações das Gerações Millenium aos baby boomers. Que por diferenças de Cultura e práticas de aprendizagem psicomotoras distintas vão requerer da empresa e dos promotores ou facilitadores de aprendizagem um maior conhecimento técnico e uma melhor prática no desenvolvimento da promoção e ajustes das práticas de aprendizagem organizacional incluindo a formação em EJA. Falar gestão em empresarial é extremamente importante e que os seus recursos humanos (ou seja seus colaboradores) ou também definidos os participantes do processo de desenvolvimento da empresa estejam alinhados e compreendam seu papel e sua função. É importante quadro empresarial nos dias de hoje é múltiplo composto por diferentes tipos de pessoas das mais diversas matrizes religiosas éticas Morais classes sociais e perfis psicológicos. A empresa de um modo geral precisa de todo esse composto para dar vazão às suas necessidades enquanto empresa provocando situações que necessitam de intervenção para serem resolvidas uma dessas situações resolvi dar uma dessas situações se dá na área educacional que por meio do seu sistema e setor de recursos humanos deverá promover o processo de educação dentro do ambiente de trabalho. Educação é essa que tem um propósito de unificar e gerar bons resultados dentro do ambiente organizacional Schumpeter descreve como empreendimento a realização de combinações novas chamamos empresários aos indivíduos cuja função é realizá-las doravante a função do empresário é combinar fatores produtivos reuni-los com isso é uma situação do tipo especial que apenas quando os fatores são combinados pela primeira vez ao passo que é mero trabalho de rotina quando feito no curso da operação de um negócio. Peter Drucker escreveu a gerência é uma prática muito antiga o executivo mais bem sucedido em toda a história foi aquele egípcio que a 4500 anos ou mais primeiro concebeu a pirâmide sem qualquer precedente a projetou e a construiu e o Face num período de tempo surpreendente mente curto observa-se então sua capacidade de gestão sobre os recursos humanos seu maior potencial na época para a construção de algo que até então não existia fazia se então algo novo não apenas na produção de artefatos mas na gestão dos recursos viabilizar conhecimento entre os diferentes tipos de pessoas das mais diversas camadas hora trocar informações e a grande chave para o sucesso de uma organização o que de fato é então o sucesso para a troca de informação entre os mais diversos perfis. Todas as empresas elas são dominadas por distintos perfis que precisam de diversos tipos de comunicação cada comunicação requer da empresa um cuidado único que somente será Expresso através da boa gestão. A firma Charlotte 2006 página 15 a educação é um triplo processo de humanização socialização e entrada numa cultura singularização subjetivação educa se um ser humano membro de uma sociedade e de uma cultura um sujeito

singular podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra mas na realidade o processo Habitacional as três permanecem indissociáveis Portugal. *“O século XX trouxe grandes mudanças e transformações para as organizações, sua administração e comportamento. Ao longo deste período surgiram três eras organizacionais: Era Industrial Clássica, Era Industrial Neoclássica, e a atual Era da Informação e Conhecimento, que acarretaram alterações na maneira e visão acerca do ser humano. A área de Recursos Humanos passou por três etapas distintas: a das relações industriais, a do Departamento de Recursos Humanos e agora a Gestão de Pessoas. Cabe a este novo formato do setor ajudar as empresas a realizarem sua missão, contribuir para o desenvolvimento das pessoas, promoverem qualidade de vida no trabalho, aumentar a satisfação dos colaboradores e fazer uso de práticas e políticas éticas e de responsabilidade social. A nova estrutura corporativa caminha para um modelo de educação híbrido, onde as organizações compartilham a responsabilidade do ensino-aprendizagem que antes era da academia. Assumindo assim um importante papel no desenvolvimento de seus colaboradores, diminuindo o gargalo existente entre mercado e formação formal.*

A razão disto foi o testemunho de muitas empresas quanto a redução da validade do conhecimento. Viram a necessidade de criar um modelo próprio de educação, totalmente voltado ao mercado, surge então a Educação Corporativa.” O CraFarma é uma empresa do ramo de laboratório para a criação de negócios farmacêuticos e cosméticos desenvolvendo os grupos da faculdade de economia e administração de Ribeirão Preto e pela Universidade pela Faculdade de Ciências farmacêuticas de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

E tem por finalidade trata-se de um ambiente comum para a observação do contexto físico, mental e informacional, onjetivando desenvolver competências e a integração dos mais distintos tipos de conhecimento dentre todos dos profissionais da área científica e outras instituições com os profissionais de marketing economia e a estratégia bem como profissionais empresariais tem como base um processo de identificação de oportunidades de negócios, Takahashi 2011 diz: *“No âmbito dos trabalhos do laboratório CriaFarma os principais resultados a serem destacados são a identificação de oportunidades de negócios para setores farmacêuticos veterinários farmacêutico humano e cosmético por meio da elaboração de exercícios de construção de cenários prospectivos para isso foram identificados os elementos que influenciam a trajetória dos respectivos setores estudados destacando-se o macroambiente demográfico econômico sociocultural Global tecnológico político legal e os ciclos de inovação de cada setor as principais técnicas utilizadas foram entrevistas*

questionários reuniões com especialistas análise morfológica Brainstorm método Delphi o ciclo do laboratório consiste em observação das competências infraestrutura informações aprendizagem métodos e técnicas processo Esse é o ambiente.” Nos processos atuais as organizações passam por mudanças extremas continua e proporcionalmente aos seus investimentos hora é importante compreender que nesse contexto pessoas mais atualizadas as tecnologias tendem a compreender e utilizar as tecnologias com maior facilidade trazendo informações externas para o ambiente organizacional e conseguindo assim influir no processo de mudanças de Cultura de forma diferente dos panoramas das organizações anteriores em que pessoas mais novas aprendiam ou depende da aprendizagem com os funcionários mais antigos invertendo assim a lógica da transferência na aprendizagem. Observa-se assim pois as gerações vem mudando constantemente nos últimos 70 e 80 anos desde a geração baby boomers os nascidos entre 46 e 64 em que consistiam de duas décadas de nascimento trocando informações os nascidos após essa geração conhecidos como geração X nascidos entre 65 e 80 geração Y 81 e 97 e geração z nascido após 97 fonte millennials a portrait of Generation next do pew research centre. A transmissão de conhecimento ocorre dentro do ambiente organizacional através de processos definidos e indefinidos processos definidos esses que são os sistemas as práticas e as atividades já os indefinidos são aqueles que ocorrem através de demandas específicas de cada empresa. Provocando assim a fluidez e a institucionalidade da informação que é passada Ou seja a construção do conhecimento está entre o que é espontâneo criativo dinâmico e Experimental e o que é estruturado codificado controlado e medido do lado institucional ora a aprendizagem dentro das organizações se dá pelo fato de construir conhecimento através das relações entre os mais distintos níveis de gerações. Cada geração com a sua prática cada prática com a sua especificidade utilizando-se da fluidez e da institucionalidade para promover a troca das informações dentro do ambiente organizacional necessitando assim de profissionais capacitados para isso pois na hora da construção do conhecimento faz-se necessário a promoção do ambiente organizacional e Educacional ocorrendo simultaneamente ou seja promover a educação para o bem-estar das pessoas e da empresa.

Palavras-chave: EJA, Formação e Informação, Gestão Empresarial.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**OS DESAFIOS E PROCESSOS METODOLÓGICOS NO ENSINO DE JOVENS E
ADULTOS NO MUNICÍPIO DE RERIUTABA, E SUA CONTRIBUIÇÃO ATRAVÉS
DE UMA EDUCAÇÃO CENTRADA NA FORMAÇÃO SOCIAL E PESSOAL DO
DISCENTE**

Cleonice Maria de Andrade

Izaac Nascimento Oliveira de Azevedo

RESUMO

A educação de jovens e adultos tem criado possibilidades para que as pessoas tenham uma nova oportunidade para recuperar o estudo. Esse trabalho vem abordar os desafios no campo educativo, em uma nova modalidade de ensino que o ensino voltado para atender a necessidade de jovens e adultos que precisam concluir os seus estudos. O trabalho mostra questões que são relevantes para que seja entendido que pontos importantes o ensino de jovens e adultos tem alcançado e consequentemente o que ainda é preciso aperfeiçoar, vem abordar também os processos metodológicos que precisam ser discutidos e aplicados em sala de aula que serão relevantes para o desenvolvimento da modalidade em muitas escolas. O trabalho vem destacar a importância do poder público em destinar mais recursos para essa modalidade, pois todos os cidadãos tem o direito de ter acesso ao ensino e garantir uma boa formação. São grandes os desafios e conquistas que o ensino de EJA tem encontrado, a pesquisa destaca pontos importantes que precisam ser avaliados com a finalidade de desenvolver o ensino e encontrar metodologias que possa inserir todas as pessoas que ainda tiveram acesso à modalidade de ensino, pois ainda a divulgação tem sido insuficiente. O trabalho ressalta que as escolas precisam também investir em metodologias que desperte o desejo dos estudantes e os faça entender a importância de conclusão dos estudos. Durante a pesquisa percebe-se a

despreparação que ainda muitas escolas têm com relação ao ensino de jovens e adultos, esse problema o desenvolvimento do trabalho abordará possíveis soluções para que esses desafios sejam solucionados. A educação brasileira sempre foi objeto e interesse de estudo por parte de muitos professores e estudiosos que mesmo com o avanço na educação, é possível encontrar algumas falhas que precisam ser discutidas e assim encontrar soluções para que as pessoas sejam inseridas em seu contexto. Quando se fala em educação esta, não se está apenas abordando a educação de infantil ou fundamental, hoje existe uma nova modalidade, que tem ganhado destaque no contexto educacional e tem sido tema de muitas discussões. A educação de jovens e adultos (EJA) tem sido um auxílio para as pessoas que por algum motivo não conseguiram terminar seus estudos no tempo certo. Atualmente a educação deu um salto de qualidade, e a educação de jovens e adultos (EJA) tem sido um suporte para que uma maior parte da população consiga terminar seus estudos. Um levantamento de dados acerca das escolas de educação de jovens e adultos e a quantidade de alunos matriculados são relevantes, porém esse número poderia ser maior, sendo que muitos desistem da EJA devido a diversos motivos como mostra a seguir: *“Na rede estadual de ensino, conforme dados do Educacenso de 2015, existem 251 escolas de ensino fundamental e médio que ofertam a modalidade EJA presencial, que atenderam a uma matrícula total de 19.514 educandos, nos turnos diurno e noturno, sendo 5.359 no ensino fundamental anos finais e 14.155 no ensino médio”*. Pode-se observar que uma grande parte das escolas estaduais; oferecem essa modalidade de ensino, mas nem em todas as escolas são ofertadas o ensino de jovens e adultos, embora sendo um direito das pessoas ter acesso ao estudo, observa-se que nem todas as escolas estão empenhadas em disponibilizar essa modalidade de ensino, mesmo que algumas instituições saibam da importância e os benefícios que a EJA pode propiciar as pessoas que não conseguiram concluir seus estudos no tempo certo. As políticas governamentais precisam traçar metas para melhorar o desenvolvimento da EJA, sabe-se que muito já foi feito, muitas conquistas alcançadas, mas é possível perceber algumas falhas que ainda precisam ser corrigidas. As contribuições da educação de jovens e adultos já uma realidade e muitas delas ofertam além do ensino que é um direito das pessoas, elas estão preocupadas em preparar o jovem ou adulto para uma vida profissional e também prepara para uma reintegração social, como mostra a seguir: *“Em 2015, a CODEA/Diversidade e Inclusão Educacional motivada pela necessidade de qualificar a oferta do ensino médio buscou redimensionar e contribuir para a implementação da política da educação de jovens de adultos, articulada com a qualificação profissional, comprometida com a inclusão e garantia do direito à aprendizagem*

ao longo da vida, além de favorecer outras aprendizagens preparatórias para o trabalho e para as práticas sociais”. Com ações concretas é possível criar um estudo voltado não apenas para garantir que os cidadãos consigam concluir os estudos, o ensino da EJA tem avançado com a missão de garantir um estudo voltado também para a promoção da dignidade humana, em que muitos valores são garantidos por meio de uma educação que possa dar condições para que as pessoas tenham dignidade. No município de Reriutaba ainda são pouco os investimentos destinados ao ensino da EJA, e mesmo sabendo da carência e da necessidade de muitas pessoas que precisam dessa modalidade de ensino o governo municipal deveria procurar mais apoio político, pois é muito grande a desistência de jovens que precisam deixar a escola para trabalhar, mesmo que haja investimentos ainda é pouco para um município que apresenta uma grande desistência de jovens do ensino médio. O desenvolvimento de ações para a melhoria da EJA é o de criar metas para estar cada vez mais próxima das pessoas, a criação de leis é o que mais busca um aperfeiçoamento da EJA e faz com que esse ensino esteja mais voltado para a realidade do indivíduo, as leis garantem o bem estar e o direito de conclusão dos estudos. Com a criação de leis que possa garantir e assegurar os direitos das pessoas em estudar, fica evidente que é mais uma conquista ao ensino de jovens e adultos, com a criação de leis todo cidadão pode concluir seus estudos e consiga se estabelecer socialmente, pois a privação do estudo é um dos fatores que impede às pessoas de terem condições de ascensão social.

Palavras-chaves: Desafios – Educação – Desenvolvimento – Modalidade – Metodologias.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EJA NO BRASIL: UMA HISTÓRIA MEIO AO CONTRÁRIO

Edillene Rodrigues da Silva⁶²⁰

RESUMO

Pretendemos, neste trabalho, apresentarmos os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), escolas voltadas exclusivamente para atender um contingente da população do estado do Ceará que não teve acesso ao ensino formal em tempo regular. Nossa escolha pelos Centros justifica-se por estes fazerem parte da modalidade EJA, entretanto apresentam-se com uma proposta diferenciada de atendimento ao público da educação de jovens e adultos. Na década de 1970, a economia do Ceará era impulsionada ainda pela agricultura que dependia das variações climáticas. A ditadura militar instituída em 1964 trouxe ao estado a figura dos “coronéis”, não que estes já não viessem atuando no estado, mas o cenário político uniu-se ao militar e ao imaginário nacional das figuras presentes em filmes, teatro e folhetos de cordel, imagens estas advindas das patentes distribuídas na época do império. E foi num clima de imposições e silenciamento que surgiu o Ensino Supletivo (ES) no país. Os programas em prol da educação de adultos ligados ao movimento popular proposto por Paulo Freire foram extintos e seus idealizadores, quando não desapareceram para sempre, foram exilados do cenário nacional. Entra em vigor, então, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71 que instituiu o ES no país. Em seu artigo 24, a referida Lei definia as finalidades da EJA, legalizando o sentido de suplência já incorporado ao longo da história da modalidade. O emprego do verbo “suprir” na Lei remete-nos à ideia de tempo perdido e substituição do ensino básico regular, já conhecido nas políticas públicas para a modalidade ao longo da história. Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) apontam, embora reconheçam os avanços da EJA

⁶²⁰Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. edillennerr@hotmail.com

com a Lei, que “o Ensino Supletivo se propunha priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. Propunha-se realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria.”

O ES apresentava-se como mais uma proposta desvirtuada das necessidades da educação de adultos no país, comprovadamente pela forma como se desdobrarão as modalidades do ensino supletivo e pela falta de investimento e acompanhamento. A regularização do ES coube aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), o que originou uma série de nomenclaturas, normatizações e características de implantação diferentes (HADDAD, DI PIERRO E FREITAS, 1989). Estruturado nos vários estados do país, cada um baseado nos modos de entendimento e autorização dos CEE, concebeu-se como um serviço público responsável por políticas de organização e gestão da modalidade EJA. Uma inovação a ser considerada no ES é o fato de não se ater apenas à alfabetização, mas a pós-alfabetização, levando-se em conta a divisão do ensino em fundamental de oito anos, e médio, três anos. O ES adotou uma metodologia personalizada para atender ao público jovem e adulto, respeitando o ritmo de aprendizagem deste, bem como apresentando flexibilidade na sua forma de organização. Joia (1999) explica que o conceito de flexibilidade para ES concretizou-se na possibilidade de organização da educação para adultos em várias modalidades, respondendo a diversas funções. Afirma ainda o autor que modalidades correspondiam, na letra da lei, as formas de organização do ensino em interação com o aluno. O ES previa as seguintes modalidades: Centros de Estudos Supletivos (CES), Cursos Supletivos (CS) e Ensino à Distância (ES). Os CEJA surgiram ainda na década de 1970, funcionavam em escolas regulares sob a nomenclatura de NES, mas no Ceará eram chamados de *salas satélites*. A associação ao nome *satélite* foi devido ao funcionamento, nas mesmas escolas onde os NES foram implantados, de salas de ensino fundamental (na época 1º grau) que utilizavam o sistema de tele-ensino. Na década de 1990, os Centros começaram a consolidar-se como escolas dedicadas exclusivamente à EJA; ganharam sedes próprias, algumas alugadas e ainda meio improvisadas, outras já com estrutura física pensada para o público que atendem. Aos poucos os NES que existiam no estado foram originando os CEJA de Fortaleza e do interior do estado. Hoje somam um total de 33 centros, 9 na capital, 3 na região metropolitana de Fortaleza e 21 distribuídos nas cidades de maior densidade demográfica do interior. À luz da LDB 9.394/96, os CEJA se constituem como um espaço identitário para o jovem e adulto. Os Centros atendem especificamente o público da EJA, apresentando uma proposta de organização e funcionamento adaptada ao alunado e à realidade deste, trazendo para as práticas diárias temas

como a cultura, a diversidade, as relações da sociedade, o meio ambiente, o trabalho, a cidadania e o exercício desta. A proposta pedagógica dos Centros caracterizada pelo atendimento individualizado que valoriza as potencialidades dos alunos é a ideal para o processo de ensino aprendizagem de alunos da EJA. Embora saibamos das dificuldades vivenciadas regularmente em virtude do alto índice de evasão escolar, bem como da falta de políticas públicas com ações voltadas para a modalidade. Ressentimo-nos também pela não credibilidade depositada nessas escolas por parte do governo e da sociedade que desconhecem o trabalho pedagógico praticado nos Centros. Os CEJA construíram uma identidade própria no estado e atendem alunos carentes não só de educação sistematizada, mas de reconhecimento de sua pluralidade, de seu lugar no mundo, de suas reais necessidades.

Palavras-chave: CEJA, Ensino Supletivo, Educação.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Maria de Fátima Portela Pontes

RESUMO

No passado como no presente sempre compreendeu várias formas de processos para o crescimento da educação básica, com suas competências técnicas e profissionais para a educação de jovens e adultos. Muitos desses processos desenvolvem de modo sistêmico, por meio de locais de trabalho, no lazer, como também por meio das informações tecnológicas, onde nos dias atuais esta bastante avançada. O desenvolvimento estudado é por meio da história que traz alguns processos sistêmicos e organizações de jovens e adultos no Brasil, ao longo dos séculos, ou seja, seu processo de escolarização vem por meio do estudo, da educação popular, onde se se estende por quase todos os domínios da vida social e é compreendida de forma bem ampla por meio da diversidade de pessoas, pois o estudo e o conhecimento nos dias atuais são bastante importantes para o crescimento pessoal e social, que vem se desenvolvendo na metade do século XX em que o pensamento pedagógico e as políticas públicas de jovens e adultos adquiriram suas atividades e seus pensamentos futuros. Mesmo com todas essas aprendizagens do EJA, há grades problemas no Brasil por pessoas que são analfabetos e indivíduos que possui um perfil diferente das pessoas que não aprendem a ler e a escrever, com isso o EJA busca minimizar o analfabetismo no país por meio de melhores condições de ensino e profissionais preparados, pois é uma modalidade complexa que envolve dimensões que transcendem a gestão educacional. Alfabetizar jovens e adultos não é apenas um ato de ensino, pois requer aprendizagem que é uma construção de mudanças que vem da época colonização do Brasil, onde não havia uma necessidade de ensino de jovens e adultos e as classes pobres não tinha o acesso à instrução escolar. De acordo com Guiraldelli Jr (2008, p. 24) a educação brasileira teve seu início com o fim dos regimes das capitanias. “*A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos*

*institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a parte da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821)”. O ensino dos jesuítas não tinha apenas um ensino de conhecimento científico, mas também propagação de uma fé cristã que tinha uma sólida formação cultural e estavam sempre dispostas a defender os princípios cristãos. Onde o método pedagógico dos jesuítas implantado nas escolas brasileiras possibilitava a formação clássica dos estudantes. Na década de 90 já era a favor da educação de jovens e adultos, que ocorrem parcerias entre Ong’s, municípios e universidades. E a partir de 1997 a história EJA possui um foco amplo, sendo mais valorizado em as pessoas. Na história, até mesmo os povos humanos da pré-história utilizam símbolos gráficos para realizar seus registros, ou seja, já havia a necessidade de expressão gráfica, pois a fase alfabética determinou a necessidade de transmissão de códigos alfabético, que hoje chamamos de alfabetização e é um processo contínuo que começa desde criança, pois serve como base para a sua aprendizagem. Para Freire; “Eis uns principiam essencial: a alfabetização e a conscientização jamais se separam”. Princípio que, que nenhum modo, necessita limitar-se a alfabetização. A alfabetização merece destaque por ser o campo inicial do trabalho (...). Assim, podemos encontrar na pedagogia ressonâncias de um antigo princípio humanista será igualmente necessário buscar as circunstâncias concretas que lhe atribuem sentido. (FREIRE, P.5 e 6, 1967) A alfabetização de jovens e adultos não é uma ação recente, pois teve início desde a colonização que foi reconhecida em 1945, onde teve seus diferentes focos e cotar com significantes projetos, com grandes escritores de alfabetização como Mobral e Paulo Freire. Atualmente EJA tem um objetivo de alfabetizar alunos e preparar o aluno para o mercado de trabalho que atua na sociedade, onde a motivação é essencial e bastante importante para a formação de aprendizagem do aluno que estuda na educação de jovens e adultos. A escola tem um papel fundamental para a formação dos alunos para motivar sua cidadania na transformação da sociedade, com o entendimento da importância do saber e mostrando o valor da aprendizagem entre o pedagogo e o aluno. A função da escola é bem complexa e possui um papel fundamental em nossa vida que busca estratégia, ferramentas necessárias e oportunidades para os educadores. Desde modo a escola tem que oferecer para os alunos a capacidade de ler, refletir, pesquisar e saber utilizar seus conhecimentos na vida cotidiana, pois nossa sociedade passou por muitas mudanças significativas, com isso a educação escolar entendem como função social, como razão de ser. Para Viera; ‘*Sempre que a sociedade defronta-se com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas,**

novas atribuições passam a ser exigidas á escola. (VIERA 2002, P. 13). A escola em sua função sempre precisa estar bem atenta aos anseios da sociedade que está ligada à economia, política, sócio ambiental e tecnológicos para uma boa formação em educação de jovens e adultos (EJA). Alfabetizar é compreender e tratar de jovens e adultos através de suas mudanças históricas ao longo dos anos e analisar o que acontece nos dias atuais, além da educação popular é necessário estudar o aluno e suas ideologias para que possa alfabetizar na educação de jovens e adulto. EJA é muito mais que aprender, ler e escrever é perceber a importância e a oportunidade de um futuro melhor, que está ligada ao governo e comunidade, com suas constantes mudanças de conscientização de formação crítica e ética.

Palavras-chave: EJA, Educação Básica, Alfabetização.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Maria Ivanir Lima Silva⁶²¹

RESUMO

As metodologias de ensino aplicadas na EJA são de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos jovens e adultos, por isso, deve-se ter um olhar diferenciado para essa modalidade, levando em conta o seu público alvo, diferenciado dos alunos do Ensino Fundamental. Este artigo faz uma profunda abordagem acerca das metodologias e estratégias para o ensino de jovens e adultos, como também destaca os métodos para a melhor assimilação dos conteúdos desenvolvidos pelo professor nas turmas de EJA. Além disso, com esta pesquisa compreendemos quantas dificuldades são encontradas no ensino da EJA, bem como entendemos a diversidade de conhecimentos dos alunos e como utilizá-la na aprendizagem em sala de aula. A ação docente torna-se, a cada dia, um desafio constante na construção de habilidades e competências dentro da sala de aula, quer seja ela de educação básica ou superior. Compreender e tentar superar tais desafios já é uma tarefa árdua e trazendo para a Educação de Jovens e adultos, é um desafio ainda maior, visto que o público alvo é diversificado em todos os sentidos. O professor de EJA precisa ter a habilidade para dentro da sala de aula, repassar os conteúdos para o todo ao mesmo tempo em ter o cuidado e a sensibilidade de perceber quem está apropriando-se do conhecimento, visto que há uma diversidade de saberes e idades naquele ambiente escolar. Então, como repassar o saber de forma que todos aprendam? Dessa forma, esse artigo busca refletir sobre a Educação de Jovens

⁶²¹ Pós-graduanda em Educação de Jovens e Adultos. E-mail: mariaivanirlima@hotmail.com

e Adultos, bem como as estratégias para o melhor desenvolvimento delas em sala de aula. Dada a importância dessa reflexão, as discussões que serão apresentadas terão grande relevância para educadores que buscam um aprofundamento no assunto, a fim de melhorarem suas práticas em sala de aula. Portanto, aqueles que tiverem a oportunidade de terem contato com esse material, serão incentivados a refletir sobre as dificuldades que os educadores encontram ao se deparar com um público tão variado de saberes, culturas, opiniões e idades: os discentes da EJA. A pesquisa tomará como objeto de estudo um dos segmentos indispensáveis na educação: as estratégias de ensino de jovens e adultos. Sabendo que essa modalidade de ensino ainda é vista, muitas vezes, de maneira inadequada, é oportuno salientar que ela é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação- Lei 9.394/96 e tem como principal foco oportunizar a formação escolar para um público que, muitas vezes, não tem acesso ao Ensino Médio ou não conseguiu concluí-lo. Nesse contexto, faz-se necessário conhecer quem são os alunos da EJA. Na maioria das vezes, são pessoas que têm baixa renda provenientes de pais analfabetos; pessoas com algum tipo de deficiência ou até mesmo adolescentes, que por algum motivo pessoal deixaram a escola. Inserir-los em uma formação educacional é cada vez mais um desafio constante, pois, muitas vezes, esses educandos se sentem discriminados em seus ambientes sociais, principalmente na escola. Daí a importância de incluí-los e fazê-los sentir que a educação será uma grande oportunidade de mudança em suas vidas. Além disso, os estudantes da EJA possuem um desafio ainda maior para dar continuidade aos estudos, uma vez que eles, em sua maioria, frequentam a escola após o trabalho, e já se sentem cansados, físico e mentalmente, dificultando-lhes na busca de uma motivação a aprender. Embora esses alunos tenham a necessidade de buscar melhores condições de vida, como cursar uma faculdade, almejar um trabalho com um salário além do mínimo, ou, até mesmo, apenas a prender a ler para ajudar o seu filho na tarefa de casa, a maioria se sente incapacitada frente à sociedade e desiste de persistir em seus objetivos. Sendo assim, é necessário que o professor de EJA esteja consciente de todo esse contexto que envolve o cotidiano do aluno, para poder planejar melhor as estratégias e os métodos que deverá desenvolver em sala de aula, a fim de conseguir pleno êxito no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. Além disso, destaca-se que cada educando possui um universo dentro de si, é movido por saberes e conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação. Sobre isso, Nicola (2003, p.32) diz que: *“O conhecimento é cada vez mais universal e o ensino moderno, acompanhando essa tendência, deve realçar e aprofundar as relações interdisciplinares. Cabe ao (a) professor (a) atuar como mediador dessas relações e*

promover a integração entre as diversas áreas, para que o aluno seja capaz de construir uma visão holística do mundo, de adquirir e elaborar conhecimento na sua totalidade, de “crescer” como pessoa e socializar-se.” A partir do conhecimento que o professor de EJA tem do contexto que envolve o cotidiano do aluno e que o mesmo já sabe internamente, faz-se necessário uma dinâmica dentro da sala de aula, incluindo a interdisciplinaridade, ao mesmo tempo em que envolve o aluno e o traz para o querer aprender. Atividades lúdicas condizentes com a maturidade da turma são importantes nesse processo, uma vez que o aluno seja motivado a participar da aula; é interessante que os conteúdos estejam ligados a sua realidade, pois assim fica mais fácil o entendimento, partindo do seu dia-a-dia. Freire (1996) enfatiza que ensinar não é apenas a transmissão de conhecimento, mas sim que o educador possibilite e crie oportunidades para a construção de saberes. Para Libâneo: *“O papel do professor, portanto é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitas em classe, seja na prática da vida.”* Com isso, a aula torna-se mais atraente e participativa, pois o professor, ao criar condições para o aluno da EJA interagir com os conteúdos, consegue integrá-lo na prática educativa, bem como o ajuda a desenvolver suas habilidades prévias e seus saberes prévios. Outrossim, é extremamente relevante a busca de novas estratégias para o ensino de jovens e adultos, para que o conhecimento seja repassado de forma igual e para todos, independente de faixa etária, condição social, raça ou credo, já que essa é a proposta da EJA. Para a realização desse artigo, serão realizadas algumas pesquisas teórico-bibliográficas, objetivando encontrar informações sobre os assuntos que pretendo desenvolver e que poderão auxiliar-me na concretização deles. Tais informações serão devidamente registradas, para que possam ser consultadas posteriormente, com maior facilidade. Além disso, farei também uma entrevista com professores que atuam na EJA, para analisar minuciosamente suas percepções sobre os questionamentos que lhes serão feitos. Neste artigo foram analisadas as principais metodologias e estratégias para o ensino de EJA. Vimos que as mesmas norteiam e conduzem o aprendizado de forma mais significativa, quando aplicadas com coerência e eficácia. Posteriormente, o artigo será aplicado em uma sala de jovens e adultos, visando contribuir de forma positiva e como consolidação teórica do que se foi percorrido neste trabalho. Dessa

forma, entendemos que essa pesquisa somou consideravelmente e de forma importante quanto ao papel do professor de EJA em sala de aula, sua didática, além do embasamento teórico enriquecido de contribuições valiosas, como Paulo Freire.

Palavras-chave: Estratégias, Metodologias, Educação de Jovens e Adultos.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**A IMPORTÂNCIA DE SE ALFABETIZAR LETRANDO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Maria Laura de Lima Constâncio

RESUMO

O presente artigo enfatiza não somente a importância, mas, sobretudo a necessidade de se alfabetizar o público da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do letramento. Tendo como sujeito da pesquisa professores desse segmento, no que diz respeito a sua preparação em formações em serviço, metodologias ativas e principalmente o conhecimento sobre os termos alfabetização e letramento, tendo em vista suas semelhanças e diferenças, e só a partir disso, os docentes poderão planejar e organizar metodologias mais eficazes e significativas a esse público. Para tanto, o objetivo geral é entender a relação entre alfabetização e letramento para a construção de práticas construtivas e efetivas em turmas de Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa para a construção desse artigo foi fundamentada em alguns autores como Soares (1998), Freire, (1997), Leal e Moraes (2010), Sacristán (1997), Gil (2007), Ferrare (1982), Ruiz (1991) e Oliveira (2004). As pesquisas revelam que uma prática significativa depende do interesse do professor em pensar suas aulas com coerência, tendo em vista a construção de conhecimento de seus alunos. Os processos de ensino e de aprendizagem na alfabetização da EJA sinalizam que os adultos constroem as suas hipóteses e por isso, os materiais e estratégias devem ser pensados e precisam ir de encontro com a sua realidade, a curiosidade, o interesse e, sobretudo das necessidades destes sujeitos. Cabe ao professor de turmas de alfabetização de EJA, pensar e refletir sobre seus planos, métodos e práticas, pois não se deve proporcionar a esse público atividades infantilizadas, isso não faz o menor sentido, tendo em vista que esse é um dos motivos pelo qual os jovens e adultos abandonam a escola,

gerando assim a evasão e fracasso escolar. Sabendo-se disso é preciso saber fazer as escolhas, ou seja, escolher textos, notícias, filmes, músicas adequados a esse público e deve principalmente gerar um interesse e estimulá-los no mundo da leitura e da escrita. Por conseguinte, conclui-se que a intencionalidade da Educação de Jovens e Adultos é o de fazer com que os professores dessa modalidade de ensino, pensem e reflitam que não basta ler e produzir textos variados nas salas de Educação de Jovens e Adultos, é importante que ao fazê-lo, ampliemos o repertório de estratégias de leitura e conhecimentos letrados de nossos educandos, fazer com que alcancem a compreensão de tudo o que for ensinado no chão da sala de aula e que estendam e introduzam em ações de seu dia a dia. Algumas pessoas ainda confundem os conceitos de alfabetização e letramento e por consequência disto o ensino fica comprometido, gerando assim uma deficiência principalmente na EJA. As pessoas falam muito de Alfabetização de Jovens e Adultos, referindo-se ao ato de ler e escrever, mas, isso se tornou muito pouco. É preciso muito mais, ir além e o primeiro passo para os educadores é entender o conceito de alfabetizar letrando para por em prática e tudo isso, faz-se necessário pelo fato de que procuramos resultados não só de números para estatísticas, mas, para que de fato possa mudar a vida das pessoas envolvidas no processo. O adulto assim como qualquer ser humano precisa interagir com o saber, ele precisa ser sujeito ativo de sua aprendizagem e cabe ao educador proporcionar isso, pois parte dele a criação e pensamento de boas metodologias. Assim sendo, quando o jovem ou adulto se depara com um assunto e conteúdo e percebe que ao aprender irá contribuir com suas ações e reações na sociedade, tudo isso se torna mais atrativo e principalmente significativo, gerando um interesse em querer saber e fazer sempre mais. Isso só irá acontecer se o educador entender que o ideal é alfabetizar letrando, onde o aluno possa fazer uso de ações como ler e escrever em suas atividades diárias e corriqueiras. Contudo, em algumas visitas e conversas analisar como se dá a prática dos professores e coletar dados dos professores e formadores a respeito da construção de metodologias ativas para o segmento da alfabetização. A execução da pesquisa para o artigo se deu pelo fato de que a alfabetização deve-se desenvolver em um contexto de letramento como início da aprendizagem, como desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Alfabetizar letrando é, portanto, ensinar a ler e a escrever o mundo. Tendo em vista as experiências de muitos anos e a afinidade com o eixo de alfabetização é que tentaremos aprimorar nossas ações para contribuir com a alfabetização de jovens e adultos, colaborando com os professores de modo que os façam refletir sobre suas práticas e na busca de metodologias que proporcionem o aprendizado nas salas da EJA e isso feito de

uma maneira significativa. A Construção de Práticas em turmas de EJA “Sem compreender o que faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes ou respostas a demandas externas. Se um projeto se concretiza em Educação é porque os docentes o fazem seu de alguma maneira, interpretando-o e adaptando-o”. (SACRISTÁN, 1997, p. 82). O planejamento e a prática dos professores tem a ver com o discurso, é preciso conversar com os alunos, pois eles precisam entender o porquê da escolha de determinadas atividades e materiais, para quem aprende tudo tem que ser significativo, tem que de fato fazer sentido. O estudante tem que ver todas aquelas atividades e momentos da sala de aula como uma extensão para futuros momentos e oportunidades fora dela. Para que os estudantes de EJA aprendam a ler e a escrever, principalmente em uma perspectiva não só da alfabetização, mas também do letramento é preciso respeitar algumas especificidades, pois não se trata de crianças e sim de jovens e adultos que já passaram por muitas situações e tem realidades, motivações e interesses diferentes. O bom senso nessa hora conta muito, pois os alunos da EJA não são crianças grandes e tão pouco deve ser tratado como tal. Trata-se de pessoas com uma vasta experiência de vida, que chegam à escola com vontade de aprender, buscando o novo, o diferente. Querem aprender e também podem ensinar, essa é a parte mais interessante do processo. Cabe ressaltar que a experiência que eles carregam levando para a sala de aula faz todo o diferencial, porque pode partir dela o próprio planejamento do professor. Sabendo disso é preciso saber fazer as escolhas que possam levar os educandos a uma progressão. Não é fácil para o professor a tarefa de selecionar materiais adequados, pelo contrário é uma tarefa difícil, isso acaba levando os professores a recorrerem ao material, livros e planos pensados para crianças, o que é errado. Essa escolha deve ser feita partindo da escolha de gêneros textuais diversos levando em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Desta forma passaremos a detectar o que é ou não adequado em cada uma das práticas sociais. Isso nos remete ao fato de educar para a autonomia, que significa dar condições para que o sujeito aprenda a entender seus desejos e necessidades, possibilitado realização pessoal. Alfabetizar letrando é uma empreitada que se faz urgente e necessário, pois devemos proporcionar um ensino com qualidade no mundo das práticas letradas. Não basta ler e produzir textos variados nas salas de Educação de Jovens e Adultos, é importante que ao fazê-lo, ampliemos o repertório de estratégias de leitura e conhecimentos letrados de nossos educandos, fazer com que alcancem a compreensão das propriedades dos gêneros textuais e que introduzam em ações de seu dia a dia. O fato de desejarmos que a prática de alfabetização garanta a ampliação do letramento já é um grande passo, pois vivemos num

mundo de mudança em especial no ensino de alfabetização. Todo o processo partirá de pesquisas, engajadas a prática e a socialização de ideias entre o objeto de pesquisa, no caso os professores para consequentemente atingir a excelência dos resultados. Pesquisa é ainda “uma atividade humana, honesta, cujo propósito é descobrir respostas para as indagações ou questões significativas que são propostas” (TRUJILLO FERRARI, 1982, p. 167).

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, EJA.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Maria Rosane da Cruz

Francisco Bruno Monte Gomes

RESUMO

As tecnologias vêm ganhando um espaço cada vez mais significativo dentro dos ambientes escolares, e modificando o processo de ensino-aprendizagem. As ferramentas tecnológicas vêm sendo aprimoradas e adaptadas ao cotidiano da sala de aula transformando o processo de ensino, deixando de lado suas bases tradicionais, e trazendo um ensino inovador, onde o aluno é protagonista no processo de ensino e o professor um mediador dessa aprendizagem. Porém ainda temos inúmeras barreiras que impossibilitam que essas tecnologias de fato sejam inseridas e contribuam de forma significativa para o aprendizado do aluno, tais como a disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas, professores capacitados para manusearem e adaptarem as tecnologias aos conteúdos da sua disciplina, de forma contextualizada, com propostas bem planejadas e adequadas a realidade do aluno. A internet bem característica da atual era denominada de globalização, que vem se expandindo nos últimos anos atingindo um número cada vez maior de usuários, é uma grande aliada no ensino, possibilitando o desenvolvimento de inúmeras estratégias para aulas dinâmicas e que atraíam a atenção do aluno. Dentro do ensino de geografia os recursos tecnológicos trazem inúmeras possibilidades, que permitem ao professor inovar em suas aulas, ferramentas simples tais como o Google Earth e Google Maps que pode ser utilizados, por exemplo, para explorar o

espaço de vivência do aluno, e aprimorar sua percepção de mundo. O intuito desse trabalho é analisar as possibilidades que as tecnologias trazem para o ensino de geografia, sua contribuição para a apropriação e produção de conhecimento dos educandos, discutindo também sobre os atuais desafios da inserção das mesmas no cotidiano escolar, tendo como base para a produção deste trabalho análise na rede estadual de ensino na cidade de Itarema-CE.

Palavras- chave: Aprendizagem. Ensino de Geografia. Tecnologia.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA: APLICADO À EJA PARA FINS DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL

Maria Verônica Paula Ferreira

RESUMO

O presente estudo busca trabalhar os gêneros textuais na sala de aula da EJA, para o incentivo à leitura e compreensão leitora do educando, que é de suma importância para o aprimoramento das habilidades de lidar com formas diversas de texto, contribuindo para sua aprendizagem como um todo. Este estudo investiga o uso do gênero textual nas salas de EJA do Ciclo II e tem como objetivo descobrir os diferentes gêneros textuais, iniciando pelo gênero notícia e sua influência na compreensão da língua falada e escrita, contribuindo para o avanço de sua aprendizagem como um todo. Para fundamentar esta pesquisa contamos com alguns teóricos que se debruçam sobre os estudos acerca dos gêneros textuais, tais como: Marcusch (2008), Oliveira e Castro (2008), Ramos (2004). A pesquisa de caráter descritivo e bibliográfico se deu através de oficinas abordando o gênero textual notícia, em algumas turmas de EJA (6º e 7º ano) de uma escola do Município de Sobral-Ce..O procedimento básico da atividade foi discussão sobre o gênero abordado, leitura e interpretação utilizando recortes de jornais e revistas levando os alunos a refletir sobre o teor de cada notícia, opinando e desenvolvendo o pensamento crítico a respeito dos assuntos. Com esta pesquisa espera-se que a escola estimule a leitura de forma mais prazerosa apropriando-se de instrumentos como os gêneros textuais para desenvolver as habilidades de leitura e interpretação nos alunos de EJA. A motivação desse projeto surgiu da reflexão sobre a proficiência de leitura dos alunos da Educação de

Jovens e Adultos (EJA). Será que os alunos que concluem o Ciclo II dessa modalidade de ensino, possuem a mesma capacidade de leitura e compreensão dos alunos das séries regulares? O que fazer, se a resposta a essa questão for negativa? Como podemos mudar essa situação? Tem como objetivo levar o aluno da EJA a descobrir os diferentes gêneros textuais, iniciando pelo gênero notícia e sua influência na compreensão da língua falada e escrita, contribuindo para o avanço de sua aprendizagem como um todo. Esta pesquisa investiga o uso do gênero textual notícia como motivação para a leitura e compreensão da língua, despertando no educando da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos a habilidade de lidar com diferentes tipos de textos de forma que consiga interpretá-los adequadamente. Para Oliveira e Castro (2008, p.5) “Usamos texto em sala de aula por duas razões principais. A primeira é para ensinar o aluno aprender a ler. A segunda razão é ensinar o aluno a ler para aprender. Parece quase a mesma coisa, mas não é. Significa que primeiro somos alfabetizados, aprendemos a decodificar as palavras, depois passamos a compreender o sentido daquilo que lemos. Aprendemos a interpretar o que foi lido. Dessa forma podemos afirmar que houve aprendizagem e que o aluno realmente sabe ler. Isso parece algo simples, mas até chegar no ponto ideal o aluno passa por diversas etapas de leitura e os gêneros textuais que Marcuschi (20, p. 155) chama de “textos materializados em situações comunicativas recorrentes.” Ou seja, os gêneros textuais estão presentes em nosso cotidiano, fazem parte das nossas situações reais de comunicação e são uma diversidade enorme de gêneros classificados na língua portuguesa. Ramos (2004, p. 116) se baseia no pensamento de Bathia (1993) para afirmar que: “para a implementação de gêneros em sala de aula é de suma importância que se faça um estudo prévio do gênero a ser ensinado.” Isso é necessário para que se identifique as principais características do gênero em uso, o veículo onde ele circula, quem são os interessados e como ele se constitui. Na pesquisa foi utilizado o método descritivo que enumera os fatos em categorias para organizar os dados apreendidos. Depois realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto investigado e foi aplicada uma oficina abordando o gênero textual notícia, em algumas turmas de EJA (6º e 7º ano) de uma escola do Município de Sobral-Ce. A pesquisa seguiu os seguintes passos: busca bibliográfica, realização das oficinas e avaliação destas. Participaram da oficina alunos das turmas de 2º Ciclo da EJA (6º e 7º ano). O material utilizado nesta etapa foi jornais, revistas, papel, lápis, canetas etc. O procedimento básico usado se deu da seguinte forma: Discussão em sala com os alunos sobre o gênero textual proposto a fim de situá-los dentro do contexto da aula, posteriormente solicitou-se que eles recortassem dos jornais e revistas notícias que considerassem

interessantes. Cada recorte foi fixado no quadro e os alunos foram convidados a ler as notícias selecionadas e refletir sobre o teor de cada notícia, levando-os a perceberem os tipos de notícias que são disseminadas e estimulando-os a descobrir o que há por trás de uma notícia, fazendo uma leitura crítica do gênero. Os resultados que se almejou com esta pesquisa foi que a escola promova a leitura de forma mais prazerosa, se apropriando dos gêneros textuais e suas inúmeras possibilidades de aplicação em sala de aula para desenvolver a compreensão de leitura afim de melhorar a capacidade interpretativa dos alunos da EJA.

Palavras-chave: Gêneros Textuais; Compreensão leitora; Oficinas; EJA.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

CONHECENDO AS POTENCIALIDADES AMBIENTAIS E ECOTURÍSTICAS DO DISTRITO, TAPERUABA – SOBRAL – CE

Maria Vilma Gomes Mendes⁶²²

RESUMO

O referido projeto tem como objetivo propor aos alunos das Turmas de EJAs das Escolas do Distrito de Taparuaba, Município de Sobral – CE, conhecer e valorizar as Potencialidades Ecoturísticas ainda pouco conhecida pela maioria de sua população. Pretende-se mostrar a importância do cuidado que devemos ter com a natureza, a conservação e preservação de tais potencialidades existentes no referido distrito. Compreendemos que o projeto: Conhecer e Valorizar as Potencialidades Ambientais e Turísticas do Distrito, Taparuaba – Sobral – CE, será um tema de grande relevância para abordarmos em salas de aulas, pois trabalhar a conscientização e preservação do meio ambiente em que vivemos tendo em vista o reconhecimento das potencialidades Ecoturísticas do referido distrito é de fundamental importância para o desenvolvimento sustentável local. Diante do exposto, busca-se motivar os alunos a observar melhor o lugar onde moram, exatamente para preservar e aproveitar melhor suas potencialidades. A necessidade de termos uma conscientização maior quanto a preservação e valorização do meio ambiente, especialmente no distrito, Taparuaba, tendo em vista ser uma região rica em Potencialidades Ecoturísticas, no que diz respeito a Educação, Religiosidade, e principalmente em riquezas Culturais e Ecoturísticas que ainda é pouco explorada pela maioria de sua população. Compreendemos que o projeto: Conhecendo as Potencialidades Ecoturísticas do Distrito, Taparuaba, ser um tema de relevância para abordarmos em salas de aula do EJAs, pois trabalha a conscientização, preservação e o conhecimento das áreas ambientais e Ecoturísticas do referido distrito. Potencialidades que

⁶²²Universidade Federal do Ceará - UFC - E-mail mvilmagm@gmail.com.

vem sendo, muito procuradas por estudantes, turistas e amantes da natureza, e algumas vem sendo objeto de estudo por: Graduandos, Mestrandos e Doutorandos e até Pós-doutorandos como temas de pesquisas, como também interesses para um possível “Corredor Ecológico” do município de Sobral. O objetivo principal deste projeto, é de certo forma chamar a atenção para os estudantes e comunidade em geral quanto a preservação e o cuidado com o meio ambientes de onde moramos. E com isso ampliando o conhecimento e o aprendizado dos alunos, pois, melhor que apenas passar o conhecimento de forma teórica em sala de aula é possibilitar a vivência, isso motiva os alunos a buscar cada vez mais o um melhor conhecimento. Portanto, é importante uma prática constante referente a Educação Ambiental. Taparuaba apresenta diversos sítios arqueológicos, fontes termais e olhos d’água, açudes, diversas serras com formações rochosas exóticas, grutas naturais, entre outros, os quais despertam interesses pelos moradores e visitantes de outros distritos e de diversas localidades circunvizinhas. De professores, estudantes, pesquisadores e curiosos etc.) que demonstram interesse por conhecerem estas potencialidades turísticas do distrito já que algumas são visualizadas quase que diariamente. Desse modo, os lugares portadores de potencialidades naturais e culturais podem ser “apropriados” pelo ecoturismo que, quando baseado nos princípios da sustentabilidade, pode ser uma boa alternativa de geração e distribuição de renda para as populações receptoras. Nesse sentido, buscamos nesse trabalho analisar e mostrar as potencialidades do ecoturismo no distrito de Taparuaba – Sobral – CE, O distrito de Taparuaba, data de início na virada do século XIX para o século XX. De início chamava-se Santa Maria e a partir do dia 22 de novembro de 1951 passou a chamar-se Taparuaba). Taparuaba fica situado no município de Sobral, cerca de 72 km, limitando-se ao norte com o município de Irauçuba; ao leste com o município de Canindé; ao sul com o município de Santa Quitéria e ao oeste com distrito de Aracatiaçu, sua superfície é de 1.500 Km² e a população de Taparuaba chega a aproximadamente uns 08.000 habitantes. Taparuaba começou a se desmembrar nas perspectivas do que é hoje a partir da formação da primeira fazenda aqui na nossa região, a fazenda Santa Maria, de propriedade do Senhor Antônio Silvino Mendes e de sua irmã Joaquina Mendes Ferreira, os primeiros habitantes do local. Taparuaba tem como divisor de água do Rio Curú, Rio Groaíras, afluente do Rio Acaraú e do Rio Aracatiaçu. Onde a predominação de habitação era dos índios Canindés, que habitavam desde a Serra do Baturité e veio se desmembrando até o lado oeste. Os índios Tremembés também habitavam nessa região e em períodos irregulares, e como também os índios Carirés. Acreditando que com o envolvimento dos alunos, uma semente seja lançada nesse trabalho de sensibilização e

conscientização para uma sociedade mais comprometida com suas raízes históricas. Com o intuito de envolver cada vez mais os alunos com as riquezas turísticas, ambientais e culturais, do distrito. Tendo em vista que muitos de alunos não conhecem algumas das potencialidades do nosso distrito, mesmo porque muitos nunca nem saíram do bairro onde moram procuramos desenvolver o referido projeto, procurando contribuir para a formação de cidadãos conscientes capazes de refletir sobre a consciência ambiental na escola. Com isso procuramos resgatar um pouco da história do nosso distrito, no contexto social, proporcionando aos alunos o conhecimento da história local onde vivenciaremos momentos agradáveis onde eles possam interagir uns com os outros e que possam contribuir de forma satisfatória no aprendizado de cada um. Através das observações realizadas durante o estágio, podemos constatar que os alunos pouco conhecem as potencialidades existentes no lugar em que vivemos a partir desse contexto elaboramos o projeto de intervenção, onde trabalharemos com intuito de estimular o conhecimento do distrito citado visando um melhor aprendizado dos valores existentes na comunidade. No referido projeto buscamos fazer um resgate cultural não só do distrito de Taparuaba, mas também da cidade de Sobral com a finalidade de propiciar aos alunos a importância de preservar a história do nosso município, valorizando as riquezas culturais e ambientais e Ecoturísticas, proporcionando aos alunos momentos agradáveis onde eles possam interagir uns com os outros. O objetivos pode promover a conscientização dos alunos sobre a importância de conhecer e preservar as potencialidades turísticas e ambientais do nosso município especialmente distrito de Taparuaba, envolvendo-os em uma abordagem participativa, auxiliando na construção do conhecimento no que se refere preservação desses recursos ambientais e turísticos. Envolver os alunos das turmas do EJA I e II da Escola Deputado Francisco Monte para que conheçam e valorizem a preservação das áreas ambientais de turismo e de lazer do referido distrito. Promovendo o turismo local, divulgando as potencialidades turísticas do nosso distrito na escola tornando os professores e alunos multiplicadores desta proposta. Possibilitar aos alunos o acesso à informação e ao conhecimento e da importância do turismo e valorização do patrimônio histórico e cultural. Será feita a apresentação do projeto através de slides e em seguida será mostrado aos alunos um vídeo gravado pela TV Guanabara, mostrando diversos pontos históricos e turístico da cidade de Sobral, onde está incluída as três mais importantes potencialidades de Taparuaba - NORDESTE EM DUAS RODAS-Sobral. Trabalharemos com leitura de livros, textos, questionários e poesias e redações sobre as três potencialidades citadas no projeto Olho D'Água do Pajé, Pedra do Sino e REVIS Pedra da Andorinha, e nas demais potencialidades

citadas no projeto. Lugares, estes que constam em livros de diversos autores da região e em alguns trabalhos científicos. Será apresentada uma palestra sobre a Unidade de Conservação Refúgio de Vida Silvestre Pedra da Andorinha – REVIS. O Refúgio de Vida Silvestre Pedra da Andorinha (REVIS) é uma Unidade de Conservação de Proteção Integral, criada através do Decreto Municipal nº 1.252, de 18 de agosto de 2010, com uma área de 598,60 ha, localizada na CE-362 no distrito de Taparuaba, Município de Sobral-Ceará.. Culminância do Projeto: Visita das Turmas dos EJAs da Escola Dep. Francisco Monte e Frederico Auto Correia de Taparuaba na Unidade de Conservação Refúgio de Vida Silvestre Pedra da Andorinha / Taparuaba. Também contamos neste dia com a participação das Escolas Cel. Araújo Chave de Bilheira/Taparuaba e Massilon Saboia de Albuquerque do Olho D'Água do Pajé ambas pertencem ao distrito de Taparuaba. O referido projeto tem como objetivo dar um maior reconhecimento cultural e memorial, valorizando a importância de algumas Potencialidades Ecoturísticas de Taparuaba, através de uma abordagem educativa no ambiente escolar de uma forma a facilitar a construção do conhecimento dos alunos, tanto no ensino de ciências, geografia, história quanto nas demais disciplinas. Sabendo que é necessário que busquemos: contribuir para a formação de alunos conscientes e capazes de refletir sobre a consciência ambiental na escola. Faz-se necessário conhecer e reconhecer todos os fatores motivacionais como influências positivas na aprendizagem, para que se possa trilhar a direção da motivação e consequentemente dos resultados satisfatórios em educação. O professor e a escola devem encontrar situações que provoquem o interesse dos alunos, cabendo ao professor o papel de mediador, mantendo a forma pedagógica para o ato de aprender prazeroso. O interesse em trabalhar com os alunos do EJA, neste projeto sobre as potencialidades de Taparuaba foi conhecer melhor a como os alunos observam o lugar onde vivemos, O que eles entendem por preservação da natureza, e quais necessidade de se zelar pela nossa Casa Comum, e pelo meio ambiente em que vivemos. Também observar a metodologia de ensino dos professores sobre o tema Educação Ambiental e fazer uma análise sobre as práticas utilizadas pelos professores que fizeram parte deste projeto.

Palavras-chaves: Educação ambiental; Educação escolar; Taparuaba; Potencialidades Ecoturísticas.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

ASTRONOMIA EM SALA DE AULA: ATIVIDADES PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Mariane de Souza Aguiar⁶²³

RESUMO

O estudo dos astros sempre foi fascinante a humanidade. A Astronomia é uma das ciências mais antigas e tem como objetivo o estudo dos movimentos, constituição e formação dos corpos celestes e é indicada para ser abordada no ensino fundamental de forma interdisciplinar. Objetiva com esse trabalho discutir as concepções e conhecimentos prévios que alunos da EJA possuem sobre os conceitos relativos aos pequenos corpos celestes. A pesquisa já concluída, embora seja objeto de outras pesquisas, teve como resultados a discussão teórica sobre o Universo, observação dos astros e produção de materiais didáticos pelos alunos. Portanto, avaliar e fazer uma reflexão acerca da temática possibilitou colaborar com a disseminação da informação e sugestão às aulas nas escolas publica. O presente trabalho versa sobre o projeto de conclusão de curso da Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) aplicado aos alunos do segundo seguimento (6º ao 9º) da Escola de Ensino Fundamental Vicente Antenor Ferreira Gomes, localizada na zona rural do município de Sobral-CE. Busca desenvolver as concepções e conhecimentos prévios que alunos da modalidade possuem sobre os conceitos relativos aos pequenos corpos que estão em órbita, próxima da Terra. A Educação de Jovens e Adultos ou EJA é definida pela Lei de Diretrizes

⁶²³Universidade Federal do Ceará, E-mail: maryanne-93@hotmail.com.

e Bases como uma modalidade destinada às pessoas que não puderam cursar o Ensino Fundamental ou Médio na idade convencionada para tais modalidades (Brasil, 1996). Embora se tenha uma maior produção acadêmica de estudantes e docentes, percebe-se uma carência de pesquisas em relação ao segmento EJA, sobretudo relacionados aos conceitos de astronomia. Devido isso, propor-se uma aula, teórica - prática, de astronomia para que assim possam entender melhor esses pequenos corpos, os movimentos que a Terra produz e nossa localização na Via Láctea. Compreender os objetos em órbita próxima da Terra (NEO, do inglês Near Earth Objects) são particularmente interessantes por representarem tanto uma rica fonte de dados quanto uma ameaça à própria existência da vida na Terra. Esses pequenos corpos por sua proximidade oferecem um risco de colisão com planetas, incluindo a Terra. Os pesquisadores do Neoshield-2 estudam mecanismos de defesa planetária através da colaboração com a comunidade científica e a sociedade (EXOSS Citizen Science Project, 2018). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), os conteúdos acerca da Astronomia, no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, devem destacar: a natureza cíclica dos eventos astronômicos; informações sobre os diversos corpos celestes para elaborar uma concepção do Universo; a caracterização da constituição da Terra e as condições para existência da vida e; a valorização dos conhecimentos dos povos antigos para explicar os fenômenos astronômicos (Lopes e Antunes, 2017). Os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste trabalho esteve ligado, inicialmente a um levantamento bibliográfico para servir de embasamento teórico para a elaboração desse projeto. As atividades foram desenvolvidas com os alunos da EJA III e IV durante as aulas de Geografia e Ciências e a culminância foi a Mostra na escola. Podemos ressaltar a importância da interdisciplinaridade destas atividades que podem ser aplicadas também no ensino das outras disciplinas. Inicialmente foi realizada uma Palestra que contou com a colaboração do grupo de Astronomia da Escola Agostinhos Neres, sobre o estudo do Universo. Em seguida foram debatidas, brevemente, algumas teorias empíricas dos antepassados e a influência dos astros para a humanidade. Posteriormente, os alunos foram levados para a observação do céu noturno, identificação de algumas constelações e planetas, vistas no hemisfério Sul. Depois foram observar os materiais trazidos pela equipe e aplicação de questionários semiestruturados, à turma, para avaliar os conhecimentos adquiridos. Por fim, foram divididos em equipe para realização da oficina de construção de maquetes do Sistema Solar e das constelações identificadas. A temática da astronomia em sala de aula possibilita a compreensão da formação do universo, dos astros, porém é um pouco abstrato, por isso, a

importância de levar e produzir materiais didáticos e observações para um melhor resultado. A partir dos questionários aplicados aos alunos pode-se comprovar que eles conseguiram apreender e identificar: as constelações vistas no hemisfério sul, os planetas do sistema solar, os meteoritos, movimentos de rotação e translação da Terra. A construção dos projetos envolveu os alunos que se mostraram entusiasmados e interessados em utilizar novos materiais além do livro didático. Espera-se que esse evento contribua para uma nova maneira de observar o céu, bem como a maneira que os objetos celestes influenciam em nossa vida, principalmente em determinados período do ano e compreenda que a Terra está em constante transformação e movimento.

Palavras – chaves: Astronomia. Conhecimento. EJA.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA MARIA DO CARMO CARNEIRO – MASSAPÊ(CE)

Maria Ludiana Nascimento Albuquerque⁶²⁴

RESUMO

A Educação do Ceará vem tornando-se referência em aprendizagem comprovada através das avaliações de larga escala, mais também precisa ampliar sua visão em relação a Educação Ambiental, a trabalhos com reciclagem, reuso dos produtos, utilização de água de forma racional, enfim vários meios que possa melhorar a situação de nosso estado na área ambiental, podendo assim melhorar a qualidade de vida da população, assim como também uma fonte de renda. Educação e meio ambiente são duas áreas bastante importantes porque traz sustentabilidade para as pessoas através das práticas saudáveis. Esse trabalho tem como temática o trabalho da Educação Ambiental através da reciclagem, onde surgiu da necessidade de ensinar aos alunos que todo aquele lixo produzido na hora do intervalo podia ser usado de maneira correta através do reaproveitamento das embalagens através da reciclagem. Esse trabalho tem como objetivo geral mostrar como a reciclagem pode mudar o meio onde se vive, assim como um salto de qualidade em educação sustentável. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico aliado a uma pesquisa de campo realizada com professores da Escola de Ensino Fundamental Professora Maria do Carmo Carneiro, localizada na cidade de Massapê. A educação ambiental se constitui numa forma abrangente de educação que se propõe a atingir os cidadãos através de um processo pedagógico participativo permanente, que

⁶²⁴Maria Ludiana do Nascimento Albuquerque, aluna do curso de Especialização em Educação Ambiental.

procura transmitir no educando uma consciência crítica sobre a problemática ambiental. A escola tem um papel fundamental de formar cidadãos e são esses cidadãos conscientes com a natureza que estamos precisando, porque o homem assim como destrói o meio em que vive, pode muito bem reconstruir esse meio, para tornar uma vida mais sustentável e com melhores expectativas de futuro. *“Educação sobre ou acerca do ambiente compreende ações ou atividades educativas que tem como objetivo proporcionar informações e formação sobre o meio ambiente e relação que se dão nele.”*(RACHEL, 2001). Ao implementar um projeto de educação para o ambiente dentro de uma escola, proporcionar-se-á aos alunos e à população uma compreensão fundamental dos problemas existentes, da presença humana no ambiente, de suas responsabilidades e dos seus papéis críticos como cidadãos de um país e de um planeta. O trabalho de pesquisa se deu através de oficinas voltadas para melhorar a reciclagem onde vários objetos foram feitos através do que os alunos descartam como lixo. Foram feitos jarros, jogos, enfeites e até roupas de papel reciclados. Portanto, enquanto as crianças realizam arte com sucata, estão concretizando novos conhecimentos que ocorrem a partir de ações como observar, localizar, ordenar, interpretar, imaginar, comentar, reproduzir, sensibilizar-se diante de uma manifestação artística e ter o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem de forma significativa e funcional. Espera-se que com a implantação do projeto de reciclagem na escola dê uma alavancada positiva em relação a questão a educação ambiental e a conscientização dos alunos em dar um destino apropriado para o lixo produzidos por ele durante o intervalo da escola, alcançando assim o objetivo geral dessa pesquisa.

Palavras-chave: Oficinas de Reciclagem, Educação Ambiental, Educação.

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

O USO DOS RECURSOS VISUAIS E AUDIOVISUAIS NO ENSINO DA LITERATURA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Williane de Sousa dos Reis

RESUMO

Este trabalho aborda uma estratégia de ensino de literatura. Teve por finalidade investigar como os recursos visuais podem ser ferramentas que ajudam o aprendizado e auxilia o professor a desenvolver uma aula atraente e proveitosa. Trata-se de um estudo bibliográfico que analisa três aspectos importantes, primeiro como a literatura foi inserida na matriz curricular, segundo, os desafios docentes ao trabalhar em sala de aula e terceiro, o uso de instrumentos que facilitam o conhecimento. Uma das principais autoras citadas para o entendimento do tema de estudo é Nelly Novaes Coelho que é dedicada à pesquisa e aos estudos de literatura, também, preocupada com o ensino e a formação de profissionais nessa área, segundo a autora a literatura são experiências transformadas em linguagem. Dentre os estudos relacionados aos recursos visuais esse trabalho destaca Nélio Parra e Ivone Corrêa da Costa Parra que no livro “Técnicas Audiovisuais de Educação” destacam como os materiais podem ser utilizados e quais contribuições os recursos visuais trazem no processo de ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos, uma vez que esse público precisa de uma abordagem de ensino clara e satisfatória. O presente trabalho visa refletir a inserção dos recursos visuais como estratégias de ensino para a educação de jovens e adultos. A curiosidade e interesse pelo tema surgiu a partir da observação dos problemas enfrentados pelos professores e consequentemente pela distância que existe entre o aluno e a literatura. O que se

nota é um questionamento dos estudantes quanto à função da literatura e qual o papel que exerce dentro da sociedade. Historicamente, a educação de jovens e adultos no Brasil é repleta de uma grande iniciativa de atender adultos e jovens que tentaram muitas vezes voltar para a escola. Diante dessa realidade, faz-se necessário inserir estratégias que facilitem o aprendizado e que sejam interessantes para esses estudantes. Os recursos visuais no processo de ensino/aprendizagem possibilita a aula ser mais dinâmica atrativa e interativa, uma vez que pode desencadear um estímulo para o mediador e interessante para o discente. Dessa forma, o trabalho tem por objetivo geral disponibilizar algumas sugestões úteis e eficaz para auxiliar a pratica docente. A construção desse artigo tem grande importância para quem enfrenta desafios em sala de aula com o ensino da literatura, além de se colocar no lugar de muitas pessoas que não puderam concluir o ensino básico e desejam alcançar essa conquista de um modo proveitoso. São necessárias novas praticas metodológicas no cenário atual de ensino, visto que a sociedade está em constante mudança e se aperfeiçoando com a tecnologia, a ação do professor é buscar se apropriar e “trilhar um novo caminho” para realizar um trabalho significativo. O estudo da literatura é justificado por alguns critérios fundamentais para o desenvolvimento na formação humana e profissional, uma vez que o indivíduo consegue obter um vasto conhecimento sobre a cultura de um povo, refletir sobre os aspectos sociais pertinentes, conseguir habilidade na leitura de textos, sendo esse, um dos principais problemas encontrados dentro dos ambientes escolares, visto que, é notória a dificuldade dos discentes ao se deparar com atividades relacionadas à compreensão textual. O ensino da literatura implica na vida adulta na visão de Coelho (1966, FTD) que diz: “um instrumento capaz de aguçar a capacidade de observação do aluno, de permitir-lhe um melhor aprendizado da língua e ainda ajudá-lo a aprender a pensar, a adquirir ideias para formar a escala de valores que irá dirigir os atos na sua vida adulta”. Com base nos benefícios que o estudo da literatura pode proporcionar Coelho (2000, p. 21), ajuda a enxergar que a literatura é capaz de produzir conhecimento e tornar o indivíduo um “ser pensante” que implica diretamente em atitudes sensatas na vida adulta. Dessa forma, o ensino da literatura é de suma importância para a educação de jovens e adultos, uma vez que ainda existe certa distância com textos literários, muitas vezes, isso ocorre pelo fato de acharem desinteressante o estudo da literatura. A escola é o principal estabelecimento que possibilita a formação do cidadão dentro da sociedade em que vive, por isso, a comunidade escolar deve está diretamente preocupada com o bem está dos discentes e fornecer maneiras práticas para os professores estabelecerem estratégias de ensino eficazes para aproximar os discentes da literatura, muitas vezes, vista por eles, como

uma disciplina “chata”, na qual, é necessário gastar tempo em decorar e decodificar datas e acontecimentos históricos. Pode-se perceber dentro da sala de aula a grande necessidade de melhorar as estratégias de ensino. Por meio de recursos visuais e audiovisuais, quando podemos tocar em objetos, projetar imagens, usar fotos ou qualquer outros objetos a aula se torna mais proveitosa e os estudantes se sentem mais estimulados a aprofundar seu conhecimento referente ao conteúdo estudado. Conforme Cunha (2001), o professor capacitado é aquele que não é estável quanto a seu costume e a sua prática docente, mas é aquele que se transforma e busca aprimorar a sua metodologia ao notar que não está conseguindo alcançar o bom êxito na aprendizagem de seus alunos. A pesquisa realizada apresenta uma estratégia de ensino para a literatura por meio de recursos visuais, analisando uma metodologia inovadora no processo educacional. O tema é relevante, pois visa como se pode melhorar à construção de conhecimento intelectual dos alunos da educação de jovens e adultos, além disso, esse estudo poderá contribuir para novas pesquisas ao exercício docente de forma significativa.

Palavras-chave: Recursos Visuais, Recursos Audiovisuais, Literatura, EJA.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

ENSINO DE JOVENS E ADULTOS: A INFLUÊNCIA DA CULTURA

Tiago de Lima Silva⁶²⁵

RESUMO

A cultura está presente em toda a vida do homem, seja ela por meio familiar, religioso ou social. Isso mostra que ela é fundamental para vida do cidadão, pois cada membro de uma sociedade contribui com seus hábitos, costumes, ideias e práticas sociais que são passadas de geração em geração. A cultura está presente em toda a vida do homem, seja ela por meio familiar, religioso ou social. Será que utilizando a cultura em sala de aula ajuda o aluno da EJA a compreender melhor o conteúdo explicado? Este trabalho de análise bibliográfica teve por objetivo geral analisar a importância da cultura na educação dos jovens e adultos. As escolas procuram formar cidadãos críticos que possam ser ativos na sociedade. Seriam pessoas formadoras de ideias e opiniões sem a influência de outros indivíduos, tanto na questão social como cultural. Para este estudo, fez-se análises dos dados relacionados a educação e cultura. Considerando a cultura como instrumento de ensino-aprendizagem, ela permite trabalhar, dentro das escolas, diversas asserções em diferentes disciplinas. O ensino cultural proporciona métodos e práticas de aulas regionais, que tem por objetivo trazer a cultura para sala de aula como metodologia de aprendizagem. A educação é o meio de comunicação entre as pessoas que transforma os conceitos dos cidadãos. Além de fornecer os conhecimentos necessários para o desenvolvimento intelectual. Ela é também responsável pela formação moral de um ser humano. Com base nisso, não podemos excluir de nossos conceitos escolares a cultura, já que, os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm mais experiências de vida, se

⁶²⁵UFC – Especialização EJA - administrador@helpclassonline.com.br

comparados aos alunos das escolas regulares. Em virtude da necessidade de desenvolver esta pesquisa bibliográfica, focamos o trabalho na Educação de Jovens e Adultos: a influência da cultura. Porque a cultura está presente em toda a vida do homem, seja ela por meio familiar, religioso ou social. Será que utilizando a cultura em sala de aula ajuda o aluno da EJA a compreender melhor o conteúdo explicado? É importante conhecer a cultura local, pois ela traz a aprendizagem em aspectos culturais, sociais e intelectuais. Transformando o processo de ensino dos alunos da EJA em aulas dinâmicas e interdisciplinares. Mudando todos os conceitos e métodos dos professores para uma aula com variedades de conhecimentos, que podem ser interligadas pelos conceitos prévios dos alunos, de uma forma que estes possam contribuir com suas experiências em sala de aula. A cultura é bem relativa em sua definição, ela está vinculada aos conhecimentos, os costumes, as crenças, a arte, as leis, os hábitos de cada região etc. A cultura está presente em toda a vida do homem, seja ela por meio familiar, religioso ou social. Isso mostra que ela é fundamental para vida do cidadão, pois cada membro de uma sociedade contribui com seus hábitos, costumes, ideias e práticas sociais que são passadas de geração em geração. Quando trabalhamos a cultura nas escolas enfrentamos a oposição entre as culturas canônicas e autênticas. A cultura canônica segue hábitos e costumes com normas, que está dentro das regras, já a cultura autêntica busca um indivíduo que alcance aptidões e a dar sentido a sua vida de modo livre e sem restrições. Na educação de jovens e adultos é importante buscar os conhecimentos prévios para relacioná-los com o conhecimento científico. Os conteúdos que são ensinados nas escolas devem buscar o sentido nos conteúdos adquiridos desses alunos em suas experiências de vida. “Por isso, alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de se fazer instrumento também do educando e não só do educador. Por essa mesma razão não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma.” (FREIRE, 1979, p.72). Com aquisição dos conteúdos o aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) já tem sua cultura integrada a suas experiências e não podemos deixar de lado esses conhecimentos que são fundamentais para o aprendizado do conhecimento científico. A diversidade cultural presente em uma sala de aula influencia nos métodos e práticas de ensino e aprendizagem que o professor deve adaptar para sua turma. Para este trabalho, utilizamos o método de análises dos dados de documentos, pesquisas, tabelas e gráficos relacionados a

educação e cultura. Também foi feito, através de estudos e pesquisas de livros, monografias e artigos o referencial teórico dos assuntos trabalhados nesse projeto e as conclusões finais do trabalho. Considerando a cultura como instrumento de ensino-aprendizagem, ela permite trabalhar, dentro das escolas, diversas asserções em diferentes disciplinas. O ensino cultural proporciona métodos e práticas de aulas regionais, que tem por objetivo trazer a cultura para sala de aula como metodologia de aprendizagem. O uso de lendas, contos, cordéis, histórias regionais, músicas e reisados, incentivam os alunos a leitura e ao conhecimento da história popular. A relevância da cultura na educação proporciona aulas interdisciplinares, devemos levar em conta a cultura como um meio de ensino que incentiva os alunos da EJA a aprenderem. É interessante que os professores adaptem suas metodologias que possam ser utilizadas em sala de aula levando em conta os conhecimentos já adquiridos pelas experiências desses alunos. Portanto, o uso da cultura para o processo de ensino-aprendizagem é fundamental para o aluno compreender aspectos culturais, entender a importância da cultura para a sociedade, criar hábitos de leitura e escrita. O ideal seria que os currículos escolares utilizassem projetos e atividades pedagógicas para que a cultura se torna parte de modelo social educacional.

Palavras-chave: EJA. Educação. Cultura.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANais XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**AGENTES AMBIENTAIS: UMA CONDUTA PROTAGONISTA QUE NASCE
DENTRO DA ESCOLA A PARTIR DA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DE
PROJETOS DE PESQUISAS**

Ana Paula Almeida Santos

RESUMO

Dentre os novos desafios que se impõe ao cidadão do século XXI está a sua capacidade de resolver as questões relativas ao processo ensino aprendizagem de forma significativa. Surge a necessidade de uma reflexão profunda referente a tudo aquilo que se considera “dificuldades de aprendizagem”. Pensando nisso surgiu a necessidade e a importância de se estudar e pesquisar como ocorre o processo ensino aprendizagem dos alunos de Ensino Médio diante da elaboração de projetos de pesquisa. Sabemos que as dificuldades de aprendizagem é um assunto que tem sido muito discutido ao longo dos anos, pois a escola não tem dado conta de umas das suas funções primordiais que é o acesso ao conhecimento científico, que, no caso dessa pesquisa, a escrita do resumo expandido, projetos de pesquisa e demais trabalhos científicos. A escrita do Projeto de Pesquisa no ensino médio tem como problematização as dificuldades dos alunos em produzirem esse gênero textual de acordo com as normas padrão da língua. Esse problema foi diagnosticado nas aulas de NTPPS (Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais), durante as oficinas de Projeto de Pesquisa, as quais ocorrem durante o ano corrente realizadas sob a coordenação da professora da disciplina. Nesse sentido, destaca-se a ideia de que esse gênero é e foi trabalhado de forma significativa, sendo assim possível nivelar o conhecimento e a prática de gêneros textuais no contexto escolar, podendo haver então uma análise durante a produção textual do educando focado no treinamento do conhecimento para o seu desenvolvimento. A compreensão da linguagem escrita é afetada, primeiramente, por meio da linguagem falada, que ainda é uma via reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. Com isso é notável que a escrita e elaboração de projetos de pesquisa desperta no educando o prazer pela leitura e

consequentemente a escrita, podendo assim estender seus conhecimentos a comunidade escolar ao desenvolver ações escolhidas durante a produção escrita desencadeando assim um avanço significativo no seu desenvolvimento intelectual. A linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada, sendo a linguagem escrita a capacidade de ler, transformar o desenvolvimento cultural do homem, onde que por meio delas podemos tomar ciência de tudo que os gênios da humanidade criaram no universo da escrita. A escrita deve ter significado para o aluno. Deve ser respeitado nele e ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante à vida, como uma forma nova e complexa de linguagem. O escrever pode ser “cultivado” e não ser “imposto”. Na perspectiva do ensino e aprendizagem a produção do Projeto de Pesquisa é um método pertinente para o desenvolvimento da compreensão leitora, tratando-se de uma prática de produção da linguagem e de retextualização tendo como definição uma apresentação do conteúdo de um documento. A escrita do Projeto de Pesquisa no ensino médio trata-se de uma estratégia de aprendizagem buscando aperfeiçoar no educando habilidade diferenciadas, visto que o aluno precisa ler muito, escrever a partir de suas leituras para assim apresentá-lo oralmente a uma banca de pessoas-alunos presentes nesse momento organizado pelo professor e Núcleo Gestor da escola, após a execução de suas referidas ações dentro da escola e comunidade. Fuck (1994,p.14-15) diz que: “A educação seja o processo através do qual o individuo toma a historia em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir criar soluções, desafiar, enfrentar propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha.” O Projeto de Pesquisa tem por objetivos difundir informações, facilitar no processo de seleção do texto, pesquisa e recuperação de informação além de estimular a leitura e exercitar a escrita. Sendo possível assim constituir uma pratica de registros para recuperação de informação em que o aluno utilizará o projeto de pesquisa como finalidade de estudo ou como fonte de consulta para a produção de trabalhos acadêmicos, tais como monografias artigos, relatórios de pesquisa seminários etc. De acordo com a visão de Paulo Freire: “Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce de inclusão do homem. A educação é mais autentica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidades para que os educadores sejam eles mesmos. (FREIRE 2001,p.32). No ponto de vista do ensino e aprendizado e na intenção pedagógica, a produção de projetos de pesquisa tem como base; auxiliar o aluno no entendimento das ideias propostas pelo autor do texto na medida em que une leitura e escrita. O presente trabalho trata

da execução de algumas etapas para a realização de exposições científicas em feiras realizadas pelas escolas de Ensino Médio em parceria com a Secretaria do Estado do Ceará e suas respectivas CREDES, como resultados de trabalhos com projetos de pesquisa científica objetivando oportunizar ao aluno demonstrar através destes projetos, sua capacidade e sua criatividade de pesquisa e investigação, bem como a disseminação dos conhecimentos adquiridos. Atualmente vem-se aderindo a ideia de que a base da educação é a pesquisa constituindo assim um dos mais relevantes processos de construção do conhecimento, e se for realizada dentro do método científico, caracteriza-se como pesquisa científica, fundamentando a execução dos projetos científicos e envolvendo investigações de caráter interdisciplinar. A realização de projetos científicos nas diversas áreas do conhecimento perpassam por todo o processo de desenvolvimento realizado em etapas como o planejamento, execução e sua divulgação final, proporcionando ao aluno adquirir hábitos de investigação e pesquisa, atentando para detalhes, adoção de critérios, conhecimentos subtraídos de fontes diversas, reunindo-as, sintetizando e formulando suas próprias conclusões. Temos como objetivos analisar a produção textual dos alunos a partir da escrita dos projetos de pesquisa verificando quais sequencias didáticas os alunos reconhecem e desenvolvem dentro das ações presentes no projeto. Apresentar e discutir as possibilidades da utilização de metodologias do projeto de pesquisa e suas influencias diante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos de Ensino Médio. Avaliar como vem sendo adotadas as respectivas metodologias pelo alunos e também o modo como os professores as avaliam. Identificar os possíveis ruídos existentes nas aplicações e no uso dessas ferramentas, para reescreverem seus textos enfatizando a linguagem utilizada na escrita. Muitas mudanças aconteceram nos paradigmas de ensino e aprendizagem, os mesmos sofreram mudanças significativas, saindo de um modelo educativo centrado no ensino, assim mudando o perfil do professor e alunos. Esse novo modelo educativo demanda o docente como monitor da aprendizagem, e os estudantes integrantes participativos críticos na construção do seu próprio conhecimento. Os métodos e procedimentos para o desenvolvimentos deste projeto serão de caráter qualificativo, uma vez que trata-se de uma investigação através de coleta de dados a respeito do nível da produção textual e nas habilidades e competências das inteligências linguísticas dos alunos do ensino médio. Em minha pratica pedagógica a orientação para produção, pesquisa e apresentação dos projetos pelos alunos 'para apresentação, observou-se que o conhecimento dos alunos e sua intimidade com as técnicas e as etapas de elaboração dessas metodologias eram limitados, e isso contribui para as falhas na utilização dessas ferramentas como instrumentos necessários

no processo de ensino e aprendizagem. Diante dessa realidade e de nosso interesse na presente prática buscou-se através das experiências com os alunos avaliar durante o ano corrente como vinham sendo desenvolvidas as respectivas metodologias para alunos e professores. É viável que os professores orientadores se identificassem com as temáticas estudadas e defendidas pelos alunos bem como suas disciplinas escolares que ministram aulas, visando uma relação saudável e segura diante daquilo que seria orientado. Em seguida, ao acompanharmos toda a produção escrita dos alunos, ficava viável (fácil) identificar os possíveis ruídos existentes na aplicação e no uso dessas ferramentas. Com base nessas informações, e discussões como os professores orientadores chegava-se ao entendimento de acompanhar detalhadamente as produções dos alunos, discutindo as melhores formas de reescrever o texto. O trabalho com projetos de pesquisa enfatiza o uso de recursos importantíssimos como: a linguagem, a leitura e a escrita, pois existe em suas metodologias a presença e o uso do Caderno de Campo conhecido como Diário de Bordo, entre outras definições que se queiram adotar para o instrumento onde a equipe fará todas as suas anotações a cerca do trabalho que a mesma está a estudar e realizar. O Projeto de Pesquisa é uma estratégia didática que desperta no discente o interesse pela pesquisa, estimulando-o a produzir o seu conhecimento de forma autônoma. Paulo Freire afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (2001,p.32), é baseado nessa afirmação que o professor deve estimular o ato da pesquisa para que o aluno passe a ser sujeito e não apenas objeto da sua história. O projeto de pesquisa aproxima a escola da comunidade, provocando impactos positivos, visíveis nos caminhos realizados, bem como oficinas e atividades propostas em seu quadro de ações. Para Castanha, quanto mais acumulamos pesquisas, mais nos apropriamos do conhecimento. É através desse conhecimento adquirido na pesquisa que detectamos diferentes concepções de ciência e métodos, ou seja, pode-se buscar vários caminhos para se chegar a determinados resultados. Assim, a pesquisa em sala de aula pode se tornar uma grande aliada ao processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio. Esta deve ser uma postura do professor, visando a construção crítica, criativa e inovadora de seus respectivos discentes. O próprio professor deve ser um pesquisador em sua prática diária.

Palavras-chave: Escola, Agentes Ambientais, Educação Ambiental.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

**TRAÇADO DA SOBREVIVÊNCIA: ESTUDO DE CASO DAS MULHERES
CHAPELEIRA NO MUNICÍPIO DE SANTANA DO ACARAÚ PARA PROMOVER
O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA AGRICULTURA FAMILIAR**

Ana Joeline Carneiro⁶²⁶

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar o processo de valorização social, econômica, política e cultural das trabalhadoras rurais, tendo por base as estratégias de inclusão sugeridas pelas políticas públicas para promover o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar. No Brasil, a reflexão sobre o trabalho feminino no contexto rural alcançou uma maior visibilidade a partir da década de 80 devido à produção do trabalho feminino no cenário acadêmico, principalmente sobre o trabalho das mulheres rurais. Os tipos de trabalho que as mulheres desempenham na agricultura familiar variam de acordo com os padrões culturais e sociais existentes em um determinado grupo e localidade. A mulher, na agricultura, destaca seu papel fundamental dentro e fora do grupo familiar, no entanto seu trabalho junto ao homem é visto de forma secundária, auxiliar ou complementar. Neste estudo foi utilizado o método de estudo de caso, na tentativa de compreender o papel da mulher como um dos agentes principais do processo socioprodutivo da agricultura familiar. Será realizada uma pesquisa bibliográfica e documental identificando as relações de trabalho no contexto da agricultura familiar, em especial a divisão social de gênero no trabalho e sua contribuição para o reconhecimento e valorização das mulheres no cotidiano do processo de desenvolvimento rural. Concluimos

⁶²⁶Ana Joeline Carneiro Ms. Socióloga, Mestre em Desenvolvimento em Meio Ambiente pela Universidade Federal do Ceará, aluna do Curso de Especialização em Educação Ambiental. Professora da rede pública estadual.

com essa pesquisa que é necessário apoio das iniciativas da sociedade civil e dos poderes públicos locais em benefícios do desenvolvimento sustentável da agricultura familiar a fim de promover a igualdade entre homens e mulheres e superar as desigualdades que marcam a vida das mulheres trabalhadoras no campo. E valorizar uma prática antiga de grande importância para o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar, o meio ambiente e a prática do extrativismo vegetal, no caso a carnaúba, símbolo do nosso estado.

Palavras-chave: Mulher, Desenvolvimento Sustentável, Agricultura Familiar.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a reflexão sobre o trabalho feminino no contexto rural alcançou uma maior visibilidade a partir da década de 80 devido à produção do trabalho feminino no cenário acadêmico, principalmente sobre o trabalho das mulheres rurais. O debate sobre o trabalho feminino na agricultura familiar surgiu devido às reivindicações e mobilizações das trabalhadoras ocorridas no país em diversos locais. Os movimentos que tiveram mais ênfase foram aqueles que lutaram pelo reconhecimento do trabalho da mulher na agricultura familiar, pelo acesso da mesma à Previdência Social e pela valorização desta na estrutura familiar. São mulheres rurais que procuravam demarcar os seus espaços, pois trabalham diariamente na produção e conseguem conjugar a lida da roça com os serviços domésticos e o cuidado com os filhos. Ao combinar diferentes modalidades de trabalho, elas formam uma realidade complexa, da qual fica difícil determinar quando começa e termina uma atividade. Diferentemente dos homens, que se dedicam inteiramente ao trabalho agrícola, as mulheres se desdobram entre os roçados, os terreiros, a casa, e, na colheita e manufaturação dos produtos agrícolas, conciliando diferentes demandas do grupo familiar.

Os tipos de trabalho que as mulheres desempenham na agricultura familiar variam de acordo com os padrões culturais e sociais existentes em um determinado grupo e localidade. A mulher, na agricultura, destaca seu papel fundamental dentro e fora do grupo familiar, no entanto seu trabalho junto ao homem é visto de forma secundária, auxiliar ou complementar. A situação de inferioridade do trabalho feminino em relação ao trabalho masculino, as dificuldades financeiras enfrentadas no lar e, sobretudo, a necessidade de reconhecimento do potencial produtivo da mulher, despertaram a consciência de pessoas e grupos para essa realidade, fazendo surgir diversas manifestações sociais com vistas a defender e reconhecer

seu papel e sua participação ativa nos processos produtivos, tanto no meio urbano como no rural.

Em 1993, ocorreu a primeira campanha de documentação através da mobilização nacional realizada pelo movimento das trabalhadoras rurais da região Sul e Nordeste, começando assim, a luta por direitos de aposentadoria, o reconhecimento da atividade como profissão, melhores condições de vida, reconhecimento do seu trabalho e de sua participação nos movimentos sociais, enfim, as mulheres queriam ser respeitadas, provando serem capazes de exercer as mesmas atividades desempenhadas pelos homens. (MELO & SABBATO, 2009)

A partir do ano 2000 as trabalhadoras rurais, sob a coordenação da Comissão Nacional de Trabalhadoras Rurais da CONTAG e com apoio de várias organizações e da Marcha Mundial de Mulheres, inauguraram em nível nacional uma nova forma de mobilização – a Marcha das Margaridas –, a qual trouxe uma novidade ao cenário político brasileiro: as trabalhadoras rurais dialogaram e negociaram diretamente com o governo federal várias questões. Além dos compromissos firmados nas audiências, elas elaboraram uma agenda de reuniões ministeriais para encaminhar os acordos realizados. A Marcha também fortaleceu a atuação das lideranças e das participantes dos movimentos, de forma geral. Foi um momento de conagração, de estreitamento de laços, de troca de experiência e de aprendizado.

A primeira edição da Marcha das Margaridas ocorreu em agosto de 2000 e congregou vinte mil trabalhadoras rurais em Brasília. As principais reivindicações foram: documentos para todas as mulheres, acesso das mulheres trabalhadoras às políticas de reforma agrária, acesso da mulher às políticas agrícolas, participação das mulheres nas políticas de preservação do meio ambiente, melhoria das condições de trabalho e acesso da mulher aos programas de geração de emprego e renda e formação profissional, garantia e ampliação dos direitos trabalhistas e previdenciários, garantia e ampliação dos direitos sociais, combate a todas as formas de discriminação e violência sexista e, por fim, garantia do acesso das trabalhadoras rurais aos meios de comunicação.

Na segunda edição da Marcha, em 2003, cinquenta mil trabalhadoras ocuparam Brasília. A plataforma de luta foi organizada a partir de cinco temas: reforma agrária, meio ambiente, políticas nacionais de salário mínimo, saúde pública com assistência integral à mulher, combate à violência sexista e a toda forma de discriminação e violência no campo. Historicamente, as políticas de desenvolvimento rural, em especial as agrícolas e agrárias, não reconheciam o trabalho da mulher, contribuindo para aceitação como coisa natural de uma situação de dependência e subordinação da mesma em relação ao trabalho dos homens.

Para fortalecer e ampliar a participação das mulheres na economia vem sendo estruturadas diferentes ações, de forma coletiva. As ações coletivas tornam-se poderosos instrumentos para que as trabalhadoras rurais ampliem seu capital social, construam diferentes relações de solidariedade e de poder de negociação, vivenciem diferentes experiências de lideranças e de tomada de decisões, de forma democrática.

Na agricultura familiar a jornada de trabalho das mulheres como em outros setores ocupa os três turnos: manhã, tarde e noite. A figura feminina na agricultura familiar assume um papel fundamental na sustentabilidade do processo de produção, ou seja, a mulher no processo produtivo garante a sustentação da propriedade, do trabalho com a terra, bem como sua influência nas relações de gênero, e ainda tem o papel de defender a segurança alimentar da sua família.

Segundo a mentalidade machista discriminatória, o trabalho das mulheres nos espaços da produção agrícola é, em geral, percebido como ajuda ao marido ou ao pai. No entanto, apesar da falta de reconhecimento, muitas vezes, o trabalho feminino é o único que gera renda para família. Mesmo assim, quando as mulheres são remuneradas, estas recebem um salário menor, se comparado ao dos homens. Por outro lado, as mulheres dedicam a maior parte do seu tempo às atividades voltadas para o autoconsumo, que não são reconhecidas como atividades geradoras de renda. Por fim, a obtenção de renda pelas mulheres é influenciada pelo baixo grau de agregação de valor aos produtos que elas comercializam. Quando organizadas em grupos produtivos, estes carecem de infraestrutura produtiva, de qualificação para o gerenciamento, de organização da produção e visibilidade econômica, e de infraestrutura para escoar a produção, provocando baixo acesso aos mercados.

Não existe outro setor na atividade econômica no qual as relações familiares tenham tanta importância quanto na agricultura. Neste setor não existe separação entre o trabalho e a família, o local de trabalho e o de morada. Onde a família mora é também o seu local de trabalho. Todos fazem parte do processo produtivo: pai, mãe, filhos e filhas, todos se integram aos processos de trabalho desde muito cedo.

Existe também de forma natural a divisão do trabalho, baseado no ciclo produtivo e orientado pelo chefe da família, cujos filhos e esposa não têm autoridade para contestar ordens. Sendo a família o elemento básico da gestão de produção e do trabalho, sob o comando do pai, o qual é responsável por todo o processo produtivo e de gestão da unidade familiar. Na sua ausência o filho mais velho ou outro membro da família, maior de idade e do sexo masculino, assumirá o seu lugar.

Esta subordinação é decorrente da cultura patriarcal dos colonizadores que influenciou a formação da sociedade brasileira e persiste até os dias de hoje, sutilmente disfarçada. Percebe-se que com o passar do tempo às mulheres rurais vêm tentando reverter esta situação, participando juntamente com o homem das atividades relacionadas ao plantio, a colheita, a administração, além de seu trabalho considerado não agrícola, contribuindo de forma importante para o orçamento familiar, não ficando somente nos trabalhos considerados “leves” como: cuidar da casa, dos filhos, da horta, enfim do ambiente domiciliar em geral.

As mulheres rurais estão atuando no desenvolvimento do sistema de produção sustentável, na transformação da economia, na valorização do seu trabalho e no reconhecimento do seu protagonismo no desenvolvimento social, econômico, cultural, ambiental e político.

Contudo, o trabalho da mulher no grupo familiar é considerado, via de regra, como ajuda ou complemento do trabalho masculino. Em alguns estudos, as mulheres atuam como atores centrais na maior parte das unidades produtivas das famílias e participam da pluriatividade, combinando lides agrícolas com não-agrícolas, pois esta associação advém da necessidade de diversificação das fontes de renda familiar.

Muitas mulheres desenvolvem suas atividades produtivas em diferentes contextos sócio-econômico-culturais da agricultura familiar. Tais estudos mostram que a participação das mulheres, como sujeitos ativos da organização familiar é um fato, nas atividades agrícolas, extrativistas, de pesca e na transformação e beneficiamento da produção agropecuária, enfim, nas estratégias produtivas desenvolvidas nos diferentes espaços, que resultam na geração da renda familiar. Apesar disso, as mulheres rurais ainda são identificadas com o espaço doméstico, especificamente nas lides de lavar, cozer, cuidar dos filhos, do quintal e a criação de pequenos animais, etc.

Seu trabalho, em geral, não é remunerado e, quando o é, a renda auferida é inferior a do homem e é sempre gerida pelo companheiro. Seu trabalho remunerado realiza-se de forma cíclica e descontínua, moldado pelos acontecimentos familiares e pelas identidades de gênero. A estrutura familiar absorve o seu *status* de trabalhadora, conferindo-lhe, preferencialmente, o papel de mãe de família, que é assumido e naturalizado pelas próprias mulheres, as quais caracterizam seu trabalho como “ajuda”, reafirmando as atividades econômicas como de responsabilidade dos homens. Assim, os papéis definidos social e culturalmente pelos sistemas de gênero são plenamente aceitos e explicados com base nas diferenças naturais dos sexos, em contraposição às reais demandas de trabalho, cujas atividades realizadas no

cotidiano, inclusive nos momentos de crise familiar, são atribuídas ao sexo masculino. Isto reflete uma atitude sistemática de autodepreciação e de desvalorização das mulheres em relação ao seu próprio trabalho, fato que encontra explicação em Bourdieu, quando afirma: “os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim serem vistas como naturais! (BOURDIEU, 2003, p.46).

Neste sentido é necessário ressaltar o trabalho da mulher, dando a ela o reconhecimento e valorização que lhe cabe. O trabalho desta não é somente ajuda, mas sim contribuição econômica fundamental para o desenvolvimento agrícola. Reconhecer, valorizar e dar visibilidade ao trabalho da mulher é uma tarefa necessária, urgente e imprescindível de toda a sociedade atual, no sentido de corrigir as distorções interpretativas que habita o imaginário coletivo com relação ao papel do trabalho da mulher.

Neste sentido é necessário ressaltar o trabalho da mulher, dando a ela o reconhecimento e valorização que lhe cabe. O trabalho desta não é somente ajuda, mas sim contribuição econômica fundamental para o desenvolvimento agrícola. Reconhecer, valorizar e dar visibilidade ao trabalho da mulher é uma tarefa necessária, urgente e imprescindível de toda a sociedade atual, no sentido de corrigir as distorções interpretativas que habita o imaginário coletivo com relação ao papel do trabalho da mulher.

TRABALHO FEMININO NO DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR

Acredito que invisibilidade do trabalho feminino no desenvolvimento da agricultura familiar deve-se a falta de identificação dessas mulheres como produtora e também ao reconhecimento da valorização da sua capacidade produtiva não só pela sociedade mais também devido aos programas de governo que deixa explícito claramente a divisão sexual do trabalho, apesar de programas governamental para valorização das mulheres.

Tenho como objetivo analisar o processo de valorização social, econômica, política e cultural das trabalhadoras rurais, tendo por base as estratégias de inclusão sugeridas pelas políticas públicas para promover o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar. O trabalho feminino rural é uma consequência da cultura patriarcal de dominação masculina que define a inferioridade do papel feminino em nossa sociedade. No caso específico das mulheres rurais, contudo, essas questões são mais acentuadas em virtude da introjeção, pelas próprias mulheres da ideologia patriarcal.

Segundo Lavinias (1987) os termos ‘cultura’ e ‘ideologia patriarcal’ referem-se à superioridade do papel masculino na ordem social, que confere ao homem o poder de decisão em todas as instâncias da sociedade.

O trabalho da mulher muitas vezes é visto como uma extensão do seu papel de mãe/esposa/dona-de-casa provedora das necessidades da família. E, de modo geral, este papel se superpõe ao seu trabalho na atividade agropecuária – principalmente na horta e no quintal – encobrendo a verdadeira natureza da sua ocupação e reduzindo, por conseguinte, a sua jornada de trabalho. Neste sentido, pode-se afirmar que o trabalho da mulher, sobretudo na agropecuária, reproduz a invisibilidade que cerca a percepção da sociedade sobre o papel feminino (MELO & DI SABBATO, 2009).

Seja qual for a terminologia adotada, a ideologia da agricultura familiar entende o pai de família como aquele que “reúne todas as condições para participar de todo o processo de trabalho” (Woortmann, 1997). Na ausência do pai, o filho ou outro membro da família, maior de idade e do sexo masculino, estará habilitado a assumir o seu lugar.

Essa ideologia da centralização do pai ou do homem como na administração da unidade agrícola familiar nega a existência de “família monoparental feminina” nesse modo de produzir. Esses grupos formados por mães e filhos, sob a chefia familiar da mulher, têm presença marcada nas áreas da região semi-árida nordestina, em decorrência da migração masculina, principalmente nas épocas de secas provocadas pela irregularidade, escassez ou falta total de chuvas. O reconhecimento do pai como o vetor central da unidade agrícola familiar reforça ainda a desigualdade de gênero e de geração, porque filhos e esposa também conhecem e participam das várias etapas do processo produtivo.

A figura do pai como representante principal da agricultura familiar reflete a cultura que secularmente elegeu o masculino como responsável pelo exercício das atividades desenvolvidas “fora do espaço da casa”, uma vez que no âmbito de trabalho “da casa” é o “lugar da mulher”. Em geral, essa ideologia existe mesmo quando a participação da mulher no mundo do trabalho é cada vez mais crescente.

Segundo o estudo realizado por Lombardi (2009), a problemática da invisibilidade do trabalho feminino na agricultura familiar decorre da divisão sexual do trabalho e a mesma está ligada ao desenvolvimento da identidade das mulheres. Em outras palavras, as mulheres tendem a identificar-se diretamente com o trabalho doméstico, destinado à reprodução social da família, o que incluem os trabalhos com os quintais, as hortas, os cuidados com os pequenos animais, beneficiamento de alimentos e artesanatos.

O trabalho da mulher na agricultura familiar é gratuito e considerado “ajuda”, revelando que a atividade desenvolvida nessa forma de produção pertence ao homem, sendo de sua responsabilidade - é sua obrigação. O trabalho da mulher, não sendo reconhecido, ao contrário do desempenhado pelo homem, sugere que ele não gera valor econômico e social. Usando uma definição mais ampla de trabalho, o trabalho da mulher rural não transforma a natureza através do dispêndio de sua capacidade física e mental. Tudo isso reafirma a tradicional divisão sexual do trabalho.

A INVISIBILIDADE DO TRABALHO DAS MULHERES RURAIS

A invisibilidade do trabalho das mulheres rurais fica evidente nas estatísticas oficiais. Melo e Di Sabbato (2009), analisando os dados da PNAD/IBGE (2006), informam que, as mulheres na agropecuária trabalham praticamente a metade da jornada média dos homens. Enquanto que os homens trabalham em média 39 horas semanais, as mulheres trabalham 21 horas semanais.

Estas jornadas inferiores em relação ao número de horas-atividades expressam o entendimento que as mulheres rurais têm do que seja trabalho. Diferentemente das trabalhadoras urbanas que saem para realizar tarefas extra-casa, no campo essa questão aparece de forma diversa. A distinção, na prática, é bastante sutil, na medida em que é difícil distinguir o trabalho por ela realizado na horta e no quintal do seu cotidiano de dona-de-casa, levando a uma subestimação da jornada dedicada à atividade agropecuária. (MELO & DI SABBATO, 2009p. 57)

É neste sentido que se pode afirmar que o trabalho da mulher, sobretudo na agropecuária, reproduz a invisibilidade do papel feminino pela sociedade, tornando esta realidade ainda mais dura, em face de um grande contingente de mulheres rurais trabalhando sem remuneração, isto é, as mulheres trabalham, mas não usufruem da independência monetária inerente ao trabalho masculino.

Partindo do pressuposto que as relações de gênero devem ser pensadas como relações estruturadas e estruturantes da sociedade em que se superpõem, a sociedade capitalista e seu modo de produção (re)produz um processo de divisão de trabalho e de formação de antagonismos de classe que reflete diretamente no contexto das famílias, reproduzido historicamente a divisão sexual e social do trabalho e, enfatizando que, o que é trabalho de homem e seus espaços sociais divergem do que é trabalho de mulher e seus limites.

Na obra, “A origem da família, da propriedade e do Estado”, Engels aponta como origem da opressão feminina o surgimento da propriedade privada e da sociedade de classe. “Institucionaliza-se como relação opressiva quando as mulheres perdem o controle sobre o trabalho (...) a primeira forma de opressão origina-se por contingências materiais, e não por uma suposta ‘essência masculina dominadora’ (aspas do autor)” (ENGELS, 1990, p. 66).

Um dos conceitos importantes que as feministas defendem para entender a organização do trabalho na agricultura familiar é o da divisão sexual do trabalho. Ao definir este conceito, Daniele Kergoat (2004, p.4) diz que é a “designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva, assim como, ao mesmo tempo, a captação pelos homens das funções com forte valor social agregado”. Na visão da autora, a divisão gênero do trabalho é organizada a partir de dois princípios: o da separação, dividindo claramente o que é trabalho de homem e trabalho de mulher. Separação esta reforçada pela hierarquia, ou seja, o trabalho do homem tem mais valor do que o trabalho da mulher. Contudo, as modalidades concretas da divisão sexual do trabalho variam no tempo e no espaço, uma vez que os fatores sociais, econômicos, políticos e culturais reforçam a visão das mulheres mais como donas de casas, ajudantes dos companheiros e não como sujeitos produtivos. A mulher trabalhadora rural ainda se apresenta como uma mão-de-obra explorada no âmbito da produção da agricultura familiar, apesar de todas as suas conquistas.

O trabalho doméstico tem características próprias não comparáveis com as de mercado. Seu sentido não é ganhar benefícios e está fortemente marcado pela dimensão subjetiva. Para a sustentabilidade da vida humana e seu bem-estar há um conjunto de necessidades, como de afetos, de segurança emocional, que é parte das atividades realizadas no âmbito doméstico pelas mulheres. (BUTTO, 2010, p. 18).

Vale ressaltar a luta travada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais - MST, no Brasil, que desenvolve juntamente com as estratégias de posse da terra, um processo educativo de “transformar a sociedade oligárquica e individualista em uma sociedade rural comunitária e cooperativa” (Vasconcelos, 2005, p. 49), na qual o trabalho da mulher tem o mesmo valor social e econômico que o do homem.

Neste estudo foi utilizado o método de estudo de caso, na tentativa de compreender o papel da mulher como um dos agentes principais do processo socioprodutivo da agricultura familiar. Será realizada uma pesquisa bibliográfica e documental identificando as relações de trabalho no contexto da agricultura familiar, em especial a divisão social de gênero no trabalho

e sua contribuição para o reconhecimento e valorização das mulheres no cotidiano do processo de desenvolvimento rural.

Retomando o conceito de Graziano silva e Bianchini (2001) que defini o rural como um espaço de corte espacial, de natureza geográfica, e que não caracteriza atividades econômicas, portanto, nas áreas agrícolas podem ser realizadas tanto atividades agrícolas como não-agrícolas, tomamos como interesses desta pesquisa atividade não agrícola de plantar, colher, mas que estar diretamente relacionada a economia e a vida das pessoas que trabalhar no meio rural. Tendo grande influencia das atividades reprodutivas e são mais diretamente relacionadas aos trabalhos femininos. Estamos nos referindo as chapeleiras, mulheres que trabalham na produção e confecção de chapéus.

Durante século esta atividade independente das condições climáticas vem sustentando ou ajudando na sobrevivência familiar. Esta atividade é resultada de uma estratégia de sobrevivência das famílias agrícolas mais pobres e que corre o risco de acabar.

A escolha desta atividade deve-se a situação em presenciei conversando com meus alunos, que a maioria vem da zona rural do município de Santana do Acaraú e em várias conversas informais detectei que as chapeleiras continuavam fazendo suas atividades mais a população mais jovem não se interessa por esta produção e nem querem aprender, isto me chamou a atenção. Daí o interesse de estudar as chapeleiras do município de Santana do Acaraú. Neste estudo foram escolhidas duas comunidades a de Putambeiras e a do Riacho Verde, são localidade onde os trabalho das mulheres chapeleiras são mais intenso.

Serão aplicadas entrevistas direcionadas às mulheres quanto ao trabalho e a composição de suas famílias (número de membros, sexo e idade) grau de escolaridade, local de nascimento, tempo de moradia no local, origem étnica, ocupação principal de cada um dos integrantes da família, tempo dedicado à propriedade pelas diferentes pessoas, satisfação e insatisfação das mulheres quanto ao trabalho que realizam.

Pretende-se, por meio dos instrumentos de pesquisa mencionados, constatar a participação da mulher, dos jovens e idosos nas atividades agrícolas e não-agrícolas, a distribuição do tempo de trabalho para cada uma destas atividades, a contribuição de cada membro na renda familiar, a importância do trabalho doméstico e dos quintais, como as agricultoras participam nas atividades agrícolas e sua inserção no mercado de trabalho.

Através da coleta dos dados, desejamos conhecer as formas de vida das mulheres e o que mudou com relação ao trabalho, a família e as relações sociais, dentro do cotidiano mencionado pelos diversos autores consultados, fazendo-se um confronto entre os dados

bibliográficos e os dados atuais extraídos da pesquisa de campo, tendo em vista entender a dinâmica do trabalho familiar, a diversidade dos sistemas de cultivos, a lógica que orienta as escolhas das atividades e as decisões das famílias no modo de produzir, especialmente, a participação da mulher rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos contribuir para dar subsídios materiais para implementação das políticas públicas no sentido de fortalecer de forma integrada o contexto do desenvolvimento rural sustentável, o real papel das mulheres na produção e comercialização para o desenvolvimento da agricultura familiar como também promover a autonomia econômica das mulheres rurais através de troca de informações, conhecimentos técnicos, organizacionais, de gestão e de comercialização, e culturais. Buscando o apoio das iniciativas da sociedade civil e dos poderes públicos locais em benefícios do desenvolvimento sustentável da agricultura familiar a fim de promover a igualdade entre homens e mulheres e superar as desigualdades que marcam a vida das mulheres trabalhadoras no campo. E valorizar uma prática antiga de grande importância para o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar, o meio ambiente e a prática do extrativismo vegetal, no caso a carnaúba, símbolo do nosso estado.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BUTTO, Andrea (org.). **Estatísticas Rurais e a Economia Feminista: um olhar sobre o trabalho das mulheres**/Alberto Di Sabbota, Hildete Pereira de Melo, Maria Rosa Lombardi, Nalu Faria. Brasília: MDA, 2009.

BUTTO, Andrea e DANTAS, Isolda. (org). **Autonomia e Cidadania: políticas de organização produtiva para as mulheres no meio rural**. Brasília: MDA, 2011.

ENGELS, Friedrich. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1980.

GRAZIANO, José da Silva, Jean Marc e Bianchini. **Debatem O Brasil Rural precisa de uma Estratégia de Desenvolvimento**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/ Conselho Nacional do Desenvolvimento Rural Sustentável/ Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2001.

KERGOAT, Daniele. **A Relação Social do Sexo: da reprodução das relações sociais à sua subversão**. Pro-Posições, Campinas, UNICAMP, v. 13, jan/abril, 2002.

LAVINAS, Lena (coord.) **Mulher Rural: identidade na pesquisa e na luta política.** Apresentação e Levantamento Bibliográfico, Anais, Rio de Janeiro, IPPUR/UFRJ, dezembro de 1987.

SCHNEIDER, Sergio. **A Pluriatividade na Agricultura Familiar.** Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2003.

_____. **Teoria Social, Agricultura Familiar e Pluriatividade.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.18n. 15, p. 29-99. 2003.

VASCONCELOS, M. do S. e outros. **Educação e Liberdade.** Fortaleza: Editora Brasil Tropical, 2005.

WANDERLEY, Nazaré. Raízes Históricas do Campesinato Brasileiro. In: **Reunião Anual da ANPOCS**, 20, Caxambu, 1996. GP Processos Sociais Agrários.

WOORTMMAN, Klass. **A Família das Mulheres.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiros Ltda: Cnpq, 1987.

**XVII CONGRESSO DE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ**
Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



ANAIS XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Joel Pinto De Siqueira

RESUMO

A idéia de pesquisar é analisar a Formação Continuada, como um grande componente necessário à ação pedagógica é pelo reconhecimento que essa prática tem mostrando na educação com eficácia, qualidade profissional advinda dos adeptos dessa modalidade, com afinco, determinação e não buscando apenas certificados, pois somente estes não florescem as competências profissionais. O artigo está baseado nas experiências construtivas de uma formação continuada constante em minha vida e que hoje se constitui uma das questões mais relevantes na educação, levando-nos a uma pesquisa participativa, cujo o tema permeia o livro “As Dez Novas Competências para Ensinar” de Philippe Perrenoud (2000), dentre outros autores. Acreditamos que nos dias atuais o professor precisa ser mais que um professor, ele necessita desenvolver habilidades e competências que vão além do que é aprendido nos cursos básicos de formação, logo concluímos a necessidade de formação continuada para seja um profissional capaz de se adaptar e mediar o desenvolvimento das aprendizagens, através das competências adquiridas ao longo de sua formação permanente.

Palavras-chaves: profissão professor, formação continuada, competências.

INTRODUÇÃO

Ser professor profissional/educador é exercer um ofício, da mesma forma que um gari, engenheiro, advogado ou um médico exercem. Cada um dentro de sua área de formação e especialização, assim os professores também são profissionais. Mais ainda, os professores são

profissionais do “saber”, do “educar”, responsável direto junto com a escola e a família, pela formação dos futuros cidadãos e profissionais. Nesse ponto de vista, podemos até afirmar que os professores são profissionais sociais.

O professor educador é uma pessoa autônoma dotada de competências específicas e especializada que repousam sobre uma base de conhecimentos adquiridos através da Universidade e das práticas profissionais. Ele sabe colocar suas competências em ação, estando pronto para enfrentar e/ou adaptar-se a qualquer situação, sendo capaz ainda de refletir em ação.

A formação recebida inicialmente, “inicia” os professores no ofício, mas grande parte de seu profissionalismo constitui-se progressivamente através de experiências práticas construídas por eles próprios e formação continuada, que os fazem adquirir conhecimentos sobre o que fazer e como fazer. Essas experiências e formação continuada podem ser advindas por imersão no ofício, formação acadêmica, os estágios para observação, leituras pertinentes, as iniciativas pedagógicas testadas e as inovações constituídas dentro de sua rotina de trabalho e que darão apoio à construção pessoal do professor profissional, seguidas da reflexão e da análise dessas ações. Muitas vezes, a análise das ações pedagógica necessita do auxílio de um formador, um tutor que serve como um facilitador da tomada de consciência e de conhecimento, um mediador ativo que faça parte de alguma estratégia de pós-formação.

OS “PROFESSAUROS” DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Com referências no livro “Educação: a solução está no afeto” de Gabriel Chalita (2001) vamos descrever algumas posturas de professores em sala de aula que nos remeterá a importância da próxima temática.

Professor arrogante: acha-se o detentor do conhecimento. Fala de si o tempo todo e coloca os alunos em um patamar de inferioridade. É um professor “aparecido” que gosta de se vangloriar. Não permite ser questionado, não se empolga com as conquistas dos alunos, só se interessa nele próprio. Podemos dizer que este tipo de professor tem rejeição a si mesmo e sente necessidade de se enaltecer como se isso fosse uma cortina de fumaça para esconder sua incompetência.

Professor inseguro: tem medo dos alunos, teme ser rejeitado, não conseguir dar aula, não ser ouvido porque acha que sua voz não é tão boa. Esse professor não sabe como transmitir os conhecimentos pertinentes a sua área, começa a aula várias vezes. Tem medo que a direção,

os pais e os alunos não gostem de seu trabalho. Este é um problema bastante sério, pois o medo muitas vezes impossibilita o crescimento profissional. Esse professor precisa antes de tudo, acreditar em si e em seu trabalho.

Professor lamuriante: é aquele que reclama o tempo todo. Para ele nada está bom. Reclama da situação do país, do Governo, da escola, dos alunos, dos professores, dos materiais didáticos, de seus problemas pessoais, mas não faz nada para que a situação mude. Apenas cruza os braços e reclama.

Professor ditador: este não respeita a autonomia dos alunos. Trabalha como se fosse um comandante em batalha e exige disciplina a todo custo. Não permite um pio em sua aula, grita, ameaça. Este professor está perdido na necessidade do poder e como não consegue conquistá-lo o impõe.

Professor bonzinho: este faz questão de os alunos perceberem o quanto ele gosta deles, fala de afeto o tempo todo, traz presentes, força amizades com alunos. Os alunos que decidem a matéria da prova, se a matéria estuda for difícil ele pede desculpas, faz o possível para ver seus alunos felizes e faz questão de espalhar sua generosidade. Muitas vezes este professor acaba sendo motivo de chacota dos alunos.

Professor desorganizado: aparece em aula sem a menor idéia do que vai falar. Não lê, não prepara aula, não sabe os conteúdos e se transforma em um tremendo enrolador. Não faz planejamento, inventa dinâmicas na hora, sem nenhuma preparação e nenhum objetivo. É óbvio que precisamos improvisar algumas vezes, mas, ensinar somente no improviso pode trazer sérias consequências na lógica da aprendizagem.

Professor oba-oba: é aquele professor onde tudo é festa. Adora dinâmicas, projeta muitos filmes, faz os alunos saírem constantemente da sala de aula para observarem algum fenômeno na rua, no céu etc. A dinâmica é um recurso muito bom, mas não deve ser usada sempre, pois os alunos sentem falta do nexos com a matéria que devem aprender.

Professor livresco: possui uma vasta cultura mas não consegue relacioná-la com a realidade. Entende os livros e não o cotidiano. Não utiliza dinâmicas, não muda o tom de voz, todos sabem exatamente como começa e termina suas aulas.

Professor “tô fora”: não se compromete com a comunidade, escola, não quer saber de reuniões, de preparação de projetos comuns, de vida comunitária. Pode até ser um bom professor, mas não evolui sua relação social nem o conteúdo interdisciplinar porque nunca está presente.

Professor “dez questões”: reduz tudo o que ensinou em um bimestre em um determinado número de questões. Hoje possuímos vários recursos e os professores são dotados de criatividade para não reduzirem sua matéria somente a algumas questões a serem decoradas.

Professor tiozinho: é o professor que gasta suas aulas dando conselhos aos alunos. Trata-os como se fossem seus sobrinhos, quer saber tudo sobre a vida deles e emite suas opiniões. O professor tiozinho se sente um psicólogo e sempre diagnostica os problemas dos alunos pois se sente qualificado para este tipo de trabalho. Muitas vezes, esse tipo de professor pode causar constrangimento a alguns alunos por expor suas vidas privadas.

Professor educador: este professor é um profissional competente que sente paixão pelo ato de ensinar e que não lhe cabe o título de “professouro” da educação contemporânea. Ele conhece o universo dos alunos, tem bom senso, permite e proporciona o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, não discrimina ninguém, é um líder que conquista o respeito de seus alunos e vê em suas mãos a responsabilidade de conduzir um processo de crescimento humano, de formação de cidadãos, de formação de novos líderes. O mais importante, o professor educar é um líder nato, não um chefe que abusa do poder para impor sua autoridade.

Para tanto, o professor educador precisa ser também um pesquisador, pois o hábito de pesquisar lhe proporcionará um vasto conhecimento que o ajudará a ensinar seus alunos e continuar aprendendo, adquirindo experiências que só o farão crescer como um profissional competente e tudo isto dentro da formação continuada que o libertará de velhos paradigmas e de ser tornar um “professouro”.

PORQUE UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA O PROFESSOR

Vamos iniciar este item, pensando que a escola como um lugar onde se aprende, tem como corolário, a escola que se ensina; e se ensinamos para alguém aprender.

Necessitamos de atividades de ensino, ou seja, a preocupação com o que ensinar quem ensinar. A formação contínua do professor nos parece requerer a partilha dos conjuntos de saberes do espaço educacional que lhe permita colocar-se na busca constante de conhecimentos que o capacite para a organização de atividades orientadoras de aprendizagem significativas para alunos e que, em última instância, concretiza o projeto educativo da escola. Por outro lado, a atividade de ensino deve conter em si a formação do professor que toma o ato de educar como uma situação problema, já que esta possui¹ O elemento humanizador do

professor, a capacidade de avaliar as suas ações e poder decidir por novas ferramentas e novas estratégias na concretização de seus objetivos, isto é, o avançar do educando.

Hoje, por melhor que seja sua formação inicial, o professor logo estará ameaçado pela desatualização e pela inadequação frente às novas necessidades, se não acompanhar de perto o desenvolvimento de teorias e métodos, inclusive de ensino e aprendizagem, relacionados a sua área de especialização.

De acordo Paulo Freire (2007), temos que ser professor “a favor da boniteza de nossa própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar”.

Se quisermos dar à escolar o lugar e a função social que o momento histórico lhe resigna, será preciso dar à formação continuada do professor um papel central nas políticas públicas para a educação. Não se trata, mais, de proporcionar um complemento opcional ao conhecimento que o docente traz de sua formação inicial; trata-se, cada vez mais, de estabelecer a necessidade e, portanto condições para permanente (re) elaboração dos saberes, querem nos cursos, quer na própria experiência profissional.

A formação continuada visa não só capacitar e atualizar educadores como também conscientizá-los da real importância da educação continuada para qualquer profissional que queira se manter hoje no mercado de trabalho.

As Universidades tem procurado contribuir com seus conhecimentos para a implementação de soluções. Essas instituições universitárias têm aprendido bastante, tomando contato com as questões e os fatos dentro da realidade social em que emergem. Isso ajuda a transformar a Universidade, trazendo para dentro dela as demandas para a elaboração de novos projetos e de pesquisa e subsídios para reformulação de seus cursos de graduação, auxiliando na formação de profissionais competentes, cada vez mais sintonizados com a realidade em que irão atuar.

Um programa de Educação Continuada junto com a rede pública de ensino, dentro da realidade e rotina de trabalho do professor/educador, reflete confiança e expectativa no papel do educador. Trata-se de um dos mais importantes agentes de mudança sociais em um país de tantos contrastes como o nosso.

Os nossos governantes devem estar atentos às políticas educacionais capazes de favorecer a formação permanente dos professores e neste sentido deve-se considerar que a formação permanente é uma necessidade para o desenvolvimento do processo educativo e do

país, devendo ser um direito do professor e uma exigência profissional. Porém, requer para os professores condições profissionais adequadas de trabalho, inclusive salariais e para os governantes deve fazer parte das políticas educacionais em todas as instâncias que, por sua vez, deverão incluí-la em seus planos e designar-lhes os recursos necessários e incentivos em todos os âmbitos até a participação do professor em programas de mestrado e doutorado.

A formação é um fator fundamental para o professor. Não apenas a graduação universitária ou a pós-graduação, mas a formação continuada, ampla, com atualizações e aperfeiçoamentos. Grande parte dessa formação continuada acontece no mais das vezes, não somente dentro da área de especificação do professor, mas também nos ensinamentos que trabalham com o comportamento humano.

DEZ COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR

O assunto que vamos abordar é baseado no livro “As Dez Novas Competências para Ensinar” de Philippe Perrenoud (2000), onde o objetivo do autor é contribuir para uma formação de representações cada vez mais precisas das competências que um professor profissional necessita ter.

O autor justifica a importância da competência organizar e dirigir situações de aprendizagem, pois organizar e dirigir situações significa despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e regulação, às quais requerem um método de pesquisa de identificação e de resolução de problemas.

Outra competência é administrar a progressão das aprendizagens. A escola é, em princípio, inteiramente organizada para favorecer a progressão das aprendizagens dos alunos para os domínios visados ao final de cada ciclo de estudos. A progressão das aprendizagens é freqüentemente limitada ao ano letivo e as decisões de progressão assumidas pelas instituições decrescem em proveito das decisões confiadas aos professores. A competência assume uma importância sem precedentes e ultrapassa em muito o planejamento didático dia após dia.

Quando descreve sobre a competência de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, o autor descreve que, hoje a diferenciação é cada vez mais necessária. Todos nós, professores, somos capazes de diferenciar em alguns momentos, nesta ou naquela disciplina, tendo-se um pouco de energia e imaginação. Diferenciar significa romper com a

pedagogia frontal – os mesmos exercícios e as mesmas lições para todos, mas é principalmente, criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma boa situação, priorizando aqueles que têm mais a aprender. Saber conceber e fazer tais dispositivos evoluírem é uma competência com a qual sonham e com a qual constroem pouco a pouco todos os professores que pensam que o fracasso escolar não é uma fatalidade, que todos podem aprender.

A competência de envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho discute a democratização dos estudos e a motivação dos alunos em face aos estudos. Conceitua o ensinar como um reforço à decisão de aprender. Ensinar também seria estimular o desejo do saber.

A motivação não é responsabilidade exclusiva do professor, mas ele é um participante ativo desta motivação, e cremos que o aluno será motivado se as atividades de ensino propostas lhe permitir encontram algum sentido, alguma coisa que crie neles o interesse em se apropriarem do conhecimento proposto.

Trabalhar em equipe também é uma competência e uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal. É uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional.

Segundo, Perrenoud, saber trabalhar em equipe é também saber não trabalhar em equipe, quando não valer a pena. A cooperação deve apresentar mais vantagens do que inconvenientes. A vida em equipe é de pequenos conflitos que, no entanto, a fazem avançar, se resolvidos com humor e respeito mútuo.

Participar da administração da escola é uma competência que não é exclusiva dos professores, pois não são os únicos atores da educação chamados a construir novas competências. O pessoal administrativo também deve aprender delegar, pedir contas, conduzir, suscitar, caucionar ou negociar projetos, fazer e interpretar balanços, incitar sem impor, dirigir sem privar. Tais competências, tais saberes de ação quase nunca se desenvolvem espontaneamente, sem formação, sem procedimento reflexivo. Para o autor, administrar uma escola é sempre ordenar espaços e experiências de formação.

A comunicação entre professores e pais não pode ser unilateral. É importante que o professor seja lúcido e delimite o que julga negociável. Os professores devem ouvir debater e possibilitar mudanças. Informar e envolver os pais na construção dos saberes é também uma competência que o professor deve ter e não pode e não deve se limitar somente a convidá-los a desempenharem seu papel na motivação do aluno para levar a escola a sério, muito menos

em envolvê-los apenas no trabalho escolar, como por exemplo, participar de palestras, festas juninas, comemorações, quermesses etc. Seria interessante que os pais adquiram uma confiança de base no trabalho do professor e que juntamente com ele procure caminhos que possibilitem o aprendizado do aluno.

Competência em utilizar novas tecnologias e aqui, o autor convida os professores a pensarem sobre as novas tecnologias da informação e da comunicação, uma vez que a escola não pode ignorar o que se passa no mundo. É evidente que o professor não precisa se tornar um especialista em informática ou programação, mas necessita ter um conhecimento em alguns softwares educativos que contribuem atualmente para o aprendizado. Esta é uma realidade da qual não podemos fugir muito menos ignorar.

Perrenoud quando nos fala sobre a competência de enfrentar deveres e os dilemas éticos da profissão, nos alerta que não se pode pedir à escola que seja aberta à vida, e ao mesmo tempo, fazer crer que todos os adultos aderem às virtudes cívicas e intelectuais que ela defende. A educação para cidadania não pode ser limitada a uma grade horária e passa também pelo conjunto do currículo.

Saber administrar a própria formação contínua é a décima competência referida por Perrenoud, que pode ser útil, pois condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras competências.

Em virtude dos desafios atuais, todas as competências conservam-se graças a um exercício constante. Administrar a formação contínua bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo é saber avaliar a si mesmo, sua formação, sua atuação, seus erros e seus progressos.

As facetas do trabalho pedagógico, as famílias de competências são construídas a partir do real, de tramas conceituais e de pré-conceitos teóricos e ideológicos, elas não existem objetivamente.

A responsabilidade da formação contínua é do próprio professor e talvez seja um dos meios mais seguros e confiáveis de profissionalização. O professor pode buscar no próprio processo de ensino-aprendizagem a motivação e os porquês para querer apropriarem-se de uma formação continuada com competência.

Segundo Terezinha Rios (2001), a competência não é algo estático..., ou um modelo prescrito... Ela é construída cotidianamente e se propõe como um ideal a ser alcançado... Assim, vamos tornando-nos competentes, realizando o ideal que atende às exigências

históricas, sempre do contexto em que atuamos. A competência é uma construção coletiva, uma competência que além de ser construída, é também compartilhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém se torna um professor perfeito, aliás, aquele que se acha perfeito, e, portanto nada mais tem a aprender, acaba se transformando num grande risco para a comunidade educativa. O conhecimento não é algo pronto, acabado, como já relatamos, ele esta em constante construção, por isso, inacabado, assim como nossa formação. Desta maneira, precisamos estar em constante formação na busca de novas idéias, novas técnicas, novos métodos educacionais que promovam tanto nosso aperfeiçoamento, quanto à conquista de melhores condições para nos relacionarmos com os alunos podendo assim nos adaptar a qualquer situação.

Acreditamos que nos dias atuais o professor precisa ser mais que um professor, ele necessita desenvolver habilidades e competências que vão além do que é aprendido nos cursos básicos de formação.

Por isto, é necessário que além do domínio teórico do conteúdo ensinado o professor seja um profissional capaz de se adaptar e mediar o desenvolvimento das aprendizagens, através das competências adquiridas ao longo de sua formação permanente. Uma alternativa viável entre outras, é o incentivo à participação do professor em programas de mestrado e doutorado, é a possibilidade oferecida pelo Governo Estadual, porém, infelizmente somente aos efetivos. Também tanto o Governo Estadual quanto o Municipal de São Paulo, possuem um programa de formação ao qual o docente com encontros dentro de sua rotina diária de trabalho, juntamente com a supervisão de um professor formador (coordenador pedagógico), com uma metodologia que propicia condições de reconhecer os recursos necessários à escolha de caminhos apropriados para enfrentar desafios em sua atuação docente, buscando a resolução de situações problemas dentro de sua realidade e dando continuidade a sua formação.

Assim, essa formação permanente cria condições para questionamentos, visão sobre a prática pedagógica eficaz e a transformação necessária. Esse professor/educador torna-se um participante pró ativo multiplicador dos saberes do conhecimento amplo educacional que internalizou e toma novos rumos em seu trabalho.

Precisamos de preparo, através da formação continuada para ir ao rumo certo e alcançar os objetivos de nossa profissão social. Espero, portanto, que a Educação Continuada permaneça desafiando a escola em nome da atualização e da especialização dos conhecimentos que (re)produz.

E que a ilustre frase de Leonardo da Vinci, alcance a todos educadores que buscam a excelência, com competência e ética, pertencendo ao grupo dos inovadores e não dos medíocres. *“Que o teu trabalho seja perfeito para que, mesmo depois de tua morte, ele permaneça.”*

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Cortez, 2003.

ANTUNES, Celso. **Trabalhando habilidades: construindo idéias**. Scipione, São Paulo, 200.

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. Vozes, 2007.

ARROYO, MIGUEL G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – **ABNT**, Rio de Janeiro. Normas ABNT sobre documentação, Rio de Janeiro, 2000.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. Gente. São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez, São Paulo, 1994.

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

PERRENOU, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, Philippe, **Formando professores profissionais**. Artes Médicas, Porto Alegre, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar**. Artes Médicas, Porto Alegre, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** Cortez, São Paulo, 2006.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. Cortez, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª edição, Cortez, São Paulo, 2002.