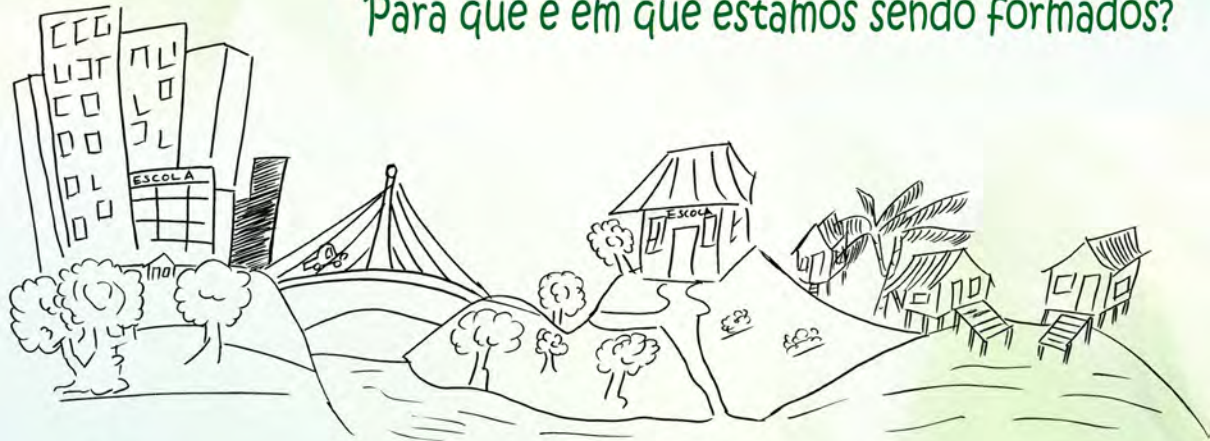




Educação na Cidade e no Campo

A identidade do Pedagogo.
Para que e em que estamos sendo formados?



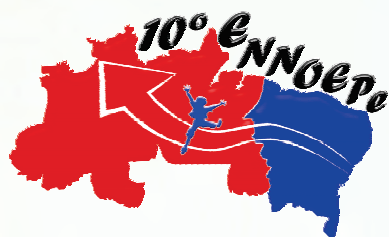
A N A I S

10º Encontro Norte e Nordeste
dos Estudantes de Pedagogia

Cametá-PA, 2012

Educação na cidade e no campo

A identidade do pedagogo.
Para que e em que estamos sendo formados?





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS / CAMETÁ

Reitor

Carlos Edílson de Almeida Maneschy

Vice-Reitor

Horácio Schneider

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ

Coordenador do Campus

Gilmar Pereira da Silva

Vice-Coordenador do Campus

Doriedson S. Rodrigues

Diretor da Faculdade de Educação

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

Coordenadora de Extensão

Ângela Maria Vasconcelos Sampaio

Coordenadora de Pesquisa

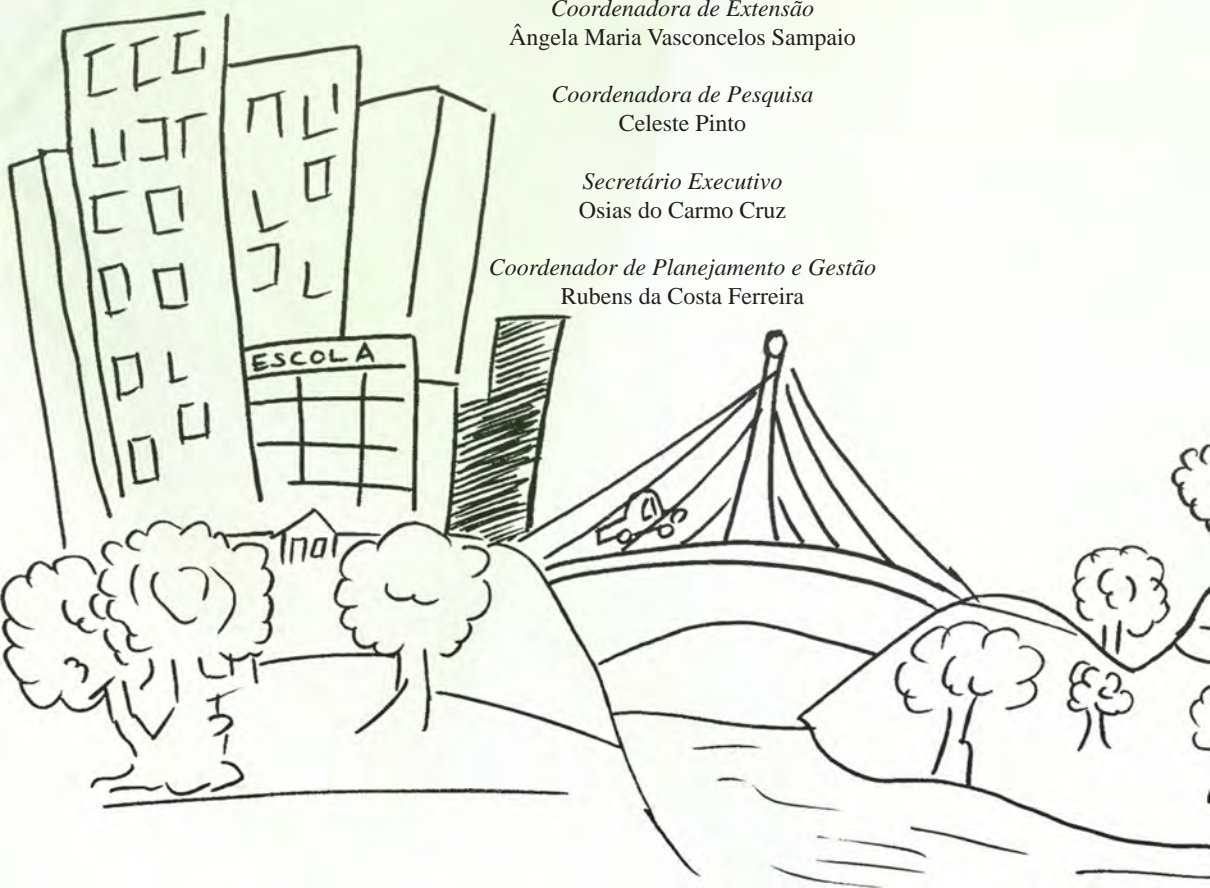
Celeste Pinto

Secretário Executivo

Osias do Carmo Cruz

Coordenador de Planejamento e Gestão

Rubens da Costa Ferreira



Anais do 10º Encontro Norte e Nordeste
dos Estudantes de Pedagogia

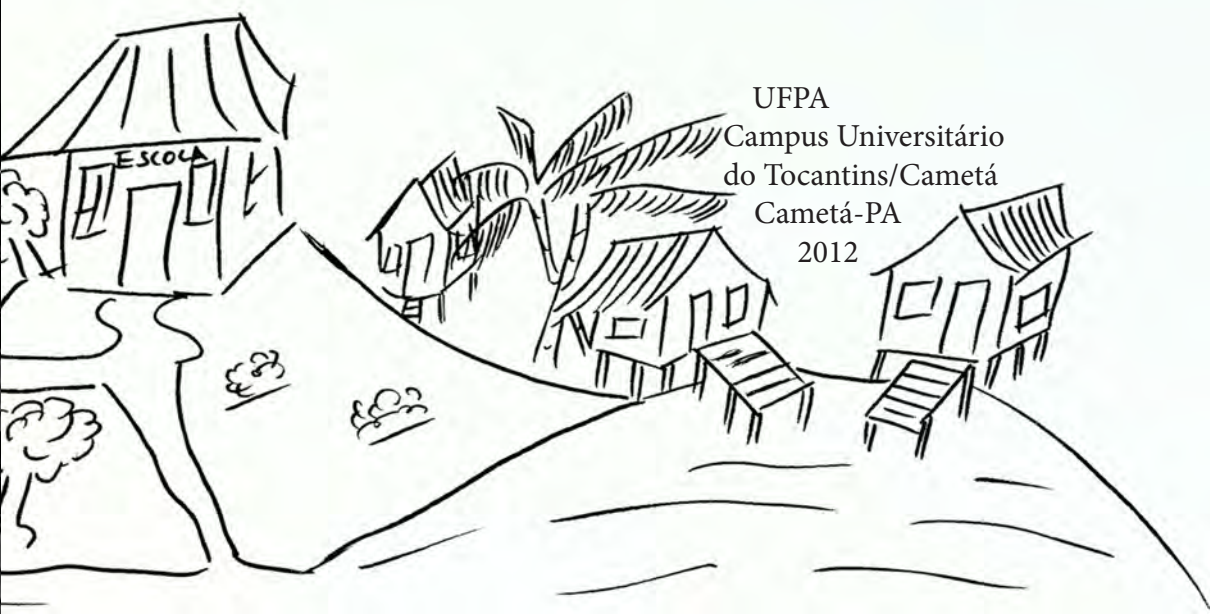
Educação na cidade e no campo

A identidade do pedagogo.
Para que e em que estamos sendo formados?

Organizadores

*Gilmar Pereira da Silva
Doriedson do Socorro Rodrigues
Roble Carlos Tenório Moraes
Fabiany Marcela Sousa dos Santos
Nágila Nayara Barbosa Gaia
Ilda Gonçalves Batista
Marta Wanzeler Botelho
Edir Augusto Dias Pereira*

UFPA
Campus Universitário
do Tocantins/Cametá
Cametá-PA
2012



COORDENAÇÕES DO 10º ENNOEPE

COORDENAÇÃO GERAL

Cláudia Costa, Fabiany Sousa, Roble Tenório

COORDENAÇÃO CIENTÍFICA

Marta Wanzeler, Ilda Batista, Nágila Gaia, Edir Dias

COORDENAÇÃO DE COMUNICAÇÃO

Daniel Paes, Joselena Borges

COORDENAÇÃO DE PROGRAMAÇÃO

Raimundo Nonato

COORDENAÇÃO DE ALOJAMENTO

Tárcio Souza, Débora Garcia

COORDENAÇÃO DE ALIMENTAÇÃO

Deonice Rodrigues, Suzane Vieira

COORDENAÇÃO DE CULTURA

Higor Marçal, Jaciele Trindade, Cintia Cardoso, Maria Elielma, Tamires Brito, Gorete Procópio, Isabel Padinha, Eleuza de Sousa, Divisão de Arte e Cultura

COORDENAÇÃO DE SEGURANÇA

Eliel Pompeu, Adão Fernandes, José do Carmo

COORDENAÇÃO DE FINANÇAS

Moisés Wanzeler, Cleiton Ribeiro

COORDENAÇÃO DE CREDENCIAMENTO

Zenaíde Leão, Josivane Gomes, Edilma Pinheiro

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS

Gilmar Pereira da Silva, Doriedson do Socorro Rodrigues

Roble Carlos Tenório Moraes, Fabiany Marcela Sousa dos Santos

Nágila Nayara Barbosa Gaia, Ilda Gonçalves Batista

Marta Wanzeler Botelho, Edir Augusto Dias Pereira

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Universidade Federal do Pará / Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Centro Acadêmico de Pedagogia / CAP – Sala da Divisão de Arte e Cultura

Travessa Pe. Antônio Franco, 2617

CEP: 68400-000 – Matinha – Cametá-PA

EDUCAÇÃO NA CIDADE E NO CAMPO: A IDENTIDADE DO PEDAGOGO

Para que e em que estamos sendo formados?

A educação por si só não trará as mudanças necessárias que possam revolucionar a realidade social, a ponto de substituir um modo de produção excludente por relações societárias fundadas na humanização do homem e na socialização da riqueza. Todavia, não se pode negar o fato de que a ela cabe importante papel nesse processo de revolução. É nessa perspectiva que entendemos a necessidade de se debater a educação, a partir dos paradigmas: rural, urbano, identidade, pedagogo e formação.

Durante anos a educação brasileira alicerçou-se numa concepção dualista de formação: o ensino técnico-profissionalizante para o trabalhador; o ensino propedêutico para as camadas mais favorecidas economicamente. Do ponto de vista prático, destinava-se ao trabalhador a esfera do saber fazer, destituído de uma unidade com o pensar, como se esses dois elementos estivesse ausentes da materialidade constitutiva dos homens. A questão é que se preparava esse sujeito para o exercício da mão-de-obra nas fábricas, negando-lhe outras esferas de conhecimento resultantes do trabalho humano.

Aos mais favorecidos economicamente criavam-se, a partir da educação, as condições para que adentrassem tanto no mercado de trabalho, na condição de manutenção de quadros dirigentes, como que tivesse oportunidades de avançar em outros níveis de estudo, como o universitário, tendo acesso a outras formas de conhecimento para além do saber fazer.

É contra essa lógica que se instaura a necessidade de o pedagogo discutir sua formação em termos de identidade, fazendo-se opção por projeto societário voltado para a humanização do homem, o que implica discutir um processo formativo objetivado na tese do desenvolvimento omnilateral dos sujeitos.

Em termos operacionais, isso significa discutir desenhos curriculares que articulem a formação do pedagogo em um amálgama teórico-prático, conciliando conhecimentos do *societas rerume* do *societas hominus*, conforme Gramsci, de modo a permitir ao pedagogo tanto conhecimentos

resultantes do trabalho humano em suas diferentes esferas (artísticas, matemáticas, físicas, etc.) que lhe permita o exercício da docência no interior escolar quando já formado, quanto conhecimentos que o encaminhe para a participação política na sociedade, transcendendo o exercício tão somente de sala de aula, do contrário o papel da educação na construção da revolução societária tenderá a esvaziar-se, na medida em que não se prepara o professor para as contradições políticas que ultrapassam o espaço escolar.

Nessa perspectiva, a formação do pedagogo necessita também compreender processos formativos realizados para além do universo escolar formal, percebendo-se nos movimentos sociais espaços de produção-formação de saberes, de formas de contestação da realidade. Nesse sentido, no interior da Amazônia, isso implica o reconhecimento de que entre o urbano e o rural há esferas diferenciadas de modos de vida que pressupõem uma reflexão também diferenciada no campo educativo, não que isso signifique separação-negação de saberes escolares já institucionalizados, mas a mediação desses conhecimentos com os produzidos historicamente por esses sujeitos ao longo de existência.

A redução da educação à escola enquanto *lócus* legítimo do único saber legítimo não pode interessar às classes trabalhadoras, pois esse reducionismo faz parte de um processo social mais amplo e negação do saber, da educação e da cultura, produzidos enquanto práxis das classes sociais ou enquanto fazer humano das classes em luta (ARROYO, 2002, p. 82).

Tais considerações apontam então para a necessidade de a formação do pedagogo voltar-se para uma discussão curricular e política que perpassa pelo envolvimento com populações tradicionais em que se percebam os sujeitos com os quais o educador-pedagogo formado irá se deparar no cotidiano de sua prática profissional, valorizando-se seus saberes, sua formação. Trata-se, então, de se conceber a formação do pedagogo na perspectiva de os mesmo se constituírem um intelectual orgânico de outro projeto societário, conforme Semeraro:

O “novo intelectual” (que não é apenas um indivíduo, mas é também constituído por diversos sujeitos políticos organizados), enquanto analisa criticamente e trabalha para “desorganizar” os projetos dominantes, se dedica a promover uma “nova inteligência social”, capaz de pensar a produção, a ciência, a cultura, a sociedade na óptica da classe subjugada à qual pertence. (SEMERARO, 2006, p. 19)

Porém, muito mais que isso a formação do pedagogo pressupõe uma cultura que, a partir de discussões curriculares, de gestão e de financiamento, orienta-se para a construção de uma sociedade voltada para a dignificação do homem, o que implica articulação de saberes, envolvimento com as lutas dos trabalhadores, combate à cisão urbano e rural, que tem conduzido os homens e mulheres do campo a não serem objeto de compreensão quando da definição de políticas públicas para suas realidades.

Nesse sentido, a formação da identidade do pedagogo pressupõe amplo debate sobre seu papel político na transformação social, numa opção de classe voltada para os menos favorecidos, buscando mediar conflitos, no sentido de proporcionar a elevação político-social e econômica dos trabalhadores.

Msc. Doriedson do Socorro Rodrigues
Vice-Coordenador do Campus Universitário do Tocantins/Cametá



*Educação na cidade e no campo:
A identidade do pedagogo. Para que e em que estamos sendo formados?*

COMITÊ CIENTÍFICO

Raça, Gênero e Etnia

– Profa. Benedita Celeste de Moraes Pinto.

Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável

– Prof. Adalberto Portilho Costa

Educação, Arte e Cultura

– Prof. Waldir Ferreira de Abreu

Ensino Médio e Educação Profissional Tecnológica

– Prof. Doriedson do Socorro Rodrigues

Educação e Direitos Humanos

– Prof. José Pedro Garcia Oliveira

Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação

– Profa. Maria Sueli Correa dos Prazeres

Formação Docente e Currículo

– Prof. Ivanildo do Socorro Mendes Gomes

Gestão da Educação

– Profa. Odete da Cruz Mendes

Educação do Campo

– Prof. Oscar Ferreira Barros

Trabalho, Educação e Movimentos Sociais

– Prof. Gilmar Pereira da Silva

Pedagogia em Espaços Não-Escolares

– Prof. José Domingo Fernandes Barra

Práticas Pedagógicas Transformadoras

– Profa. Ghislaine Dias da Costa

Movimento Estudantil de Pedagogia

– Prof. João Batista do Carmo Silva

Realização



Apoio



ENNOEPe

O ENNOEPe, em sua décima edição, será sediado no município de Cametá, como o terceiro município distante da Capital consecutivo a promover o Encontro e o primeiro do interior paraense.

A diversidade sociocultural presente no espaço escolar e a especificidade educacional na sociedade contemporânea apontam a necessidade de construção e reconstrução do papel do Pedagogo. Neste sentido, buscamos investigar as percepções adjacentes sobre o espaço de atuação do professor pedagógico, seu campo de atuação em meio à diversidade educacional social e cultural.

No final da década de 90, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 9.394/96, nota-se que a Educação Básica e Superior têm se reestruturado, situação esta que tem repercutido sobre a formação dos profissionais da Educação bem como o Curso de Pedagogia que é responsável pela formação dos profissionais que atuam na Educação Básica.

Quando procuramos pelo conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa, graças às quais é possível individualizá-la, segundo Houaiss (2001, p. 1565), estamos nos referindo à identidade.

Em se tratando da busca da identidade do Pedagogo, o questionamento que se faz é se o mesmo é professor, educador ou cientista, uma vez que, na dinâmica das práticas sociais, caracteriza-se por sua vasta amplitude, compreendendo extensa variedade de processos, sejam eles no âmbito da educação formal ou informal, intencional ou não intencional, na Educação Quilombola, do Campo e da Cidade, dentre outras. Segundo Pimenta (2006), *“a educação é dinâmica, é prática social histórica, que se transforma pela ação do relacionamento entre os homens”*.

Portanto, estamos preocupados em re-significar a Pedagogia, entendendo que esta tem como campo a prática educacional e social, com todas as suas contradições, cabendo-lhe, ao mesmo tempo, contribuir para analisar e transformar essa prática em meio à diversidade.

Roble Carlos Tenório Moraes
Fabiana Marcela Sousa dos Santos
Coordenação 10º ENNOEPe

copyright © 2012 Coordenação do 10º ENNOEPE

Apoio institucional
Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Projeto gráfico, editoração e capa da versão eletrônica dos Anais
Jorge D. Lopes

Ilustração da capa
Roble Carlos Tenório Moraes

EIXOS EPISTEMOLÓGICOS

Formação Docente e Currículo
Gestão da Educação
Educação do Campo
Trabalho, Educação e Movimentos Sociais
Pedagogia em Espaços Não-Escolares
Práticas Pedagógicas Transformadoras
Movimento Estudantil de Pedagogia



O livro *Educação na cidade e no campo: A identidade do pedagogo. Para que e em que estamos sendo formados?* do 10º ENNOEPE foi licenciado com uma Licença Creative Commons – Atribuição – NãoComercial – SemDerivados 3.0 Brasil.

SUMÁRIO

5 APRESENTAÇÃO

9 ENNOEPe

COMUNICAÇÕES ORAIS

19 A forma-ação da autonomia da juventude camponesa: um olhar sobre o Movimento de Organização Comunitária – MOC
Ana Paula Araujo Lopes

27 Educar para as relações étnico-raciais
Crisna Talita S. de Sousa / Crísley Maria B. Marques
Benedita Celeste de M. Pinto

39 Pesquisa e práticas pedagógicas em espaços não escolares: “o centro vida” na comunidade da Mustadinha, Recife/Pernambuco
Cristina Maria Gomes / Raiza da Silva Lima
Hortência de Brito / Célia Porto

49 Sexismo: a partir das concepções de gênero e currículo
Danilli Sabrina R. Gonçalves

61 Práticas pedagógicas no ensino de Ciências no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem
Edevaldo F. Baia

69 Educação Ambiental na orla marítima de Breves: ações para a preservação do rio Parauaú
Enil do Socorro de S. Pureza

75 O papel do pedagogo no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes nas escolas de Belém
Fernando T. da Silva / Sabrina do Socorro S. Rego

85 Currículo, formação docente e Educação Inclusiva: um olhar sobre as articulações, implicações e controvérsias
Gabriela Maria dos Santos
Mirinalda Alves R. dos Santos

- 97 Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e suas implicações na estrutura organizacional da Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista
Izabel Cristina da S. Padinha
- 105 Notas para se pensar a educação musical na escola
Jane Lino B. de Sousa
- 109 Didática Agrícola como práxis pedagógica
Juliana Eduardo R. Alves / Patrícia S. de Barros
- 115 A leitura para formação de sujeitos leitores
*Kelli Oceanny C. Ferreira / Bruna Patrícia da S. Lima
Jaqueline Cássia G. do Nascimento / Leiciane M. da Silva*
- 125 A atuação do pedagogo em espaços não-formais e o papel da sua formação a partir das organizações do mundo do trabalho
Luciana L. dos Santos / Clarissa M. Araújo
- 135 A ludicidade como facilitadora da aprendizagem
Máira M. Silva / Michelle de L. Souza
- 145 Educação escolar indígena na Amazônia: uma abordagem histórica sobre os desafios, avanços e perspectivas na escola Wararuaawa Assurini Tucuruí-PA
Maria Gorete C. Procópio / Benedita Celeste de M. Pinto
- 155 Reflexões sobre a história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar do Ensino Fundamental I: Lei 10.639/2003
Maria Selma T. de Oliveira / Juberlane de O. dos Santos
- 167 Práticas de educação popular do campo e desenvolvimento regional no contexto dos movimentos sociais: uma abordagem no Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – STTR/Cametá-PA
Raimundo Nonato G. Correa / Zenaide Leão Batista
- 177 Práticas pedagógicas dentro dos movimentos sociais: a representação do movimento feminista
Raiza da S. Lima / Ladjane B. Santos / Aurénea Maria de Oliveira
- 185 Educação não formal e práticas socioeducativas: uma análise da pastoral da juventude no bairro Nova Cameté no município de Cameté/PA
*Roble Carlos T. Moraes / Fabiany Marcela S. dos Santos
Tárcio S. de Souza*

- 197 As temáticas africanas e indígenas no contexto das ações afirmativas: as leis 10.639/2003 e 11.645/2008
Rogério G. Malheiros / Mário Sérgio J. dos Santos
- 211 Ciências na Educação Infantil: práticas e desafios pedagógicos
Rosemary B. da Silva / Elisa de Nazaré G. Pereira
- 221 Ensino Médio modular no município de Cametá-PA: limites e perspectivas da oferta do ensino público de qualidade para os estudantes do campo
Vandréia B. de Oliveira

PÔSTERES

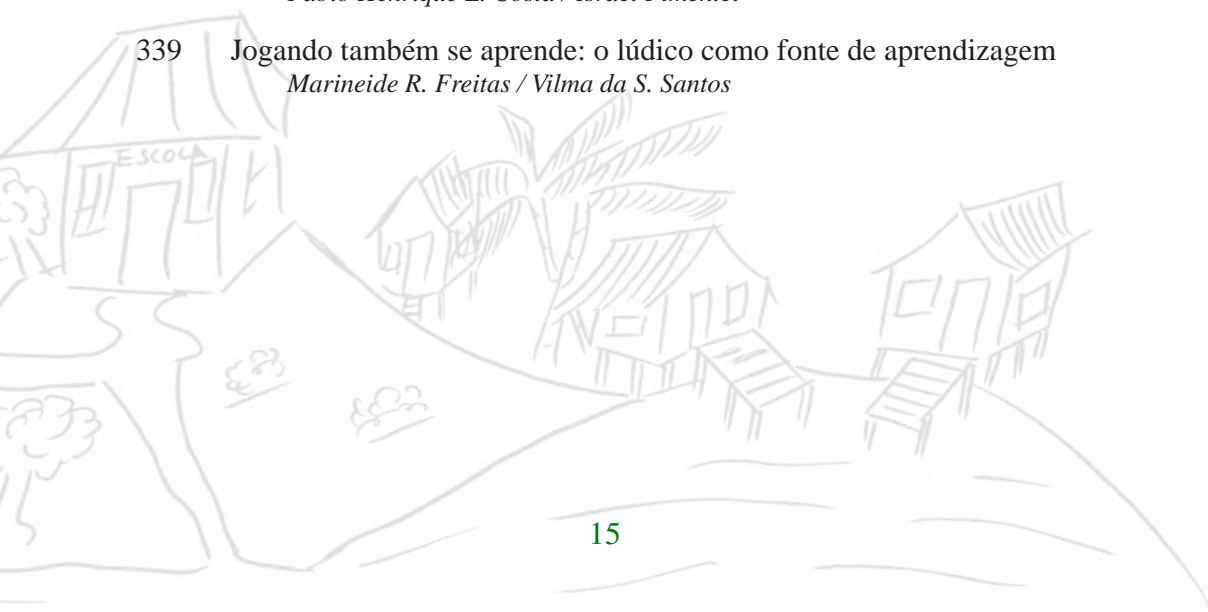
- 233 A arte da literatura de cordel nos processos educativos de valorização da cultura, a partir da construção do conto e da exposição visual
*Adauto de A. Lima / Adilson Alexandre Amorim
Damaris J. de Almeida / Jadson Silva P. da Mota
Laize Sousa R. de Sena / Liliane Galvão R. Ribeiro
Maica Gildalle S. Rios*
- 237 Pedagogia em ambientes não escolares: mecanismo transformador da sociedade
*Ádila Cristina T. M. Gomes / Mayara Ohana B. Lopes
Wiviane C. dos Santos / Marilene T. de Albuquerque
Antônia Sônia S. de Oliveira*
- 241 Desafios do Ensino Médio: projeto político-pedagógico e propostas curriculares
Adriane S. Siqueira / Zenaide L. Batista
- 247 Descentralização do financiamento da educação básica: configurações do PDE – Escola e do “Mais Educação” nas escolas públicas da rede municipal de Cametá/PA
Eduardo V. Ribeiro
- 251 Educação no Campo: os caminhos da aprendizagem nas classes multisseriadas de ensino
*Enildo L. Monteiro / Katy kazer de L. Lima
Carlos Renilton Cruz*

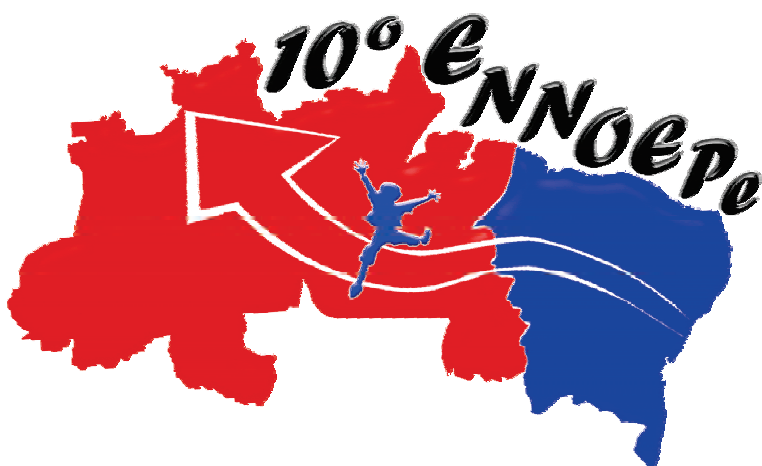
- 257 A ludicidade e o processo ensino-aprendizagem escolar: o caso da Escola Emillia Giminez (PA)
Enildo L. Monteiro / Jéssica Emanuelle S. Duarte
Kelli Oceanny C. Ferreira Patrícia Cristina S. de Freitas
Renilton Cruz
- 263 O enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes: práticas pedagógicas transformando escolas de Belém
Fernando T. da Silva
- 269 Desafios e práticas no ensino de Ciências
Jéssica Emanuelle S. Duarte / José Ribamar C. Ferreira
Elisa de Nazaré G. Ferreira
- 275 Aprender brincando: a pedagogia lúdica em ambientes não escolares – Clube de Desbravadores – Belém / PA
Jessica Glislayne Fonseca de Souza
Camilla Raphaelle Nascimento de Oliveira
- 281 O desenvolvimento do Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará
Jéssica R. Santos
- 287 Ludicidade nas séries iniciais
José Ribamar C. Ferreira / Jéssica Emanuelle S. Duarte
- 291 Orientação sexual projeto: sexualidade + informação = vida segura
Ladjane de B. Santos / Jaileila Araújo
- 297 Formação sociocultural ofertada aos alunos matriculados no sistema de organização modular de ensino na microrregião de Cametá
Leide Ane dos S. Lima
- 301 Práticas educativas da ação extensionista com produtores familiares de Benevides-Pará
Márcia C. Caetano / Marta C. Caetano
- 305 Fala professor: o fazer docente numa visão da Psicanálise
Oneli de Fátima T. Gonçalves / Joyce Gracinete S. dos Santos
- 309 Ensinar para que e por quê: o novo contexto da formação docente
Raiza da S. Lima / Etiene Mangureira
Cristina Maria Gomes / Aurenea Maria de Oliveira

- 315 Interfori: Educação do Campo, Agroecologia e Economia Solidária na Região Tocantina/Estado do Pará
Rosivalda de A. Rodrigues / Tatiane dos S. Rodrigues

OFICINAS/MINICURSOS

- 325 Compreensão da música na musicalização
Alexandre Silva dos S. Filho / Jane Lino B. de Sousa
- 329 Jogo: completando a palavra
*Ana Cláudia Pessoa / Cristina Gomes / Sandra Maria
Etiene Manguiera / Raíza Lima*
- 331 Projeto Pedagógico: uma resposta a cobranças ou tomada de consciência coletiva?
*Anadilce R. do Espírito Santo / Crísley Maria B. Marques
Crisna Talita S. de Sousa / Maria Joselena S. Borges
Teresa Cristina G. Mendes / Odete Cruz Mendes*
- 333 Oficina de Educação Cidadã para a mobilização social – relatos de experiência
Débora L. Gomes
- 335 Nada se perde tudo se transforma: brinquedos recicláveis
Juliana Eduardo R. Alves / Patrícia S. de Barros
- 337 Oficina de grafitti
*Marcelo W. Lemes / Hebert G. Calvosa
Fabio Henrique L. Costa / Israel Pimentel*
- 339 Jogando também se aprende: o lúdico como fonte de aprendizagem
Marineide R. Freitas / Vilma da S. Santos





Anais do 10º Encontro Norte e Nordeste
dos Estudantes de Pedagogia

COMUNICAÇÕES ORAIS



A FORMA-AÇÃO DA AUTONOMIA DA JUVENTUDE CAMPONESA: UM OLHAR SOBRE O MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA – MOC

Ana Paula Araujo Lopes¹

Resumo

Este trabalho trata-se de um estudo introdutório acerca da formação da autonomia da juventude camponesa, com um olhar sobre o Movimento de Organização Comunitária – MOC, uma ONG, situada no Território do Sisal, sediada em Feira de Santana, possuindo extensão na cidade de Serrinha, no Estado da Bahia. Os estudos emergem da necessidade de analisar e compreender as ações educativas voltadas para a formação da autonomia crítica dos jovens do campo, desenvolvidas pelo MOC, possuindo uma relevância acadêmica por se tratar de um estudo inédito desenvolvido dentro da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, bem como relevância social, pois se faz necessário registrar e marcar os vários enfrentamentos da sociedade civil, dentro do Território do Sisal.

Palavras-chave

Autonomia; MOC; Juventude Camponesa; Espaço Não Formal; Educação.

INTRODUÇÃO

O referido trabalho, intitulado de A Formação da autonomia da juventude camponesa, direcionando um olhar acerca do trabalho pedagógico desenvolvido pelo Movimento de Organização Comunitária – MOC trata-se inicialmente de um projeto monográfico em processo de pesquisa. O cerne do problema apontado mais adiante, surge em meio à inquietação de compreender: **como o MOC contribui para a formação da autonomia das e dos jovens situados e situadas nas áreas camponesas?** O MOC é uma Organização Não Governamental – ONG, situada no território do Sisal, mais especificamente sediado na cidade de Feira de Santana, possui extensão na cidade de Serrinha, constitui-se como o nosso lócus de pesquisa.

¹ Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ Campus XI, Serrinha-BA, anapaulaa.lobes@hotmail.com.

A História do Brasil é marcada por uma grande massa de exclusão, que vem desde os tempos de escravidão de Negros, tramitando com o passar do tempo por índios e pobres, excluindo-os e colocando-os à margem do sistema que se perpetua hoje, o capitalista. Desde quando se narra a História do Brasil, isso por volta dos anos 1800, percebe-se que o mesmo enfrenta um cenário de revoltas, resistência e transformações de cunho político, cultural, econômico e social. Isso acontece no momento onde o Brasil torna-se colônia, depois “escapa” das amarras de Portugal e logo após torna-se República.

Historicamente o Terceiro Setor da sociedade civil, contribuiu para a construção de uma concepção mais ampla de educação, que incorporasse a articulação de processos educativos substanciais ocorridos fora do ambiente escolar, que fossem capazes de sensibilizar os sujeitos do campo para o desenvolvimento de capacidades e habilidades, bem como o desenvolvimento mais buscado e discutido dentro de suas pautas, o qual denominamos de desenvolvimento sustentável.

Muitas das lutas narradas na história do Brasil eram sentimentos de insatisfação da sociedade civil organizada para com o ensino público. O Movimento Docente, Sindical, Estudantil, contribuiu para as discussões em torno da oferta de uma Escola Pública, uma escola de qualidade que pudesse formar política e criticamente os filhos dos pobres, permitindo que cada um destes pudesse assumir a sua condição de cidadãos, pois como menciona Gohn (2005, p. 16): “a condição de cidadania é construída por meio do cotidiano nos processos de identidade político cultural que as lutas cotidianas geram”.

O que podemos perceber é que uma pequena parcela da sociedade denominada de juventude camponesa foi contemplada ao longo das décadas como um sujeito historicamente “invisível” nos processos sociais do semiárido baiano. Por muito tempo, subestimou-se a sua contribuição estratégica para galgar a construção do desenvolvimento regional e, principalmente local sustentável. Felizmente, parece-nos que essa realidade doravante vem tentando ser corrigida pelas ações do terceiro setor da sociedade civil, pois, as facções governamentais não deram conta ao longo do tempo de políticas públicas suficientes que subsidiassem a formação de tais sujeitos.

Diante disto, os estudos que realizaremos justificam-se mediante um conjunto de inquietações que subdividem quatro eixos imprescindíveis. Em primeira instância, é mister considerar que a referente pesquisa possui

relevância social, pois, esta parte da premissa de que é fundamental memorar as contribuições e ações desenvolvidas pela sociedade civil organizada enquanto processo histórico e ideológico de um dos territórios mais ricos como o território do Sisal, e por compreendermos ainda, que existe pouquíssimo acervo e/ou escritos que validem os trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelo MOC. Em segunda instancia, considerando que os jovens do campo, inseridos/as no movimento social, organiza-se, junta-se aos pares, questiona, problematiza, no entanto, poucos conhecem e/ou reconhecem a sua bandeira de lutas dentro do território do Sisal.

Em terceira instancia, pelo fato de que o nosso Brasil é um país eminentemente agrário e boa parte das conquistas existentes em nossa sociedade hoje é oriunda da organização dos diversos sujeitos do campo, que em detrimento às instancia governamentais e insatisfeitos pela ausência de políticas públicas que respondessem à suas demandas, uniram-se, criaram uma bandeira de luta e formaram juntos Sindicatos; Coletivos Municipais e Regionais de Jovens; Pastorais Sociais, sem esquecer as Comunidades Eclesiais de Base – CEBES, contribuindo com os demais movimentos como o Feminista, o Negro, MST, o Movimento Estudantil, Docente, enfim, todos esses segmentos, recebem influencias direta ou indiretamente do movimento oriundo das localidades do campo.

E por fim, em quarta e ultima instancia, considerando que os espaços não formais de ensino assumem atualmente um papel importantíssimo na formação e construção do ensino-aprendizagem, até por que a educação não se constrói apenas nos ambientes escolares de ensino, e talvez nem seja o melhor, assim como diz Brandão (1992) ao conceituar educação em uma de suas obras é que desenvolvemos tal pesquisa. Sendo assim, tal pesquisa possui, também, inegável relevância acadêmica por entendermos que a Universidade precisa quebrar as barreiras que dificultam o diálogo com a comunidade externa, sobretudo, das áreas camponesas.

Desta maneira, percebemos que um novo cenário da Educação se estrutura: o da educação não formal. Ela aborda processos educativos fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo Movimentos Sociais, ONGs e outras entidades sem fins lucrativos, que atuem na área social. A educação ocupa lugar central na acepção coletiva e organizada da cidadania, isto porque ela se constrói no processo de luta que é por si próprio, um movimento educativo. Desta forma, o que

objetivamos parte da premissa de analisar se a forma de atuação, bem como se o desenvolvimento do papel pedagógico do MOC contribui, de fato, para a forma-ação da autonomia e a busca pela garantia dos direitos dos e das jovens do campo, bem como compreender como a juventude camponesa se coloca diante da responsabilidade social na luta por um desenvolvimento territorial sustentável.

MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa será desenvolvida com jovens que se caracterizam por participar ou já terem participado das ações pedagógicas formativas desenvolvidas pelo Movimento de Organização Comunitária – MOC. O lócus onde a pesquisa será desenvolvida constitui-se no espaço do Departamento de Juventude, setor específico do MOC, palco do processo histórico e identitário, considerando sua história e seus feitos. O Movimento de Organização Comunitária é uma ONG pioneira no semi-árido baiano que foi criada em 1967 pela diocese de Feira de Santana com o apoio técnico de outras entidades sociais, a exemplo da Federação de órgão para Assistência Social e Educacional (FASE), no entanto, a sua fundação enquanto entidade autônoma deu-se em 1970.

No que se refere à sua atuação, esta abrange um recorte de 36 (trinta e seis) municípios do Estado da Bahia, focando, porém, as atividades nos municípios do Território de Identidade do Sisal. Desde o começo, o objetivo do MOC sempre foi despertar as pessoas para os seus direitos, incentivá-las a se organizar para que, deste modo, pudessem exercer sua cidadania, fomentando discussões em torno de políticas públicas e afirmativa como eximo aspecto de empoderamento não só para a Juventude, mas também para outros segmentos da sociedade, bem como outras demandas.

Mediante a natureza dos estudos que pretendemos desenvolver aqui, a referida pesquisa está estritamente intercalada aos processos educativos e, sua conjuntura surge numa perspectiva situação-problema eminentemente ligada à sociedade, por este motivo, designamos a **abordagem qualitativa** para ser a nossa baliza nestes estudos. No viés histórico, só a partir dos anos 70 que a pesquisa qualitativa teve um considerável crescimento de interesse. Baseada em métodos associados às ciências sociais, onde o pesquisador procura reduzir os parâmetros de distancia entre a teoria e os dados, entre o contexto e as ações, onde a compreensão dos fatos é permitida por meio de dois instrumentos, os quais traduzem-se em descrição e interpretação.

Na pesquisa qualitativa, o viés social é visto como um mundo de significados passível de investigação, onde abarcam aspectos elementares como a linguagem dos atores sociais e suas práticas e as matérias primas dessa abordagem. A relevância em fazer o uso da abordagem qualitativa expressa-se pelas palavras do teórico Teixeira (2000) compreendendo que tal pesquisa “aponta a dinâmica do real. Trata de coisas em si. A representação e a essência. Busca o concreto. Mostra as contradições. Quer conhecer as leis dos movimentos. Reproduz a realidade partindo da atividade prática objetiva do homem. Visa a transformação e a mudança da realidade”.

Partindo desta perspectiva e da base conceitual apontada por Teixeira (2000) é que optamos em seguir esta trajetória, por considerar que a nossa pesquisa é de cunho social, procuramos analisar detalhes minuciosos para assim tecer inferências. A contraposição e o diálogo dos elementos a serem coletados com o referencial teórico utilizado tornam-se um procedimento imprescindível que funcionará como o norte para o desenvolvimento deste estudo. Para alcançar o que foi pleiteado, partimos de uma metodologia de base qualitativa por compreender que este tipo de abordagem contempla uma discussão mais ampla e possibilita em contrapartida uma maior visualização dos fenômenos.

Serão utilizados enquanto técnicas para a coleta de dados: a história de vida dos sujeitos a serem pesquisados por meio da escrita de **Memorial**, Como aponta Marconi e Lakatos (2003) “a experiência pessoal, idiossincrática é a maneira particular pela qual o indivíduo reage aos fatos à cultura em que vive (...) e as observações dessa experiência constitui também em novas fontes de hipótese”. Sendo assim, a nossa expectativa é que os sujeitos discorram acerca de suas andanças e experiências vivenciadas com o MOC e com o Movimento Social, conseqüentemente, a fim de encontrarmos uma resposta ou uma hipótese que contemple o problema apresentado, que se queira comprovar ou então descobrir novos fenômenos e as relações entre estes.

Definimos também a entrevista como técnica para o trabalho de pesquisa, pois, segundo a concepção de Oliveira (2007, p. 86) a **Entrevista semiestruturada** é “(...) um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre o pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando. A entrevista semiestruturada será realizada com os jovens que participam das formações desenvolvidas pelo MOC e os jovens que outrora já participaram, bem como com os demais segmentos (coordenadores que facilitam as formações) do MOC.

O tipo de pesquisa a ser utilizado é o **Estudo de caso etnográfico**, pois este é um tipo de pesquisa das ciências sociais em que a investigação considera o objeto como algo histórico-social, e assim, segundo Barros (1990) ao estudar o objeto deve-se levar em consideração os sujeitos e o pesquisador como seres participantes dos grupos sociais e da sociedade que tem intencionalidade e que dão significados às ações e construções.

O objeto de estudo está inicialmente ligado as ações dos sujeitos sociais, e, portanto, tem de ser considerado neste aspecto. Dentro da abordagem qualitativa de pesquisa o estudo de caso etnográfico compreende que o conhecimento é algo inacabado e que sempre vai permear por um processo de construção e reconstrução, na medida em que os próprios sujeitos também se constituem, sabendo que todo processo de reconstrução do conhecimento supõe pesquisa.

Para Martucci (2007), a sociedade é vista como pessoas em ação que agem conforme os sentidos que constroem a cerca de um conjunto de objetos, onde estes objetos corresponderiam as criações sociais, a partir da interpretação de cada sujeito social. É sabido que a experiência humana é medida pelo grau de interpretação das realidades de cada um e de cada uma, pois, quem fala, fala de um lugar particular, desta maneira, as realidades seriam nada mais que o significado de nossas experiências.

Para André *apud* Martucci (1995), a etnografia é a tentativa de descrição e caracterização de uma determinada cultura, onde sua preocupação singular gira em torno do significado das ações e dos eventos para os sujeitos por meio da interpretação, a qual não se caracteriza por ser autônoma, mas sim coletiva.

Outro tipo de pesquisa que também será utilizado será a **Pesquisa Bibliográfica**, pois está trata-se de uma das várias modalidades de estudo, possibilitando uma melhor análise de documentos de rigor científico, tais como livros, artigos científicos, ensaios, periódicos, enciclopédias, dentre outras fontes. Uma das modalidades mais utilizadas pelos estudiosos e pesquisadores em geral, por apresentar como principal vantagem um estudo detalhado e direto das fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos ou fenômenos da realidade empírica, até porque a maioria destes aconteceu em um determinado espaço-tempo histórico.

RELATOS DE (IN) CONCLUSÕES

Desta maneira, a nossa intencionalidade nesta pesquisa não é tecer nenhum tipo de conclusão, mas sim, fazer algumas considerações momentâneas apropriadas, pois consideramos ainda que os sujeitos sociais são seres inacabados por possuírem, conforme menciona Freire, raízes históricas espaço-temporais. Concluir algo remete-nos à idéia de término, fim de uma ideologia ou de um silogismo, e o conhecimento do ponto de vista fenomenológico, exige um sujeito cognoscível, ou seja, que pode conhecer; um objeto conhecido e uma verdade não absoluta, pois o conhecimento é infundável e depende de como se analisa determinados fenômenos, queremos salientar ainda, para não perder de vista que a Fenomenologia torna-se a corrente filosófica norteadora do nosso estudo introdutório.

Assim, percebemos de antemão que as perspectivas de ações educativas alavancadas pelo terceiro setor da sociedade, estão para além dos desafios e limitações oferecidas por um sistema eminentemente excludente. O papel pedagógico do MOC desenvolvido em torno da juventude camponesa é elemento crucial para compreendermos até onde dimensiona a capacidade dos sujeitos do campo, organizados, indignados com as facções governamentais e cansados de esperar por políticas públicas que respondam as demandas existentes no campo.

Todavia, queremos deixar claro que o nosso objetivo não consiste ou se restringe em designar se o MOC forma e/ou desenvolve ou não a autonomia da juventude camponesa, queremos analisar e concomitante a tal ação compreender, sobretudo, como esse processo ocorre. Acreditamos na relevância dos estudos do ponto de vista acadêmico e social, partindo da premissa que o nosso Território do Sisal enfrenta muitas estigmatizações e mais especificamente os sujeitos do campo e por considerar a pesquisa como inédita, desenvolvida dentro do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público da educação do campo. *Por uma educação do campo*, Brasília, n.5, p. 91-108, 2004.
- BAPTISTA, Naidson de Quintella (org); BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro (org). *Educação Rural: Sustentabilidade do Campo*. 2.ed. Feira de Santana/BA, MOC, UEFS, SERTA, 2005.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A cidadania Ativa*. Referendo, plebiscito e iniciativa popular. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1996.

BOGO, Ademar. *Identidade e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular. 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA e FORACCHI. *Educação e sociedade*. São Paulo: Nacional, s/d.

DEMO, Pedro. *Educação pelo avesso*: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Participação é conquista*. 5 ed. São Paulo. Cortez, 2001.

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

_____. *Política e educação*: ensaio. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 31.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTT, Moacir. *Concepção Dialética da Educação* um estudo introdutório. 8. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. *Educação e Poder*: introdução a pedagogia do conflito. 10. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

GHON, Maria da Glória Marcondes. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Teoria dos movimentos sociais*: Paradigmas clássicos e contemporâneos. 6. Ed. São Paulo: Loyola, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos*: Para que? 7.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCONI, Maria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. 1818-1883. *Manifesto do partido comunista*; tradução de Sueli Tomazzini Barros Cassal, Porto Alegre: L&PM, 2001.

EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS¹

Crisna Talita Sousa de Sousa²
Crisley Maria Barros Marques³
Benedita Celeste de Moraes Pinto⁴

Resumo

Este artigo intitulado Educar para as relações étnico-raciais, visa refletir sobre a educação quilombola em nosso país e tem como finalidade demonstrar a importância da cultura negra para a formação do povo brasileiro, pois a partir da Lei 10.639/2003 que diz respeito aos conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira como compreendendo o currículo escolar começou a emergir uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Nesta perspectiva, valorizar a cultura negra propiciando uma educação de qualidade para os remanescentes de quilombolas, educando através de suas memórias, práticas culturais, saberes, e outros é reconhecer, portanto, a importância dessa cultura na formação do povo brasileiro.

Palavras-chave

Educação; Cultura; Quilombolas; Relações Étnico-Raciais.

¹ O presente artigo, apresentado como atividade à disciplina Seminário de Pesquisa II, faz parte de um dos primeiros resultados da proposta de pesquisa Cultura Negra, Trabalho e Educação Quilombola: Experiências vividas no Povoado de Boa Esperança, um subprojeto da pesquisa *Inclusão no processo ensino-aprendizagem a partir da reconstituição da história, memória e cultura quilombola na região do Tocantins*, no Pará (Desenvolvida com o apoio do PADRC – Edital 05/2009), coordenada pela Profa. Dra. Benedita Celeste de Moraes Pinto.

² Graduada do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Cametá. Bolsista voluntária da Pesquisa *Inclusão no processo de ensino-aprendizagem a partir da reconstituição da história, memória e cultura quilombola na região do Tocantins*, no Pará. E-mail: crisnatalita@gmail.com

³ Graduada do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Cametá. Bolsista voluntária da Pesquisa *Inclusão no processo de ensino-aprendizagem a partir da reconstituição da história, memória e cultura quilombola na região do Tocantins*, no Pará. E-mail: crisleymarques@bol.com.br

⁴ Orientadora do projeto. Professora da Universidade Federal do Pará no Campus Universitário do Tocantins-Cametá. Doutora em História: História Social, pela PUC-São Paulo, Coordenadora do Grupo de estudo *Inclusão no processo de ensino-aprendizagem a partir da reconstituição da história, memória e cultura quilombola na região Tocantina*, orientadora deste trabalho. E-mail celestepinto@ufpa.br

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada Educar para as relações étnico-raciais, busca contextualizar historicamente a contribuição do negro na formação da cultura brasileira, assim como os processos de exclusão e discriminações que ainda se encontram presentes na questão racial e educacional deste povo. Como é possível perceber, nos últimos anos a questão do negro tem sido muito debatida e não podemos negar a africanidade presente na cultura brasileira. Apesar de a escravidão ter sido abolida no ano de 1888 a luta dos negros para a inclusão social continua, pois os mesmos ainda estão sujeitos a uma série de limitações e violências que são impostas pela sociedade (DAVIS, 2000).

Quando se analisa a história do negro é fácil identificá-lo na sua condição de escravo, discriminado, estigmatizado, oprimido, excluído e marginalizado, destituído do perfil de ser humano perfeito que a história se incumbiu de traçar, ao centrar-se na figura do homem branco como sendo superior aos demais. Isso é evidenciado na questão cultural, em que a cultura do branco sempre foi privilegiada, sem deixar de mencionar o currículo que sempre esteve voltado para os anseios dessa classe (DAVIS, 2006).

Com isso, a luta dos negros para a sua inserção social e valorização começou provocar mudanças, mesmo que tardiamente, pois a Declaração dos Direitos Humanos prevê os princípios universais de igualdade, liberdade e autonomia de todos, o que impulsionou o Brasil a desenvolver políticas públicas, como a Lei 10.639/2003 voltada à valorização da cultura negra (GATINHO, 2008).

Ressalta-se que para a realização da referida pesquisa busca-se apoios teóricos- metodológicos em autores, como Vicente Salles, Andrio Gatinho, B. Celeste Pinto, Abdias Nascimento, entre outros, ferramentas essenciais que estão embasando a referida pesquisa. Pois, analisar como a educação vem se configurando diante desse novo quadro, que enfatiza a questão da valorização da cultura negra, bem como a prática pedagógica, requer que se adotem novas perspectivas na educação, que vislumbre uma pedagogia multicultural, compreendendo que a diversidade existe, e que precisa ser respeitada.

Este estudo apresenta uma abordagem de cunho qualitativo baseado no estudo com características etnográficas, discussão bibliográfica, configurando assim, uma pesquisa exploratória baseada em observações.

Para contextualizar o trabalho, abordaremos a princípio, um breve histórico da entrada do negro no Pará, explicitando o processo de escravidão no qual os negros foram submetidos, assim como, suas formas de resistências dentre as quais se destaca as fugas e a formação de comunidades quilombolas, onde muitos negros tentavam reconstituir laços sociopolíticos e culturais que os ligassem com sua pátria mãe, África. No segundo momento, será discutido a temática, um retrato da educação quilombola no Brasil, no qual ressaltaremos como se apresenta a educação voltada para os afrodescendente e as leis e diretrizes que amparam a valorização do negro e sua cultura no país.

Pretende-se com esta pesquisa contribuir para que a cultura negra quilombola, seja valorizada enquanto cultura nacional, pois esta faz parte de nossa identidade e não pode ser mais excluída. Dessa forma, torna-se necessário por fim a exclusão e discriminação que os negros vêm sofrendo ao longo dos anos e assegurar os seus direitos enquanto cidadãos brasileiros.

BREVE HISTÓRICO DA ENTRADA DO NEGRO NO PARÁ

Desde o principio da colonização no século XVI, o trabalho escravo foi um dos eixos de organização e sustentação de nossa sociedade. Quando os europeus chegaram para colonizar o Brasil, se depararam com uma sociedade e uma cultura totalmente diferente da sua, a dos indígenas. A língua, os costumes, a nudez, a organização social lhes causou estranheza e espanto. Por outro lado, os europeus causaram um choque nos indígenas, como relata (MORAES, 1998, p.181).

É preciso considerar que o impacto que as sociedades originárias da América sofreram com a chegada dos europeus também foi bastante forte. Era difícil para eles compreender aqueles homens que chegavam falando uma língua estranha, com costumes diferentes, vestidos dos pés á cabeça, com uma organização social desconhecida.

Com base nas argumentações de Moraes, percebe-se que a estranheza e o espanto sofridos pelos europeus, também foi sentida pelos indígenas. Pois, o homem branco lhes causava tanto impacto com trajes que lhes cobria dos pés a cabeça, quanto à nudez dos índios causava ao homem europeu, sem falar na forma de vida, organização social e o trabalho voltado apenas para satisfazer suas necessidades cotidianas (MORAES, 1998).

Pode-se dizer que as primeiras relações entre europeus e indígenas foi de aproximação, curiosidade e de uma relativa paz, que com o passar do tempo se tornaria tensa e conflituosa. Os portugueses queriam conhecer e dominar a natureza e para isso precisava que os índios lhes ajudassem, ajuda esta, que logo se transformou em um regime de escravidão.

Com a instalação da economia açucareira, os índios se tornaram mão de obra escrava “o trabalho nas sociedades indígenas estava voltado exclusivamente para o sustento da família e da tribo, obtido nas matas e rios abundantes em alimentos; o trabalho sistemático e obrigatório era realidade totalmente estranha a sua cultura” (MORAES, 1998, p.183).

Percebe-se, nas afirmações de Moraes, que os índios não eram acostumados ao trabalho disciplinador e compulsório, as comunidades indígenas trabalhavam para sua subsistência, daí a resistência à escravidão o que acabou ocasionando uma série de conflitos entre os índios e os europeus. Além desses conflitos e guerras que dizimavam populações indígenas, o homem branco trouxe consigo muitas doenças como a varíola, a gripe, o sarampo entre outras que diminuíram consideravelmente as comunidades indígenas.

Nos anos de 1550-60 a base de sustentação do trabalho nos engenhos de açúcar era quase que exclusivamente indígena, escravos negros eram raros, a mão de obra indígena era responsável pelos lucros dos senhores de engenho. No entanto, como os índios adoeciam com o trabalho pesado e era pouco duradouro, entre 1560 e 1570 o tráfico negreiro se intensificou e a entrada de escravos negros no Brasil cresceu. Assim, o negro se tornava a mais nova mão de obra escrava realizando várias atividades vinculadas à produção de açúcar. Dessa forma, os negros eram escravizados e trabalhavam em atividades econômicas, rurais e urbanas, suas vidas eram baseadas exclusivamente no trabalho disciplinador e compulsório (SALLES, 1988).

Diante dessa situação de escravização, o negro era obrigado ao trabalho forçado, aos açoites e chicotadas de seus senhores, sem condições mínimas de sobrevivência. Para Salles (1988), todos os castigos que eles sofriam faziam com que estes buscassem as mais diversas formas de resistência à escravidão, desde guerras, rebeliões, assassinatos, suicídios e fugas, estas principalmente. Como os negros não queriam se submeter à condição de escravos, muitos deles lutavam contra a escravidão e fugiam pelas matas, onde criavam seus núcleos de resistência. A maior representação de resistência contra a escravidão foi o

quilombo. Os quilombos eram sociedades formadas por escravos fugitivos que objetivavam estabelecer aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, buscava principalmente reconstruir sua identidade, com a realização de suas festas, rezas e cantorias e outras práticas (PINTO, 2006)

Quilombo é um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência dos povos africanos que se recusavam á submissão, á exploração, á violência do sistema colonial e do escravismo; formas associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização socioeconômica política própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural (NASCIMENTO, 1980, p.32).

A fala de Nascimento explicita como era o modo de vida da população negra quilombola, nesses núcleos de resistência, pois, os negros sempre buscavam reconstituir sua identidade, tradições, valores, costumes, rituais, danças, formas organizativas de vivência familiar e social, lutavam sempre pela liberdade e em seu cotidiano tentavam levar uma vida comum onde estabelecia laços com sua pátria mãe, África (PINTO, 2006).

Como os negros sempre foram perseguidos pelos brancos, os quilombos representavam a possibilidade de libertação da condição desumana, da negação à liberdade, do desrespeito e da vida escravista, a qual a população negra era submetida, diante dessa situação é que surgiram muitos núcleos de resistência e combate a escravidão.

A escravização de negros ocorreu em todo Brasil e na Região Tocantina, nas mediações de Cametá, os quilombos surgiram a partir da fuga de negros das senzalas de seus senhores. O quilombo do Mola um dos mais expressivos da Região Tocantina serviu de referencial para a formação de miniquilombos. Assim, segundo Pinto, “estima-se que o quilombo do Mola ou do Itapocu foi formado na segunda metade do século XVIII, constituídos por mais de trezentos negros e sob a liderança de uma mulher, denominada Maria Felipa Aranha” (PINTO, 2007, p.31).

Os negros, quando se sentiam ameaçados pela reescravidão fugiam para a floresta, mas não era só a escravidão que os ameaçava. Questões econômicas e aumento populacional ocasionava a formação de novos quilombos, muitos escravos acabavam por deixar laços de parentesco para constituir outras povoações. Vale ressaltar que os negros fugitivos sempre

se fixavam em locais estratégicos onde era possível estabelecer uma economia. Nessas terras eles plantavam, pescavam, caçavam e realizavam transações econômicas. Por isso que os quilombos se situavam em locais de difícil acesso como em florestas, matas, montanhas e igarapés, porém não se isolavam, pois o contato com marreteiros ou regatões era fundamental para a constituição de suas práticas econômicas, conforme afirma (PINTO, 2006, APUD GOMES, 1994).

[...] nas regiões onde se formavam os redutos de negros fugidos no Brasil, tal qual em outras partes da América, como Jamaica e Suriname, a localização geográfica era um importante fator de garantia de sobrevivência e autonomia. Tal importância estava relacionada á constituição da economia dos quilombos e á sua proteção contra os permanentes ataques das expedições repressoras.

Na Região Tocantina as fugas se tornaram constantes, pois nessa época aflorava os ideais de independência a Adesão do Pará, na Província do Grão-Pará segundo Salles(1988,p.208) “a fuga de escravos tornou-se incontrolável[...] os escravos almejavam sua libertação, simultânea a isso ocorria o Movimento Cabano que reforçava ainda mais seus ideais, os negros também juntaram-se aos revolucionários cabano”.

Portanto, os remanescentes quilombolas defendem sua liberdade para a preservação de sua cultura diante das transformações políticas, econômicas, culturais e sociais para que esta não se perca ao longo do tempo, daí a importância de se valorizar a cultura negra quilombola, pois esta faz parte de nossa identidade nacional.

UM RETRATO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL

Historicamente a educação tem desempenhado um papel muito importante na situação social, econômica e política de nosso país, assim a escola, segundo Arantes, é compreendida como um “espaço nuclear de transmissão do saber”, a qual se torna essencial estudar tal fenômeno a partir de várias dimensões pedagógicas, dimensões estas que precisam ultrapassar o modelo tradicional de ensino (que valoriza somente a cultura do branco) considerando a diversidade étnica racial para que haja uma educação mais democrática (ARANTES, 2005). Ao refletir sobre o modelo tradicional de ensino nos deparamos com o conceito de dominação que permeia o processo educacional. Quanto a esse conceito entende-se que a:

[...] dominação - um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem de construção da realidade, que tende a estabelecer uma ordem da realidade, que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo” [...] é, em larga medida, imposto. Os agentes sociais que se encontram em situação de poder acabam por estender a sua forma de ver e ler o mundo para os demais agentes, fazendo com estes percebam como sendo seus os instrumentos de apropriação e tradução da realidade dos grupos dominantes.[...] Esta cultura dominante pressupõe um trabalho de legitimação da imposição de seus valores sobre as demais culturas (BOURDIEU, 2000, p. 61, apud COELHO, 2006, p. 53).

Dessa forma, pode-se observar que o conceito de dominação explicitado por Bourdieu perpassa pela questão educacional, pois os que estão de fato no poder acabam por transmitir como cultura a sua, através da leitura do seu mundo. Isso é evidenciado na cultura dos negros que por muitos anos não faziam parte da formação da cultura brasileira.

Nesse sentido, Davis discorre que “apesar da importância da contribuição africana para a sociedade, a elite brasileira sistematicamente tentou ignorar a africanidade do Brasil” (Davis, 2000, p.24). A cultura dominante dos brancos segregava a dos negros, reproduziam-se apenas os valores da cultura dominante, na verdade a cultura brasileira voltava seus olhos para os padrões da cultura européia e exclui os valores dos afro-brasileiros. Tal exclusão também é percebida nos currículos escolares, pois a escola repassa os valores da cultura dominante e subjuga às demais culturas, dando origem a um sistema injusto que institucionaliza o privilégio ao branco. A luta dos afro-brasileiros pelos seus direitos perdurou num período de mais de 100 anos, na Constituição de 1824 os escravos nem eram mencionados como cidadãos brasileiros, estes eram considerados propriedade e tratados como tal, somente no século XX é possível perceber algumas mudanças em relação ao povo negro (DAVIS, 2000).

Assim, segundo Parente, a partir da Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948) documento que preconiza princípios universais de igualdade, liberdade e autonomia e com a Conferência Mundial dos Direitos Humanos (1993) começaram a aflorar no Brasil a implementação de políticas públicas antidiscriminatórias reafirmando e assegurando os direitos humanos (PARENTE, 2005). Do mesmo modo as políticas públicas de promoção da igualdade racial fortalecem-se de acordo com

as orientações e as recomendações do Plano de Ação que foi aprovado e ratificado por mais de 150 países na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, e o Brasil reconheceu a urgência de resgatar os valores civilizatórios africanos e as contribuições dos afrodescendentes ao processo de formação da sociedade brasileira, especialmente no âmbito da educação. Nesse sentido a Lei 10.639/03 recomenda que o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, garantem a efetiva execução de práticas educacionais que contemplem as necessidades específicas dos estudantes afrodescendentes.

Nestas condições, pretendendo igualdade e respeito a todos, em 1997, o governo de Porto Alegre criou a Coordenação de Direitos Humanos e Cidadania, que, em 2002, tornou-se Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana, objetivando lutar contra a violência, as discriminações e as exclusões, já que dentro dessa secretaria existe uma proposta de educação multicultural e de garantia dos direitos do povo negro.

A partir dessas mudanças, como enfatiza Gatinho, é publicada a Lei Federal 10.639/2003 que institui no currículo do ensino básico, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, valorizando o papel da África na formação da humanidade e principalmente o povo afrodescendente, visto que estes durante muitos anos foram excluídos da formação social da raça humana. Anos depois essa lei foi reformulada tornando-se a Lei 11.645/2008 preconizando o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e dos povos indígenas em todas as disciplinas (GATINHO, 2008).

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais em Educação, torna-se um grande desafio para os profissionais da educação, pois estes precisam adotar uma nova perspectiva educacional em que sua prática de ensino se configure em enfatizar questões referentes às identidades étnicas. No entanto, inserir questões étnicas raciais em âmbito educacional não é tarefa tão fácil, pois introduzir conceitos e noções de uma cultura que durante séculos esteve estigmatizada, cercada de pertencimento racial e preconceitos que ainda se encontram presentes na sociedade se torna complicado. Tudo isso, por que durante séculos predominou o conceito do darwinismo racial em que o branco encontrava-se no topo da escala evolutiva, como ressalta Banton

Tal é a lição da História. Ela mostra-nos que todas as civilizações derivam da raça branca, e que nenhuma outra pode existir sem a sua ajuda, e que uma sociedade só é grande e brilhante enquanto preservar o sangue do grupo nobre que a criou, desde que esse grupo também pertença ao ramo mais ilustre da nossa espécie (BANTON, 1977, p.55 APUD COELHO, 2006, p.135).

Tal afirmação evidencia que teóricos do Darwinismo racial introduziram no mundo desde os tempos mais remotos a “superioridade” do homem branco e sua cultura em relação a outras como a negra, a indígena, traçando uma pedagogia narcisista querendo estabelecer uma hierarquia sobre as demais. Tudo isso por que muitos estudiosos como os americanos utilizavam o conceito de raça como componente definidor do futuro dos povos empregando-o para designar e classificar os grupos humanos sociais na escala evolutiva, tal conceito sendo usado erroneamente, pois Raça segundo (REX, 1983, APUD COELHO, 2006, p.138) só existe uma, a humana, indistintamente. Nenhuma se sobrepõe a outra.

Dessa forma, abordar questões étnicas raciais na escola para Oliveira (2004, p.01) “significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares [...] tensões entre igualdade e diferença”. Nesse sentido;

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores/as compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outros (GOMES, 2001, p. 141 APUD SILVA, 2005, p. 97).

Diante do exposto, a escola precisa ir além de uma educação discriminatória que valorize somente a cultura de determinado povo. A mesma deve modificar essa postura compreendendo e inserindo novas camadas no processo educacional, permitindo a discussão de novos saberes e práticas, oportunizando a apreensão de outras experiências, culturas, religiões, saberes entre outros. Nesse sentido, os educadores precisam estar capacitados para lidar com a diversidade para que se possa dizer que existe uma educação democrática de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente trabalho buscou-se demonstrar a importância da valorização da cultura negra em todos os aspectos, pois ao refletir sobre a questão educacional do negro no Brasil é possível percebê-lo, estigmatizado, cercado de preconceitos, discriminações e pertencimento racial. Por isso, muito ainda precisa ser feito para que se possa dizer que existe uma educação que valoriza a diversidade étnica racial.

Quando pensamos na história do negro nos remetemos à figura de escravo que sempre esteve marginalizado da vida social, sem direitos civis, visto como propriedade, visto como um objeto de troca, essa ideia foi histórica e socialmente introduzida em nossas cabeças, e não podemos mais nos acomodar, fecharmos os olhos diante de uma sociedade, que se diz democrática, mas pratica a exclusão quando relega a segundo plano a questão racial, poucos veem os negros como contribuidores da cultura brasileira e responsáveis pelas artes, danças, culinárias e outros (SALLES,1988).

Dessa forma, é imprescindível pensar a escola como construtora de identidades pensando em uma educação que ensine a cultura negra, que proponha às crianças viverem na diferença e na igualdade numa sociedade antirracista. No entanto, são muitos os problemas que envolvem a questão racial, e a disparidade educacional que existe entre brancos e negros, pois a escola muitas vezes perpetua o racismo em suas classes com os livros didáticos que privilegiam a cultura do branco. Embora possamos reconhecer que algumas mudanças no processo educacional já se fazem presente como a promulgação da Lei 10.639/2003 que implementou nos currículos escolares da rede oficial de ensino a inclusão do ensino de história da cultura afro-brasileira, objetivando valorizar a contribuição do povo negro na construção da identidade de nosso país, muito ainda precisa ser feito, pois a diferença precisa ser encarada como um patrimônio comum da humanidade.

Enfim, considerar a Africanidade no Brasil é contribuir com o povo negro, tanto no que concerne a luta por uma educação mais inclusiva, quanto na preservação e reconhecimento de sua identidade cultural, como fazendo parte de nossa identidade nacional. Assim perceber a diversidade na educação, significa redimensionarmos a noção de conhecimento no sentido de ensinar e aprender na diferença assim sendo é necessário que a transmissão da construção do saber seja compreendida a partir da percepção de que vários homens que constituíram a nossa história é o homem negro faz parte dessa construção (DAVIS, 2000).

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Adlene Silva. A colônia orfanológica Isabel de Pernambuco (1875-1887). In: Oliveira, de Iolanda, Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Pinto, Regina Pahim. (orgs.). *Negro e educação: escola, identidade, cultura e políticas públicas* – São Paulo: Ação educativa, ANPED, 2005.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores* – Pará. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora Unama, 2006.
- DAVIS, Darien J.. *Afro-brasileiros hoje*. São Paulo: Summus, 2000.
- GATINHO, Andrio Alves. *O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais*. 2008. Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.
- MORAES, José Geraldo Vinci de. *Caminhos da civilização*. São Paulo: Atual, 1998.
- NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a lei 10.639*. PUC Rio de Janeiro, 2004.
- PARENTE, Regina Marques. A invenção do cidadão negro. In: Oliveira, de Iolanda, Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Pinto, Regina Pahim. (orgs.). *Negro e educação: escola, identidade, cultura e políticas públicas* – São Paulo: Ação educativa, ANPED, 2005.
- PINTO, Benedita Celeste de Moraes. *Os Remanescentes de Quilombolas na Região do Tocantins (PA): História, Cultura, Educação e Lutas por melhores condições de vida*. In: Dimensões da Inclusão no Ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, pp. 271-302.
- PINTO, Benedita celeste de Moraes. *Memória, oralidade, danças e rituais em um povoado amazônico – Cametá: 2007*.
- SALLES, Vicente. *O Negro no Pará: sob o regime da escravidão*. Belém: SECULT, 1988.
- SILVA, Rosângela Souza da. Racismo e discriminação racial no cotidiano de uma escola pública de nível médio. In: Oliveira, de Iolanda, Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Pinto, Regina Pahim. (orgs.). *Negro e educação: escola, identidade, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação educativa, ANPED, 2005.

PESQUISA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: “O CENTRO VIDA” NA COMUNIDADE DA MUSTADINHA, RECIFE/PERNAMBUCO

Cristina Maria Gomes¹
Raiza da Silva Lima²
Hortência de Brito³
Célia Porto⁴

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo apresentar as práticas pedagógicas em espaços não escolares, de uma ONG- denominada Centro Vida IV no Bairro da Mustardinha, Recife, Pernambuco, que possui campanhas emergenciais e de solidariedade, como no combate à fome, à violência, em busca dos direitos humanos. Através da experiência de campo foi possibilitado a visão sobre os modos, formas e processos educacionais em suas práxis associativas que abrangem diferentes metodologias educacionais; em respeito à diversidade política, ético-cultural e socioeconômica presente nas diversas sociedades. Isso se fez mediante as ações mobilizadoras que a ONG desenvolve e sobre aplicação de questionários com os gestores. A presença da ONG – Centro Vida na comunidade de Mustardinha tornou-se indispensável e indiscutível, na busca da valorização do ser humano no que diz respeito à vida, à formação e ao desenvolvimento.

Palavras-chave

Formação Integral; Educação; Desenvolvimento; Cidadania.

INTRODUÇÃO

Escolhemos o Centro Vida IV em Mustardinha para conferir através de visitas e observações sistemáticas seus objetivos, planos e missão, enquanto

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: crisgomes1980@gmail.com.

² Graduanda em Pedagogia pela UFPE. E-MAIL: raininfa@gmail.com

³ Graduanda em Pedagogia pela UFPE. E-mail: Hortenciabrito85@hotmail.com

⁴ Professora da Universidade Federal de Pernambuco da disciplina Pesquisa e Práticas Pedagógicas em Espaços Não-Escolares. E-mail: celiacostapereira@gmail.com.

âmbito educativo não formal em suas *práxis*. Optamos pela escolha da pesquisa de caráter quantitativa e qualitativa para tratar das especificidades, bem como das complexidades do campo educacional, acreditando que isso exige a complementaridade dos métodos para melhor chegar a compreender o meio, suas aspirações e ideologia (CAMBI, 1987). As perspectivas de fato e valor estão intimamente imbricadas, tanto por parte dos fatos e do sujeito-objeto pesquisados, quanto pelos valores das próprias pesquisadoras que deixam transparecer seus próprios interesses pelo objeto (PUTNAM, 1981).

Adentraremos propriamente na história do Centro Vida IV desde a sua origem. O Centro Vida IV foi fundado em dezoito de setembro de dois mil e sete (18/09/2007), o atual prédio era antes uma fábrica de *langerie*, foi adquirido com a finalidade de implantar naquele bairro um pólo do projeto da Instituição AIO, com o objetivo de prestar atendimento aos menores locais e também às suas famílias. O bairro possuía alto índice de violência familiar, desemprego, baixas escolaridades e renda *per capita* inferior a ¼ do salário mínimo.

A instituição AIO foi uma iniciativa do senhor José Alves que se tornou o presidente e sua esposa a vice, na intencionalidade de criar uma organização não governamental que se tornasse um *aio* para conduzir crianças e adolescentes no rumo da cidadania, devolvendo-lhes a dignidade e o respeito. Essa é a instituição norteadora que se ampliou e dividiu-se em outros polos localizados em comunidades carentes como: Mustardinha, Ilha de Deus, Santo Amaro, Casa Amarela em Recife, Aguazinha, Ponte Preta em Olinda e Cabo de Santo Agostinho. Possui parceria com a Compassion, uma organização internacional que financia os projetos da ONG, como a implantação do Projeto em Defesa da Criança e do Adolescente, em 2009, que foi considerado modelo dadas suas ações. O alvo era ajudar as famílias na questão da prevenção da violência doméstica. A Compassion forneceu também recursos didáticos- pedagógicos, treinamentos para capacitar os funcionários e os voluntários dos pólos e forneceu cartilhas sobre o desenvolvimento infanto-juvenil a partir de estágios e suas respectivas necessidades físico-psicossociais, juntamente com o CEDCA/PE (Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente em Pernambuco) que por sua vez, cooperou com material humano e pedagógico.

A equipe que recebeu o treinamento passou a transmitir para a comunidade o que aprenderam. Foi formada uma equipe multidisciplinar que ofertou trabalhos voluntários como: aferição de pressão (com parceria

com o posto de saúde da comunidade), tiragem de documentos, cortes de cabelo, assistência jurídica com apoio do juiz da Vara em Defesa da Criança e do Adolescente e do Conselho Tutelar, acompanhamento psicossocial, com apoio do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) e ainda ofertou a inclusão digital para os pais, além das oficinas temáticas.

A proposta pedagógica visava oferecer aos menores uma opção para o seu desenvolvimento, no horário em que não estivessem na escola, haja vista que a ONG não pretende cumprir com o papel da escola, mas complementar a sua ação.

Cunha analisando Condorcet, diz que para este último a educação é um domínio à parte da política e da economia, pois a educação é um dos capítulos da política, é a arte de educar criança estreitamente vinculada à arte de governar os homens e que é dever do Estado assumir o compromisso com a educação infantil, não a deixando apenas a cargo dos seus responsáveis (CUNHA, 1991).

Entretanto o Estado em suas limitações de Estado mínimo, só tem o mínimo a oferecer. Entram em cena as ONGs, como representação organizada da sociedade civil que:

(...) têm sido os centros populares de educação, promoção e assessoria... Quanto aos critérios de funcionalidade, as ONGs brasileiras têm se caracterizado como entidades de assessoria, apoio, promoção, educação e defesa de direitos humanos e ambientalistas, com o objetivo de transformar aspectos negativos da realidade social, manifestados por meio de movimentos sociais e/ou das comunidades (Scherer-Warren, 1993, p.163).

O Centro Vida IV é uma entidade de matrizes ideológicas neomarxista, cujo papel é o de educadora popular, de formação de consciência de classes e de executora de programas que garantam possíveis soluções. É o *locus* para reivindicar especificidades e conscientização sobre carências e direitos. Ao mesmo tempo, sua matriz ideológica se aproxima do assistencialismo desenvolvimentista porque articula assistência junto à concepção de desenvolvimento, crendo que as condições de vida dos povos do Terceiro Mundo podem ser amenizadas por meio da educação, do efeito demonstração e da introdução de tecnologias apropriadas. Nesta concepção, captam parcerias com empresas privadas (Scherer-Warren, p.166, 1993).

Oferece aos pais oficina temáticas e acesso digital. Nas oficinas temáticas, a pedagoga e coordenadora do Centro Vida IV Hulda Miranda, juntamente com a assistente social Betânia Medeiros, ministram palestras para os pais uma vez na semana à noite, sobre responsabilidade, autocontrole e disciplina. O objetivo é conscientizar as famílias sobre a importância de promover o bem estar das crianças e adolescentes, reconhecendo suas necessidades de acordo com as fases do desenvolvimento, exercendo o autodomínio (os pais) para não recorrer à violência, pois o lar deve ser o primeiro lugar que deve oferecer-lhes proteção.

Entre as estratégias de ação do Centro Vida IV, está a necessidade de fazer um trabalho de forma integral, visando o pleno desenvolvimento, já que este objetivo de formação promovido pela *areté* (virtude, moral) que concebe o homem em sua integralidade não é alcançada pela escola que dá muita ênfase à formação cognitiva e menos atenção aos demais aspectos da formação humana. O Centro Vida abrange o desenvolvimento físico, cognitivo, sócio emocional e espiritual, através das propostas pedagógicas que defende.

A *areté* é de fundamento espiritual, deve levar o sujeito a alcançar a virtude e a excelência do objetivo para o qual foi criado, embora estivesse vinculado ao ideal de perfeição, que segundo Platão poucos a alcançam. Para ele e os sofistas a *areté* é concebida de forma diferente, mas ambos concordavam que todo ser humano possui a capacidade natural para ela, que está intrinsecamente ligada a fatores externos que contribuem para a sua formação, vinculada desde os seus primórdios a idéia educativa. Os filósofos gregos davam importância ao desenvolvimento de construção de consciência, permitindo o homem ser ‘constituído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito’ (Aranha, p.50, 1996). Essa concepção valoriza a formação integral do ser humano, perpassada pelo ideal de cidadania.

A proposta pedagógica do centro Vida IV, visa alcançar desenvolvimento em quatro áreas que abordaremos cada uma separadamente; a começar pela área física. A área física objetiva desenvolver a vida saudável para assegurar vigor ao corpo através da compreensão correta do seu funcionamento, diminuir a incidência de doenças e de deficiências nutritivas e físicas que possam ser evitadas a partir de boas escolhas. “(...) As faculdades espirituais, mentais e físicas sofrem sob a influência de uma alimentação não saudável. A consciência fica entorpecida, e diminui de suscetibilidade às boas impressões” (WHITER, 2004, p.384 e 385).

Começaremos discorrendo sobre o que corresponde ao comportamento das crianças menores. Estas têm o interesse pelo mundo externo despertada, gosta da repetição de atividades que acha interessante e está pronta para explorar e investigar o meio. O Centro Vida IV dispõe de uma brinquedoteca onde o lúdico está sempre presente e ainda pode desenvolver a imaginação das crianças através da contação de histórias, estão por assim dizer na fase sensorio-motora, que é mixada pela fantasia e à imaginação do pré-operatório na qual a linguagem torna-se importante. Para Wallon “a afetividade e a inteligência se alternam sucessivamente ao longo do processo, sendo cada estágio caracterizado por uma dessas funções”. Ele ressalta ainda a importância do meio na construção da aprendizagem:

(...) o funcionamento dos órgãos dos sentidos, orientado para o mundo humano, tal como o vê, ouvimos, cheiramos, saboreamos, escolhemos o que serve e o que não serve o que é bom ou ruim, é cultural e depende de aprendizagem do meio (Wallon. s/d, p.81)

O grupo dos CPV - Crescendo para Vencer (06 -10 anos) está na fase do personalismo que Wallon fala sobre a construção do ‘eu’, a criança passa a ser mais dona de si mesma, dos seus gestos, das suas ações. O personalismo se afigura como o ajustamento dos gestos às intenções, proporcionando maior capacidade para o movimento ou inibição dele quando assim o desejar (Wallon, s/d).

O Centro Vida, pensando adequar alguma atividade que garantisse o melhor desenvolvimento dessa fase, criou a orquestra infantil, além de oficinas de expressão corporal. O pensamento da criança nessa fase vai se aproximando cada vez mais ao do adulto, é o período em que poderíamos chamar de ápice das funções cognitivas, propícia à intervenção do meio social, com alto grau de memorização, com predomínio da afetividade sobre a inteligência. Vigotsky defende a dialeticidade entre o sujeito e o meio, cada um “fluindo sobre o outro” (Rego, 1998).

Atende ainda ao grupo de menores denominados MQV- Mais que Vencedores, que corresponde à faixa etária entre 11-15 anos de idade, na busca de oferecer uma alternativa aos menores que se encontram em situação de risco, uma vez que há um índice de violência, drogas e alcoolismo nas famílias que compõe o bairro.

Para atender à área cognitiva, as crianças do Centro Vida recebem aulas de reforço escolar para ajudá-las no dia a dia, com ênfase para a leitura.

O centro dispõe de uma sala de vídeo, uma brinquedoteca, consultório Odontológico (em andamento), sala de atendimento psicossocial, laboratório de informática, além de cozinha e refeitório com capacidade para cinquenta crianças, um pátio amplo e área de lazer. Tudo para garantir o melhor atendimento para as crianças nas quatro áreas que se propõe a desenvolver: Física, cognitiva, sócio-afetiva e espiritual. Pretendem ainda adaptar uma sala de acústica, onde serão ministradas as aulas de música, para garantir melhor os ensaios que culminam em convites para apresentações como na que presenciamos no período Natalino no Shopping Recife, na Faculdade Nova Roma, na Praça do ABC em Mustardinha, no Templo Central da Igreja Assembléia de Deus em Santo Amaro e por fim no dia vinte e cinco de dezembro no quartel do Derby em Recife.

A ONG é fruto da parceria com as Igrejas Assembléia de Deus, por isso dá valor à dimensão espiritual. Comenius, educador e pastor protestante defendeu a educação universal e também a formação universal do ser, atingido pelo ideal da *Pansofia* que se caracterizava por inventário metódico dos conhecimentos universais, compostos de saber geral e integral que deve começar desde o ensino elementar até os graus mais avançados, com despertamento da análise crítica que lhe permita ser ator e não mero expectador. Ele atribui ao desenvolvimento a possibilidade maior de conhecer e amar a Deus, e a negação disto uma injúria ao próximo e a Deus:

(...) Mas também ao próprio Deus que quer ser conhecido, amado e louvado por todos por todos aqueles em que imprimiu a sua imagem. E isso será feito com tanto mais fervor, quanto mais acesa estiver à luz do conhecimento, ou seja, amamos tanto mais quanto mais conhecemos (Comenius, s/d).

O vínculo entre a ONG e as igrejas proporcionou a mobilização de todos os membros para que tomassem parte também dos projetos pedagógicos. O Governo do Estado de Pernambuco lançou a campanha “Todos com a nota”, objetivando incentivar os cidadãos a pedirem as notas fiscais dos produtos, onde era destinado 13% do ICMS aos cofres públicos. A campanha além de coibir a sonegação de impostos, conferia a qualquer instituição que mais arrecadasse as notas fiscais uma doação em dinheiro tendo que ser apresentado um projeto em como seria utilizada a doação. As Igrejas mobilizaram-se, abraçaram a campanha junto com o projeto e ganharam em primeiro lugar. O valor doado possibilitou a ampliação das ações no bairro e o projeto tornou-se

um modelo internacional. A concepção espiritual que a ONG tem de homem baseia-se na Bíblia: "E criou Deus o homem a sua imagem".

Em entrevista a coordenadora disse-nos que a procura por uma vaga é muito grande, mas o projeto tem capacidade para apenas trezentos e cinquenta crianças divididas entre o turno da manhã e da tarde. Os pais vêm na Instituição uma garantia de futuro para os seus filhos e de formação de valores com as ações pedagógicas que os tornará melhores cidadãos.

Segundo os relatos, o índice de mau comportamento dos menores e há uma ligação direta entre a ONG e as escolas do bairro, que estabeleceram uma ponte. Houve uma melhoria na conduta dessas crianças e adolescentes, onde o mau comportamento desencadeava a violência familiar. Em depoimento sobre o menor NKFL de 07 anos, os seus pais falam: "Ninguém agüentava, depois que ele passou a freqüentar o projeto até a fisionomia mudou". Sobre RJS de 08 anos: "Ele até parece outra pessoa". Uma avó em depoimento contou-nos: "Meu neto era horrível, só vivia na rua, agora ele não fica mais na rua e aprendeu a ler, isso foi a maior alegria pra ele e pra mim".

Kant acreditava na transformação provocada pela educação quando afirma que "O homem não é mais do que aquilo que a educação faz dele". A educação requer o exercício da razão por meio da disciplina, que ensina a agir pelos princípios do dever e da correção, tendo como pressuposto: "Conhecer para libertar-se e libertar-se para conhecer", potencializando a direção do seu olhar para o mundo, permitindo-se mudar e mudar junto com ele.

O trabalho da Instituição com os pais é feito através de visitaçõ domiciliar todas as sextas, onde a assistente social Betânia e a coordenadora Hulda vão ofertar apoio, conversa e orientação, entregando também cestas básicas de frutas e verduras, pois a Instituição tem parceria com a CEAGEPE (Centro de Abastecimento Alimentar de Pernambuco. CEASA).

A Concepção social do Centro Vida toma por base alguns dos ensinamentos de Durkheim e Weber. Ambos contribuíram no séc. XX para a educação são considerados os pais da Sociologia e trazem um olhar analítico e clássico, objetivando alcançar respostas para os problemas sociais gerados. Em seu conceito, Durkheim fala da amplitude usual da palavra educação e fala da influência do homem sobre o homem, sobretudo os de gerações diferentes e da própria natureza para a formação do ser social. Já Weber (1864-1920) não faz referência direta à educação, contudo, nas entrelinhas percebe-se seu pensamento sociológico sobre a educação. "Grupos de *status* e tipos de

autoridade são noções básicas para entender em Weber a idéia de educação. Ele vê a sociedade do ponto de vista do conflito, como uma grande arena, com diferentes grupos de *status* com seus diferentes estilos de vida. Defendeu a educação para todos, pois na sociedade hierarquizada é dada ênfase ao mérito pessoal e à realização racional. Oferecer ações educativas efetivas pode viabilizar caminhos que permita aos sujeitos adquirir as habilidades necessárias à sociedade moderna, além de gerar a concretude do direito pela educação para todos, nos moldes da cidadania e da democracia.

No dia 02 de Dezembro foi promovida uma Feira Cultural dos Ícones de Pernambuco. As crianças apresentaram seminários mostrando a vida e a obra de personagens como Joaquim Nabuco, Josué de Castro, Luiz Inácio Lula da Silva e Gilberto Freire. A ONG toma por base na concepção de ser humano, o Pedagogo Paulo Freire, em especial a sua obra “Pedagogia da Autonomia”, saberes necessário à prática educativa, cuja temática central é a autonomia do educando. Freire critica as injustiças a que são submetidos “os esfarrapados do mundo” (Freire, 1996, p. 14).

A união entre teoria e prática se conjuga nos esforços de todos: A Instituição, as famílias, a comunidade, entre outros, num processo dialético de trocas de interesses mútuos. O Centro Vida se propõe a estabelecer e fortalecer os laços familiares que considera o centro do desenvolvimento da sociedade. A coordenadora Hulda Miranda ressaltou: “A base do nosso trabalho é a questão afetiva”.

METODOLOGIA

Objetivando o desenvolvimento de práticas pedagógicas em espaços não escolares, optamos pela abordagem qualitativa como complementares para compreender a complexidade da ação pedagógica dada as suas aspirações. Os dados do estudo etnográfico consistem em parte de observações, anotação de conversas com os participantes do meio e interpretações iniciais dos eventos. Esses dados serão aqui utilizados na tentativa de construir um quadro detalhado da ONG e concluir como os valores ou a ausência desses influenciam em um ou mais aspectos do desenvolvimento de crianças e adolescentes (SHAFFER, 2005, p. 16).

Para isso utilizamos o questionário semi-estruturado que de acordo com Minayo combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado

tem a possibilidade de discorrer sobre o tema, mas não precisa se prender à pergunta formulada. O questionário foi realizado em onze de Novembro de dois mil e dez.

Nosso campo de pesquisa cumprindo as exigências da disciplina de Pesquisa e Práticas Pedagógicas em espaços não escolares desenvolveu-se em uma ONG, por nome Centro de Desenvolvimento Integral Vida IV, localizada à Rua Joana Francesa de Azevedo, 79 E- Mustardinha, Recife/PE. O Centro Vida, como é chamado, é um dos núcleos de um grande projeto da Instituição AIO, Termo grego que significa guia, fazendo referência ao escravo pedagogo que conduzia o filho do amo para o *pedótribas* (professor de educação física) e para o professor de cítara na Grécia Antiga (Aranha, p.52, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa de campo foram comparados com os dados apresentados pela pesquisa etnográfica através das observações e anotações confrontadas com alguns documentos da ONG, que comprovaram a existência das práticas pedagógicas e das ações sociais realizadas no Centro Vida IV, no bairro da Mustardinha. Tivemos acesso à parte documental dos projetos, que nos mostraram a comprovação dos dados ali postos com a realidade.

O objetivo da pesquisa que tinha por fim fazer a análise crítica interpretativa da realidade. Buscou a equiparação, o máximo que pode, entre o que se dizia e o que se fazia na ONG. Acompanhamos algumas das suas atividades e pareceu-nos verdade o que se punha nos documento como objetivo e missão, bem como as suas realizações.

Foi muito importante vivenciar essa experiência tão necessária para nossa formação docente, uma vez que nos possibilitou refletir sobre a formação integral do ser humano, para superação do individualismo, da competitividade e do egocentrismo exacerbados na sociedade moderna, norteadas pelas bases do sistema capitalista. A formação integral torna-se primordial para a construção da cidadania e para que o ser humano se torne mais humano ainda em sua essência.

O Centro Vida cumpre alguns papéis que são atributos de outros, como por exemplo, o direito da cidadania, que é dever do Estado como representante político do povo; a lacuna deixada pelas famílias, responsáveis por dar a

educação doméstica e o ensino dos valores e ainda o papel da escola no que diz respeito à formação integral para a vida em sociedade.

Contudo a presença da ONG – Centro Vida na comunidade de Mustardinha tornou-se indispensável e indiscutível, na busca da valorização do ser humano no que diz respeito à vida, à formação e ao desenvolvimento, sem medir esforços em busca do seu objetivo que são bem, claros e comuns aos interesses de todos.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. *De Magistro* (do mestre). 4.ed. São Paulo: Nova Cultura. 1987. cap.06 e 07.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. Lisboa, 1966.
- _____. *História da Educação*. São Paulo, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, 1996.
- GIMENO, Sacristán. *Educar e conviver na cultura global: As exigências da cidadania*. Porto Alegre, 2002.
- KESSELRING, Thomas. *Jean Piaget*. Caxias do Sul, 2008.
- KUENZER, Acácia Z. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo, 2003.
- OLIVEIRA, M. M. *Como fazer projetos, relatórios, teses*. Recife, 2003.
- REGO, T. C. *Vigotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, 1998.
- SANTOS, José Camilo dos. *Pesquisa educacional: Quantidade-qualidade*. São Paulo, 1997.
- SHAFFER, David R. *Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência*. São Paulo, 2005.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de ensino*. São Paulo, 2007.
- VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. Papirus, s/d.
- WALLON, Henri. *A constituição da pessoa: Dimensões motoras*.
- WARREN, Ilsen Scherer. *ONGs na América Latina: Trajetória e perfil*. 1993.
- WHITER, Ellen G. *A ciência do bom viver*. São Paulo, 2004.

SEXISMO: A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE GÊNERO E CURRÍCULO

Danilli Sabrina Ribeiro Gonçalves¹

Resumo

O estudo desenvolvido neste trabalho tem como meta desencadear a discussão sobre o assunto sexismo, mediante os padrões pré-estabelecidos pela sociedade, no que cabe a diferença de gênero em que norteia a discriminação e preconceito no ambiente escolar de ensino. A este propósito, leva-se em consideração o currículo escolar a serem aplicados de maneira significativa sobre a diversidade cultural do indivíduo, levando para uma prática de conhecimento e conscientização da distinção de gênero, principalmente em relação aos homossexuais que integram o terceiro gênero.

Palavras-chave

Sexismo; Currículo; Gênero.

I. INTRODUÇÃO

Entende-se como sexismo o preconceito discriminatório pela divisão de gênero sexual, que dar-se pela ação, costumes, modo de agir e pensar. Nesse sentido, decorre de uma prática existente na sociedade, que surge antes mesmo da criança nascer, quando os pais têm preferência pelo o sexo e tradicionalmente pela escolha das cores azul e rosa.

No que cabe, a relação de gênero na escola, faz-se presente quando meninos não se envolvem com as meninas nas atividades disciplinares desenvolvidas, quando o docente pré-estabelece funções diferenciadas pela sua capacidade ou incapacidade. Atitudes como essa, geram a problemática da exclusão. Embora o currículo escolar eleve a importância da diversidade cultural social, que deve ser trabalhada de maneira que atenda a necessidade de todos de forma inclusiva.

Ao retornar a origem das distinções de gênero, depara-se, de como a viabilidade dos tempos atrás a mulher era considerada como um sexo

¹ Aluna do 5º semestre da Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA/Secção Pará. E-mail: nillirg@hotmail.com.

frágil e inferior ao homem, sendo reduzida aos trabalhos domésticos, como, cozinhar; lavar; passar; e ter o maior número de filho possível, enquanto ao homem cabia trabalhar para manter o sustento de sua família. Neste sentido, é notório o quanto a mulher era, e ainda hoje em alguns casos, é submissa e economicamente ao homem e também emocionalmente tornando-se totalmente dependente dele.

Logo, além dos gêneros masculinos e femininos diante do sexismo, apresenta-se o terceiro gênero classificado de homossexuais e lésbicas, que na maioria das vezes, são discriminados perante a sociedade principalmente na escola. Muitos jovens que se encontram nesta situação, são excluídos da sociedade e do contexto escolar, contribuindo e ocasionando para a evasão, violência e o fracasso escolar.

Por isso que este estudo se direcionou a investigar no ambiente escolar de uma escola estadual de Belém as relações desenvolvidas nestas questões de gênero, sexismo, homossexualismo e o currículo escolar.

II. SEXISMO E AS DISTINÇÕES DE GÊNERO

II.1 SEXISMO EM RELAÇÃO AOS GÊNEROS MASCULINO E FEMININO

Tradicionalmente as famílias separam atividades, comportamentos, costumes e etc. entre homens e mulheres. Iniciando uma construção fronteira entre pré-conceitos, conceitos, preconceitos. Dentre essa construção pode-se identificar o sexismo. Uma concepção que exprime valores morais familiares tradicionais. Isto se apresenta em forma de discriminação e preconceito nas relações familiares e escolares, principalmente entre as questões identitárias de gêneros.

A este propósito, vale dizer que o sexismo reflete diretamente, quanto o papel social da mulher perante a sociedade, com as atribuições condicionadas a ela, no que cabe os cuidados da família, por meio das funções exercidas, no que condiz o trabalho dentro de casa por ser considerada frágil. Porém, cabia ao homem, a garantir o sustento da família, pela sua força em relação ao “trabalho pesado”. E assim, fica bem explícito a distinção das funções que cabe a cada um. Segundo, (DONATELI, 2004, P.44)

Entre a segunda metade do século XIX e segunda metade do século XX, a mulher, como quem espera o amadurecimento de seu papel,

repetiu os ritos e deveres como desejavam os homens. Assumiu a casa, a educação dos filhos e se portou como uma serva para o marido.

O sexo feminino tinha dificuldades de acesso ao ensino elementar, a situação era mais dramática na educação superior, que era eminentemente masculina. No entanto, vale ressaltar, que atualmente a mulher vem ganhando espaço cada vez maior no mercado de trabalho e principalmente em relação ao contexto social, pois a mesma a cada dia igualasse as funções exercidas pelos homens.

Com efeito, as relações entre os dois gêneros se configuram pelos constantes conflitos em torno das práticas desenvolvidas e as diferenças que permeiam aqueles em mudanças progressistas no papel social. Entretanto o currículo escolar constitui-se pelas atividades desenvolvidas na escola, por meio dos conteúdos disciplinares, neste caso leva-se em consideração a realidade cultural dos alunos e da escola.

Essa visão de currículo se baseia na visão pós-crítica das teorias sobre o mesmo, que vem discutir e/ou reforçar essas atitudes no âmbito escolar, no que se refere, (GOMES, 2008, p.14):

O sistema escolar, assim como a nossa sociedade, vai avançando para esse ideal democrático de justiça e igualdade, de garantia dos direitos sociais, culturais, humanos por todos. Mas ainda há indagações que exigem respostas e propostas mais firmes para superar tratamentos desiguais, lógicas e culturas excludentes.

A este propósito, faz-se também presente no contexto escolar o currículo tradicional, pautado, nas concepções burocráticas de poder exercidas sobre o sistema educacional. No entanto, acredita-se que esses dois tipos de currículo se convergem na instituição escolar.

Nesse sentido, as propostas de currículo na atualidade vêm à cerca da diversidade cultural que é constituída a partir das vivências no meio social, sendo que leva-se em consideração as relações de gêneros, o mesmo proporciona na teoria a prática de interação contínua sem distinção de sexo, na concepção educacional.

A esse respeito (GOMES, 2008, p.18) aponta que:

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização.

Porém, vale destacar que a partir das relações de diferentes costumes, valores e conhecimentos, por parte da distinção de identidade dos gêneros masculinos e femininos, pode-se advim discriminadamente à rejeição em relação às concepções ideológicas de cada indivíduo.

Pois, os estereótipos convencionais seguem os padrões impostos pela sociedade, de modo espontâneo, que afeta diretamente na construção de personalidade criadas, através, das características em que se deve adotar de maneira diferenciada em relação aos gêneros em questão.

II.2 A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO SOBRE O TERCEIRO GÊNERO

Partindo das concepções de gênero masculino e feminino, que se trabalha a importância em torno do terceiro gênero (homossexuais), mediante os estudos relacionados com a cultura social, que está entrelaçada aos estereótipos impostos pela sociedade. Sobretudo de como, dar-se o envolvimento desses gêneros no âmbito escolar.

Por esse motivo eis a importância do currículo, haja vista que este é fruto social e influenciador na formação dos sujeitos. A não discussão das questões de gêneros, principalmente do terceiro gênero, proporcionará o crescimento da ignorância e até mesmo da violência em relação aos indivíduos que optarem pelo gênero já citado.

Infelizmente é fato de que em algumas escolas não se é discutido esse tipo de assunto talvez por constrangimento do professor ao ter que abordar esse tema sobre o terceiro gênero, o homossexualismo. Em relação a aceitação e respeito: Shinyashiki (1992, p.102) comenta que:

Está na hora de todos nós aceitarmos as características próprias de cada indivíduo, não querendo enquadrá-lo em padrões pré- determinados pela sociedade, não só no caso dos homossexuais, mas em outros grupos marginalizados, como os obesos e tantos outros.

É relevante que seja discutida essa temática sobre o sexismo, junto com os professores para que se tenha firmeza, tranquilidade e segurança ao ministrar esse assunto, para que todos possam a vir compreender que se deve ter respeito com o próximo e ter consciência de pertencerem à mesma espécie numa vivência de mundo diferente com valores diversos, onde se aprende a conviver com as diferenças e usá-las a nosso favor.

A importância do currículo nesse sentido é de proporcionar ao educando e ao educador condições e oportunidades para discutirem e refletirem sobre essas transformações que vem ocorrendo em nossa sociedade e que também nos influenciará para aquisição desse conhecimento, numa tentativa de ajustar a realidade aos alunos.

Diante de tais necessidades e de novos desafios, só será possível essas modificações à medida que o currículo tornar-se-á flexível para a mudança no processo de ensino, chegando-se a um resultado significativo e os objetivos pretendidos alcançados, objetivos esse como: diminuição sobre as discriminações, violências, preconceitos e resistência em relação ao sexismo.

Apesar de tanta modernidade, a forma de como a sociedade lida com essas diferenças sexuais que se baseia na repressão, medo, culpa, violência e olhares maliciosos, que é determinado nos dias atuais como o *bullying*, no qual se faz presente no ambiente escolar. Se a sociedade encarar a homossexualidade com naturalidade todos esses conflitos poderiam ser resolvidos. Nesse sentido Louro (1997, p.68) aborda que:

A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos.

Neste caso, observa-se que muitas vezes as discriminações referentes aos casos de diferença de gênero com relação ao *bullying* acabam causando inúmeros problemas na aprendizagem da criança, sentindo-se assim desanimada, inibida e desinteressada mediante ao seu desenvolvimento sociocultural. Contudo é perceptível a falta de atitudes, em alguns casos, dos docentes ou até mesmo da instituição escolar e familiar pela resolução do problema, por acharem irrelevante

III. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA (ANÁLISE DE DADOS)

Foi realizada entre os meses de abril e maio de 2011, pesquisas bibliográficas e de campo numa abordagem qualitativa, tipo estudo de caso em uma Escola Estadual do Pará, localizada no bairro da Cabanagem, situada na passagem São Raimundo Nº 30 A. E que por questões éticas optamos por preservar a identidade da escola, uma vez que não obtivemos autorização por escrito para utilizar a sua real identificação, apesar da mesma esteve receptível em ser espaço de investigação e reflexão sobre o tema, bem como para contribuir para o conhecimento mais profundo dessa “caixa-preta” chamada escola.

Para a realização desta pesquisa foi elaborado um questionário com cinco questões abertas, cujo objetivo fora identificar as concepções individuais dos sujeitos sobre as questões de gênero, sexismo e currículo escolar.

Os sujeitos de pesquisas são professores da rede estadual e efetivos, possuem formação em distintas áreas de conhecimento (História, Artes e Educação Física). Todos os professores entrevistados possuem pós-graduação em nível *Lato sensu* e tem em média de 10 a 25 anos de formação. Atuam como professores na escola em torno de 01 a 03 anos. Destaca-se que nesta pesquisa, os professores contactados contribuíram significativamente para a construção deste trabalho.

IV.1 O ENTENDIMENTO DE PROFESSORES SOBRE SEXISMO

Esse tópico é fruto da primeira questão presente no questionário elaborado e entregue aos professores. A construção dessa pergunta girou em torno de inquietações sobre o que os profissionais da educação compreendem sobre sexismo? Uma vez que os mesmos lidam diretamente com alunos, isto é, pessoas em formação. Ao coletar os dados partindo do interesse já citado obteve-se as seguintes respostas:

Professor de Educação Física – A	Acredito que seja ideias ou ações conscientes ou não, onde seja dada uma importância a determinado sexo desmerecendo o outro sexo
Professor de História	A maneira desigual pela qual são tratados homens e mulheres
Professor de Artes	Não respondeu

Professor de Educação Física – B	É o processo pelo qual designamos a valorização do ser humano avaliando a sua posição social em relação a tempo e espaço.
----------------------------------	---

Partindo do significado do termo sexismo, no qual dar-se o preconceito e a discriminação referente ao gênero tanto masculino e feminino, mediante as práticas sociais que lhes são atribuídos, por meio dos padrões pré-estabelecidos pela sociedade. Observa-se que os professores “A” e “B”, mostraram-se ter domínio sobre o assunto em questão, quando refere-se sobre a desigualdade de gênero que gera o sexismo.

Porém, o professor de Artes não sabe responder. No entanto, o professor de Educação Física – B faz inferência à valorização do ser humano em relação ao tempo e espaço, sendo que, o sexismo num contexto social, político e econômico, até os dias atuais.

E quando aos professores foram questionados, quais os tipos de discriminação que mais eles observam na escola, a maioria destacou ainda a separação entre meninos e meninas ou homens e mulheres. Observa-se isso nas escritas dos professores no instrumento de pesquisa:

Professor de Educação Física – A	A separação de aulas de educação física por sexo. Isso passa a ideia de que mulheres não são capazes de realizar certas atividades de força ou velocidade. Isso reforça o machismo.
Professor de História	Contra os gêneros (homens e mulheres), homossexuais e pessoas de poder aquisitivo diferenciado.
Professor de Artes	Contra alunos com tendências homossexuais
Professor de Educação Física – B	É visível a discriminação ainda entre brancos e negros, gordos e magros, feios e bonitos, alunos (as) que apresentam domínio e habilidades em algumas atividades. O importante é que a escola combata com afinco tais problemas.

Observa-se, a partir das respostas dadas pelos professores Educação Física – A e Educação Física – B, a discriminação existente dentro do âmbito escolar, que decorre pelas diferenças de gênero, que também se justifica pelas capacidades que um gênero tem sobre o outro. No que discerne, das respostas dos Professores de História e Artes, pois constata-se a discriminação e preconceito em relação ao terceiro gênero, os homossexuais, mesmo que na teoria a sociedade declare a igualdade para todos, mas na prática o sexismo faz-se presente de maneira, que, mesmo muitas das vezes imperceptível, acaba gerando violência, evasão e fracasso escolar dentre outros problemas que permeiam o indivíduo.

Para tanto, a prática sexista é culturalmente construída na sociedade, porém cabe ao ser humano a conscientização de suas ações e ideias mediante as concepções de gênero. Nessa perspectiva, Louro (1997, p. 21) comenta que:

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

Contudo, é importante dizer que os gêneros não se restringem em uma só concepção, mediante as suas ações. Neste caso deve-se ter o tratamento igualitário, independente do seu gênero sexual.

A este propósito, pode-se questionar se as atividades aplicadas pelos professores são diferenciadas, em relação aos meninos e as meninas, por considerá-los distintamente capazes e incapazes na concepção de gênero, e assim cabe perceber por meio das justificativas dadas nas respostas concedidas pelos professores, abaixo citado:

Professor de Educação Física – A	Sim, mas esse problema é cultural. Nasce com uma postura patriarcal. É tão forte está ideia que até as próprias meninas já se organizam sem a participação de meninos.
Professor de História	Nas minhas disciplinas, não, pois sempre trato os gêneros homem e mulher de forma igualitária no espaço escolar.

Professor de Artes	Em minhas disciplinas as atividades são as mesmas para meninos e meninas.
Professor de Educação Física – B	Não, em nossas atividades construímos junto as mesmas tarefas que venham contemplar ambos os sexos, porém é observado o critério da individualização biológica de cada ser dentro de tal processo.

Percebe-se mediante as respostas dos professores de como ainda as atividades são aplicadas de modo diferenciado em relação aos meninos e meninas. Diante disso, pode-se afirmar que os professores estão atrelados as práticas tradicionalistas, no que diz respeito o que os meninos podem e devem fazer por serem mais forte que as meninas.

Neste caso, deve-se dizer que o currículo escolar propõe que disciplinarmente trabalhe-se democraticamente, a partir da diversidade cultural do individuo. Portanto, os docentes devem deter-se de atitudes baseadas numa visão de currículo pós-crítico.

Porém, dentre os quatros, o professor de Educação Física – B aplica atividades igualitárias para todos os alunos, mas convém apontar a individualização ou separação dos grupos de meninas e meninos dentro das atividades desenvolvidas, e isso ocorre de modo natural. Para Louro (1997, p.63).

[...] as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvo de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”.

Portanto, é necessário que nas atividades atribuídas aos alunos, não ocorra de maneira natural e diferenciada em relação ao gênero, os trabalhos diferenciados. Por vezes é válido lembrar que a escola é um espaço social e socializador, e que deve ser desenvolvido as práticas democráticas igualitárias para todos os alunos.

Com relação à discriminação existente no âmbito escolar, faz-se relevante, questionar se o homossexualismo é tratado com indiferença pelos colegas de classe e por que isso ocorre, já que são pessoas merecedoras de

respeito e aceitação mediante ao contexto social em que vivem. E ai pode-se observar as repostas dadas pelos professores:

Professor de Educação Física – A	Sim, porque na verdade ele não é visto nem como homem e nem como mulher. Sendo que na maioria das vezes é visto “anormal” e por isso muito discriminado.
Professor de História	Sim, a homofobia ainda é uma prática corriqueira nas salas de aula.
Professor de Artes	Como já comentado, sim. O preconceito é fruto do desconhecimento do diferente, e o diferente, ainda é visto com desconfiança.
Professor de Educação Física – B	Já observei em alguns estabelecimentos de ensino, outros profissionais os tratando com indiferença acima citada. Porém ainda não tive a chance de trabalhar com tal clientela.

O individuo homossexual, ainda é tratado com indiferença pelos colegas, como determina os professores entrevistados por ser um considerado “anormal”, pois se difere pelas suas ações e atitudes ideológicas, como aponta o Professor de Educação Física – A. E isso ocorre pela opção do terceiro gênero no qual cabe aos heterossexuais tratá-los com rejeição com rejeição, discriminação e indiferença.

Nesse sentido, esse tratamento pode-se justificar, a partir dos princípios pré-estabelecidos pela sociedade, que, no entanto, não pode desviar-se de quebrar os estereótipos sociais. Como aborda Louro (1997, p.67) sobre essa questão que:

Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles/as, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as.

E isso não se restringe em só falar dos homossexuais, mas em aceitá-los como pessoas que fazem parte de uma sociedade e que podem contribuir de maneira positivamente no desenvolvimento, por ter o mesmo direito e deveres com qualquer cidadão social.

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados, por meio das análises bibliográficas e de campo de pesquisa, pode-se perceber como a prática sexista ainda se faz presente na escola. E de como, a mesma influência no desenvolvimento comportamental dos gêneros masculino e feminino.

Nessa perspectiva, é importante dizer que isso decorre de maneira “natural”, no que rege os estereótipos sociais de uma sociedade padronizada. Como efeito observa-se, que ainda há necessidade de discutir e refletir dentro da instituição de ensino essa temática, para melhor lidar com as diferenças biológicas e fisiológicas dos gêneros.

Sendo assim, acredita-se que os homossexuais, podem ser aceitos e respeitados pelo próximo, de modo que desperte a conscientização, de que todos pertencem à mesma espécie e que se possui os mesmos direitos, deveres e valores, mediante a sociedade.

Portanto, a pesquisa desencadeou um processo construtivista no que consiste o conhecimento, isto porque a mesma proporcionou superar alguns obstáculos conceituais em torno da discriminação e preconceito quanto aos gêneros masculinos e femininos, e principalmente ao terceiro gênero: os homossexuais. O conhecimento tornou-se mais aguçado para observar as práticas desenvolvidas no âmbito escolar. Sobretudo, propor transformações na escola, numa linha de discussão sobre os conceitos pré-estabelecidos pela sociedade.

REFERÊNCIAS

DONATELLI, Duart; GARCIA, Beatriz (Org.). *Quem me educa? A família e a escola diante da (in) disciplina*. São Paulo: ARX, 2004.

GOMES, Nilma Lino Et. AL. *Indagações sobre currículo, diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SHINYASHIKI, Roberto. *Pais e filhos: Companheiros de viagem*. São Paulo: Gente, 1992.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME) E SUAS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Edevaldo Freitas Baia¹

Resumo

Artigo parcial como parte integrante de uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas no Ensino de Ciências no Sistema de Organização Modular de Ensino, que será realizada em uma escola ribeirinha do município de Cametá-Pa. Essa atividade visa compreender, problematizar e propor melhorias para o processo de ensino das disciplinas de Ciências nessa modalidade de ensino, proporcionando um modelo que leve em conta a sua localização geográfica e com conhecimento científico voltado para a sua formação. Através desse estudo, objetivamos propor melhorias na interação do conhecimento, através de metodologias de fácil acesso e entendimento, com o uso do próprio recurso prático existente na comunidade.

Palavras-chave

Ensino de Ciências; SOME; Práticas Pedagógicas.

APRESENTANDO A PESQUISA

A pesquisa sobre as práticas pedagógicas e dificuldades no ensino-aprendizagem de Ciências Naturais – Química, Física e Biologia - no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) é de fundamental importância para a compreensão e diagnóstico dos principais problemas que afetam esse sistema de ensino especialmente nas áreas ribeirinhas do município de Cametá, Estado do Pará.

É importante entendermos que todas as disciplinas ofertadas nesse sistema de ensino enfrentam dificuldades no processo de absorção do conhecimento, mas, no entanto, daremos ênfase às disciplinas de Química, Física e Biologia, por entendermos que as Ciências Naturais precisam ser pesquisadas e entendidas com melhor ênfase, uma vez que concentram em si

¹ Aluno do curso de Ciências Naturais UFFPA/GEPECART. E-mail: edevaldofbaia@hotmail.com.

saberes indispensáveis ao público que almeja ingresso no ensino superior, e ao mesmo tempo, conhecimentos para sua própria sobrevivência.

Como objetivos da pesquisa pretende-se analisar as práticas pedagógicas que estão sendo trabalhadas pelos professores no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na comunidade ribeirinha de Cuxipiarí, Município de Cametá-Pa. Além disso, objetivamos também trabalhar na identificação metódica e no processo de interação de ensino-aprendizagem que possibilitem melhorias no desempenho das disciplinas de Química, Física e Biologia no ensino médio do campo. Nesse contexto, investigaremos as dificuldades enfrentadas pelos docentes e discentes para obterem o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, debatendo sobre uma melhor forma de políticas públicas educacionais que proporcione melhores condições de transmissão e absorção do conhecimento e melhorias nesse aspecto. Para isso, é fundamental apontarmos propostas colhidas durante a pesquisa de campo e sugerir-las tanto a professores das disciplinas em estudos, quanto aos alunos.

A princípio será realizado um estudo bibliográfico, buscando em diversas obras, pesquisas e fontes, embasamento teórico com o intuito de nos aprofundarmos com maior ênfase em nossos estudos. Posteriormente com a perspectiva de problematizarmos o tema proposto, iniciaremos o projeto com a parte teórica, debatendo com os diversos autores citados na pesquisa, buscando entender as carências inerentes a esse sistema de ensino, para com base neles sugerir propostas que visem amenizá-los, propiciando elementos facilitadores para uma melhor prática educativa e melhores rendimentos em relação ao conhecimento.

Nesse contexto, utilizaremos autores que vem discutindo sobre o processo de ensino-aprendizagem no campo, dentre eles, Alfaia e Silva (2008), Barros (2006/2008/2009), Hage (2004/2005), Freire (1996), Pinheiro (2007), Silva (2003/2005/2007/2008/2008), Sousa (2002), valente (2000). Através das pesquisas dos respectivos autores, nossa meta é entendermos o atual modelo de trabalho na área de Ciências Naturais no campo da Amazônia e ao mesmo tempo buscarmos através de nosso estudo melhores condições de ensino, com o intuito de possibilitar aos discentes do SOME melhores conhecimentos e entendimentos nas disciplinas de Química, Física e Biologia. Para tanto, estaremos sugerindo propostas metodológicas para uma melhoria da prática educativa nessas áreas do conhecimento.

Nossa pesquisa focalizará os alunos da 1^a, 2^a e 3^a séries do ensino médio do SOME, na comunidade ribeirinha de Cuxipiarí, município de Cametá-Pa. Nossa amostra será de cinco alunos por série que responderão a perguntas previamente selecionadas com ênfase sobre as formas e métodos que trabalham as referidas disciplinas. Faremos também um questionário aos professores das disciplinas de Química, Física e Biologia, com perguntas direcionadas às suas práticas pedagógicas.

De posse de tais dados faremos a discussão da problemática subsidiada por diferentes autores para evidenciar as nuances de entraves relacionados às práticas educativas dessas áreas do conhecimento. Somente a partir dessa etapa serão apontadas propostas que contornem a situação levando a uma educação de melhor qualidade.

No decorrer de nossa pesquisa, faremos um trabalho de campo, onde iremos abordar as práticas pedagógicas trabalhadas pelos docentes, enfatizando também o propósito dos discentes nesse processo de interação e as principais dificuldades existentes no que diz respeito à abstração do conhecimento nas respectivas disciplinas, procurando entender como vem sendo feita Ciência no ensino médio do campo da Amazônia Tocantina.

Entendemos que a proposta desse tema de pesquisa, faz-se necessária, em virtude das grandes dificuldades enfrentadas pelos alunos concluintes do referido curso no que tange à entrada dos mesmos nas universidades públicas, haja vista que no processo de seleção para o vestibular, são exigidas as três disciplinas de Ciências Naturais, tornando na maioria das vezes decisivas para sua aprovação. Partindo desse entendimento, temos a convicção de que precisamos melhorar a socialização do conhecimento e métodos de ensino por parte dos professores, com o propósito de cumprirmos rigidamente toda a carga horária das disciplinas, para a obtenção de maior êxito no final do curso.

O embasamento de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento do conhecimento científico regional com os alunos do SOME é imprescindível. Basta para isso, que o docente tenha a força de vontade e responsabilidade com a transmissão do conhecimento, haja vista que em todas as comunidades onde é implantado, existem materiais alternativos de fácil acesso e sem necessidade de comprá-los. Isso pode facilitar bastante na aprendizagem fora do âmbito de sala de aula, voltando-se para discussões importantes como a preservação da natureza e suas variáveis no campo da Amazônia.

DEBATE TEÓRICO INICIAL

Ainda são poucos os estudos a cerca da problemática na prática pedagógica no ensino-aprendizagem de Ciências no campo de nosso Município, fato que nos leva a uma busca de propostas que possam ser inseridas no sentido de melhorias nessa área do conhecimento e incentivo de novas pesquisas que focalize cada vez mais o tema proposto.

Intencionamos problematizar em um leque de estudo, propondo-nos a entender que a Ciência no ensino médio do SOME precisa ser trabalhada em uma prática de ensino embasada nas propostas de autores que abordam que a educação do campo necessita de mudanças que visem melhor capacitar os ribeirinhos para o ingresso no ensino superior, e também promova o desenvolvimento de valores que potencializem melhorias para suas condições de sobrevivência. Segundo SILVA (p. 4):

O desafio maior, nesta mistura de valores, é prover um paradigma de formação das populações que estão no campo não somente a partir de dinâmicas que valorizam simplesmente aspectos como a eficiência, a racionalização econômica e a tecnocracia administrativa, mas fundamentalmente que reconheça e oportunize a mobilização de outros valores presentes no modo de vida da matriz camponesa produtiva baseada na unidade familiar rural.

Por esse ângulo percebemos que o ensino para essas populações carecem de dimensões além das meramente técnicas, pois necessitam de saberes relacionados às suas realidades, por serem pessoas que nasceram e cresceram em um ambiente que a cada dia vem sendo exigido a acompanhar as mudanças proporcionadas por um modelo tipicamente urbano de transmissão do conhecimento. E que também não precisamos construir uma fusão do ensino entre o campo e a cidade, termo este que foi proposto a partir da década de 1950, com um discurso urbanizador que acreditava que o desenvolvimento industrial no Brasil faria desaparecer a sociedade rural em poucas décadas em virtude de uma crescente na indústria, “o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida” (MOREIRA apud ABRAÃO, 1989).

Hoje, temos a convicção que precisamos avançar cada vez mais o incentivo às famílias camponesas sem esse discurso de que precisam ter o mesmo modelo ou forma de vida que as famílias urbanas. E isso só é possível se levarmos até elas além da tecnologia voltada para o desenvolvimento do setor

agrícola, uma educação que traga oportunidade para seus filhos avançarem também na sua formação acadêmica, fazendo do meio rural oportunidade para novos modelos de desenvolvimento e preservação de sua própria identidade. Uma educação que tenha em sua prática pedagógica o envolvimento em Ciência e tecnologia com responsabilidade ambiental e voltada principalmente aos camponeses, fortalecendo cada vez mais a agricultura familiar. É fortalecendo a agricultura, que podemos ter um verdadeiro avanço na qualidade de vida de nossos ribeirinhos independentemente de uma crescente na indústria, pois é nela que se concentra a principal fonte de renda dos nossos ribeirinhos.

Além disso, precisamos estimular o processo educacional, embasando cada vez mais os discentes na sua realidade cotidiana, tornando-os indivíduos pensantes e com o poder de avanço na busca de saberes capazes de proporcionar melhorias de vida intelectual e financeira, mas sempre comprometidos com sua própria identidade. Para isso, necessitamos conscientizá-los de que a educação é fundamental para eventuais mudanças e para um projeto futuro de vida comprometido com a busca de saberes e de novos pensamentos. Nesse contexto, colaborando com nosso pensamento, Silva (p. 133) nos diz:

Observamos que no processo educativo, conformado ou não, há sempre um projeto de homem, porque a educação está para a construção de valores que solidifiquem e mantenha uma dada forma de sociedade, consciente, ou neste caso um projeto educacional comprometido com os menos favorecidos deve apontar caminhos para novos valores e também para novos sujeitos.

Com esse entendimento, acreditamos que cada vez mais cresce a necessidade de um melhoramento no projeto educacional do povo ribeirinho, principalmente no que diz respeito às disciplinas de Ciências do SOME, tornando importante a metodologia como é aplicada pelos docentes, no sentido de facilitar o entendimento nas diferentes regiões geográficas e nos diferentes povos. Nesse sentido, é necessário entendermos que existem métodos capazes de promover essas metodologias inovadoras, mas, para tal efeito, o docente precisa adequar-se à realidade de seus discentes, interagindo com os mesmos e proporcionando mudanças no sentido de potencialização e melhoramento dos conhecimentos que já possuem, para que possam acreditar que, “o processo educativo pode desenvolver ou condicionar a idéia e a consciência de cidadania”. (VALENTE, p.1). São esses caminhos que nos proporcionarão pensamentos na construção não somente de novos sujeitos comprometidos com a Ciência, mas também com a sociedade. Basta para

isso, oportunizarmos essas pessoas com melhorias na sua qualidade de ensino e em suas inovações metodológicas.

Uma das maneiras de promover esse modelo de ensino é a prática da Ciência aproveitando parte dos recursos naturais que o campo nos oferece e que na grande maioria das vezes são produzidos ou cultivados pelas famílias dos alunos, o que facilitará ainda mais em seu entendimento prático. Para isso, é preciso disponibilidade do docente em buscar melhores formas de incentivar em sua aula essa capacidade do gosto pela disciplina em seus alunos e acima de tudo, estimulá-los a enfrentarem até mesmo o preconceito por não estudarem em uma escola com sistema regular de ensino. É necessário também que os discentes façam sua parte e acreditem que o SOME pode sim torná-los pessoas competitivas e com um potencial de oportunidades para diversos caminhos da vida, seja ele acadêmico ou profissional.

Por outro lado, essas exigências são necessárias por entendermos que um modelo de ensinar mais voltado para a realidade desse povo é fundamental para uma melhor compreensão da importância que a Ciência proporciona não apenas para o desenvolvimento local, como também para uma melhor qualidade de vida e eventual ascensão no futuro. Desse modo, teremos maiores possibilidades de incentivar esses alunos, quem sabe até mesmo a seguirem um caminho voltado para a descoberta de novas formas de promover a Ciência no campo de nosso Município.

É necessário que os alunos sejam motivados a construir seu próprio conhecimento e nesse processo o professor é fundamental, pois tem o poder de estimulá-los a serem pessoas capazes de pensar, observar e acima de tudo refletir sobre sua importância para o seu futuro, de sua família e de seu município. É necessário que o docente tenha a consciência de que seus educandos necessitam formar uma ideologia e ter sua própria autonomia e estímulo na busca de conhecimentos para a sua formação, pois, segundo Freire, (1996, p. 12), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. É criando oportunidades de construção de saberes que o discente irá formar seu senso crítico, seu objetivo de perspectivas futuras e acima de tudo sua conduta pessoal e profissional.

Esse processo é fundamental no campo das Ciências Naturais, uma vez que a grande maioria dos alunos ainda enfrenta essas dificuldades tanto em construir como também em serem estimulados pelo gosto e importância das

disciplinas. É preciso que haja a interação entre as duas partes, para o êxito do ensino e da aprendizagem, mas para isso, mais uma vez nos reportamos a Freire (1996 p. 22) que diz, “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Partindo desse entendimento, é fundamental que haja realmente uma mudança positiva na prática pedagógica do docente, no intuito de inovar a cada aula o seu modo de interação com seus alunos, assumindo para si a responsabilidade de torná-los entusiasmados e orgulhosos por sua cultura com capacidade de aprendizagem e superação das dificuldades. É fundamental torná-los indivíduos pensantes e acima de tudo incansáveis com a busca de ideias inovadoras que proporcionarão novos rumos seja no campo intelectual, ou em uma melhor qualidade de vida profissional e familiar. A superação deve se fazer presente em cada integrante desse sistema de ensino, com o intuito de inovação para novas conquistas de saberes e para o caminho de novas oportunidades, pois segundo EINSTEIN, “a mente que se abre a uma nova idéia jamais voltará ao seu tamanho original”. É pensando assim, que somos estimulados a acreditar que podemos sim apontar novos caminhos para a melhoria do desempenho do aprendizado das Ciências Naturais no SOME dos ribeirinhos de nosso Município e acima de tudo, torná-los indivíduos pensantes e em busca de inovações para o seu crescimento intelectual e profissional.

RESULTADOS

Podemos concluir que as análises teóricas de nossa pesquisa nos impulsionam a acreditar que há muito que mudar em relação às práticas pedagógicas das disciplinas de Ciências no SOME. São mudanças que vão desde um simples experimento regional de funcionamento e importância de química orgânica, por exemplo, como também uma melhora na interação entre educador e educando em sala de aula. Os autores nos mostram que é possível, através de uma mudança no ensino, acreditar que a educação do campo é fundamental para uma melhoria na qualidade de vida dos ribeirinhos de nosso Município. E que a Ciência tem muito a contribuir com tais melhorias, pois pode tornar os alunos mais comprometidos com a busca de saberes importantes para o fortalecimento da modernização de seus trabalhos, mas acima de tudo, comprometidos com a preservação de sua identidade cultural.

Podemos afirmar que é de fundamental importância promover uma educação de qualidade para as populações ribeirinhas e que mesmo longe do meio urbano, podemos utilizar mecanismos importantes para a melhoria na transmissão e captação do conhecimento. É importante se pensar que o campo proporciona outros métodos que podem ser utilizados pelos docentes em suas práticas de ensino, não se desprendendo, claro, dos conteúdos teóricos, mas deles partindo para redimensioná-los tornando-os mais atrativos. Partindo desse entendimento, conclui-se que a idéia dos autores mencionados em nossa pesquisa será fundamental para descobrirmos os caminhos para se chegar ao nosso objetivo que visa proporcionar melhorias para a referida prática de ensino.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, João Marcelo do Nascimento. *Estudo do comportamento da DBO em suporte aeróbio de oxigênio puro*. Coeficientes cinéticos e Fatores de correlação.

FIOCRUZ/ENSP/DSSA, Rio de Janeiro, Abril de 2003. Disponível em <http://teses.iciet.fiocruz.br/pdf/barbosajmmn.pdf>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, 1996.

MOREIRA. *Educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural*. Mato Grosso do Sul, 1989.

SANTOS, Émina Márcia Nery dos; SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro. *Educação do Campo e poder local na Amazônia*. Amazônia: Ci. & Desenv., Belém, v. 3, n. 5, jul./dez. 2007. 2008. Disponível em http://www.bancoamazonia.com.br/bancoamazonia2/Revista/educacao_05/c&d_vol_v_educacao_do_campo.pdf.

SILVA, Gilmar Pereira da. *Trabalho, Educação e Desenvolvimento: O norte da educação da CUT na Amazônia*. Rio Grande do Norte, 2005. Disponível em http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/417/1/Gilmar_Pereira_da_Silva.Tese.pdf.

SILVA, Maria do Socorro. *Educação do Campo e Desenvolvimento: Uma relação construída ao longo da história*. Disponível em http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf.

VALENTE, Maria Odete. *Ensino das ciências e cidadania: Conferência plenária apresentada no VIII Encontro de Ensino das Ciências, Ponta Delgada, Portugal (Novembro 2000)*. Disponível em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/mvalente/texto_Acores.pdf.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ORLA MARÍTIMA DE BREVES: AÇÕES PARA A PRESERVAÇÃO DO RIO PARAUAUÍ

Enil do Socorro de Sousa Pureza¹

Resumo

O Projeto de Mãos Dadas com o Rio Parauauí: da reflexão crítica à preservação ambiental, desenvolve atividades de extensão na temática meio ambiente, com ênfase na preservação do Rio Parauauí – rio que banha a cidade de Breves, Marajó, Pará; sua área de abrangência a orla fluvial da cidade. Seu principal objetivo é proporcionar campanhas e atividades de sensibilização para a preservação do Rio Parauauí. A metodologia de trabalho consisti em: seminários, minicursos, palestras, pesquisas, arrastões ambientais e apresentações artísticos culturais, envolvendo danças, performances teatrais, paródias, voltadas a sua área temática.

Palavras-chave

Lixo; rio; preservação.

INTRODUÇÃO

No decorrer de nossa trajetória histórica, a relação homem e meio ambiente vem se modificando, de acordo com as necessidades humanas. Chegamos aos dias atuais e a devastação do meio ambiente cresce de forma acelerada. Nesse mesmo caminho, a poluição das águas também acompanha a catastrófica história do desenvolvimento sem sustentabilidade. A exemplo disto são os rios que cortam os grandes centros urbanos, castigados por ações antrópicas, como é o caso do Rio Tietê em São Paulo e de forma similar, os Rios da Amazônia que também sofrem com este mesmo problema.

Diante deste cenário e por ser a academia também um campo de discussão de problemáticas social, principalmente as que se apresentam com mais intensidade neste início do século XXI, não há como ficar alheia às discussões que afligem boa parte da população; por isso, sua visão, deve estar inserida numa proposta que valorize um planejamento baseado não

¹ Docente do quadro efetivo da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Marajó – Breves. E-mail: enilpureza@yahoo.com.br.

apenas nas preocupações de formação da racionalidade técnica instrumental, mas, com os conhecimentos das diversas ciências que fundamentam e estruturam a composição e a formação do homem. Neste sentido, apresenta-se a preocupação com a preservação do meio ambiente, em um currículo transdisciplinar onde

A diversidade de educadores presentes em uma escola (professores de matemática, ciências, línguas, literatura, etc.) propicie uma enorme riqueza de documentos e de percepções da realidade; no entanto, muitas vezes, esses conhecimentos estão compartimentados. Por ser uma proposta participativa que se baseia na interação das pessoas, na discussão de todas as pessoas envolvidas no processo educacional, a EA deve buscar a transdisciplinaridade a fim de obter compreensão mais ampla da realidade. (KINDEL, 2009, p. 100)

Sendo assim, a problemática ambiental não deve ser preocupação de uma área restrita do conhecimento, mas do conjunto de saberes que ajudam para a formação dos seres humanos, não ficando tão somente na reflexão, mas na intervenção dessa realidade.

Diante da preocupação com a problemática ambiental e em fazer a integração entre ensino, pesquisa e extensão, o Campus Universitário do Marajó – Breves, por meio das Faculdades de Educação e Ciências Humanas e de Ciências Naturais, desenvolve o Projeto De Mãos Dadas com o Rio Parauauí: da reflexão crítica à preservação ambiental e que traz como atividade principal a “sensibilização” (PENTADO, 2010) a preservação do Rio Parauauí, tomando como perímetro de abrangência a orla fluvial, moradores, comerciantes, ribeirinhos e transeuntes que utilizam esse espaço; com também professores, alunos e funcionários da Educação Básica e Superior. De forma empírica percebe-se que diariamente o Rio Parauauí recebe uma grande quantidade de “Resíduo em estado sólido e semi-sólido, que resultam de atividades da comunidade de origem: industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola, de serviço e de varrição” (RESOLUÇÃO CONAMA 5, 05/08/93), os quais provocam a poluição e destroem a vida aquática, fazendo mal à saúde daqueles que permanecem nas embarcações e passam a tomar a água já contaminada.

Os objetivos do presente projeto são: possibilitar através da educação formal e não formal a reflexão crítica, usando como eixo o processo ensino-aprendizagem; despertar na comunidade a importância da preservação do Rio

Parauaú; envolver ativamente os alunos e professores dos diversos níveis e modalidades de ensino para o exercício da cidadania tendo como foco as questões ambientais.

A relevância deste projeto parte da premissa de que sensibilizar a população para a preservação do rio ainda é a melhor forma de fazer com que o rio passe a receber uma quantidade menor de resíduos, pois presumimos que, se as pessoas agem de maneira agressiva com o ambiente é por falta de compreensão em relação à dimensão do problema que afeta a qualidade de vida não somente do ser humano, mas de toda a biota existente nele.

MATERIAL E METODOLOGIA

Para a execução do presente projeto trabalhamos com as seguintes atividades: seminário – com o propósito de promover formação da equipe e de garantir parceiros para o projeto; minicursos para professores em parceria com o IBAMA; palestras nas escolas de ensino fundamental, envolvendo a equipe do projeto e profissionais de órgãos municipais, estaduais, federais e organizações não-governamentais – ONG's; pesquisas sobre o nível de consciência ambiental; arrastões ambientais – coleta de lixo e panfletagem e apresentações artísticas culturais, envolvendo danças, performances teatrais, paródias; todas as atividades em consonância com a temática e com a participação da comunidade, alunos e professores da educação básica e superior.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desenvolver o projeto junto à comunidade foi um grande desafio e um aprendizado incomensurável para professores e alunos no que tange trabalhar com pessoas e ter como principal instrumento de divulgação a informação, na perspectiva de provocar uma mudança de atitude em relação à preservação do meio ambiente. Sensibilizar para preservar foi o grito de ordem que acompanhou o projeto nos diversos espaços como escolas, praças, ruas e comércio. Como resultado temos: realização do I Seminário de Educação Ambiental, em abril de 2010, com a participação de acadêmicos e alunos do 3º ano do Ensino Médio com o tema: De Mãos Dadas com o Rio Parauaú: da reflexão crítica à preservação ambiental, com apresentação do projeto a comunidade e de discussão sobre a poluição

hídrica. Minicurso: “Água: fundamentos básicos, função biológica, importância social e legislação federal pertinente. Para a consecução dos objetivos do projeto, várias atividades foram realizadas com o envolvimento de 14 escolas de ensino fundamental, 01 escola de ensino médio, do Campus Universitário do Marajó – Breves (Faculdades de Educação, Ciências Naturais e Serviço Social) e com a sociedade. Com esses agentes conseguimos atingir aproximadamente 5.000 (cinco) mil pessoas, por meio do seminário, palestras e dez Arrastões Ambientais – coleta de lixo e panfletagem – quando foram recolhidos 400 (quatrocentos) sacos de lixo 50kg (cinquenta) cada e distribuídos 5.000 (cinco mil) panfletos em uma área que corresponde aproximadamente a um quilômetro – orla da cidade.

Arrastão Ambiental



1º Seminário de Educação Ambiental



Projeto de Mãos Dadas – Evento na orla de Breves



Arrastão Artístico-cultural



Duas comunicações orais: Levantamento do Nível de Consciência Ambiental dos Usuários da Orla do Rio Parauaú, Breves, Pará, Norte Do Brasil e Educação Ambiental na Orla Marítima de Breves: Ilha do Marajó – PA: implicações para a preservação do Rio Parauaú, apresentado na 13ª Jornada de Extensão, Universitária da Universidade Federal do Pará e dois pôsteres com os mesmos temas no I Simpósio Brasileiro de Educação Ambiental.

Ao Promover a formação desses sujeitos observamos que as intervenções se tornaram mais qualificadas. As palestras e os arrastões ambientais envolveram mais pessoas nas atividades, seja na panfletando, na coleta de lixo, ou mesmo nas atividades artístico-culturais.

CONCLUSÃO

Intervir de maneira consciente e crítica frente às problemáticas que se apresentam na sociedade não é tarefa fácil e nem esperávamos que fosse, já que requer uma atitude política social, econômica, filosófica, dentre outras. As ações realizadas com a comunidade foram de uma construção consciente que transcenderam as atividades acadêmicas, perpassando por questões éticas, de valores e despertando a formação de pessoas críticas e responsáveis pelo/com seu ambiente e com o ambiente de outros seres.

Trabalhar Ensino, Pesquisa e Extensão e levar a UFPA/ Campus Universitário do Marajó – Breves até a comunidade brevense, mostrou que a relação universidade – comunidade pode se dá de forma sólida, pactuada, desde que a primeira apresente-se além dos seus muros e de diversas formas, e uma delas pode ser através de projetos de extensão, como o De Mãos Dadas com o Rio Parauaú, que nasceu na prática pedagógica acadêmica, da inquietude em não aceitar o que está posto, de se não se acomodar frente aos grandes problemas que vive a humanidade e que por meio da reflexão e da intervenção humana as mudanças são possíveis.

A relevância desse projeto pauta-se na formação de novas atitudes das pessoas – embora de forma muito tímida, percebemos que os objetivos e as metas foram alcançados, considerando que nesta região marajoara o rio é fonte de trabalho, lazer, alimentação e principalmente o caminho para se chegar a outros lugares da Amazônia. É um trabalho que não termina, não tem um fim em si mesmo, mas que ganha sentido quando se percebe o envolvimento da comunidade nas ações que foram além das expectativas.

REFERÊNCIAS

- BERNA, Vilmar S. D. *Como Fazer Educação Ambiental*. 4.ed. São Paulo: Paulus, 2009.
- CASTRO, Ronaldo Souza de. (Org.). *Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009.
- KINDEL, Eunice Aita Isaia. *Educação Ambiental: vários olhares e várias práticas*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. *Meio Ambiente e Formação de Professores*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- REIGOTA, M. *Meio Ambiente e Representação Social*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- www.sos-itacare.org/uploads/media/Conama-RES-369-06.pdf, capturado em 13/05/2011.

O PAPEL DO PEDAGOGO NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS ESCOLAS DE BELÉM

Fernando Teixeira da Silva¹
Sabrina do Socorro Sena Rego²

Resumo

Objetiva-se neste programa de extensão empoderar jovens, professores, pais e comunidades escolares em uma maior capacitação e preparação sob a temática da violência sexual contra crianças e adolescentes, tão presentes e reportadas em nossos meios televisíveis e nas conversas acadêmicas. O grande propósito é prevenir antes que este mal aconteça. Busca-se uma cultura de paz em que o grande protagonista é a Escola e quem a conduz. O grande foco deste estudo é trazer experiências pedagógicas transformadoras umas delas é a questão de enfrentar a violência sexual instigando nas escolas o papel do pedagogo nesta mudança e sua atuação formadora na busca dos Direitos sexuais.

Palavras-chave

Educação; violência sexual; crianças; adolescentes; identidade.

INTRODUÇÃO

No segundo ano de atuação o Programa de extensão da Universidade Federal do Pará intitulado “Empoderamento das Escolas Públicas de Belém para o Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes”, vêm travando um forte diálogo com as escolas localizadas no distrito do Guamá, que contempla cinco bairros da cidade de Belém, Montese, Guamá, Condor, Jurunas e Cremação.

A equipe deste programa formada em sua maioria por pedagogos vem traçando desde 2010 um mapeamento dos casos de violência sexual cometidos contra crianças e adolescentes nestas escolas e em seu entorno,

¹ Discente do 8º semestre do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará.
E-mail: fernando_texas@hotmail.com

² Discente do 9º semestre do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará.
E-mail: sabrinamovis@yahoo.com.br

buscando parceiros na construção de metodologias exitosas que promovam ações de prevenção contra esta brutal realidade que é a violência, por isso, objetiva-se nesta ação extensionista empoderar jovens, professores, pais e comunidades escolares em uma maior capacitação e preparação sob a temática da violência sexual, tão presentes e reportadas em nossos meios televisíveis e nas conversas acadêmicas. O grande propósito é prevenir antes que este mal aconteça.

Busca-se uma cultura de paz em que o grande protagonista é a Escola e quem a conduz. O grande foco deste estudo é trazer experiências pedagógicas transformadoras umas delas é a questão de enfrentar a violência instigando nas escolas o papel do pedagogo nesta mudança. Os profissionais da educação que passam grandes períodos em contatos com as crianças e os adolescentes já possuem uma relação de confiança por isso já tem propriedade em detectar mudanças comportamentais tentando encontrar a gênese da mesma, e um desses profissionais é o pedagogo. Será que este está exercendo a sua função? Qual será a sua contribuição para a mudança? E como este lida com os temas atuais como a violência sexual? Saberemos nas páginas posteriores como este programa está contribuindo para solucionar estas respostas.

Direitos Humanos o que isso vem a ser? Como percebemos quando este vem sendo violado? São perguntas que nos parece familiar mas que no entanto percebemos que a efetivação do que vem a ser direito só é visto concretamente a partir dos anos 90, principalmente no que diz respeito aos Direitos sexuais de crianças e adolescentes aqui no Brasil, pensemos que é devido a efervescente era da democratização política e social alavancada pelos grandes homens e mulheres inseridos em movimentos sociais aqui existentes.

Nesta escala de Direitos percebemos uma palavra chave que sintetiza a violação do mesmo chamada de violência. A violência estudada segundo Pierre Bourdieu nos remete a uma situação de desvantagem entre uma pessoa e outra, é nesta perspectiva que o estudo sobre violência sexual será enfocado, e qual o papel de nós educadores e, principalmente nós pedagogos em enfrentarmos de forma coerente e eficazes esta chaga social chamada violência sexual em crianças e adolescentes, visto que, pouco nos é oferecido na formação e capacitação em torno desta temática.

Na sociedade mundial vem se observando atualmente discussões crescentes e conflitantes acerca do assunto “violência”, sob todas as formas, que atinge não só o Estado do Pará como o Brasil e o Mundo. Um assunto

relevante de diversos fatores sociais, tais como: desigualdades econômicas, culturais, consumo de drogas, desemprego, enfim, problemas muito graves e muito presentes que atravessam o cotidiano, porém não suficiente para explicar a Violência Sexual.

Segundo o Guia Escolar (2004), conceitualmente a violência sexual pode ser observada sob as formas de: abuso sexual, exploração sexual e tráfico para fins sexuais. Em síntese o abuso sexual é o ato de uma pessoa envolver crianças e adolescentes em atividades sexuais. Não se restringe apenas ao estupro, inclui também atos libidinosos e manipulação emocional. A exploração sexual se caracteriza pelo ato de comprometer ou oferecer os serviços de uma criança ou adolescente como objeto sexual, nesta categoria inclui-se a utilização sexual de crianças e adolescentes, para tráfico com fins comerciais e de lucro.

A violência sexual um fenômeno multifacetado de causas variáveis que acontece em alguns casos dentro das famílias sob o silêncio e sofrimento, deixando muitas vezes marcas profundas para o resto da vida da vítima, quando esta não tem um acompanhamento integrado de profissionais capacitados, principalmente psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, comprometendo o seu desenvolvimento biopsicossocial.

Segundo FALEIROS (2000), um dos principais obstáculos ao combate à violência sexual contra crianças e adolescentes é a ocultação e o silêncio que encobre o fenômeno, principalmente no âmbito familiar. O enfrentamento da violência sexual praticada contra crianças e adolescentes, não obterá êxito se não houver o envolvimento de toda a sociedade. O trabalho de atacar frontalmente este tipo de violência precisa envolver todos, não só o poder público, mas também outros atores sociais. É nessa conjuntura que entra um personagem importantíssimo: a escola.

Diretores, professores e orientadores pedagógicos devem estar atentos para o abuso, exploração sexual. É importante que a escola consiga reconhecer sinais de maus-tratos nas crianças e nos adolescentes. Ninguém melhor do que os professores que passam longos períodos com as crianças e os adolescentes, para perceber tais mudanças. Além de estarem preparados para captar essas pistas, nem sempre tão óbvias, os professores precisam estar capacitados para lidar com a criança e suas famílias. Constituir uma relação de confiança com a criança ou o adolescente, sem preconceitos e moralismos, é um desafio para esses profissionais.

A escola deve ser uma forte parceira de todas as pessoas comprometidas com a luta contra a violência sexual. Ela pode ajudar a romper o pacto de silêncio que ronda os crimes sexuais contra crianças e adolescentes. Sua missão é de extrema relevância, tanto na cruzada pela prevenção do problema - ajudando as crianças e suas famílias a lidarem de forma consciente com a sexualidade -, como também no combate, auxiliando quem sofre essas agressões a ter um atendimento adequado para que volte a ter uma vida saudável e feliz.

Nesse sentido, faz-se necessário promover o empoderamento das escolas públicas para enfrentar a violência sexual infanto-juvenil. “Assim, busca-se através deste projeto que envolve ações de extensão, pesquisa e ensino, o enfrentamento da violência sexual”, destinando à formação de crianças e jovens protagonista no enfrentamento deste tipo de violência. Almeja-se atingir o universo de escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Belém, sendo que a meta do primeiro ano de implementação do programa foi atingir as escolas localizadas no distrito do Guamá e mobilizar seu corpo técnico principalmente os professores e os pedagogos na busca de melhores metodologias e ações de enfrentamento com a participação dos jovens que são os protagonistas desta temática.

METODOLOGIA

O projeto tem como foco de intervenção o desenvolvimento de ações voltadas para sensibilização, mobilização, fortalecimento e formação de diferentes atores que integram a comunidade das escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Belém e do Empoderamento da Juventude para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, particularmente as escolas Estaduais localizadas no distrito do Guamá, por meio de oficinas pedagógicas e ações coletivas direcionadas pelos pedagogos e executadas por todos os participantes buscando nesta prática a transformação de toda a comunidade escolar no que diz respeito a violência sexual, trazendo para o debate a importância do tema, a discussão e diferença dos conceitos, o debate do ser pedófilo e, a melhor maneira de evitar, tratar e denunciar casos de violência sexual cometidos contra crianças e adolescentes.

De forma cronológica houve a seleção das escolas do referido distrito que contempla os bairros do Guamá, Montese, Jurunas, Cremação e Condor,

para participarem e atuem nas ações de enfrentamento proposta pela equipe do projeto através da metodologia eu consistia na aproximação e envolvimento não só destas escolas, mas da comunidade no entorno.

Após esta seleção houve a mobilização via telefone, fax, e-mail, onde propusemos o agendamento de uma reunião de sensibilização na Universidade para a apresentação do projeto às escolas selecionadas, bem como a formalização do mesmo através do contato com seus gestores e professores, elucidando a importância do tema na agenda escolar.

Neste primeiro contato criou-se uma agenda para o desenvolvimento das ações previstas para os quatro anos de atuação do projeto sendo que nos primeiros dois anos a atuação se desenvolveria no distrito do Guamá, onde os diretores juntamente com a equipe do projeto traçaram as propostas de ações de intervenção na busca do êxito do projeto de extensão.

A realização de um diagnóstico sobre a situação do enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes servirá de subsídio para a construção de um banco de dados que dê visibilidade para a problemática e para a situação vivenciada pelas comunidades escolares. Pretendeu-se, com isso, fomentar a participação das escolas públicas estaduais localizadas em Belém na rede integrada pelas instituições que atuam nos diferentes eixos de promoção, controle e defesa dos direitos da criança e do adolescente.

O estímulo ao protagonismo juvenil se configura como mais uma das características e preocupações do projeto, visto que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, logo devem conduzir e protagonizar sua própria história com base na perspectiva de serem multiplicadores na luta em defesa da infância e adolescência e contra o abuso e a exploração sexual infanto-juvenil.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Dos quatro objetivos previstos no projeto de extensão para serem executados nos quatro anos de duração de sua execução, apenas o dois primeiros foram parcialmente alcançados à saber:

1-fortalecer a integração e a articulação das escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Belém na rede de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes;

2- possibilitar que as comunidades das escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Belém ampliem seus conhecimentos acerca do quadro atual do abuso, exploração sexual e tráfico de pessoas para fins de exploração sexual comercial no Estado. Para o primeiro ano de implementação do programa, a meta foi a de atingir o universo de escolas públicas estaduais localizadas no Distrito do Guamá, no qual se localiza a Universidade Federal do Pará. No sentido de promover a consecução da meta almejada, os seguintes indicadores físicos foram planejados e executados:

1. Mapeamento das ações de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes nas escolas públicas estaduais localizadas no distrito do Guamá, em Belém: realizou-se a elaboração do instrumental necessário para a coleta de dados (Diagnóstico Rápido Participativo – DRP) junto às escolas, sendo que a sua aplicação não foi realizada em função da greve de professores das escolas estaduais, ocorrida no ano de 2010 e o consequente replanejamento escolar. Promoveu-se o início do levantamento de dados referente aos casos de violência sexual cometido contra crianças e adolescentes no município de Belém, junto a órgãos públicos e nos arquivos de jornais diários.

2. Realização de um Seminário temático envolvendo as comunidades escolares das escolas públicas estaduais localizadas no distrito do Guamá, em Belém, e as entidades e atores locais engajados no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes: o 1º Seminário do Projeto “Empoderando as Escolas Públicas de Belém para o Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil”, ocorreu no dia 17 de maio de 2010, no Auditório do Instituto de Ciências Jurídicas da UFPA;

3. Articulação das escolas públicas estaduais localizadas no distrito do Guamá, em Belém, na Rede de parcerias com organizações governamentais e não-governamentais para enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes: realizou-se o levantamento de informações sobre as escolas públicas localizadas nos bairros que compõem o Distrito Administrativo do Guamá, tendo as mesmas sido contactadas e seus dirigentes convidados para três reuniões de sensibilização ocorridas nas dependências do Instituto de Ciências da Educação da UFPA;

- Empoderamento de pelo menos 150 adolescentes e jovens como protagonistas juvenis sobre o tema, que façam parte comunidade das escolas públicas estaduais localizadas no distrito do Guamá,

- em Belém: Realização no dia 18 de agosto de 2010, da oficina piloto sobre o tema “Empoderando a Juventude no Enfrentamento a Violência Sexual”, executada na escola Acássio Sobral, localizada no bairro Montese, com a participação de alunos do 2º e 3º anos do ensino médio, sob a coordenação dos bolsistas que integram o projeto. A oficina foi muito proveitosa no tocante ao diálogo e troca de experiências com estes adolescentes e jovens que participaram efetivamente;
- Publicação de pelo menos um artigo em revista científica indexada com os resultados da sistematização de todo o processo e documentos de referência: O coordenador do Programa apresentou durante a realização do Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação de 2010, co-auspiciados pelo Fórum Português de Administração Educacional (FPAE/PT), Forum Europeu de Administradores de la Educación de España (FEAE/ES) e pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE/BR), realizado nas cidades de Évora (Portugal) e Cáceres e Mérida (Espanha) o trabalho intitulado “A ESCOLA E O ENFRENTAMENTO DA VIOLENCIA SEXUAL INFANTO-JUVENIL NO ESTADO DO PARÁ” (ver em <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/41.pdf>), publicado, posteriormente, no CADERNOS ANPAE, nº 9, 2009 (ISSN 1677. 3802).
 - Os bolsistas integrantes do Programa apresentaram dois resumos expandidos durante a 13ª Jornada de Extensão da UFPA, como o tema “Empoderando as Escolas Públicas de Belém para o Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil”. Além de apresentação de resultados das oficinas no Congresso Norte e Nordeste de Psicologia em Salvador e finalizando com a apresentação do projeto no Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia na Paraíba, estes últimos sob a responsabilidade do bolsista de extensão e discente do curso de pedagogia Fernando Teixeira da Silva.
 - Formação do grupo de estudos sobre a temática envolvendo a equipe com novos membros do curso de mestrado em enfermagem e da graduação do curso de geografia.

Percebemos que houve uma mudança significativa nas escolas de abrangência do Projeto, haja vista que o assunto é relevante e complexo necessitando de um tempo considerável para mudanças mais enérgicas, visto que, os professores e principalmente os jovens necessitam de mais dialogo e formação e, a universidade através do conhecimento difundido contribui para tais objetivos, pois o que se percebe atualmente é que sua formação profissional é evidenciada de forma mais sólida devida suas ações extensionistas na construção de agentes mais críticos que atualmente estão mais capacitados em contribuir com a sociedade através da sua formação profissional com a proposta universal de mudança social e não apenas individual refletindo nos alunos o estímulo ao protagonismo juvenil.

Este estímulo é proposital quanto profissionais conscientes e compromissados com sua profissão são levados a instigados a provocar seus alunos buscando saber qual as suas dúvidas e indagações atuais tentando da melhor forma contribuir para a sua formação cidadã, percebemos que as universidades ainda caminham em passos lentos na formação dos pedagogos no que diz respeito a esta problemática, mas que já vem percebendo a importância de mudanças curriculares e de práticas extensionistas e de pesquisa nesta **área que ainda é muito fragilizada e que precisa de muito conhecimento e estudo para se obter propriedade e subsídios em enfrentá-lo.**

Neste segundo ano de atuação resolvemos fortalecer nosso grupo de estudos fazendo uma interconexão com mestrandos do curso de enfermagem, visto que, entendemos que a violência sexual é um caso de saúde, e deve ser combatida, tratada e punida, estas discussões no grupo vem fortalecer a formação da equipe e das escolas de abrangência do projeto alavancando a importância do pedagogo em construir estas metodologias em suas escolas buscando de forma pedagógica transformar uma realidade melhorando-a na busca de uma cultura de paz e de uma educação baseada nos Direitos Humanos.

A equipe do projeto está bem mais estruturada na execução das ações, haja vista que o primeiro passo já foi dado e, já possuímos uma análise mais abrangente e minuciosa, e nossas atividades trarão um enfoque mais formativo dos jovens e professores com cursos que venham suprir esta capacitação e este dialogo na busca de verdadeiramente enfrentarmos violência sexual infanto-juvenil em nossas escolas paraenses.

REFERÊNCIAS

FALEIROS, Eva T. Silveira. *Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. Brasília: Thesaurus, 2000.

GUIA ESCOLAR: *Métodos da identificação de sinais e abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004.

CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE AS ARTICULAÇÕES, IMPLICAÇÕES E CONTROVÉRSIAS

Gabriela Maria dos Santos¹

Mirinalda Alves Rodrigues dos Santos²

Resumo

Este artigo apresenta algumas discussões que foram desenvolvidas em nível de graduação, abordando a Educação Inclusiva, as Políticas Públicas Nacionais de Inclusão e as mudanças curriculares na escola. Objetivou-se mostrar as implicações e dificuldades em que as adaptações curriculares vêm enfrentando para atender as perspectivas dessa nova modalidade. Apoiado nos esforços da pesquisa bibliográfica foi realizado interlocuções com; Alves (2008), Coll (1996), Moreira e Silva (1994), Silva (1999), Santos (2009) e entre outros que propuseram uma reflexão sobre o tema abordado.

Palavras-chave

Adaptações Curriculares; Inclusão escolar; Políticas Públicas de Inclusão.

INTRODUÇÃO

A discussão em incluir pessoas portadoras de deficiência esta ganhando cada vez mais força no Brasil por sua luta ao longo do tempo na sociedade. A escola como instituição é um dos espaços que deve promover a conscientização, a valorização da diversidade, em que respeitar o “outro” é ver como igual são valores, que mesmo perdidos ao longo do tempo devem ser resgatados. A abordagem desse trabalho é relevante para facilitar a compreensão de que forma a escola, está incluindo os alunos que necessitam de aprendizagem especializada e como esses profissionais da educação estão sendo formados para atuar em uma sala de aula inclusiva.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – santosgabi.ufpb@gmail.com

² Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – mirirodrigues2@yahoo.com.br

A Educação especial como modalidade educacional deve propiciar o processo de desenvolvimento do aluno, para isso, o currículo deve adequar-se como uma alternativa para a escola atender a diversidade dos alunos e o professor está preparado para receber esse aluno “diferente”. Ainda há muitos caminhos a serem percorridos para que a Educação Inclusiva realmente aconteça. Esse impasse muitas vezes acontece por as escolas estarem incluindo apenas para cumprir a obrigatoriedade das leis, sem haver um planejamento pedagógico pensado para esses alunos.

Para tais discussões tomamos como base a Declaração de Salamanca (1994), em que a Educação Especial se fortaleceu e também as principais leis que regem a nossa educação como a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBN de nº 9394/96), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs de 1997).

Este artigo enfoca primeiramente, os processos que as pessoas deficientes percorreram para poder ser incluídos no âmbito escolar, em segundo lugar será abordada a questão do Currículo e a formação docente para a Educação Inclusiva, logo após discutiremos as adaptações curriculares para o aluno especial, e por fim o currículo no contexto atual, suas modificações e ajustes.

CONTEXTUALIZANDO A INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES

Historicamente as pessoas com deficiência eram rotuladas como incapazes por suas limitações, viviam excluídas, pois a deficiência era sinônimo de diferença. Os deficientes viviam à margem da sociedade e foram estigmatizadas, e segregadas assim como os negros, índios entre outros. Ser deficiente ou ter um filho deficiente era motivo de vergonha para seus familiares, com isso essas pessoas sempre viviam escondidas e não participavam da sociedade.

No Brasil as primeiras iniciativas surgiram no período imperial com apoio das associações filantrópicas, aos poucos o pensamento da sociedade foi modificando em relação às pessoas deficientes, foram quebrando a visão pessimista de que elas são incapazes e até mesmo doentes. Essas mudanças se fortaleceram ainda mais na década de 1990 com a Declaração de Salamanca (1994) na qual, representantes de diversos países se reuniram para discutir essa questão, tendo como foco principal a educação em que se afirma ser para todos, assim podemos verificar:

[...] todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação, e que a elas devem ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (Declaração de Salamanca, 1994).

Entende-se que a escola é um espaço sócio-educativo em que todos tem o direito de ter acesso, independentemente da origem econômica, cultural, racial e deficiência. Um espaço que deve incluir e erradicar qualquer tipo de preconceito. Em Jomtien, Tailândia em 1990 houve uma conferência na qual alegava que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades no mundo inteiro” (UNESCO, 1998). Reforça a discussão da necessidade de uma educação abrangente que promova a igualdade. Segundo Oliveira, Amaral (2004):

Em 1994, a Organização das Nações Unidas para a Educação, ciência e cultura (UNESCO) promove a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, da qual participaram noventa e dois países, entre os quais o Brasil, desse evento, redundou à elaboração da “Declaração de Salamanca” que preconizou: o princípio da inclusão e o conseqüente reconhecimento da necessidade dos “sujeitos especiais a serem aceitos em escolas regulares; a recomendação de uma gestão eficiente, que atenda aos princípios de eficácia e de eficiência. (OLIVEIRA, AMARAL, 2004).

É nesse discurso, que a educação especial se fortalece em que atende as suas necessidades tornando o portador de “n” deficiências capaz de exercer tanto o lado social como o pessoal. Visando sua plena participação ativa na

sociedade no qual está inserido. A educação especial foi estabelecida como modalidade de ensino com o decreto da lei de nº 9.394/96 instituída nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “Art.58, entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Surge então, um novo olhar no que diz respeito à educação inclusiva, destinado aos alunos com necessidade especiais, para que faça cumprir a lei há uma necessidade de reformas no ensino das escolas regulares. Promover o acesso e permanência para essa nova demanda de alunos de acordo com suas especificidades não é uma impossibilidade, mas uma dificuldade que é possível ser realizado é compreender que incluir depende não apenas das reformas educacionais, mas também da formação continuada dos professores para poder então romper a barreira que impede o ensino e anseios dessa nova geração.

É com esse objetivo que a escola como instituição deve promover a acessibilidade dos portadores de necessidades especiais reconhecendo suas necessidades adaptando o currículo, profissionais capacitados e disponibilizar recursos didáticos apropriados, em promover uma educação de qualidade que dê possibilidades de fazer com que esses alunos desenvolvam suas habilidades cognitivas tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para que se torne possível essa perspectiva é preciso que possamos ter uma concepção do que é o currículo? Qual objetivo do currículo? Quais propostas curriculares queremos que atenda a essa demanda? É nesse sentido que as escolas devem pensar a princípio, como será a inserção desse aluno especial na escola. E não somente incluí-lo sem ter um acompanhamento pedagógico que contribua para o seu crescimento escolar. Como Michael Young (1970), propõe que devemos indagar para que servem as escolas?

O currículo não é neutro, ele tem relação direta com a sociedade e a atualidade dos fatos. A educação especial no Brasil vem sendo duramente questionada atualmente, e reflete de que forma essa educação pode e deve ser realizada. O termo educação inclusiva é o que se encaixa melhor no

que queremos abordar. Mas que inclusão é essa? Como vamos incluir? As adaptações curriculares, para essa modalidade de ensino, é questão também muito atual. O desafio da escola consiste, precisamente, em ser capaz de oferecer a cada aluno a resposta às suas necessidades, ou seja, a ajuda pedagógica que ele necessite, ajustando à intervenção educativa a sua individualidade.

Para Tomaz Tadeu da Silva, baseado no discurso de Bobbitt, “[...] o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.” (SILVA, 2001, p. 12). Para Coll, 1986, o currículo consiste na execução de projetos que determinam os objetivos da educação escolar e com isso há uma vinculação com o projeto político pedagógico.

A elaboração curricular é a explicitação do projeto que preside e guia as atividades educacionais escolares, precisando as intenções que se encontram em sua origem e proporcionando orientações sobre o plano de ação, para levá-las a cabo. Com este propósito, a elaboração inclui informações sobre o que, quando e como ensinar e avaliar. (COLL, 1986, p. 24)

Outro aspecto importante no que diz respeito ao currículo é que as escolas devem pensar em qual teoria curricular elas irão adotar para poderem fazer uma proposta curricular visando a plena participação ativa desses novos alunos que estão sendo inseridos na sala de aula. Sabendo que, as teorias curriculares segundo Tomaz Tadeu, (1999) têm as seguintes divisões: Tradicional, Crítica e Pós- crítica, nesse sentido as escolas devem adotar as Teorias Pós-Críticas, em que essa teoria tem o objetivo de abordar diversas realidades no qual traz a questão da diferença em que reconhece o outro como diferente e o aceitar com suas particularidades, é um processo de refletir, colocar na prática e impedir qualquer forma de exclusão.

A diferença está impregnada em nossa sociedade, é com a diferença que a nossa sociedade é formada. Os professores têm que estar preparados para trabalhar e lidar com a diferença. Ter um aluno em sala de aula que foge dos padrões e da “normalidade” exigida, colocam alguns professores a ficarem de mãos atadas sem saber o que fazer.

[...] em nossa formação nós aprendemos sobre uma escola que se pauta pela homogeneização e que trata o que foge à norma como anormal, como precisando ser tratado para ser reintegrado ao har-

monioso munda da normalidade. Quem foi feito com essa cabeça tem muita dificuldade em lidar exatamente com a riqueza da diferença, porque na verdade o que caracteriza a sala de aula é a diferença, não é a semelhança. (MOREIRA, 1994. p. 12, 13).

Olhar para uma sala de vários alunos e achar que são todos iguais é no mínimo preocupante. Mas infelizmente ainda tem professores que tem esse olhar sobre sua turma, e àquele que não está no padrão pré-estabelecido por esse profissional, é tido como diferente e para alguns o diferente não há solução, pois este tem que se adequar aos outros para que seja possível sua educação.

Para isso, temos que pensar e rever a formação desses profissionais e nesta mesma obra de Moreira, Começando uma Conversa Sobre Currículo, o diálogo entre Regina e Antonio Flavio nos leva a uma breve reflexão sobre a formação desse profissional e o olhar da sociedade sobre a imagem do professor, seus salários e suas condições de trabalho e o processo de formação continuada.

[...], a nossa militância está sobretudo na escola, está no esforço por fazer uma escola melhor. Penso que o problema é essa nossa formação complicada, que nos encheu de preconceito que nos impedem de ver, de nos abirmos para o novo e de tentarmos compreender o novo. É essa formação que nos faz ver o menino e a menina, que na escola parecem estar desajustados, que parecem ser diferentes do que se convencionou como normalidade, tornando-se problemas para o professor ou a professora. (MOREIRA, 1994. p. 16).

Historicamente, a formação de educadores para o atendimento educacional especializado esteve ligada aos cursos de formação do magistério em nível secundário. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB/71, surgem habilitações em nível superior, nas diferentes áreas da Educação Especial. A discussão sobre a formação de educadores para a educação de todos, para a inclusão e escolarização adequada de pessoas com dificuldades de aprendizagem surgiu a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia em 1990.

AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA O ALUNO DEFICIENTE

Podemos ressaltar que as adaptações curriculares foram pensadas através da Política Nacional de Educação Especial, do MEC em que afirma que a educação especial articulada às escolas comuns devem ter um currículo oficial. Esse por sua vez, tem o propósito de adaptar de acordo com cada necessidade no qual “deverá ser baseado em avaliação/diagnóstico de natureza educacional”. (MOREIRA, BAUMEL, 2001).

Podemos constatar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no capítulo V:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades. Parágrafo único. O Poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (LDB, Lei de nº 9394/96 cap.V).

A lei mencionada afirma que, a educação especial deverá ter caráter assistencialista no que diz respeito a prover meios assistenciais para garantir formas do deficiente desfrutar da educação, em virtude das políticas públicas educacionais, no qual, as escolas têm a obrigação de formular estratégias para promover a inclusão desses alunos. Entretanto, a realidade que temos hoje nas escolas regulares através dos discursos dos alunos de pedagogia nos seus estágios e etc. é diferente. A educação oferecida para os alunos deficientes é preocupante, pois quando incluídos nas escolas, são deparados com diversas dificuldades como, por exemplo, um ambiente sem estrutura física adequada, falta de recursos didáticos apropriados, como já mencionamos anteriormente, professores não aptos para lidar com essa nova demanda de alunos. Além disso, o atendimento especializado é muito restrito, no qual as escolas apenas dispõem de outros profissionais além dos professores que também muitas vezes também não é capacitado.

Podemos abordar outros documentos legais que garantem a inclusão de alunos deficientes, como podemos observar na Constituição Federal do Brasil atualizada em 2004: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

(BRASIL, 2004)” Também são observadas no Plano Nacional de Educação (PNE), que se remete à Constituição Federal em seu primeiro parágrafo sobre educação especial.

A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões – o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas “regulares”. (PNE).

O mesmo documento, também nos mostra ações possíveis para uma aplicabilidade real de tais documentos.

Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração. (PNE).

Outro aspecto relevante implica na formação escolar desses alunos. As escolas devem repensar o sentido da inclusão, em que incluir não é o aluno está em sala de aula sem que haja uma atividade que contemple suas habilidades ou estar somente por socialização. Implica em possibilitar o desenvolvimento das habilidades cognitivas desses alunos e mostrar para eles que são capazes de fazer muito mais que pensam.

Segundo as propostas dos Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs) 1997:

A orientação proposta nos PCNs reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é acabado, o que se propõe é uma visão de complexidade e da provisoriidade do conhecimento. De um lado, porque o objeto do conhecimento é complexo de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também provisório, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução. (PCN, 1997, p. 44).

É nessa perspectiva, que as escolas devem ter uma educação centrada na aprendizagem do aluno, com isso a educação fica mais significativa e a inclusão acontece até de forma natural, pois o ideal é pensar em seu desenvolvimento e avanços significativos na aprendizagem. É claro que o contexto das relações sociais é importante também para o seu desenvolvimento como pessoa, mas o que pretendemos mostrar é que não basta apenas isso, é preciso que ambas as propostas sejam articuladas para o progresso cognitivo desses alunos.

A questão fundamental, de acordo com os princípios que regem a educação especial, é que todos os alunos devem ser providos de um currículo, segunda suas necessidades e características, para que o aproveitamento deste aluno seja de modo satisfatório e proveitoso. Para isso, o professor deve ser capaz de diversificar sua intervenção preparar e incluir em seu programa diferentes formas que podem ajustar-se as diferentes formas de aprender do aluno. Lembrando também, que o aluno não se adapta a escola ou ao currículo pré-estabelecido, mas sim a escola e o currículo que deve se adaptar ao aluno especial.

A tendência mais coerente é adotar um currículo mais crítico, como mencionamos anteriormente. Neste contexto, o currículo envolve outros aspectos: Quais sejam: currículo formal – plano e propostas pedagógicas, currículo em ação – aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas e currículo oculto – o dito, aquilo que tanto aluno quanto professores trazem, carregado de sentimento, criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula. Essas práticas curriculares nos levam para

o caminho que devemos trilhar usando as formas de currículo adequadas e a modificando se necessária, para o melhor atendimento ao aluno.

Hoje, as questões curriculares estão intimamente conectadas aos problemas sociais e, em dias mais recentes, aos aspectos culturais. Uma pedagogia crítica para formar cidadãos capazes de exercer poder sobre suas vidas e especialmente sobre as condições de produção e aquisição de conhecimento é uma das finalidades que a escola deveria exercer. Que buscam refletir sobre os conteúdos manifestos e ocultos na realidade social e escolar, deve estar articulado à prática escolar, para que nesta se possam problematizar as relações do poder que ocorrem nas diferentes trocas, linguagens, tempo e espaços sociais. O aluno especial tem capacidade como qualquer outra pessoa de participar dessas trocas que acontecem no meio social. Eles só precisam ser percebidos e respeitadas como eles merecem, como pessoas que são e diferentes como todos.

Exigir uma escola com característica igualitária não significa reclamar a uniformidade para todos os alunos, mas supõe educar respeitando as particularidades de cada aluno e no convencimento de que as motivações, os interesses e a capacidade de aprendizagem são diferentes entre os alunos, devido a um complexo conjunto de fatores, tanto individuais como de origem sociocultural, que atuam entre si. O professor juntamente com a escola, percebendo isso, trilha um caminho possível para a inclusão dos alunos ditos diferentes.

MOREIRA E SILVA (1994) afirmam que o currículo escolar constitui um marco, uma moldura que delimita a inserção das crianças em sistemas de significação, nos quais elas representam coisas, nos quais partilham significados e nos quais ampliam sua compreensão da “realidade”. Pelo uso dos signos e da linguagem é que representamos o mundo e lhe damos significado, atribuímos determinados sentidos aos seus objetivos e aos seus eventos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as dificuldades atuais encontradas na educação de crianças com deficiência em nosso país, a falta de conhecimento de muitos profissionais sobre as limitações e habilidades desses alunos, deixa uma lacuna enorme entre a educação e a inclusão destes. A capacitação do profissional, o professor,

é de fundamental importância para que atendam, escolham ou modifiquem o currículo adequado para o desenvolvimento desses alunos.

As inovações propostas no currículo escolar devem estar em concordância com as medidas de organização do sistema educativo. As decisões de organização escolar e de seu funcionamento, relacionado aos professores, à estrutura e funções da equipe devem tornar possíveis as intenções educativas expressas no projeto curricular. Para isso, muitos documentos que foram abordados nesse trabalho nos mostra essa inovação no sistema educacional. As atividades inovadoras favorecem a reflexão sobre a prática, partindo ao desenvolvimento de um ensino de maior qualidade.

A proposta de um currículo crítico, que abrange a diversidade e explicita a heterogeneidade, nos leva ao caminho do novo, propõe a implantação de um currículo aberto que constitui da pluralidade da sociedade. Para a redefinição do currículo e da escolarização de alunos com deficiências por meio de sua inclusão no ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificadas as práticas escolares, com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas, é também verdadeiro que a contribuição da área da Educação Especial não se fará presente enquanto permanecer o preconceito social e a inadequação das práticas pedagógicas tradicionalistas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. *INCLUSÃO. Muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, dezembro 1996.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2001.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 2004.

COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994.

MOREIRA, A.F; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, M.A.M.; AMARAL, C.T. O aluno especial na escola regular: inclusão ou exclusão? In: *Reunião anual da ANPED*, 27, Caxambu, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. *As Teorias do Currículo: o que é isto?* Belo Horizonte, 1999.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? In PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti (Org.). *Globalização, Currículo e Interculturalidade na Cena Escolar*. Campinas, SP: Alínea Editora, 2009b. Pgs. (37-64). Tradução Daniel Jalil de Carvalho. Revisão Técnica Maria Eulina Pessoa de Carvalho.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE) E SUAS IMPLICAÇÕES NA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO JOÃO BATISTA

Izabel Cristina da Silva Padinha¹

Resumo

Esta comunicação propõe apresentar o projeto de pesquisa sobre as implicações do PDE na estrutura organizacional da Escola São João Batista. Pretende-se fazer um estudo bibliográfico e de campo com objetivo de investigar e analisar quais as implicações do plano na referida escola e identificar quais os fatores vieram a contribuir para sua implementação, assim como compreender as características gerais propostas pelo plano.

Palavras-chave

Plano de desenvolvimento da escola; Política Educacional; Escola Pública.

INTRODUÇÃO

São inúmeras as mudanças que ocorrem em nossa sociedade, como de ordem econômica, social, política, ambiental educacional, dentro desse processo a escola enquanto uma instituição de ensino e de práticas pedagógicas enfrenta muitos desafios que comprometem a sua ação frente as necessidade e exigências que surgem. Assim todos os profissionais que nela atuam devem estar envolvidos e comprometidos com a formação dos educando. Para tanto, torna-se necessário uma parceria muito mais ampla envolvendo a comunidade escolar de forma geral.

Com a perspectiva de melhorar o ensino básico público o Ministério da Educação lança o PDE.

É uma ferramenta gerencial utilizada com o propósito de auxiliar a escola a realizar, assegurar que sua equipe esteja trabalhando para atingir os mesmos objetivos, avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. (MEC, 2006, p.20)

¹ Aluna do Curso de Especialização Gestão e Planejamento Educacional-UFPA, e-mail:cristinapadinha@yahoo.com.br.

O PDE atende as escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB abaixo da média nacional dando assistência técnica e financeira. É um plano que tem como prioridade uma educação básica de qualidade sinalizando para as necessidades e aspirações da comunidade educativa assim como por uma escola mais autônoma visando condições melhores para o ensino-aprendizagem nesse sentido o PDE busca promover ações estratégicas para garantir a permanência e acesso das crianças nas escolas públicas.

Sendoo PDE um dos projetos do Programa do Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA) que busca um modelo inovado de gestão e planejamento estratégico. As propostas de autonomia e descentralização para o ensino básico vêm sendo posta em ação a partir da década 1990 através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esses recursos provem de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial e o MEC.

O PDE pauta-se em um processo de construção coletiva, permitindo o dialogo, a proposição compreendendo a realidade em prol da transformação. Dessa forma o PDE requer um modelo de gestão diferenciado do tradicional no qual existe um centralismo burocrático caminhando para uma proposta descentralizadora da política educacional.

No entanto é necessário atentarmos nossos olhares, pois de acordo com o manual como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola (2006) construído pelo ministério da educação e distribuído a escolas já está definido o que a escola deve planejar qual o papel do gestor . Nesse sentido nos questionamos até que ponto o PDE proporcionar um planejamento escolar com autonomia.

A gestão democrática da educação é hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado a pratica social global e a pratica educacional brasileira e mundial. E indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. E indubitável sua necessidade para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Indubitável sua importância como fonte de humanização. (FERREIRA, 2000, p.167)

Nesse sentido é necessário aprofundarmos nossas análises sobre as ações desenvolvidas pelo PDE para identificaremos até que ponto a ocorreu qualidade dos processos educativos da escola.

Assim como ocorre o processo de gestão e o fortalecimento da autonomia da escola mediante um planejamento estratégico que é o objetivo do pode.

(...) a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos os domínios dos conhecimentos e desenvolvimentos de suas capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento das necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como isenção no mundo do trabalho e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO. 2003: 117).

Diante desse contexto é preciso realizar pesquisas que possam desvelar como está e como implementado o plano nas escolas municipais e como professores da educação o compreendem e executam as ações quais prioridades estão sendo os resultados.

Pensar na democratização da educação não significa apenas ampliar e diversificar as oportunidades educacionais, mas construir um sistema com responsabilidade. Vale lembrar que a escola como organização é um sistema organizado com partes independentes que devem ser tratados de forma integrada buscando alcançar objetivos comuns.

Nenhuma instituição escolar é boa, por melhor que sejam seus processos de gestão e ensino, se não visar à promoção contínua de uma aprendizagem que alargue efetivamente os horizontes de seus educandos, instrumentalizando-os para se situarem como cidadãos efetivos nas sociedades em que estão inseridos. Nesse sentido o presente trabalho tem por objeto o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) que busca fortalecer a autonomia da gestão escolar a partir das necessidades da escola focalizando a melhoria da aprendizagem a partir de novas práticas educativas.

No sentido de compreender as características gerais do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e os fatores que contribuíram para sua implementação na E.M.E.F São João Batista, buscamos subsídios nas seguintes obras: Saviani (2009) que faz uma análise crítica da política do MEC, com enfoque no Plano de Desenvolvimento da Educação, na qual explica o que é o Plano de Desenvolvimento da Educação, suas singularidades e como se revela capaz de enfrentar a questão da qualidade de ensino nas escolas de educação básico. É um plano composto por várias ações entre elas

está o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE escola) que por sua vez, “é uma ação que se propõe a fortalecer a autonomia de gestão das escolas, envolvendo apoio técnico e financeiro as instituições de ensino para que elaborem seus próprios planos de gestão” (p.7).

Uma outra obra é Manual de Elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola MEC(2006) no qual apresenta uma visão geral do processo de elaboração do PDE, o que é o PDE, a estrutura, etapas e implementação. De acordo com o Manual o Plano mostra que novos caminhos devem ser trilhados pelas instituições escolares que transformam a visão que temos com relação ao seu desenvolvimento e funcionamento. Nesse sentido O PDE, “vê a escola como um todo em sua perspectiva estratégica, não apenas em sua dimensão pedagógica” (p. 11).

A dissertação de mestrado Ferro (2001) intitulada “O plano de desenvolvimento da escola pública – PDE na escola pública do ensino fundamental em mato grosso do sul: O gerencial e o pedagógico” – a dissertação contribui ao fazer uma análise do PDE a partir da forma como foi desenvolvido na escola publica de ensino fundamental I. Analisou-se a materialização efetiva do plano desenvolvimento da escola (PDE). Assim como trabalho didático na unidade de ensino.

Com o propósito conhecer e analisar com maior propriedade as implicações do Plano Desenvolvimento da Escola na estrutura organizacional da escola pesquisada, assim como as implicações do plano no sistema de ensino do Município de Cametá, sendo o plano uma proposta de planejamento estratégico a ser desenvolvido pelas escolar por meio de um modelo gerencial, que implica em definir prioridades e em articular meios para lograr resultados prioritários.

Dessa forma ressalta-se a participação coletiva como característica importante para que ações sejam elaboradas e venham incidir nas práticas escolares, particularmente no desempenho do aluno. Utilizaremos a obra de Libâneo (2003),que proporciona bases conceituais e de análise dos aspectos sociopolíticos, históricos e organizacionais da educação escolar brasileira e da organização e gestão da escola. Trabalha a concepção de gestão democrática- participativa

Autonomia da escola e da comunidade educativa, relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe escolar, envolvimento da comunidade no processo escolar, planejamento de

atividades, formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar (p.332).

Nesta mesma linha de reflexão temos a obra de Oliveira (2000), que contribui de forma crítica sobre a gestão da educação, a partir de novos olhares sobre a política e gestão da educação, numa conjuntura mundial marcada pela diminuição da presença do Estado na promoção das políticas sociais, pelo avanço do mercado, trás reflexões sobre a reforma do educacional, estratégias de descentralização e privatização gestão democrática.

O município de Cametá o plano de desenvolvimento da escola (PDE) foi implementado no ano de 2006 em algumas escolas de ensino fundamental. A implementação desse plano nos suscitou algumas indagações a respeito de compreender quais são as características gerais do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)? Quais os fatores contribuíram para a implementação do plano de desenvolvimento da escola na E.M.E.F São João Batista? Quais foram as implicações do plano desenvolvimento da escola na estrutura organizacional da E.M.E.F São João Batista? Quais as implicações do plano desenvolvimento da escola no sistema de ensino do município de Cametá?

Frente a esses questionamentos temos por objetivo com esse trabalho investigar as implicações do plano desenvolvimento da escola na estrutura organizacional da escola municipal de ensino fundamental São João Batista. Assim como compreender as características gerais do plano de desenvolvimento da escola. Identificar os fatores que contribuíram para a implementação do plano de desenvolvimento da escola E.M.E.F. São João Batista. Analisar as implicações do plano desenvolvimento da escola na estrutura organizacional da EMEF São João Batista. Analisar as implicações do plano desenvolvimento da escola no sistema de ensino do município de Cametá.

METODOLOGIA

O presente trabalho busca caminhar nossa produção científica a respeito do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e suas implicações na estrutura organizacional da escola municipal de ensino fundamental Aricurá, a partir de um enfoque do materialismo histórico-dialético no sentido de revelar a historicidade do fenômeno e suas relações dentro de um contexto complexo

Borges (2007). Para a aquisição de informações mais precisas do objeto em estudo faremos uma pesquisa adotando o estudo de caso, respaldado por uma pesquisa bibliográfica e de campo e pautado numa abordagem qualitativa, dotando como instrumento de investigação da realidade local com base em Ludke e André (1986). Já que precisamos ter um contato no processo direto com os objetos e as pessoas e envolvidas no processo.

A coleta de dados será feita através de entrevistas do tipo semi-estruturada, orientada por um roteiro com perguntas abertas, que serão coletas com os sujeitos que fazem parte do âmbito escolar como o diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, professor e o coordenador (PDE) no município de Cametá.

Faremos uma análise documental (atas, decretos, o manual de elaboração (PDE), são documentos relevantes para consolidação da pesquisa. Após coletar as informações iremos descrever, ler, organizar e analisar os dados com apoio do referencial teórico no sentido de interpretar e compreender o material recolhido.

O instrumento de análise dos dados será uma análise de conteúdo, que segundo Franco (2008) a análise de conteúdo é a mensagem, esta torna-se uma representação social na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente. Todos esses procedimentos de pesquisa vão nos possibilitar uma melhor aproximação do nosso lócus de pesquisa e possíveis respostas para os questionamentos que permeiam esse trabalho.

RESULTADOS ESPERADOS

Acreditamos que o ato de educar não se realiza na estagnação do nosso pensar e no fazer, mas na dinamicidade do cotidiano a partir de uma prática social em constante interação com o mundo. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é uma ferramenta gerencial que se propõe auxiliar a escola na melhoria da qualidade de ensino por meio de um planejamento estratégico. Assim buscamos analisar as Implicações do Plano de Desenvolvimento da Escola na Estrutura Organizacional Escola São João Batista no sentido de ele tenha feito alguma diferença no olhar e na ação da escola para tratar das novas demandas da nossa realidade e no desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos, visando transformar do processo educativo na perspectiva de atender mais qualitativamente suas demandas. A pesquisa está no seu início esperamos com a pesquisa contribuir para discussão e reflexão

sobre as políticas públicas em educação como estão sendo implementadas e quais suas implicações nas unidades escolares e principalmente que benefícios trazendo a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

BORGES, M.C & Dalberio. *Os Aspectos metodológicos e filósofos que orientam as pesquisas em educação*. Revistas iberomericana de Educación. Nº 43/5-25 de julho 2007-organización, de estados iberoamericanos para la edacacion, la ciência Y la cultura (oei). Disponível em [HTTp://rieoei.org/deloslectores/1645BORGES.PDF](http://rieoei.org/deloslectores/1645BORGES.PDF) Acesso em: 04 nov. 2010, 21: 03.

BRASIL. *Manual Como elaborar o Plano Desenvolvimento da Escola; Aumentando o desempenho da escola, por meio do Planejamento eficaz*. 3ª Ed. Brasília: FUNDESCOLA/ DIPRO/FNDE/ MEC, 2006.

FERREIRA, Naura Syrea Carapeto. *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3.ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos, Oliveira, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: política, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Menga Ludke, Marli E.D.A. André. São Paulo: EPU, 1986.

SAVIANI, Dermeval. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

NOTAS PARA SE PENSAR A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA

Jane Lino Barbosa de Sousa¹

Toda criança como um ser pensante e por estar no meio de falantes, imita e reproduz o que está ao seu redor, ela fala o que ouve e age de acordo com as atitudes dos adultos que a cercam. Ao ouvir um som seja ele emitido pela natureza ou pelo homem a criança em diversos momentos sente a necessidade de reproduzi-lo, com a voz, mãos, pés ou com as ferramentas que estiverem ao seu alcance, nessa ocasião é de fundamental importância que os adultos, que estejam ao seu redor saibam valorizar esse momento para que a criança explore com todas as suas possibilidades o som escutado. Esse é o objetivo deste trabalho que pretende analisar de que maneiras os familiares dirigem o processo natural de musicalização das crianças em ambientes não escolares, e alguns aspectos que devem ser relevados na escola na disciplina de música na educação básica, tendo em vista que nesse sentido.

É difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões. Ouvimos música no supermercado ou sentados na cadeira do dentista! Surpreendemo-nos cantando aquela canção que parece ter “cola” e que não sai da nossa cabeça e não resistimos a, pelo menos, mexer os pés, reagindo a um ritmo envolvente (Brito 2000, p. 31).

A autora deixa bem claro, o poder anestésico que a música tem sobre a vida do ser ouvinte, querendo ou não a música invade o interior do ouvinte e a partir daquele momento seus movimentos serão de acordo com o andamento da música, provocando reações diversas. A música está presente na vida do ser humano e é necessário que estes tenham compreensão da música como uma arte de fundamental importância e tenham a sensibilidade de reflexão sobre essa arte.

De acordo com Brito (2000) a criança começa o seu processo de musicalização ainda no ventre de sua mãe, tanto dos sons dos batimentos

¹ Graduanda de licenciatura plena em Pedagogia.

cardíacos e todos os movimentos sonoros produzidos no interior do corpo quanto dos ruídos emitidos ao redor de sua mãe, desta maneira compreendemos que ao nascer à criança já iniciou seu processo de musicalização e ele necessita de uma continuação de sua educação aos elementos sonoros.

É em casa que a criança explora os sons, seja através do fonema, de palmas, batidas com os pés, e mesmo que seja um incômodo para os adultos que convivem com ela, os mesmos devem valorizar esse momento, dando-lhes todas as oportunidades possíveis de exploração, para que a criança entenda a intensidade de cada som, suas propriedades seja forte ou fraca, aguda ou grave, longa ou curta, para que ela explore ao máximo esse mundo sonoro em que estamos inseridos de forma que estes tenham um significado para a mesma.

Ao passar por esse processo inicial de musicalização tanto no ventre de sua mãe quanto nos espaços que lhes são permitidos após seu nascimento a criança chega à escola e precisa socializar esse conhecimento, mas não era isso que acontecia quando a disciplinas de música era obrigatória antigamente.

Anteriormente sofria-se muito com crenças pregadas sobre como deveria ser o ensino de música nas escolas. As teorias musicais pesadas que atrapalhavam a cabeça dos alunos, e as crianças que não são depósitos de conhecimento se perguntavam: o que é que eu vou fazer com tudo isso se eu não quero ser músico? A disciplina de música era ministrada igualmente ao modelo conservatorial, que tem como proposta formar músicos profissionais. Nessa forma totalmente intensa de se tratar com a educação musical no ambiente escolar, os professores conseguiam fazer algo incrível, tornar a arte musical uma disciplina maçante.

Por alguns anos a disciplina de música sai de cena da educação brasileira para o consolo de muitos, mas em agosto de 2008 a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), artigo 26 do parágrafo 6º foi alterado e diz que a música será uma disciplina obrigatória do ensino na educação básica, mas será que a disciplina de música veio para corrigir os erros passados e trazer a todos os benefícios que a música tem, ou aterrorizar novamente os nossos alunos com suas teorias incompreensíveis?

Através da pesquisa bibliográfica discorremos sobre linhas de pesquisa que analisam que ao trabalhar qualquer conhecimento na escola o professor deve estar ciente de que esse conhecimento deve ser não apenas útil para os alunos, mas interagir com sua vivência na compreensão de diferentes formas

em manusear esse saber. Com a linguagem musical não será diferente, ela deve ser vista como subsídio para que os professores despertem nos alunos aptidões artísticas de forma prazerosa. Dessa maneira ressalta-se.

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos diante de nós mesmos. (FREIRE 1996, p. 49)

FREIRE deixa bem claro que ensinar não é transferir conhecimento, mas é um exercício em que às vezes é penoso, desta maneira a disciplina de educação musical não pode ignorar esse elementos que estão amparados tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de artes quanto na Lei de Diretrizes e Bases – LDB.

De acordo com Shitine e Thiaga (2008) musicalizar é tornar o indivíduo sensível perceptível aos sons promovendo o contato com o mundo já existente dentro dele. Musicalização seria uma pré-escola da música, um conjunto de atividades que visam à sensibilização ao som e que buscam ampliar os conhecimentos musicais do educando. A musicalização vem trabalhar e garantir a percepção criadora de fundamentos como a ritmo, melodia, harmonia. Nessa perspectiva a música como uma arte deve ser trabalhada de maneira que os alunos compreendam a totalidade do universo musical, visando à formação integral dos alunos e não os futuros músicos do amanhã.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (1997) qualquer proposta de ensino que considere as diversidades dos alunos, precisa abrir espaço para que ele traga materiais de casa para a sala de aula contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação, contextualização histórica e produção.

Ao trabalhar o contexto histórico da música para entender a evolução da música de acordo com as descobertas de cada período, é de suma importância que o professor trabalhe com a nova história, deixando de lado as famosas histórias contadas das grandes elites para as classes trabalhadoras, e valorizar os demais fatos que ocorriam nos mesmos períodos. A nova história visa compreender a totalidade dos fatos, e não ele excluído em si, mas compreender o que ocorreu ao seu redor para que aquele fato se consumasse de verdade.

Desta forma ressalta.

A nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra “paradigma” tradicional, aquele termo útil, embora impreciso, posto em circulação pelo historiador de ciências americano Thomas Kuhn. (BURKE 1992, p. 10)

Ao trabalhar com essas perspectivas no contexto histórico da educação musical, o leque para se compreender as diversidades nesse contexto se ampliam completamente possibilitando assim ao aluno a compreensão da construção da história da música de diferentes ângulos. Com a riqueza de detalhes a apreciação e a produção serão mais significativas para o aluno resultando assim no processo de construção do saber mais coerente.

Nessa perspectiva concluímos, sem, no entanto finalizar o debate, que composições, improvisações e interpretações são produtos da linguagem musical, em que estão amparados tanto na LDB quanto no PCN de artes, e que permite ao aluno, com as manuseio da história nova, diversificar a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das suas próprias produções e as dos outros.

REFERÊNCIAS

- BRITO, T. A. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- PETER, B.; MAGDA, L. *História Nova: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1992. (Biblioteca Básica)
- SCHITINE, M.; THYAGA, C. F. *Educação Infantil – Musicalização Infantil*. Viçosa-MG: Editora CPT, 2008.

DIDÁTICA AGRÍCOLA COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA

Juliana Eduardo Reis Alves¹

Patrícia Santos de Barros²

Resumo

A presente pesquisa objetivou analisar como funciona a didática de escolas agrícolas trabalhadas com os alunos da Escola Estadual Candeia, que cumprem medidas socioeducativas na unidade de internação Escola João Luis Alves (EJLA), unidade de internação situada dentro do DEGASE (Departamento Geral de Ações Sócio educativo). A dinâmica desse projeto está relacionada a três conceitos: conservação ambiental, trabalho interdisciplinar e a Pedagogia Freireana. O destaque do ensino é a terra. É onde se planta e se colhe que está o foco do Projeto Pomar.

Palavras-chave

Interdisciplinaridade; intervenção pedagógica; simplicidade, progresso.

INTRODUÇÃO

O aproveitamento da área disponível nas dependências da Escola João Luiz Alves (EJLA) iniciou em 2007 quando a direção técnica da unidade e o Colégio Estadual Candeia investiram na transferência de um professor que atuava em escola técnica agrícola localizada no município de Magé para elaborar e implantar o Projeto Pomar no entorno das edificações distribuídas na área da unidade.

A área indicada estava localizada em uma encosta íngreme, situada na lateral do prédio da enfermaria, contornando a parte dos fundos da edificação principal, onde funcionava a administração da Unidade e o Colégio Estadual Candeia: no primeiro pavimento o Colégio; e no segundo o alojamento dos adolescentes. No início dos trabalhos havia muito lixo solto, composto por pedaços de madeira, garrafas plásticas e de vidro, pedaços de vergalhão além de sacolas plásticas. Esses materiais eram lançados sobre o muro da Unidade pela população residente ao entorno.

¹ Graduanda em pedagogia UFRJ -9º Período: juliana3@yahoo.com.br.

² Graduanda em pedagogia UFRJ -9º Período: paty.ufrj@gmail.com.

A existência de um matagal associado ao lixo acumulado servia de esconderijo e facilitava eventuais rebeliões e fugas dos adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas na Unidade.

Após a identificação do problema, deu-se início efetivamente ao trabalho, começando com a catação do lixo espalhado pelo local e, separando materiais como vidro, madeira, papelão, plásticos, latas, etc. O lixo recolhido era empilhado em uma área apropriada com espaço disponível para manobra de caminhão basculante que faria a retirada do material em um local apropriado, o lixão de Jardim Gramacho, localizado no município de Duque de Caxias.

Após a retirada do lixo foi iniciado o corte do mato através de uma capina, utilizando-se as ferramentas apropriadas para o serviço e disponíveis naquela ocasião: foice, machado, enxada, etc.

Todo o trabalho foi realizado pelos adolescentes internos da Unidade, sob a orientação do professor de Ciências Biológicas, Rodynei, lotado no Colégio Estadual Candeia com o apoio da segurança dos agentes do DEGASE. Na época foram retirados aproximadamente 12 caminhões de resíduos da área da implantação do pomar.

Após a delimitação da área destinada ao plantio houve um verdadeiro mutirão para aquisição de mudas da região. Foi nesse momento que a solidariedade funcionou em prol do bem comum. Várias pessoas se empenharam em conseguir de alguma forma uma pequena muda em feiras ou viveiros para a implantação do pomar na escola. Entre os colaboradores foram citados: o Horto de Niterói, a Sociedade Nacional de Agricultura, a Fazenda modelo da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e a direção da Unidade João Luis Alves.

A dificuldade com que os primeiros exemplares foram cultivados foi compensada com a transformação de uma área ociosa em lugar agradável, onde a maioria dos adolescentes internos, e funcionários apreciassem trabalhar e estudar.

METODOLOGIA/INTERDISCIPLINALIDADE

Além do objeto de estudo específico e da metodologia aplicada à educação agrícola, as disciplinas comuns também sofrem algumas mudanças, pois as aulas não são totalmente iguais às de uma escola convencional. Elas

se integram e interagem com as disciplinas do curso regular. Assim como a teoria é aplicada na prática, a parte prática serve de base para entender o conteúdo teórico. Destaca-se a Pedagogia da Alternância que segundo GADOTTI (2009),

Vem contribuindo para o progresso da economia solidária e para um modelo de desenvolvimento alternativo, associando estudo e trabalho, espaços educativos presenciais e não presenciais, formais e informais, reflexão sobre a prática e sistematização da experiência.

Os adolescentes que participam do projeto não são considerados apenas como mão de obra. Existe a preocupação por parte do professor a preocupação de orientar o jovem sobre a importância das técnicas do cultivo, dos componentes do solo, erosão, adubação, tipos de adubo, acidez do solo, análise e coleta de amostras, proteção das plantas, irrigação e drenagem, pragas, ervas daninhas, multiplicação das frutíferas, identificação de uma boa semente, etc.

SANTOS (2001) ressalta que,

Algo que está ligado a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar [...].

Dessa forma, a ampliação de expectativas, possibilidades e alternativa se concretizam como no nova psicologia. A utopia recusa a subjetividade do conformismo e cria a vontade de lutar para se ter o melhor.

A rotatividade dos alunos se dá de forma do interesse pessoal deles. Não é obrigatório. Existe uma escala diária de cinco a seis alunos por turno. A fim de ocupar os adolescentes privado de liberdade, Rodynei organizou também uma horta para preencher o tempo disponível, oferecendo-lhes mais uma oportunidade de qualificação à eles. O contato com a terra é importante para a reflexão do adolescente em relação a sua recuperação e reintegração na comunidade de origem.

Paulo Freire (1983) cultiva o nexos escola/vida respeitando o aluno como sujeito da história. As bases pedagógicas freireanas fundam-se no diálogo libertador. Tal relação dialógica estabelecida entre o educador e

o educando fará com que este aprenda a aprender. Freire como educador com profunda consciência social, defende que mais do que promover a leitura, a escrita e o cálculo, que é sua obrigação, a escola deve também contribuir para que os alunos aprendam e identifiquem as contradições da sociedade em que vivem.

RESULTADOS

O Professor Rodynei realizou uma revitalização no canteiro de acesso principal da Unidade, onde efetuou o plantio de espécies de relevante interesse nacional com exemplares de pau-brasil, canela, cravo-da-índia, seringueira, além de outras plantas ornamentais de rara beleza.

O Pomar é formado de frutas como limão, goiaba, graviola, jaboticaba, maracujá, acerola, cupuaçu e banana. Os frutos são para consumo próprio dos alunos. Além do pomar, o professor trabalha com outros meios de produção: herbário de plantas medicinais (mertiolate, eparema, hortelã, erva-doce, romã, insulina, capim-limão), vasos ornamentais (de cimento); confecção de vasos; criação de galinhas caipiras. No futuro próximo o professor afirma que começará a criação de caranguejos, visando a povoação dos manguezais com essas espécies.

O Projeto Pomar é o encontro da teoria com a prática. Mais uma vez destaca-se Paulo Freire em dois momentos: *Pedagogia do Oprimido* (1972) e *Pedagogia da Autonomia* (1996).

No primeiro, Freire defende a ideia de que a educação não pode ser um depósito de informações realizado pelo professor no aluno. O autor mostra novos caminhos na educação, ao afirmar que os alunos são sujeitos construtores dos seus conhecimentos. O diálogo defendido por Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, apresenta propostas de práticas pedagógicas necessárias à educação como forma de construir a autonomia dos educandos, valorizando e respeitando sua cultura e seu acervo de conhecimentos empíricos junto à sua individualidade.

O espaço da sala de aula tradicional é dividido entre o pomar, o contato com a terra. Nessa perspectiva, o professor cria uma relação dialógica com alunos privados de liberdade. Ele permite ao educando ser investigador desse ensino, de forma que os dois se reconheçam de maneira ativa no processo educacional. Além disso, a atividade em evidência nesta pesquisa direciona

esses educandos a perceber oportunidades de trabalho a partir do cultivo da terra, como também a produção de vasos ornamentais.

Ao se reconhecer como construtores de sua autonomia, de serem livres para escolher o melhor para seu futuro, os alunos passam a ser críticos. Deixam de pensar ingenuamente que serviriam de depósitos de informação de um professor.

As práticas educativas estão além da sala de aula. Elas acontecem de formas diversas em várias instâncias da vida social do educando. Para LIBÂNEO (2009), “*Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia*”.

A prática da didática agrícola nos mostra também que o ensino fica muito preso às amarras da ideologia dominante que coloca o professor como transmissor de conhecimento. Não se permite aos alunos praticar diferentes formas de ensino fora de sala de aula, que fuja aos padrões tradicionais de ensino.

Por fim, o Projeto Pomar enfatiza todos os aspectos em evidência nessa pesquisa, que são de grande valor, porém, nem sempre praticados pela sociedade atual. Tais como: simplicidade, humanismo, ética e esperança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ciências biológicas e a geografia dão as mãos no Colégio Estadual Candeia para realizarem atividades integradas em suas respectivas áreas com os adolescentes da Escola João Luiz Alves, unidade de internação de medidas socioeducativas do DEGASE (departamento geral de ações socioeducativas).

O objetivo principal foi à conexão entre as diversas práticas de plantio e cultivo aliadas a um conhecimento técnico de conservação ambiental trabalhado a partir do Projeto Pomar.

Os temas abordados foram: conservação do solo, adubação, tipos de erosão, importância da cobertura vegetal, principais nutrientes do solo, irrigação e drenagem, importância do cultivo orgânico.

A partir da interdisciplinaridade, foi trabalhado noções de localização geográfica no espaço, direção e origem dos ventos, noções de cartografia, resíduos sólidos (coleta, transporte e destinação final), saneamento básico abordando o lixo, a água e o esgotamento sanitário (coleta domiciliar e tratamento).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de. *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GADOTTI, Moacir. *Economia solidária como práxis pedagógica*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Popular).

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* – 11 Ed. São Paulo, Cortez, 2009.

SANTOS, Milton & SILVEIRA, Maria Lúcia. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. 10.ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

www.aureliopositivo.com.br

Livro de Atividades da Escola João Luiz Alves.

A LEITURA PARA FORMAÇÃO DE SUJEITOS LEITORES

Kelli Oceanny Cruz Ferreira¹
Bruna Patrícia da Silva Lima²
Jaqueline Cássia Gomes do Nascimento³
Leiciane Marinho da Silva⁴

Resumo

No Brasil evidencia-se que as demandas de ingresso à escola não é mais um obstáculo. Deste modo, as condições dessa educação estão distantes de ser satisfatório. Consequentemente, inúmeros fatores como dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, interferem no desempenho do aluno e perpetuam ao longo da vida escolar. Sendo assim, este trabalho possui como finalidade, propor uma reflexão a cerca da formação dos futuros profissionais que atuarão na formação dos sujeitos leitores críticos e reflexivos.

Palavras-chave

Professor-leitor; Leitura-competente; Hábito da leitura.

INTRODUÇÃO

Na Atualidade, pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2002), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio (PNAD, 2009), Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb, 2009) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009) apontam para um contínuo avanço no número de matrículas na educação básica. Segundo Costa (2010, p.06) “No Brasil é notório que a questão de acesso à escola não é mais um problema, já

¹ Graduada da Faculdade de Pedagogia, do Campus Universitário de Castanhal, da UFPA. 6º semestre. E-mail: kelloceanny@hotmail.com.

² Graduada da Faculdade de Pedagogia, do Campus Universitário de Castanhal, da UFPA. 6º semestre. E-mail: bruna.lima@castanhal.ufpa.br.

³ Graduada da Faculdade de Pedagogia, do Campus Universitário de Castanhal, da UFPA. 6º semestre. E-mail: jaqueline.nascimento@castanhal.ufpa.br.

⁴ Graduada da Faculdade de Pedagogia, do Campus Universitário de Castanhal, da UFPA. 6º semestre. E-mail: leiciane.silva@castanhal.ufpa.br.

que quase a totalidade das crianças ingressa no sistema educacional”. No entanto, a qualidade dessa educação está longe de ser satisfatória, pois, o sistema educacional enfrenta inúmeros problemas no seu contexto sócio, político e cultural, tais como professores mal remunerados, falta de uma formação sólida, ausência da família no processo educativo, entre outros (UNESCO, 2007).

Conseqüentemente, inúmeros fatores como dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, leitura, escrita, interpretação de texto, oralidade, interpretação de cálculos matemáticos, entre outros, interferem no desempenho do aluno e perpetuam-se ao longo da vida escolar. Esses problemas são decorrentes de fatores que constituem a história da educação e caracterizam o cenário educacional brasileiro.

Segundo Schwartzman (2006), o IBGE registrou 34 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental no Censo Escolar de 2004, entretanto, indicadores como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2007) e Saeb ainda apontam que dos 59% dos alunos matriculados no ensino fundamental, sendo 22% inseridos na 4ª série, não desenvolvem habilidade de leitura compatível a sua escolaridade.

Para Oliveira e Araújo (2005), os alunos não conseguem ou tem grandes dificuldades em concluir a Educação Básica e quando concluem não obtêm bons conceitos nos exames de proficiência. Assim, a leitura que deveria proporcionar uma melhor compreensão da vida, é vaga, e tem como único objetivo ascensão escolar.

Não mais se lê para compreender a vida, mas para cumprir os artificialismos e pretextos impostos pela escola: treinamento da língua “cultura”, análises gramaticais, inculcação de valores, respostas fechadas a exercícios de compreensão e interpretação, pesquisas vazias na biblioteca da cidade, horários, provas, notas [...] com isso, a interação entre os textos e os leitores foi ficando cada vez mais distorcida, afetada ou estereotipada, desviando-se de propósitos como a fruição significativa e prazerosa, a reflexão, a discussão, a produção de novos significados, etc. (SILVA, 2008, p.22).

Neste trabalho, dentre os vários fatores supracitados, daremos ênfase à dificuldade de leitura, focando na ação docente enquanto mediadora e facilitadora da relação entre sujeito leitor e “leitura competente”. Entende-se aqui, leitura competente como leitura crítica de mundo. Para Paulo Freire

(1999), leitura de mundo é a maneira de o educador, juntamente com o educando tentar superar uma maneira ingênua por uma maneira mais crítica de inteligir o mundo, e uma das principais tarefas da escola é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e seu papel, para que o educando possa assumir seu papel de sujeito enquanto construtor de sua própria autonomia.

Para Jolibert (1995) é lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna um leitor, segundo ele não se ensina uma criança a ler: é ela quem se ensina a ler com a ajuda dos colegas, da família, dos professores e dos demais leitores. Assim, na escola, sob a mediação do professor que tem a função de ajudar o educando em seu próprio processo de aprendizagem, toda esta gama de conhecimento é sistematizada, tornando-se significativa. Neste trabalho nos deteremos na função do professor, enquanto mediador do processo de formação de leitores, partindo da problemática: como, através da prática em sala de aula, os professores incentivam os alunos a desenvolverem o hábito de leitura, encontrando real sentido no que lêem?

METODOLOGIA

A escola foi escolhida por possuir um quadro considerável de professores, funcionários e alunos. Participaram da pesquisa três professoras e quatro alunos.

Os critérios de escolha das professoras de 4º e 5º ano tiveram como base o tempo de experiência na escolaridade selecionada, e a professora da sala de leitura por ser a única responsável pela sala no turno da manhã.

- Professora **P.A:** 43 anos, atuava no 4º ano, turno da manhã, formou-se em 2004 em uma Universidade Pública em Licenciatura Plena em Pedagogia, exercia o magistério a 20 anos. Cursava Especialização em Psicopedagogia, e participava do programa de formação continuada Pró- Letramento.
- Professora **P.B:** 51 anos, atuava no 5º ano, turno da manhã, formou-se em 1980 pelo antigo magistério em uma escola estadual, exercia o magistério há 32 anos. Participava do programa de formação continuada Pró- letramento.
- Professora **P.C:** 49 anos, atuava na sala de leitura, formou-se em 1979 pelo antigo magistério em uma escola estadual, cursava Licenciatura

em Letras por uma faculdade particular. Trabalhava na sala de leitura há 22 anos, participava de um curso de inglês, modalidade à distância.

A escolha dos alunos se deu pelo fato de os mesmos estarem no 4º e 5º ano, onde subtende-se que estes já tenham sido estimulados pelo professor a adquirir o hábito de leitura. No total as duas turmas possuíam 74 alunos, dentre estes foi realizado, em cada turma, um sorteio para escolher os quatro participantes.

- Aluno A.1 (4º ano, manhã): 9 anos
- Aluno A.2 (4º ano, manhã): 9 anos
- Aluno A.3 (5º ano, manhã): 10 anos
- Aluno A.4 (5º ano, manhã): 10 anos

AMBIENTE

A pesquisa foi realizada na **Escola Municipal Cantinho da Leitura**, localizada em Castanhal. A Escola funcionava nos três turnos – matutino, vespertino (com ensino fundamental) e noturno (com EJA), ao todo a escola atendia uma demanda de 1016 alunos cursando de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, divididos em 35 turmas. Segundo a coordenação da escola a maioria dos alunos era proveniente das proximidades do bairro.

A pesquisa foi desenvolvida na sala de leitura, sala de 4º ano e sala de 5º ano.

A *Sala de leitura* possuía um acervo de 1089 títulos entre dvd's, revistas, jogos, e livros exceto didáticos e dicionários, ressaltando que a professora **P.C** não soube precisar o número de livros didáticos e dicionários. O ambiente da sala possuía três estantes com o acervo disposto nas laterais, uma televisão de 21', um computador, atlas, um conjunto em gesso de anatomia humana e um mural com cartazes informativos.

A *Sala do 4º ano* era um ambiente iluminado e arejado. As carteiras e mesas ficavam enfileiradas e a mesa da professora localizava-se próximo a lousa.

A *Sala do 5º ano* era um ambiente iluminado e arejado. As carteiras ficavam enfileiradas e a mesa da professora localiza-se próximo a lousa.

PROCEDIMENTOS

Em primeira instância para o início da pesquisa foi realizado contato com a gestora da referida escola para explicar a pesquisa, e solicitar autorização para a mesma através de assinatura do Termo de Consentimento.

No primeiro dia foi feito contato com as professoras e alunos que participaram da pesquisa, aos quais explicamos a pesquisa e solicitamos assinatura do TCLE. Além disso, realizamos um levantamento de dados humanos e estruturais da escola, caracterizando o cenário da pesquisa.

No segundo dia, dividimos o grupo em duas duplas, uma para cada sala de aula e uma pesquisadora para a sala de leitura. Iniciamos as observações objetivando registrar, através de relatório escrito a prática em sala de aula das docentes **P.A** (4º ano) e **P.B** (5º ano), direcionando nosso foco para o ensino e incentivo da leitura, observaremos também a professora **P.C** (sala de leitura) dando ênfase aos projetos e a frequência dos alunos na sala de leitura, bem como a mediação das professoras na busca de literaturas pelos educandos. As observações tiveram a duração de 20 horas por sala, foram divididas em cinco sessões de quatro horas, o que totalizou 60 horas.

No último dia de pesquisa na escola, foram realizadas entrevistas semiestruturadas onde uma pesquisadora fez a leitura das perguntas, e as respostas dos entrevistados foram áudio gravado e posteriormente transcrito. O ambiente escolhido para as entrevistas foi a sala de leitura da escola.

Após está etapa analisamos os dados coletados através de análise comparativa entre os relatórios de observação, as entrevistas e o referencial teórico citado.

RESULTADOS OBTIDOS E DISCUSSÕES

A partir das observações foi possível constatar que as professoras trabalhavam diferentes tipos de textos como recurso metodológico para ministrar as disciplinas, entrando em conformidade com o que diz Jolibert (1994) ao afirmar que a leitura de diversos tipos de textos possibilita ao aluno ampliar seus conhecimentos, tornando-se mais crítico e reflexivo. Entretanto a maneira como esses textos foram trabalhados em sala de aula pouco possibilitaram esta ampliação. As mesmas poderiam fazer uma breve apresentação do texto relacionando melhor com a realidade na qual estão inseridos. A pesquisa constatou que as docentes reconhecem a importância da

leitura, “É muito importante, uma descoberta [...] ele começa a interpretar a vida e produz seu conhecimento” e afirmaram que incentivam a leitura dos alunos, enquanto na entrevista os alunos afirmaram que esse incentivo vem com mais ênfase da família, neste sentido a escola deveria junto à família pensar estratégias que corroborasse para hábito de ler, sendo importante que as professoras se mostrassem mais interessadas e habituadas a leitura. Concordamos com Jolibert (1994) quando afirma que, ao falar da importância da leitura é necessário que o educador seja um leitor, para melhor incentivar seus alunos.

De acordo com a professora PC, a escola possuía apenas um projeto de leitura existente a mais de dois anos, estando por tanto desatualizado, considerando que o período de vigência é de dois anos, estipulado por exigência da Secretaria de Educação, esta situação sugere que a instituição não tinha o ato de estimular à leitura como uma de suas prioridades. Reforçando isso, está o hábito de fechar a sala de leitura durante o recreio, único horário que os alunos têm a possibilidade de frequentá-la.

Por outro lado, durante as observações as professoras P.A e P.B trabalharam os conteúdos programáticos das disciplinas, enfatizando as normas técnicas da escrita, utilizando o livro didático demasiadamente como recurso “Lamentavelmente, (...) muitos livros didáticos, não colocam o aluno em uma atividade ativa no processo de leitura, ou seja, em uma situação de sujeito-agente, ao contrário, deixam o aluno em uma situação de sujeito paciente” (VEIGA, 1991, p.50). Evidenciamos assim a necessidade de olhar o livro didático como auxílio para o professor e não como peça chave.

Durante a pesquisa, as docentes realizaram as atividades descritas abaixo:

Dias	P.A	P.B	P.C
1º dia	Aula de Português: Leitura de texto/ (re) escrita e desenho/ leitura individual	Não houve aula	Organização das fichas de controle de empréstimo / visita de quatro discentes
2º dia	Aula de Português: História em vídeo/ (re) escrita e desenho	Aula de Português: Leitura de texto/ (re) escrita e desenho/ Aula de Inglês	Empréstimo de dois livros/ visita de seis discentes

3º dia	Aula de Ciências e Geografia: Leitura de dois textos/ dois questionários	Aula de Português e Informática: Digitação do texto anterior no laboratório de informática/ leitura individual	Aula de dança do Programa Mais Educação
4º dia	Aula de Matemática: Exposição no quadro do conteúdo matemático	Aula de Matemática: Exposição no quadro do conteúdo matemático	Aula de dança do Programa Mais Educação
5º dia	Escola em greve	Escola em greve	Escola em greve

Legenda: P.A (professora do 4º ano), P.B (professora do 5º ano) e P.C (professora da sala de leitura)

Ao observar a tabela constatou-se que as docentes utilizaram praticamente os mesmos recursos metodológicos, no entanto, para trabalhar em diferentes disciplinas os principais recursos foram: digitação de texto, questionário, desenhos, não atentando aos diferentes recursos que a própria escola dispõe (*data-show*, jogos didáticos, conjunto de formas anatômicas, atlas, etc.) que proporcionariam uma aula mais dinâmica e atrativa. Segundo Jolibert (1994) o professor tem a responsabilidade de planejar e fazer de suas aulas um campo de inovações, para isso, há de se pensar em uma mudança significativa no ato educativo. Acreditamos que assim, haverá mais probabilidade de aproveitamento do conteúdo que está sendo ministrado para a turma.

A sala de leitura, apesar de possuir um acervo de literaturas, recebia a visita dos alunos em sua maioria objetivando a utilização de jogos educativos, no entanto, a idade dos alunos não condizia com a faixa etária adequada para utilização dos mesmos, deixando explícito a desvalorização da leitura e a omissão do trabalho da professora P.C, que seria de incentivá-los a optarem pela escolha de literatura, e ainda contextualizar a obra sugerida enfatizando a importância da leitura para a vida.

Além disso, não houve nenhuma aula planejada na sala de leitura e os discentes relataram que a família é a principal responsável pelo estímulo a leitura, deixando a escola em segundo plano.

Quem incentiva você a ler?



Além da referida sala de leitura, a escola possuía um quadro significativo de professores formados em nível superior conforme já mencionados, o que não implica necessariamente que estes devem incentivar a leitura, no entanto subte-se elementos fundamentais para a promoção e o incentivo a leitura. Observa-se que mesmo diante de todo o aparato existente, a escola trabalhava de forma fragmentada, há pouca interação entre os docentes entrevistados, visto que durante as observações constatou-se a ausência da professora P.C em sala de aula e a das professoras P.A e P.B na sala de leitura. O que contradiz com o que diz Silva (1948) quando afirma,

A promoção da leitura é uma responsabilidade de todo o corpo docente de uma escola e não apenas dos professores de língua portuguesa. Não se supera uma dificuldade ou uma crise com relações isoladas (p.24).

Evidenciamos assim a necessidade de comprometimento do trabalho conjunto entre todos os envolvidos no âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo pode-se visualizar que os professores (re)conhecem a importância da leitura e utilizam leituras de textos em sala de aula, mas não incentivam seus alunos de forma significativa a ponto de propiciar e aguçar novos saberes. A escola não coloca como prioridade o estímulo a “leitura competente” e a sala de leitura não é vista como espaço corroborador no processo de ensino aprendizagem, pois a mesma é pouco requisitada tanto pelos docentes quanto pelos discentes. Neste sentido, ensinar a ler de maneira competente exige compromisso mútuo entre os envolvidos. O professor deve

usar diferentes metodologias para buscar no aluno o interesse pela leitura, não apenas pela leitura, mas também pelo desafio de ensinar e aprender (FREIRE, 1991).

Evidencia-se assim, a necessidade de uma formação continuada como subsídio para os docentes e o trabalho em conjunto entre família, escola e Secretaria de Educação. O trabalho isolado não possibilita o diálogo, algo tão importante na formação de sujeitos críticos e reflexivos. Esta pesquisa é de fundamental importância na área educacional, pois explicita a necessidade de políticas de formação continuada que preparem os educadores para desenvolver um trabalho conjunto de incentivo a uma leitura competente nas escolas.

O trabalho em questão é de fundamental relevância em nossa formação, pois a partir deste estudo podemos visualizar e refletir a realidade da formação de leitores na escola municipal pesquisada, o que é apenas uma amostra da realidade educacional brasileira. Ao analisar os resultados desta pesquisa percebemos a necessidade de repensar os currículos de formação de professores e pensar em políticas que propicie a formação de professores leitores críticos e comprometidos com a qualidade do ensino.

Como contribuição, retornaremos a escola para apresentar os resultados da pesquisa objetivando suscitar debates entre a comunidade escolar, para que a partir destes possa-se buscar caminhos para (re)significar as práticas de incentivo a leitura que vem sendo desenvolvidas na escola como um todo.

REFERÊNCIAS

BROCK, C., & Schwartzman, S. (Eds.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

COSTA, Claudia Cristina Rios Caxias da. *Programa de Pós-graduação em geografia-tratamento de informação da PUC Minas*, Belo Horizonte. ISSN: 1984-3151. Vol.3 n 2(2010). Acessado em: 21/03/2011. Disponível em: www.nbunibh.br/revistas/exacta.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, ed. Paz e Terra, 1996.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (2001a). *Síntese de indicadores sociais*. Rio de Janeiro: Departamento de População e Indicadores Sociais do IBGE, p. 75-76. Acessado em 21/03/2011. Disponível em: <http://portaligbe.gov.br>.

JOLIBERT, coord. Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*, 11ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Revista de educação. Cap. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Nº 28, Jan /Fev /Mar /Abr 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A Produção da Leitura na Escola: pesquisa x proposta*. Ática. 1948.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) *Técnicas de Ensino: Por que não?* – Campinas, SP: Papyrus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS E O PAPEL DA SUA FORMAÇÃO A PARTIR DAS ORGANIZAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO

Luciana Lima dos Santos¹
Clarissa Martins Araújo²

Resumo

O presente artigo consiste em conhecer sobre a atuação do pedagogo no ambiente não formal. Partindo de uma breve retrospectiva histórica sobre a formação do pedagogo, objetivando relacioná-la com o espaço não-formal, a partir do que se estabelece entre educação e trabalho, considerando que o pedagogo é um profissional necessário em todas as instâncias em que há ensino e aprendizagem. São trazidos para discussão relatos de alguns desses profissionais, onde constatamos que sua atuação tem sido um diferencial nas diversas áreas de atuação e eles nos trazem alguns pontos desse trabalho que nos leva a compreender que o fazer pedagógico está inserido no nosso dia-a-dia no mundo do trabalho.

Palavras-chave

Formação do Pedagogo; Educação e Trabalho; Educação Não-Formal.

INTRODUÇÃO

O Curso de Pedagogia no Brasil, desde sua origem em 1930, tem se centrado nas questões relacionadas à formação do educador para atuar na educação formal, regular e escolar. As três regulamentações do Curso, ocorridas em 1939 (deu origem ao curso), 1962 (currículo mínimo e duração do curso) e 1969 (elenco de disciplinas), propiciaram pouca flexibilidade e inovações nos projetos das instituições formadoras, já que continham um currículo mínimo indicado que era implantado como referência nacional.

O debate acerca do reconhecimento da Pedagogia em diversos espaços formais e não-formais ampliou-se, principalmente a partir dos anos 1990.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia – CE – UFPE. E-mail: lu_limalu@hotmail.com

² Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacional – Centro de Educação – UFPE. E-mail: cmaraujo@gmail.com

A Reforma da Educação ocorrida em 1996 rompe com a tradição da oferta padrão – o currículo mínimo é substituído por diretrizes curriculares – além de possibilitar diversidade e diversificação de projetos educacionais. Na tramitação da nova regulamentação do Curso se acentua o debate sobre a formação e trabalho do pedagogo. Além de questões conflitantes, como a proposta de fragmentação do trabalho do pedagogo, com a restrição da formação para a docência e ênfase na gestão, e da proposta de novos agentes formadores para docência (os Institutos Superiores de Educação), são incluídas nas discussões novas demandas de trabalho que propiciam atuação em diferentes espaços.

Dessa forma inicia-se uma íntima relação entre o trabalho e a educação, Partindo dessa perspectiva, é importante entender qual a contribuição do pedagogo nessa relação. Pois é no próprio homem que, em seu trabalho, potencializa o caminho da humanização. Sabe-se que o trabalho é considerado, aqui, como ação transformadora das realidades (Dermeval Saviani, 1994), percebe-se que a educação coincide com a própria existência humana (...) as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem.

Percebe-se que, pelo trabalho, o homem se autoproduz, alterando sua visão de mundo e de si mesmo: do mundo cultural-educativo, do mundo econômico, político, social, com perspectivas éticas e com direitos econômicos da humanização.

A intensidade de tal discussão se faz a partir das transformações sociais, políticas e econômicas ocorrentes no mundo, impulsionada, principalmente pelas novas demandas postas pelo que é chamado Revolução da Tecnologia da Informação (Castells, 1999). Esse cenário revela que os avanços na comunicação, na informática e as outras mudanças tecnológicas e científicas influenciam os novos sistemas de organização do trabalho e das relações profissionais, que requerem cada vez mais que os processos de Educação se realizem para além dos muros das escolas e, conseqüentemente, implicam uma redefinição dos espaços de atuação do pedagogo e dos seus saberes.

A Pedagogia investiga os objetivos sócio-políticos e os meios organizacionais e metodológicos para viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos e, para isso, apoia-se nas ciências da educação sem perder sua autonomia epistemológica e sem reduzir-se a uma a outra, ou ao conjunto dessas ciências. Investiga a natureza e as finalidades da apropriação do conhecimento numa determinada sociedade, bem como os meios de formação humana dos indivíduos. (Libâneo, 2002).

Dessa forma, o curso de Pedagogia vem se reorganizando de forma a possibilitar ao estudante desenvolver atividades em diversos espaços, sejam eles formais ou não. No que se refere a espaços não-formais o graduado em Pedagogia pode desenvolver diversas atividades em diversos ramos, seja ele no espaço fabril, hospitalar, recursos humanos, empresarial, terceiro setor, ONG's e outros. Portanto, faz-se necessário uma investigação acerca de todas as mudanças ocorrentes na sociedade e na intervenção do Pedagogo, enquanto profissional que transformará por meio da educação, seja qual for o espaço (formais e não-formais).

E por isso, é essencial conhecer, para além das teorias, esses outros espaços de atuação do Pedagogo, verificando de que forma isso se compõe no trabalho do profissional, enquanto educador nestes âmbitos não-formais, visto que, hoje, se reconhece a necessidade do pedagogo em diversas instâncias em que ocorra o processo ensino-aprendizagem e onde quer que ocorra a formação humana.

Como contribuição a esse debate, apresentamos neste artigo os resultados de um estudo realizado sobre a prática do pedagogo em espaços não-formais, objetivando refletir, a partir de ações concretas, sobre o significado da educação e seus impactos no trabalho; buscando conhecer e relacionar como a atuação e o trabalho pedagógico se desenvolve nesses espaços não-formais, e qual o papel da sua formação a partir das organizações do mundo do trabalho. E que os saberes mobilizados pelo pedagogo são plurais, interdisciplinares e provenientes de várias fontes sociais. A discussão versou através de uma pesquisa qualitativa que foi composta de um roteiro de entrevista semi-estruturado, com pedagogos de diversas áreas de atuação em espaços não-formais, que *“são aqueles, cujas atividades contêm caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas”* (Libâneo, 2004). As perguntas foram feitas no sentido de investigar a caracterização dos sujeitos, bem como a sua formação; a relação entre educação e trabalho e os espaços não-formais.

As instituições foram: a COMPESA, o DETRAN-PE, o Instituto EMBELLEZE, a FUNASE, a INFRAERO, o Centro de Referência GLBTT (ONG) e o TJ-PE. Os dados da análise sobre a atuação do pedagogo se basearam em elementos extraídos a partir de observação direta da prática, com relatos registrados e entrevista semi-estruturada com pedagogas das Instituições.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para alargar a visão sobre a formação do pedagogo e suas concepções entre educação e trabalho, primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, *atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita* (Almeida, 1989, p. 100). Também fez parte dessa primeira etapa à leitura de diversos artigos e as aulas ministradas na disciplina de Educação e Trabalho, objetivando compreender a trajetória e discussões que permeiam o curso de Pedagogia, a formação do pedagogo e as relações entre educação e trabalho.

A educação escolar não tem dado conta das demandas sociais (Pimenta, 2002), visto que cada vez mais o trabalhador tem de ser alguém polivalente (Multifuncional) dentro de sua função, não basta saber, mas se questionar cotidianamente sobre as implicações dos saberes educacionais para o contexto de sua atuação profissional. Por outro lado, o mundo contemporâneo está marcado por avanços tecnológicos, e essas transformações têm intervindo em varias esferas dentre elas, a educação provocando mudanças no exercício profissional do pedagogo.

No caso da educação escolar, constatamos no mundo contemporâneo que o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo adequado às exigências das demandas sociais. O que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor (Pimenta, 2002).

Hoje já se reconhece a importância do profissional pedagogo em todas as instâncias em que haja ensino-aprendizagem. E para fazer a relação entre a formação do pedagogo e a sua atuação em processos formativos que se dão nos espaços não-formais, se fez necessário também apoiar-se em estudos de autores como Libâneo, que defende a posição de que as áreas de atuação do pedagogo são amplas na sociedade contemporânea e que isso deve ser contemplado na formação do profissional de Pedagogia, onde:

É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se as mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, a escola e muito menos a docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em pedagogia é tão amplo quanto às práticas educativas com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia (Libâneo, 2002, p. 51).

Isso mostra que o profissional da educação do qual se espera que entre no mundo do trabalho, tenha condições de atuar onde houver necessidade de organizar, planejar e avaliar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades.

O pedagogo pode atuar profissionalmente desempenhando funções docentes, atuar na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-formais, ou seja, pode atuar na articulação de projetos pedagógicos prestando assessoramento e coordenação pedagógica, consultoria, avaliação e pesquisa educacional em diversos espaços (Libâneo, 2002, p.33).

Para Arroyo (1998) a relação de educação e trabalho dever dialogar com a teoria e a prática pedagógica, e nos cursos de Pedagogia; não se pode considerar apenas um desses aspectos para a formação e desenvolvimento dos sujeitos. Mas, uma demanda em exigência frente às inovações tecnológicas e informativas.

A teoria pedagógica deve dar contados fenômenos educativos que acontecem a todo tempo, pois educar é humanizar, caminhar para a emancipação humana, a autonomia responsável, a subjetividade moral ética, e se deve ser o projeto de toda ação pedagógica fora ou dentro da escola, se propondo a entender ajudar no desenvolvimento dimensional e politécnico do ser humano (Arroyo, 1998; p. 20).

Arroyo também diz que para se trabalhar a cidadania é necessário que o pedagogo tenha na formação inicial conhecimento e vivência sobre o processo de ensino-aprendizagem, e a educação de forma geral, como cientista da educação. Visto que as experiências educacionais a serem desenvolvidas, devem ser casar com o conhecimento, e a riqueza dos ambientes a que esse pedagogo possa estar inserido, ressignificado o ato de educar e pensar educação, assim como o que é ser pedagogo. Visto que além de ser formado para a docência, o pedagogo é formado para pensar e construir.

O pedagogo é um profissional da educação e o que se espera dele no mundo do trabalho é que tenha condições de atuar nas áreas onde ele seja necessário, para planejar, avaliar, oportunizar ensino aprendizagem e desenvolvimento de habilidades. Deste modo o pedagogo tem como campo de atuação todo e qualquer lugar que seja possível a instalação de situações educativas, visto que o cotidiano das pessoas se faz em uma interação constante e deste modo a troca de informações não pára, afinal:

É no espaço cotidiano que esta a anulação das diferenças, se da, quando há a ilusão da igualdade. Mas é também no espaço cotidiano que as pessoas trabalham e assumem papéis diferentes e contrários, segundo as posições de classe... É nesse cotidiano que as pessoas descobrem as contradições, que organizam os movimentos e que lutam por seus direitos... (Kruppa, 1994; p.62)

Sendo assim é no cotidiano que se da à oportunidade do ensino aprendizagem e deste modo capacitando os indivíduos para viver dentro da realidade atual, e desta forma a atuação do pedagogo dentro dos diversos setores da sociedade se torna de vital importância para esse desenvolvimento. Podemos ver atuação de pedagogos em diversos momentos é possível encontrar salas de aula de jovens e adultos assim como classes de alfabetização, também em associações, igrejas, fábricas, empresas, sindicatos clubes e outros espaços sociais. Portanto pode-se perceber que não existe oposição entre espaços formais e não-formais e sim processos complementares e paliativos dentro de um contexto social onde se faz necessário a atuação deste profissional.

METODOLOGIA

Para este segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo, objetivando conseguir informações que possibilitassem uma análise das atividades desenvolvidas por pedagogos fora da instituição escolar e relacionar sua formação ao novo espaço que vem surgindo no mercado de trabalho. Sendo esta de natureza qualitativa, que *se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada* (Ludke e André, 1986, p.18), foram investigados os pedagogos que estão atuando em contextos mais diversos, tais como empresas privadas ou estatais, instituições não governamentais, indústrias entre outras. Por isto, dentro deste trabalho entre teoria e prática, abordamos como principal estratégia metodológica o desenvolvimento de uma pesquisa de campo com coleta de dados:

Só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico. É, sobretudo, importante escolher indivíduos os mais diversos possíveis (Michalet, 1987 In: Paro, 2000, p. 22).

Nessa perspectiva, não foi levado em consideração o quantitativo dos sujeitos da pesquisa. Os critérios escolhidos para a escolha desses pedagogos e a realização dessa entrevista foram à diversidade das atividades e os diferentes campos de trabalho. Dentre estes, pedagogos que atuam nas seguintes instituições: a Companhia Pernambucana de Saneamento (COMPESA), o Departamento de Trânsito (DETRAN-PE), o Instituto EMBELLEZE, a Fundação de Atendimento Sócio Educativo (FUNASE), a Empresa Brasileira de Infra-Estrutura Aeroportuária (INFRAERO) e o Tribunal de Justiça (TJ-PE), todos estes localizados em Pernambuco (Recife e Jaboatão dos Guararapes), E também o Centro de Referência GLBTT (ONG) situado em Salvador-BA, mostrando a prática cotidiana, visto que estes campos são dotados de uma dinâmica, onde devem desenvolver diversas e diferentes funções.

Como instrumento metodológico, foi utilizado para coleta de dados um roteiro de entrevista semi-estruturado, observando a concepção deles quanto às possibilidades e extensão de trabalho que o pedagogo pode desenvolver em diferentes espaços e objetivando deixar o entrevistado com liberdade para se colocar, de maneira que fosse possível descobrir dificuldades encontradas por esses profissionais, como conseguem desenvolver as atividades exigidas, de que maneira é considerado seu trabalho dentro dessas instituições e o que levou ele a procurar este novo espaço.

ANÁLISE DE DADOS

Em consonância com as respostas fornecidas pelas pedagogas constatamos que o curso de pedagogia, nem sempre habilita o Pedagogo para atuar em áreas não formais, visto que foi unânime as resposta quanto ao curso tender a demanda do cotidiano das mesmas. Notamos também que grande parte das entrevistadas não tem autonomia em seu trabalho, pois se encontram subordinadas as regulamentações das instituições em que trabalham, visto que algumas foram concursadas e muitas vezes recebem tudo pronto não tendo muito o que modificar, mas mesmo assim acham que é muito bom para o Pedagogo terem outros espaços para trabalhar.

Gostaríamos de salientar que os Perfis das Pedagogas se moldam segundo as necessidades de onde virem a atuar e que isto não fica de forma estática, muitas passam a assimilar e internalizar as necessidades de onde atuam e passam a redefinir o seu perfil e atuação, A prática das pedagogas não

pode ser generalizada por seu curso de Pedagogia em nossas considerações devemos levar em conta a universidade em que as pedagogas se graduaram, o ano e a habilitação que cursaram. Pudemos concluir também que as pedagogas compreendem o fazer educacional em suas práticas de forma diferenciadas, enquanto umas acreditam que a educação é uma prática de emancipação, outras acreditam que pode ser também um instrumento alienação e subordinação ao mercado de trabalho.

O que é mostrado de forma diferente na ONG, visto que a uma maior abertura para o profissional modificar sua atuação, mas um ponto bastante comum nas profissionais entrevistadas foi o fato de sua formação (Pedagogia) não contribuir qualificadamente na realização das suas atividades cotidianas. Algo bastante questionado principalmente da profissional que trabalha na ONG, que diz que o curso tem uma carência muito grande a cerca do debate na questão da diversidade, como se isso não fosse importante, todas em suma salientam que o curso responde apenas as questões técnicas pedagógicas. De fato todas deixam claro que o pedagogo pode ir muito mais além porque ele é um profissional como qualquer outro e não se deve valorizar um profissional em detrimento de outro.

Contudo, a formação do pedagogo contribui para ajudar seja no planejamento, formação profissional, jornadas ampliadas dos adolescentes, formação de professores, alunos e profissionais, trabalhar em RH, Pesquisa, cursos, palestras, Pedagogia hospitalar, Pedagogia social, entre muitos outros campos de atuação que estão inseridos no mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos fatos que nos chamou a atenção, em primeiro lugar, foi à visão dos pedagogos, dos espaços não-formais, em relação aos saberes provenientes dos cursos de Pedagogia. Todavia, o fato de que os saberes pedagógicos necessários à prática desses profissionais advêm, em boa parte, de sua formação acadêmica, mas, o currículo do curso não contempla uma visão mais ampla do trabalho pedagógico, os entrevistados não a consideraram uma fonte tão relevante.

Isso nos leva a pensar que, se a Pedagogia se desenvolve em diversos espaços educativos formais e não-formais, e se o pedagogo é um profissional cuja identidade se reconhece no campo da investigação e na variedade de atividades voltadas para o educacional e o educativo e cuja função está relacionada a todas

as atividades de ensino aprendizagem e de desenvolvimento humano, seja de crianças, jovens, adultos ou idosos, trabalhadores ou outros, de acordo com o perfil da instituição em que atua, havemos de reconhecer a necessidade de se formar o profissional da Educação e não exclusivamente o docente.

Entendemos, contudo, que essa formação deve avançar para além de um foco exclusivo em determinadas tarefas pedagógicas para uma concepção mais ampla, que apreenda, de forma crítica, as transformações ocorrentes no mundo do trabalho, nas instituições educacionais, no País e no Mundo. Isso implica uma abordagem mais focada nos conhecimentos do campo da Educação, que deverá ocorrer a partir da indissociável articulação teoria-prática, tendo a pesquisa como um princípio estruturante dos saberes a serem elaborados. Transpondo essa observação para o caso do pedagogo, mesmo atuando em atividades que não sejam a docência, ela permanece válida e se confirma a partir do estudo da atuação profissional dos pedagogos examinados neste trabalho.

Finalmente, entendemos que os saberes que o pedagogo mobiliza na sua atuação para organizar práticas pedagógicas devem ser indissociáveis de uma consciência crítica sobre a Educação, seu papel na sociedade e assim como que lhe possibilite a agudeza teórica e prática, no sentido de que ele possa desenvolver os saberes necessários sobre os seus próprios saberes, ou seja, sobre o saber de seu trabalho, de sua profissão. Entendemos que o favorecimento dessa condição deva ser uma atribuição precípua dos cursos de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, João Batista de. *O estudo como forma de pesquisa*. In: CARVALHO, M. C. Maringoni de. *Construindo o saber: Metodologia Científica Fundamentos e Técnicas*. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

ARROYO, G. M. *Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica*. In: Frigotto, G. (org.) *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura*. v. 1. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FIREMAN, Maria Derise. *O Trabalho do Pedagogo na Instituição Não Escolar*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação

em Educação. Magistério e Formação de Professores, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2006.

KRUPPA, Sônia M. Portela. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. (p.58-68).

LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PARO, Vitor H. *qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 22 (Colocação de Michalet, 1987)

PIMENTA. S. G. (org.) *Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e Perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SAID P. C., Isabel Magda; CAMELO M., Maria José. *Pedagogia e pedagogos em diferentes espaços: interdisciplinaridade e competência pedagógica*. Disponível em: <http://www.socultura.com/index.php?option=com_content&view=article&id=356:pedagogia-e-pedagogos-em-diferentesespacos&catid=74:isabelsaid&Itemid=109>. Acesso em 27 nov. 2009.

SAVIANI, Demerval. *O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias*. in: FERRETTI, Celso João et al. *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

A LUDICIDADE COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM¹

Máira Matos Silva²
Michelle de Lima Souza³

Resumo

O referido trabalho tem como objetivos refletir sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento e aprendizagem e analisar como os educadores utilizam o lúdico em sua prática pedagógica. Para alcançarmos tais objetivos foi utilizado a entrevista semiestruturada com 4 professoras que atuam na educação infantil. Concluímos que os professores, apesar das dificuldades que enfrentam no cotidiano da escola, trabalham com a ludicidade e sabe o quanto ela é necessária para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave

Ludicidade; Educação Infantil; Desenvolvimento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Lúdico tem origem da palavra “ludus” que significa jogo, essa expressão evoluiu deixando de ser somente um significado de jogo, tornando-se atividades mais espontâneas e satisfatórias.

Em muitas unidades escolares o lúdico é inserido através das várias possibilidades de atividades e por meio dessas, as entrevistas nas escolas possibilitaram conhecer algumas delas que enfatizaremos no decorrer do texto. A ludicidade é usada pelos educadores com suporte da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

¹ Artigo produzido a partir da disciplina Ludicidade e Educação, ministrada pela professora Elisa de Nazaré Gomes Pereira.

² Graduanda do 4º período do Curso em Licenciatura Plena em Pedagogia, da UFPA, Campus Universitário de Castanhal; mayrinha_cobain@hotmail.com

³ Graduanda do 4º período do Curso em Licenciatura Plena em Pedagogia, da UFPA, Campus Universitário de Castanhal, bolsista PROAD da Faculdade de Medicina Veterinária; marcosmichelleufpa@hotmail.com

Ela permiti ao professor ensinar de forma mais dinâmica, despertando nos alunos o desejo querer aprender. A presença do lúdico na escola é essencial para promover atividades que venham despertar uma aprendizagem mais prazerosa para as crianças.

A ludicidade é importante para o desenvolvimento de uma criança, pois permiti que ela desenvolva várias habilidades que ajudará em sua criatividade, na coordenação motora, na imaginação e etc.

Assim, esse texto tem como objetivos refletir sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos da educação infantil e analisar como os educadores utilizam o lúdico em sua prática pedagógica. Para alcançarmos tais objetivos foi utilizado a entrevista semiestruturada com 4 professoras, que atuam em duas escolas, uma da rede pública, aqui intitulada Pingo de Gente e, outra na rede particular, Escola Flor de Lins, os sujeitos envolvidos na pesquisa foram as professoras Maria Rosa, Ana Cláudia, Regina Matos e Eliana Lima que lecionam na educação infantil.

LOCUS DA PESQUISA

A escola pública Pingo de Gente é grande, bem aconchegante, enfeitada com cartazes, que, em geral, são produzidos pelos próprios professores, têm muitas árvores e as salas da educação infantil são amplas, coloridas e organizadas de forma que as crianças podem se movimentar a vontade dentro do espaço da sala de aula. As professoras Maria Rosa e Ana Cláudia que lecionam nesta escola, dispõem de recursos pedagógicos para trabalhar com a ludicidade, como, jogos educativos, data show, sala de informática, rádios e um espaço no refeitório onde as crianças podem brincar, correr, pular e realizar brincadeiras livres sem objetivo pedagógico.

A escola Flor de Lins, da rede privada, é simples, o espaço é pequeno tanto dentro da sala de aula quanto no corredor, que as crianças dispõem para brincar, mas, os jogos ficam longe do seu alcance. É a nosso ver isso acaba prejudicando o bom desenvolvimento da criança em relação às atividades lúdicas, que requerem ambientes alegres, espaçosos e brinquedos a disposição da criança, para que as brincadeiras, dinâmicas e atividades sejam bem elaboradas e para que elas se sintam à vontade, porém a escola é muito organizada e enfeitada com cartazes educativos elaborados pelos educadores.

As professoras Regina Matos e Eliana Lima que lecionam nesta escola dizem trabalhar com a ludicidade, entendem que ela é importante e necessária, mas não tem espaço para desenvolver atividades lúdicas dentro e fora da sala de aula. Elas falaram que trabalham com jogos educativos, mas não vimos esses jogos e nem outros recursos pedagógicos na qual elas podem desenvolver atividades lúdicas.

É importante ressaltar que nas duas escolas citadas, as cadeiras, as mesas e o bebedouro estão de acordo com o tamanho dos alunos.

LUDICIDADE E A EDUCAÇÃO

A ludicidade é ferramenta indispensável na educação infantil, pois ela proporciona as crianças aprender de forma espontânea, prazerosa e agradável. A professora Maria Rosa que tem 9 anos de docência coloca bem essa questão quando diz,

A ludicidade é tudo na infância, não pode estar fora da educação infantil, pois faz parte do mundo da criança, mas confesso que trabalhar com atividades lúdicas não é fácil, pois exige muito do professor, sendo necessária disposição de se envolver no que faz. Eu planejo minhas aulas e procuro ver quais são os jogos, músicas e brincadeiras que cabem para trabalhar um determinado assunto.

Dessa forma, identificamos que a ludicidade faz parte da prática da professora, entende a importância do lúdico para a aprendizagem da criança, mas revela que é um trabalho difícil, exigindo muita dedicação e empenho do professor para o desenvolvimento das atividades.

Mesmo a ludicidade sendo um trabalho árduo a professora procura relacionar os conteúdos com jogos educativos e com outras atividades lúdicas possibilitando aos alunos aprender de maneira mais dinâmica e atrativa. É importante a relação que a professora faz, pois além das crianças estarem aprendendo os conteúdos escolares, também estará desenvolvendo habilidades que auxiliam no seu desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Segundo a professora, os recursos lúdicos como os jogos pedagógicos, músicas dramatizadas, a brincadeira de roda, a do bambolê, vídeos no *data-show* e jogos no laboratório de informática para desenvolvimento da

coordenação motora faz parte de sua prática. Buscando diferenciar as suas aulas para atrair a atenção e o interesse dos alunos.

Diferente da professora Maria Rosa, a professora Ana Cláudia, que tem 12 anos de docência e atua na educação infantil e compreende ludicidade como, facilitadora da aprendizagem, instrumento importante para o trabalho do professor, pois os alunos se interessam e se empenham para aprender.

A professora compreende o conceito de ludicidade e a importância dela para a educação como recurso que facilita o trabalho do professor e aprendizagem dos alunos por isso é necessária, principalmente, na educação infantil. Durante a entrevista a professora Ana Cláudia mostrou que utilizava muito os jogos educativos como, o bingo do alfabeto, das vogais e o caça palavras, pois visa à leitura e a escrita dos alunos.

Destaca também, a importância do apoio dos pais no trabalho com a ludicidade e para que eles percebam a necessidade do lúdico na educação, ela procura nas reuniões de pais trabalhar com atividades lúdicas. Ela ressalta que por meio da ludicidade a criança além de aprender ela se diverte, gosta das aulas, da escola, dos professores e raramente, faltam as aulas.

Como vimos na fala da professora Ana Cláudia, que coloca bem a importância da ludicidade como facilitadora da aprendizagem e do trabalho do professor, esta motiva o aluno em querer aprender.

Por outro lado a professora Regina Matos, 28 anos de profissão, entende a ludicidade como:

Todo momento prazeroso da criança, ela passa a brincar e aprender, tanto com um brinquedo simples quanto com um mais sofisticado, o importante é que atraia a criança. Não adianta só o adulto querer moldar a criança, porque, criança tem que brincar com outras crianças para poder aprender.

Entendemos que o comparecimento dos jogos, brinquedos e as brincadeiras são de extrema importância para construção social da criança e também para interação da criança/criança e criança/adulto. Através desta interação o professor com sua prática pedagógica vem permitir que a criança desenvolva, construa e adquira conhecimentos e se torne

autônoma. A professora afirma, *sempre inicio minha prática pedagógica com atividades lúdicas, pois atrai a criança, prende a atenção e conseqüentemente ela aprende mais.*

Ela coloca bem que o importante nas atividades lúdicas é atrair e despertar o interesse dos alunos, certamente essas atividades servem para introduzir os conteúdos a serem ensinados às crianças.

Da mesma forma professora Eliana Lima, 3 anos de profissão, entende a ludicidade como *ferramenta indispensável para a educação e para o desenvolvimento dos seus alunos. Ela tem um papel importantíssimo, principalmente na educação infantil, pois facilita a aprendizagem das crianças.* Para a educadora, ludicidade é trabalhar com jogos, músicas, brinquedos, brincadeiras atividades que despertam o prazer e a motivação das crianças. Ela valoriza ação lúdica dentro da sala de aula, proporcionando uma aula dinâmica e menos cansativa às crianças.

Os recursos que utilizar, como jogos, brincadeiras, brinquedos, etc., ajudam a desenvolver e educar de forma espontânea, alegre e satisfatória os conteúdos de ensino. É neste ato de brincar que a criança amplia sua criatividade, sua imaginação e aprende a respeitar as regras e a conviver com os outros.

Para Kishimoto (2009, p.37) o jogo educativo ao assumir a função lúdica e educativa é digno de algumas considerações:

função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e 2. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o individuo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Dessa forma, o jogo educativo desempenha na criança a concretização ação do divertimento e do aprender, assim o professor está potencializando as situações de ensino e de aprendizagem dos seus alunos.

É importante lembrar que os educadores devem trabalhar de forma eficaz, priorizando não somente o cognitivo, mas uma educação significativa, buscando assim, o desenvolvimento integral de seus alunos.

Se incorporarmos de forma mais efetiva a ludicidade nas nossas práticas, estaremos potencializando as possibilidades de aprender e o

investimento e o prazer das crianças e dos adolescentes no processo de conhecer. E com certeza descobriremos também novas formas de ensinar de aprender com as crianças e os adolescentes! (BORBA, 2006, p. 43)

Ao longo da pesquisa conseguimos observar que os professores trabalham com a ludicidade não todos os dias e com todos os conteúdos, mas sempre que é possível eles procuram inovar, utilizando jogos e brincadeiras para despertar o interesse e a vontade de aprender dos alunos. A educação infantil é umas das áreas da educação privilegiada pela ludicidade, um dos poucos lugares onde ela é existente, pois no decorrer da vida escolar das crianças o lúdico vai sendo esquecido pelos educadores e isso foi colocado muito bem pelas professoras.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO

No decorrer do tempo às brincadeiras foram sendo introduzidas e passaram a ocupar um lugar cada vez maior na vida das crianças, Ariès (1995, p. 47) nos relata que “*os meninos pulavam sobre odres cheios de vinho, e as meninas eram empurradas em balanços*”, assim, percebemos o quanto a brincadeira foi transformada, hoje as crianças dispõem de inúmeras possibilidades de brincadeira, tanto dentro das escolas quanto fora delas. A brincadeira vai sendo cada vez mais valorizada na didática dos professores, mas especificamente na educação infantil, onde atualmente é indispensável o seu uso, para atingir um desenvolvimento sadio do educando e para a apreensão dos conhecimentos, proporcionando a eles o prazer no desenvolvimento das atividades.

A brincadeira é essencial tanto para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, quanto para interações sociais, pois o ser humano é um ser social e precisa estar em contato com outras pessoas, e esse contato também se faz na educação infantil, mais precisamente com a ludicidade, por meio das brincadeiras.

A professora Maria Rosa destaca que, *a brincadeira é importante também para o desenvolvimento da coordenação motora dos alunos, é necessário que ela tenha um objetivo*. Ela destaca a importância da brincadeira com finalidade educativa para que o aluno possa aprender por meio dela.

É bom ressaltar que as brincadeiras são importantes sejam elas livres ou com objetivos pedagógicos. De acordo com Kishimoto (1997, p. 27), Froebel “concebe o brincar como atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, e os dons ou brinquedos como objetos que subsidiam as atividades infantis”.

Para Froebel é importante tanto o brincar livre quanto o orientado para a aprendizagem da criança. Nas escolas, em geral, as brincadeiras estão sendo mais utilizadas com um objetivo de fazer as crianças adquirir conhecimentos e habilidades específicas, raramente os alunos tem um momento, a não ser o recreio, para realizar brincadeiras livres, próprias de sua imaginação e espontaneidade.

Mas, para a professora Regina Matos *a brincadeira é a interação com objetos e pessoas que existem no meio e que a criança está inserida, a fim de dá felicidade as crianças e o desenvolvimento integral*. Para a professora a brincadeira deve estabelecer relações com os instrumentos que a criança manipula e com os indivíduos que estão sendo envolvidos nessa atividade, assim, proporcionando o divertimento e o desenvolvendo da mente e do corpo, facilitando a aprendizagem. A fala da professora também demonstra que ela compreende, assim como Froebel, a importância da brincadeira para que as crianças se desenvolvam em todos os aspectos.

Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor (BORBA, 2006, p. 41).

Ao brincar a criança estabelece trocas de saberes, seja com um parceiro de brincadeira, um amigo invisível ou com um brinquedo. A ludicidade estimula o imaginário, a fim de dar prazer, alegria e satisfação à criança, ela interage de forma divertida, com objetos e pessoas que existem no meio a qual está inserida.

Através das brincadeiras as crianças desenvolvem suas habilidades, obtém estímulo para seu crescimento e ajuda em sua competitividade e na construção da sua autonomia.

A concepção de brincar como forma de desenvolver a autonomia das crianças requer um uso livre de brinquedo e materiais, que permita a expressão dos projetos criados pelas crianças. Só assim, o brincar estará contribuindo para a construção da autonomia. (KISHIMOTO, 1997, p.35)

As brincadeiras podem ser tanto livres quanto orientadas com objetivo pedagógico, ambas são necessárias para o desenvolvimento da criança.

Assim, a professora Ana Cláudia entende que *a brincadeira faz parte do universo da criança e o professor tem saber usar isso a seu favor ao ensinar um determinado conteúdo*. As brincadeiras auxiliam o trabalho do professor, pois criança não pode deixar de brincar, ela precisa disso para poder se desenvolver, tem que haver esse contato, pois a aprendizagem é estimulada pela ludicidade e quando a escola sabe usar essa ludicidade, a criança aprende com mais motivação.

A infância é a idade das brincadeiras e por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade. Através dos brinquedos as crianças representam papéis, imagina, cria e recria coisas. Bomtempo (2009, p. 70) nos afirma que “no sonho, na fantasia, na brincadeira de faz-de-conta desejos que pareciam irrealizáveis podem ser realizáveis”.

Assim, percebemos que o brinquedo envolve uma diversidade de representações, pois mundo simbólico é uma aventura onde as crianças podem criar e recriar, agir e imaginar personagens dependendo da brincadeira.

Para a educadora Eliana Lima o ato da brincadeira ganha destaque. Segundo ela, *“ao brincar as crianças ficam mais alegres, demonstrando satisfação, prazer e interesse pelo conteúdo, sendo assim mais vantajoso trabalhar com eles”*. Dessa forma, a professora revela que o ato de brincar é tão importante quanto o ato de aprender, pois está subentendido que quando a criança brinca ela também aprende e absorve diversas habilidades.

Segundo Kishimoto (1997, p. 23), “o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade”.

Assim, através desses brinquedos que titulam aspecto real do cotidiano e que são modificados pelas formas e tamanhos para que as crianças possam manuseá-los como um substituto dos objetos reais para que elas venham adquirir domínio e conhecimentos desses instrumentos. Compreendemos que para as educadoras a ludicidade é um alicerce na educação infantil.

Através das conversas que tivemos com as professoras podemos notar que as mesmas possui recursos e apoio por parte da direção da escola para trabalhar com a ludicidade, mas que alguns fatores dificultam a utilização do lúdico como, o tempo, as regras, o currículo extenso da educação infantil e a grande quantidade de alunos na sala de aula. Mas que apesar dessas dificuldades a ludicidade não pode deixar de existir na educação.

Todas as professoras entrevistadas tentam de alguma forma utilizar a ludicidade em sua prática pedagógico, mas é importante ressaltar que o professor faça parte das atividades lúdicas, juntamente com seus alunos, assim estabelecerá uma parceria com eles, ensinando e aprendendo ao mesmo tempo.

CONCLUSÃO

A implantação da ludicidade em sala de aula é um trabalho árduo e exige muita dedicação e empenho dos educadores, ela auxilia no desenvolvimento dos alunos, facilitando a aprendizagem e tornando-a mais motivadora e prazerosa, contribuindo assim para o desenvolvimento integral do educando.

A maior dificuldade encontrada por nós para construirmos a pesquisa foi à indisponibilidade dos professores, pois muitas vezes o único tempo que eles dispõem é o intervalo do recreio para que nós pudéssemos realizar a entrevista. Percebemos também que alguns professores têm receio de serem entrevistados, parece que eles não confiam no trabalho que desempenham.

A partir dos dados obtidos podemos afirmar que os professores compreendem o conceito de ludicidade e sua importância para o desenvolvimento das crianças. No entanto, percebemos que a grande quantidade de alunos na sala de aula é um fator que dificulta o trabalho com a ludicidade, mesmo que alguns desses professores terem um auxiliar na sala de aula.

Por meio desta pesquisa foi possível identificar que dentro de suas possibilidades e a seu modo, os professores entrevistados e a instituição

onde lecionam buscam utilizar o lúdico no dia a dia com seus alunos de diversas formas através de brinquedos, brincadeiras, jogos, técnicas inovadoras e atrativas. Eles reconhecem a importância das atividades lúdicas para aprendizagem cognitiva e para o desenvolvimento motor e psíquico da criança, dentre outros benefícios trazidos pela ludicidade, enquanto, prática educativa.

Enfim, através da pesquisa conseguimos entender o quanto a ludicidade é importante para aprendizagem das crianças, e para facilitar o trabalho do professor. Constatamos que os professores entrevistados, apesar das dificuldades trabalham com a ludicidade e sabe o quanto ela é necessária para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. *História da Criança e da Família*. Trad. Flaksman. Artes Médicas, 1995.

BOMTEMPO, Edda. *A Brincadeira da Faz-de-Conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário*. In. KSISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo e brincadeira e a educação* (org.). 12.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BORBA, Ângela Meyer. *O Brincar como um Modo de Ser e Estar no Mundo*. In. BRASIL. MEC. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE. Estação Gráfica, 2006.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a Educação Infantil*. In. KISHIMOTO, T.M. (org.). *Jogo, Brinquedo. Brincadeira e a Educação*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Brinquedos e Brincadeiras - usos e significações dentro de contextos culturais*. In. SANTOS. Santa Marli Pires dos (org.). *Brinquedoteca: lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA AMAZÔNIA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE OS DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS NA ESCOLA WARARUAWA ASSURINI TUCURUÍ-PA

Maria Gorete Cruz Procópio¹
Benedita Celeste de Moraes Pinto²

Resumo

Este artigo é o resultado de uma pesquisa em andamento em nível de graduação no curso de pedagogia que tem como objetivo analisar como vem se desenvolvendo a educação escolar indígena na região amazônica a partir de uma abordagem histórica. Tendo como foco a Escola Wararaawa Assurini, localizada na Transcemetá Tucuruí-Pará. Pois, atualmente a educação escolar dos povos indígenas tem sido palco de várias discussões em diversos contextos inclusive no meio acadêmico, pois esses sujeitos hoje veem a educação como um instrumento de luta para a conquista de seus direitos Ferreira (2008), sendo assim, elegeu-se a pesquisa qualitativa como metodologia de trabalho e de investigação, fazendo ainda o levantamento bibliográfico com o uso da entrevista e da observação participante que será realizada na pesquisa de campo. E com o resultado dessa pesquisa pretende-se contribuir com a ampliação teórica e metodológica da pesquisa em educação escolar indígena na região amazônica, ampliando com isso a discussão acerca dessa temática.

Palavras-chave

Amazônia; Educação Escolar Indígena; Índio Assurini.

¹ Graduanda do curso Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Cametá; integrante e pesquisadora do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Região Tocantina (GEPECARTE/UFPA) atuando ainda como Voluntária da Pesquisa *Inclusão no processo de ensino-aprendizagem a partir da reconstituição da história, memória e cultura quilombola na região do Tocantins*, coordenado pela Profa. Dra. Benedita Celeste de Moraes Pinto onde se encontra a linha de pesquisa *sobre educação escolar indígena*. E-mail: anjoete@yahoo.com.br.

² Professora Doutora da Universidade Federal do Pará no Campus Universitário do Tocantins-Cametá. Doutora em História: História Social, pela PUC-São Paulo, Coordenadora do Grupo de estudo *Inclusão no processo de ensino-aprendizagem a partir da reconstituição da história, memória e cultura quilombola na região Tocantina*, orientadora deste trabalho. E-mail: celestepinto@ufpa.br.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa em andamento vinculada ao Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na região da Amazônia Tocantina – GEPECARTE, pertencente ao Campus Universitário do Tocantins/Cametá. A finalidade desse estudo é refletir acerca de como veio se delineando a educação escolar indígena na Amazônia, tendo como lócus de pesquisa a Escola Wararaawa Assurini, pois o processo educativo é de fundamental importância para vida desses sujeitos.

Para Grupione (2003), a educação escolar indígena descreve um conjunto de práticas e intervenções que decorrem da situação de inserção desse povo na sociedade nacional, envolvendo agentes, conhecimentos e instituições até então estranha a vida indígena, voltado então à introdução da escola e do letramento.

Nesse sentido, clarear esse conceito de educação escolar indígena não é tarefa fácil para a ação educativa, pois a educação escolar indígena no intuito de somar para o efervescente diálogo sobre esta temática, a presença do índio na região Amazônica desde o processo de colonização e, a sua notável contribuição para a formação da sociedade brasileira, lembrando que os povos indígenas ao longo de sua história vem sofrendo com os efeitos e com os impactos da civilização, que sem dúvida foram dramáticas e destrutivas durante todo o processo de colonização (RIBEIRO 1987)

A pesquisa tem o objetivo de analisar possíveis caminhos que possam contribuir no debate atual sobre educação escolar indígena, tomando como fonte teórica as obras de autores que discute essa temática, dentre eles Lopes (2001) Grupione (2003) Ferreira (2001) Franchetto (1994) Bergamaschi (2008) Weigel (2000), no sentido de aprofundar o conhecimento, com um viés de contribuição para a melhoria da educação escolar dos povos indígenas.

Em termos metodológicos a presente pesquisa elegeu a abordagem qualitativa, que segundo Demo (1941, p. 27). “a investigação qualitativa dedica-se a perceber tal problemática para além dos levantamentos quantitativos usuais, que por isso, não deixam de ter sua importância”, com o uso da entrevista e da observação participante. O lócus de pesquisa é à reserva indígena dos Asuriní localizada na Rodovia Transcametá Tucuruí Pará.

Sabemos que no passado, a escola e a introdução da escrita para os povos indígenas foram utilizadas como um instrumento para negar diferenças

culturais, assimilar os índios e, fazer com que estes se transformassem em algo diferente do que eram. Hoje, é visto como um instrumento possível e necessário à interlocução dos índios com o mundo não-índigenas, e como um meio para adquirir conhecimento, saberes novos, valorizando saberes e práticas dos seus conhecimentos tradicionais.

Sendo assim, os povos indígenas ver hoje a escola como um espaço para aprender a ler um documento; a serviço da comunidade; uma escola indígena e não uma escola com peninhas; escola para formar advogado, enfermeiros, médicos, professores...; para não depender mais dos brancos; para não sermos mais explorados; escola inserida na luta pela terra; escola na retomada; escola para aprender a língua (BERGAMASCHI, 2008, p.97).

Desse modo, a formação desses sujeitos deve ser preocupação fundamental, por meio da educação escolar, uma vez que, ao longo de sua história, conviveram com uma educação preconceituosa e excludente cujo seu objetivo era a recusa da diferença, na tentativa de superação pela integração destas populações a nossa sociedade. Diante desse contexto

A educação escolar para os povos indígenas tem sido uma temática bastante explorada em nível nacional, dada a diversidade pedagógica e cultural, embora tenhamos nossa própria educação, deixando assim somente nos últimos anos, de ser imposição de escolas em terras indígenas. (MANDULÃO, 2003, p. 132)

Com base na ideia do autor, percebe-se que os povos indígenas sempre tiveram o seu modo próprio de ensinar mais atualmente nas aldeias indígenas, inclusive na comunidade dos índios Assurini, onde os professores de línguas maternas aprendem com os mais velhos a sua língua mãe e, repassam em suas aulas para os mais jovens. Sendo assim, percebe-se a importância dos mais velhos na transmissão do conhecimento para os mais jovens. De modo, que podemos inferir que a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios de inspiração a construção do ser pela observação, pelo fazer dentro de um contexto real, no qual os saberes ganham sentidos.

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SEUS REFERENCIAIS LEGAIS

A inserção das escolas indígenas no sistema de ensino do país e a criação da categoria escola indígena, difere a escola indígena de outras escolas

existente em nossa sociedade e obriga as instituições mantenedoras a se organizarem de forma diferenciada para lidar com esse novo contexto social da diversidade cultural, provendo com isso novos instrumentos democráticos que garantam o atendimento dos direitos de cidadania desses sujeitos.

Por isso, o projeto de escolas indígenas passou a ser verdadeiro instrumento de consolidação dos direitos, dinâmica de transformação, de valorização e tradição, de costumes e de conhecimento indígenas. Pois, para os povos indígenas não basta apenas adquirir os conhecimentos, é necessário revertê-los para os projetos sociais em sua comunidade, sendo este construindo coletivamente e fazendo com que a escola seja um espaço importante para que novas gerações possam refletir com espírito crítico e participativo sobre o que esse povo herdou do contato com o homem branco da nossa sociedade, podendo assim contribuindo para a responsabilidade e promoção da interculturalidade.

Desse modo, evidenciamos inúmeros desafios que precisam ser superados para que se efetive, na prática, a escola preconizada pela legislação, de modo que as escolas em áreas indígenas estejam a serviço desses povos, no que refere aos projetos de futuro dessas etnias, uma vez que na prática nota-se um certo distanciamento desse espaço com a cultura desse povo, o que tem levado eles tomarem rumos diferentes de sua história, dos seus sistemas e modo próprio de produzir, armazenar, transmitir e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo.

Segundo Kanhn e Franchetto (1994) ao longo da história do país, os paradigmas que norteiam a Políticas educacionais indígena, sempre andaram ao lado da religião e das doutrinas humanitárias e positivistas. Porém, as concepções de cidadania indígena e de educação são diferenciadas para estes povos, juntamente com seu amparo na legislação sócio-política e de reflexões críticas, tanto de alguns setores da sociedade brasileira, como também, das organizações dos povos indígenas.

Diante disso, percebe-se que o processo de escolarização dos povos indígena surgiu, dentro de uma política indigenista integracionista, que estabeleceu, com os povos indígenas, relações com o Estado lusitano, numa prática de controle político e civilizatório, aliado ao proselitismo religioso dos missionários jesuítas. A educação escolar foi utilizada como uma ferramenta de catequização, aliada na discriminação e na visão ideológica do “índio”, que influenciou a formação do povo brasileiro. Assim, foram construídas

ações ideológicas de desvalorização da imagem do outro, feitas pelo “branco europeu”, que foram inseridas nos currículos escolares, e se perpetuaram por muitos séculos, contribuindo para o massacre cultural dos povos indígenas.

Segundo Silva (1983, p.76) “o outro foi sempre negado pelas culturas européias” podendo assim acreditar que o “índio” não tinha um passado e visto por eles como um ser desprovido de alma. Sendo assim a historia desse povo era desconsiderada e relacionada há tempo primitivo em que o índio era visto como um animal. E o manual didático reforçou e difundiu essa tese no ensino Publico assim durante muito tempo a educação escolar permaneceu na responsabilidade de missionários de diversas ordens, apoiada pelo Estado brasileiro.

Desse modo, que a imposição da escola para os povos indígenas acabou destruindo conhecimentos milenares, guardado na memória coletiva desse povo e importante para a nossa sociedade. Por isso, atualmente esses povos lutam pelo reconhecimento no mundo contemporâneo do pluralismo cultural indígena; das suas riquezas e seus conhecimentos, seus saberes e práticas; do direito a seu território e aos recursos naturais que os abriga e, do direito de decidir sobre a sua identidade, suas historias, suas instituições políticas e sociais. Ao longo dos anos isso vem avançando muito em relação há algumas décadas anteriores, tanto por parte dos Estados Nacionais, quanto pela comunidade internacional.

A educação brasileira ao fazer várias tentativas de mudanças, como no campo da educação indígena, que há muito tempo necessita de atenção especial, infere a necessidade de fundamentos teóricos e metodológicos que possam contribuir para a transformação da população de um modo geral.

No entanto, hoje a escola deve contribuir para manter os costumes e tradições desses povos enfatizando a manutenção do uso de sua língua materna, articula com as disciplinas do componente curricular, por meio de um currículo diferenciado que possa assegurar as questões referentes de cada povo, inclusive a sua a sua diferença lingüística e de seu processo educacional, visando com isso manter o equilíbrio com a língua oficial do país, oportunizando espaço para o ensino da língua indígena de modo que esta não se perca exigindo dessa forma que o professor seja bilíngue.

Diante disso, não há como estabelecer uma educação escolar igual para todas as etnias, sendo que as comunidades indígenas não são homogêneas eles possuem diferenças entre elas inclusive na sua própria língua. Por isso,

os povos indígenas precisam ser ouvidos nas suas reivindicações e em suas especificidades para que a escola possa contribuir em busca de seus direitos garantido constitucionalmente.

Sendo assim, as teorias Geertzianas (1978), tem em sua premissa central de que a Antropologia é uma ciência interpretativa à busca de significado, se dar conta que o lugar que a escola ocupa no processo de embates de forças política localmente presente, emana de fontes mundiais enquanto fatores intervenientes nas articulações e inovações das identidades particulares.

Com isso, a educação escolar indígena deve ser comunitária atendendo aos anseios de sua comunidade que historicamente vem lutando pelo reconhecimento da interculturalidade, uma vez que vivemos em um território com uma grande diferença étnica cultural. Mas percebe-se que esse reconhecimento só vai ser respeitado só a partir do momento que haver um diálogo entre esses grupos de diferentes cultura, podendo assim haver uma possível interação entre esses sujeitos, para afirmação da interculturalidade desses povos.

Conforme Cavalcante (2008, p. 28), “[...] os programas de escolarização indígenas foram fundadas segundo as ideias de que é necessário ‘fazer a educação de índio’. Visto que, uma comunidade informada onde possam caminhar em busca do seu progresso só tem a crescer”. Assim, desenvolver percepções, a comunicação sobre os fatos relacionados e desenvolver a própria comunidade com o oferecimento de uma educação específica, diferenciada, multilíngue e intercultural para garantia de seus direitos.

Como bem podemos perceber nas definições da Constituição Brasileira de 1988, que representou um marco mais importante na legislação referente a questões indígenas, pois possibilitou uma reformulação de todos os parâmetros legais e conceituais que presidiram o relacionamento do Estado brasileiro com esses povos.

Dentre as orientações importantes realizados após a Constituição de 1988, estão o Decreto Presidencial nº 26/1991, que define o Ministério da Educação como o responsável pela proposição da política de educação escolar indígena, passando os Estado se Municípios a ser responsáveis por sua execução sob orientação do MEC.

Além desse decreto, outros documentos legais representativos são gerados no plano educacional. Destacam-se, no âmbito federal, a Lei nº

9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tratadas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, regulamentadas pela Resolução nº 03/CNE/99.

Vale registrar que a política integracionista reconhecia as diferenças, mas pretendia exterminá-las, pois visava à anulação de toda e qualquer diferenciação étnica por meio da incorporação dos índios à sociedade nacional (RCNEI. BRASIL. MEC, 2005 a: 26).

Mas, apesar da Constituição Federal de 1988 assegurar uma escola diferenciada para os povos indígenas, essa proposta representa um grande desafio para o sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismo, para que as escolas de fato incorporem o princípio da diversidade respeitando as particularidades de cada povo.

Pois percebe que durante muito tempo os indígenas viveram sem a instituição escola, mais a educação era algo fundamental para eles tanto que ela era repassada de geração a geração, por pessoas muito sabia em suas comunidades. Aos longos dos anos, a sociedade não indígena inconformada com o processo próprio do ensino e aprendizagem dos povos indígenas quis “civilizá-los” propondo para eles outra educação. Diante disso, destaca a obrigatoriedade da escola nas aldeias indígenas e o processo de alfabetização na língua portuguesa, o que foi desviando os valores próprios e manchando a identidade étnica desses sujeitos.

Mas, atualmente a educação escolar indígena, vive impasses com relação aos diversos textos legais e normativos, pois a reflexão sobre qual alternativa podem ser propostas para acelerar o processo de desenvolvimento da educação escolar indígena, sob os princípios da interculturalidade e do bilinguismo ou multiculturalismo como a falta de regulamentação sobre o regime de colaboração que rege a relação entre as três esferas de governo; a dificuldade de estabelecer um diálogo intercultural, ouvindo e compreendendo as perspectivas indígenas; a elaboração e estruturação de um currículo que valorize as peculiaridades específicas desse povo, conforme os aparatos legais.

Portanto, as políticas educacionais para os povos indígenas devem expressar suas necessidades, experiências, interesses culturais de suas

comunidades, oportunizando com isso o reconhecimento de novos caminhos para a melhoria da qualidade de ensino e de vida desses sujeitos. Pois o processo educativo não pode estar alheio a identidade indígena ele deve funcionar, como um meio para o reconhecimento da própria identidade desse povo em que seus membros possam se identificar e sentir parte desse processo educacional. Assim, para resignificar a cultura de um povo perpassa pelo próprio processo de interiorização pessoal e do próprio grupo do qual esse sujeito pertence.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesquisa em ação tem o interesse de poder contribuir significativamente para que pesquisadores, gestores, educadores e demais interessados no campo da educação escolar indígena, possam ter dados e informações teóricas e empíricas sobre o tema em questão, sobretudo, para subsidiar novos estudos e avaliações de propostas educativas que objetivem impactar as políticas educacionais que se orientem pela perspectiva de melhorar a qualidade do ensino nas escolas indígenas.

E com isso poder atender aos anseios de suas comunidades que historicamente lutam pelo reconhecimento de sua cultura, uma vez que vivemos em um território com uma grande diferença étnica cultural. Sendo assim, olhar desses sujeitos precisa ser registrado e atendido de cardo com as suas especificidades.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo. Papirus, 1995.
- BERGAMSCHI, Maria Aparecida. *Povos indígenas e a educação*. Porto Alegre: Mediação 2008.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo, 1988.
- GEERTZ, Clifford. *Interpretação das culturas*. 1.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1926.
- LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- POJO, Eliana Campos; BERG, Heidi Soraia; ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Chaveiro. *Pedagogia fundamentos da educação indígena*. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

RAMOS, Nogueira Marise; ADÃO, Manoel Jorge; BARROS, Nascimento Maria Graciete; MEC-Brasília, 2003.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização*. 1.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1970.

Secretaria de Educação Continuada: *Alfabetização e Diversidade* (Secad/MEC), Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 700, Brasília, 2007.

SILVA, Aracy Lopes D.A. *Antropologia, História, Educação: A pesquisa indígena e a escola*. 2.ed São Paulo. Global, 2001.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. *Escola de branco em maloca de índio*. Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL I: LEI 10.639/2003

Maria Selma Teotônio de Oliveira¹
Juberlane de Oliveira dos Santos²

Resumo

Este artigo discute sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar do ensino fundamental I e a prática da Lei 10639/2003. O objetivo é a partir das reflexões, repensar o fazer pedagógico e a praticidade da Lei Federal Nº 10639/2003. Adotamos como metodologia a observação em salas de aula do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental, leituras de livros, documento sobre a Lei 10639/2003, ida à biblioteca e conversas com professores/as. Este estudo faz parte de uma pesquisa em andamento e surgiu a partir do Grupo de Estudo Afro Educação, do PROLICEN, PIBIC, APOIO PEDAGÓGICO e a disciplina de CURRÍCULO.

Palavras-chave

Currículo; Educação; Afro-brasileira.

INTRODUÇÃO

A história africana no Brasil faz parte de um processo de exclusão e preconceitos que ao longo de anos foi marcado com lutas, suor e lágrimas, mesmo porque sua chegada ao Brasil no século XVI já se deu como subalternos, se sujeitando aos brancos como escravos.

Nesse processo os/as africanos/as serviram de força de trabalho, ajudaram no povoamento brasileiro e na grande riqueza cultural do país, desde a religião a musicalidade, artes e entre outros. Porém mesmo com

¹ Graduanda do curso de Pedagogia – UFPB/ PIBIC/CNPQ, integrante do grupo de estudo AFROEDUCAÇÃO e do grupo de estudo SURDEZ E LIBRAS, voluntária do PROLICEN – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e Ações Afirmativas na Escola de Educação Básica / UFPB. E-mail: selma_teotonio@hotmail.com

² Graduanda do curso de Pedagogia-UFPB, Integrante do Projeto Pré-vestibular/UFPB Rumo a Universidade. E-mail: juberlane@gmail.com

tantas contribuições a história africana e a construção educacional dessa mesma população foram por muito tempo anulado, no entanto homens e mulheres negros/as sempre resistiram às opressões, lutando contra o preconceito e buscando direito de igualdade, com isso obtiveram grandes conquistas como o direito a educação das crianças afro descendentes, porém essa educação não era de qualidade, contrária a educação da população branca e burguesa.

Com o ingresso das crianças negras na sala de aula também foi fortalecido o racismo na escola, e é ilusório pensar que nos dias atuais isso não acontece. Até hoje as crianças negras tem vivenciado descriminalização, negação e preconceito racial na escola, e esses preconceitos vem desde seus colegas de classe a professores e assim sucessivamente, com apelidos e “brincadeiras” que acaba rotulando a criança e deixando sua alta estima baixa e com isso desestimulando-a a estar em sala de aula, e levando-a a uma evasão escolar e tudo isso tendo como raiz a opressão sofrida e a forma errônea implantada na cultura brasileira sobre os africanos.

Nesse sentido, a sala de aula e a escola como um todo tem se caracterizado como um espaço de conflito no qual as crianças e adolescentes negras e negros, sentem dificuldade de consolidar, positivamente, sua identidade e sua autoestima. Isto dá-se principalmente, pela costumeira vinculação do negro com situações ou coisas pejorativas, através de apelidos e comparações grosseiras e desagradáveis. (SOUSA, 2005, p 112.).

Os livros didáticos sendo o referencial da educação, mostrava o negro como escravo, mal, sujo excluindo desse mesmo livro a história de vida antes de sua chegada ao Brasil, trazendo como consequência mais rejeição, mais divisão entre brancos e negros.

Os ativistas negros na década de 30 junto a movimentos sociais e intelectuais começaram a lutar por uma educação de qualidade, por igualdade e por ações afirmativas por entenderem que foram prejudicados durante toda história e por serem cidadãos brasileiros e devem ter os mesmos direitos que a outra parte da população.

Mesmo no período da Ditadura Militar, os movimentos sociais e os movimentos negros não pararam, ao contrário, continuaram lutando contra uma política educacional que fosse igualitária entre outras coisas.

Segundo SANTOS, (2005) na década de 1990 houve algumas vitórias, como por exemplo, a revisão dos livros didáticos e a extinção de vários livros com conteúdo racista e discriminatório.

Atualmente, não temos mais chibatadas, as senzalas já estão fechadas, os negros e negras já não estão como escravos e escravas em grandes fazendas e engenhos. Mas em pleno século XXI será que as senzalas e a escravidão ainda não continuam através de um sistema capitalista injusto e preconceituoso? E de moradias em guetos? Muitos negros e negras foram massacrados, física e psicologicamente, e isso ainda acontece nos dias atuais.

Hoje, eles ainda vêm sendo parte marcante do índice da população pobre, sendo maioria em índice de morte e violência no país, pelo simples fato de serem negros, de por muito tempo ter sido negado seu direito de cidadão, de educação, de se fazer parte de uma sociedade, de um povo. De se ter uma reparação histórica a seu favor.

Em pleno século XXI vemos preconceitos dentro e fora da sala de aula, o negro em muitos casos ainda é rotulado como traficantes, ladrão, sem educação, como aquilo que não presta, apelido racista ainda é visto não só na sociedade mais principalmente em sala de aula.

Como membros do grupo de estudo e pesquisa AFRO EDUCAÇÃO³, que é vinculado ao Projeto intitulado, HISTÓRIA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Uma análise da implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 no Litoral Norte Paraibano junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC e o Projeto intitulado AÇÕES AFIRMATIVAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/UFPB: Educação Étnico Racial a partir das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na Formação de Professoras/res junto ao Programa de Pesquisa das Licenciaturas (PROLICEN), que tem como ponto de partida as reflexões, busca de conhecimento, quebra de paradigmas, relacionando também a história e cultura africana e afro descendente brasileiro, negras, estudantes, por estarmos diariamente em sala de aula do ensino fundamental como estagiárias, vimos a necessidade de se fazer reflexão, de repensar o fazer pedagógico no currículo escolar no que se refere à Lei nº 10.639/2003, conectando a praticidade educacional e de se discutir de forma mais abrangente o que a educação como agente de transformação como objeto ideológico tem feito e para que haja uma praticidade, uma mudança de mente.

³ Este grupo é coordenado pelos professores Wilson Aragão e Ana Paula Romão de Souza Ferreira – docentes lotados no Curso de Pedagogia da UFPB.

A LEI 10.639/2003 E SUA IMPORTÂNCIA

Percebendo a importância da história africana e da cultura afro-brasileira para o nosso país e também como consequência de grandes lutas e reivindicações de movimentos sociais negros em vários campos, englobando também a descriminalização educacional, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou em 09 de janeiro de 2003 a Lei 10.639/2003 tornando obrigatório no currículo escolar a história da África e a Cultura Afro-brasileira, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, como também mudando o calendário escolar, incluindo o dia 20 de novembro como um sendo um dia de reparação histórica, de uma visibilidade negra, de conscientização para o povo negro e para o povo branco.

Além de estabelecer as áreas onde os novos conteúdos programáticos deveriam ser ministrados esta lei também promoveu uma reparação histórica para com um dos mártires do nosso povo negro quando, no seu artigo 79 – A, consignou no calendário escolar o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, em uma homenagem clara ao herói nacional Zumbi dos Palmares, símbolo do movimento negro no Brasil (ARAGÃO, 2009, p. 223).

A assinatura dessa lei deveria trazer não somente o reconhecimento de uma história ou uma ressignificação de uma população, mas também um pouco da identidade do povo brasileiro, o qual em muitos casos ainda não tem a clareza e consciência de como é composta a identidade brasileira, com isso negando a sua própria origem e cultura.

Essa lei também traz como ponto importante a tem como reflexão a importância da escola como agente de transformação, de formação cidadã e ideológica, de ferramenta como combate ao preconceito racial, pois é na escola onde a criança aprende a ter uma visão ampla do mundo, da sua origem, da sua cultura, é na escola onde a criança começa a ter uma ideologia e a importância do conhecimento e do aprendizado para sua vida cotidiana e para o seu futuro.

É no período escolar que a criança passa a buscar sua identidade e busca de conhecimento e formação cidadã e é a partir desse ponto que a Lei trás como importância o conhecimento da história africana e da cultura afro-brasileira, tentando desmistificar um passado de preconceitos, descriminalização, racismo, por falta de conhecimento, de poderio econômico e de um sistema de hegemonização branqueadora com status social.

Após a assinatura da Lei, foram tomadas inúmeras medidas para que a lei fosse posta em prática. Uma delas foi a criação da Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial – SEPRIR.

No ano de 2004 O Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (DCNs, 2004 in <http://www.sinpro.org.br>).

Em 2009 foi lançado pelo governo Federal o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana

Em 2010 foi criado um documento na Conferência Nacional de Educação – CONAE. No eixo VI desse documento é tido como proposta a JUSTIÇA SOCIAL, EDUCAÇÃO E TRABALHO: INCLUSÃO, DIVERSIDADE E IGUALDADE, nesse eixo documental é mostrada a importância das ações afirmativas, das políticas públicas, direitos humanos e principalmente das relações étnico-raciais tendo como ponto de partida as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e entre outros, Esse documento tem como objetivo a construção do Plano Nacional de Educação – PNE, que é o documento de extrema importância para a educação, o qual ditará as normas durante dez anos.

O governo Federal no âmbito burocrático fez grandes investimentos no que se referem às Diretrizes, documentos, livros publicados e inclusive trazidos as bibliotecas escolares, todos relacionados à Lei 10.639/2003, as ações afirmativas, a História e Cultua Africana e Afro-brasileira. Então baseado nesse investimento começamos a indagar: Porque depois de oito anos da implementação da Lei, ela não tem ainda sua praticidade plena nas escolas e principalmente dentro das salas de aula? O que é preciso fazer para que essa Lei que é tão importante para a população brasileira passe a ter um

lugar de destaque nas escolas de ensino fundamental e médio como estar previsto na Lei?

O que não é deixado claro é quem será o executor de toda essa obrigatoriedade curricular, Governo Federal? Estadual? Municipal? Gestores escolares? Ou professores? Quem fiscalizará? Quem ensinará aos professores para que os mesmos repassem aos alunos?

O CURRÍCULO E A PRATICIDADE DA LEI 10.639/03 NA SALA DE AULA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Em torno dos anos vinte, ocorre a preocupação com o currículo como objeto de estudo. Tendo mais intensidade nos Estados Unidos da América (EUA).

No início o currículo foi pensado de forma técnica, mas essa concepção foi se ampliando, passando a ser visto como um campo profissional de estudo e pesquisas fazendo com que surgissem outras teorias para questionar o currículo e tentar explicá-lo.

Pautando-nos numa visão mais ampla de currículo, que o considera como aquilo que de fato ocorre nas escolas e salas de aula como resultado da interação entre os sujeitos do ato educativo e o objeto de conhecimento, buscamos pensar a possibilidade de construção de uma proposta de currículo fundamentada nos pressupostos da educação popular. (AMORIM, 2009, p 73)

O currículo é um instrumento muito importante dentro do contexto escolar, pois é um documento que orienta o trabalho do professor, e, portanto, deve ser elaborado coletivamente pela comunidade escolar e estar de acordo com a realidade da escola e dos alunos, de modo que propicie a diversidade de conteúdos, inclusão de alunos e atividades desenvolvida extraclasse.

Ele deve ser formulado de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, portanto estes outros documentos definem alguns objetivos e metas a serem alcançados a nível escolar e nacional.

Ele além de conter os conteúdos a serem trabalhados, deve também procurar promover a interdisciplinaridade e incluir ações que visem o desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos estudantes, para que

torne a relação teoria e prática mais eficiente e aumente a qualidade da educação oferecida.

No art. 1 da LDB está escrito que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na conveniência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” com isso é perceptível que a escola está reproduzindo o sistema capitalista e usa a ideologia, e toda essa ideologia tem formação, mesmo ela sendo informal estar dentro do currículo.

Segundo o dicionário a palavra currículo significa: carreira, conjunto de dados profissionais ou intelectuais do estudante ou candidato. No geral o currículo escolar acaba sendo um conjunto de todas as experiências vividas pelo o aluno na sala de aula.

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos reconhecer à etimologia da palavra currículo, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2001, p.15)

É nesse contexto curricular que paramos para falar e refletir sobre as questões étnico-raciais dentro da sala de aula que são mais concernentes com uma abordagem da teoria pós-crítica do currículo trazendo o multiculturalismo como eixo, como uma conexão entre o currículo a história e cultura africana e afro-brasileira e para mediar esses elementos é preciso que se tenha uma formação, nesse âmbito. Diante disso, podemos observar através de nossas experiências que muitos professores/as ainda não estão capacitados para abordar essa temática como obriga a Lei nº 10.639/2003. Ainda em muitas escolas não há conhecimento aprofundado dessa Lei Federal e em outras, pouquíssimo.

Poucos são os/as professores/as que mesmo através do currículo oculto conseguem repassar para os/as estudantes o que de fato é real como liames do passado com o presente e suas consequências para o futuro dentro dessa

escala educacional no contexto africano e afro brasileiro. Em alguns casos professores/as relatam que apesar de ter vários livros na biblioteca, eles são impedidos de retirá-los para estudo e conseqüentemente impedindo as elaborações de aulas.

Em outros casos o/a professor/a justifica que mal dá para concluir o conteúdo exigido pelo plano anual da prefeitura e da escola, com o objetivo das boas notas na prova nota dez e da prova Brasil. Além de outros projetos elaborados pela prefeitura, onde já é diminuída a carga horária para os conteúdos tradicionais. Onde sabemos que essas avaliações sistemáticas avaliam o letramento crítico e propositivo, assim deixando a desejar em sala assuntos atitudinais e etc.

O/a bibliotecário/a alega que os livros são para os alunos e não para os/as professores/as. No entanto vale salientar que há uma percepção clara de que muitos/as professores/as ainda não sabem ou não domina o conteúdo obrigatório implementado pela Lei para estar no currículo. Não há uma fiscalização para que se cumpra a Lei, ou pelo menos essa fiscalização não é visível.

Em muitas escolas não há uma praticidade, o trabalho atualmente em sala é muito pouco, comparado a grandiosidade do que se trata a Lei. As escolas em muitos casos tratam os alunos como clientes e não como pessoas que tem um passado uma história.

A escola não leva em conta o saber diferenciado que o aluno pode trazer da vivência no seio de sua família, aprendido com seus pais e avós ou no seu meio social de origem. Assim, ela desconhece a origem étnica dos alunos e a formação cultural de sua clientela. Mais ainda, a hegemonia desse modelo exclusivo tem conseqüências que se estendem por todo o sistema educacional. A escola não prepara para a vida, na medida em não proporciona uma formação profissional diversificada, mas faz que todos queiram ser doutores, herança portuguesa do Brasil Colônia, quando o bacharel tinha regalias na Corte. (MOURA, 2008, p.75)

Portanto se a Lei realmente estivesse sendo posta em prática nas salas de aula ela teria um grande cunho social, histórico e cultural, podendo promover reflexões sobre o mecanismo, alienação, subalternização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o andamento dessa pesquisa, mesmo estando ainda no início é visível a falta de formação dos/das professores/as e o apoio ao mesmo em sala de aula, para que essa temática possa ser trabalhada de forma coerente, é preciso que primeiro se faça uma capacitação. Ainda hoje é notório o conteúdo tradicional dentro da sala de aula, onde o foco principal é a escravatura e a honra a princesa Isabel por causa de sua assinatura no documento que trata da “libertação dos escravos”.

Ainda como parte da pesquisa, percebemos que essa temática ainda não está inserida no plano de curso anual de muitas escolas, mesmo sendo obrigatória, tendo em muitos casos sido trabalhado o básico sobre a diversidade e não propriamente a história e cultura africana e afro-brasileira.

Ainda pudemos ver que a escola de forma geral não está conectada completamente com essa nova Lei, que já não é tão mais nova, pela rapidez desse mundo globalizado e informatizado, ainda falta compreensão mais ampla dos funcionários da escola, desde a gestão escolar ao porteiro. Se há necessário em meio a tudo isso uma formação continuada não só para os professores/as, mas para todos que compõem a Instituição de Ensino para que não haja uma construção de saber dentro da sala de aula e uma desconstrução desse mesmo saber fora da sala de aula mais dentro da escola.

Diante do exposto, pudemos perceber que apesar de leis serem criadas, do governo Federal ter buscado a cada momento investir, existe a falta de investimento e incentivo por parte dos governos estaduais e municipais, uma indecisão de quem de fato é essa obrigação e com isso trazendo como consequência uma grande lacuna entre a teoria e a prática.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ana Luisa Nogueira. A construção do currículo numa perspectiva de educação popular no âmbito da escola pública. In: SANTOS, E. S. e ANSELMO, R. D. (Orgs) *Globalização, Políticas Públicas e Currículo: algumas reflexões sobre os novos espaços de construção de uma educação de qualidade socialmente democrática* – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

ARAGÃO, Wilson Honorato. A Defesa das Cotas para Reparação e Inclusão Social. In: RICHARDSON, R. J. (Org.) *Exclusão, Inclusão e Diversidade*. João Pessoa, PB: Editora Universitária/UFPB, 2009.

BENJAMIN, Roberto. *A África está em nós: história e cultura afro-brasileira: manual do professor: ensino fundamental, livro 3* – João Pessoa, PB: Grafset, 2006.

BRASIL. Lei n°. 9.394, de 20/12/1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do senado, 1995.

BRASIL. Lei Federal n°. 10.639, de 9/01/2003. *Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Rede de Ensino no Brasil*. Brasília: Gráfica do Senado, 2003.

FERNANDES, Francisco das Chagas. (Org.) *DOCUMENTO FINAL DA CONAE- Conferência Nacional de Educação 2010*. Ministério da Educação.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando o Racismo na Escola*. 2ª edição revisada, [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Lino Gomes. *O Negro no Brasil de Hoje*, São Paulo, Global, 2006. (Coleção para entender).

MOURA, Glória. O direito a diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando o Racismo na Escola*. 2.ed. revisada, [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. *Currículo e autopoíese*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, (Coleção Educação para Todos), Brasília: Gráfica e Editora Qualidade, 2005.

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

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei N ° 10.639/03 como fruto de luta anti-racista do movimento negro. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n° 10.639/03* Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, (Coleção Educação para Todos). Brasília: FOXPRESS, 2005.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagem escolares e reprodução do predonçoito. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n° 10.639/03* Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (Coleção Educação para Todos). Brasília: FOXPRESS, 2005.

<http://www.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011> <31 out. 2011>

http://www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf <10 nov. 2011 >

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> <27 out. 2011>

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL NO CONTEXTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA ABORDAGEM NO SINDICATO DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS RURAIS – STTR/CAMETÁ-PA

Raimundo Nonato Gaia Correa¹
Zenaide Leão Batista²

Resumo

Este artigo detalha as atividades de pesquisa e extensão que estão sendo direcionados aos filhos e filhas de trabalhadores rurais, sujeitos de direitos que lutam por uma educação do campo de qualidade, no cotidiano dos movimentos sociais no município de Cametá, na perspectiva de contribuir com esses sujeitos do campo na luta por seus direitos como educação de qualidade, e desenvolvimento regional que condigam com suas expectativas. Essas atividades estão sendo desenvolvidas no Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Cametá – STTR/Cametá através do programa Conexões de Saberes/UFPA/PROEX.

Palavras-chave

Movimentos sociais; Educação do Campo; Desenvolvimento Regional.

INTRODUÇÃO

O Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina – FECAF é um movimento de caráter social, acadêmico/popular e pedagógico engajado no *Movimento Paraense Por uma Educação do Campo na Amazônia* em parceria com o *Fórum Paraense de Educação do Campo – FPEC*, pela afirmação da educação do campo como direito público garantido pelo Estado e construído coletivamente na luta das famílias agricultoras e

¹ Pesquisador do GEPECART. Bolsista do Programa Conexões de Saberes/PROEX/UFPA. Estudante do Curso de Pedagogia/UFPA e Coordenador do Centro Acadêmico de Pedagogia-CUNTINS/UFPA. E-mail: r.nonatog@hotmail.com

² Pesquisadora do GEPECART, Bolsista do Programa Conexões de Saberes/PROEX/UFPA e estudante do Curso de Pedagogia da UFPA. E-mail: zenaide.ufpa@hotmail.com

dos movimentos sociais do campo por seus ideais e projetos de sociedade (Projeto FECAF, 2011).

O FECAF constitui-se como um **Movimento Social** por aglutinar diferentes entidades da sociedade civil, como movimentos e organizações sociais, escolas de educação básica, universidades, professores e estudantes; e entidades da sociedade política, como prefeituras, secretarias municipais de educação e agricultura e vereadores locais. Como movimento social provoca a participação engajada, pois projeta uma força política no sentido da militância por articulação e mobilização social, envolvendo diferentes desejos, projetos, intervenções e alternativas, possibilitando a atuação em rede de ações cooperadas entre os municípios.

O FECAF constitui-se como um **Movimento Acadêmico Popular** por estar engajado na promoção permanente de estudos, eventos, encontros, reuniões, oficinas, debates, projetos, experiências, pesquisas, ensino e extensão voltados à educação do campo em nossa região, nas suas mais variadas temáticas; como também por lutar pela produção do conhecimento engajado com as causas populares do campo, em diferentes ciências, voltado à criação de políticas públicas que atendam às demandas socioeconômicas e à diversidade cultural que envolvem os povos do campo e da cidade em seus processos educacionais.

O teor dessa identidade potencializa o Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina a também constituir-se como um **Movimento Pedagógico** por compreender que a militância e a produção do conhecimento impulsionam sua agenda a lutarmos por outro modelo de educação pública do campo, debatendo a necessidade de se construir outro projeto pedagógico para a escola do campo, pautando infraestrutura e valorização profissional, currículos, avaliação e práticas metodológicas desenvolvidas nas lutas sociais e vivências pedagógicas do cotidiano educacional campestre. E por assumir o compromisso de divulgar e lutar pela implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB, 2002) e as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (CNE/CEB, 2008) como alternativa para se constituir outra escola do campo.

O FECAF atua nos municípios de Baião, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará tendo como linhas de atuação, Inclusão

Social e Educação do Campo Trabalho, Tecnologia e Desenvolvimento do Campo, Movimentos Sociais Educação e Cidadania, Pedagogia da Alternância Educação de Jovens e Adultos do Campo, Educação Ambiental e Territorialidade Ribeirinha, Escolas do Campo e Proposições Curriculares Linguagens, Saberes e Tradições Culturais, Políticas Públicas, Sistema Educacional e Gestão Democrática.

Esse fórum está articulado em torno das representações dos Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – STTR, Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará – SINTEPP, Fórum Paraense de Educação do Campo – FPEC, Fórum do Sul e Sudeste de Educação do Campo, Fórum de Educação do Campo do Marajó, Associações de Mulheres, Colônias de Pescadores, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Associação Paraense de Apoio as Comunidades Carentes – APACC e Associações de Remanescentes de Quilombolas – Tambai-Açú. Associação dos Produtores Rurais de Biodiesel – PROBIO, União do Movimento das Mulheres de Baião – UMMB; Secretarias Municipais de Educação e Agricultura dos municípios participantes, Universidade Federal do Pará, Universidade do Estado do Pará, Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina – GEPECART, Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ, Divisão de Arte e Cultura – DAC/UFPA; Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins – Rede Escolas Tecnológicas, professores da escola pública do campo, estudantes do Curso de Pedagogia, História e Ciências Naturais da UFPA/Cametá, Casa Familiar Rural-CFR, Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, ProJovem Urbano e Programa Escola Ativa.

Partindo desse pressuposto, iniciaremos uma pesquisa para que possamos compreender, por um lado, a forma como estão sendo conduzidas as políticas do Fórum bem como os devidos êxitos e/ou pontos ainda a melhorar e, por outro, analisar qual a infraestrutura disponível às instituições escolares, de que forma o saber sistematizado, representado pela escola, se relaciona com os saberes dessas populações campestres que estão diretamente ligados à questão da territorialidade, as dificuldades das crianças para frequentar a escola (não só no que concerne à questão da locomoção, mas também na questão financeira), enfim, a realidade nem sempre fácil em que se encontram esses indivíduos que em muitos casos nem são atendidos por serviços escolares ou quando o são nem sempre a qualidade é das melhores, em face desses entraves mencionados. Adotamos

essa postura por entendermos que para melhor desenvolvermos uma atividade extensionistas que vise melhorar a qualidade de vida dos sujeitos alvos faz-se necessário conhecermos a realidade em que estes indivíduos estão imersos, daí a importância da pesquisa.

Posteriormente, já no processo de desenvolvimento das atividades extensionistas, realizaremos oficinas em Educação do Campo para os sujeitos que integram o STTR/Cametá e professores das escolas rurais, com o objetivo de contribuir com a formação desses atores sobre a questão pedagógica e organização política e militante em educação do campo, e ocasionar um dinamismo no processo ensino-aprendizagem em suas comunidades, ministrando palestras, realizando reuniões e conversas com os sujeitos do campo, entre outros meios, tendo como horizonte a construção do conhecimento de maneira dialética e dialógica com os saberes que essas populações construíram historicamente.

Para a realização deste trabalho contamos com o apoio do GEPECART, por meio do projeto INTERFORI – Desenvolvimento e Uso de Tecnologias Agroecológicas, Inovações Pedagógicas e Políticas Públicas nos Fori Regionais de Educação do Campo no Estado do Pará. Este projeto realizará um Curso de Extensão em Formação de Lideranças Populares em Educação do Campo, Agroecologia e Economia Solidária na Amazônia, no primeiro semestre de 2012 no qual estaremos trabalhando em parceria.

Como parte inicial das atividades do projeto já estamos ministrando aulas direcionadas aos filhos e filhas dos trabalhadores rurais que fazem parte do STTR/Cametá, auxiliando-os nos preparativos para o vestibular 2012 e do ENEM 2011, com o intuito facilitar o acesso desses sujeitos a universidade, contribuindo desta forma para a democratização do ensino superior.

METODOLOGIA

A pesquisa sobre a atuação do FECAF no município Cametá será realizada partindo inicialmente de uma Pesquisa Bibliográfica (materiais didáticos, produções e publicações) sobre organização de fóris sociais, educação do campo e movimentos sociais, para que possamos reunir um conjunto de informações, conceitos e conhecimentos teóricos e práticos sobre as temáticas em questão, como ponto de partida para o início dessa investigação e suporte para as atividades de extensão.

Em seguida realizaremos entrevistas com os sujeitos atendidos pela ação do FECAF no STTR/Cametá e com os pesquisadores atuantes no fórum e, também, convidaremos esses profissionais a estarem conversando nas comunidades de atuação do sindicato onde o fórum se faz presente, para que tomem contato com as propostas de educação e desenvolvimento que se fazem presente na proposta de atuação do FECAF.

Visitaremos as comunidades onde o STTR atua para melhor estudarmos a ação do fórum presenciando o cotidiano dessas populações e levando atividades extensionistas. Nessas visitas desenvolveremos oficinas de conhecimentos regionais, história da região, uso de tecnologias no campo, sempre relacionando os saberes científicos com os populares e os conhecimentos regionais com o geral.

Realização do Curso de Extensão por meio de Oficinas em Educação do Campo para os sujeitos que integram o STTR/Cametá e professores das escolas rurais, para que venham, conseqüentemente, atuar no FECAF de forma política e organizativamente consciente de sua atuação.

Para o desenvolvimento das atividades sobre o vestibular direcionadas aos sujeitos do STTR/CAMETÁ, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a temática abordada, entrevista os coordenadores das faculdades do Campus Universitário do Tocantins da Universidade Federal do Pará- UFPA sobre os cursos ofertados no Processo seletivo – PS 2012/UFPA e levantamento da ementa de cada um desses cursos. Esses dados foram dispostos, sinteticamente, em folders que foram distribuídos aos participantes desta ação, na qual fizemos exposições de vídeos referentes às temáticas, explanação sobre dicas e técnicas para passar no vestibular, dicas de como fazer uma boa redação, esclarecimentos sobre as inscrições e acompanhamento do Vestibular e o ENEM, realização de debates entre bolsistas do programa “Conexões de Saberes” e os vestibulandos do STTR/Cametá.

RESULTADOS DISCUSSÕES

Em nossa primeira atividade que realizamos para os filhos e filhas dos trabalhadores do STTR/Cametá, constatamos que os essas pessoas enquanto estudantes tinham muitas incertezas a respeito dos processos seletivos de vestibulares. Essas incertezas puderam ser esclarecidas mediante discussões sobre: o ENEM e suas particularidades: estrutura, como é utilizado pelas

universidades públicas no estado do Pará, como e quem pode se inscrever, isenção, datas de inscrição e realização do exame; os processos seletivos de vestibular utilizados pela UFPA e pela Universidade do Estado do Pará – UEPA – e as respectivas datas de inscrição e realização das provas, cursos ofertados por estas universidades, no município de Cametá, dicas de estudo e preparação para prova objetiva e de redação.

Para essa atividade o diálogo foi de fundamental importância, pois os participantes puderam socializar todas as suas dúvidas com os ministrantes das aulas e demais colegas ali presentes. Nessa reflexão Freire (2005), no diz que,

[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (p. 91).

Através da abertura de espaço para debates sobre as temáticas desenvolvidas, os participantes puderam expor suas análises e dúvidas e curiosidades em relação ao vestibular e ao ENEM. Houve relatos sobre as dificuldades de residir em uma comunidade campesina, devido ao difícil acesso às informações referentes ao vestibular e ao ensino superior, uma vez que a internet, importante veículo dessas informações, ainda é algo de difícil acesso para a realidade do campo, tanto por fatores econômicos como pela falta de energia elétrica e área de cobertura nessa região.

Pretendemos com esse trabalho contribuir na discussão da importância que os movimentos sociais têm para a classe menos favorecida, principalmente no que tange a questão educacional pela sua importância para a vida das pessoas, pois segundo Silva (2006),

A educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas e, nesse sentido, os movimentos sociais, como as práticas sociopolíticas e culturais, constitutivas de sujeitos coletivos, têm uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses identidades sociais e coletivas, que visam à realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano. (Silva, 2006, p. 62, apud. Ribeiro in. Movimento camponês: trabalho e educação. 2010 p.71).

O caráter educativo dos movimentos sociais defendido por Silva é ressaltado por Gohn quando esta estudiosa dos movimentos sociais ressalta-nos que

A educação se apresenta como forma de aprendizagem aos participantes dos movimentos e associações; como efeito pedagógico multiplicador das ações coletivas junto à sociedade política; e como demandas específicas na área educacional, dentro e fora da instituição escolar” e mais adiante reforça: os movimentos sociais das diferentes camadas sociais, com suas demandas, organizações, práticas e estruturas, possuem um caráter educativo, assimilável a seus participantes e à sociedade mais ampla. Os resultados desse processo traduzem-se em modos e formas de construção da cidadania político-social brasileira (Gohn, 1993, p. 111).

Trabalharemos com o propósito de conhecer as políticas/propostas de educação que o FECAF pauta e desenvolve no município de Cametá, identificando e analisando os resultados, impactos e propostas da atuação do STTR para o FECAF, ou seja, de que maneira o STTR impulsiona a atuação do FECAF nas comunidades campesinas deste município no que concerne à questão educacional, levando em consideração a perspectiva que Ribeiro enfatiza onde os movimentos sociais, enquanto sujeitos coletivos, “a educação rural/do campo que reivindicam e os experimentos pedagógicas que realizam não poderia ser identificados senão como *educação popular*” (Ribeiro, 2010, p. 43, grifos nossos).

Esperamos que para o desenvolvimento regional da Amazônia Tocantina e para uma mudança de rumos para a população campesina desta região ou no dizer de Santos (2003) para a construção de “um novo paradigma social menos assente na riqueza e no bem estar material do que na cultura e na qualidade de vida” (Santos, 2003, p. 258), a educação seja a principal mola propulsora. Entretanto essa educação precisa expressar a cultura dessas populações, uma educação de caráter classista desses povos que os faça enxergarem-se como sujeitos responsáveis pelas mudanças que buscam e, essa educação dá-se no seio dos Movimentos Sociais.

É nesse sentido que estamos desenvolvendo oficinas de conhecimentos regionais, história da região, uso de tecnologias no campo para refletirmos acerca de qual educação está sendo destinada ao espaço do campo, educação esta que, segundo Gohn (1994, p. 17), “não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos

do processo pedagógico” como e por quem está sendo planejada, qual a concepção de currículo existente nas escolas do campo, qual o perfil dos professores e estudantes, dando enfoque, dentre outras coisas, à situação social e econômica desses sujeitos.

Esperamos que após essas oficinas os professores e estudantes, sujeitos das comunidades de atuação do STTR/Cametá, possam defender a concepção de que o campo precisa de uma educação que valorize este território e seu povo que dê ênfase aos saberes da terra, das águas, da floresta em seu currículo, que exorcize a perspectiva de tomar a cidade como modelo civilizatório e de desenvolvimento, que, em última instância, perceba a necessidade de os professores que atuarem nesse espaço sejam sujeitos da própria comunidade, que se sintam parte daquela realidade e que sejam defensores das causas da sua comunidade, que defendam a concepção de que “campo [...] não quer significar [somente] o perfil do solo que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos sociais campesinos (FERNANDES; MOLINA, 2004. Apud. RIBEIRO, 2010, p. 41)”. Na esteira da análise desses autores Arroio, Caldart e Molina (2004), analisam o significado da educação “desse campo” que Fernandes e Molina defendem que segundo aqueles estudiosos,

A educação do campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mas do que um perímetro não urbano é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO, CALDART, MOLINA 2004, p. 176. Apud. RIBEIRO 2010, p. 41/42).

Nessa perspectiva esses atores poderão, inclusive, vir a atuar posteriormente no Fórum de Educação do Campo das Águas e da Floresta da Região Tocantina – FECAF, na luta por uma educação do campo de qualidade, como direito público subjetivo garantido pelo Estado e que condiga com as aspirações das populações do campo nesta região.

De posse dos conhecimentos da história da nossa região, esses sujeitos possam contribuir para o fomento da valorização de sua cultura que hoje, cada vez mais, perde espaço para a massificação e moldagem imperialista

que o sistema capitalista impõe, onde o que importa não são as culturas de cada país ou região, mas sim a cultura que é imposta por que detém a hegemonia econômica e política. Isso se verifica tanto na relação entre países e/ou regiões quanto na relação entre classes sociais e pessoas no mundo todo.

Que de posse dos conhecimentos da dinâmica territorial da região possam atuar no incentivo às práticas de agricultura familiar, e da economia solidária na perspectiva da melhoria da qualidade de vida das famílias agricultoras atrelada às práticas sustentabilidade, tendo em vista que estamos situados no bioma amazônico que necessita de práticas de preservação ambiental pela sua importância para a vida em nosso planeta.

Esse conhecimento é de fundamental importância para auxiliar na implementação de políticas governamentais de incentivo ao desenvolvimento dessa região, como, por exemplo, na concessão de crédito aos agricultores familiares, para que não se repitam os erros cometidos no passado como a implantação de políticas agrícolas que deram certo em outras regiões do Brasil e que foram aplicados com o mesmo propósito por aqui. Todavia as características naturais e climáticas da Amazônia são muito diferentes das outras regiões do País e o que deu ou da certo naquelas regiões não se adequa às peculiaridades naturais desta região. Esses erros não serão mais cometidos no presente se e, somente se houver adaptações das práticas de agricultura para as características desse espaço e investir num cultivo que leve em consideração essas particularidades da região e das famílias agricultoras que ali vivem.

Ao final deste projeto elaboraremos um artigo síntese onde contarão todo o percurso dos trabalhos desenvolvidos, desde a sua elaboração até a conclusão na perspectiva de transformar este trabalho em uma fonte de informações para que seja disponibilizado como material de pesquisa sobre educação desenvolvida e vivenciada nos movimentos sociais, no cotidiano das lutas das famílias agricultoras por seus ideais de educação e projetos de sociedade, para que cada vez mais possamos valorizar a expressão sociocultural dos povos do campesinato na Amazônia Tocantina, da importância da parceria entre a universidade e os movimentos sociais populares para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural da Amazônia Tocantina e de Cametá. Estamos convictos de que com este trabalho poderemos contribuir nas reflexões da importância dos movimentos sociais populares para as classes menos favorecidas lutem pelos seus direitos no Brasil e no mundo.

REFERÊNCIAS

CALDAT, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular.

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

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Movimentos sociais e educação*. 2. Ed são Paulo: Cortez, 1994.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: expressão popular, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela Mão de Alice: O Social e Político na Pós-Modernidade*.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DENTRO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: A REPRESENTAÇÃO DO MOVIMENTO FEMINISTA

Raiza da Silva Lima¹
Ladjane Barros Santos²
Aurénea Maria de Oliveira³

Resumo

Esta pesquisa apresenta um pouco da trajetória histórica das mulheres nas sociedades. Passa pelo momento inicial das ideias feministas e o surgimento dos movimentos de mulheres que lutaram para mudar o lamentável contexto de mundo em que viviam. Apresenta, também, as conquistas a partir da mobilidade social, assim como o enfrentamento às repressões sofridas por elas. Aprofunda o tema “Movimento Feminista” destacando suas práticas pedagógicas de transformação social. A presente pesquisa está em fase de possíveis conclusões e neste caso, percebemos que o Movimento Feminista faz uso de uma comunicação eficaz e encontra na linguagem através do diálogo o segredo de sua prática pedagógica transformadora.

Palavras-chave

Movimento Feminista; Prática Pedagógica; Transformação Social

INTRODUÇÃO

“À MULHER COMO UM SER INFERIOR”

Desde o princípio da humanidade a mulher é vista como um ser frágil e incapaz que esteve por um longo período à margem da sociedade. Segundo Priore, essas denominações vêm sendo estabelecidas desde o Brasil Colônia onde existiam três exemplos clássicos de mulher: a mulher ideal para casar; a “pública” e a concubina (PRIORE, 1988- p. 26). Sendo assim, a primeira denominação colocava a mulher o papel de boa esposa que cuida dos seus filhos, e as demais para suprir necessidades sexuais masculinas, o que era até

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
E-mail:raininfa@gmail.com

² Graduanda em Pedagogia pela - UFPE. E-mail: janne_ferreira@yahoo.com.br

³ Doutora em Sociologia. Professora de Movimentos sociais e práticas pedagógicas pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: aurenea@yahoo.com.br

conveniente para as esposas que se recusavam a certas práticas. No entanto, todas independente de sua classificação social, não gozavam dos direitos de cidadãos e recebiam críticas até da Igreja.

Neste caso, cabia a elas ser imposta a condição de objeto do usufruto sexual e de servidão ao homem. Portanto, a mulher não tinha voz para reclamar ou opinar sendo assim, subordinada a aceitar tudo que se era imposto pelo homem. Por muitas vezes era explorada em diversos sentidos, humilhada e traída por seu cônjuge, silenciada e inexistente para a sociedade.

Um grande exemplo desse contexto feminino é o da Grécia Antiga onde o homem agradecia todos os dias por não ter nascido mulher como retrata bem a letra da música “Mulheres de Atenas” de Chico Buarque:

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Vivem pros seus maridos, orgulho e raça de Atenas (...).

(...) Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Geram pros seus maridos os novos filhos de Atenas...
Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Temem por seus maridos, heróis e amantes de Atenas (...).

(...) Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas secam por
seus maridos, orgulho e raça de Atenas (Música Mulheres de Atenas
de Chico Buarque s/d).

Mas, existe a necessidade de mudança, e nasce uma ideia, o incômodo gerado pelo machismo resultou numa série de ações em busca da quebra deste paradigma. O termo “machismo” define a exclusão mais sistemática já praticada pela humanidade de maneira preconceituosa, criando mitos e lendas sobre o papel da mulher e colocando-a sempre ao julgo dos homens. “Machismo é a atitude ou comportamento de quem não admite a igualdade de direitos para o homem e a mulher, sendo, pois, contrário ao feminismo” (Dicionário Michaelis, 1998-2006).

Esse conceito de desigualdade explica uma série de violências praticadas contra a mulher que ultrapassa a esfera doméstica desde a elaboração de Leis que desfavorecem o gênero feminino à omissão perante as aberrações a elas despendidas, além de ser sustentada por depreciações, diferença entres os gêneros através de predisposição natural. Como nesse exemplo de Frei Beto e uma resposta de Tomas de Aquino questionado sobre a possibilidade de um escravo liberto ser sacerdote: “Sim, pois o escravo é “socialmente inferior”, enquanto a mulher “naturalmente inferior” (FREI BETO, 2001. s/p).

E, o desejo de mudar tal realidade esboçou, dessa forma, uma mobilização feminina que desencadearia um dos grandes movimentos sociais já registrados até então: o feminismo. O Feminismo, segundo Branca Moreira e Jacqueline Pitanguy (1985) trata-se de uma luta pela igualdade de direitos para ambos os gêneros que busca a elevação da posição da mulher na sociedade e objetiva seus direitos civis e políticos foi e é através deste que mulheres conquistam cada vez mais espaços sociais.

Seus primeiros registros de grandes movimentações feministas ocorreram na França no final do século XVIII, quando as mulheres já participavam de assuntos políticos e se organizavam para reivindicar alguns direitos nesse sentido. Mesmo assim, não tiveram força suficiente para vencer a repressão e o sonho da igualdade foi retardado. Até que, exaustas e determinadas a não aceitar mais o que lhes eram impostos pelo sistema patriarcal e machista, encontraram forças para reagir através das revoluções que aconteciam no mundo.

Aproveitando as novas revoluções na metade do século XIX, o movimento se fortalece nos partidos de esquerda durante a Revolução Francesa enquanto na Revolução Industrial, o fortalecimento deste movimento acontece através de lutas pela igualdade salarial. (idem)

No caso Brasileiro, as primeiras manifestações feministas apareceram ainda no século XIX, com os propósitos bem próximos dos das francesas, procurando uma legitimação cidadã e ousando em busca de uma liberdade feminina. Tais manifestações abalaram as estruturas de exclusão das mulheres que insistiam radicalmente pelo direito de igualdade política. (idem)

MARCOS AO LONGO DA HISTÓRIA DO FEMINISMO

Em todas as áreas da sociedade há registros dos avanços da mulher. É o resultado de uma história de muitas lutas e conquistas na qual o movimento feminista, em cada momento com suas características próprias, auxiliou a escrever uma página. Faz-se necessário citar alguns dos fatos e personagens mais marcantes dessa trajetória.

No Brasil, na primeira metade do século XIX, houve o surgimento da legislação relativa à educação de mulheres; na segunda metade do século XIX foram lançadas jornais para senhoras; que a princípio não poderiam falar sobre os direitos da mulher. O Governo brasileiro abriu então instituições de ensino superior para mulheres; dessa tivemos presença de mulheres nos

esportes e a fundação do Partido Republicano Feminino com publicações que defendiam os direitos da mulher e a legitimação do voto feminino.

Se de um lado houve conquistas, por outro houve repressão como o que ocorreu em Nova York. Com a morte de 129 operárias queimadas por policiais ao reivindicarem redução de jornada de trabalho e direito à licença maternidade. No entanto, cerca de 50 anos depois foi instituído pelo Congresso Internacional das Mulheres Socialistas o dia 8 de março como Dia Internacional da Mulher, em homenagem a essas mulheres.

Já a segunda metade do século XX foi marcada pela criação de diversos movimentos e instituições em defesa das mulheres como o CMB - Centro do Desenvolvimento da Mulher Brasileira; o Movimento Feminino pela Anistia - MFA; o Encontro Feminista de Valinho - SP que recomendou a criação de centros de autodefesa, contra a violência à mulher; a Lei Maria da Penha e o SOS - Mulher.

Podemos relacionar o grande número de avanços da mulher a um fato que modificou todo o contexto feminino o surgimento da pílula anticoncepcional que deu à mulher o controle da natalidade e proporcionou liberdade sexual.

No ano de 2007, houve a II Conferência de Políticas Públicas para mulheres no Estado Pernambuco que serviu para receber as demandas feministas nos campos da autonomia, trabalho e geração de renda; educação; saúde e enfrentamento à violência. Numa proposta nacional outro tema foi inserido aos demais que trata da mulher no poder e o fortalecimento do Controle Social.

Diante dessas diversas transformações, como levados a discutir um ponto interessante: o que motiva o ser humano a reivindicar algo organizadamente? Sentimentos como indignação, raiva ou revolta diante do agente causador de tudo isso?

Moema Viezzer (1989), a fim de explicar este quadro de transformação a favor das mulheres, afirma que diversas batalhas foram travadas para romper com as barreiras ideológicas tão vigentes em nossa sociedade o que fizeram com que as mulheres refletissem sobre os seus papéis, e assim, se organizaram através de grupos, comitês, associações, movimentos, congressos, tribunas, fóruns, assembleias, conferências, redes e programas de ação a favor do feminismo, pois, acreditavam que era a partir do envolvimento e união que os seus apelos por mudanças seriam escutados por todos, e principalmente pelo poder público.

Diante da trajetória das lutas feministas pode-se perceber que, somente quando as mulheres se sentiram extremamente incomodadas pela opressão é que partiram para identificar melhor seus opressores havendo assim, uma mobilização mais consistente na busca de mudanças da lastimável realidade na qual estavam inseridas. É a partir dessa tomada de consciência que há uma autonomia potencial de transformação social:

Muitas mulheres se descobrem enquanto seres sociais depois de sair de casa... no mundo novo recém descoberto em que se encontram, elas acreditam que têm algo a dizer. (...) sentem a necessidade (...) de se constituírem em grupos autônomos de mulheres, como forma de citar um espaço próprio e adequado para ação destinada a denunciar a subordinação da mulher e promover a modificação das relações desiguais entre homens e mulheres como requisitos da transformação social (VIEZZER, 1989, p. 70).

A autora relata que o Movimento feminista despeitou nas mulheres uma visão de agentes sociais, além de fazer varias conexões com outros movimentos, mostrando a força e a vitalidade das mulheres retratadas pelos avanços das propostas e as dificuldades que o próprio movimento enfrentava por mudanças, principalmente na condição social da mulher. Ela ainda ressalta que o Movimento Feminista participa na teoria, na prática política e na prática pedagógica para intervir/transformar a mentalidade machista, que se apóia na ideologia religiosa e científica para manter e explicar a inferioridade e subordinação da mulher ao homem.

Muitas mulheres se descobrem enquanto seres sociais depois de sair de casa... no mundo novo recém descoberto em que se encontram, elas acreditam que têm algo a dizer. (...) sentem a necessidade (...) de se constituírem em grupos autônomos de mulheres, como forma de citar um espaço próprio e adequado para ação destinada a denunciar a subordinação da mulher e promover a modificação das relações desiguais entre homens e mulheres como requisitos da transformação social (VIEZZER, 1989, p. 70)

MATURANA (2002), diz que o ser humano se comunica em tempo integral com seu ambiente e essa comunicação é fator determinante para o sucesso das ações populares. “A linguagem está relacionada com coordenações de ações, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenações de ações consensuais.” (MATURANA, 2002, p. 20).

Assim, ao se aproximar de um grupo que luta por uma causa, o indivíduo pode até tomar uma iniciativa motivada por interesses particulares, mas, ao se deparar com uma prática voltada para o todo, acaba se dispondo pelo comunitário o que constitui um processo formador, fundamentado pelo diálogo.

Nesta perspectiva, Paulo Freire (1996), discute a prática pedagógica como um elemento capaz de estimular no indivíduo através da “Pedagogia da Autonomia” elementos constituídos da compreensão envolvendo a relação docente/discente enquanto dimensão social da formação humana. Essa relação deve se representada por uma leitura crítica que luta contra a ética do mercado que corrompe e envolve a sociedade pelos valores dominantes e preconceituosos.

Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar a rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. (...) mais da ética universal do ser humano (FREIRE, 1921-1997, p. 15).

Assim, “a importância do educador não é apenas a de ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Ou seja, “vir a tornar um professor crítico da realidade”, pois, o professor que age dessa forma, deixa transparecer a capacidade do educando intervir no mundo e principalmente conhecer o mundo.

Para essa constatação de mudança. Freire cita que “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (...) envolvendo a apreensão da realidade (...)” (FREIRE, 1996, p. 35 e 68).

Você como educador pode utilizar a educação para intervir no mundo e essa intervenção vai além dos conteúdos ensinados/ aprendidos. Porém, essa mesma educação que critica, constrói e desmascara pode refletir ideologia dominante com o fim de ser mantida a ordem.

Outro aspecto por Freire citado é o poder do discurso ideológico que faz com que fiquemos “anestesiados”, confundindo nossas mentes, quebrando a curiosidade dos docente-discentes em busca dos saberes e distorcendo com a percepção dos fatos e dos acontecimentos. O próprio autor se diz indignado quando escuta e presencia alguns discursos ideológicos que de tal maneira justificar o preconceito e a exploração de poder na pratica educativa.

Contudo, o autor advém que a prática educativa através do diálogo, trabalha o exercício do desenvolvimento da autonomia de educadores/educando e da sociedade como um todo e é essa autonomia que possibilita a verdadeira mudança o que faz que saia da lógica do individual para o coletivo e este expresso em lutas reivindicatórias.

METODOLOGIA

Realizamos uma concisa revisão bibliográfica a fim de melhor compreendemos as ideias construídas para o significado do movimento feminista e suas práticas pedagógicas. Para a conclusão do levantamento bibliográfico, tornou-se necessário fazer uma seleção dos autores que se adequavam ao tema pesquisado e esses passaram a compor o artigo com alguns dos seus conceitos explicativos surgidos sobre o assunto. Isso por que, o levantamento de dados nos apresenta tópicos de interesses que irão ajudar na determinação para o estudo do tema ou do problema, em que o pesquisador pode limitar seu olhar ao campo de investigação necessária (CRESWELL, 2010.p.49-56).

Adotamos uma abordagem qualitativa objetivando conhecer as problemáticas deste enfoque, além de explicá-las, compreendê-las, e analisá-las através do embasamento teórico. Sobre esse método de pesquisa, Santos Filho (2007, p. 44), explica que “as técnicas qualitativas procuram captar a maneira de ser do objeto pesquisado, isto é, tudo o que diferencia dos demais (...)”. O autor também coloca conforme Taylor e Bogdan (1984, p. 43) que a “pesquisa qualitativa está mais preocupada com a compreensão (verstehen) ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de identificar que ainda há muito a ser feito para garantir a igualdade de direitos entre gêneros, os resultados positivos das lutas feministas são incontestáveis. A mulher, que sempre foi tão oprimida, avança cada vez mais em direção à sua total emancipação, no entanto, paga um preço por isso, pois assume múltiplas responsabilidades; acumulam funções e divide-se entre o “Privado e o Público” com desenvoltura e competência.

Diante dessa constatação se faz necessário pensar no método utilizado para que essa força não desfaleça. Percebemos que o Movimento Feminista

faz uso de uma comunicação eficaz e encontra na linguagem e no diálogo o segredo de sua prática pedagógica com as comunidades, considerando suas particularidades; com outros movimentos populares objetivando uma interação maior e união de forças em prol das lutas em comum; com o Poder Público aproveitando-se de sua autoridade para tal e reivindicando seus direitos ou apresentando demandas, ou com a sociedade atuando incessantemente, provocando reações diversas e posicionamento frente aos acontecimentos com desencadeia-se um processo educacional significativo.

Portanto, dizer que mulher cumpre muito bem o papel educativo seja dentro das instituições formais ou não; seja dentro ou fora do lar; seja como mães ou profissionais não dá para desassociar a mulher da educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, B. M. e PITANGUY, J. *O que é Feminismo*. Brasiliense, 1981.
- CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. Trad. Magda Lopes. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- BETTO, F. *Como o movimento feminista evoluiu no Brasil e no mundo*. Disponível em: <http://alainet.org/active/1375&lang=es>. Acesso em 20 Março 2010.
- MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Minas Gerais: UFMG, 2002.
- PERROT, M. *Mulheres Públicas*. São Paulo: UNESP, 1998.
- PRIORE. *A Mulher na História do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*.
- GAMBOA, Silvio Sanchez (org.). 6.ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- TAYLOR, S J. e BORDAN, R. *Qualitative research methods: the search for meanings*. New York: Jonh Wiley, 1984.
- VIEZZER, M. *O Problema não está na Mulher*. São Paulo: Cortez, 1989.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS: UMA ANÁLISE DA PASTORAL DA JUVENTUDE NO BAIRRO NOVA CAMETÁ NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA

Roble Carlos Tenório Moraes¹
Fabiany Marcela Sousa dos Santos²
Tárcio Soares de Souza³

Resumo

O presente artigo aborda a importância da educação não formal na busca da formação da identidade de jovens que participam da pastoral da juventude na Comunidade Cristã de Santa Terezinha no município de Cametá/Pará, através das relações sociais, políticas e culturais que se dão nos seios da igreja católica por meio das comunidades eclesiais de base, deslumbrando caminhos e perspectivas em relação a atuação da juventude na busca de melhores condições de vida, agindo de maneira ativa e participativa na sociedade com as características da educação não formal, reconhecendo a pastoral da juventude como um movimento social e de objetivos mútuos.

Palavras-chave

Educação não formal, identidade, pastoral da juventude, movimento social.

INTRODUÇÃO

Ao se tratar de educação não formal, delimito as particularidades que a Pastoral da Juventude do bairro Nova Cametá da Comunidade Cristã de Santa Terezinha no município de Cametá/PA realiza com os jovens que participam do grupo, haja vista que o movimento popular pela valorização e criação de políticas públicas para a juventude vem crescendo de forma sistemática

¹ Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins – UFPA/Cametá e Coordenador da Divisão de Arte e Cultura – DAC/UFPA. E-mail: roblecameta@yahoo.com.br.

² Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins – UFPA/Cametá e Vice-Coordenadora da Divisão de Arte e Cultura – DAC/UFPA. E-mail: fabianysouza@yahoo.com.br.

³ Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins – UFPA. E-mail: tarciosouza@yahoo.com.br.

na busca de uma verdadeira identidade para o jovem. Partindo de uma ideologia antecedente de que a igreja, instituição religiosa e a sociedade não reconheciam a juventude organizada como “grupo social”, podendo nele o jovem adquirir conceitos e conhecimentos de uma educação que transpassa os muros da escola, possibilitando influenciar a buscar por melhores condições de vida num modelo de sociedade excludente que passa a ter uma nova visão dessa organização.

Existe uma grande disparidade em se tratar de movimentos sociais, pois, caracterizar esse tipo de organização leva sua delimitação de acordo com as práticas e objetivos que o grupo busca, geralmente trata-se da garantia de cumprimento de seus direitos e melhores condições de vida. A pastoral da juventude trava há muito tempo uma luta pelo seu reconhecimento nesse processo que legitima sua história como um movimento social de fato, pois, apesar de ter surgido dentro da igreja católica, criou uma identidade própria no seu aspecto social visando garantir seu direito de viver dignamente e desfrutar de suas perspectivas enquanto sujeitos em formação, mas não omissos a sua realidade. Freire em *Pedagogia da Autonomia* retrata a intervenção do sujeito na sociedade por meio da educação.

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que se aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injustiça. (1996, p. 122-123).

Atualmente o conceito que se tem por juventude, muitas vezes se reflete numa maneira preconceituosa, principalmente nos bairros localizados *distantes do centro*⁴, onde, predominam as mazelas das drogas e violência, levando uma visão depreciativa do bairro e principalmente da identidade dos jovens que na maioria das situações estão presentes nesses fatos.

Essa reflexão nos permite analisar o simbolismo do termo “periferia” que se usa ao definir os bairros distantes do centro da cidade, a partir da constituição de seus conceitos enquanto local de realidade pejorativa que segundo Domingues (1994), “Esses conceitos são usados normalmente de uma forma negativa e relativizada, isto é, por contra – posição a um centro.”

⁴ MORAES. R. C. T. Termo utilizado no IV Seminário de Extensão do Campus Universitário do Tocantins UFPA / Cametá, no dia 29/10/2010, pela divisão de Arte e Cultura em substituição a expressão “periferia”.

e com uma forte carência de políticas públicas que acabam por afetar os indivíduos que se localizam nestes locais.

Enquanto o centro representa o poder, o controle e a profundidade, a figuração da periferia é a margem, a superfície, a ruptura. Assim, a ambivalência da periferia está ligada ao fato de se posicionar em relação a um centro de poder em relação ao qual pode simbolizar, por um lado, atraso e falta de sincronia e, por outro, subversão. (CURCIO, p.01)

A Comunidade Cristã de Santa Terezinha localiza-se no bairro Nova Cametá, no município de Cametá/PA, sendo uma das instituições de maior reconhecimento do local por realizar diversas atividades tanto de cunho religioso quanto social as pessoas. A Pastoral da Juventude da C.C.⁵ denominada de Juventude Unida da Nova Cametá – JUNC é formada por jovens na faixa etária entre 13 (treze) a 29 (vinte e nove) anos de idade, que realizam atividades de cunho religioso, social e educativo, no qual esta pesquisa delimitou seu foco.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NA PASTORAL DA JUVENTUDE

O protagonismo juvenil por meio da PJ – pastoral da juventude, proporcionam um novo jeito de pensar a partir das práticas e atividades dos jovens no bairro Nova Cametá. Neste espaço são deparadas visivelmente as práticas da Educação não formal do movimento juvenil que ocorre dentro da igreja católica em Cametá.

Tratando-se dos ambientes em que a educação não formal é exercida, diversos cenários tornam-se palco de desenvolvimento desses elementos de aprendizagem segundo Gonh em sua obra Educação Não-Formal e Cultura Política:

Os espaços onde se desenvolvem ou se exercitam as atividades da educação não-formal são múltiplos, a saber: no bairro-associação, nas organizações que estruturam e coordenam os movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos e nos partidos políticos, nas organizações Não-Governamentais, nos espaços culturais, e nas próprias escolas, nos espaços interativos dessa com a comunidade educativa etc. (2008, p. 101)

⁵ Abreviação de: Comunidade Cristã.

Nesse sentido se materializa a formação de sujeitos críticos capazes de lidarem com situações do cotidiano de maneira participativa preocupados com a situação social do qual se encontram, torna-os seres espontâneos e participativos, em busca de sua própria identidade.

A educação não formal praticada pela Juventude Unida da Nova Cametá da CC Santa Terezinha, por vezes e confundida pela educação informal a partir do conceito de religião, onde o grupo se estabelece como parte integrante da igreja católica, porém, trata-se de um movimento social que visa à formação de sujeitos com valores, autônomos e críticos para agirem de forma ativa na sociedade. Nestes aspectos Gonh apresenta algumas definições que melhor esclarece os conceitos da educação informal da não formal:

[...] a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto que se vincula sua crença religiosa [...] a educação informal não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados[...] é um processo permanente e não organizado. A educação não formal tem outros atributos: ela não é organizada por séries/idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma sua cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo. (2010, p.17-20).

O que diferencia a prática da pastoral da juventude da educação informal são os contextos que ocorrem neste espaço, pois, existe uma “separação” da prática religiosa a prática sócio-educativa por mais que o grupo pertença à igreja católica. Estes aspectos são definidos por meio de um processo histórico que ainda predomina na região, principalmente da *Amazônia Tocantina*⁶, no processo de implantação de Comunidades Eclesiais de Bases – CEBs, estratégia essa que a igreja utilizou para disseminar sua doutrina e expandir sua atuação as classes populares, onde o povo pudesse ter mais participação e visibilidade na defesa de seus direitos e anseios. Com

⁶ NUNES, Francivaldo Alves. *Unidade do território brasileiro e expansão de domínio: aspectos históricos formadores do conceito de Amazônia Tocantina*. Texto no I Seminário de Integração da Universidade Federal da Amazônia Tocantina, em março de 2010 na cidade de Cametá-PA. A atual versão foi ampliada e revisada, sendo apresentada no II Seminário de Integração da Universidade Federal da Amazônia Tocantina em 27 de maio de 2010 na cidade de Abaetetuba-Pará.

estes aspectos de oferecer oportunidades de voz e vez as classes populares partindo de dentro da própria igreja e que se tem predominância da luta das CEBs em Cametá. Segundo Frei Betto os conceitos de CEBs denomina-se da seguinte maneira:

As comunidades eclesiais de base (CEBs) são pequenos grupos organizados em torno da paróquia (urbana) ou da capela (rural), por iniciativas de leigos, padres ou bispos. [...] São comunidades, porque reúnem pessoas que tem a mesma fé, pertencem à mesma igreja e moram na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem uma comum-união em torno de seus problemas de sobrevivência, de moradia, de lutas por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras. São eclesiais, porque congregadas na igreja, como núcleo básico de comunidade de fé. São de base, porque integradas de pessoas que trabalham com as próprias mãos (classes populares): donas-de-casa, operários, subempregados, aposentados, jovens e empregados dos setores de serviço (1981, p.16-17).

Partindo do processo de construção mútua, que permite a continuidade das atividades desenvolvidas pelo grupo, essa dinâmica possibilita uma extensão de melhor reconhecimento das ações, refletindo uma maior competência do que se é realizado. Neste sentido grupos e movimentos sociais passam a ter como características ideológicas mudanças que possibilitam desprender-se de uma teia de imposição e símbolos conflituosos de um estado opressor e dominante que não oferece condições de se desfrutar de uma vida digna, passando a existir aversões ideológicas no modo de pensar e agir, desenvolvendo princípios que visam estabelecer coerência de comportamento harmônico da situação humana, sendo assim o Grupo JUNC aborda essas preocupações com os jovens, imprimindo seu modo de pensar, refletir e agir de acordo com seus interesses. Segundo Lima (1978: 36) em sua obra Educação, igreja e ideologia – o autor analisa a influência que a igreja católica teve no processo de educação brasileira por meio de suas perspectivas em que o ser humano nas suas relações “se impõe politicamente à sociedade, ele também vai lhe impondo o seu modo de pensar, que se universaliza no sistema de modo a justificar os comportamentos políticos, econômicos e sociais”.

A participação dos indivíduos da pastoral da juventude se dá por meio de determinações segundo suas próprias escolhas e valores, nela os indivíduos interagem e se integram de maneira a despertar o desenvolvimento mútuo. E

em nenhum momento não existe compulsão da participação do jovem nas ações, portanto os sujeitos participam por espontânea vontade. O jovem integrante do grupo acaba despertando o anseio pela busca de melhorias das situações que estão presentes em suas vidas, tendo como princípios a igualdade de direitos e o cumprimento da justiça social.

De acordo com os relatos dos participantes entrevistados e observados o grupo permite a construção de uma identidade cada vez mais sólida e concisa com suas perspectivas em quanto sujeitos ativos da sociedade que pensam, analisam e refletem em busca de soluções para seus problemas que poderão ser de suma importância para futuras escolhas que lhe serão proporcionadas e que depende da escolha de cada um.

O processo de passagem da adolescência para a vida adulta exige do jovem uma revisão de imagens e valores ideológicos, registrado acriticamente na infância, a fim de definir o sentido que a cultura lhe dá e, sobretudo de optar por um sentido, o seu próprio, aquele de que sua individualidade de adulto necessita para se adequar ao sistema a que pertence ou idealiza. (PACHECO, 1991, p.41).

Os encontros e reuniões são realizados semanalmente e fundamentados a partir das reflexões da realidade vivenciada pelos jovens, confirmando assim a características da educação não formal, permitindo a troca de informações e conhecimentos, atendo-se também a formação política – não partidária – de sujeitos que compõe um determinado grupo com características específicas, propiciando a identificação do sujeito em si e permitindo a construção coletiva dando mais visibilidade no processo de formação e identidade juvenil.

AS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS E CULTURAIS COMO ELEMENTOS DE FORMAÇÃO DE IDENTIDADE DA JUVENTUDE

Por meio de uma perspectiva religiosa a igreja expressa seus valores, onde a cultura popular também tem o seu espaço como manifestações advindas do seu campo de inserção.

[...] a partir da concreticidade da vida, a experiência é múltipla, plural e sincrética, e não cabe em um único conceito. Na América Latina, a percepção do sagrado está profundamente imbricada com nossa diversidade cultural, com magias e sonhos. (COUTINHO, 2001, p.30-31).

As manifestações artísticas e culturais realizadas pela pastoral da juventude – JUNC – perpassam de um campo religioso cercado pelo misticismo da igreja, onde as relações nas atividades visam uma formação que transpassar as relações formais educativas (escola) e informais (família, rua, etc.) no contexto da educação não formal, que não se opõe a formalidade da escola, auxiliando em novas perspectivas e visões de mundo que os jovens absorvem, por meio dessas afinidades em conjunto.

A partir do processo de ação, formação, espiritualidade e articulação, que é a bandeira de luta no qual se baseia a PJ os participantes são instigados a refletirem sobre a realidade em que estão inseridos, julgando e analisando onde eles são afetados pela exclusão social e cultural e agindo por meio de ações críticas de maneira a apontar alternativas e soluções que possam pelo menos reduzir essa exclusão. A busca de uma identidade faz com que os jovens desenvolvam atitudes de caráter único na integração de sua “classe”.

O grupo possui uma cadeia de estratégias e alternativas que conectam a atenção dos jovens de maneira que possam oferecer um leque de opções de diversão e lazer de maneira saudável de forma que possa mantê-los longe dos problemas que eles estão expostos na sociedade.

Assim desenvolvem atividades que ganharam espaço e reconhecimento em toda a região por estarem sempre presentes nos acontecimentos e eventos da cidade por meio de suas práticas artísticas, culturais, religiosas e sociais nas quais se destacam principalmente atividades artísticas e culturais que são proporcionados de acordo com o período do ano, como: a peça teatral “Paixão de Cristo”, que atualmente é um dos maiores atos que o grupo desenvolve por meio das artes cênicas (teatro, dança e música) encenando a vida de Jesus Cristo, porém sempre envolvendo no espetáculo atos que instigam o público a refletirem sobre suas práticas no cotidiano da sociedade em relação ao meio ambiente, drogas, violência, abusos de poder, ética, moral, entre outras; o Boi Bumbá “Terror do Norte”; a quadrilha junina “Guardiões de Santa Terezinha, que tem sua denominação em homenagem a padroeira da comunidade cristã e do bairro; atividades esportivas e outras ações de cunho cultural, religioso e sócio-educativo.

Existe uma grande reflexão no que diz respeito aos espaços públicos de lazer e cultura onde jovens e crianças não tem lugar para essas práticas, Pacheco afirma que “Nas zonas centrais, o brinquedo de rua acabou; não existem mais árvores e nem praças onde as crianças possam brincar; tudo foi ocupado por vias expressas. É o progresso! (1991, p.10). dessa maneira relata

as transformações da sociedade moderna, excluindo cada vez mais as classes desfavorecidas, afetando de forma direta o segmento juvenil.

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO GRUPO JUNC – JUVENTUDE UNIDA DA NOVA CAMETÁ

O grupo foi fundado no dia 19 de setembro de 1999 com o objetivo de fortalecer a comunidade do bairro por meio da participação dos jovens, além de contribuir no processo de evangelização segundo a doutrina da igreja católica e principalmente contribuir na formação das pessoas, por meio de atividades culturais, esportivas e de lazer. O bairro quando recém fundado tratava-se de uma “invasão” e não oferecia opções de convívio para um desenvolvimento digno. Depois de fundada a C.C. Santa Terezinha eram realizadas reuniões, encontros, palestras e oficinas de formação humana e social, permitindo que os frequentadores pudessem ocupar seu tempo livre obtendo reflexões que pudessem contribuir de maneira significativa em suas vidas familiares e relações sociais que visavam mantê-los longe das drogas e da violência urbana do bairro.

O grupo é coordenado pelos próprios jovens escolhidos por meio de votação e que devem ser frequentadores das atividades da pastoral da juventude e da comunidade, onde cada um tem uma função específica. Os coordenadores são chamados de Agentes Pastorais, ou seja, são leigos que desenvolvem ações com fins coletivos e que compõem uma ordem hierárquica na Comunidade Cristã que é o Conselho Comunitário Pastoral – CCP que define as prioridades e funções a serem realizadas na comunidade.

As lideranças da Pastoral da Juventude desenvolvem diversas atividades para manterem os jovens descontraídos e distantes de coisas prejudiciais. Cada coordenador tem uma tarefa específica, porém, deve ter função mútua em relação ao grupo.

Catalogo a seguir as funções dos coordenadores, sendo que na C.C. Santa Terezinha, especificamente o Grupo JUNC são 06 (seis) coordenadores, onde esses numeros variam de acordo com a necessidade de organização de cada grupo da Pastoral da Juventude.

Coordenador Geral: É o representante legal do grupo desempenhando funções de coordenar os encontros, reuniões, palestras, eventos, sendo que todo o direcionamento dos trabalhos tem que ter seu acompanhamento, além de assistir os demais coordenadores.

Coordenador de Esportes: responsável pela promoção de eventos esportivos e de lazer que propicie a integração dos jovens que freqüentam o movimento, além de práticas que auxiliem na saúde dos participantes.

Coordenador de Promoções e Eventos: coordena e executa eventos que o grupo realiza para angaria recursos e suprir os gasto de despesas adquiridas ou que venha a ser efetuadas, promovendo bingos, rifas, festival, teatro, entre outros, no entanto não é o responsável pelas finanças.

Secretário (a): é o responsável pela burocracia do grupo, registra atas e todo material impresso ou manuscrito, é considerado o guardião das palavras ou normas acordadas nas reuniões ou demais atividades.

Tesoureiro: controla entradas e saídas financeiras do grupo.

Animador: é o que desenvolve dinâmicas de animação, entrosamento e espiritualidade do grupo, é a chave para se “quebrar o gelo” das atividades, não deixando que os participantes caiam em monotonia quando se trata de uma atividade extensa ou não.

Nas atividades trabalhadas pelos jovens as características que predominam são sempre os termos que vêm dar sentido ao fortalecimento do grupo como: fraternidade, união e coletividade onde todas as pessoas atuantes têm direito a vez e voz, pois, se preza de maneira exemplar pelo benefício comum do grupo e o bem esta de cada jovem. A formação de uma mente crítica e da cultura política norteia os objetivos que os mesmo lutam para alcançar.

O fator essencial no processo de formação dos sujeitos que futuramente atuarão em outros setores da sociedade enriquecem as relações dos indivíduos, pois, “isto se caracteriza como um treino político [...] aprender a ter voz e vez é um aprendizado democrático” (DUARTE, p. 64).

Uma das situações que denotam o aprimoramento de atividades e relações que ocorrem dentro do grupo é o processo de avaliação e formação política, analisando com qual eficácia os resultados são ou não alcançados. O grupo não se isola do contexto do bairro e de sua área de abrangência e em meio dos conflitos que afetam a vida social do local como saneamento, iluminação pública, água de qualidade, segurança, entre outros, sempre há debates em busca de saídas para os problemas, visando a melhor forma de contribuir com o social e o bem estar da comunidade de modo geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação dos jovens nas ações éticas, de respeito, o bem comum e a preocupação em se tornar protagonista de uma mudança social para o viver bem e ter oportunidades de gozar de seus direitos, ultrapassam um quadro de organização que deveria ser de maneira apenas religiosa para uma idéia de reflexão e criticidade de uma realidade que não condiz com o esperado para a vida do jovem. A partir das atividades e dos valores que são discutidos e praticados nas prestezas do grupo JUNC, acabam por contribuir de maneira que perpassa simplesmente o campo do ensino religioso, e por vermos o perfil da juventude em que se insere com essas propostas dentro deste espaço começamos a nos deslumbrar de uma educação que não se atém apenas nos dogmas religiosos e sim no campo de uma educação não formal dentro da igreja católica.

Essas práticas de educação do ser humano para o saber viver e como viver não se atribui por receitas prontas e acabadas, mas sim de um processo de educação mútua que se configura por meio de relações sócio-políticas e culturais.

O tradicionalismo e o comodismo do jovem que participa dessa organização social trocaram de lugar com o aprender a perceber o mundo de uma maneira crítica e reflexiva, conhecendo os processos pelo qual a sua realidade é transformada e abalada, conseqüentemente marginalizando os que não possuem um novo jeito de pensar para que se possa agir provocando reversão do quadro estabelecido.

Como observa Paulo Freire (1996: 47) “A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância”.

As relações sociais, culturais, políticas e educativas da Pastoral da Juventude especificamente da Juventude Unida da Nova Cameté – JUNC configura-se como atitudes virtuosas de práticas com impacto positivo e de formação humana dos sujeitos nelas envolvidas, pois, suas práticas provocam transformações comprometidas na construção de uma nova sociedade a partir de princípios de coletividade igualdade e democracia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem Azevedo. *O que é religião*. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

ARANTES, Antonio Augusto. *O que é cultura popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BETTO, Frei. *O que é comunidade eclesial de base*. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COUTINHO, Sérgio Ricardo (org.). *Religiosidade, misticismo e história no Brasil Central*. Brasília: CEHILA, 2001.

CURCIO, Sara. *Centro e Periferia: uma comparação entre Gramsci e Marini*. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Sara_Curcio.pdf>. Acesso em: 29 out. 2010.

DOMINGUES, Álvaro. *(sub)úrbios e (sub)urbanos – o mal estar da periferia ou a mistificação dos conceitos?* In: Revista da Faculdade de letras – Geografia. I série, vol X/XI, porto, 1994/5, p. 5-8. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1588.pdf>> acesso em: 28 out. 2010.

DUARTE, Laura Maria Schneider. *Isto não se aprende na escola: a educação do Povo da CEBs*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

FIGUEREDO, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GONH, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

GONH, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

JUNC 10 ANOS EVANGELIZANDO. Produção de Robson Nonato. Cameté/Pará: TM art visual, 2009. DVD

LARAIAL, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

LIMA, Danilo. *Educação, Igreja e ideologia: uma análise sociológica da elaboração da lei de Diretrizes e Bases*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

PACHECO, Elza Dias (org.). *Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

AS TEMÁTICAS AFRICANAS E INDÍGENAS NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS: AS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008

Rogério Guimarães Malheiros¹
Mário Sérgio Jardim dos Santos²

Resumo

Neste ensaio, tivemos inicialmente o interesse de evidenciar debates acerca da relevância das temáticas indígena e africana como políticas públicas de ação afirmativa e como mecanismos importantes para desfigurar, perante a sociedade brasileira, situações preconceituosas no cotidiano escolar e nos demais espaços sociais. Ao analisarmos as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, procuramos destacar as alterações na LDB, no sentido de incluir no currículo oficial da Educação Básica a obrigatoriedade da temática “História da África e Cultura Afro-brasileira e indígena”. Para além do aspecto legal, ressaltamos ainda as discussões relativas ao currículo e formação docente. Os recursos utilizados são os textos das respectivas leis e a bibliografia acerca do tema para melhor embasar nosso estudo.

Palavras-chave

Diversidade cultural; Ensino de História; Currículo e Formação docente.

No presente ano de 2010, os brasileiros afrodescendentes, os cidadãos que se autodefendem como pretos e pardos no recenseamento nacional, passam a formar a maioria da população do país. A partir de agora –, na conceituação consolidada em décadas de pesquisas e de análises metodológicas do IBGE, mais da metade dos brasileiros são negros. Esta mudança vai muito além da demografia. Ela traz ensinamentos sobre o nosso passado, sobre quem somos e de onde viemos, e traz também desafios para o nosso futuro.

Luiz Felipe de Alencastro

¹ Bacharel e Licenciado em História pela Faculdade de História da Universidade Federal do Pará – FAHIS/UFPA; Cursista de Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça – GPP-GER/UFPA e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/ICED/UFPA. E-mail: rogeriomalheiros@yahoo.com.br

² Graduando de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. E-mail: jardimsergio@ymail.com

A epígrafe acima, do historiador e cientista político Luiz Felipe de Alencastro, é bem norteadora para o que pretendemos desenvolver neste ensaio, haja vista que o Brasil, atualmente, é considerado a segunda maior nação negra do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria.

A partir do ano de 2007, a população brasileira afrodescendentes, os cidadãos que se autodefinem como pretos e pardos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2008 – passaram a formar a maioria da população do país, de modo que mais da metade dos brasileiros são negros³.

Deste modo, a construção de redes de debate acerca do atual estágio do ensino de história e das Propostas Curriculares Nacionais (PCNs), ainda é uma constante. Nesse sentido, Mattos (2003) corrobora com a questão quando evidencia a negligência de pesquisadores da área quanto à história africana, demonstrando que as pesquisas e discussões acerca da discriminação racial e o ensino de história da África e cultura Afro-brasileira não são suficientes para o desenvolvimento da temática em sala de aula.

Meneses (2007) evidencia que falar sobre a África significa questionar e desafiar crenças adquiridas, pressupostos afirmados e múltiplas sensibilidades. Demonstrando-nos que o Continente africano fora condenado pelo imaginário e intelectualidade europeia a um espaço periférico da humanidade.

O filósofo alemão Friedrich Hegel (1985), em “Introdução à História da Filosofia” expressou seu pensamento afirmando que a África não é um continente histórico, pois não demonstra nem mudança nem desenvolvimento. Com entendimento semelhante, estudiosos brasileiros como Oliveira Vianna, Nina Rodrigues e Sílvio Romero, condenavam a mestiçagem brasileira e acreditavam que o país não poderia aspirar ao futuro enquanto dispusesse de um vasto contingente populacional negro e indígena⁴.

Influenciados por esse pensamento, os Governos colonial, Imperial e Republicano tiveram, historicamente, no aspecto legal, uma postura negligente e permissiva diante da discriminação racial. É prudente ressaltarmos que os resquícios desse pensamento permeiam a mentalidade dos brasileiros ainda hoje.

³ A PNAD 2008 apontou que, no ano de 2007, pela primeira vez, mais da metade da população brasileira - 50,6% dos habitantes - se declarou parda ou negra. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acessado em 09 de setembro de 2010.

⁴ Ver: SCHWARCZ, Lilian K. Moritz, 1993 e 1996.

Segundo Alexandre Nascimento,

(...) A chamada “questão racial” só entrou de fato na agenda de debates das políticas públicas na metade dos anos de 1990. De uma forma geral, foi nesta década que a sociedade, o governo da União, as escolas e universidades, a mídia e outros entes estatais e privados passaram a discutir mais profundamente o racismo, o preconceito, a discriminação, a desigualdade racial e políticas contra esses problemas. Esse fato é resultado da luta histórica do Movimento Social Negro. (...) Um dos resultados positivos dessa luta histórica é que, hoje, mesmo com resistências de alguns setores da sociedade, não é mais possível negar que o racismo é uma questão presente na realidade concreta e que são necessárias políticas públicas chamadas de ação afirmativa – políticas específicas de promoção de igualdade de oportunidades e de condições concretas de participação na sociedade – para a superação do racismo, da discriminação e das desigualdades raciais (NASCIMENTO, 2006, p. 8).

Ivaldo Marciano de França Lima (2008) corrobora com a discussão afirmando que devido pressões internas e externas, a partir dos anos 90, o governo brasileiro passa a reconhecer a intrincada situação do negro no país.

Em 2001, após a realização, na cidade de Durban – África do Sul, da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas conexas de Intolerância,

(...) começaram a surgir no Brasil, no âmbito das políticas públicas, as primeiras políticas concretas de ação afirmativa. Mais uma vez por pressão do movimento negro, que submeteu o Estado Brasileiro a um constrangimento no cenário internacional, denunciando o racismo, a falta de cumprimento de convenções internacionais e realizando uma manifestação no local da conferência, em Durban, exigindo políticas de ação afirmativa e cotas para negros nas universidades (NASCIMENTO, 2008, p. 15).

Dois anos após a realização da Conferência de Durban, mais precisamente em março de 2003, o governo brasileiro cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, como forma de garantir respostas às demandas históricas do movimento negro brasileiro, herdando um legado de luta e assumindo o compromisso de promover o combate ao racismo e a superação das desigualdades étnico-raciais.

É neste contexto que também se situa a Lei nº 10.639/2003, pela qual o Ensino de História e das Culturas Africana e Afrobrasileira passam a ser obrigatórias nas escolas brasileiras dos níveis fundamental e médio. Alterada posteriormente pela Lei nº 11.645/2008 que incluiu a obrigatoriedade da cultura indígena.

Por essa forma, neste ensaio visamos contribuir com as discussões acerca do currículo e formação docente, tendo como foco as políticas públicas de ação afirmativa, de modo que várias temáticas serão abordadas a partir de análises de referenciais teóricos importantes do ponto de vista institucional e científico.

A LEI Nº 10.639/2003

Nos últimos anos, o sistema de ensino brasileiro vem passando por processos de mudanças estruturais e conceituais, devido exigências políticas e sociais, que anseiam por uma educação com resultados práticos e pautada no cotidiano dos alunos, que debata as questões acerca da diversidade e da autonomia de reconstrução de conhecimentos e saberes no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, mudanças no campo legislativo instigaram o debate nos meios escolares e acadêmicos gerando inúmeras inquietações e dúvidas. Entre essas mudanças está intimamente relacionado o sancionamento da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei 9.394,⁵ de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede Básica de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”.

Com a publicação da mencionada lei, as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), passam a vigorar acrescida dos seguintes artigos e parágrafos:

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

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

⁵ Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 15 de janeiro de 2011.

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

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (BRASIL, 2003).

Podemos constatar que a lei evidencia as disciplinas de História, Educação Artística e Literatura como vetores dos conteúdos curriculares a serem ministrados nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, das redes de ensino públicas e privadas. Estabelece ainda que o dia 20 de novembro passa a compor o calendário escolar como dia nacional da consciência negra.

Consideramos que se trata de uma lei positiva, que propiciará a uma considerável parcela da sociedade brasileira conhecer parte importante de sua história, de entender inúmeros aspectos culturais presentes em seu cotidiano e de constatar que a democracia racial brasileira não passou de um mito.

Sabemos ainda que entre os séculos XVI e XIX cerca de 11 (onze) milhões de africanos vieram para as Américas sendo que destes, cerca de 4 (quatro) milhões desembarcaram nos portos do Brasil, de modo que nenhuma outra região americana esteve tão ligada a África por meio do tráfico.

Ainda que esses números sejam expressivos, nossa sociedade por muito tempo ignorou a participação fundamental dos africanos e dos afro-descendentes na formação e constituição social, cultural e econômica de nosso país. Contudo, a questão da cor por muito tempo foi um debate que esteve ausente das salas de aulas. Aliás, “A Cor Ausente”, obra de autoria da Professora Wilma Baía Coelho, é sem dúvida uma contribuição de grande valor para a reflexão acerca da importância e valorização dos negros nos currículos escolares e no processo de formação de professores, pois a autora ressalta que

Uma das responsabilidades do curso de formação de professores, portanto, seria encontrar caminhos que tornem o professor habilitado a dismantlar as representações racistas presentes no conteúdo didático, em seu comportamento e no comportamento dos alunos. Isto, no entanto, só poderá ser feito caso venhamos a entender que o professor necessita desenvolver um cabedal, um recurso intelectual que o prepare para o enfrentamento da questão (COELHO, 2006, p. 157).

Sem dúvida a Lei nº 10.639/2003 é um avanço fulcral, mas precisa fazer parte de fato do processo educativo, isto é, do cotidiano escolar brasileiro. Ao que nos parece, a maneira mais eficiente de difundir e valorizar a história africana é por meio da formação de professores, para que estes desconstruam, em sala de aula, preconceitos seculares. Pois, como bem pontua Nóvoa (1992, p. 9), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem adequada formação de professores”.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

Tomaz Tadeu da Silva ressalta que “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos reproduz” (SILVA, 1999, p. 27). Neste sentido, problematizar questões acerca do currículo e formação docente propicia-nos o conhecimento acerca das estruturas que se perpetuam no âmbito curricular de formação dos docentes, haja vista que o currículo não expressa um conhecimento neutro e desinteressado, mas uma visão de mundo, saberes e valores de uma determinada sociedade.

A lei nº 10.639/03 discorre acerca da inserção da temática africana no currículo do ensino fundamental e médio, mas não evidencia nada sobre a obrigatoriedade das instituições de formação dos profissionais da educação. Neste contexto, as leituras apontam a falta de divulgação e discussão dos conteúdos acerca da temática africana no ambiente escolar. Mas, em contrapartida, nos últimos anos, temos observado um avanço nas discussões acadêmicas acerca da dinâmica das relações raciais no Brasil, em especial, das diversas formas de discriminação vivenciadas pela população negra.

Ivaldo Marciano de França Lima (2004) afirma que a África é uma ilustre desconhecida, isto é, são raros os estudos sobre o continente africano e ainda hoje prevalecem os estereótipos de que se trata apenas de um continente assolado pelas guerras tribais, pela fome e pelo vírus HIV. É fato que a África é um imenso continente com inúmeras contradições, mas se trata também de um continente múltiplo e apresenta um número impressionante de singularidades, em planos diversos, que remetem a interpretações conflituosas e, a maioria das vezes, contraditórias. Como destaca Júlio Braz,

(...) não existe apenas uma África, mas incontáveis, ricas em histórias e tradições. Do norte islamizado até o sul dividido em incontáveis crenças e religiões, muitas delas fruto dos anos de colonização

européia, passando por uma surpreendente diversidade ecológica e geográfica (...) (BRAZ, 2001, p. 4).

Dá a necessidade de elaborarmos e aprofundarmos estudos que corroborem para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e o desenvolvimento da temática africana em sala de aula, para que possamos contribuir no cotidiano escolar, não apenas para “celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las” (SILVA, 2004, p. 102).

Ressaltamos ainda que a educação, em suas diversas modalidades e níveis, é fulcral para transfigurar a conjuntura vivenciada pela maioria dos negros em nosso país, bem como os povos indígenas, vitimados há séculos pelo preconceito/discriminação e a ausência de políticas públicas, educacionais ou não, que de fato atendam as demandas e necessidades destes grupos sociais brasileiros.

Para Rosana Batista Monteiro (2006), a abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação. Afirma ainda que,

É preciso refletir acerca do espaço de formação deste(as) professores(as), ou seja, avaliar se as IES vêm se organizando para a inclusão das temáticas relativas às relações étnico-raciais, assim como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (MONTEIRO, 2006, p. 127).

Nesse sentido, corroboramos com a assertiva acima, afirmando que a formação docente é de suma importância para a construção de uma educação plural e anti-racista. Os docentes precisam estar devidamente qualificados para desfigurar situações racistas no cotidiano escolar e no próprio material didático, haja vista que muitos ainda tratam o negro apenas como sinônimo do período escravista brasileiro. Entretanto, não estamos discutindo currículo e formação docente apenas para a promoção do respeito às diversidades, mas sim, para tentarmos fomentar discussões e a elaboração de saberes teóricos e metodológicos que realcem as análises acerca dessa questão.

Por essa forma, cabe às Instituições de Ensino Superior – IES, diligenciar a elaboração de um currículo que propicie aos docentes em formação, o desenvolvimento de mecanismos pedagógicos capazes de

demonstrar que a sociedade brasileira é miscigenada, multifacetada com diversas especificidades que não podem ser despercebidas pelo docente em seu exercício diário no ambiente escolar.

A necessidade de produção de conhecimento e de materiais didáticos ainda é uma constante. No caso do Pará, a produção de conhecimento sobre a temática africana ainda precisa avançar, pouco se sabe sobre os grupos étnicos africanos que vieram para nossa região⁶. Aliás, até na década de 90, trabalhos como o de Anaíza Vergolino e Napoleão Figueiredo foram importantes no sentido de não reforçar os estudos que justificavam a *ausência* do africano na região: “o número de negros escravos entrados na Amazônia colonial foi bem menor que aquele introduzido no Nordeste, contudo, a questão que se coloca não é a de inverter as cifras do tráfico. Trata-se, isto sim, de se duvidar do vazão humano”. (VERGOLINO-HENRY e FIGUEIREDO, 1990, p. 31). Uma preocupação que Vicente Salles (1971) já possuía na década de 70, mas que ainda é atual.

Percebe-se que a própria investigação histórica necessita avançar bastante, pois ainda há uma enorme carência de pesquisas e produção de materiais didáticos, o que certamente está relacionado à questão da formação docente, porque quando temos a instrumentalização dos educadores, por meio da formação inicial e continuada, temos também o desenvolvimento de práticas pedagógicas que abarquem a questão da diversidade étnico-racial.

A LEI Nº 11.645/2008

Não podemos deixar de ressaltar a importância dos povos indígenas para a formação sociocultural de nosso país, além de sua brava resistência nesses cinco séculos de dominação. Neste sentido, a obrigatoriedade da Lei nº 11.645/08, que estabelece à inclusão do “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” no currículo das instituições de ensino de educação básica do país, demonstra-nos que se trata de um mecanismo legal que não institui uma disciplina específica, mas nos permite depreender que se trata

⁶ Apesar de possuímos alguns estudos de fôlego sobre o negro no Pará, a exemplo de SALLES, 1971. VERGOLINO-HENRY e FIGUEIREDO, 1990 e BEZERRA NETO, 2001. No entanto, nenhum destes estudos se volta para entender as características dos grupos étnicos africanos que vieram para os portos paraenses; considerando que cada porto poderia reunir sujeitos de distintos grupos étnicos oriundos da África.

de um mecanismo fomentador para a construção de conhecimentos capazes de educar e conscientizar os estudantes, por conseguinte, a sociedade brasileira de seu pertencimento étnico-racial, além de conscientizá-los da importância do negro e do indígena para a formação social, cultural e econômica de nosso país.

Desta forma, consideramos salutar o sancionamento da Lei nº 11.645/08, haja vista que poderá garantir aos discentes da educação básica brasileira conceber que o desenvolvimento sociohistórico brasileiro fora protagonizado por diferentes agentes sociais de diferentes matrizes étnico-raciais.

Nesse sentido, destacamos que a Lei nº 11.645/08 estabelece que o art. 1º e o art. 26-A da LDB passam a vigorar com a seguinte redação:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Por meio do artigo e parágrafos da Lei nº 11.645/2008, anteriormente evidenciados, podemos observar que o mencionado dispositivo legal é complementar a Lei nº 10.639/2003, haja vista que apenas inclui a temática indígena nos dispositivos já trabalhados na lei de 2003. Por essa forma, não teremos grandes comentários e análises acerca da mesma, pois acreditamos que muitas das questões já foram trabalhadas quando discutimos a Lei nº 10.639/2003.

À guisa de conclusão, consideramos que ao tornarem-se oficialmente públicas, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, percebemos que a administração pública brasileira passa por um processo de observância

às demandas históricas dos negros e indígenas brasileiros, haja vista que se trata de políticas públicas educacionais, de caráter normativo, e de estratégias pedagógicas de superação das desigualdades étnico-racial, bem como para a redução das desigualdades “econômico-raciais” presentes na sociedade brasileira.

Trata-se também de ações afirmativas, mas não se trata de uma simples lógica indenizatória, destinada a saldar dívidas históricas e a garantir direitos usurpados, trata-se, sobretudo, de efetuar a inscrição do debate acerca da política afirmativa no aperfeiçoamento da democracia brasileira, no “vir a ser da nação”. E é este “vir a ser da nação” que configura os desafios que os Ensinos de História da África e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena exercerão no processo de construção das identidades culturais dos jovens do país.

Cabe aqui ressaltarmos que para alcançarmos os objetivos político-sociais das mencionadas leis é preciso, antes de tudo, que a escola assuma para si o papel social de valorização, difusão cultural e da pluralidade de nossas matrizes étnico-raciais. Neste sentido, reafirmamos a importância da formação docente para que os mesmos propiciem, em sala de aula, uma educação que assegure o direito à igualdade de condições, de vida e de cidadania aos jovens brasileiros. Para tanto, os docentes precisam estar devidamente qualificados para desafeioar situações racistas no cotidiano escolar e no próprio material didático.

Entendemos que cabe às IES promoverem, em parceria com Municípios, Estados e União, a oferta de cursos de aperfeiçoamento e especializações voltadas às temáticas africanas e indígenas, mas especificamente, que compreendam as relações étnico-raciais. É preciso também que os docentes, em seu exercício diário, estejam capacitados para desenvolver atividades pedagógicas capazes de examinar atentamente o que há de africano, conseqüentemente de negro, e de indígena em todos nós. Trata-se de desenvolver, no processo de ensino e aprendizagem, uma potencialidade cognitiva das diferenças étnico-raciais e culturais que compõe a sociedade brasileira, pois há, na maioria dos materiais didáticos, uma exaltação de um saber em detrimento de outro, isto é, até o momento, a história que nossos alunos conhecem e reconhecem é uma história eurocêntrica, uma história que pouco conhece o papel do continente africano e dos povos indígenas para a constituição sócio-histórico do Brasil e da humanidade.

Assim, finalizamos este ensaio considerando que

(...) o direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. (...) o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas.⁷

As assertivas acima, em síntese, traduzem o que nos propusemos a debater no decorrer deste ensaio. Ela traz consigo uma visão de sociedade, da necessidade da formação/qualificação docente e do direito do negro brasileiro conhecer sua história, de saber quem são e de onde vieram, e traz também desafios para o processo de ensino e aprendizagem, no tocante a observação às especificidades dos grupos étnico-raciais de matrizes africana, asiática, indígena e europeia.

REFERÊNCIAS

BEZERRA NETO, José Maia. *Escravidão negra no Grão-Pará: sécs. XVII-XIX*. Belém; Paka-Tatu, 2001.

BRASIL, DECRETO nº 4.886, de 20 de novembro de 2003.

BRASIL, Lei nº 10.639, de 9 d janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003.

BRASIL, Lei nº 9.394. LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. D.O.U de 23/12/1996.

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. Parecer CNE/CP3/2004, de 10/03/2004.

⁷ Ver: Conselho Nacional de Educação – CNE/Conselho Pleno – CP. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004. Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acessado em 15 de janeiro de 2011.

BRAZ, Júlio Emílio. *Lendas Negras*. São Paulo: Ed. FTD, 2001.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor Ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores (Pará 1970-1989)*. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora Unama, 2006.

HEGEL, Wilhelm Friedrich. *Introdução à História da filosofia*. In *Hegel – Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1985, p. 316 – 392.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. *Ensino de História da África no Brasil: caminhos e descaminhos de uma luta contra o racismo velado*. Revista Novas Ideias, Recife, 2008, V.1, N.1, Jan-Jun.

_____. *Tempo e instituições, lógicas não-ocidentais em alguns maracatus-nação: da África ao Brasil, a homogeneização das diversidades*. Saeculum – Revista de História, 2004, n. 11, v. 2, p. 72-84.

MATTOS, Hebe Maria. “O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil”. In: Martha Abreu e Rachel Soihet (orgs.), *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*, Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003, p. 127-136.

MENESES, Maria Paula G. *Os espaços criados pelas palavras – Racismo, etnicidades e encontro colonial*. In GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MONTEIRO, Rosana Batista. *Licenciaturas*. In: *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

NASCIMENTO, Alexandre. *Ação afirmativa – da luta do movimento social negro às políticas concretas*. Rio de Janeiro: Cadernos CEAP, 2006.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *Parecer sobre a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, ADPF/186, apresentada ao Supremo Tribunal Federal – STF*. Disponível em: www.pagina13.org.br. Acessado em: 09 de setembro de 2010.

RIBEIRO, Matilde. Prefácio. In PAIXÃO, Marcelo. *Manifesto anti-racista – idéias em prol de uma utopia chamada Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A Editores, 2006.

SALLES, Vicente. *O negro no Pará: sob o regime de escravidão*. 3ª edição. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

SCHWARCZ, Lilian K. Moritz. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Usos e abusos da mestiçagem no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX*. Afro-Ásia, 1996, n. 18, p. 77-101.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo como Fetiche: a poética e política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo*. 2ª. Ed., 7ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VERGOLINO-HENRY, Anaíza e FIGUEIREDO, Arthur Napoleão. *A presença Africana na Amazônia colonial: uma notícia histórica*. Belém: APEP, 1990.

CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E DESAFIOS PEDAGÓGICOS¹

Rosemery Batista da Silva²
Elisa de Nazaré Gomes Pereira³

Resumo

O referido trabalho tem como objetivo refletir sobre a prática pedagógica de professores da educação infantil, especificamente no ensino de ciências, a partir do planejamento das aulas e dos desafios encontrados para trabalhar essa área do conhecimento. Para tanto, partimos de uma entrevista semiestruturada com 4 (quatro) professoras. As falas evidenciam que suas práticas são reflexos da formação no curso de magistério, o que não lhes possibilitou conhecimentos significativos para ensinarem ciências aos alunos; que a presença do livro de didático é marcante em seu planejamento; e que os desafios são: falta de recursos didáticos, de conhecimentos específicos e orientação pedagógica.

Palavras-chave

Ensino de Ciências; Educação Infantil; Planejamento; Desafios Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

Entender que a ciência faz parte de nossa vida e vivendo em um mundo cada vez mais voltado para a tecnologia é importante que as crianças estejam preparadas para viver nele. Nesse sentido, é recomendável que nas escolas o ensino de ciências possibilite que o aluno possa compreender as coisas que estão ao seu redor. Além disso, e principalmente, ter espaço para satisfazer suas dúvidas e curiosidades.

E é partindo desses aspectos e necessidades, que analisaremos o ensino de ciência nas séries iniciais, tomando como base, a pesquisa semiestruturada e tendo como referência autores, como, por exemplo, Abrams (2000), Lorenzetti (2001), entre outros, para analisar as falas dos sujeitos da pesquisa.

¹ Este artigo é decorrente da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências, ministrada pela professora Mestre Elisa de Nazaré Gomes Pereira.

² Graduanda do 4º período do Curso em Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal; rosemerybs@yahoo.com.br

³ Técnica em Educação da SEDUC/PA, Professora Substituta da Faculdade de Pedagogia do Campus Castanhal/UFPA; elisanpadc@gmail.com

Assim, o referido artigo tem como objetivo refletir sobre a prática pedagógica no ensino de ciências, na educação infantil. Para tanto, abordaremos como os professores planejam suas aulas e quais os desafios pedagógicos que eles encontram para trabalhar essa área do conhecimento.

Para alcançarmos tal objetivo, foi utilizada uma entrevista semi-estruturada com 4 (quatro) professoras que atuam na educação infantil. Essas professoras se encontram cursando a Licenciatura Plena em Pedagogia, no PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores), no Campus Universitário de Castanhal. As professoras entrevistadas são:

Nome	Idade	Tempo de Docência	Turmas
Ana Maria	42 anos	20 anos	3º ano
Bia	31 anos	11 anos	3º ano
Maria	38 anos	16 anos	1º ano
Diana	47 anos	23 anos	2º ano

A seguir apresentaremos dois eixos de análise, que surgiram a partir das falas dos sujeitos da pesquisa: Práticas Pedagógicas das Professoras e Dificuldades Encontradas pelas Professoras no Processo de Ensino e de Aprendizagem em Educação em Ciências.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS

Este eixo está voltado para a reflexão da prática pedagógica das professoras entrevistadas, em que enfatizaremos como as mesmas planejam e desenvolvem as aulas de ciências, onde podemos perceber o reflexo da formação desses educadores para ensinar ciências aos alunos.

Ao ser questionada sobre sua prática pedagógica para ensinar ciências para as crianças, a professora Ana Maria respondeu: *Com desenhos, figuras, cartazes e brincadeiras.*

Observamos na fala da professora a necessidade de uma prática voltada para a resolução de problemas, que leve o aluno a pensar e criar suas próprias proposições sobre o que lhe é ensinado. A utilização de *desenhos, figuras, cartazes e brincadeiras* são importantes para o desenvolvimento das crianças, mas será que leva o aluno a pensar e compreender os assuntos abordados em sala de aula? É necessário que o professor crie situações-problemas para que os alunos possam refletir, discutir e criar suas proposições acerca do assunto em questão.

Quanto ao planejamento das aulas de ciências, Ana Maria disse: *Eu pesquisei livros didáticos, que é o único recurso que a escola apresenta.* Percebemos na fala da professora que ela não tem outra fonte de pesquisa para elaborar suas aulas e por isso recorre ao livro didático, este que, aliás, apresenta-se como um problema a ser discutido, pois nem sempre atende as necessidades da comunidade escolar em questão. Segundo Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 8) “o livro didático que deveria servir como elemento estimulador, desenvolvendo a capacidade dos alunos, passa a ser um elemento limitador e uniformizador da aprendizagem.”

Outro ponto importante a ser compreendido pelos professores é que o ensino de ciências deve estar voltado para o cotidiano dos alunos, para que eles possam relacionar os conhecimentos adquiridos na escola com a sua realidade, pois segundo Lorenzetti e Delizoicov:

Os alunos não são ensinados como fazer conexões crítica entre os conhecimentos sistematizados pela escola com os assuntos de suas vidas. Os educadores deveriam propiciar os alunos à visão de que a ciência, como as outras áreas, é parte de seu mundo e não um conteúdo separado, dissociado da sua realidade (2001, p.7).

É necessário que as crianças sejam ensinadas a discutir temas científicos que poderão auxiliá-las a resolver problemas básicos do cotidiano e refletir sobre a sua condição na sociedade e para isso se faz necessário o mínimo de formação básica em ciências. Para o exercício pleno da cidadania, um mínimo de formação básica em ciências deve ser desenvolvido, de modo a fornecer instrumentos que possibilitem uma melhor compreensão da sociedade a qual vivemos.

A professora poderia fazer experimentos com as crianças, visitar o museu, indústria, zoológico, utilizar a revista *Ciência Hoje* para as crianças, a qual tem sido enviada às escolas pelo Ministério da Educação, em que há textos próprios para o ensino de ciências, inclusive com várias sugestões de como o professor pode abordá-los em sala de aula, para gerar problemas e indagar o aluno sobre questões relacionadas ao conteúdo. Assim tornará a sua aula mais atrativa e ao mesmo tempo criará um ambiente de discussões e descobertas, onde os alunos terão a oportunidade de expor seus próprios conhecimentos sobre o que foi ensinado durante as aulas.

Assim como a professora Ana Maria, a professora Bia também planeja as suas aulas com base nos livros didáticos, porém não se prende apenas a ele. A professora busca constantemente outras fontes, tais como, a revista Nova Escola, visando colocar em prática juntamente com seus alunos, as experiências que estão na revista traz em seu conteúdo. A professora diz: *planejo as minhas aulas baseado no livro didático e tomando como base a realidade da turma, também sempre uso a revista nova escola, onde ela traz muitas experiências significativas que podem ser usadas em sala de aulas.*

Através da fala da professora é possível notar um interesse em fazer diferente em buscar novas fontes de conhecimento para propiciar aos alunos um ensino de ciências voltado para geração de problemas. Ao ser questionada como são suas aulas, Bia respondeu:

Através de aulas dialogadas e expositivas, onde os alunos confeccionam cartazes com recortes de revistas, em relação as experiências feitas em sala de aula. Não oportunizo as crianças a manipularem e criarem os seus próprios conhecimentos, pois vou logo dando conceito.

É fundamental que durante a experiência o professor deixe o aluno manipular observar e tirar suas próprias conclusões do experimento, pois um dos fatores mais importante em um experimento são as hipóteses levantadas pelos alunos, a partir da observação e manipulação dos materiais.

A professora Maria tem sua prática pedagógica voltada para estimular o interesse dos seus alunos, buscando sempre novos materiais para incentivar e despertar nas crianças o interesse pelo assunto. Assim, a professora destaca *planejo as aulas a partir dos livros didáticos e a procura de outros na biblioteca, apesar do material ser muito escasso, revista, procuro na medida do possível textos e materiais que estimulem o interesse das crianças.*

Dessa maneira, a professora busca materiais, mesmo que sejam poucos para auxiliar no desenvolvimento do conteúdo e para levar maiores/ outros/novos conhecimentos aos alunos e assim estimulando-os com atividades que possam contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo.

A metodologia dessa professora é voltada para atividades que envolvam trabalhos em grupo e individuais, assim, revela *procuro sempre algo que estimule o aluno como: a confecções de cartazes, colagem, pintura, montagem e até pequenos seminários.* Segundo Abrams (2000, p. 271):

O Nacional Science Education Standards (NRC; 1996) afirmam que trabalhar de modo cooperativo com outros não realça apenas a compreensão da ciência, também incentiva a prática de muitas capacidades, atitudes e valores que caracterizam a ciência.

Uma vertente importante na prática pedagógica dos professores é proporcionar atividades em grupos, para que os alunos possam discutir, explicar e justificar a sua compreensão sobre atividades científicas.

É importante que o professor seja capaz de ajudar o aluno a aprender e a potencializar a sua capacidade crítica. A passagem de um conhecimento (do cotidiano) para outro (conhecimento científico) deve ser estimulado, fazendo com que os alunos interajam entre si e com o professor, em sala de aula, assim, possam construir o aumento significativo de seu conhecimento. O senso crítico dos alunos também deve ser estimulado, para que eles desenvolvam a capacidade de resolver situações-problemas, desafiando-os em cada aula para que busquem a resolução do problema dado. Dessa forma, os professores estarão motivando, incentivando e formando cidadãos críticos.

A professora Diana, ao ser indagada sobre a forma de planejar suas aulas, ressalta:

Eu planejo as aulas de acordo com a realidade dos alunos e dependendo do conteúdo eu tento levar ao algo que eles gostam como: música, observação em aulas passeio, trabalho em grupo, dupla e individual. Algumas vezes utilizo o livro didático, histórias e visita a biblioteca.

É possível destacar uma preocupação prévia com a realidade de cada aluno e também com os conteúdos que serão ministrados, ela tenta sempre que é possível relacioná-los com, músicas, aulas passeio e histórias.

Certamente é notório que essa professora além de fazer o aluno interagir, faz ainda com que este assimile o conteúdo de forma agradável. Dessa forma, Diana possibilita ao aluno ter contato com o material de estudo, através de muitos meios e objetos o que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento de outras habilidades, como o cognitivo, motor e raciocínio lógico dessas crianças, e isso faz com que o aluno se interesse e sinta necessidade de participar ativamente das aulas.

Os professores devem priorizar o ensino de ciências com uma visão de que através deste prepararemos crianças críticas, reflexivas e questionadoras; pessoas que saibam assimilar novos conhecimentos e habilidades ao invés de simplesmente decorar o conteúdo. Um ensino de qualidade não necessariamente depende da existência de bons materiais, incluindo livros, manuais de laboratórios e guias de professores, e sim de docentes que sejam capazes de usá-los de forma diferenciada, bem como condições na escola para o seu pleno desenvolvimento, e só assim teremos crianças adequadamente formadas e capazes de correlacionarem às disciplinas escolares com atividades científica e tecnológica e os problemas sociais contemporâneos.

DIFICULDADES ENCONTRADAS PELAS PROFESSORAS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Os professores apresentam muitos desafios ao ensinar ciências, especialmente em decorrência de sua formação, em geral, pautada em um ensino tradicional, baseado em questionários para a memorização e que seriam cobrados nas provas e, na utilização do livro didático. Essa vivência trouxe como consequência grandes dificuldades para que os professores viessem diferenciar sua prática pedagógica e problematizar suas aulas, além da falta de recursos didáticos e da ajuda dos demais profissionais que formam o corpo docente da escola.

Assim, a professora Ana Maria ressalta que, *são muitos, pois a escola em que eu trabalho é muito carente, não tem recursos didáticos suficientes para se dá uma aula de boa qualidade.*

Por outro lado, à professora Bia afirma, *não tenho muito conhecimento de textos que poderiam ser trabalhados em sala de aula, pois os poucos que tenho contato são muito complexos, porém tento fazer o possível para que a aula tenha sentido e seja interessante.* Percebemos na fala das duas professoras que os maiores desafios pedagógicos que elas enfrentam estão na falta de recurso didático e em sua formação.

A professora Bia faz uma crítica a si mesma ao afirmar que ainda não possui um conhecimento aprofundado de textos para trabalhar ciências na educação infantil e que não conhece muitos recursos para diferenciar suas aulas. Porém, apesar das dificuldades a professora busca dentro de

suas possibilidades propiciar novas experiências para uma aprendizagem significativa.

A professora Maria também encontra desafios para trabalhar a área de ciências, relata:

Nossa! São vários. A falta de um conhecimento mais amplo, a falta de orientação pedagógica, a falta de material para realizar as tão sonhadas experiências (realizo algumas bem simples) e a aula passeio, que eu tanto gosto tanto de realizar.

As dificuldades que a professora encontra em sua prática pedagógica não estão somente direcionada a falta de recursos para a realização das atividades do ensino de ciências, mas da ausência de informações por parte da professora e da orientação pedagógica na escola.

É importante que o professor seja um agente transformador no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, mas para que isso aconteça é necessária uma orientação por parte dos membros da escola para com os professores. As escolas podem contribuir para que tal dificuldade seja ao menos minimizada a partir de cursos de formação continuada para professores e orientadores da escola, para que possam ampliar seus conhecimentos sobre o ensino de ciências.

Existem inúmeras formas metodológicas para o professor trabalhar com seus alunos, as aulas práticas com uso de experimentos no ensino de ciências são de fundamental importância no processo de ensino e de aprendizagem dos mesmos. As atividades práticas podem contribuir para uma aprendizagem significativa, ajudando-os a questionar e a entender o conhecimento científico. A respeito disso Lorenzetti e Delizoicov, ressaltam:

Para muito além dos costumeiros exercícios escolares, é reconhecida a importância das atividades práticas, seja em laboratório próprio ou em sala de aula, como um espaço que envolve a participação ativa dos alunos, permitindo que os educandos compreendam parte do processo científico, ou seja, como parte da ciência produz o seu conhecimento, com suas certezas e incertezas (2001, p.7).

A presença dos recursos nas aulas facilita e enriquece as relações de conhecimentos diversos aos alunos, em todos os sentidos, promovendo

oportunidades aos estudantes de debaterem ciências e motivando-os a participarem das aulas.

O professor deve utilizar recursos que contemple a abordagem de conteúdos de ciências, onde possa agir como um agente transformador, envolvendo seus alunos pelo espírito crítico, incentivando-os a participarem da aula como pessoas críticas e formadoras de opiniões.

A professora Diana ao comentar sobre os seus desafios pedagógicos ressalta: *As vezes pouco conhecimento para desenvolver algumas experiências.*

Assim, ficar claro a falta de conhecimento que a professora possui para realizar experimentos, que certamente serviriam também para enriquecer de suas aulas. No entanto, a professora, mesmo com pouco conhecimento desenvolve atividades que motivam os alunos a participarem das aulas.

É importante ressaltar que há várias fontes onde os professores podem buscar outros/novos conhecimentos a respeito de como desenvolver ensinar ciências aos alunos para que haja a compreensão dos conteúdos dessa área do conhecimento, como, por exemplo, a revista Ciência Hoje para Crianças e os DVDs da TV Escola, que tem sido enviados às escolas pelo Ministério da Educação.

CONCLUSÃO

A partir dos relatos das professoras e do que observamos em sua prática pedagógica no ensino de ciências é possível destacar as principais metodologias utilizadas por elas, tais como: confecções de cartazes, o livro didático, recorte, colagem, aulas-passeios, músicas, revistas. Apesar da variedade de atividades que elas empregam, dificilmente fazem uso dos experimentos para problematizar suas aulas. Algumas delas realizam experimentos, porém não oportunizam uma aprendizagem significativa para as crianças, pois não permitem que elas criem seus próprios conceitos científicos.

Isso decorre do pouco conhecimento teórico a respeito de um ensino de ciências voltado para geração de problemas, que propicie momentos de discussão e reflexão sobre o que está sendo ensinado, mas para que isso ocorra de forma dinâmica faz-se necessário um ensino de ciência reflexivo que forme alunos capazes de expor suas opiniões e se posicionar de forma crítica diante qualquer assunto.

No entanto, reconhecemos que está não é uma tarefa fácil e que, portanto requer cuidado, dedicação, paciência, compreensão e a sem dúvida a utilização de recursos favoráveis, que nem sempre os professores possuem, em virtude da formação limitada. Assim, não podemos julgar a prática pedagógica das professoras, o mais importante é entender as razões de suas práticas e encontrar caminhos para ajudá-las a aprimorarem suas aulas de ciências.

Portanto, observamos que os maiores desafios pedagógicos que as professoras entrevistadas enfrentam é a falta de recurso didático; a falta de conhecimentos específicos sobre os conhecimentos científicos, em decorrência da formação tradicional, que não as possibilitou a compreender a importância desses conhecimentos para as crianças e como elas poderiam problematizar suas aulas, por isso se faz necessário à formação continuada e orientação pedagógica nas escolas.

REFERÊNCIAS

ABRAMS, Eleanor. Debater e Fazer Ciência: elementos importantes numa abordagem de ensino para a compreensão. In: MINTZES, Joel et. al. (orgs.). *Ensinando Ciência para a compreensão: uma visão construtivista*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

LORENZETTI, Leonir e DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização Científica no Contexto das Séries Iniciais. *Revista Ensaio em Educação em Ciências*. Vol.3, nº 1, jun./2001.

ENSINO MÉDIO MODULAR NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA: LIMITES E PERSPECTIVAS DA OFERTA DO ENSINO PÚBLICO DE QUALIDADE PARA OS ESTUDANTES DO CAMPO¹

Vandréia Braga de Oliveira²

Resumo

Este texto analisa a forma como é ofertado o Ensino Médio aos estudantes que vivem no interior do município de Cametá, visando fazer uma reflexão sobre a qualidade desse ensino público e de que forma o Ensino Médio Modular contribui para a escolarização desses estudantes. Assim se propõe um estudo mais detalhado referente à educação do campo, na Amazônia Tocantina, e suas respectivas políticas para esse povo, pois, o que se pretende é um ensino público de qualidade, desse modo pretende-se socializar esta pesquisa que está em andamento e que a principio envolveu um estudo bibliográfico e análise documental, referente à políticas públicas educacionais no Brasil e Ensino Médio Modular ofertado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) no município de Cametá.

Palavras-chave

Políticas Públicas; Ensino Médio; Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira é marcada por diversos conflitos e interesses políticos que por sinal determinaram nossa história. E a descentralização na educação foi um marco para a organização educacional brasileira que temos na atualidade.

Assim se atribui aos Estados e municípios responsabilidades, de gerenciar e organizar as etapas e níveis da educação em colaboração com a união, dessa forma, aos Municípios cabe suas responsabilidades com Ensino Fundamental, e aos Estados o Ensino Médio.

¹ O presente artigo é o resultado parcial do projeto de pesquisa denominado Política e Planejamento Educacional: Ensino Modular e suas Perspectivas no Município de Cametá-PA.

² Discente do curso da pós- graduação em Gestão e Planejamento Educacional da UFPA- Campus de Cametá. E-mail: oliveiravandrea@yahoo.com

Fato que apresentam algumas dificuldades para alguns estados e municípios uma vez que, previsto em constituição que é dever do Estado em ofertar a educação pública de forma universalizada os estados e municípios localizados nas regiões, mas carentes não possuem recursos para tanto, porém o Estado do Pará com essa distribuição não podendo levar o Ensino Médio a todos os interiores criou o SOME (Sistema de Organização Modular de Ensino) como uma forma de garantir essa etapa de ensino a aqueles que vivem no campo.

Dessa forma, os rios e lençóis de água, em algumas cidades e localidades, são quem comandam a movimentação e deslocamento dos estudantes para as sedes dos municípios, já que algumas localidades ficam distantes de suas sedes, e ainda as pessoas desde crianças precisam trabalhar junto com seus pais para sustento de suas famílias na lavoura, na pesca, etc.

Diante disso, o caso do atendimento do Ensino Médio dos alunos do estado do Pará mais especificamente do campo a que pertence a cidade de Cametá é atendida pelo Ensino Modular para a certificação desse nível de ensino, em que percebe-se a organização curricular contendo o desenvolvimento de aulas em blocos ou módulos em diferentes lugares de difícil acesso. Ou seja, o ensino acontece por quatro módulos de disciplinas e, em cada módulo ofertam-se três disciplinas, com professores que não são dos lugares e vão somente aos dias de aulas, e assim vão revezando até que se cumpra todo o conteúdo programático para cada série.

As escolas de Ensino Médio do sistema regular são localizadas na sede do município e não são suficientes para atender a todos os estudantes, além disso, algumas pessoas não podem se deslocar para as cidades todos os dias por inúmeras razões como a distância, a falta de condições para se manter nas cidades, a necessidade de compatibilizar trabalho com estudo, dentre outros.

Sabendo da importância que a educação tem para as sociedades, principalmente nos discursos oficiais que se assiste nos últimos séculos percebe-se a necessidade de que aconteçam mais políticas públicas educacionais para sua efetiva realização e de forma de forma que essa possa atender as necessidades dos estudantes tanto dos que habitam no campo como os da cidade.

Com isso é proposto um estudo acerca do Programa de Ensino Modular que institui o planejamento e gestão da educação do Ensino Médio para as populações mais distantes da sede do município de Cametá. Essa política que

não tem origem no governo atual, mas com anuência deste parece não ser compatível com aquilo que o povo do campo vem a cada dia reivindicando.

Esta proposta de pesquisa busca indagar acerca da filosofia e objetivos do Sistema Modular, tentando refletir sobre suas reais contribuições para uma população que tem sua especificidade. Ou seja, quer-se desvelar de fato se o planejamento do Ensino Modular proposto pela SEDUC- PA atende realmente as necessidades específicas da região e dos educandos como forma de fornecer educação pública de qualidade para todos os cidadãos.

2. EDUCAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICA: MARCOS HISTÓRICO

Refletir sobre a educação como política pública no Brasil é retratar a particularidade de uma sociedade de colonização dependente cujo desenvolvimento se deu de forma *truncada* e tardia. Ou seja, ao contrário dos países desenvolvidos que iniciaram a erradicação do analfabetismo ainda no século XIX, o Brasil só instituiu políticas mais consistentes em matéria de educação no século XX, a partir do governo Getúlio Vargas. Essa iniciativa ocorre com a criação de um Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, que conferia à União poder para exercer sua tutela sobre os vários domínios do ensino no país. Entretanto, não existia ainda uma política nacional de educação capaz de prescrever diretrizes gerais nem as competências da União naquele momento, mas “[...] limitavam-se, quase que exclusivamente, ao Distrito Federal e, embora apresentados como ‘modelo’, os Estados da federação não eram obrigados a adotá-los” (SHIROMA ET. AL, 2002, p. 19).

Para Shiroma et al (op.cit.), os debates políticos que se travaram nos anos de 1930 incluíam um crescente interesse por questões educacionais e o movimento que resultou na Revolução de 1930 dava caráter de urgência a essa discussão. Eram tempos em que se forjavam vários projetos de construção de nacionalidade, alguns mais progressistas, dentre os quais se destacava na área da educação o “Manifesto dos Pioneiros Educação Nova”³

³ O Manifesto, como o próprio nome indica, foi a expressão da intelectualidade brasileira em matéria de educação em torno de ideias progressistas, com destaque para autores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo que, influenciados pela proposta de John Dewey e atentos aos anseios populares, moviam-se no âmbito das concepções educacionais escolanovistas enfatizando aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional. A proposta pedagógica mais conhecida como Escola Ativa ou escolanovista partia do pressuposto do *aprender fazendo*, considerando a criança que

de 1932, que contribuiu definitivamente para se pensar “[...] a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e do ensino comum para os dois sexos (co-educação)” (SHIROMA Et. AL, OP. CIT. p. 23).

Com o Estado Novo, em 1937, a Nova Constituição dedicou bem menos espaço à educação, situação de idas e vindas legadas por uma tradição de administração pública de característica *burocrático-autoritária*, cujas práticas sistemáticas do planejamento da educação construíram aos subordinadas planos de desenvolvimento econômico, concebidos pela alta tecnoburocracia estatal, o que abriu discussões sobre a universalização da educação.

A intensificação por políticas sociais e por mudanças nos padrões de sua gestão deve-se à reabertura política, quando forças sociais verificam que a excessiva centralização durante a ditadura militar consistiu na “ineficiência, corrupção e ausência de participação no processo decisório e conduziu a um grande consenso [...] em torno das virtudes da descentralização” (ARRETCHE, 2002, p. 26).

Essa contenda - que não se restringiu ao Brasil - fez da descentralização uma alternativa aos efeitos decisórios e, em alguns países, a descentralização se fez por programas extensivos, como foram os casos de França e Itália. Segundo Arretche (op.cit.), no Brasil ocorreram dois fenômenos considerados importantes nesse campo: as reformas das instituições políticas ao longo dos anos de 1980, com a retomada das eleições diretas em todos os níveis a partir de 1982 e as deliberações da Constituição de 1988, que traz à tona a discussão do pacto federativo do Estado brasileiro, suprimido durante a ditadura que implementa em seguida a descentralização, cuja ênfase se dá na década de 1990, particularmente na área das políticas sociais.

Tal descentralização impacta na educação na medida em que atribuem responsabilidades as diferentes esferas do poder público (municipal, estadual e federal) sobre os diferentes níveis da educação⁴.

Dessa forma, o ensino fundamental passa a ser responsabilidade do município, enquanto que o ensino médio e profissionalizante é atribuído aos

aprende e não o professor como o centro do processo de ensino que caracterizava a escola tradicional.

⁴ Segundo a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 a educação divide-se em dois níveis: educação básica e superior. A educação básica subdivide-se em: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental e ensino médio.

estados, e o nível superior, à União. Mas com a experiência de municipalização do ensino fundamental o *novo* pacto federativo mostraram sua fragilidade que é consequência de inúmeros fatores: a baixa competência dos municípios de articularem um sistema educacional que garanta qualidade no ensino e também, em grande parte, a fragilidade financeira – especialmente dos pequenos municípios localizados em regiões mais pobres. Esses municípios mantêm uma capacidade limitada de arrecadação e, por isso suas ações dependem das verbas do governo central, que se apropria de parcelas crescentes dos recursos orçamentários através das taxas e contribuições, desobrigadas de repasse constitucional.

Por conta dessa fragilidade econômica alguns Estados e municípios, justificam todo o fracasso educacional decorrente nas atualidades, ofertando políticas públicas de ensino aos filhos dos trabalhadores de forma compensatória fragilizando ainda mais o setor educacional, principalmente para o povo que vive no campo que para Caldart (p. 24) “devem ser reconhecido como sujeitos das ações políticas”

Vale lembrar que as políticas públicas são ofertadas pelo Estado, mas, não devem ser ofertadas apenas com a finalidade de atendimento, essas devem manter o padrão de qualidade necessário para que as pessoas possam está acompanhado o desenvolvimento social via educação.

3. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O que se tem observado na cidade de Cameté/ PA precisamente no que se refere à educação do campo é a oferta do Ensino Modular disponibilizado pela secretaria Estadual de Educação (SEDUC), para cumprir com a obrigatoriedade da oferta da educação para todos.

Sobre igualdade de ensino público para os estudantes do campo, Roseli Caldart (2002, p, 24) defende as lutas sociais para que possam se concretizar políticas públicas de educação não como algo compensatória para o povo que vive no campo mas, uma política de educação de qualidade onde essas pessoas possam se vê e se sentir enquanto sujeitos ativos de uma sociedade.

Políticas essas bem planejadas para que possam atender de fato as necessidades de quem é assistida pela mesma baseando-se na “concepção de totalidade da realidade que se pretende transformar” (KUENZER. 1999).

Para tanto, esse atendimento de educação dos jovens e adultos que moram nas localidades distantes da sede do município ainda acontece em módulos de disciplinas, situação que ocorre como uma forma de universalização do Ensino Médio, fato que acontece há mais de 20 anos no interior do estado do Pará, o que nos lava duvidar do processo de planejamento e gestão dessa modalidade de ensino, onde se acredita ser o planejamento “um ato de intervenção técnica e política.” Que necessita de uma conjuntura dinâmica entre os principais envolvidos com o processo de ensino CALAZANS p.15. (1999).

Sendo assim, faz-se a seguinte interrogação: *Como acontece o planejamento da política de e atendimento do Ensino Médio no campo ofertado pelo Sistema de Organização Modular de Ensino no município de Cametá-PA?*

No que tange a ultima etapa da educação básica, Krawczyk (2009), argumenta sobre a universalização e democratização do ensino no Brasil em que inclui a situação do Ensino Médio brasileiro com seus novos e antigos problemas, onde o que antes tínhamos uma situação de um grande número de pessoas que haviam cursado apenas o ensino fundamental e não concluíam o restante de seus estudos por não existir escolas públicas que ofertassem vagas suficientes para atender a demanda de estudantes que estavam em idade de ingressar ao Ensino Médio. Além disso, o velho problema de condições financeiras sempre foi um entreve na perspectiva de estudo para jovens da classe trabalhadora sobre tudo do campo. Em dias atuais os antigos problemas referente ao Ensino Médio somam-se aos novos se tornando limites para que aconteça a educação de qualidade.

Com essa situação sobre o Ensino Médio no Brasil, em que inclui os limites e as perspectivas desse ensino, pode-se pensar em que tipo de educação é ofertado para os cidadãos que vivem no campo em específico na região amazônica e que de fato carece de mais politicas públicas.

Com isso, questiona-se sobre a realidade do Ensino Médio que é ofertado pelo setor público para a população que vive no campo bem como e sobre o Planejamento desta modalidade de Ensino modular se está ajustado conforme as necessidades dos estudantes da região.

Além do mais, a oferta do Ensino Médio Modular funciona como uma alternativa de retirar inúmeras pessoas da condição de baixa escolaridade, sendo que até bem pouco tempo, poucos conseguiam concluir e ensino básico

principalmente aqueles que viviam no campo o que tornava e torna o setor educacional ainda mais excludente, visto que o número visível de pessoas ficavam à margem de seus direitos em obter por educação pública o mais próximo de sua residência o possível.

Portanto o Ensino Médio Modular ofertado pela SEDUC- PA desde a década de 80 surge como uma política de expansão de ensino para os jovens que vivem em locais onde o deslocamento se torna difícil, possibilitando com isso mais escolarização nos municípios. Mas de que forma essa política de Educação pode está elevando a escolaridade do município de Cametá? Levando em consideração a sua estrutura, organização e oferta.

Mas de que forma essa estruturação está planejada para atender esses educandos conforme se exige no parágrafo 1º e 2º do art. 10 da resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 que trata sobre o planejamento para educação básica do campo, sendo que esse planejamento deve está em consonância com as necessidades locais.

Desse modo, este estudo se propõe a discutir, analisar, e refletir sobre a qualidade dessa oferta do Ensino Médio no campo, levando-se em consideração as conquistas alcançadas por qualidade na educação. Para tanto a pesquisa de campo que se fará por meio de entrevistas e análise de documentos analisará o planejamento e o funcionamento do Ensino Médio Modular para os jovens que habitam no interior da sede do município, investigando as condições em que ocorre o processo de ensino e verificar quais as reais possibilidades de compatibilizar elevação de escolaridade com a qualidade dessa educação.

Além de analisar como se articula e se desenvolve o ensino do homem e da mulher da Amazônia tocantina em específico os que vivem na cidade de Cametá/PA, em Nível Médio onde ocorre o Ensino Modular, e ainda entender até que ponto essa política de Ensino Modular pode está mudando a vida dos jovens atendidos pelo programa e quais são os reflexos desse ensino para esses jovens. Isto posto pretende-se ainda ponderar as perspectivas dos estudantes e docentes enquanto a oferta e atendimento do SOME.

3.1. PASSOS DA PESQUISA

A microrregião Tocantina a qual a Cidade Cametá faz parte possui uma grande extensão territorial assim, faz-se necessário a expansão de todo o ensino básico para que possa atender as pessoas que vivem em regiões distantes da sede da cidade e que não podem sair de suas localidades para estudar.

O Ensino Médio no município possui 5.763 estudantes matriculados neste ano de 2011 e desses 1.698 são atendidos na modalidade Modular, assim essa totalidade é atendida em seis escolas estaduais já os estudante do modular possuem a matrícula vinculadas à uma única escola da rede estadual Professora Osvaldina Muniz sendo que as turmas funcionam em varias localidades da cidade para atender os Jovens adolescentes e adultos totalizando numero 72 de turmas. (Dados da 2ª URE- Cametá)

Assim ao buscar analisar de uma forma mais detalhada quais os limites às perspectivas voltadas para o Ensino Médio Modular no município de Cametá tanto por parte dos docentes quanto discentes, pretende-se entender, esse atendimento na compreensão da lógica do sistema vigente como estão sendo formados e para quê.

Haja vista que nesse caso, o Ensino Médio Modular é a única forma de esses jovens estudantes que vivem no campo, concluírem o ensino básico, no entanto estima-se que eles possam concluir esse nível da educação com qualidade.

Pois, são esses que sustentam a base econômica das cidades e que são pouco favorecidos pelas políticas públicas, porém, que podem alcançar melhores condições de vida rompendo assim com uma estrutura já construída ao longo da história haja vista que, a educação é um elemento de transformação social (PARO, 2002). E por isso esses jovens podem estar transformando suas realidades, sem seja necessário sair de seus lugares de origem.

Pois sabe-se que a educação vem ao longo dos tempos se ajustando as determinações do sistemas capitalista, e se quiséramos “romper com a lógica do capital na área da educação equivale portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente” (MÉSZÁROS, 2005, p.47)

A realização da pesquisa será quantiquantitativa, pois não dispensará dados numéricos para que possa existir uma melhor compreensão a cerca da oferta do ensino modular para jovens e adultos da região disponibilizado pela SEDUC-PA, podendo assim se fazer uma melhor compreensão do objeto de estudo.

Com bases nesses procedimentos de pesquisa a mesma acontecerá no município de Cametá, na 2ª URE de Cametá, e na secretaria de atendimento do SOME. Isto posto os sujeitos que comporão a pesquisa serão professores

que atuam no SOME, estudantes atendidos por esse sistema e ou profissionais da secretaria do programa na cidade tais como; técnico pedagógico, assistente administrativo, etc.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação brasileira, se constituiu sob lutas e debates políticos, que ainda se fazem presente no cenário educacional, assim, esse estudo busca refletir sobre as conquistas democráticas na Educação e, sobretudo nas diretrizes voltadas para o Ensino Médio, que possui uma dupla função e um dilema na formação dos estudantes que na maioria das vezes estão prontos para o mercado de trabalho e ou para o ingresso nas universidades,

A concretização desse estudo poderá está contribuindo, para uma reflexão a cerca das políticas publicas existente no Brasil, visto que se vive na era em que a educação sistematizada se torna um instrumento indispensável para a formação do homem, tanto para sua vida como cidadão como para sua preparação para o trabalho.

Além de podermos entender, o atendimento público educacional, no país, fazendo uma análise da educação ofertada para o campo, e como a universalização do ensino Médio no Brasil ainda se concretiza em um modelo que na realidade não é pensada nas diversidades do país, pois outros estudos demonstram a luta do povo do campo por uma educação do campo e para o campo e que seja de qualidade.

Pois se pensa também numa sociedade onde se estabelece uma relação entre o capital e o trabalho, necessita-se refletir em que tipo formação se deve oferecer no Ensino Médio, e que de educação os estudantes merecem, de modo que possamos por meio da educação transformar a realidade de uma sociedade sustentada na divisão de classes e que a escola possa se torna um veiculo para uma transformação social.

Por tanto pensar na qualidade da educação que é ofertada para os estudantes ribeirinhos do município de Cameté que são atendidos pelo SOME, é refletir sobre a formação desses estudantes, na gestão do planejamento educacional dessa etapa de ensino que por sinal é a ultima da educação básica, e por percebermos que temos um ensino público desigual, instiga-se pela necessidade de mudar.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Martha. Relações federativas nas políticas sociais In: *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo: Cortez; Campinas, v. 23, n. 80, set./2002.

BRASIL, *Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas pública de atendimento da Educação Básica do Campo*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação básica Resolução, nº 2, de 28 de abril de 2008.

BRUNO, Lúcia. IN OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs.). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2002.

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

FILHO, Inácio Geraldo. *A monografia na Universidade*. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

KRAWCZYK , Nora. *O Ensino Médio no Brasil*. São Paulo: Ação educativa, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida e CALAZANS, M. Julieta (orgs). *Planejamento e Educação no Brasil*. 4.ed. São Paulo: Cortez.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PARO, Victor Henrique: *Administração Escolar; introdução crítica*. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Anais do 10º Encontro Norte e Nordeste
dos Estudantes de Pedagogia

PÔSTERES



A ARTE DA LITERATURA DE CORDEL NOS PROCESSOS EDUCATIVOS DE VALORIZAÇÃO DA CULTURA, A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DO CONTO E DA EXPOSIÇÃO VISUAL

Adauto de Araújo Lima¹
Adilson Alexandre Amorim²
Damaris Jordão de Almeida
Jadson Silva Pires da Mota
Laize Sousa Rios de Sena
Liliane Galvão Ribeiro Ribeiro
Maica Gildalle Santana Rios

Resumo

Esta comunicação é resultado de um projeto de intervenção e objetivou a convivência de adolescentes do Programa Projovem do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS II) da cidade de Itaberaba-Ba e as experiências lúdico-pedagógicas possibilitaram aos jovens a interação da cultura popular com a cultura digital, através da criação de blog eletrônico com cordéis e a publicação de imagens criadas no espaço de intervenção com a técnica do grafite. O trabalho reuniu arte, cultura popular e cultura digital no universo da cultura juvenil na concretização de Estágio Curricular em Espaço Não Escolar oportunizando a formação dos pedagogos e pedagogas com ênfase na educação social de qualidade.

Palavras-chave

Cultura Popular; Cultura Digital; Espaço Não Escolar; PROJOVEM.

INTRODUÇÃO

“A literatura de cordel conta de maneira simples a vida do sertanejo, o amor, a liberdade, a natureza, o folclore, a política, religião, enfim, todas as manifestações importantes na vida do nordestino e da nação em prosa e verso” (OLIVEIRA, 2010).

¹ Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Docência e Gestão de Processos Educativos – UNEB – Campus XIII – Itaberaba – BA E-mail: adautoalima@hotmail.com.

² Coautores. Graduandos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Docência e Gestão de Processos Educativos – UNEB – Campus XIII – Itaberaba – BA

Entretanto, na contemporaneidade, percebe-se a necessidade da inserção da literatura de cordel nos processos educativos de valorização da cultura, haja vista que é pouco o seu reconhecimento, dado a importância e contribuição que o gênero representa nos espaços de construção e reconstrução da história do povo brasileiro, contada como ela é. Nessa perspectiva os estudantes de Pedagogia do 5º Semestre da Universidade do Estado da Bahia, utilizaram como intervenção de estágio no espaço não escolar, a arte da literatura de cordel nos processos educativos, com o intuito de promover a valorização da cultura, contribuindo, assim, para a formação do sujeito e construção da cidadania.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos utilizados foram com ênfase em trabalhos de grupo, com ludicidade, história contada, exposição teórica e material, esclarecimento de dúvida, produção e socialização das literaturas e xilogravuras construídas, incluindo as produções dos estagiários, músicas, vídeos, filmes, dentre outros. Os trabalhos foram desenvolvidos em três etapas durante duas semanas de intervenção, a saber: a) confecções dos cordéis e desenho das xilogravuras; b) ampliação das imagens com a técnica de grafite em muro e construção do blog para postagem das produções; c) socialização das produções, através de programa de WEBRÁDIO, sob formato de rádio comunitária;

RESULTADOS

O Estágio Supervisionado I possibilitou aos graduandos e integrantes do PROJÓVEM, que a educação em espaço não escolar deve estar articulada com as práticas socioculturais, e ao mesmo tempo, relacionar-se a contemporaneidade, promovendo assim, a valorização das culturas, a inclusão social e formação de sujeitos capazes de pensar e refletir de maneira que aprendam a construir e reconstruir conceitos, habilidades, atitudes e valores para viver em sociedade, aceitando sem discriminação as diversidades do meio em que está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado I proporcionou aos graduandos do Curso de Pedagogia, Docência e Gestão em Processos Educativos, intervir, aprender

com o coletivo e refletir sobre a atuação e contribuição do pedagogo, enquanto educador social em Espaços Não Escolares. Ressaltamos que essa nova função do pedagogo (Pedagogo Social) está em processo de construção e que há muitos desafios a serem superados, sendo um deles o currículo, que não atendem as especificidades a que essa nova área de atuação do profissional requer.

REFERÊNCIAS

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal na pedagogia social*, 2009.

MARÍN, José. Globalización, diversidad cultural y practica educativa. *Revista Diálogo Educativo*, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 11-32, jan./abr., 2003.

MOORE, T. W. *Philosophy of Education: An Introduction*. Londres, Routledge, 1982. p. 116-122.

OLIVEIRA, Ana Madalena Ferreira de. *O Cordel como Elemento da Inclusão Social*, 2010.

SILVA, Sérgio Ricardo Santos da. Cordel: Um corpo versado espetacular, cavalgando do sertão para a Sussuarana. *Sementes* (Salvador), v. 06, p. 127-135, 2005.

TOURAINÉ, Alain. *O que é a democracia?* Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PEDAGOGIA EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES: MECANISMO TRANSFORMADOR DA SOCIEDADE

Ádila Cristina Trindade Moreira Gomes
Mayara Ohana Barbosa Lopes
Wiviane Carneiro dos Santos
Marilene Teixeira de Albuquerque
Antônia Sônia Soares de Oliveira

INTRODUÇÃO

A pedagogia em ambientes não escolares tem várias definições, sua origem é discutida por vários autores como GOHN (2010), que a define como Educação não formal, na qual é estabelecida como um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, ou seja, promove a interação do mesmo com o outro e a sociedade. GRACIANI (2009) a enfatiza como educação popular que surge como uma política-pedagógica que tem o objetivo de confrontar os projetos educacionais estatais que não representavam os interesses populares ou até os negavam. Essa ótica tem como precursor Paulo Freire com a sua obra “A pedagogia do oprimido” na qual destaca as lutas das camadas populares não só no Brasil, mas, também na América Latina e África.

Paulo Freire (2005) com a sua corrente de pensamento lança outra perspectiva do papel do pedagogo na educação, a atuação deste é concebida de maneira mais ampla e relevante, pois é vista como uma ação transformadora e de conscientização e luta pela liberdade na qual se reconhece implicitamente o sentido pedagógico.

Esta luta é necessária por que a sociedade na qual vivemos está repleta de desigualdades que impedem a vivencia da maior parte dos indivíduos de maneira integra e digna, como é o caso da violação do direito a escolarização, habitação, saúde, etc., esses problemas ocasionados pelo desrespeito ao outro, preconizam os direitos da maioria em detrimento aos de uma minoria. Algumas medidas são tomadas tanto pelo governo como por outros órgãos, de maneira a contribuir para a diminuição desses indicativos, no entanto, essas ações não atendem de forma eficaz as reais necessidades desses sujeitos.

Mediante esse contexto, por muito tempo a assistência social e a psicologia foram a referência para atender ao público que estavam a margem dessa sociedade excludente, no intuito de diminuir as desigualdades sociais que não agregam as classes menos favorecidas, Gohn (2010) afirma que: Os problemas de muitos jovens foram gerados pela sociedade atual e pelas políticas existentes. No decorrer do processo de desenvolvimento desse trabalho, os pedagogos foram inseridos e passaram a desempenhar um papel primordial nesse contexto dos ambientes não escolares, contribuindo com sua formação para que os projetos desenvolvidos incluam um caráter mais educativo.

A interação desses profissionais permite que seja desenvolvido um trabalho com a finalidade de perceber o sujeito participante na sua totalidade, além de promover discussões que possibilitam a conscientização do mesmo. Acerca disso Paulo Freire (1990, p.22) destaca: “O ensino e a aprendizagens são dialógicos por natureza, e a ação dialógica depende da percepção de cada um como cognoscente, a isso Freire denomina conscientização” se reconhecendo com potencial transformador da sua própria realidade e da sociedade. Abre-se então um leque de oportunidades, a possibilidade da escolha a qual ele pode exercer sobre a sua vida como instrumento de mudança da sua condição social e econômica.

Pensando em conhecer os espaços de atuação do pedagogo em ambientes não escolares, fomos até a Secretaria Municipal de Assistência Social do município de Castanhal (SEMAS), onde encontramos programas como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), também dirigimo-nos ao Fórum da Comarca de Castanhal para conhecer a atuação do pedagogo no ambiente jurídico. O objetivo é buscar compreender o trabalho do pedagogo desenvolvido nas políticas sociais com os indivíduos em situação de vulnerabilidade e analisar quais as contribuições e a relevância de seu trabalho.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no município de Castanhal, na Secretária Municipal de Assistência Social e no Fórum, com quatro (4) participantes, sendo dois (2) pedagogos que trabalham no Fórum, o diretor do CREAS, que é assistente social, e a diretora do CRAS que é pedagoga.

O levantamento dos dados se deu por meio de entrevistas com os diretores dos referidos programas CREAS e CRAS e os pedagogos do Fórum, observações das práticas dos pedagogos nos ambientes onde são desenvolvidos os projetos. Estes dados foram analisados com a utilização de referenciais teóricos que abordam o tema, buscando desta forma refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles nesses ambientes.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Mediante a análise dos dados levantados, ficou claro que a atuação do pedagogo, do assistente social e do psicólogo é dada de maneira que haja completude entre esses profissionais, onde nenhum se sobreponha ao outro, mas trabalhem conjuntamente, e isso se tornou um fator determinante para o bom funcionamento dos projetos desenvolvidos.

Percebeu-se que o papel do pedagogo foi conquistado mediante as necessidades de contribuir para o aprimoramento dos trabalhos desenvolvidos nessa área de ambientes não escolares, colaborando para que os projetos tivessem uma ênfase mais educativa, permitindo que o público alvo fosse visto sobre todos os ângulos: educativos, psicológicos, afetivos, cognitivos, sociais e econômicos, ou seja, de forma integral.

Dependendo do campo de atuação o pedagogo precisa de formação especializada para se apropriar das características próprias dos diferentes espaços. Isso ficou claro com o trabalho dos pedagogos desenvolvidos no Fórum, no CRAS e CREAS, onde no primeiro suas atribuições são: auxiliar nas decisões do juiz, fazer estudo de caso, visita domiciliar, palestras nas escolas, organizar, planejar atividades, participar dos processos de adoção, tutela, guarda, ato infracional, acompanhamento do egresso do sistema penal, encontros de ressocialização e reabilitação. Ressaltando que o público alvo dessas ações atende na vara criminal tanto as pessoas que estão em regime semi-aberto como os egressos do sistema penitenciário e na vara cível pessoas que estão envolvidas em questões que precisam da intervenção do poder judiciário.

A atuação do pedagogo no CRAS esta direcionada a criação de mini-cursos, palestras, visitas domiciliar, encaminhamento de crianças para as escolas, atendo as pessoas que precisam de assistências básicas, por exemplo: grávidas, idosos, etc. O CREAS tem a função de assistir a todas as pessoas que tiveram seus direitos violados como as crianças que sofreram abusos

sexuais, onde o pedagogo utilizando de atividades lúdicas, busca estimular as mesmas a dialogar sobre a violência sofrida com a finalidade de que as devidas providências possam ser tomadas.

Um fator fundamental nesse Projeto de Pesquisa foi entender este universo da educação em ambientes não escolares sobre a perspectiva de uma atuação humana. Essa postura faz diferença no desenvolvimento dos trabalhos, contribuindo de maneira significativa para a mudança da realidade dos sujeitos envolvidos. Conhecermos outras áreas de atuação em que o pedagogo está inserido nos mostrou outras oportunidades e desafios para que sejamos reconhecidos como educadores e não como um profissional sem habilidades definidas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

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

GOHN, Maria da Glória. *Educação não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

GRACIANE, Maria Estela Santos. *Pedagogia de Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. 6 ed. São Paulo: Cortez: instituto Paulo Freire, 2009.

DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PROPOSTAS CURRICULARES

Adriane Santos Siqueira¹

Zenaide Leão Batista²

Resumo

O Projeto de Pesquisa e Extensão “Gestão e Financiamento da Educação na Amazônia Tocantina”, tem um de seus objetivos identificar as práticas de gestão das escolas de ensino fundamental e médio, auxiliando na reconstrução de seus Projetos Político-Pedagógico. A metodologia tem como característica a pesquisa-ação, onde acompanhamos e desenvolvemos atividades embasadas nas discussões sobre gestão, currículo, ensino médio de autores como Oliveira (2005) e Silva (2006). Com as atividades realizadas nas escolas, percebemos a diversificação de seus currículos devido um processo de reelaboração de seus PPP, o qual é um instrumento orientador para a organização curricular.

Palavras-chave

Currículo; PPP; Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Este artigo está voltado para as atividades desenvolvidas no plano de trabalho “O CURRÍCULO E GESTÃO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO EM CAMETÁ NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO JÚLIA PASSARINHO E OSVALDINA MUNIZ” e visa discutir as práticas de gestão que estas escolas desenvolvem, vinculando este debate à organização curricular destas escolas, nas quais a reelaboração do PPP torna-se imprescindível para a concretização destes objetivos.

As escolas públicas de Ensino Médio de Cametá enfrentam desafios no cotidiano escolar devido a um conjunto de fatores que cercam o Ensino Médio há muito tempo, fazendo deste um nível de ensino sem identidade. A

¹ Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPA, Campus do Tocantins/Cametá. E-mail: adrianesiqueira2011@hotmail.com

² Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPA, Campus do Tocantins/Cametá. E-mail: zenaideufpa@hotmail.com

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, define o ensino médio como a etapa final da educação básica, dispondo em seu artigo nº 22 que “(...) a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Propondo, deste modo, que esta etapa de ensino não se restringe a uma formação “conteudista”, mas contemplar a prática social, a formação para o trabalho (diferenciada dos cursos profissionalizantes) e o desenvolvimento intelectual para a progressão nos estudos.

Neste sentido, compreendemos que uma gestão preocupada com os reais objetivos do ensino médio busca a implementação de um PPP construído de forma democrática e coletiva, tendo este como principal documento orientador de suas ações, dentre as quais o desenho curricular da instituição. Tanto o PPP como o currículo expressa a identidade da escola como instituição social, pois nestes documentos consta a finalidade desta.

METODOLOGIA

Como este projeto é continuidade do Projeto de extensão “O Programa de Vestibular e suas implicações no Currículo do Ensino Médio em escolas de Cametá-PA”, desenvolvido no ano de 2010 com o apoio da Pró- Reitoria de Extensão – PROEX, adotamos os seguintes procedimentos de pesquisa e intervenção educacional: estudos de autores que discutem sobre gestão, PPP e Ensino Médio como: Silva (2006); Mitrulis (2002); Giancaterino (2010); Oliveira (2005) e autores da teoria curricular e que discutem as reformas curriculares no Brasil, em particular a do Ensino Médio. Levantamento das condições estruturais das escolas, das condições de trabalho pedagógico dos professores em atuação e da organização de conteúdos e componentes curriculares. Pesquisa de campo nas escolas de Ensino Médio da cidade de Cametá para observação das condições em que o currículo é praticado e acompanhamentos das suas atividades curriculares, principalmente as atividades de reconstrução dos projetos políticos pedagógicos das escolas. Levantamento do censo das escolas na última década, assim como os atuais resultados no IDEB. Realização de “coletivos de debates” para gestores, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes do Ensino Médio, voltada para construção de propostas curriculares para as escolas, a partir da reflexão e avaliação de suas práticas curriculares e suas formas de avaliação, bem como trabalhar na reconstrução de seus PPP.

RESULTADOS E DISCURSÕES

No desenvolvimento do Projeto “O Currículo e Gestão Escolar do Ensino Médio em Cametá nas Escolas Estaduais de Ensino Médio Júlia Passarinho e Osvaldina Muniz”, começamos a acompanhar as atividades curriculares desenvolvidas nessas escolas e auxilia-las na reconstrução de seus PPP. Pois na conclusão do projeto do ano anterior percebemos que as escolas encontravam dificuldades para construir suas propostas curriculares, já que seus PPP encontravam-se, e encontram-se, desatualizados.

Durante o acompanhamento das atividades realizadas pelas escolas, visualizamos que apesar de muitos entraves, elas se empenharam em diversificar seus currículos, na medida em que estas começaram a realizar novas atividades na escola e se dedicarem mais nas atividades que já desenvolviam, como: Semana de jogos, festas Juninas, Simulados, consolidação de grêmio estudantil, encontros pedagógicos, aula inaugural e planejamento. Um diferencial no currículo de uma das escolas foi a promoção de uma aula inaugural realizada entre direção, professores e alunos, com o intuito de iniciar o ano letivo de forma descontraída, porém sem desprezar o conhecimento, já que nesta atividade as aulas foram dedicadas para trabalhar assuntos diferenciados e de forma interdisciplinar, estimulando e incentivando o interesse dos estudantes em acompanhar e participar do cotidiano da escola.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento dessas atividades nas escolas torna seus currículos mais flexíveis e independentes do Vestibular, pois ele vai mais além da forma como se dispõe o conhecimento a ser ensinado na escola. Segundo Silva (2006), o currículo também produz outros sentidos e significados sobre o conhecimento didático. Seus efeitos na sala de aula passam pela definição do papel de professores e alunos, e a relação pedagógica entre eles, determinando assim o que seja conhecimento, incluindo saberes e indivíduos.

Contudo, para que as propostas curriculares tenham mais consistência, as escolas sentiram a necessidade de reelaborar seus Projetos Políticos Pedagógicos, pois segundo a vice-diretora de uma delas, as ações desenvolvidas ficam “soltas”, não constando no PPP da escola, sendo que, possuem objetivos educacionais, porém podem ter sido realizadas desnecessariamente por não atender a uma meta que deveria ser prioridade da escola.

Nesta questão, Oliveira, Souza e Bahia (2005) nos recordam que “(...) o Projeto é que confere consistência, amplitude e sentido à prática pedagógica, porque é através dele que se congregam as energias, se traçam perspectivas e se organiza o processo e trabalho na escola” (p.41). Assim, pensar em mudanças no Currículo da escola, requer uma reformulação no Projeto Político Pedagógico da mesma, pois este é um instrumento orientador das ações a serem desenvolvidas de acordo com as reais necessidades e especificidades das escolas. Porém, um grande entrave para essa construção nas escolas pesquisadas configura-se na falta de participação e envolvimento dos professores nesta atividade, o que inviabiliza que ela se dê de forma coletiva e democrática. As autoras supracitadas enfatizam que para a elaboração do PPP

(...) é preciso que haja a aglutinação, a ação coletiva, que envolva a participação de todos na análise dos problemas escolares, para que a discussão/reflexão não se dilua em causuismo, perdendo a visão do todo (OLIVEIRA, SOUZA E BAHIA, 2005, p. 44).

Portanto, a participação ativa de toda a comunidade escolar na construção do PPP, torna-se imprescindível, pois são gestores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e pais de alunos que participam do cotidiano da escola dentro e fora dela e que conhecem as situações, os desafios e os problemas que esta vivencia, tendo por tanto, embasamento e autonomia para sugerir soluções, discuti-las, defini-las, executá-las. Com a elaboração do PPP e, conseqüentemente, com definições das problemáticas, objetivos, metas e ações, a escola redefine suas propostas curriculares, provocando alterações significativas no currículo da mesma, o qual é parte fundamental e indispensável do PPP. Ainda com as discussões de Oliveira, Souza e Bahia (2005) entendemos que:

(...) um currículo democrático necessita e exige uma escola democrática e, para tanto, uma das alternativas é o Projeto Político Pedagógico que é uma nova forma de ver a organização, a gestão que ultrapassa a simples reformulação dos conteúdos (p. 48).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as atividades desenvolvidas neste projeto, analisamos que a forma como se organiza o currículo depende da concepção pela qual é

elaborado o Projeto Político Pedagógico, e este se vincula a perspectiva de gestão desenvolvida na escola.

Partindo de uma maior preocupação das escolas em reconstruir seus PPP, estas desenvolvem atividades que não se restringem ao repasse de conteúdos em sala de aula, mas em tentativas de proporcionarem aos seus estudantes situações de aprendizagem diversificadas visando a formação geral, mesmo em meio a cobranças de alunos e pais de alunos por uma preparação para o vestibular, que dificultam a criação ou implementação de novas propostas curriculares por gestores, coordenadores e professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96*. Disponível em: www.ufrpe.br/download.php?endArquivo=noticias/4248_LDB.pdf. Acessado em: 31 de out 19:20.

OLIVEIRA, M. A.; SOUZA, M. I.; BAHIA, M. G. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. IN: OLIVEIRA, M. A. (Org.). *Gestão Educacional: Novos olhares, novas abordagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1ª ed. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DESCENTRALIZAÇÃO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONFIGURAÇÕES DO PDE-ESCOLA E DO “MAIS EDUCAÇÃO” NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE CAMETÁ/PA¹

Eduardo Viana Ribeiro²

Resumo

Este trabalho é uma síntese do projeto de pesquisa do mesmo título cujo objetivo é analisar as ações do “Mais Educação” e do PDE-Escola nas escolas da rede municipal do ensino de Cametá, tendo em vista a melhoria da educação. A metodologia baseia-se nas perspectivas da pesquisa qualitativa: pesquisa bibliográfica, estudo de documentos e entrevistas com os sujeitos envolvidos no fenômeno estudado. Os estudos já apontam para a construção do Sistema Nacional de Educação, enquanto mecanismo que dará efetividade ao regime de colaboração entre os sistemas educacionais, no caso específico, ao financiamento.

Palavras-chave

Descentralização; financiamento; gestão da educação; PDE-Escola; “Mais educação”.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa desenvolver uma pesquisa nas escolas da rede pública do município de Cametá. Trata-se de um projeto voltado para analisar os programas de descentralização política de recursos gestados nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental: São João Batista e Francisca Arnaud de Pina que tem como fundamentação uma pesquisa de levantamentos de informações a respeito dos programas de descentralização do financiamento da educação básica desenvolvidos nas respectivas instituições de ensino. Esse campo de pesquisa leva em consideração uma análise dos Programas

¹ Projeto de Pesquisa coordenado pela Professora Dra. Odete da Cruz Mendes vinculada a UFPA. E-mail: com@ufpa.br

² Aluno da UFPA, bolsista de iniciação científica vinculado ao Projeto de Pesquisa que intitula o presente trabalho. E-mail: edu_ribeiro_28@hotmail.com

“Mais Educação” e PDE-Escola como ações integradoras para melhoria da qualidade do ensino que é oferecido. Deste modo, fazer uma análise desses programas implica na maneira de averiguar se as ações desenvolvidas estão tendo resultados positivos em termos da melhoria de ensino buscado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB. Assim o presente trabalho concentrará suas atividades sobre a política de financiamento das ações do “Mais Educação” e do PDE-Escola nas referidas escolas mencionadas por meio de repasses de recursos desses programas. A temática do uso de investimentos para melhoria da qualidade do ensino, sobretudo, as políticas de descentralização, tornou-se nos últimos anos a principal ferramenta a ser discutida no âmbito da educação, esse processo político surge nos anos 20 e 30 do Século XX sob as influências das práticas educativas americanas difundidas no Brasil pela Associação Brasileira de Educação – ABE. Os Pioneiros da Educação Nova por meio do Manifesto de 1932 apontavam também a necessidade desta. E em se tratando de descentralização de recursos na Amazônia Tocantina repercute um papel que assume uma verdadeira exceção no campo da democratização, visto que, nós homens e mulheres somos vistos como indivíduos quase que excluídos do setor de programas de financiamento promovido pela esfera federal.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa é necessário desenvolver primeiramente um estudo em grupo acerca da literatura (gestão e financiamento) e um levantamento de documentos que formalizaram os Programas do “Mais Educação” e do PDE-Escola em âmbito nacional, destacando os principais momentos históricos que levaram ao campo da descentralização política de recursos, os especialistas educacionais envolvidos na discussão dessas políticas e os documentos governamentais. Será realizado um estudo bibliográfico das escolas atendidas pelo programa, por meio de formulários com levantamentos de dados e produção de relatórios a partir desses levantamentos e também uma observação do campo empírico e uma entrevista exclusiva com os sujeitos diretamente envolvidos no fenômeno estudado. Os relatórios parcial e final acerca da pesquisa, destacarão todos os levantamentos de dados possíveis, ressaltando as políticas de descentralização com as análises feitas a partir de autores que discutem a temática- financiamento e descentralização de recursos – e, principalmente sobre o PDE-Escola e do Mais Educação, tendo em vista as ações das escolas investigadas para verificar se os objetivos

buscados pelos programas estão sendo, de fato, alcançados visto que os dois programas, são frutos de ações de financiamentos para promover a melhoria na qualidade do ensino público.

No final da pesquisa será realizado um seminário para promover uma discussão, uma socialização com todos os integrantes do grupo de estudos e das escolas que estejam mais diretamente envolvidos com a gestão dos respectivos programas para apresentar aquilo que a pesquisa concluiu.

RESULTADOS ESPERADOS

A pesquisa está na sua fase inicial, mas se pode apontar como resultado os conceitos mais importantes envolvidos no estudo da temática. A pesquisa bibliográfica e documental permeia o processo metodológico a partir de um referencial teórico de alguns estudos e especialistas como Saviani (2007); Camini (2010); Cunha (1991); Ferreira (2001); Martins (2010), dentre outros. Os estudos preliminares apontam para a construção do Sistema Nacional de Educação, enquanto mecanismo que dará efetividade ao regime de colaboração entre os sistemas educacionais, no caso específico, ao financiamento. O PDE objeto primordial de nossa pesquisa é uma ferramenta de gestão gerencial no interior da escola pública, possui sua versão escola a considerar um caráter mais operacional, voltado diretamente para promover o desenvolvimento na melhoria da qualidade do ensino público na educação básica; e analisar suas ações no decorrer da pesquisa, merece certo acompanhamento com a finalidade de ter a certeza de que os projetos vinculados ao programa estão sendo aplicados com êxito e sucesso nos resultados.

Em face da literatura estudada sobre o aspecto de descentralização do financiamento como conceito central da pesquisa, tem-se a produção de um artigo científico, ressaltando a ideia de descentralização do ensino, as configurações do PDE em prol do desenvolvimento e a caracterização de alguns especialistas a cerca da temática. No termo que cabe à aplicação de instrumentos de coletas de dados procura-se coletar todos os dados possíveis para a análise do ensino oferecido. Tratando-se do programa Mais-educação espera-se alcançar um estudo bibliográfico de especialistas em educação, observação sistemática dos autores envolvidos no programa e uma entrevista com os sujeitos que são atendidos pelo programa. Nota-se também que o referido programa, fruto de nossa pesquisa em andamento, objetiva aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que

foram agrupadas em macrocampos: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educação e comunicação, educação científica e educação econômica e também ampliar o tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar que para isso é necessário desenvolver espaços educativos e contratação de especialistas para cada atividade agrupada num dos macrocampos.

E para finalizar, cada atividade produzida será descrita em relatórios e através de um estudo dirigido serão confeccionados artigos científicos para apresentação em sites e conferências educativas para pesquisa bibliográfica e para fortalecer ainda mais esta pesquisa faremos uso da publicação do projeto em eventos e encontros científicos.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. In: *Revista brasileira de política de administração da educação*. Vol.26, n.3, set/dez. 2010.

CARVALHO, Delza Maria. *Política e exclusão social: Um estudo sobre o Município de Cameté*. Belém: Camutás, 1998.

CENTRO LATINO AMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO PARA EL DESARROLLO (CLAD). *Responsabilização na administração pública*. São Paulo: CLAD/Fundap, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. In: *Revista Educação & Sociedade, Educ. Soc.* vol.28, n.100, Campinas Out. 2007.

EDUCAÇÃO NO CAMPO: OS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM NAS CLASSES MULTISSERIADAS DE ENSINO

Enildo Lima Monteiro¹
Katy kazer de Lima Lima²
Carlos Renilton Cruz³

Resumo

O artigo traz como um de seus propósitos sistematizar a reflexão sobre a concepção de Educação no campo, fazendo uma distinção entre esta e a Educação Rural, além disso, analisar o ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas. Onde essa modalidade de ensino ocorre fundamentalmente nas regiões rurais, afastadas das cidades, do estado do Pará. Nos entanto, apesar de todo o avanço na legislação vigente para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a escola multisseriada apresenta uma identidade escolar defasada e precária, pois há ausência de investimentos públicos educacionais.

Palavras-chave

Educação no campo; classes multisseriadas; ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação no meio rural não só nos estados paraenses, mas em todos os municípios da nossa imensa região amazônica, principalmente das populações que vivem no campo, ainda é marcado pela ausência de políticas pública que inviabiliza recursos financeiros para essas localidades. Este trabalho tem como um de seus propósitos sistematizar a reflexão sobre

¹ Graduando do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Campus Universitário de Castanhal/Universidade Federal do Pará; cursando o 4º período; bolsista do Programa Conexão de Saberes. E-mail: enildo76@hotmail.com.

² Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Campus Universitário de Castanhal/Universidade Federal do Pará; cursando o 4º período. E-mail: keizerdelima@hotmail.com.

³ Orientador. Doutor em Ciências da Educação, Coordenador local do Programa Conexões de Saberes. Docente da Faculdade de Pedagogia do Campus Universitário de Castanhal-UFPA. E-mail: renilton@ufpa.br

a concepção de Educação no campo, fazendo uma distinção entre esta e a Educação Rural, além disso, analisar o ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas, a qual partiu do princípio de uma apresentação do Seminário da disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Ciências na UFPA – Campus de Castanhal, onde um dos temas era “O ensino de ciências em classes multisseriadas: uma abordagem de ensino por temáticas de estudos”. Isso fez com que nós viéssemos a aumentar nossos conhecimentos acadêmicos através de pesquisa na internet, em livros, artigos dentre outros materiais.

O texto inicia com algumas questões sobre a educação do campo no Brasil enfocando seu processo histórico e suas atuais perspectivas. Em seguida abordamos a educação campesiana que ocorre em alguns municípios do extenso Estado do Pará. Assim, apresentar como é o ensino em classes multisseriadas? E como é aprendizagem desses alunos nesses locais?

O contexto histórico em que a educação do campo está inserida tem como gênese a década de 30. Foi a partir deste período que iniciaram as escolas rurais nestas localidades, mas com uma educação voltada para o ensino que fixasse a população ao campo, com intuito de conter o êxodo rural.

A concepção que a sociedade capitalista tem de educação no campo é que elas são marginalizadas pelas pessoas, como escola de ensino deficiente ou compreendida como lugar de contra uma educação no meio rural. Nesta perspectiva, tenta-se legitimar a idéia de que para o homem do campo não são necessária às letras. Em função deste argumento, Passador (2006) afirma que:

[...] o sujeito da roça não precisa estudar, pois para trabalhar com a enxada, por exemplo, requer apenas esforço físico, não precisa raciocinar refletir, questionar e sim, somente manusear os instrumentos e saber utilizar a terra adequadamente.

Neste sentido, a educação no campo é colocada na posição de desvalorização e inferioriza o trabalho manual do camponês, subestimando sua capacidade de pensamento e reflexão sobre sua vida, impedindo ser sujeito de transformar sua realidade enquanto ser social, histórico-cultural. Mas, a partir dos anos de 60 em diante, houve uma mudança de educação para o homem do campo. Onde, este passou a ser protagonista de suas ações na sociedade, tornando-se um ser autônomo, transformando sua condição de vida, por meio do saber e dos movimentos sociais que eclodiram no Brasil. Nesse período, especificamente na década de 90 que surgem a Educação Rural para levar o conhecimento para esses camponeses.

Assim, há uma diferença que precisa ser esclarecida entre a educação rural e educação do campo. A expressão educação rural está relacionada segundo Pinheiro (2004),

[...] em uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho.

Em vista do que foi afirmada anteriormente, podemos dizer que a força de trabalho humano se converte em um objeto ou coisa do conhecimento para a sociedade capitalista burguesa.

Já o conceito de educação do campo, relaciona segundo Candau (2005),

[...] a uma postura política-pedagógica crítica, dialética, dialógica, postulando uma formação técnica e política [...] de sujeitos politicamente consciente, com uma visão humanizadora, valoriza o sujeito através de sua identidade cultural e compreende o trabalho como algo que dignifica o homem enquanto sujeito histórico e não enquanto objeto ou coisa.

Nesse tocante a educação passa por um processo de transformação que coloca o homem do campo, como um ser consciente de seus atos ou de suas ações, por meio dos movimentos sociais organizados por ele para discutir a questão da terra, do meio ambiente, do seu modo de vida dentre outras.

Partido deste contexto histórico, é que surge nas escolas do meio rural, o sistema multisseriado de ensino. Onde nos estudos teóricos que realizamos sobre esta modalidade de ensino se organizou de forma predominante a oferta do ensino fundamental das regiões rurais, afastadas das cidades, do estado do Pará, como nos municípios de Moju, Barcarena, Breves dentre outros.

O ensino e aprendizagem em classes multisseriadas envolvem crianças, jovens e adultos simultaneamente numa mesma sala, onde um professor leciona para várias séries ao mesmo tempo. Entretanto, esse tipo de ensino é difícil, pois os maiores índices de repetência, evasão e abandono provem juntamente das escolas multisseriadas. Pelo fato destas estarem localizadas distante de seus municípios, isso dificulta que o aluno dê continuidade aos estudos uma vez que as escolas do campo só oferecem ensino até o 5º ano do fundamental.

O tipo de ensino embasado na organização dos alunos em grupos, proporcionado pelas classes multisseriadas, tem sido ao longo da história considerada distante do ideal, sendo atualmente alvo de várias abordagens teóricas e práticas que tentam levantar os problemas deste sistema, tanto do ponto de vista do aluno, quanto do professor, visando encontrar alternativas ou rotas de melhorias em relação a este formato de organização dos alunos em sala de aula. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 2007) consideram que a *organização dos alunos em grupos de trabalho influencia o processo de ensino e aprendizagem, além de poder ser otimizada quando o professor interfere na organização desses grupos*. Nesse contexto, os PCN's orientam para que nas classes multisseriadas reúna-se grupos que não sejam estruturados por série e sim por objetivos, em que a diferenciação se dê pela exigência adequada ao desempenho de cada um.

Apesar disso, esse tipo de organização é considerado problemático por algumas pessoas, uma vez que seria difícil trabalhar concomitantemente com várias séries. Além disso, o resultado deste processo poderia se traduzir numa aprendizagem deficiente. Como o modelo de escola rural que tem predominado na história brasileira é constituído quase que em sua maioria de classes multisseriadas a cargo de professores leigos, acredita-se que a educação no campo esteja sempre relegada a segundo plano, limitando-se ao ensino das primeiras letras. Por outro lado, as classes multisseriadas são consideradas uma estratégia para manter o aluno das áreas rurais na sala de aula.

Nosso estado paraense, conforme Hage (2006, p. 161):

O Pará está em segundo lugar no ringue com o maior número de escolas multisseriadas do país num total de 8.675 escolas de ensino multisseriado, perdendo somente para a Bahia, que tem no total 14.705 escolas. O mesmo se repete em relação às turmas multisseriadas, que totalizam 11.231.

Para se compreender hoje o que é o ensino multisseriado e por que este é característico de áreas rurais, tem-se que levar em conta todo este percurso histórico realizado pela educação no campo. Isso nos faz compreender que tal educação não surge como mecanismo de evolução social, mas como um modo de promoção da prática agrícola que sempre sustentou a economia do Brasil.

METODOLOGIA

Este trabalho apresenta os resultados parciais, pois a pesquisa ainda está em andamento. A metodologia que foi utilizada na primeira instância foram as pesquisas bibliográficas que está sendo e será desenvolvida durante todo o estudo através da leitura e análise de textos, dissertações, artigos, jornais, revistas e materiais divulgados em multimídia que trata da temática detalhada anteriormente. A pesquisa documental será desenvolvida quando do trabalho de campo em algum(ns) município(s) que será palco da realização da pesquisa, através da coleta e fotografias, análise de entrevistas semi-estruturada com diferentes sujeitos envolvidos com a problemática em foco, tais como: educadores e profissionais de instituições públicas e estudantes das escolas ribeirinhas. Ouviremos as narrativas e as visões dos diferentes sujeitos ribeirinhos sobre a educação multisseriada.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Como a pesquisa ainda está em fase de andamento, mas nos levantamentos bibliográficos que nós realizamos em livros, monografias, artigos, verificamos que as escolas multisseriadas funcionam em espaços não estruturados para uma classe, tais como: salões paroquiais das comunidades e centros comunitários que servem para suprir a ausência dos investimentos públicos educacionais. Apesar de todo o avanço na legislação vigente para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ainda assim, os direitos à educação do homem campestre, ainda está longe de ser considerada de qualidade. Por isso, as escolas do campo são constituídas predominantemente por turmas multisseriadas, onde um único espaço educativo reúne estudantes de várias séries, idades, aprendizagens, incluindo a presença de jovens e adultos, exigindo do único professor um trabalho polivalente e combinado entre a escola e a comunidade, *criando várias técnicas e empreendimentos metodológicos e avaliativos para atender as múltiplas aprendizagens, além de pescar, plantar e colher como forma de manter a subsistência alimentar* (BARROS, 2005). Além disso, muitas das escolas multisseriadas, os professores não possuem formação específica e não há o assessoramento pedagógico, sofrem ainda poucos recursos salariais, currículo é deslocado da realidade do campo; e utilizam uma metodologia que reproduz a lógica seriada urbana de escolarização etc, demarcando uma escola e uma identidade escolar defasada, precária, com urgentes necessidades de intervenção político-pedagógica nessa situação.

REFERÊNCIAS

BARROS, Oscar Ferreira. *Tese de Mestrado em Educação*. Disponível no site: <http://educampoparaense.eform.net.br/site/media/biblioteca/pdf/18Educacao_Popular_em_comunidades_ribeirinhas.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

HAGE, Salomão M. Editorial. *Comunica multissérie*. Belém, Pará, Ano I, nº 1, fev. 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997.

PASSADOR, Cláudia Souza. *A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo do Pará*. São Paulo: Annablume, 2006.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. *Monografia de Mestrado*. Disponível no site: <<http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>>. Acesso em: 08 set 2011.

A LUDICIDADE E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA EMILLIA GIMINNEZ (PA)

Enildo Lima Monteiro¹
Jéssica Emanuelle Silva Duarte²
Kelli Oceanny Cruz Ferreira³
Patrícia Cristina Silva de Freitas⁴
Renilton Cruz⁵

Resumo

A Ludicidade é um assunto que tem conquistado espaço no ambiente pedagógico, sendo utilizado como instrumento auxiliar e complementar a educação no processo de ensino aprendizagem. Com este trabalho pretende-se discutir sobre a importância do brincar no desenvolvimento da criança dentro e fora da instituição de ensino. O projeto “A epistemologia do aprender: brincar é bom demais” é desenvolvido na Escola Municipal Emilia Giminez no município de Castanhal (PA), em quatro turmas 2º e 3º ano, dos turnos da manhã e tarde, no âmbito do Programa Conexões de Saberes: Diálogo entre universidade e comunidades populares, no Campus Castanhal, vinculado UFPA.

Palavras-chave

Criança; Ludicidade; Ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação lúdica, segundo Almeida (2003), está distante da concepção ingênua de passatempo e de brincadeiras vulgar. Para este autor, “Educar ludicamente tem um significado muito profundo e está presente em todos os

¹ Bolsista de extensão do Programa Conexões de Saberes. Aluno do Curso de Pedagogia, Campus Universitário de Castanhal – UFPA. E-mail: enildo76@hotmail.com

² Bolsista de extensão do Programa Conexões de Saberes. Aluna do Curso de Pedagogia, Campus Universitário de Castanhal – UFPA. E-mail: j.emanuelle_09@hotmail.com

³ Bolsista de extensão do Programa Conexões de Saberes. Aluna do Curso de Pedagogia, Campus Universitário de Castanhal – UFPA. E-mail: kellicoeanny@hotmail.com

⁴ Bolsista de extensão do Programa Conexões de Saberes. Aluna do Curso de Pedagogia, Campus Universitário de Castanhal – UFPA. E-mail: patycriobel@hotmail.com

⁵ Doutor em Ciências da Educação, Coordenador local do Programa Conexões de Saberes. Docente da Faculdade de Pedagogia do Campus Universitário de Castanhal – UFPA. E-mail: renilton@ufpa.br

segmentos da vida” (p.14). Ela é uma ação particular da criança e aparece sempre de uma maneira em direção a algum conhecimento, que se define na elaboração constante do pensamento individual e coletivo. O que se percebe é que na atualidade o ato lúdico está perdendo sua essência que consiste no fato do prazer ser alcançado no agir, no participar, no manipular, no aprender, no pensar, no compartilhar, na criatividade e espontaneidade, ganhando novas características em que o prazer se efetiva no simples fato de ler, compartilhar e individualizar. (KISHIMOTO, 1994) Através das atividades lúdicas, a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas do conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças desenvolve a sociabilidade e a cooperatividade. Como mostra Almeida,

No mundo lúdico, as crianças educam-se ludicamente, pois combinam e interiorizam a mobilização das relações funcionais ao prazer de interiorizar o conhecimento e a expressão de felicidade que se manifesta na interação com os seus semelhantes. (2003, p.14).

A Ludicidade é parceira de uma aprendizagem significativa, o brincar para a criança é como uma maneira também de aprender e que descuidar de seu papel como o meio educacional é omitir o direito da criança ao meio e à própria vida (MOYLES, 2006).

Levados pela construção deste trabalho, enfatizamos em abordar o lúdico como atividade prazerosa, significativa e duradoura para o desenvolvimento de ser humano, desta forma ressaltamos a importância da Ludicidade no processo de desenvolvimento da criança durante as atividades realizadas no âmbito do Programa Conexões de Saberes, revelando que as mesmas conseguem adquirir conhecimentos e relacionar com o mundo ao qual está inserido, a partir dos brinquedos e brincadeiras.

METODOLOGIA

O projeto desenvolve-se na Escola Municipal Emilia Gimenez⁶, localizada no município de Castanhal (PA). A mesma foi escolhida por está

⁶ A escola possui 18 salas de aula, uma sala de leitura, quatro banheiros (um para funcionários e três para alunos), uma copa, um refeitório, uma sala de informática, um laboratório de ciências, quatro salas de atendimentos especiais, um ginásio poliesportivo, uma sala de direção, uma sala da coordenação pedagógica, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de arquivo, uma sala de reforço, uma sala do projeto Mais Educação, duas salas de depósitos, um bicicletário e espaço arborizado para recreação. conteúdos escolhidos de acordo com a idade das crianças.

localizada em uma comunidade popular, por possuir um quadro considerável de professores, funcionários e alunos e por está disposta a participar do projeto “A epistemologia do aprender: brincar é bom demais”. Participaram deste projeto quatro turmas, 2º e 3º ano da manhã e 2º e 3º ano da tarde, com suas respectivas professoras.

Os critérios de escolha das turmas foram da própria direção da escola, onde alegaram que escolheram apenas as professoras que mais se mostram interessadas por novas metodologias para sala de aula.

A Escola funcionava nos três turnos – matutino, vespertino (com ensino fundamental e educação infantil) e noturno (com EJA), ao todo a escola atendia uma demanda de 986 alunos. Segundo a coordenação da escola a maioria dos alunos era proveniente das proximidades do bairro.

A dinâmica de organização do trabalho se deu de forma que, números iguais de estagiários se desloquem para os determinados grupos (sala) existentes na escola (comunidade), onde os mesmos desenvolveram atividades pertinentes às brincadeiras e

As atividades realizadas foram elaboradas a partir dos temas propostos pelo Programa Conexões de Saberes, tais como Identidade, Gênero, Infância, Problemas Ambientais e Sociais. Foram abordados em primeira instância com a apresentação do vídeo sobre algumas brincadeiras e brinquedos que foram esquecidos pelas crianças em virtude dos brinquedos tecnológicos e fomentar até que momento essas crianças reconhecem o valor do brincar na infância. A partir disto, sucessivamente nos encontros seguintes foram trabalhadas brincadeiras como, a dança da cadeira, a ciranda, a amarelinha, a bola em baixo e em cima e a produção do brinquedo do bilboquê de material reciclado. Os materiais utilizados para as atividades foram, recursos áudio visual, garrafas pet, papel A4, fita adesiva, barbante, bola, papel colorido, cola, tesoura, jornal, entre outros.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A partir das observações e entrevistas foi possível constatar que com os alunos sobre o que eles entendem por ser criança obtivemos como resposta “ser criança é ser bom... é ser gente pequena... é crescer, estudar, brincar” (aluno). O conceito de criança para Ariès (1995) é um ser inocente que precisa de cuidados. Neste sentido podemos perceber que a criança é um ser humano

que ainda está em desenvolvimento e que necessita da ajuda, da proteção para a construção de seu conhecimento.

O lúdico e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca, e a infância carrega consigo as brincadeiras, os jogos e brinquedos que se perpetuam e se renovam a cada geração. (CONCEIÇÃO e TRINDADE, 2008, p.21)

Foi possível perceber que durante a apresentação do vídeo para os alunos, onde retratava a importância do brincar e a apresentação de jogos, brinquedos e brincadeiras que os mesmos conseguiram reconhecer as brincadeiras e ficaram instigados a brincar e ensinar diferentes maneiras de realizar algumas delas naquele momento.

Em relação ao tema gênero e identidade abordada durante as brincadeiras, a dança da cadeira, a amarelinha, a bola em baixo e em cima, percebemos que as crianças não queriam participar das brincadeiras do outro que são denominadas “brincadeiras de menino” e “brincadeiras de menina”, os mesmos enfatizaram que não podiam se relacionar com o colega do gênero oposto, como demonstra a fala a seguir: “tia eu não vou brincar disto aí, isso é brincadeira de menina” (fala do aluno).

Entretanto, com o decorrer das brincadeiras as crianças demonstraram terem esquecido essa diferença. Com relação a isso, Vygotsky (1984) afirma que a criança ao interagir com o meio social através de brinquedos e brincadeiras que envolvem simbologia são capazes de aprender e agir reformulando seu pensamento.

Ao enfatizarmos o tema infância, procuramos retratar a importância de confeccionar seu próprio brinquedo estimulando sua criatividade e imaginação. O brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações atreladas a memória. Nesse sentido, Kishimoto argumenta que “Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma determinação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (1994, p. 29).

Deste modo, optou-se pela produção do brinquedo, o qual oportuniza seu desenvolvimento. Durante as entrevistas as crianças destacaram a fabricação do brinquedo como a atividade mais significativa. Portanto, contata-se que brincando a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere

habilidades. Além de estimular a curiosidade, autoconfiança e autonomia, a atividade lúdica proporciona também o desenvolvimento da linguagem, da concentração e da atenção.

No decorrer da execução da atividade foi possível observar que entre alguns alunos houve uma superação de expectativas quanto ao seu desempenho, como se percebe na fala a seguir: “Tia eu nem acredito que conseguir (...) obrigado!”.

Sendo assim, para o desempenho e felicidade do aluno por tal avanço revelou o quanto é importante a Ludicidade no ambiente escolar, pois deve considerar o momento lúdico como uma aprendizagem prazerosa, significativa e duradoura.

CONCLUSÃO

Com o decorrer deste estudo possibilitou uma compreensão mais profunda dos pensamentos da concepção dos monitores e alunos referentes ao brincar como processo de ensino aprendizagem. No entanto, percebe-se que entre as atividades elaboradas o projeto possibilita progressos relacionados à importância da ludicidade na prática pedagógica do docente.

Com o decorrer das atividades foi evidenciado que entre os objetivos propostos percebemos a deficiência de ser explorado a Ludicidade dentro da escola, pois desta forma possibilita aos alunos, um maior incentivo a participar das atividades desenvolvidas, o que estimula a maior compreensão de mundo dentro e fora da instituição.

Mostrou que as crianças, como principal beneficiada por tais questões, não compreendiam o momento lúdico dentro da escola, antes de serem trabalhadas as questões ligadas aos temas abordados pelo Programa Conexões de Saberes, que ressalta a ligação entre a comunidade com a universidade propiciando a troca de experiências.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação Lúdica – Técnicas e jogos pedagógicos*. 6.ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1995.

CONCEIÇÃO, Avelina Oliveira da. TRINDADE, Cristiana Augusta Teixeira. *Ludicidade e o processo ensino-aprendizagem escolar: o caso da escola Mendala em Belém*. 2008.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MOYLES, Janet R. *A Excelência do Brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMANDO ESCOLAS DE BELÉM

Fernando Teixeira da Silva¹

Resumo

No segundo ano de atuação o Programa de extensão “Empoderando as Escolas públicas de Belém ao Enfrentamento a Violência Sexual Infanto-Juvenil”, vêm travando um forte diálogo com as escolas localizadas no distrito do Guamá, a equipe deste programa vem traçando desde 2010 um mapeamento dos casos de violência sexual cometidos contra crianças e adolescentes, buscando parceiros na construção de metodologias exitosas que promovam ações de prevenção contra a violência, objetiva-se nesta ação extensionista empoderar a comunidade escolar em uma maior capacitação e preparação sob a temática da violência sexual. A ideia é fomentar o diálogo e promover a articulação com a comunidade escolar.

Palavras-chave

Violência sexual; crianças; adolescentes; empoderamento.

INTRODUÇÃO

A violência sexual contra crianças e adolescentes tem-se tornado foco de muita atenção do poder público e principalmente da sociedade civil brasileira a partir da década de 90 do século XX. Um assunto relevante entendida enquanto um fenômeno social complexo de diversos fatores sociais, tais como: desigualdades econômicas, culturais, consumo de drogas, desemprego, enfim, problemas muito graves e muito presentes que atravessam o nosso cotidiano. A compreensão deste fenômeno requer que o insiramos em um contexto histórico-social marcado por uma realidade endêmica e de profundas raízes culturais.

Esse fenômeno nem sempre foi considerado como uma forma de violação dos direitos da criança e do adolescente, conceito que é bastante

¹ Discente do 8º semestre do curso de pedagogia da UFPA. E-mail: fernando_texas@hotmail.com

atual muito fortalecido a partir da década de 90 no Brasil, em função da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Segundo o Guia Escolar (2004), conceitualmente a violência sexual pode ser observada sob as formas de: abuso sexual, exploração sexual e tráfico para fins sexuais. O abuso sexual é o ato de uma pessoa envolver crianças e adolescentes em atividades sexuais. A exploração sexual se caracteriza pelo ato de comprometer ou oferecer os serviços de uma criança ou adolescente como objeto sexual, nesta categoria inclui-se a utilização sexual de crianças e adolescentes, para tráfico com fins comerciais e de lucro.

A violência sexual um fenômeno multifacetado de causas variáveis que acontece em alguns casos dentro das famílias sob o silêncio e sofrimento, deixando muitas vezes marcas profundas para o resto da vida da vítima, quando esta não tem um acompanhamento integrado de profissionais capacitados, principalmente psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, comprometendo o seu desenvolvimento biopsicossocial.

De acordo com Faleiros (2000), a violência sexual contra crianças e adolescentes sempre manifestou-se em todas as sociedades ao longo dos séculos de forma articulada ao desenvolvimento civilizatório da sociedade, relacionando-se com a concepção sobre as relações de gênero, posição social da criança e o papel das famílias no interior das estruturas sociais e familiares. Portanto devemos entendê-la “em seu contexto histórico, econômico, cultural e ético” (FALEIROS, 2000, p17).

Entendemos que o enfrentamento deste tipo de violência não obterá êxito se não houver o envolvimento de toda a sociedade, do poder público, mas também outros atores sociais. É nessa conjuntura que entra um personagem importantíssimo: a escola. Diretores, professores e orientadores pedagógicos devem estar atentos para o abuso exploração sexual. É importante que a escola consiga reconhecer sinais de maus-tratos nas crianças e nos adolescentes. Ninguém melhor do que os professores que passam longos períodos com as crianças e os adolescentes, para perceber tais mudanças. Os professores precisam estar capacitados para lidar com a criança e suas famílias. Constituir uma relação de confiança com a criança ou o adolescente, sem preconceitos e moralismos, é um desafio para esses profissionais. A escola deve ser uma forte parceira de todas as pessoas comprometidas com a luta contra a violência sexual, auxiliando quem sofre essas agressões a ter um atendimento adequado para que volte a ter uma vida saudável e feliz.

METODOLOGIA

O projeto tem como foco de intervenção o desenvolvimento de ações voltadas para sensibilização, mobilização, fortalecimento e formação de diferentes atores que integram a comunidade das escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Belém e do Empoderamento da Juventude para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, particularmente as escolas Estaduais localizadas no distrito do Guamá, por meio de oficinas pedagógicas e ações coletivas direcionadas pela equipe e executadas por todos os participantes buscando nesta prática a transformação de toda a comunidade escolar no que diz respeito a violência sexual, trazendo para o debate a importância do tema, a discussão e diferença dos conceitos, o debate do ser pedófilo e, a melhor maneira de evitar, tratar e denunciar casos de violência sexual cometidos contra crianças e adolescentes.

De forma cronológica houve no ano de 2010 a seleção das escolas do referido distrito que contempla os bairros do Guamá, Montese, Jurunas, Cremação e Condor, neste ano de 2011 potencializadas à participarem e atuarem nas ações de enfrentamento proposta pela equipe do projeto através da metodologia eu consistia na aproximação e envolvimento não só destas escolas, mas da comunidade no entorno.

Realizamos no mês de maio o mapeamento dos serviços existentes na região metropolitana de Belém e no estado do Pará, serviços referentes ao atendimento, prevenção, defesa e responsabilização do enfrentamento a violência sexual contra crianças e adolescentes, esta busca na pesquisa foi feita com a ajuda de documentos coletados nos Conselhos tutelares e da pesquisa de sites das prefeituras municipais, dos órgãos públicos e de instituições.

No mês de junho houve a preparação da equipe para a construção do seminário sobre tráfico de pessoas que juntamente com a equipe da CNBB traçou o que seria necessário para a realização do mesmo. Este seminário contou com a presença de vários atores sociais que lutam em defesa dos direitos de crianças e adolescentes, tais como: igrejas, movimentos sociais, secretarias municipais e políticos.

A construção da equipe de estudos realizado toda a semana dos meses do referido ano, foi construída a partir da seleção de textos referentes a violência sexual contra crianças e adolescentes, textos bases de teóricos que falam sobre a temática no campo educacional, jurídico e hospitalar. Partindo destes conhecimentos a equipe do projeto vem se capacitando para as oficinas

de capacitação que serão feitas nas escolas destinada aos professores e alunos que compõem esta comunidade escolar

Percebemos que as oficinas são necessárias ao estímulo ao protagonismo juvenil que se configura como mais uma das características e preocupações do projeto, visto que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, logo devem conduzir e protagonizar sua própria história com base na perspectiva de serem multiplicadores na luta em defesa da infância e adolescência e contra o abuso e a exploração sexual infanto-juvenil.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Dos quatro objetivos previstos no projeto de extensão para serem executados nos quatro anos de duração de sua execução, apenas o dois primeiros foram parcialmente alcançados à saber:

1. fortalecer a integração e a articulação das escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Belém na rede de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes;
2. possibilitar que as comunidades das escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Belém ampliem seus conhecimentos acerca do quadro atual do abuso, exploração sexual e tráfico de pessoas para fins de exploração sexual comercial no Estado. Para o primeiro ano de implementação do programa, a meta foi a de atingir o universo de escolas públicas estaduais localizadas no Distrito do Guamá, no qual se localiza a Universidade Federal do Pará. No sentido de promover a consecução da meta almejada, os seguintes indicadores físicos foram planejados e executados:
 - Promoveu-se o início do levantamento de dados referente aos casos de violência sexual cometido contra crianças e adolescentes no município de Belém, junto a órgãos públicos e nos arquivos de jornais diários.
 - Mapeamento da rede de atendimento, prevenção, defesa e responsabilização do enfrentamento a violência sexual contra crianças e adolescentes na região metropolitana de Belém e do estado do Pará;
 - Os bolsistas integrantes do Programa apresentaram dois

resumos expandidos durante a 13ª Jornada de Extensão da UFPA, como o tema “Empoderando as Escolas Públicas de Belém para o Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil”. Além de apresentação de resultados das oficinas no Congresso Norte e Nordeste de Psicologia em Salvador e finalizando com a apresentação do projeto no Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia na Paraíba, estes últimos sob a responsabilidade do bolsista de extensão e discente do curso de pedagogia Fernando Teixeira da Silva.

- Construção do Seminário sobre Tráfico Humano em parceria com CNBB realizado no Centro de Convenções do Pará, no mês de Junho de 2011 em Belém;

- Formação do grupo de estudos sobre a temática inserindo a equipe com novos membros do curso de mestrado em enfermagem e da graduação do curso de geografia.

- Formação da equipe do projeto para as oficinas de capacitação na escolas contempladas.

- Realização das oficinas de capacitação sobre a temática da violência sexual nas escolas do distrito do Guamá.

A universidade tem um papel relevante no diálogo com esta problemática da violência sexual infanto-juvenil dentro das escolas, onde a comunidade escolar ainda não possuem o entendimento acerca deste assunto, por isso, a ação extensionista é necessária para colaborar para o fortalecimento da escola na rede de enfrentamento à violência.

REFERÊNCIAS

FALEIROS, Eva T. Silveira. *Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. Brasília: Thesaurus, 2000.

GUIA ESCOLAR: Métodos da identificação de sinais e abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004.

DESAFIOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Jéssica Emanuelle Silva Duarte¹

José Ribamar Chaves Ferreira²

Elisa de Nazaré Gomes Ferreira³

Resumo

O ensino de ciências é um grande desafio para os professores que atuam nas séries iniciais, visto que, a maioria não foi devidamente preparada para trabalharem posteriormente com os alunos os saberes científicos. Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo refletir acerca das práticas e desafios pedagógicos, dando ênfase ao ensino de ciências, enfrentados no cotidiano de professores que atuam nas séries iniciais, de escolas da rede pública de ensino, no nordeste paraense.

Palavras-chave

Ciências; Ensino; Prática.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado da necessidade de se refletir sobre a prática e desafios pedagógicos, no ensino de Ciências, enfrentados no cotidiano de professores nas séries iniciais.

Para obtermos um embasamento teórico a cerca do ensino de Ciências, buscamos nos aprofundar sobre o tema tendo como referência Lorenzetti; Carvalho e Gil-Perez.

Na educação infantil os conteúdos de ciências são essenciais para que os alunos tenham experiências abrangentes, em vários espaços, sejam eles em sala de aula ou extraclasse, para que os mesmos desenvolvam a autonomia, a tendência para identificar-se ou diferenciar-se de outra pessoa, onde as capacidades cognitivas de cada um permitirão o desenvolvimento de

¹ Graduanda do 3º período do Curso em Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal; e-mail: j.emanuelle_09@hotmail.com

² Graduando do 3º período do Curso em Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal; e-mail: ribachaves@yahoo.com.br

³ Orientadora do trabalho, e-mail: elisanpade@gmail.com

recursos para pensar, experimentar e a resolver problemas em seu cotidiano, assim, devemos criar metodologias que aceite e reconheça a presença das concepções espontâneas das crianças, para, a partir daí partirmos para a criação de uma proposta pedagógica prazerosa e significativa que aproxime as crianças das questões das ciências como um todo.

Conhecer a importância que possuem, na aprendizagem das Ciências – isto é, na construção dos conhecimentos científicos –, o ambiente da sala de aula e o das escolas, as expectativas do professor, seu compromisso pessoal com o progresso dos alunos etc. (CARVALHO E GIL-PEREZ, 2009, p.33).

Nesta pesquisa temos como objetivo refletir acerca das práticas e desafios pedagógicos, dando ênfase ao ensino de ciências, enfrentados no cotidiano de professores que atuam nas séries iniciais, da rede pública de ensino, considerando que o ensino de Ciências é de suma importância, pois pode contribuir para formação de cidadãos éticos capazes de interagir criticamente em prol da sociedade na qual estão inseridos. O professor precisa “Conhecer o caráter social da construção de conhecimentos científicos e saber organizar a aprendizagem de forma consequente” (CARVALHO E GIL-PEREZ, 2009, p.33).

METODOLOGIA

Como metodologia, utilizamos o questionário com questões abertas para a construção dos dados necessários, para posteriormente serem analisadas as respostas das professoras com bases no referencial teórico. O foco principal foi a prática pedagógica das professoras da rede pública, no ensino de ciências, que deve ser norteada de conhecimentos científicos tornando-as capaz de desenvolver atividades inovadoras, repletas de novidades voltando o interesse dos alunos para o ensino, onde o livro didático como recurso, tem que deixar de ser “manual” e passar a ser apenas “referência”, já que inevitavelmente sua utilização deve ser obrigatória e os conteúdos devem ser elaborados dentro da realidade de cada escola ou de cada comunidade, para assim, envolver todos os alunos de forma homogênea, buscando sempre despertar o interesse de todos com assuntos relacionados à realidade em que vivem.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A visão simplista de algumas professoras sobre a Ciência é um dos motivos que as levam ao encontro das dificuldades, a culpa por isso pode ser dada ao ensino que essas professoras receberam no ensino básico. A formação inicial na qual tiveram contato não as oportunizou presenciar maneiras de ensinar e aprender Ciências de modo diferenciado e significativo, isso faz com que apenas reproduzam aquele que foi seu único contato com a disciplina. “A influência desta formação incidental é enorme porque responde a experiências reiteradas e se adquire de forma não reflexiva como algo natural, óbvio, o chamado “senso comum”, escapando assim à crítica e transformando-se em um verdadeiro obstáculo” (CARVALHO E GIL-PEREZ, 2009,p.27).

As lacunas na formação inicial e continuada de professores se mostram como um grande problema e é necessário a busca de alternativas constantes, o professor precisa estar atualizado com as novas demandas e necessidades dos alunos que transpiram sede por conhecimentos diferenciados.

Segundo Lorenzetti (2001) o que se busca é um professor transformador que faça a diferença,

A atuação do professor precisa ocorrer com outras bases. É o papel de um agente transformador que está se exigindo do professor. Além das novas competências técnicas e instrumentais para desempenhar adequadamente a sua função educativa em sintonia com as demandas desta perspectiva alfabetizadora, o professor precisa tanto desenvolver o espírito crítico e a criatividade, como envolver-se ativamente com sua comunidade, sendo um formador de opiniões.

O excesso de informação que é repassado aos alunos, exercícios repetitivos e que não levam os alunos a refletir e pensar sua realidade social é, o que caracteriza a maioria das práticas que hoje vigora nas salas de aula, principalmente no ensino de Ciências, mas a mudança se faz necessária.

As alternativas para enfrentar os problemas cotidianos de sala de aula, são muitas apesar das dificuldades de se colocar em prática, apresentadas por alguns professores, ex: a elaboração de uma aula passeio, experimentos, entre outros.

Diante das várias realidades encontradas nesta pesquisa, uma delas é a realidade de ensino em salas multisseriadas, onde há professoras que

enfrentam essa dura realidade tentando vencer os obstáculos que surgem no dia a dia.

Os desafios, por menores que pareçam, sempre fizeram e sempre farão parte da vida daqueles que optam por profissões desafiadoras como é o caso do professor, resta a cada um deles, buscar metodologias eficazes para, gradativamente, aprimorarem suas práticas pedagógicas em busca de um aprimoramento contínuo no que se refere ao ensino de ciências.

A função de professor raramente é a primeira opção profissional da maioria dos profissionais que estão atuando na rede pública de ensino. Há casos onde a atuação ocorre unicamente por necessidade e não por aptidão ou preferência. Há relatos que mostram que os professores não acompanham o processo de desenvolvimento profissional e pessoal, onde deveriam ser colaboradores e parceiros nessa tão desafiadora profissão, no entanto, há aqueles que, superando todos os problemas e dificuldades que a maioria põe como obstáculos, conseguem desenvolver um trabalho eficaz, onde todos os objetivos propostos inicialmente são atingidos, de maneira a fazer valer todo o esforço e empenho dedicados durante todo processo de iniciação científica das crianças.

Dentre os desafios para a o ensino de ciências podemos citar: a superação do senso comum pedagógico; a superação das insuficiências do livro didático fazendo uso consciente e crítico do mesmo e de outras fontes de pesquisa; a incorporação à prática docente e os programas de ensino os conhecimentos em ciência e tecnologia relevantes para a formação cultural dos alunos, pôr o saber científico ao alcance de todos, com a democratização do acesso à educação fundamental pública; a aproximação entre pesquisa em ensino de ciências de tal forma que a qualidade das pesquisas sobre o ensino de ciências possa refletir de forma satisfatória na pratica docente.

Nesta nova perspectiva, o objetivo do Ensino de Ciências não está mais voltado para a memorização de regras, classificações, repetição de definições, questões com respostas prontas, experiências cujo único objetivo é a verificação da teoria, mas para o desenvolvimento de uma consciência crítica e do reconhecimento e aplicação da ciência no nosso dia a dia deixando de ser colocado em segundo plano pela priorização da alfabetização.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de, GIL-PEREZ, Daniel. *Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações*. Cortez, São Paulo, 2009.

LORENZETTI, Leonir e DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização Científica no Contexto das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Ensaio em Educação em Ciências*. Vol.3. nº 1, jun./2001.

LORENZETTI, Leonir. *O ensino de Ciências Naturais nas Séries Iniciais*.

APRENDER BRINCANDO: A PEDAGOGIA LÚDICA EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES – CLUBE DE DESBRAVADORES – BELÉM / PA

Jessica Glislayne Fonseca de Souza
Camilla Raphaelle Nascimento de Oliveira

Resumo

Este trabalho retrata as concepções e práticas referentes à pedagogia lúdica dentro dos Clubes Desbravadores e ensaja patentear o trabalho que é realizado dentro deste ambiente não escolar. Para tanto, serão visitados seis (6) Clubes de Desbravadores situados nos bairros do Guamá e da Terra Firme, áreas periféricas de Belém - PA, para a aquisição de resultados lançaremos mão de fotografias e observações. Almejamos salientar a importância do aprender brincando, através da ludicidade como ferramenta de intervenção psicopedagógica na perspectiva do Clube de Desbravadores, a fim de fomentar a divulgação de novos paradigmas para a educação.

Palavras-chave

Pedagogia; Ludicidade; Clube de Desbravadores.

A MODO DE INTRODUÇÃO

O presente projeto tem como título *Aprender brincando: A Pedagogia Lúdica em ambientes não escolares – CLUBE DE DESBRAVADORES – Belém / PA*, salienta-se a importância do brincar como atividade mais importante da fase pueril nesta ambiência não-escolar.

O Clube de Desbravadores é um programa de atividade da Igreja Adventista do Sétimo Dia, de cunho espiritual e recreativo, destinados a juvenis de 10 a 15 anos, de diferentes classes sociais, cor ou religião. Tem como objetivo desenvolver o físico, o mental e o espiritual.

Comumente observamos grande preocupação com o mental e o espiritual e algum desleixo com o físico, e muitas vezes isso se dá pela falta de conhecimento no assunto, Ellen White ressalta que “tanto o vigor mental como o espiritual dependem em grande parte da força e atividade física” (2000, p. 195).

O Clube oferece muitas atividades que giram em torno da ação física, aventura, desafios, atividades em grupo, porém muitos esquecem que a

recreação deve prover alguma troca significativa e saudável de atividade, a qual seja capaz de conduzir a companheirismo, envolvimento salutar e estímulo intelectual. Através da recreação, desperta-se o interesse da criança pelo aprendizado.

Por meio dos jogos, das brincadeiras as crianças aprendem a se relacionar com o mundo a sua volta. O brincar é fenômeno universal. O jogo está presente em todas as formas de organização social.

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa – Aurélio (1986, p. 286 e 98):

– Jogar: do latim “jocare”: entregar-se ao ou tomar parte no jogo de executar as diversas combinações de um jogo; aventurar-se ou arriscar-se ao jogo; perder no jogo; dizer ou fazer brincadeira; harmonizar-se.

– Brincar: “de brinco+ar”; divertir-se infantilmente; entreter-se em jogos de criança; recrear-se; distrair-se; saltar; pular; dançar, (...)

Por meio dos jogos e brincadeiras as crianças adquirem e testam novos conhecimentos. Representam situações que observam no seu cotidiano, expressam suas angústias, seus medos, suas necessidades, seus prazeres, suas fantasias.

O brincar por si só é um instrumento de alegria, de diversão, de entretenimento, de práticas das emoções e de construção do conhecimento. Ao levar o lúdico para as escolas está – se promovendo algo diferenciado que ajuda os alunos a resgatar o prazer, mudar a sua visão de escola e dar um novo sentido no processo de aprendizagem, pois trabalhar com as emoções, além de contribuir conceitos e dominar habilidades, pode transformar as metodologias de ensino. Assim os jogos, os brinquedos, as brincadeiras e as dinâmicas são as ferramentas indispensáveis para a criação de um ambiente criativo, diferente, inovador e significativo (SANTOS, p.12; 2010).

Os especialistas ensinam que é através do entretenimento que crianças e juvenis descobrem o mundo, relacionam-se com outras crianças, preparam-se para a vida e mantêm-se saudáveis. Instrumentos de convívio social, as brincadeiras proporcionam condições ideais para que meninos e meninas possam se tornar adultos equilibrados e mais felizes, como retrata a teoria froebeliana:

... A brincadeira é atividade espiritual mais pura neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto – ativa , perseverando , esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar – se um homem determinado, capaz de auto – sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (KISHIMOTO, p.68, 2008).

O brinquedo é a oportunidade de desenvolvimento. Brincando, os juvenis experimentam, descobrem, inventam, aprendem e conferem habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e da atenção.

O brinquedo traduz o real para a realidade infantil. Suaviza o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança. Brincando, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. A qualidade de oportunidade que estão sendo oferecidas à criança através de brincadeiras e de brinquedos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem.

Segundo PIAGET (1967) citado por NEVES, “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”.

Através do jogo a criança: libera e canaliza suas energias; tem o poder de transformar uma realidade difícil; propicia condições de liberação da fantasia; é uma grande fonte de prazer. O jogo é, por excelência, integrador, há sempre um caráter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança, e à medida que joga ela vai conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo. Esta atividade é um dos meios propícios à construção do conhecimento.

A Psicopedagogia tem se constituído no recinto privilegiado para pensar as questões relativas à aprendizagem. Sendo assim, está intensamente ligada ao ato de brincar, como fonte de conhecimento. Podemos dizer que, a capacidade de brincar faz parte de um processo de desenvolvimento, sendo imprescindível para a sobrevivência psíquica e para o avanço social do homem.

Por conseguinte, o Lúdico dentro do Clube de Desbravadores possibilita o estudo da relação de crianças e juvenis com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade. Através da atividade lúdica e do jogo, os mesmos formam conceitos, selecionam idéias, estabelecem relações lógicas, integram percepções, fazem estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vão se socializando.

A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporcionará a criança estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas, bem como relacioná-la as demais produções culturais e simbólicas conforme procedimentos metodológicos compatíveis a essa prática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dar-se-á mediante as visitas e observações presenciais em seis (6) Clubes de Desbravadores situados nos bairros Guamá e Terra Firme, ambos periféricos da cidade de Belém-PA. Ressaltaremos a importância da pedagogia lúdica dentro destes ambientes não escolares. Também lançaremos mão de fotografias demonstrando os momentos de recreação dentro destes ambientes.

RESULTADOS ESPERADOS

Com este trabalho almejamos salientar a importância do aprender brincando, haja vista que o brincar é uma ferramenta que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem dos desbravadores, proporcionando dentro do clube um ambiente planejado e enriquecido. A pedagogia lúdica trabalhada neste projeto propende:

- Apresentar o Clube de Desbravadores como ambiente não escolar no qual aprendem a desenvolver seus talentos, suas habilidades e suas percepções através do lúdico mediante jogos e dinâmicas, os quais favorecem as bases para a construção do conhecimento.
- Mostrar que mediante a ludicidade os desbravadores vão aprendendo a produzir equipes, no qual são auxiliados a coordenar atividades sociais tais como: socorro em calamidades, participação ativa em campanhas comunitárias para ajudar os carentes, entre outros, de forma que esses saberes estratégicos os levem à aprendizagem e à democracia.

– Proporcionar através das atividades lúdicas quanto à educação alicerces indispensáveis à vida humana, a fim de que os desbravadores tenham a capacidade de descobrir um modo mais simples e eficiente de aprender a aprender, tornando as suas praticidades mais dinâmicas e prazerosas.

– Conscientizar a direção dos Clubes de Desbravadores, no sentido de desmistificar o papel do “brincar”, que não é apenas um mero passatempo, mas sim de grande valia na aprendizagem e principalmente no desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral tanto das crianças quanto dos juvenis.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Margarida dos et al. *Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*: Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. [S. I.]: Editora Nova Fronteira, 1986.

KISHIMOTO, T. M (Org.). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KISHIMOTO, T.M. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

NEVES, Lisandra Olinda Roberto. *O lúdico nas interfaces das relações educativas*. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/ludicoint.htm>. Acesso em: 25 de Setembro de 2011.

SANTOS, S.M.P. *O brincar na escola: Metodologia Lúdica – Vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas* / Santa Marli Pires dos Santos. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 – (Coleção Brinquedoteca).

WHITE, Ellen. *Educação*. P. 195. Disponível em: <<http://www.ellenwhitebooks.com>>. Acesso em 31 de outubro de 2011.

O DESENVOLVIMENTO DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PARFOR NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ

Jéssica Rodrigues Santos¹

Resumo

O objetivo do estudo é apresentar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, desde sua criação por meio do Decreto Nº 6755 que determinada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, na qual possibilita a formação inicial e continuada de professores da rede pública de educação. Foi utilizado como metodologia a análise bibliográfica e o levantamento de documentos oficiais. Finalizando com dados relacionados a ofertas dos Cursos no PARFOR pelo IFPA e seu modelo de gestão.

Palavras-chave

Formação de Professores; PARFOR; IFPA.

1. APRESENTAÇÃO

Com a pesquisa procuramos mostrar a importância da criação do Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica - PARFOR, para o desenvolvimento de um ensino de qualidade no Brasil com propósito de desenvolver um trabalho crítico e de qualidade respeitando assim as necessidades de crianças, jovens e adultos estudantes da Educação Básica, desde a lei de criação até sua implantação no estado do Pará, que é um dos que apresenta maior deficiência em termos de Educação Básica no país.

Entre muitos aspectos, destacamos sua vasta extensão física e o difícil acesso a municípios afastados da capital Belém, na qual muitas vezes o único trajeto possível é por meio fluvial o que prejudica ainda mais a ação

¹ Aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, bolsista de iniciação científica pelo grupo de pesquisa Educação, Profissional Técnica e Tecnológica do IFPA e colaboradora no Projeto de Formação de Professores – PARFOR/IFPA. E-mail: jessica.ro.santos@gmail.com

de profissionais, e a atuação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA que pretende contribuir com o estado a fim de diminuir este déficit

2. METODOLOGIA

Este artigo se baseia em estudos bibliográficos e em estudos de documentos oficiais e dados da formação de professores no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará. Este trabalho também tem como propósito apresentar o PARFOR. Plano arrojado promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES, em parceria com as secretarias de educação dos estados e dos municípios e as instituições públicas de ensino superior, que tem o objetivo de promover cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores de escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

Em janeiro 2009 foi determinada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo governo Federal por meio do Decreto Nº 6755/2009 na qual possibilita a formação inicial e continuada de professores da rede pública de educação. O Decreto tem como intenção a formação de 330 mil professores atuantes na educação básica tanto na modalidade presencial como à distância e assim diminuir pelo menos um dos fatores que geram um baixo índice de educação com qualidade no âmbito educacional do Brasil. E tem com o propósito organizar um programa de formação nacional, envolvendo os estados, municípios e Distrito Federal a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Esta ação está sobre a gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

No estado do Pará são cinco instituições de ensino superior envolvidas na aplicação do plano: a Universidade Federal do Pará (UFPA); a Universidade do Estado do Pará (UEPA); a Universidade Federal Rural do Pará (UFRA); O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA); a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) além da União

Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, e a SEDUC/PA na condição de Presidente do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará, cujas atribuições legais foram estabelecidas pelo Decreto n. 6.755/2009 – Presidência da República, de 29 de janeiro de 2009 que é constituído por meio de seus Pró-Reitores de Ensino, Presidentes da UNDIME o Fórum Estadual Permanente de Apoio a Formação Docente no Estado do Pará.

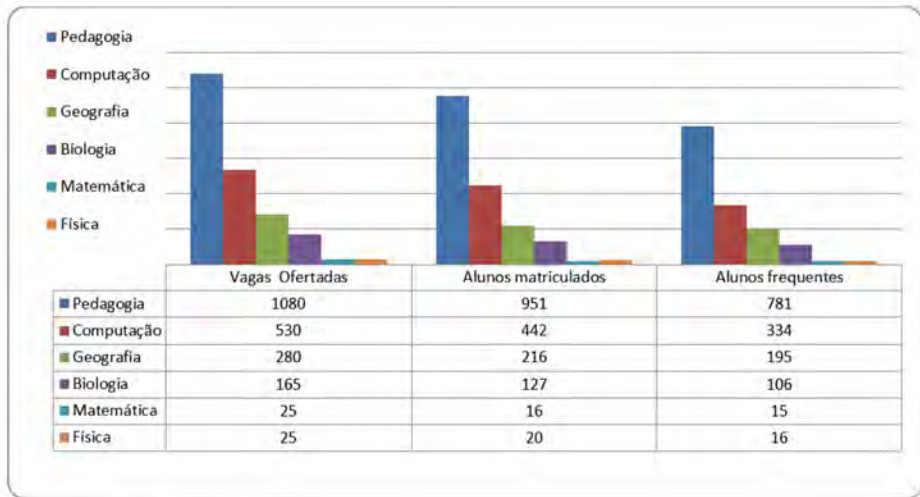
O PARFOR pelo IFPA iniciou no começo do 2º semestre de 2009 disponibilizando apenas o Curso de Licenciatura em Computação pelo Campus Belém com 50 vagas. A oferta atendeu aos municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Santa Izabel do Pará, Santo Antônio do Tauá e Vigia. A Instituição iniciou os trabalhos de formação no PARFOR apenas com a oferta de um curso por precisar de tempo para reformular suas propostas pedagógicas dos Cursos de Licenciaturas com objetivo de atender as especificidades dos alunos professores que constituem o quadro discente do PARFOR.

As propostas buscam ser inovadoras e diferenciadas construídas de forma coletiva e considerando os arranjos produtivos locais, porém respeitando a legislação vigente voltada para a formação de professores. Com estágio supervisionado diferenciado considerando que os alunos cursistas são professores da rede municipal e estadual, cujo tema é abordado de acordo com a necessidade do município de atuação do professor. Também foram utilizadas as tecnologias de informação e comunicação com inserção digital e fornecimento de ferramentas para o desenvolvimento da carga horária a distância que contribuem para melhorias no processo ensino-aprendizagem no curso.

A partir do ano de 2010, o IFPA ampliou a oferta de vagas e de cursos, assim expandiu sua atuação aos municípios de Altamira, Abaetetuba, Belém, Bragança, Castanhal, Conceição do Araguaia, Itaituba, Marabá Industrial, Tucuruí, Santarém. Com a expansão, o número de pólos passou a ser 23 pólos. Conforme quadro de matrículas nos anos de 2010 primeiro e segundo semestres a seguir:

1º Semestre			2º Semestre		
Vagas	Matricula	Frequências	Vagas	Matriculas	Frequências
1575	1307	1102	480	426	401
Vagas: 2055		Matriculas: 1733	Frequências: 1503		

Quadro Geral dos Cursos 2009/2010



O IFPA atuando como Instituição formadora na política estabelecida pelo PARFOR, procurou organizar a gestão do ensino com a lógica de descentralização das ações técnicas e pedagógicas entre seus Campi. Com isto facilitou o processo de oferta e acompanhamento das turmas nos diversos municípios atendidos, e o andamento dos trabalhos, garantido a qualidade e a efetiva organização do processo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacitação do professor para em todos os níveis, inclusive na Educação Básica, torna-se necessária diante à necessidade de preparar o professor para o exercício de sua ação pedagógica, já que não podemos falar em desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e integradoras e da identidade profissional, sem que se pense no preparo adequado do mediador que, neste caso, é o professor.

A atividade profissional do professor se insere no processo educativo mais amplo, uma vez que é uma atividade ligada à formação humana na perspectiva de preparação para a vida em sociedade. Nesta ótica a educação deve ser entendida como uma prática social. Ou seja, como uma atividade humana por excelência. É a partir da educação que se promove os conhecimentos que serão a base para que todo indivíduo possa interagir

socialmente. É pela educação que os indivíduos recriam sua existência e tornam-se capazes de transformar a realidade em que vivem.

Com este entendimento o Plano Nacional para Formação de Professores (PARFOR) foi criado com o objetivo de assegurar, até 2014, a todos os professores na ativa que não tem seu diploma de grau superior uma vaga gratuita numa universidade. E com o intuito de diminuir o quadro de professores leigos nas escolas, no estado do Pará houve uma importante articulação entre as Instituições Formadoras de Nível Superior públicas, além da efetiva participação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, e a SEDUC/PA que integradas e articuladas vêm realizando um trabalho conjunto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Plano Nacional de Formação de Professores*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=970>. Acesso em: 29/05/2011.

BRASIL. *Decreto Nº 6.755 de janeiro de 2009*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 29/05/2011.

BRASIL. *IDEB*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336>. Acesso em 29/05/2011.

BRASIL. *EDUCACENSO*. Disponível em: <<http://www.educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 29/05/2011.

BRASIL. *Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 28/05/2011.

LUDICIDADE NAS SÉRIES INICIAIS

José Ribamar Chaves Ferreira¹
Jéssica Emanuelle Silva Duarte²

Resumo

O lúdico em toda a sua essência nos faz reviver momentos de nossa infância, quando brincávamos livremente sem ter a preocupação de utilizarmos as brincadeiras como material pedagógico. Assim, a presente pesquisa teve como objetivos refletir sobre a concepção de ludicidade e compreender de que maneira a mesma está inserida no contexto escolar. Apesar dos resultados serem parcialmente satisfatório, observamos, que faz-se necessário uma maior conscientização sobre o tema no sentido de valorizar o “brincar” a partir da liberdade e espontaneidade da ação.

Palavras-chave

Ludicidade; ensino; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado da necessidade de se conhecer o que as professoras entendem sobre ludicidade compreendendo de que maneira a mesma está inserida no contexto escolar.

Para termos um embasamento teórico a cerca da ludicidade, buscamos nos aprofundar sobre o tema tendo como referência Kishimoto e Borba.

Tendo sua origem na palavra “lúdus” que quer dizer “jogo”, o lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicologia do comportamento humano, deixando de ser o simples sinônimo de jogo, extrapolando as idéias de brincar espontâneo e livre.

Entende-se que o jogo, por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado. O que importa é um processo em si de brincar que a criança se impõe.

¹ Graduando do 3º período do Curso em Licenciatura Plena em Pedagogia, da UFPA, Campus Universitário de Castanhal. E-mail: ribachaves@yahoo.com.br

² Graduanda do 3º período do Curso em Licenciatura Plena em Pedagogia, da UFPA, Campus Universitário de Castanhal. E-mail: j.emanuelle_09@hotmail.com

Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física (KISHIMOTO, 2009, p. 24).

O brincar possibilita a construção e aplicação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e interações sociais e para a criança o brincar é um trabalho. No entanto, alguns educadores ainda têm uma visão de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados, e é essa concepção que por vezes provoca a diminuição dos espaços e tempos de brincar à medida que a criança avança nos anos escolares. Os professores, em geral, não compreendem que “a brincadeira também é séria! E no trabalho muitas vezes brincamos e na brincadeira também trabalhamos” (BORBA, 2006, p. 35).

Nesta pesquisa temos como objetivo refletir acerca da concepção de ludicidade e sua importância no processo de ensino e de aprendizagem, sem tirar o foco do “brincar” da criança, considerando que as atividades lúdicas são de suma importância, pois podem ter uma grande contribuição em transformar, modificar e renovar o ambiente no qual acontece o ensino infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Através das brincadeiras³ e brinquedos⁴ a criança é capaz de se desenvolver, pois se impõe obstáculos e dificuldades dentro do imaginário da brincadeira, desenvolvendo-se cognitivamente, culturalmente e moralmente e estimulando assim por vezes sua zona de desenvolvimento proximal, criado por Vygotsky, que valoriza a interação social. Segundo Borba:

Os estudos da psicologia baseada em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de

³ Segundo Kishimoto (2008, p. 21), a brincadeira “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”.

⁴ Para Kishimoto (2008, p. 18), “o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”

novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (BORBA, 2006, p.39).

Neste trabalho iremos esclarecer concepção de ludicidade e a ludicidade na prática pedagógica no decorrer de análise das falas das professoras.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com quatro professoras do ensino infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Para isso utilizamos a entrevista semiestruturada, a qual foi gravada e posteriormente transcrita e por fim analisadas por meio de análise dos conteúdos com base no referencial teórico.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Ao finalizarmos esta pesquisa, concluímos que as professoras possuem noções do que vem a ser ludicidade e sua importância para o desenvolvimento cognitivo das crianças, no entanto, algumas melhor definiram e utilizam o lúdico no cotidiano escolar.

Este fato pode ter ocorrido em virtude das educadoras, em suas práticas pedagógicas, utilizarem de maneira mesmo que precária devido a infraestrutura da escola ou a formação de cada uma, a brincadeira como forma de estimular a participação e interação das crianças em atividades escolares.

Vale salientar que, apesar do esforço de cada professora, o apoio e incentivo da coordenação pedagógica e direção da escola são de fundamental importância para a inserção da ludicidade na prática pedagógica, haja vista que ainda existe o mito de que a atividade lúdica é considerada uma “perda de tempo” por alguns profissionais da educação infantil.

Apesar dos resultados serem parcialmente satisfatório, observa-se, no entanto, que ainda faz-se necessário em, uma maior conscientização sobre o tema no sentido de valorizar o “brincar”.

REFERÊNCIAS

ARIÈS. P. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Flaksman. [S. I.]: Artes Médica, 1995.

BOMTEMPO. Edda. *A Brincadeira do Faz-de-Conta: Lugar do simbolismo, da representação, do imaginário*.

BORBA. Ângela Meyer. O Brincar como um Modo de Ser e Estar no Mundo. In. BRASIL. MEC. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da Criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BROUGÈRE. G. *Brinquedo e Cultura*. 7.ed. São Paulo: Cortez. 2008 (Coleção Questões da Nossa Época).

KISHIMOTO. T. M. O jogo e a Educação infantil. In. KISHIMOTO. T.M. (org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Brinquedos e brincadeiras – usos e significações dentro dos contextos culturais. In. SANTOS. Santa Marli Pires dos Santos. (Org.). *Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARCELLINO. N. C. *Pedagogia da Animação*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

ORIENTAÇÃO SEXUAL PROJETO: SEXUALIDADE + INFORMAÇÃO = VIDA SEGURA

Ladjane de Barros Santos¹

Jaileila Araújo²

Resumo

Este projeto trata da orientação sexual em uma escola onde funciona o projeto do PETI (Projeto de Erradicação do Trabalho Infantil) elaborado dentro do Presídio Bom Pastor da Cidade do Recife, do estado de Pernambuco. Foram discutidas as problemáticas ao qual a escola encontra para trabalhar este tema dentro de sala de aula, e o escasso de conhecimento sobre o mesmo, a falta de informações corretas que os jovens possuem com relação a este assunto. Este trabalho trás algumas considerações teóricas metodológicas sobre orientação sexual na escola. E finalmente, apresenta ação e procedimento de pesquisa para investigação desta abordagem dentro da escola.

Palavras-chave

Orientação sexual; sala de aula; falta de informações; teorias metodológicas; investigação.

1. INTRODUÇÃO

O presente projeto de intervenção nasce da curiosidade em promover um trabalho que pudesse sanar inquietações apresentadas por parte dos alunos dentro de um contexto escolar. A partir de conversa com umas das integrantes do corpo docente da instituição Convento Bom Pastor (Presídio Bom Pastor- Localizado no Engenho do Meio), onde funciona a escola do projeto PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), percebemos que o assunto sexualidade é pouco tratado dentro da instituição, os números de adolescentes que possuem dúvidas do gênero ainda são enormes. Uma boa parte do alunado tem alguma informação sobre o tema, contudo não de forma satisfatória, alguns já tiveram aulas sobre o assunto, mas não de forma objetiva e clara, os demais, ou seja, a grande maioria já teve sua primeira

¹ Aluna graduanda de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: ladjane_barros8@hotmail.com

² Orientadora do projeto.

relação sexual, porém sem informações, sem a prevenção adequada, devido à falta de informações.

O projeto de orientação sexual na escola tem relevância devido ao fato de que na mesma encontram-se adolescentes cheios de dúvidas, ávidos por uma oportunidade para discutir este tema que gira em suas mentes, muda seu comportamento e conflitam suas emoções. Portanto, a Orientação Sexual aqui explicitada tem por objetivo principal levar o adolescente à se preparar para uma relação sexual futura, assim levando-o a viver sua sexualidade de forma natural, saudável, prazerosa e consciente. O adolescente deve ser informado, para que assim possa reconhecer até onde vai sua liberdade e seus limites, em meio a isto observamos as seguintes dificuldades:

- O escasso conhecimento sobre as DST e como é transmitida.
- A falta de diálogo muitas vezes com os pais, sobre sexualidade.
- A dificuldade que a escola possui para estabelecer esta didática com os alunos dentro da sala de aula.

A sexualidade é importante nas fases do desenvolvimento humano, Por esse motivo achamos de suma importância um projeto dessa natureza, em um ambiente em que muitas vezes os filhos não chegam nem a conhecer seus pais, por essa razão não tem uma orientação para uma vida sexual saudável, responsável e segura. Com isso, observamos a necessidade de dar aos alunos oportunidade de adquirirem um maior conhecimento a respeito do tema proposto.

A Orientação Sexual para adolescentes contribui na prevenção de situações constrangedoras, como uma gravidez indesejada ou uma doença sexualmente transmissível entre outras. Quando se lida com a sexualidade de maneira natural, tudo ficar mais fácil de compreender.

Diante de todos os fatores apresentados até aqui, concluímos que neste projeto de intervenção deixamos, em foco, que nosso trabalho chegará ao fim atendendo todas as nossas expectativas, incluindo todos os nossos objetivos para com a instituição escolhida com relação ao tema proposto por nós proponentes, espera-se que o presente projeto atenda todas as nossas expectativas que enfatiza o processo de esclarecimento sobre a sexualidade para com os alunos adolescentes desta instituição.

Com essa visão de um problema tão claro começamos a analisar e conceituar idéias para nosso projeto que enfatizará adolescentes de 11 a 14 anos, onde o surgimento de dúvidas e a busca por esclarecimentos são mais frequentes.

2. OBJETIVOS

2.1 GERAL

Desenvolver um trabalho educativo, informativo, reflexivo, e preventivo, com a temática sexualidade junto a pais, professores e alunos.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover um maior conhecimento sobre o tema: Orientação Sexual na escola e na comunidade Engenho do Meio.
- Desenvolver nos alunos o respeito pelo corpo (o próprio e o do outro).
- Conscientizar os alunos sobre a importância de uma vida sexual responsável e segura.

3. METODOLOGIAS (PROCEDIMENTOS E ETAPAS DE TRABALHO)

O presente projeto divide-se na análise de três etapas; as quais facilitarão o aprendizado dos alunos e conseqüentemente eles melhorarão o diálogo com os professores e família, e no meio social.

A primeira etapa se iniciará com o envio de uma carta informativa que dará detalhes do nosso projeto, em seguida apresentaremos uma declaração fornecida pela Universidade Federal de Pernambuco, pelo qual esperamos receber a aceitação do mesmo de imediato, e daremos assim o início ao nosso processo de intervenção na instituição do Convento Bom Pastor localizado no (Presídio Bom Pastor) da comunidade do Engenho do Meio onde funciona o PETI. Nos meses de janeiro a março de 2011, visitaremos o local, faremos reuniões com a equipe pedagógica do convento, psicólogo e pais, explicaremos como iremos desenvolver as atividades teóricas e práticas do projeto.

A segunda etapa que será realizada nos meses de abril a junho de 2011, colocará em prática o que está no cronograma do projeto; desenvolveremos dinâmicas cujos temas serão “Toca do Coelho” e “Por que Tanta Diferença?”, nas quais nosso público alvo enfatizará adolescentes de 11 a 14 anos de idade com duração de 20 minutos na 1º dinâmica. Com isto, esperamos observar grande interesse por parte dos alunos e dos docentes sobre o tema. Na 2º dinâmica, o objetivo desta atividade é abordar e esclarecer como é o limite do seu corpo e do sexo oposto.

Reunir-nos-emos com a Secretaria de Saúde do Recife, para buscar alguns instrumentos de ajuda que possibilite desenvolver com eles algumas atividades que facilitem sua compreensão no tema proposto. Planejamos uma palestra com um Psicopedagogo para dialogar com os adolescentes assuntos como: Masturbação, sexo e tabus da sexualidade ao qual tenham dúvidas, isto possibilitará um bom desenvolvimento dos alunos (adolescentes de 11 a 14 anos) os quais é nosso público alvo, organizaremos uma mesa redonda entre professores, toda gestão pedagógica do Convento Bom Pastor e os pais para abordar os conflitos destas crianças com relação à sexualidade. Depois dessa atividade nós proponentes nos reuniremos para analisar nosso trabalho.

Na terceira e ultima etapa que será realizada nos meses de agosto á novembro, faremos uma nova palestra com um sexólogo contratado novamente por nós para conversar com os alunos á respeito do tema central de nosso projeto onde esclarecerá sobre: DST's e prevenção, com o intuito de conscientizar as crianças sobre a importância do sexo seguro. Após a palestra, no mês seguinte faremos atividades com o tema abordado na palestra pelo sexólogo, e utilizaremos uma maquete do corpo humano, cartazes entre outros para saber o que ficou esclarecido pra eles. Faremos uma pequena feirinha de conhecimentos, uma gincana, e por fim nossa confraternização com todos os alunos, professores, gestão pedagógica e pais desta instituição ao qual nos receberá.

4. RESULTADOS A SEREM OBTIDOS

Por meio deste projeto esperamos envolver os professores e pais no trabalho sobre orientação sexual para os estudantes, acreditamos em mudanças significativas na reflexão e respeito dos mesmos pelo seu próprio corpo, ampliando seus conhecimentos sobre a sexualidade e conscientizando da importância de uma vida sexual responsável e com segurança.

5. PÚBLICOS BENEFICIADO

DIRETO: Crianças de 11 a 14 anos de idade.

INDIRETO: Os professores, a família, a comunidade do Engenho do Meio em geral e a gestão escolar.

6. PARCERIAS

Secretária de saúde do Estado de Pernambuco;

Universidade Federal de Pernambuco (ao qual nos possibilitou dar início a este projeto);

Presídio Bom Pastor (no qual possibilitou o encontro com o PETI-Programa de Erradicação do Trabalho Infantil);

O psicólogo aposentado Clodoaldo Bernardes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que ao fim do projeto apresentado, possamos obter resultados positivos, que os alunos possam ter absorvido um maior conhecimento sobre sexualidade, e consigam ampliar seus conhecimentos.

Outro fator importante a observar será o quanto este projeto possibilitará um melhor comportamento e atitude dos alunos, podendo assim ser aplicado em todas as instituições que apresentam um problema semelhante.

Pois, SEXUALIDADE + INFORMAÇÃO = VIDA SEGURA.

REFERÊNCIAS

DINÂMICAS de Sexualidade. *Revista Adolescência*, 2005 – Capítulo 5. Disponível em: <http://www.abennacional.org.br/revista/cap6.3.html>

GARCIA-ROSA, LUÍS ALFREDO. *Freud e o inconsciente* – o discurso da pulsão: Os Três ensaios sobre a sexualidade. [S. I. : s. n.], 1936.

Guia de Orientação Sexual – Diretrizes e Metodologia. 10.ed. [S. I.]: Editora Casa do Psicólogo, 2004.

SUPLICY, Martha. *Guia de Orientação Sexual: diretrizes e metodologia*. [S. I.]: Editora SIECUS, 2000.

FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL OFERTADA AOS ALUNOS MATRICULADOS NO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO NA MICRORREGIÃO DE CAMETÁ

Leide Ane dos Santos Lima¹

Resumo

Esta Pesquisa tem por finalidade analisar se a Política de atendimento do Ensino Médio no campo denominado de Sistema de Organização Modular de Ensino, realmente conhece e considera a realidade da maioria dos jovens matriculados nele. Inicialmente, por meio de um levantamento bibliográfico em relação ao tema proposto (a investigação bibliográfica ocorrerá durante toda a pesquisa), na sequência se fará uma pesquisa de campo em Unidades de Ensino que adotem este tipo de ensino, visando verificar como são trabalhados os conteúdos e se os mesmos são adaptados à realidade sociocultural do educando. Para isso se fará uso de entrevistas com professores e alunos, após o que será feito é a interpretação de dados e elaboração de um relatório final sobre a pesquisa.

Palavra-chave

Ensino Modular; Realidade sociocultural; Educação no campo.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta resultados parciais do trabalho de pesquisa construído a partir do plano de atividades “Formação Sociocultural Ofertada aos alunos matriculados no Sistema de Organização Modular de Ensino na Microrregião de Cametá”, sendo parte integrante do Projeto de Pesquisa “Políticas de Formação, Currículo e Trabalho para a Juventude do Campo na Amazônia: Construindo Indicadores de Qualidade para o Ensino Médio do Campo, na Microrregião de Cametá/Estado do Pará”, proposto pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina – GEPECART, vinculado a Faculdade de Educação do Campus Universitário do Tocantins/UFPA.

¹ Graduanda no curso de licenciatura plena na Universidade Federal do Pará. E-mail: leide_smylli05@hotmail.com

Temos como objetivo geral de nosso estudo analisar se a Política de atendimento do Ensino Médio no campo, Sistema de Organização Modular de Ensino, realmente conhece e considera a realidade da maioria dos jovens matriculados no Sistema de Organização Modular de Ensino, tendo em vista a necessidade de verificação da política educacional nessa modalidade de ensino no que diz respeito à realidade dos jovens matriculados nela, pois são raras as pesquisas que abordam tal questão e ajudam a criar um diagnóstico para assim possibilitar a elaboração de políticas públicas de educação para os jovens matriculados no Sistema de Organização Modular de Ensino na microrregião de Cametá.

METODOLOGIA

A pesquisa será de natureza qualitativa, buscando assim entender a lógica interna do processo em estudo e expressar as relações construídas em torno do tema. Tal pesquisa se dará partir de revisão bibliográfica acerca da temática proposta a fim de nos apropriarmos teoricamente dos aspectos relevantes da mesma e, posteriormente será realizada a pesquisa de campo. O plano de atividades está dividido em duas fases. A primeira será a realização de uma revisão bibliográfica sobre o tema e, a segunda, pesquisa de campo, com coleta de dados em uma Unidade Educacional, ainda não definida, que adote o Sistema de Organização Modular de Ensino, com o objetivo de analisar se os conteúdos das disciplinas estão adaptados à realidade dos jovens ingressos no Sistema de Organização Modular de Ensino.

RESULTADOS ESPERADOS

Temos como procedimentos de pesquisa a revisão bibliográfica, procurando construir assim um quadro de referencias que permita-nos a apropriação teórica sobre o tema e os aspectos que o envolvem.

A literatura estudada revelou que o Sistema de Organização Modular de Ensino surgiu em 1980, todavia só passou a fazer parte da estrutura da SEDUC dois anos depois e, veio como estratégia para levar o Ensino Médio para áreas de difícil acesso ou com dificuldades de localização. (DEMP/ SEDUC, 2008)

A expansão do SOME teve grande importância no aumento das matrículas nas microrregiões do Estado, que por sinal ultrapassaram até as

matriculas da região metropolitana, como nos mostra este documento da SEDUC do ano de 2001:

Observa-se que a partir de 1996 a região metropolitana de Belém foi superada pelas demais microrregiões, no que se refere à matrícula, no ensino médio, pois correspondeu a 2% do total, ou seja, 77.745 alunos, enquanto que nas outras a matrícula foi de 80.929, em 1999 a superar em 10%. (...) o descompasso entre a região metropolitana e microrregiões deu-se por ter aumentado o atendimento aos jovens de 15 a 19 anos, através da expansão do Ensino Médio Modular – SOME (SEDUC, 2001 p. 8-10)

Entretanto entendemos que apenas a oferta de vagas para o ensino médio público, a instalação do SOME em áreas que não possuem condições de oferecer o ensino médio regular, não são suficientes, é necessário que haja uma preocupação por parte das políticas de atendimento do Ensino Médio no campo – SOME - com esses jovens matriculados nesta modalidade de ensino, com suas realidades, seus contextos sociais e identidades culturais, propiciando para os mesmos uma formação ampla e reflexiva que significaria:

Ultrapassar a racionalidade técnica meramente descritiva ou narrativa, para estimular nos educandos/as a liberdade, a responsabilidade, a autonomia e a criatividade. Dessa forma, promover a (re)elaboração cognitiva e social, a fim de que se reconheçam como seres pensantes, autônomos, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. (CANALI, 2007 p. 29)

Desta forma, buscamos por meio deste estudo diagnosticar se a política de atendimento do Ensino Médio no campo – SOME – se vale de meios para uma formação mais ampla dos jovens matriculados neste sistema de ensino, pois consideramos de extrema relevância que os mesmos tenham acesso a uma educação de qualidade que se preocupe com suas realidades e os formem não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida.

REFERÊNCIAS

CANALI, H. H. B. Educação do Campo: construindo novas referências. In: Gilmar Pereira da Silva; Heloisa Helena Barbosa Canali; Doriedson do Socorro Rodrigue; Maria de Nazaré Cunha de Araújo. (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: uma experiência*. Belém: EDUFPA, 2007, v. , p. 15-37.

DEMP, Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional. Secretaria Estadual de Educação. Documento impresso, 2008.

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. Projeto de investimento – PA. Belém, 2001

PRÁTICAS EDUCATIVAS DA AÇÃO EXTENSIONISTA COM PRODUTORES FAMILIARES DE BENEVIDES-PARÁ

Márcia Coutinho Caetano¹

Marta Coutinho Caetano²

Resumo

A presente pesquisa, é parte do trabalho de conclusão de curso, em andamento, visa compreender o processo educacional da ação extensionista com os produtores familiares, na qual o saber tradicional, aliado ao conhecimento técnico, tendo como aporte teórico a pedagogia da alternância. Por objetivos teve: i) identificar a compreensão dos produtores na troca de conhecimentos; ii) entender que saberes práticos podem ser aliados a teoria para ampliação do conhecimento sobre produção familiar. Como aporte metodológico, foram utilizados, uma atividade participativa, em que foram aplicados questionários durante reuniões com os produtores referente às orientações técnicas, participações nas atividades e como se dá a troca de conhecimentos. Percebeu-se que as práticas educativas da ação extensionista envolvem a reciprocidade no ensinar, aprender, pesquisar e socializar.

Palavras-chave

Práticas Educativas; Ação Extensionista; Produtores Familiares.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte do trabalho acadêmico de conclusão de curso da Universidade do Estado do Pará, do curso de Pedagogia, em curso, sobre a atuação do extensionista, na prática com produtores familiares. O trabalho esta sendo desenvolvido em Benevides – PA por uma técnica em Aquicultura, graduanda em Pedagogia. A presente pesquisa visa compreender o processo

¹ Universidade Estadual do Pará. Graduanda de Pedagogia. Técnica em Aquicultura da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Pará, EMATER-PA. E-mail: mcc.2010@hotmail.com.

² Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará, Pedagoga e técnica em aquicultura. Mestranda em História e Memória da Educação / UFCE. Prof. Esp. dos cursos técnicos na área de Pesca e Aquicultura Campus Abaetetuba. E-mail: coutinhomarta23@gmail.com.

educacional da ação extensionista com os produtores familiares, tendo como base o saber aliado ao conhecimento técnico, pois poderá proporcionar resultados satisfatórios para aprimoramento do trabalho dos produtores, identifica e procura evidenciar a compreensão dos mesmos na troca de conhecimentos, a compreensão que o saber prático e o saber teórico devem ser aliados. Neste sentido o extensionista atua numa visão piagetiana sendo mediador do processo de produção do conhecimento e para que este processo ocorra, precisa-se ter atitude investigativa no cotidiano dos produtores e assim, auxilie os conhecimentos prévios fundamentado no construtivismo.

METODOLOGIA

Foram realizadas algumas metodologias de ATER, como: visitas, reuniões e aplicação de questionários, através de perguntas semiestruturadas com 20 produtores familiares da região de Benevides - Pará, referentes orientações técnicas, participação nas atividades de agricultura e piscicultura assim como a troca de experiência entre técnicos e produtores.

RESULTADOS OBTIDOS

A pesquisa utilizou um embasamento teórico da pedagogia freiriana, na qual foram avaliados e considerados a relação dialógica entre extensionista e produtores considerando as concepções de aprendizagens, existente na prática. Observou-se que as orientações técnicas adequadas, colaboram nas suas atividades e tornam-se eficazes nos momentos em que se ensina e se aprende, utilizando-se de visitas, reuniões na comunidade verificando e visualizando na prática suas reais necessidades, para posteriormente utilizarem-se conhecimentos científicos, relacionados a conhecimentos prévios.

CONCLUSÕES

As práticas educativas da ação extensionista com os produtores familiares envolvem a reciprocidade no ensinar, aprender, pesquisar e socializar.

Contudo, esse processo educacional da ação extensionista de caráter participativo de planejamento e intervenção permite que os produtores, suas famílias e demais atores sociais envolvidos se solidarizem para o enfrentamento e a busca de solução para os problemas comuns.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Fundamentos teóricos, orientações e procedimentos metodológicos para a construção de uma pedagogia de ATER*. Brasília: MDA/SAF, 2010. 45p.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia Científica* [para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação]. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RUAS, Elma Dias et al. *Metodologia participativa de extensão rural para o desenvolvimento sustentável – MEXPAR*. Belo Horizonte, 2006.

TAGORE, Márcia de Pádua Bastos (coord.) et al. *Metodologias de ATER e Pesquisa com Enfoque Participativo*. Belém: Alves, 2007.

TAVARES, Maria das Graças M. *Extensão Universitária: novo paradigma de universidade*. Maceió: EDUFAL, 1997.

FALA PROFESSOR: O FAZER DOCENTE NUMA VISÃO DA PSICANÁLISE

Oneli de Fátima Teixeira Gonçalves¹
Joyce Gracinete Souza dos Santos²

Resumo

A presente pesquisa tem por finalidade relatar a importância de saber quem é e como funciona o sujeito na função do professor, através disso, buscaremos analisar e refletir sobre a relevância da transferência que ocorre entre o professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem à luz da Psicanálise. Procuramos em Maria Kupfer e outros autores, um suporte teórico que permitisse tecer considerações sobre a presença ou a ausência da transferência na vida cotidiana do professor e também as barreiras enfrentadas na sua prática pedagógica. As entrevistas realizadas na Escola Vera Simplício se mostraram eficazes para se obter informações sobre conjuntos de fatores que não vão bem à função do entrevistado.

Palavras-chave

Professor; Transferência; Psicanálise.

1. INTRODUÇÃO

O tema é revestido da importância de saber quem é o sujeito professor e como é seu trabalho no dia-a-dia em uma escola pública de Belém. Por esse motivo é interessante investigar a realidade em que se encontra o educador na escola e quais os desafios de sua vida profissional para se ministrar uma aula de qualidade.

Nesta pesquisa apresentamos os resultados de um trabalho desenvolvido na escola Vera Simplício, localizada no Bairro do Telégrafo na Cidade de Belém/PA. Foi aplicada uma entrevista do tipo semiestruturada, ou seja, uma forma de entrevista que visa comodidade e liberdade às respostas dos entrevistados. Participaram da pesquisa dez professores, que se dispuseram falar espontaneamente sobre seu fazer docente.

¹ Coordenadora da Pesquisa da Universidade do Estado do Pará. E-mail: onelirocha@yahoo.com.br

² Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade do Estado do Pará. E-mail: joyceg_santos@hotmail.com

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme Kufper (1995, p.92) ressaltar que “O desejo transfere sentido e poder à figura do professor, que funciona como um mero suporte esvaziado de seu sentido próprio enquanto pessoa”. Esse poder pode causar uma resistência por parte dos alunos pela imposição das idéias e valores do professor, tendo como tarefa de contribuir na formação do ideal do Eu, tendo este a função reguladora das leis sociais.

“O professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre”. (KUPFER, 2005, p.94). Geralmente, o professor deixa de refletir sobre sua prática e sua insatisfação pode ser transmitida inconscientemente aos seus alunos, comprometendo na qualidade da aula ministrada e não ajudando seus educandos a obterem seus objetivos. Mas o professor ficar em uma difícil situação pois ele deve reprimir seus desejos para reconhecer o do outro, sem se “importar” com a sua identidade.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

O método empregado na realização do trabalho desenvolvido foi uma prática de conversação informal, para Santiago (2009, p.73-74) ”a *Conversação* é uma prática da palavra para tratar dos insucessos, dos fracassos com o objetivo de produzir perguntas, pois, quando há perguntas, há, também, um chamado à conversa, à troca com os outros”. Por meio deste, revela o que não vai bem na função do entrevistado.

4. DISCUSSÕES DAS ENTREVISTAS

As informações adquiridas pelas entrevistas possibilitaram que fossem reunidas as respostas em grupos para analisar as expressões do conjunto de fatores que vem levando o professor a crer nas dificuldades do seu papel do exercício de docente. Através do exposto, os conjuntos extraídos foram:

- As causas de satisfação dentro do fazer profissional.
- A dificuldade do professor em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos.
- Investimento de métodos do professor para ensinar.

- A falta de investimento na escola, a desvalorização do professor e o salário inadequado.
- Inexperiência do professor no começo de sua função.

5. CONSIDERAÇÕES

Consideramos que o resultado desta pesquisa foi alçado, pois através das entrevistas feitas foram perceptíveis várias reações sobre o fazer docente. Alguns entrevistados demonstraram certo desconforto, com nossa presença, mas observamos por meio das conversas informais, gradativamente foram se sentindo mais a vontade e conseguimos finalizar a entrevista. É também conseguimos analisar como é a pessoa professor e sua função de educar no cotidiano, utilizando sua autoridade e a transferência da relação professor/aluno na sala de aula.

Percebemos que o sujeito na função de professor funcionará dependendo da sua dinâmica psíquica, da sua formação ética e o desenvolvimento da capacidade de criticar, que levam a dois caminhos: O primeiro de reprimir o seu desejo para orientar o aluno no seu entendimento e detenção do poder da construção do conhecimento mútuo. O segundo seria o autoritarismo para realização de sua aula ministrada, não reconhecendo o poder da transferência.

REFERÊNCIAS

- KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a educação: O mestre do impossível*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995. p.78-100.
- MOKREJS, Elisabete. Pedagogia e psicanálise: aquisição do saber e a prática pedagógica. *Revista UNIFIED: Revista Semestral do Centro Universitário, Osasco, Ano 2, v. 25, n. 3, p.207-209, jun. 2000.*
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008. p.149-187.
- SANTIAGO, Ana Lydia. Psicanálise aplicada ao campo da educação: Intervenção da desinserção social na escola. In: SANTOS, Tânia Coelho. (Org.). *Inovações do ensino e na pesquisa em psicanálise aplicada*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. 192 p.

ANEXO A – DADOS DAS ENTREVISTAS COLETADAS.

Entrevistados	Idade	Formação	Tempo de atividade	Clientela	Trabalho
MI.	48 anos	- Magistério (IEEP) - Pedagogia (UNAMA), - Especialização Educação Infantil.	25 anos	Crianças: - De famílias com pouca renda. - Deficiências mentais - Autismo.	- História do nome. - Orientações. - Jogos.
SM.	48 anos	- Magistério, - Faculdade de Orientação Educacional, - Educação Especial.	21 anos.	Crianças: - De famílias com pouca renda. - Com deficiências.	- Com vários métodos como: músicas, colagem e meio ambiente.
JM.	42 anos	- Pedagogia (UEPA), - Especialização em Língua Portuguesa (UFRA).	18 anos	Crianças: - Com autismo.	- Jogos Pedagógicos. - Com vários métodos como: músicas e colagem.
ES.	47 anos	- Pedagogia (UVA), - Especialização em Libras e Intérprete, não concluído.	Não informado, 4 horas semanais	Crianças: - Com autismo.	- Jogos pedagógicos emborrachados.
EC.	59 anos	- Letras e Artes (UFPA), - Especialização, porém não lembra.	24 anos	- Crianças, Adultos e Jovem.	- Vários métodos dinâmicos como: filmes, pinturas e espaço de leitura.

ANEXO B – DADOS DAS ENTREVISTAS COLETADAS.

Entrevistados	Idade	Formação	Tempo de atividade	Clientela	Trabalho
SC.	46 anos	- Pedagogia (FICON), - Especialização no Currículo de Avaliação.	24 anos	Crianças; - De 08 a 10 anos.	- Função administrativa paralelo à docência, - Língua estrangeira, - Educação geral em séries iniciais.
SF.	35 anos	- Pedagogia (UEPA), - Especialização em Gestão Escolar.	3 anos	Crianças da Vila da Barca, Barreiro, Telegrafo.	- Métodos do ensino tradicional. - Jogos.
SM.	anos	- Artes Visuais e Tecnologia da Imagem (UNAMA), - Mestrado em Artes (UFPA).	Janeiro de 2006	Crianças. - De 06 a 12 anos.	- Métodos teóricos e práticos.
VM.	38 anos	- Pedagogia (UVA), - Geografia na Federal é está no 3º ano.	19 anos	Crianças: - Do 3 Ano. - Com autismo e deficiência auditiva.	Vários métodos como: - Livros didáticos. - Jogos.
SA.	38 anos	- Formada em Educação Física, - Especialização em Educação Física escolar.	Período de Docência Pública desde 2001, na escola Vera Simplicio desde 2007.	Crianças da 1ª à 4ª série, sendo a mesma de classe com baixo poder aquisitivo.	- Coordenação motora, - Associação com a matemática, - Habilidades, - Velocidade.

ANEXO C – IMAGENS ILUSTRADAS



ENSINAR PARA QUE E POR QUÊ: O NOVO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Raiza da Silva Lima¹
Etiene Mangueira²
Cristina Maria Gomes³
Aurenea Maria de Oliveira⁴

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo apresentar elementos que constitui um novo panorama da formação docente. Abordamos leituras que permeiam a prática educativa dos professores na contribuição e discussão dos saberes necessários a prática pedagógica, entendendo que esses saberes serão imprescindíveis para o cerne da formação e prática docente. Contudo, a educação não deve apenas fixar-se na formação intelectual, mas também na personalidade, no qual o professor deverá passar ao discente o conhecimento dos princípios e teorias baseados em métodos científicos e principalmente críticos para que assim possam transformar sua realidade e práticas.

Palavras-chave

Formação Docente; Prática Docente; Transformação Social.

INTRODUÇÃO

Vamos pensar na educação como uma formação social do homem coletivo, responsável pelo seu desenvolvimento e de toda sociedade. Pensar em Educação em pleno século XXI é pensar na valorização dos Direitos Humanos, na inclusão social e nas transformações sociais e tecnológicas cada vez mais vigentes em nossa sociedade. Segundo Cambi, desde 1980, “a pedagogia foi atravessada por novas emergências, novas exigências e novas fórmulas educativas, novos sujeitos dos processos formativo-educativos e novas orientações político- culturais.” (CAMBI, 1999, p. 38).

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: raininfa@gmail.com

² Graduanda em Pedagogia pela UFPE. E-mail: etienemangueira@hotmail.com

³ Graduanda em Pedagogia pela UFPE. E-mail: crisgomes1980@gmail.com

⁴ Doutora em Sociologia. Professora de Movimentos sociais e práticas pedagógicas pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: aurenea@yahoo.com.br

Para esse autor, os fenômenos que ativaram a necessidade de se repensar o formato da educação teve destaque com o feminismo, com o problema ecológico, com o crescimento de etnias, com a multiculturalidade, além de outros que estão postos para reflexão, enfrentamento e solução: a inclusão das pessoas com necessidades especiais, a precarização/flexibilidade do trabalho e a intensa expansão das tecnologias de informação e comunicação.

Para entender e identificar esses elementos é preciso recorrer a uma análise dos processos sócio-históricos contemporâneos que se constituíram em movimentos de luta e resistência pela afirmação dos direitos humanos (CAMBI, 1999, p. 39).

Os movimentos sociais organizados foram protagonistas importantes para o reconhecimento da condição de sujeitos de direitos e legitimidade suficiente para apontar novas condições de dignidade e justiça social, pautada na noção de respeito às diferenças socioculturais. Tais movimentos findaram por expor a fragilidade do padrão societal construído com a consolidação do sistema capitalista que de certa maneira teve sua parcela de contribuição para o aumento das desigualdades sociais, excluindo as pessoas de direitos básicos como educação, saúde, moradia, trabalho e terra. (CAMBI, 1999, p. 11).

È assim, neste quadro conjuntural que foi colocada a necessidade de promover e ampliar os processos educativos visando à emancipação e à liberdade do indivíduo, ou seja, ouve necessidade de novas epistemologias que permitissem e possibilitassem novas práticas sociais que vencessem a fragmentação e superassem a dicotomia entre a lógica da vida e o destino da humanidade (DIAS, 2009, p.10).

Segundo Nóvoa, a constituição da escola esteve sempre associada a do progresso, e por isso, ela tem sido vista como promotora da cultura e da educação dos homens (ora salvadora, ora reprodutora do sistema opressor) isso por que, a escola esta imersa na sociedade, assim como a sociedade também esta imersa na escola pelos sujeitos que circulam pelo lócus social (NÓVOA, 1998, p.14).

Então, já que a escola faz parte dessa sociedade qual seria realmente o seu papel?

Nesta perspectiva, a educação seria uma prática social humana que possibilitaria um posicionamento histórico do indivíduo e, o educador seria um mediador desse indivíduo com o mundo. Dessa forma, a escola deveria preparar o sujeito para situar-se socialmente, por isso, faz-se necessário o

exercício crítico da reflexão pedagógica do educador, no qual sua dimensão teórica expresse uma compreensão da diversidade sociocultural.

Como diria Freire, para se chegar a uma perspectiva de vida e emancipação é necessário o diálogo sobre os problemas em que estamos inseridos, tendo como processo formador a educação e seus instrumentos para alcançar o conhecimento e, conseqüentemente, o seu enfrentamento (FREIRE, 1996, p.19).

Ele chama de saberes o que considera ser necessário a uma prática educativa, a um exercício da docência, que conduza à autonomia de quem aprende e de quem ensina, e esse ato não seria o de apenas transmitir conhecimento, mas, ser contagiado pela importância do ato de educar numa sociedade complexa (idem, p. 38).

Nesta perspectiva, Santos considera que novas demandas em educação estarão sempre sendo postas e os agentes educativos por sua vez, carecem perceber com maior capacidade crítica o que é essencial a sua prática educacional, ou seja, a escola enquanto campo privilegiado de socialização requer um profissional capaz de mediar o saber popular e saber científico (SANTOS, 2002, p. 17).

Sendo necessário pensar o currículo do educador pautado em atitudes, valores, experiências a partir de uma multiculturalidade que envolva práticas coletivas engajadas nos vieses sociais, cultural, político, ideológico e econômico. Para a elaboração desse currículo deve ser considerado o compromisso com a educação crítica e transformadora, a reflexão sobre a prática, o rigor teórico e metodológico, a construção do conhecimento de maneira coletiva, o foco na aprendizagem e a sua relação com o ensinar e a compreensão entre saber, identidade e poder (idem).

Esta formação docente constitui um processo que implica em reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educar enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão.

A formação docente é um contexto da prática pedagógica na perspectiva da construção de novos conhecimentos que não se limitam apenas em passá-los. O formador, o formando e o conhecimento se fazem mediante uma relação dialética, sendo esta uma característica necessária a realização da práxis pedagógica. “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos” (FREIRE, 1991, p.25).

Dessa maneira, a nova formação docente exige dos educadores adaptações emergenciais em face de situações sociais, o avanço do conhecimento no campo educacional requer estratégias e práticas voltada para a construção de uma educação justa e democrática. Por isso, a educação ao longo do tempo vem sofrendo mudanças para atender a sociedade associando os saberes, conhecimentos, valores e atitudes que são imprescindíveis às novas gerações. Outro elemento bastante significativo é a participação dos movimentos sociais nesse novo contexto educacional, onde eles apontaram/apontam novas condições de dignidade e justiça social.

METODOLOGIA

Para alcançarmos nosso objetivo, realizamos uma concisa revisão bibliográfica afim de melhor compreendemos a relação da formação docente aos novos contextos que são apresentados a nossa sociedade. Para a conclusão do levantamento bibliográfico, tornou-se necessário fazer uma seleção dos autores que se adequavam ao tema pesquisado e esses passaram a compor o artigo com alguns dos seus conceitos explicativos surgidos sobre o assunto. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa que visa a compreensão (*verstehen*) ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas (SANTOS FILHO, 2007, p.44)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao termino do contexto da formação docente percebemos que a educação não deve apenas fixar-se na formação intelectual, mas também na personalidade, o qual o professor deverá passar ao discente o conhecimento dos princípios e teorias baseados em métodos científicos e principalmente críticos, para que através desses conceitos o discente possa transformar sua realidade e vivencie novas as práticas educacionais.

Ou seja, quem ensina aprende ensinando, e quem aprende ensina aprendendo, formando deste modo uma interação dialética entre professor-aluno, aluno-professor, que vai formar uma pratica pedagógica muito prazerosa e harmoniosa, de vínculos de amizade e respeito, que vão ser favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU), 1999.

DIAS, Adelaide. Alves. Charliton José dos S.M, Maria Lúcia da Silva. *Educação Direitos Humanos e Inclusão: currículo, formação docente e diversidades socioculturais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática docente*. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade “novas respostas para um velho problema.” In: SERBINO, R. (Org.) *Formação de Professores*. São Paulo: Fund. Ed. Unesp, 1998.

SANTOS, Maria Eduarda do N. Vaz Muniz dos. Aprender a pensar através de reinvenções curriculares- da aprendizagem conceptual á preparação para o exercício da cidadania. In. ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. (Org.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 31-68.

INTERFORI: EDUCAÇÃO DO CAMPO, AGROECOLOGIA E ECONOMIA SOLIDÁRIA NA REGIÃO TOCANTINA/ESTADO DO PARÁ

Rosivalda de Aragão Rodrigues¹

Tatiane dos Santos Rodrigues²

Resumo

Este artigo se apresenta como parte das ações de pesquisa do projeto InterFiori, vinculado ao programa NAVEGA SABERES da PROEX, e coordenado pelo Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Região Tocantina-GEPECART, onde realiza-se um estudo e análise do desenvolvimento de práticas em educação do campo, economia solidária e agroecologia na Região Tocantina/Estado do Pará, observando fatores relevantes quanto ao processo de atuação dos sujeitos nos movimentos sociais e possivelmente colaborar com o desenvolvimento e ampliação das práticas utilizadas por estes.

Palavras-chave

Educação do Campo; Economia Solidária; Agroecologia; Movimentos Sociais.

INTRODUÇÃO

O Projeto INTERFORI, é vinculado ao Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Região Tocantina-GEPECART, situado no Campus Universitário do Tocantins/Cametá e vinculado ao Programa Navega Saberes/INFOCENTRO da PROEX/UFGA. O Projeto possui como objetivos e metas reunir um conjunto de indicadores teóricos e metodológicos que venham compor um Banco de Dados e Saberes – BDS para referenciar o desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais em educação do campo, agroecologia e economia solidária na Região Tocantina; e capacitar Lideranças Sociais com habilidades para atuar e desenvolver inovações pedagógicas, projetos agroecológicos e organização de empreendimentos

¹ Pesquisadora do GEPECART, Bolsista do Programa Navega Saberes/INTERFORI e Estudante do Curso de Pedagogia da UFGA. E-mail: rose.ped2009@hotmail.com.

² Bolsista do Programa Navega Saberes/INTERFORI, Pesquisadora do GEPECART e Estudante do Curso de Pedagogia da UFGA. E-mail: tatiig.com.br@gmail.com.

em economia solidária. O Projeto INTERFORI atua na região Tocantina que possui em seu território uma grande demanda de pessoas que ainda residem no campo e desenvolvem como principal prática produtiva atividades agrícolas e extrativistas. Estas, por sua vez, garantem a sustentabilidade e permanência desses sujeitos nessas áreas, neste contexto pode-se ressaltar a necessidade do desenvolvimento de iniciativas que venham colaborar com esses meios de produção, assim como também, propiciar novas formas de organização e mobilização dessas populações com relação à elaboração de atividades e políticas públicas em educação do campo, agroecologia e economia solidária nesta região. Com base nesses aspectos o Projeto INTERFORI pretende contribuir com o debate de questões relacionadas a essas temáticas impactando assim na formação política e metodológica dessas populações que atualmente se encontram até certo ponto em estágios de abandono quanto com relação às políticas públicas consideradas eficientes, ainda que se considere a agroecologia e a economia solidária em plena atividade de atuação no Estado do Pará, onde ambos constituem-se como um movimento de caráter social, acadêmico/popular e pedagógico, garantido pelo Estado e construído coletivamente na luta das famílias agricultoras e dos movimentos sociais do campo por seus ideais e projetos de sociedade (GEPECART, 2010). Ressalta-se também a importância de subsidiar a formação e organização de novas organizações coletivas como cooperativas e associações que possibilitem a elaboração de projetos em agroecologia e economia solidária com vistas a propiciar iniciativas que consolidem esse modelo de produção e economia, considerando que, o mesmo pode ser um importante aliado ao desenvolvimento regional oferecendo assim novas fontes de lucro onde se produza de maneira sustentável recursos para a subsistência das populações concretizando esses objetivos de forma mais igualitária no contexto social e promovendo uma nova forma de trabalho configurado no fazer coletivo em que trabalhadores vão se fazendo mais humanos, mais generosos, mais solidários, pois este é o sentido profundo do trabalho, quando não é resultado da exploração (GARCIA, 2000).

METODOLOGIA

Esta se desenvolverá de forma a articular pesquisa e ações extensionistas assim como previstas no projeto Interfori, onde se estrutura em três etapas configurando-se como:

Pesquisa Bibliográfica realiza-se um levantamento mais sistematizado de textos, artigos, dissertações e teses, publicações em jornais, revistas, periódicos, internet e bibliotecas atentando para o que se refere às suas formas de implantação, manutenção e desenvolvimento das articulações, projetos e políticas de Educação do Campo, agroecologia e Economia Solidária no Pará. A investigação bibliográfica levantará as reflexões e definições teórico-metodológicas a respeito das ações em agroecologia, economia solidária, políticas públicas e educação do campo, procurando identificar e debater sobre as principais conclusões e proposições apontadas por pesquisadores, educadores e gestores que já vêm estudando e acumulando conhecimentos sobre o assunto.

A **Pesquisa Documental**, por sua vez, versará sobre as legislações vigentes e sobre os princípios, diretrizes e estratégias que os movimentos sociais e as instituições públicas e particulares vêm atuando junto às populações do campo no Pará. Além disso, a pesquisa documental será feita por meio do levantamento de documentos oficiais na Secretaria Estadual de Educação, das Unidades Regionais de Educação – URE's, e demais entidades públicas que estejam envolvidas com essas linhas de atuação. No estudo dos documentos, serão destacados e analisados aspectos referentes às intencionalidades das propostas e políticas públicas, como também a abrangência das ações, metodológicas utilizadas, no financiamento e impactos na vida e atuação dos grupos e movimentos sociais do campo e da cidade na região Tocantina e no Pará.

No segundo momento compreende uma **Pesquisa de Campo**, que representa um acompanhamento mais próximo dos sujeitos e atores que atuam em Agroecologia, Educação do Campo e Economia Solidária no Pará, com vistas a evidenciar as iniciativas e dificuldades que os movimentos sociais, associações, cooperativas, instituições de ensino e pesquisa, educadores e educandos vivenciam no cotidiano de suas atividades educacionais e produtivas, com o intuito de investigar e acompanhar a prática educativa e produtiva desenvolvida de modo a oportunizar a contextualização do *Ambiente Interfori*. A pesquisa de campo contará com a realização de entrevistas semiestruturadas com lideranças sociais, produtores, professores, gestores, técnicos, estudantes, pais, mães e lideranças comunitárias e movimentos sociais, com o objetivo de evidenciar, por meio dos depoimentos desses sujeitos, aspectos significativos do processo produtivo e educacional por eles vivenciados em suas regiões de origem. A coleta de dados e informações

também será oportunizada pelos registros fotográficos e filmagens, onde obteremos imagens substanciais sobre os debates e entrevistas, infraestrutura, proposta política e pedagógica, compromissos e agenda de luta desses sujeitos, envolvendo especificamente os temas Agroecologia, Economia Solidária e Educação do Campo.

Os dados e informações de conhecimentos coletados serão **sistematizados e analisados** com o apoio do referencial teórico acumulado durante a pesquisa bibliográfica e documental. Igualmente, para a análise dos dados obtidos nas etapas do estudo, onde será feito um processo de sistematização dos principais dados coletados nos diferentes documentos e acervos bibliográficos, e dos depoimentos e falas significativas dos sujeitos e movimentos que atuam em Agroecologia, Educação do Campo e Economia Solidária. Após o processo de sistematização, será feita uma atividade de síntese entre as principais referências obtidas durante o processo anterior. Pretende-se, conseqüentemente, chegar a um conjunto de Indicadores de Qualidade e Desenvolvimento-IQD que venham referenciar a elaboração de um modelo de gestão e controle social Inter setorial das políticas e programas sociais, educacionais e econômicos destinados às populações do campo, para que possa orientar a posterior intervenção que o Projeto INTERFORI pretende realizar.

Posteriormente o projeto realizará **Cursos de Extensão em Agroecologia, Economia Solidária e Educação do Campo**, para a Formação de Lideranças Populares que atuam nas organizações e movimentos sociais, nas escolas públicas, nas associações e cooperativas populares, entre outros segmentos que atuam nas áreas de Agroecologia, Educação do Campo e Economia Solidária no Pará, e em outros segmentos de organização coletiva, correspondendo um total de inscrições para 80 (oitenta) vagas.

Os Cursos de Extensão estão divididos em 03 (três) etapas de 60h (sessenta horas) correspondendo cada etapa a uma Temática de Estudo, totalizando uma carga horária de 180h (cento e oitenta horas).

RESULTADOS ALCANÇADOS OU ESPERADOS

Como resultados parciais do Projeto INTERFORI, está sendo construído um Banco de Dados e Saberes-BDS que vem explicitar sistemática e circunstanciadamente informações, conhecimentos e tecnologias em agroecologia popular, economia solidária e educação do

campo, para que possam referenciar a elaboração de políticas públicas e a produção de conhecimentos científicos e arranjos tecnológicos sobre essas temáticas, a serem movimentadas por meio das Redes Sociais que representam Agroecologia, Economia Solidária e Educação do Campo. Sua execução e conclusão terá como consequência a capacitação de 80 sujeitos em lideranças populares que atuam nos Fóris de Educação do Campo, Agroecologia, Economia Solidária, para que possam e contribuir com a formação política e científica dos grupos sociais para que possam atuar nessas áreas de forma sistemática e comprometida com a construção de uma sociedade engajada com as causas sociais. O Projeto INTERFORI está produzindo ainda e vai disponibilizar 05 (cinco) Cadernos Temáticos e 01 (um) livro final da Extensão, como ainda está criando um link INTERFORI dentro do Portal da Universidade Federal do Pará e da Educação do Campo no Pará. Neste caso, propomos contribuir com esse processo realizando inicialmente uma investigação epistemológica (saberes culturais, ciência, tecnologia e militância) sobre o conhecimento que está sendo produzido por meio das redes sociais, articulações e parcerias entre os Campi Universitários e os Fóris de Agroecologia e Economia Solidária no Pará.

Como debate preliminar, um fato que justifica essa intenção está centrado na situação de que a agroecologia e a economia solidária estão em plena atividade de atuação no Estado do Pará e ambos constituem-se como um movimento de caráter social, acadêmico/popular e pedagógico engajado no *Movimento Paraense Por uma Educação do Campo na Amazônia* em parceria com o *Fórum Paraense de Educação do Campo – FPEC*. Esses fatores levam a entender essas ações como um *movimento de caráter social*, por aglutinar diferentes entidades da sociedade civil, movimentos sociais e instituições públicas e particulares; como também representa um *movimento acadêmico-popular* engajado na promoção permanente de estudos, encontros, oficinas, pesquisas, plenárias e ações de extensão voltadas à educação do campo e à agroecologia em nossa região, a exemplo do III Encontro de Educação do Campo do Baixo Tocantins, realizado em 2010, no município de Cametá-Pa, com a participação de 130 pessoas representando 32 entidades públicas e não-governamentais.

Outro fator dessa proposta de extensão está na atuação do FECAF na agenda de trabalho em agroecologia e economia solidária na região Tocantina, como configuração como um *movimento pedagógico*, por compreender que a produção do conhecimento por meio da militância e das

atividades acadêmicas, impulsiona sua agenda de luta em direção a outro modelo de educação pública do campo, agora envolvendo agroecologia e economia solidária (FECAF, 2010). Nesse sentido, se faz o debate e o estudo da possibilidade de se construir outro projeto pedagógico para a escola do campo. E por assumir o compromisso de divulgar e lutar pela implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB, 2002), as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (CNE/CEB, 2008) e o Decreto Presidencial Nº 7.352/2010 que dispõe sobre Educação do Campo e o PRONERA, ambas as políticas a serem assumidas pelos governos estaduais e municipais como alternativa para se constituir um projeto favorável ao povo do campo.

Tomando as premissas destacadas acima como orientadoras, propomos a realização deste Projeto de Extensão que, ao realizar pesquisa e extensão por meio do INFOCENTRO/INTERFORI envolvendo as temáticas destacadas acima, apresente indicadores que possam referenciar o desenvolvimento científico e tecnológico em Agroecologia, Economia Solidária e Inovações em Práticas Pedagógicas, assim como possam orientar políticas públicas Intersetoriais entre educação do campo e economia solidária, com vistas a garantir o fortalecimento dessas articulações e sucesso educacional na Região Amazônica.

REFERÊNCIAS

ANA, Associação Nacional de Agroecologia. *Carta de Princípios e orientações*. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/36991477/II-Forum-Nacional-de-Educacao-em-Agroecologia-e-Sistemas-Organicos-de-Producao>>. Acesso em: 2007.

ARAÚJO, Ronaldo M. L.. Formação de docentes para a educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. *Trabalho & Educação*. UFMG, v.17, p. 53-54, 2008.

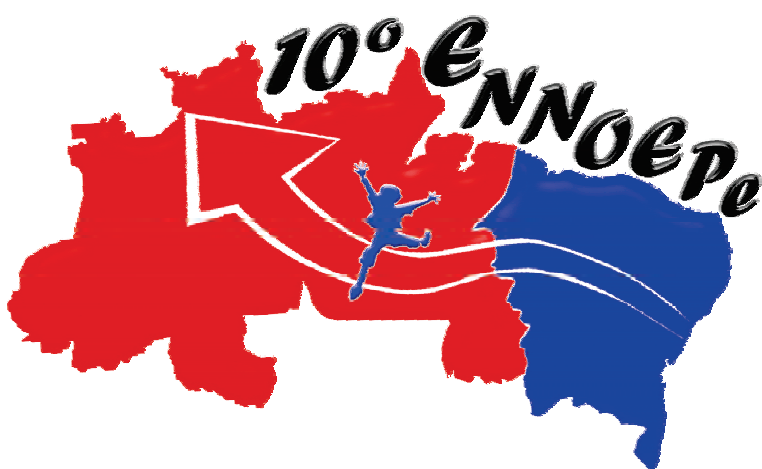
BARROS, Oscar Ferreira. *Educação e Trabalho ribeirinho: um estudo da relação entre os saberes das práticas produtivas e a escola do campo*. João Pessoa: UFPB/CE, 2007. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação).

COSTA, Gilson da Silva. *Desenvolvimento Rural Sustentável com base no paradigma da Agroecologia*. Belém: UFPA/NAEA, 2006.

GARCIA, Regina Leite. *Aprendendo com os movimentos sociais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HAGE, S. A. M. Movimentos Sociais do Campo e a Afirmação do Direito à Educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 1, p. 302-312, 2006.

HURTIENNE, T. Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável na Amazônia. In. COELHO, M. C. *Estado e Políticas Públicas na Amazônia: Gestão de Recursos Naturais*. Belém: CEJUP, 2000.



Anais do 10º Encontro Norte e Nordeste
dos Estudantes de Pedagogia

OFICINAS/MINICURSOS



COMPREENSÃO DA MÚSICA NA MUSICALIZAÇÃO

Alexandre Silva dos Santos Filho¹
Jane Lino Barbosa de Sousa²

APRESENTAÇÃO/JUSTIFICATIVA

Este minicurso de educação musical procura promover reflexões acerca dos sons e de seus elementos, cujas propriedades marcam o início do processo de musicalização. Enfatiza-se o importante papel da iniciação musical, cujos princípios estão fundados nas concepções de Brito (2000), Fernandino e Schtine (2008), os quais estruturam uma proposta centrada na reciclagem de materiais sólidos, a fim da construção de instrumentos musicais, possibilitando uma experiência artística e estética musical a todos os interessados. Parte-se, portanto, do seguinte princípio: musicalização não é um benefício apenas para os músicos, mas que essa qualidade deve estar acessível ao ser humano. Nessa perspectiva, acredita-se que a educação estética musical possa contribuir para com a formação das pessoas, tendo como práxis pedagógica em arte-educação a educação musical democratizada. Nesse sentido, está proposta de trabalhar atividades lúdicas para iniciar um processo de musicalização, e para construir a forma musical de modo lúdico é essencial para estabelecer o construto dinâmico e prazeroso das vivências humanas sem violência, ao mesmo tempo, de valorização da arte musical.

OBJETIVO GERAL

Ampliar a sensibilidade estética auditiva no processo de inicialização musical, a fim de promover a interação entre os participantes com os elementos lúdicos musicais.

¹ Campus de Marabá. E-mail: alixandresantos@gmail.com

² E-mail: janeufpa@hotmail.com

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Esclarecer sobre os conceitos existentes de música;
- Iniciar o processo de alfabetização estético-musical a partir de atividades lúdicas desenvolvidas no decorrer do minicurso;
- Ampliar o conhecimento sobre a educação musical como forma de estabelecer critérios melhorados a exploração da arte musical;
- Compreender os elementos musicais e as propriedades do som, provendo discussões acerca da construção da música, quebrando paradigmas postos pela sociedade mercantilista em relação à estrutura da mesma;
- Avaliar o processo de criação do grupo e individualmente.

METODOLOGIA

Este minicurso caracteriza-se pelo envolvimento indissociável da teoria e prática musical. Pelo modo pragmático de exploração do som e das descobertas de possibilidades de exploração do mesmo. Para tanto, segue os procedimentos de realização:

1. Preparação

- Organização do espaço a ser trabalhado;
- Exploração das possibilidades de trabalhar no interior e no exterior do espaço sala de aula;

2. Execução:

- Exercício de sensibilização do uso do corpo e propriedades sonoras;
- Exploração das possibilidades sonoras dos resíduos sólidos;
- Classificação dos resíduos sólidos quanto à natureza de seus sons;
- Conhecimento do trabalho de compositor Tom Zé;
- Discussão sobre o significado do conceito de música;
- Dinâmicas sonoras e lúdicas;
- Construção de um arranjo musical;

RESULTADOS ESPERADOS

Apresentação de uma música com melodia, harmonia e ritmo feito construído integrantes do minicurso através do canto orfeônico em público.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

Materiais fornecidos pelas ministrantes: Lápis nº 02 (20 unidades), Flauta Doce Barroca, Violão, Borracha, Chocalhos, Fita de Seda, Tambor, Macará, Pandeiro, Violão.

Material solicitado ao evento: Data-Show, NoteBook, Caixa de som, papel A4 (40 unidades).

REFERÊNCIAS

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil: Propostas para formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

FERNANDINO; SCHITINE. *Educação Infantil: Musicalização Infantil*. Viçosa (MG): CTP, 2008.

JOGO: COMPLETANDO A PALAVRA

Ana Cláudia Pessoa¹
Cristina Gomes²
Sandra Maria
Etiene Mangueira
Raíza Lima

OBJETIVO

– Levar os participantes a desenvolver um jogo a partir de sucata, para ajudar os alunos na compreensão de regras gramaticais morfológico-sintática, com palavras terminadas em esa ou eza.

– A compreensão das regras gramaticais pode ser apresentada às crianças de forma lúdica, que ao final da brincadeira elas possam construir hipótese a respeito das regras, com a ajuda e mediação do professor.

– Desenvolver atividades criativas que possibilite essa aprendizagem exige do professor uma ferramenta que seja um complemento da aula ou até mesmo o ponto de partida da mesma; produzindo uma situação de desafio aos alunos para que brincando e competindo possam adquirir a aprendizagem.

MATERIAL NECESSÁRIO

Papel 40 kg, cartolinas, tesoura, garrafas pet suficiente.

Comparar as palavras quanto às semelhanças sonoras e diferenças gráficas e ortográficas.

PÚBLICO-ALVO

Alunos que já se apropriaram do sistema notacional.

¹ Professora da Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Educação – Pedagogia, Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa I.

² Estudantes da Universidade Federal de Pernambuco.

SUGESTÕES DE ENCAMINHAMENTO

Propiciar a participação de todos os alunos.

DICAS

De como construir o jogo, quais as regras básicas para jogar, fazer as cartelas do professor e do aluno que orientam o jogo. Pensar estratégias de dinamização do jogo para que não fique sem a expectativa típica de um bom jogo, com algumas variáveis que deixe os participantes sem saber o desfecho final do jogo, antes de chegar ao seu fim.

PROJETO PEDAGÓGICO: UMA RESPOSTA A COBRANÇAS OU TOMADA DE CONSCIÊNCIA COLETIVA?

Anadilce Rodrigues do Espírito Santo¹
Crísley Maria Barros Marques²
Crisna Talita Sousa de Sousa³
Maria Joselena Sepeda Borges⁴
Teresa Cristina Gonçalves Mendes⁵
Odete Cruz Mendes⁶

Resumo

Esta oficina tem como objetivo propiciar a discussão sobre a importância da construção do projeto pedagógico para o bom funcionamento da instituição escolar ao incluir a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Nesse sentido, a metodologia dar-se-á a partir da exposição oral acerca do sentido do projeto pedagógico, dos conceitos mais fundamentais dessa proposta bem como das etapas e finalidades de sua construção. Em seguida será apresentado um roteiro com as etapas da construção do Projeto Pedagógico com exemplos das atividades ou propostas de atividades que responderão questões importantes na definição desse importante documento. Não se trata de receita pronta, mas de um referencial importante para a reflexão e elaboração do referido documento. Almeja-se com isso que ao final da oficina os participantes dominem alguns conceitos envolvidos na temática do projeto pedagógico e obtenham ainda um referencial teórico que os instrumentalize na construção dessa importante ferramenta de construção pedagógica coletiva.

Palavras-chave

Projeto-pedagógico; Gestão escolar; Construção coletiva.

¹ UFPA. E-mail: dilce242010@hotmail.com

² UFPA. E-mail: crisleymarques@bol.com.br

³ UFPA. E-mail: crisnatalita@gmail.com

⁴ UFPA. E-mail: joselenaborges@gmail.com

⁵ UFPA. E-mail: teresamendes40@yahoo.com.br

⁶ Professora Doutora da UFPA (Orientadora). E-mail: ocm@ufpa.br

OFICINA DE EDUCAÇÃO CIDADÃ PARA A MOBILIZAÇÃO SOCIAL – RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Débora Lima Gomes¹

Resumo

A Oficina busca propor aos participantes a compreensão de que a Educação Popular se consolida diante do exercício do diálogo e da problematização que o/a Educador/a pode lançar ao educando, partindo da leitura de sua realidade como conteúdo existencial. A metodologia utilizada consiste na socialização e reflexão crítica de algumas Oficinas de Formação de Base da Rede de Educação Cidadã-RECID, realizadas em alguns municípios dos Territórios de Identidade da Chapada Diamantina e Piemonte do Paraguaçu; que utiliza a metodologia freireana e realiza um processo sistemático de sensibilização, mobilização e Educação Popular da população brasileira e principalmente de grupos vulneráveis econômica e socialmente, promovendo o diálogo e a participação ativa na superação das diversas questões que os afetam direta e indiretamente. Como conclusão provisória desta oficina, pode-se dizer que o Educador político faz da Educação um espaço de luta permanente para proporcionar uma educação que não somente privilegie a leitura das palavras, mas que enfatize também a leitura de mundo do educando, com a aquisição de uma postura observadora; com voz crítica em seu cotidiano e em seus discursos e ações. Pois sabemos que estes, antes mesmo de entrarem na escola já tiveram contato com o mundo; sendo assim, já carregam muitas experiências e vivências.

Palavras-chave

Educação Popular; Metodologia Freireana; Rede de Educação Cidadã.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia, 6º Semestre, UNEB-CAMPUS XIII; também Educadora Popular pela Rede de Educação Cidadã (www.recid.org.br). E-mail: debora.limagomes@yahoo.com.br

NADA SE PERDE TUDO SE TRANSFORMA: BRINQUEDOS RECICLÁVEIS

Juliana Eduardo Reis Alves¹

Patrícia Santos de Barros²

OFICINA DE BRINQUEDOS RECICLÁVEIS

A Oficina lúdica “Nada se perde tudo se transforma: brinquedos recicláveis” contempla o tema “Práticas Pedagógicas Transformadoras” – 6º eixo epistemológico do 10º Encontro Norte e Nordeste dos estudantes de Pedagogia. A partir dessa oficina percebemos a importância do lúdico na Educação e sua contribuição para o interesse do sujeito em realizar avanços na sua construção cognitiva, se percebendo como cidadão ativo na sociedade. Ela tem como objetivo o incentivo à consciência ambiental, utilizando materiais recicláveis para a criação de brinquedos e assim investir na reciclagem dos mesmos. O desenvolvimento dessa oficina é baseado em três eixos centrais: abordagem ecológica, abordagem pedagógica e abordagem artística.

A metodologia usada segue uma sequência de atividades. Apresentação das oficinas com uma conversa prévia sobre o assunto, e também investigando o conhecimento dos educandos sobre o tema. Em seguida formaremos grupos de cinco para que haja mais interação na oficina. Em seguida a leitura da estória sobre o livro “O Siri Maluco”; amostragem do siri e da marionete pet em espécie. Os materiais que serão utilizados para a confecção dos mesmos e a maneira deles serem feitos. Ficaremos mediando os grupos que solicitarem ajuda. E no final da atividade, encerraremos com um debate sobre a experiência vivida dos grupos, e com a apresentação dos brinquedos produzidos por eles.

A Educação Ambiental é uma proposta desafiadora, pois há necessidade de despertar em todos nós, cidadãos, a visão crítica da realidade vivenciada, ou seja, de rever os conceitos, os hábitos de consumo, os valores e as atitudes, a fim de produzir as mudanças comportamentais e atitudinais necessárias à qualidade de vida.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: juliana3@yahoo.com.br

² Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: paty.ufrj@gmail.com

A partir da criação da marionete pet e do siri maluco utilizando materiais recicláveis, a oficina em destaque e as oficinas, têm a finalidade de alertar crianças e adultos sobre a importância da educação ambiental através do lúdico!

Palavras-chave

Oficina; Material reciclável; Alternativo; Lúdico.

OFICINA DE GRAFITTI

Marcelo Wermelinger Lemes
Hebert Guimarães Calvosa
Fabio Henrique Lima Costa
Israel Pimentel

APRESENTAÇÃO/JUSTIFICATIVA

Nesta oficina a história do graffiti e da pichação, como movimentos sociais, são brevemente apresentadas, os participantes tem contato com os trabalhos anteriores dos oficinairos, através da exposição itinerante e conhecem um pouco sobre as teorias e das técnicas práticas do graffiti.

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Aos participantes serão esclarecidos os fenômenos da arte contemporânea e dos movimentos sociais.

METODOLOGIA

1 – Introdução à história das artes urbanas e aos fenômenos de graffiti e pichação (duração 20 min).

2 – Exibição do documentário LUZ, CÂMERA, PICHACÃO! (duração 100 min).

3 – Contato com as técnicas e conceitos de graffiti (duração 20 min).

4 – Prática do graffiti e da pichação em painéis de tecido, madeira ou em muros com prévia autorização. (duração 120 min).

5 – Brinde a vida e foto final.

Recursos Necessários: Tintas spray de cores variadas; painéis de madeira, ou tecido branco, ou muros que possam receber painéis artísticos com prévia autorização.

RESULTADOS ESPERADOS

Compreensão das técnicas e da história do graffiti por parte dos participantes e confecção de painéis de arte.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dulce Helena Couto. *Transformando a Escola com Arte: uma proposta Ambiental*. Belo Horizonte: Editora Universidade, 2001. p.68.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Limites em expansão: Licenciatura em Artes Visuais*. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

PALMEIRA, Marcos Henrique. A pichação transformada em artes visuais. *Jornal Guanabara na Paz*. Belo Horizonte, edição especial, p.4, out. 2001.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982. 396p.

JOGANDO TAMBÉM SE APRENDE: O LÚDICO COMO FONTE DE APRENDIZAGEM

Marineide Rodrigues Freitas¹

Vilma da Silva Santos²

1. JUSTIFICATIVA

Os métodos tradicionais de ensino estão cada vez menos atraentes para a criança, ela quer participar, questionar e atuar, pois sua natureza é interagir, sendo difícil conseguir deixá-la horas a fio sentada, ouvindo uma aula expositiva. Apesar de muitos debates em torno da importância dos jogos e brincadeiras como fonte de aprendizado, muitos educadores ainda não conseguem fazer desse mecanismo um instrumento para motivar seus alunos.

Um dos pontos importantes para que o professor possa atualizar sua metodologia no processo de ensino-aprendizagem é perceber que a criança de hoje é extremamente questionadora, não “engole” os conteúdos despejados sobre elas, sem saber por quê; e, ou, principalmente para quê. Portanto se os conteúdos tiverem uma aplicação prática, terão maior probabilidade de serem apreendidos do que as teorias soltas e muitas vezes transmitidas de maneira incompreensível e desestimulante.

O jogo pode ser considerado um importante meio educacional, pois propicia um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, linguística, social, moral e motora. Pode também contribuir para a construção da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação das crianças. Considera-se que o jogo, em seu aspecto pedagógico, se apresenta produtivo ao professor que busca nele um aspecto instrumentalizador, e, portanto, facilitador da aprendizagem muitas vezes de difícil assimilação, e também produtivo ao aluno, que desenvolve sua capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las com autonomia e cooperação. Portanto, situações que propiciem à criança uma reflexão e análise do seu próprio raciocínio, que esteja fora do objeto, nos níveis já representativos, necessitam ser valorizados no processo de

¹ E-mail: neide-rodrigues00@hotmail.com

² E-mail: vilma.s.s.sorria@gmail.com

ensino-aprendizagem e o jogo demonstra ser um instrumento importante na dinamização desse processo.

[...] As habilidades e conhecimentos adquiridos no jogo preparam para o desempenho no trabalho. O jogo é para o autor, uma espécie de “vestibulinho do trabalho”, uma porta aberta que prepara não para uma profissão em especial, mas para a vida adulta. (CHATEAU, 1987, p.96 apud HISHIMOTO 1994, p.21).

[...] por meio da atividade lúdica, a criança assimila ou interpreta a realidade a si própria, atribuindo, então, ao jogo um valor educacional muito grande. Neste sentido, propõe que a escola possibilite um instrumental à criança para que, por meio de jogos, ela assimile as realidades intelectuais, a fim de que estas mesmas realidades não permaneçam exteriores à sua inteligência. (PIAGET, 1970 apud BRENELLI, 1996, p.21).

Os jogos já vêm sendo utilizados como método de ensino há muito tempo. “Platão, em *Les Lois* (1948), comenta a importância do ‘aprender brincado’, em oposição à utilização da violência e da repressão” (HISHIMOTO, 1990 Apud HISHIMOTO 2010, p.61). Da mesma forma, Aristóteles sugere, para a educação de crianças pequenas, o uso de jogos que imitem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparo para a vida futura. Mas foi com Froebel, professor alemão, que o jogo passou a fazer parte do trabalho pedagógico. Para o editor Harris apud kishimoto (2010 p. 70), “Froebel é o reformador pedagógico por dar valor á educação, ao que os alemães chamam de ‘método de desenvolvimento e atividade espontânea’ que permite a plena expressão porque atos da criança que joga são o resultado de suas próprias decisões e motivações”.

O jogo na educação representa duas funções: lúdica e educativa, sendo que a junção dessas funções; são temas de grandes discursões nos cursos de formação dos profissionais em educação. Através do jogo o processo de ensino-aprendizagem se torna mais eficiente inter-relaciona diversas áreas do saber, fazendo do estudante um sujeito ativo do conhecimento.

[...] um dos fatores que garantem representações aos jogos nos processos de aprendizado e desenvolvimento humano é a naturalidade com o qual o método é processado. Segundo esse autor, o aprendizado por meio do jogo é gradativo, fazendo com que as dificuldades e os bloqueios sejam superados, cada um ao seu tempo, e definitivamente, se tornem ultrapassados (ALMEIDA, 1984 apud SCHWARTZ, 2004, p. 182-183).

Sendo a ludicidade uma das disciplinas do currículo das faculdades com formação docente e reforçando a importância de uma educação onde o estudante possa desenvolver suas habilidades motoras e cognitivas elaborou-se essa oficina que visa mostrar práticas pedagógicas que venham transformar a educação numa prática lúdica, onde o estudante seja realmente um sujeito participativo no processo de ensino-aprendizagem, levando-o a ter autonomia, contribuindo assim para a formação de pessoas críticas e participativas na sociedade. Mostrando a importância dos jogos para a formação docente e favorecendo o conhecimento de novas metodologias de ensino aos mais variados profissionais de educação. Sendo de grande importância que professores e acadêmicos tenham subsídios para uma prática pedagógica transformadora que venha melhorar sua metodologia de ensino ao longo da sua vida profissional.

2. PÚBLICO-ALVO

A oficina destina-se, acadêmicos, profissionais da educação e outras pessoas que se interessarem, pela temática.

3. OBJETIVO GERAL

Proporcionar, por meio de algumas atividades lúdicas, momentos de reflexão acerca da importância de se trabalhar os jogos educativos com crianças das séries iniciais, oferecendo momentos prazerosos de aprender.

4. OBJETIVO ESPECÍFICO

- Reconhecer a importância dos jogos como metodologia de ensino, tendo em vista a necessidade da sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem escolar;
- Refletir sobre o lúdico como componente importante do ensino de crianças das séries iniciais da escola fundamental;
- Analisar as características básicas da criança e a relação destas características com os jogos e brincadeiras no processo de crescimento e estimulação para o aprendizado escolar.

5. METODOLOGIA

Iniciaremos a oficina desenvolvendo a atividade denominada **PALAVRAS CRUZADAS**. Esse é um jogo muito simples, podendo trabalhar escrita e leitura. Dividi-se a turma em grupo de quatro, sendo, preciso uma cartela de palavras para cada grupo. Faz-se uma lista de palavras na lateral de um papel cartão. No restante do papel faz vários quadrados correspondentes ao número de palavras, cada seqüência de quadrado deve haver apenas uma letra como pista cabendo ao aluno preencher o restante, completando assim as palavras. A equipe que terminar primeiro, ganha. Lembrando que a criança tem que escrever a palavra corretamente.

O principal objetivo desse jogo é trabalhar a escrita, mas, também pode ser usado para ensinar letras específicas (j, g, s, ss, ç, sc) basta escrever as palavras e deixar o espaço da letra vazio para ser preenchido pela criança.

Em seguida iniciaremos uma atividade de matemática denominada de **POUPANÇA** que acontecerá da seguinte maneira:

O jogo pode ser confeccionado por toda a classe, num trabalho cooperativo. Em classes numerosas é melhor confeccionar dois jogos. Para cada jogo, divide-se a cartolina em trinta cartas iguais, nas quais serão desenhadas as figuras de moedas; para isso são utilizados os moldes circulares e escritos os números da seguinte forma:

Sete cartas de um centavo

Seis cartas de cinco centavos

Seis cartas de dez centavos

Sete cartas de cinquenta centavos

Quatro cartas de um real

Todas as cartas são distribuídas pelos participantes. Cada jogador põe suas cartas numa pilha à sua frente, voltadas para baixo. Quando chega a sua vez, retira uma: se for um real, coloca-a na poupança, caso, contrario deixa-a virada para cima sobre a mesa. O próximo a jogar faz o mesmo; caso não tire um real, soma a carta da mesa com a sua, e se o resultado der um real, coloca a carta na poupança, caso, contrario, deixa também a sua carta sobre a mesa, assim sucessivamente, até que todos terminem suas cartas. Vence quem tiver mais dinheiro na poupança.

O objetivo desse jogo é: desenvolver o raciocínio lógico-matemático, desenvolver o cálculo mental, introduzir conceitos matemáticos, trabalhar a soma, trabalhar coordenação motora, desenvolver a socialização, reconhecimento e habilidades com moeda, desenvolver o espírito cooperativo.

Daremos continuidade com a oficina executando a próxima dinâmica que será a **TRILHA DA CIÊNCIA**, sendo, preciso algumas instruções antes do início.

Divide-se a sala em equipes. Cada equipe deve confeccionar um jogo, que será trocado depois para que cada uma jogue com o jogo feito por outra equipe.

Podem-se determinar cores diferentes para as equipes, ex: equipe verde, amarela, azul etc.

Com uma folha inteira de papel-cartão monta-se o tabuleiro. Esta poderá ser cortada em três ou quatro partes para facilitar o seu transporte e poder guardar. No tabuleiro será montada uma trilha com ponto de partida e de chegada. Quanto mais sinuosa a trilha, mais elementos podem ser colocados, tornando o jogo mais emocionante. O caminho deve ser dividido em ordem crescente. Em diversos pontos de percurso colocam-se obstáculos. Ex: no número sete pinta-se, o espaço deste número de cor diferente, portanto, quem parar aí terá que cumprir uma tarefa. As tarefas são indicadas em pequenos cartões, onde são colocados pontos de dificuldades de ciências ou qualquer outra disciplina.

Exemplo: Cite o nome de um animal vertebrado.

Cada cartão de tarefas deverá conter três perguntas. Em caso de erro, pessoa pode responder, ganhando com seu peão, e o que errou retrocederá o mesmo número de casa. Desse modo, prossegue o jogo e ganha quem atingir primeiro o ponto de chegada.

Os peões são feitos com papel-cartão, formando pequenos cones.

O objetivo principal dessa dinâmica é a fixação de conteúdo.

A próxima atividade a ser executada é jogo muito conhecido e realizado como brincadeira entre as crianças é o **JOGO DA MEMÓRIA**. O jogo é o mesmo tradicional, mas, com adaptações. Fabricam-se cartões enumerados no verso, na parte frontal coloca-se o nome de estados ou países e nos outros cartões as respectivas capitais, faz-se dois painéis de cartão e caberá ao aluno

descobrir a capital referente á localidade do número escolhido. É importante que antes da dinâmica seja trabalhada o assunto referente ao jogo.

Esse jogo trabalha a memória, a ansiedade, atenção e concentração. Podendo ser aplicado a diferentes faixas etárias, modificando-se apenas o grau de dificuldade, o uso do material e o número de peças.

Dando seqüência as atividades, será realizado o jogo **LOTO**. O jogo de loto pode ser adequado a muitos conteúdos diferentes, basta apenas que sejam feitas as adaptações necessárias. Este é apenas um exemplo para que o profissional tome como base. A aplicação, de acordo com o conteúdo, pode ser feita para qualquer faixa etária.

Cada grupo deve dividir uma folha de cartolina em retângulos, losângulos, enfim, em peças iguais. Essas deverão ser divididas em seis partes. Em cada parte, por exemplo, podem ser escritas perguntas ou nomes que se queira relacionar. À parte, fazem-se pequenos cartões, nos quais se escrevem as respostas das perguntas ou as palavras relacionadas ao cartão. Sorteia-se, e os jogadores terão de assinalar nas cartelas a resposta correspondente. Esta atividade pode ser programada e anunciada antecipadamente para que os alunos tragam material de pesquisa para a confecção dos jogos. Para os jogos de alfabetização, a professora precisa trazer grande parte do material já pronto, para que as crianças apenas pintem, recortem e coleem figuras.

Seus principais objetivos são: avaliação, planejamento espacial, estratégias, incentivar a pesquisa.

Voltaremos a trabalhar matemática com um jogo é bastante popular e divertido o **BINGO DE MATEMÁTICA**. Desta vez, a pessoa, que cantará o bingo, não falará o número exato a ser procurado nas cartelas, mas sim uma operação. Os participantes do jogo têm que resolver a operação e procurar o resultado nas suas cartelas. Esse é um jogo que pode ser utilizado, em qualquer série, basta aumentar o nível de complexidade.

Esse jogo tem por finalidade trabalhar vários níveis matemáticos, podendo ser trabalhado em outras séries.

Dando continuidade ao ensino de matemática executaremos o próximo jogo denominado **GANHA O MAIOR**. Este jogo deve ser feito no formato de baralho, os números do baralho poderão ser adaptados ao momento educativo, e este ampliado conforme o desenvolvimento do aprendizado da classe. O número de cartas e os números nelas contidos podem ser dados de

acordo com o conhecimento do aprendiz, servindo tanto para fixação quanto para avaliação.

As cartas são distribuídas de duas em duas para cada participante, que deverá somá-las. Quem possuir a soma maior leva o monte de cartas; quem possuir o mesmo número empata e a jogada fica anulada.

Esse jogo desenvolve a atenção, o raciocínio lógico e trabalha com conceitos matemáticos, de igualdade, maior e menor, além de exercitar a operação mental de soma.

E para finalizar realizaremos o **JOGO DAS RIMAS** a qual exige alguns procedimentos:

Com a sala dividida em dois grupos, entrega-se a cada grupo uma folha xerox com várias figuras, para que pitem, recortem e coleem em cartolinas, formando pequenas cartas. Depois de prontas as cartas, cada criança deverá ter lápis e papel em mãos. Uma criança de cada grupo retira do monte uma carta e mostra a todos. Em um minuto, o grupo adversário deverá encontrar três palavras cujas duas últimas letras sejam as mesmas do nome da figura mostrada. Se o grupo adversário conseguir, ganha um ponto, caso contrário, o outro grupo poderá mostrar suas rimas e ganhará então o seu ponto.

Exemplo: mão- cão, pão, peão

Os objetivos dessa atividade são: fixação de conteúdos, desenvolvimento do espírito de cooperação (o trabalho em equipe favorece esse desenvolvimento), trabalhar regras e limites, trabalhar a criança e o jogo (ganhar e perder), desenvolvimento do raciocínio (durante a competição), desenvolver a criatividade.

6. RECURSO DIDÁTICO

6.1 MATERIAL

Cartolinas, lápis de cor, canetas hidrográficas, tesouras, cola, réguas, Xerox de figuras, moldes circulares, lápis.

6.2 DIDÁTICO

Jogo da rima, jogo da loto, cartela de palavras, cartas, figuras de moedas, jogo da memória, cartela de bingo, baralhos, retângulo, losângulos, tabuleiro, trilha.

7. AVALIAÇÃO

Será feita uma análise gradual e continua das atividades propostas, através da observação, do envolvimento dos sujeitos nas atividades.

REFERÊNCIAS

BRENELLI, Rosely Palermo Brenelli. *O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritmética*. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. 21p.

KISCHIMOTO, Tizuko Morchiba. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 61-70.

_____. *O jogo e a educação infantil*. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998. 21p.

LOPES, Maria da Gloria. *Jogos na Educação: criar, fazer, jogar*. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 97-119-123.

SCHWARTZ, Gisele Maria. (org.) *Dinâmica Lúdica: novos olhares*. São Paulo: Manole, 2004. p. 182-183.

A N A I S

10° Encontro Norte e Nordeste
dos Estudantes de Pedagogia

« ...a formação da identidade do pedagogo pressupõe amplo debate sobre seu papel político na transformação social, numa opção de classe voltada para os menos favorecidos, buscando mediar conflitos, no sentido de proporcionar a elevação político-social e econômica dos trabalhadores. »

Msc. Doriedson do Socorro Rodrigues
Vice-Coordenador do Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Realização



Campus Universitário
do Tocantins/Cametá



Apoio



ISBN 856328711-7



9 788563 287113

Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA

ACERVO DIGITAL

Esta obra digital em formato PDF foi gentilmente disponibilizada por seu(s) autor(es), organizador(es) e/ou detentor dos direitos autorais para ser distribuída gratuitamente pelo Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, por meio de seu WebSite Institucional **www.campuscameta.ufpa.br**

É permitido apenas seu uso pessoal, não comercial e, preferencialmente, para fins educacionais.

Esta cópia pode ser distribuída livremente, desde que seja mantida a sua forma original e também seja citada a fonte de onde ela foi retirada. Para republicação em outros sites da internet, solicitar autorização ao Campus do Tocantins/Cametá.

Questões relacionadas a direitos de autor, dúvidas ou outras questões podem ser dirigidas ao Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA por meio do e-mail **cameta@ufpa.br**

Boa leitura!